



**PROFHISTÓRIA**

MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA

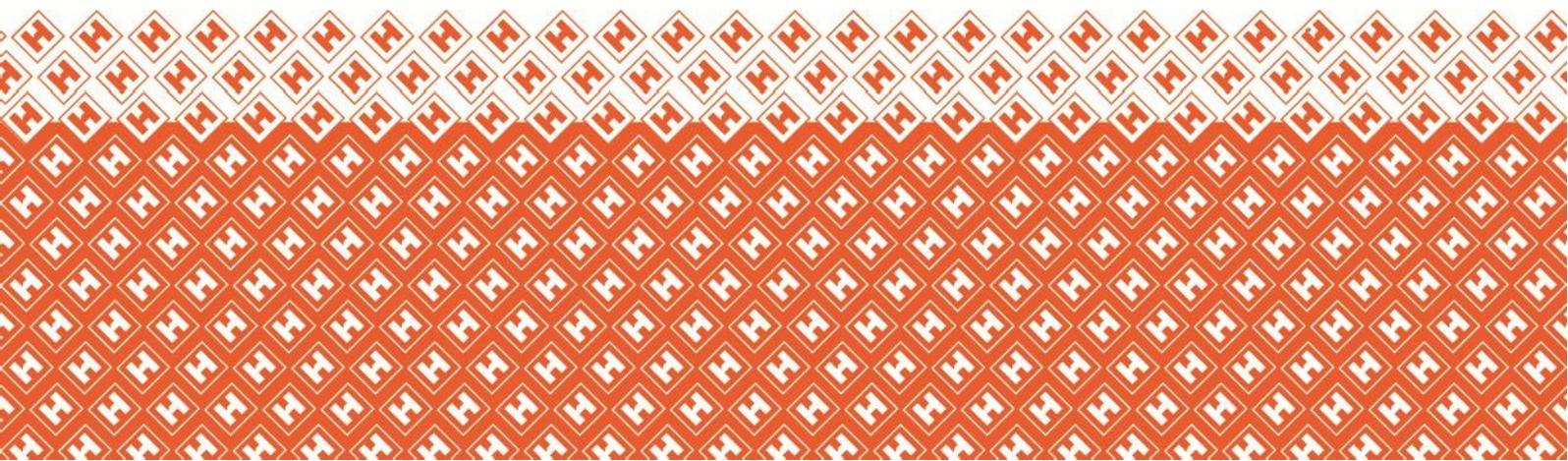
---

**WILLIAMS CRISTIAN RODRIGUES DO NASCIMENTO**

**CIDADANIA E MULTI/INTERCULTURALIDADE NO ENSINO DE  
HISTÓRIA NO ENSINO MÉDIO**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO**

**2023**



**WILLIAMS CRISTIAN RODRIGUES DO NASCIMENTO**

**CIDADANIA E MULTI/INTERCULTURALIDADE NO ENSINO DE  
HISTÓRIA NO ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

**Linha de Pesquisa:** Saberes Históricos no Espaço Escolar

**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Eleta de Carvalho Freire

**Recife, 2023**

Catálogo na fonte  
Bibliotecária Maria do Carmo de Paiva, CRB4-1291

N244c Nascimento, Williams Cristian Rodrigues do.  
Cidadania e multi/interculturalidade no ensino de História no ensino médio / Williams Cristian Rodrigues do Nascimento. – 2023.  
122 f. : il. ; 30 cm.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Eleta de Carvalho Freire.  
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CFCH.  
Programa do Mestrado Profissional em Ensino de História, Recife, 2023.  
Inclui referências.

1. História - Estudo e ensino. 2. Cidadania. 3. Identidade social. 4. Educação. 5. Cultura. 6. Ensino médio. I. Freire, Eleta de Carvalho (Orientadora). II. Título.

907 CDD (22. ed.)

UFPE (BCFCH2024-006)

**WILLIAMS CRISTIAN RODRIGUES DO NASCIMENTO**

**CIDADANIA E MULTI/INTERCULTURALIDADE NO ENSINO DE  
HISTÓRIA NO ENSINO MÉDIO**

Aprovada em: 30 / 08 / 2023.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>ª</sup>. Dra. Eleta de Carvalho Freire  
Universidade Federal de Pernambuco  
Orientadora

---

Prof<sup>ª</sup>. Dra. Roseane Maria de Amorim  
Universidade Federal da Paraíba  
Examinadora Interna

---

Prof<sup>ª</sup>. Dra. Maria Lúcia Ferreira de Figueirêdo Barbosa  
Universidade Federal de Pernambuco  
Examinadora Externa

Dedico este trabalho ao meu pai, Edval Miguel do Nascimento, cuja passagem ocorreu dois meses antes de minha aprovação neste Mestrado em Ensino de História. Sua alegria, amor à vida, personalidade e perseverança, permanecem vivos em mim. Eu sou o seu legado. Ele é a minha melhor memória.

## AGRADECIMENTOS

Agradecer é demonstrar gratidão. É compartilhar a glória com aqueles/las que nos deram algum suporte das mais variadas maneiras ao longo da caminhada que antecede à conquista. Gratidão é uma fração do amar, assim como a ação empática de apoiar o é. Este trabalho não alcançaria resultado sem o apoio de algumas pessoas que deram apoio, que ensinaram, que acolheram, que aconselharam, que deram estrutura, que dividiram aflições... que de alguma maneira compartilharam gestos com amor.

Agradeço à minha esposa, companheira de vida, senhora do meu amor e da minha admiração. Ela foi, sem sombra de dúvidas, a maior responsável por esta construção. Aquela que respeitou às tantas horas de isolamento a que tive que me submeter. Que me abraçou na aflição, me deu carinho na tristeza, me animou a perseverar e aconselhou na administração do tempo. Obrigado por tanto amor!

Agradeço à minha mãe, Auzenira Rodrigues do Nascimento, pelo zelo, pelos ensinamentos e por trazer a calma sábia em meio ao caos. Obrigado pela sua inabalável fé e por suas orações. Agradeço ao meu pai (*in memoriam*), a quem dediquei este trabalho. Agradeço ao meu irmão, Renato Rodrigues do Nascimento, por seu um poço de tranquilidade e sensibilidade fraterna.

Agradeço aos colegas de turma. Viver esse mestrado sem a proximidade física foi uma experiência muito difícil. Agradeço em especial aos companheiros de jornada, Tiago Brayner e Suelane Matos. Estes foram mais que colegas. Compartilhamos juntos toda essa jornada, de mãos dadas, em mútuo apoio. Serão inesquecíveis.

Agradeço, por óbvio, minha mestra orientadora, Prof. Dra. Eleta de Carvalho Freire. Agradeço por se dispor a compartilhar seus conhecimentos e sua sabedoria. Seus incentivos nos momentos oportuno. Sua paciência e sensibilidade nos momentos pessoais mais críticos. Obrigado por apontar os caminhos! Seu precioso “DNA” está neste trabalho.

Agradeço aos demais professores do PROFHISTORIA da Universidade Federal de Pernambuco: André Mendes Salles, Ricardo Pinto de Medeiros, Adriana Maria Paulo da Silva, Arnaldo Martin Szlachta Júnior, Juliana Alves de Andrade, Lucas Victor Silva, Lúcia Falcão Barbosa, Marta Margarida de Andrade Lima, Paulo Julião da Silva e Roseane Maria de Amorim. Uma honra aprender com vocês. Bem como como o precioso secretário do curso, Manoel Bastos, por nos prestar com tanta destreza às informações e instruções necessárias.

Agradeço ao amigo e compadre Wesley Martins. Foi ele que realizou minha inscrição para a seleção deste mestrado. Acreditou em mim quando nem eu acreditei. Quanto vale este gesto?

Agradeço aos meus amigos e a todos aqueles que, de alguma maneira, cruzaram o meu caminho e colaboraram para minha história.

“Em livros de História seremos a memória dos dias  
que virão...”

(GESSINGER, 1990)

## RESUMO

Esta pesquisa discute Cidadania e multi/interculturalidade no ensino de História no Ensino Médio e decorre de inquietações acerca do debate sobre a natureza social da prática docente e a tradicional incumbência de um ensino de História com vistas à formação para a cidadania. Seu problema norteador é: como um currículo multi/intercultural de História pode contribuir para uma formação cidadã na contemporaneidade? O trabalho centraliza sua discussão no Currículo de História do Ensino Médio levando em consideração o complexo contexto social brasileiro. Defendendo uma orientação multicultural, seu objetivo geral é compreender as contribuições de um currículo multi/intercultural de História para uma formação cidadã contemporânea de estudantes do Ensino Médio. Os objetivos específicos consistem em analisar a concepção de cidadania presente nas prescrições nacionais para o ensino de História ao longo do tempo; discutir sobre um Currículo multi/intercultural de História no contexto de uma formação cidadã; e desenvolver uma proposição didática que possa contribuir para que estudantes, professores e professoras de História possam refletir sobre a cidadania como categoria indispensável à aprendizagem de conhecimentos históricos. Como metodologia, adota-se a pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo. A pesquisa aponta que, diante de uma sociedade desigual como a brasileira, um currículo multi/intercultural de História que compreenda noções de cidadania numa perspectiva plural seja capaz de contribuir para práticas pedagógicas que promovam a participação e a escolarização comum, conduzindo a uma formação social inclusiva, democrática e cidadã em detrimento de uma educação de tendência homogeneizadora. Como produto deste trabalho, é apresentada uma proposta de ensino estruturada em sequências didáticas onde a categoria cidadania esteja na centralidade contextual dos eventos históricos ensinados, direcionando os educandos para um fim específico: uma formação ativa e orientada para a construção de uma consciência cidadã contemporânea.

**Palavras-chave:** Ensino de História; Ensino Médio; Cidadania e Identidade Social; Currículo; Multi/interculturalismo.

## ABSTRACT

This research discusses citizenship and multi/interculturality in teaching History in High School and stems from concerns about the debate about the social nature of teaching practice and the traditional task of teaching History with a view to training for citizenship. Its guiding problem is: how can a multi/intercultural History Curriculum contribute to citizenship training in contemporary times? The work centers its discussion on the High School History Curriculum, taking into account the complex Brazilian social context. Defending a multicultural orientation, its general objective is to understand the contributions of a multi/intercultural History Curriculum to a contemporary citizenship education of High School students. The specific objectives consist of analyzing the conception of citizenship present in the national prescriptions for the teaching of History over time; discuss a multi/intercultural History Curriculum in the context of citizenship education; and to develop a didactic proposal that can help students and History teachers to reflect on citizenship as a dependent category for learning historical knowledge. As a methodology, a qualitative bibliographical research was adopted. The research points out that, in the face of an unequal society like the Brazilian one, a multi/intercultural History Curriculum that includes notions of citizenship in a plural perspective is capable of contributing to pedagogical practices that promote participation and common schooling, leading to a social formation inclusive, democratic and citizen-oriented to the detriment of an education with a homogenizing tendency. As a product of this work, a teaching proposal is presented structured in didactic sequences where the citizenship category is in the contextual centrality of the historical events taught, directing students towards a specific purpose: an active formation oriented towards the construction of a contemporary citizen conscience.

**Keywords:** Teaching of History; High School; Citizenship and social identity; Curriculum; Multiculturalism.

## LISTA DE QUADROS

|   |     |
|---|-----|
| Quadro 1 - Concepções de cidadania nos contextos históricos apresentados neste trabalho ...   | 40  |
| Quadro 2 - Cidadania nos dispositivos curriculares para o ensino de História no Ensino Médio<br>.....   | 68  |
| Quadro 3 - Antiguidade clássica: cidadania na Grécia.....   | 90  |
| Quadro 4 - Materiais para trabalhar o conceito de cidadania no 1º Ano do Ensino Médio .....   | 95  |
| Quadro 5 - Revolução Francesa: seus desdobramentos para as sociedades contemporâneas e a<br>participação das mulheres no processo revolucionário .....    | 96  |
| Quadro 6 - Materiais para trabalhar o conceito de cidadania no 2º Ano do Ensino Médio ...   | 103 |
| Quadro 7 - A construção da democracia brasileira: a Constituição Cidadã de 1988 e a aplicação<br>prática da cidadania em sua concepção contemporânea..... | 103 |
| Quadro 8 - Materiais para trabalhar o conceito de cidadania no 3º Ano do Ensino Médio ...   | 111 |

## LISTA DE SIGLAS

|              |   |
|--------------|---|
| AI           | Ato Institucional   |
| ARENA        | Aliança Renovadora Nacional   |
| BNCC         | Base Nacional Comum Curricular  |
| CLT          | Consolidação das Leis do Trabalho   |
| CNBB         | Conferência Nacional dos Bispos do Brasil   |
| FGTS         | Fundo de Garantia do Tempo de Serviço   |
| Funrural     | Fundo de Assistência Rural  |
| IBGE         | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística   |
| IPES         | Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais  |
| LDB          | Lei de Diretrizes e Bases   |
| LGBTQIA+     | Lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, queer, intersexo e outros grupos e variações de sexualidade e gênero |
| MDB          | Movimento Democrático Brasileiro  |
| MNMMR        | Movimento Nacional dos Meninos e Meninas de Rua   |
| ONU          | Organização das Nações Unidas   |
| PCN's        | Parâmetros Curriculares Nacionais   |
| PRN          | Partido da Reconstrução Nacional  |
| PROFHISTÓRIA | Mestrado Profissional em Ensino de História   |
| PSDB         | Partido da Social Democracia Brasileira   |
| PT           | Partido dos Trabalhadores   |
| UNE          | União Nacional dos Estudantes   |

## SUMÁRIO

|          |   |     |
|----------|---|-----|
| <b>1</b> | <b>INTRODUÇÃO</b> .....   | 13  |
| <b>2</b> | <b>O ENSINO DE HISTÓRIA E A FORMAÇÃO PARA A CIDADANIA EM DIFERENTES TEMPOS E CONTEXTOS SOCIAIS</b> .....                        | 24  |
| 2.1      | CIDADANIA EM DIFERENTES CONTEXTOS E TEMPORALIDADES .....  | 26  |
| 2.2      | ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL: DESAFIOS PARA UMA FORMAÇÃO CIDADÃ .....   | 41  |
| 2.3      | DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS AO ENSINO DE HISTÓRIA .....   | 70  |
| <b>3</b> | <b>CULTURA(S) E CURRÍCULO: PERSPECTIVAS MULTI E INTERCULTURAL NA HISTÓRIA ENSINADA NO CONTEXTO DE UMA FORMAÇÃO CIDADÃ</b> ..... | 76  |
| 3.1      | CONCEITOS DE CULTURA.....   | 77  |
| 3.2      | MULTICULTURALIDADE/INTERCULTURALIDADE.....  | 81  |
| <b>4</b> | <b>HISTÓRIA ENSINADA NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO CIDADÃ: UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA</b> .....                               | 88  |
| 4.1      | SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS .....  | 90  |
| <b>5</b> | <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....   | 113 |
|          | <b>REFERÊNCIAS</b> .....  | 117 |

# 1 INTRODUÇÃO

O debate acerca da cidadania, pela própria natureza social docente, sempre esteve muito presente na prática pedagógica de professoras e professores. O ensino de História no Brasil carrega consigo, desde a inserção curricular oficial desta disciplina, que remonta ao código disciplinar da História do Colégio Pedro II (RJ), no Regulamento de 1838 (SCHIMIDT, 2012), uma forte incumbência de formação para a cidadania, sofrendo alterações de acordo com o contexto sócio-político de cada período, como será demonstrado neste trabalho.

Hoje, no século XXI, a cidadania está inserida em vastas discussões e narrativas que envolvem educação e sociedade. O conhecimento histórico, aliás, é alvo de acirradas disputas no sentido de estabelecer narrativas vitoriosas ao sabor do que socialmente se pretende impor (LAVILLE, 1999). O ser humano desejável para a sociedade brasileira, parece não haver dúvida, é o cidadão. Mas qual cidadão? Como formar esse cidadão? Muitas perguntas se mostraram pertinentes neste processo inicial de reflexões. Ponderar acerca do ensino de História, que possui uma determinada demanda formativa, exige olhar para a trajetória desta disciplina e compreender a concepção de cidadania que a acompanhou ao longo do tempo para, com propriedade, propor uma História escolar que possa favorecer uma formação cidadã na contemporaneidade. Assim, outras perguntas erguem-se de maneira indispensável para nos direcionar. Qual o ideal de cidadania na contemporaneidade? Neste escopo, como o ensino de História pode contribuir para esta formação?

Este conjunto de considerações e inquietações gerou uma série de motivações no sentido de produzir este trabalho de pesquisa. Enquanto professor de História, interessa-me contribuir para o desenvolvimento, nos educandos, de uma mentalidade que gere uma atitude cidadã. Particularmente, não acredito que haja outra possibilidade de atingir tal consciência que não seja por meio da educação, tendo o saber histórico um papel indispensável nesta diligência, apontando para a relação entre cidadania e democracia, em toda sua diversidade, diferenças e contradições, seja do ponto de vista ideológico ou cultural. Enquanto cidadão, sou alimentado pelo interesse na existência de uma sociedade consciente do seu papel, ativa, que dialogue de maneira democrática, com respeito ao diverso e ao oposto, mas que, acima de tudo, aja por um bem comum, ou seja, uma sociedade sistematicamente menos desigual. Neste sentido, o sociólogo Herbert de Souza (1995) diz que “O cidadão é o indivíduo que tem consciência de seus direitos e deveres e participa ativamente de todas as questões da sociedade. Um cidadão

com sentido ético forte e consciência de cidadania não abre mão desse poder de participação”<sup>1</sup>. Esta razão ganhou corpo enquanto estudante no Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistoria), uma vez que ampliou sensivelmente meu entendimento sobre o papel do professor de História, que vai muito além de levar aos estudantes a pura transcrição de eventos do passado. A percepção sobre a proeminência do componente formativo me tocou, o que me traz a este estudo.

Sendo gerada em uma sociedade plural, a cidadania precisa ser encarada como um elemento igualmente múltiplo, sob valores diversos em detrimento de uma perspectiva de uniformidade cultural, o que muda o próprio sentido da concepção contemporânea de cidadania. Acima destas bases, nesta pesquisa promovemos um debate que considero fundamental em favor de um ensino de História em consonância com um anseio curricular formativo, instruindo discentes a construírem um conceito de cidadania, partindo do espaço escolar.

Ao decidir conduzir esta investigação para o campo do currículo de História, fez-se necessário, a priori, buscar em nosso íntimo os encantamentos e incômodos gerados desde a prática em sala de aula até os conhecimentos técnicos por ele estabelecidos. Tomamos como referência a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e, assim, chegamos ao elemento que consideramos central no âmbito do currículo que envolve a disciplina de História: a questão da cidadania como um objetivo primordial na formação de alunos e alunas do Ensino Médio. Em sua competência 6 para a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, a BNCC propõe uma formação em que os estudantes devem “Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade” (BRASIL, 2018, p.578). Ao discorrer sobre a referida competência, o documento assim justifica tal ordenação:

A construção da cidadania é um exercício contínuo, dinâmico e que demanda a participação de todos para assegurar seus direitos e fazer cumprir deveres pactuados por princípios constitucionais e de respeito aos direitos humanos. Assim, para que os estudantes compreendam a importância de sua participação e sejam estimulados a atuar como cidadãos responsáveis e críticos, essa competência específica propõe que percebam o papel da política na vida pública, discutam a natureza e as funções do Estado e o papel de diferentes sujeitos e organismos no funcionamento social, e analisem experiências políticas à luz de conceitos políticos básicos.

Para o desenvolvimento dessa competência específica, a política será explorada como instrumento que permite às pessoas explicitar e debater ideias, abrindo caminho para o respeito a diferentes posicionamentos em uma

---

<sup>1</sup> Texto publicado no encarte da revista Democracia, n. 113, 1995.

dada sociedade. Desse modo, espera-se que os estudantes reconheçam que o debate público – marcado pelo respeito à liberdade, autonomia e consciência crítica – orienta escolhas e fortalece o exercício da cidadania e o respeito a diferentes projetos de vida. (BRASIL, 2018, p.578).

A BNCC apresenta, como proposta, foco na diversidade étnica e cultural, elevando os educandos ao posto de atores principais nos processos de construção do conhecimento, o que consideramos uma vitória para o currículo. Todavia, o documento se revela contraditório sob vários aspectos. Uma dessas contradições fica evidenciada no fato da categoria cidadania não fazer parte do elenco de outras categorias destacadas na Base, a exemplo de Tempo e Espaço; Territórios e Fronteiras; Indivíduo, Natureza, Sociedade, Cultura e Ética; e Política e Trabalho. Ainda que o texto anuncie a possibilidade de desdobramento de tais categorias, se levarmos em conta a ênfase atribuída à construção da cidadania nas narrativas curriculares ao longo da história da educação brasileira, a omissão sugere a invisibilização da cidadania como categoria que deveria perpassar os conteúdos curriculares em sua inteireza.

Nessa mesma direção, podemos apontar a oferta obrigatória nos três anos do ensino médio apenas das disciplinas língua portuguesa e matemática e a suposta flexibilização curricular previstas na Base, como mais uma forma de desvalorização e deslegitimação das ciências humanas em geral e da História, em especial. Nesse sentido, talvez devêssemos nos perguntar quão de desestabilizador tem o ensino de História em seu papel de, ao provocar reflexões sobre o passado das sociedades, contribuir com a formação da consciência cidadã dos educandos.

Por outro lado, o documento manifesta dificuldade de romper com uma tradição de transmissão dos conteúdos factuais. Como aponta a professora Flávia Eloisa Caimi (2016), deixa um desejo de ruptura definitiva com a perspectiva tradicional de ensino de História e se afasta de um estímulo à criticidade e à autonomia dos educandos, substâncias primordiais para o desenvolvimento de uma consciência cidadã.

Com o intuito de produzir um estudo de relevância, que atraia o interesse de docentes e pesquisadores do Ensino de História, realizamos um levantamento no repositório do ProfHistoria<sup>2</sup>, localizando e mapeando dissertações com temas ligados à cidadania, nas quais observamos afastamentos e aproximações com a presente pesquisa. Para esse levantamento adotamos a palavra-chave cidadania e consideramos o período de depósito das dissertações compreendido entre 2016 e 2020. Identificamos seis investigações com este eixo temático, os quais têm em comum o apontamento para a intrínseca relação deste tema com o ensino de

---

<sup>2</sup> A quem possa interessar, acessar [https://profhistoria.ufrj.br/banco\\_tese](https://profhistoria.ufrj.br/banco_tese).

História. Sendo este um campo vasto e fértil para produções de pesquisas, entendemos ser importante dialogar brevemente com cada um dos trabalhos mapeados.

O primeiro deles é intitulado “Maré de Cidadania: uma experiência pedagógica com alunos da Escola Pública no Museu da Maré”, defendido por Benilson Mario Iecker Sancho no ano de 2016. O trabalho em questão traz, na centralidade, a materialidade da história através da proposta de museus comunitários. A cidadania é posta como elemento de reconhecimento e valorização das memórias pessoais e comunitárias, culminando com a constituição de identidades e o sentimento de pertencimento. Trata-se aqui de uma experiência pedagógica em ensino de História.

O segundo trabalho analisado é “Religiosidades em coleções didáticas de História: História, sociedade e cidadania (2013) e Nova História Integrada (2015)”, escrito por Guilherme Braunsperger de Lima Vieira, em 2018. Esta dissertação trata, sob o viés da religiosidade, como os livros didáticos abordam a pluralidade étnica e cultural brasileira, apontando neles a existência de uma forte predominância da historiografia eurocêntrica, influenciando na percepção das mentalidades acerca dos diferentes povos. Embora o título da obra analisada contenha a palavra "cidadania", esta não é tomada como categoria de análise da pesquisa. O autor, porém, expõe em nota de rodapé como entende que os livros didáticos deveriam se estruturar para auxiliarem na construção da cidadania. Assim Vieira se manifesta a este respeito:

Acredito que os Livros Didáticos deveriam ser além de meros emaranhados organizados de conteúdos ordenados de maneira arbitrária deveriam ser fonte de reflexão. Auxiliando o professor em sala de aula na construção da cidadania e do sujeito crítico (VIEIRA, 2018, p.65).

A terceira investigação, “Das ruas para as aulas de História: infância, cidadania e direitos humanos”, produzida por Emanuel Bernardo Tenório Cavalcante, em 2018, tem por objetivo criar, em educandos, uma percepção da importância dos movimentos sociais no processo de redemocratização do Brasil (1970-1980), tomando como eixo a trajetória do Movimento Nacional dos Meninos e Meninas de Rua (MNMMR) em Pernambuco. Assim, espera que os estudantes se reconheçam como sujeitos histórico-sociais ativos. Segundo o autor:

o conceito de cidadania que afirmamos é o da cidadania plena, que consagra em seu escopo o acesso completo aos bens e às riquezas produzidas na nação pelo trabalho das classes populares. O acesso à saúde pública universal e de qualidade, à educação como um direito humano básico e ao mesmo tempo

como pré-condição para a obtenção e confirmação dos outros direitos (CAVALCANTE, 2018, p.38).

“O Protagonismo juvenil como suporte para cidadania: uma proposta de disciplina eletiva em História para Escola Plena em Mato Grosso”, defendido em 2019 por Loami Albuquerque Gama Lopes, foi o quarto documento observado. O texto pensa o ensino de História como ferramenta para a promoção do exercício da cidadania através de temas sensíveis da História do Brasil. Idealiza-se, para tal, a criação de uma disciplina eletiva que possa estimular o senso crítico e a participação social de alunas e alunos, ensejando assim um protagonismo dos estudantes partícipes e uma apreensão, na prática, de uma consciência cidadã. Para o autor, a "formação para cidadania é representada pelos valores, habilidades e competências desenvolvidos em conjunto com a família, escola e sociedade, e cabe no campo escolar a vivência destes aprendizados" (LOPES, 2019, p.18).

O quinto estudo explorado foi “Cidadania e participação por meio das hortas escolares: a alimentação como temática para o ensino de História na EJA de São José/SC”, produzido por Luciana dos Santos Menezes, no ano de 2019. A dissertação em referência discute cidadania na perspectiva de conscientização, tendo em conta a alimentação caracterizada como um ato político, de resistência a imposições globalizantes que sufocam os saberes e práticas ancestrais. Propõe, para tanto, uma experiência didática através das hortas escolares, encarando o ato de alimentar-se como mantenedor de uma consciência cultural, de uma identidade local, enquanto sujeito social, cultural e histórico.

A última dissertação analisada foi “Transcidadania no armário: da invisibilidade dos sujeitos históricos à construção de direitos de alunos e alunas trans em escolas”, elaborada em 2020, por Paulo Henrique de Brito. Nela, o autor trabalha a inclusão de sujeitos históricos em contexto de invisibilidade, em específico, alunos e alunas transexuais. A cidadania aqui, portanto, é conclamada no sentido de reconhecimento de direitos destes sujeitos no ambiente escolar, que passa pela superação de preconceitos, discriminação e transfobia.

Como elementos de aproximação à nossa pesquisa encontramos, nos vários trabalhos, forte debate em torno de contradições socioculturais, da necessidade de inclusão e reconhecimento de direitos de indivíduos e grupos em situação de invisibilidade, reconhecendo o papel da educação no processo de luta pela superação de injustiças, a começar pelo ambiente escolar. É ponto unânime o entendimento de que a cidadania emerge como elemento de inclusão no âmago da comunidade escolar, encarando condições de diversidade e identidade. Em contrapartida, os trabalhos analisados se afastam do estudo em tela, uma vez que este tem por

objetivo defender uma condição multi/intercultural no campo curricular que possibilite uma formação cidadã, sem recortes identitários, observando a pluralidade cultural e suas contradições, tornando a escola um ambiente democrático, de respeito à diversidade e próxima ao anseio formativo da BNCC, ou seja, alinhado com o exercício da cidadania.

As reflexões iniciais para estabelecer nosso objeto de pesquisa permearam em torno de algumas indagações presentes em quaisquer teorias curriculares: o que ensinar na História Escolar? Quais conhecimentos os alunos e alunas devem apreender? Introduzindo uma perspectiva Pós-estruturalista, ampliamos a conjuntura: por que ensinar determinados conhecimentos históricos em detrimento de outros? Sem buscar responder necessariamente às tais questões, este trabalho pretende centralizar sua discussão no Currículo de História do Ensino Médio a partir do campo da cultura, levando em consideração o complexo contexto social brasileiro, defendendo uma orientação multicultural (SOUSA SANTOS, 2001, 2003) para alcançar uma pretendida formação cidadã. Partindo destas considerações, alcançamos o problema norteador deste trabalho: como um currículo multi/intercultural de História pode contribuir para uma formação cidadã na contemporaneidade?

Esta dissertação, portanto, tem por objetivo geral compreender as contribuições de um currículo multi/intercultural de História para uma formação cidadã contemporânea de estudantes do Ensino Médio. Embora concebamos que do ponto de vista pedagógico formação é processo e, portanto, revela-se contínuo, nossa escolha pelo Ensino Médio tem entre suas motivações o fato de esta ser a última etapa da educação básica, cuja dinâmica está voltada para estudantes que se aproximam da vida adulta.

Ademais, o ensino médio no Brasil, longe de se caracterizar como proposta de formação una, carrega marcas da dualidade, ora se caracteriza como ensino médio propedêutico, ora se configura como ensino médio profissional. Essa dualidade, pautada na diferenciação de políticas educacionais distintas para diferentes camadas sociais, acaba por beneficiar os segmentos mais favorecidos economicamente em detrimento das camadas populares. De tal modo, localizado entre o ensino considerado fundamental e o ensino classificado como superior, o Ensino Médio padece da ausência de uma identidade própria que lhe propicie afirmar-se como uma etapa da educação básica que ofereça uma formação geral propulsora da continuidade de estudos e uma habilitação profissional, superando o dualismo existente, principalmente, nas políticas curriculares.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, expõe como uma das finalidades do Ensino Médio, em seu Artigo 35, a formação para a cidadania, bem como da autonomia intelectual e do pensamento crítico (BRASIL, 1996). Na contramão dessa

lógica, a Reforma do Ensino Médio, através da Lei 13.415/2017, inclui novo texto ao Artigo 36 da LDB, prevendo uma nova organização da BNCC que passa a ser composta por itinerários formativos flexíveis à realidade local e à capacidade estrutural e profissional de cada instituição. Sem considerar, portanto, as graves desigualdades social e regional do Brasil, a Reforma tende a promover um verdadeiro desmonte do Ensino Médio. Dentre os itinerários formativos está a formação técnica e profissional, cujo objetivo busca atender às demandas do capital, preparando educandos menos abastados para funções subalternas ao mesmo tempo em que promove a limitação dos seus conhecimentos histórico-sociais, o que os leva à alienação do desenvolvimento da habilidade de criticidade e, conseqüentemente da autonomia. Além disso, resguarda o acesso ao Ensino Superior ao grupo dominante, que vai ocupar os postos de comando no mercado de trabalho (SILVA, 2021).

Algumas outras possíveis conseqüências da recente reforma do Ensino Médio são abordadas por Simone da Costa Silva, em sua tese de doutorado.

Essa reconfiguração curricular apresenta diversas limitações, dificultando processos educativos amplos, por reduzir o currículo comum em todo o Ensino Médio a no máximo mil e oitocentas horas cuja diminuição poderá resultar em percursos formativos desiguais por centralizar uma trajetória fragmentada, por meio de diversos itinerários, que dependerá da condição de oferta de cada rede, [...] transferindo, portanto, para o estudante a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso educacional, como conseqüência de sua aptidão ou escolha. (SILVA, 2021, p. 60).

Assim, enquanto se ajusta a educação de nível médio aos interesses do mercado através da formação técnica, reduz-se o acesso dos menos favorecidos ao Ensino Superior, que fica resguardado à classe hegemônica, além de dificultar aos educandos a capacidade de compreensão das contradições sociais. A formação técnica sobrepõe-se ao desenvolvimento cognitivo e intelectual, contribuindo para a manutenção do *status quo*. Uma educação para a cidadania no Ensino Médio é a ferramenta capaz de enfrentar os atuais desafios da educação brasileira na perspectiva apresentada, no combate às injustiças, intolerâncias, violências no contexto de uma sociedade cada vez mais multicultural e heterogênea. (MARTINS; MOGARRO, 2010).

Sendo assim, o Ensino Médio é, em nossa agnição, a etapa mais importante da educação básica, quando se pensa a formação cidadã almejada para a construção de uma sociedade democrática, uma vez que acompanha a entrada dos jovens na vida adulta e sua passagem para um outro nível da escolaridade, representado pela educação superior.

Disso decorre o nosso interesse de pesquisa, cujos objetivos específicos consistem em analisar a concepção de cidadania presente nas prescrições nacionais para o ensino de História ao longo do tempo; discutir sobre um currículo multi/intercultural de História no contexto de uma formação cidadã; e desenvolver uma proposição didática que possa contribuir para que estudantes, professores e professoras de história possam refletir sobre a cidadania como categoria indispensável à aprendizagem de conhecimentos históricos.

Nossa hipótese é de que, em uma sociedade desigual como a brasileira, um currículo multi/intercultural de História que compreenda noções de cidadania numa perspectiva plural, considerando a complexidade de grupos sociais, pode contribuir para práticas pedagógicas que promovam a participação e a escolarização comum, conduzindo a uma formação social inclusiva, democrática e cidadã em detrimento de uma educação de tendência homogeneizadora, que privilegia e impõe, unilateralmente, perspectivas de uma cultura dominante.

Nesse sentido, compreender a escola enquanto espaço ocupado pela diferença e pela pluralidade cultural é, ao mesmo tempo, estabelecer resistência ao caráter homogeneizador da escola enquanto instituição. Enxergar estas diferenças, se aproximar delas e construir um currículo multicultural, portanto próximo a esta complexa realidade, significa pavimentar um caminho imprescindível para formar pessoas de mentalidade cidadã, com visões de mundo, necessidades e perspectivas de cidadania múltiplas, mas que saibam dialogar entre elas. Entender que, tornar as relações sociais entre os grupos que compõem a comunidade escolar menos assimétricas, significa promover uma educação inclusiva e democrática. Nas palavras de Antônio Flávio Barbosa Moreira e Vera Maria Candau, uma perspectiva intercultural visa “promover uma educação para o reconhecimento do ‘outro’, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais” (MOREIRA; CANDAU, 2008 p. 23). Neste sentido, admitimos o currículo como campo de luta. Um currículo multicultural, inspirado pelas teorias pós-críticas, reconhece a pluralidade de identidades e, na luta pela inclusão, abre espaço para culturas silenciadas, promove a reverberação de vozes ocultadas e oferece as bases para a formação de indivíduos ativos e emancipados. Para Canen (2010):

A questão do múltiplo, do plural, do diverso, bem como das discriminações e preconceitos a ela associados, passam a exigir respostas, no caso da educação, que preparem futuras gerações para lidar com sociedades cada vez mais plurais e desiguais. Cobra-se da educação e, mais especificamente do currículo, grande parte daquelas que são percebidas como medidas para a formação de cidadãos abertos ao mundo, flexíveis em seus valores, tolerantes e democráticos. [...]. Pensar num cotidiano alternativo, que valorize a

pluralidade cultural e contribua para a formação da cidadania multicultural passa a se impor (CANEN, 2010, p. 175-176).

Consideramos que a importância deste trabalho se dá ao debater sobre diferenças culturais presentes na sociedade brasileira, que adentram a escola e, a partir desse pressuposto, defendemos que o currículo esteja apropriado a esta realidade, contribuindo para a condução de um processo formativo que leve estudantes do Ensino Médio à construção de uma consciência cidadã. Acreditamos ser um estudo fundamental, também, para professoras e professores da disciplina de História que têm, através desta investigação, a oportunidade de refletir sobre sua prática com vistas à multiplicidade cultural que compõe qualquer espaço escolar, adequando demandas específicas dos diversos grupos em favor de uma formação próxima a cada realidade. O estudo de História não será encarado como instrumento a garantir uma cidadania plena. Esta depende, indubitavelmente, de garantias políticas, suas competências e vontades. Porém, abordamos esta disciplina como ferramenta potente e fundamental no sentido de auxiliar uma formação de indivíduos críticos e atuantes, que estejam atentos à sua realidade e à sociedade como um todo, atitude basilar para o bom exercício cidadão.

Como metodologia, adotamos a pesquisa bibliográfica, portanto de cunho qualitativo, uma vez que tomamos como referências livros, periódicos e produções de cunho científico, tais como artigos, dissertações e teses a partir de autores que ajudaram na difusão de domínios que se articulam com nosso objeto, produzindo informações e discutindo conceitos necessários para a sua compreensão. A análise ampla de fontes (GIL, 2002) permite maior confiabilidade na composição do conhecimento proposto. De acordo com Antonio Carlos Gil:

A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Essa vantagem torna-se particularmente importante quando o problema de pesquisa requer dados muito dispersos pelo espaço. [...] A pesquisa bibliográfica também é indispensável nos estudos históricos. Em muitas situações, não há outra maneira de conhecer os fatos passados se não com base em dados bibliográficos. (GIL, 2002, p.45).

O presente trabalho é caracterizado pela abordagem conceitual, estabelecida em categorias como cultura e cidadania, o que confere seu caráter qualitativo (GOMES, 2002). Outro aspecto desta obra é a atenção dispensada à realidade social plural. Esse axioma não pode ser quantificado, pois não se ocupa de elementos exatos. Ao contrário, tratamos de uma percepção de realidade desigual e contraditória, em constante disputa de poder, cenário que se reflete da sociedade para o ambiente escolar. Para a concepção de pesquisa qualitativa,

tomamos como referência a premissa defendida pela socióloga Maria Cecília de Souza Minayo, de que este método:

trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 2002, p.21-22)

Sem desprezar outros preceitos metodológicos, concluímos que tais elementos, caros à composição deste estudo, são mais bem traduzidos por um panorama que nos permite analisar conteúdos e interpretá-los, em cada contexto, com vistas a sugerir conclusões às quais defendemos nesta obra sem a pretensão de estabelecer consenso sobre nosso ponto de vista.

Tomamos como referências categorias fundamentais para potencializar a cognição do nosso objeto de pesquisa, percorrendo ao longo do trabalho sobre Ensino de História, cidadania, cultura e currículo multicultural. Promovendo um levantamento no campo do Ensino de História, encaminharemos de maneira breve sua trajetória no Brasil. Para este momento, Nadai (1993), Schmidt (2012) e Caimi (2016), entre outros, serão nossas interlocutoras. Relativo ao ensino de História e seus desafios atuais, contribuirão Barroso, Pereira, Bergamaschi, Gedoz e Padrós (2010) e Freitas e Oliveira (2015), entre outros. Discutiremos o conceito de cidadania ao longo do tempo, dando ênfase, porém, em um parecer contemporâneo acerca desta consciência. Para isto, vamos dialogar com Manzini-Covre (1991), Carvalho (2002), Cremonese (2007) e Pinsky (2003). Tendo em mente a complexidade da sociedade brasileira, em sua diversidade de grupos sociais, entendemos que a cidadania pretendida só poderá ser alcançada através de um currículo que abarque esta realidade. Acerca das discussões sobre cultura contemporânea, Bauman (2013) será nosso arcabouço teórico. Assim, nosso estudo se dirige a um currículo multi/intercultural, abrindo um debate sobre esta perspectiva em que nos darão suporte Veiga-Neto (2003), Moreira (2002), Candau e Moreira (2003 e 2008) e Candau e Koff (2006), a partir dos quais proporemos indicações pedagógicas no âmbito de um currículo multicultural que se faz imperioso para uma formação cidadã.

O presente trabalho está estruturado em quatro capítulos, sendo o primeiro deles constituído dos elementos introdutórios e estruturantes da nossa investigação. Sabendo que muito já se escreveu acerca da história do ensino de História no Brasil, no segundo capítulo optamos por traçar uma relação entre o ensino de História e a formação de estudantes para a cidadania. Tratamos da concepção de cidadania em diferentes temporalidades e contextos sociais; como surgiu esta “invenção” e seu processo de naturalização, facultando à História Escolar uma responsabilidade ímpar neste tocante. Apresentamos uma atenção singular ao

conceito de cidadania contemporânea no ensino de História, conjuntura fundamental que permite nossa posterior defesa acerca da necessidade de um currículo de História a partir de uma perspectiva multi/intercultural.

O terceiro capítulo se dedica a aprofundar a compreensão acerca do currículo multi/intercultural. Discutimos o conceito e em quais condições sociais e educacionais podemos ancorar nossas reflexões a respeito deste panorama. No decorrer do capítulo 4, apresentamos a proposição didática decorrente da pesquisa realizada que tem a forma de sequência didática.

## 2 O ENSINO DE HISTÓRIA E A FORMAÇÃO PARA A CIDADANIA EM DIFERENTES TEMPOS E CONTEXTOS SOCIAIS

Na introdução deste trabalho trouxemos uma série de inquietações que nos mobilizaram ao intento de desenvolver a pesquisa que aqui se apresenta, centrada na categoria cidadania. Entendemos que esta é uma categoria que acompanhou os currículos de História no Brasil ao longo do tempo e que se faz necessário compreender este fenômeno, sua origem e seu processo de naturalização. Há tempos, o debate acerca da finalidade do ensino de História tem ganhado destaque. Afinal, qual a função social da História ensinada na Educação Básica? No intuito de responder a esta questão, alguns pesquisadores apontam ser imperativo indicar uma demanda específica para além de um naturalizado discurso de cidadania. Assim, destacamos a fala de Itamar Freitas e Margarida Maria Dias de Oliveira, para os quais a função social da História, em toda sua complexidade:

deixa de ser anunciada apenas como instrumento de uma genérica “cidadania” para repousar na ideia de aprendizagem (mesmo para a “cidadania” e/ou a “democracia”). Em outras palavras, a função social da história na escolarização básica passa a ser anunciada como capacitar o aluno a “pensar historicamente”, “ler como historiador”, “educar historicamente”, “pensar criticamente”, “alfabetizar historicamente” e assim por diante. (FREITAS & OLIVEIRA, 2015, p. 58).

Para estes autores, o conceito de cidadania na educação é amplo, o que acaba por caracterizá-lo como vago. Neste sentido, defendem direcionar a formação dos educandos para uma aprendizagem histórica, ou seja, uma demanda específica, para o que definem como “alfabetizar historicamente” (FREITAS & OLIVEIRA, 2015). Tal desígnio consiste em criar estratégias visando capacitar educandos a lerem, interpretarem e compreenderem os códigos históricos, tornando-se, assim, aptos a contribuir para a transformação da sociedade.

Importante notar que os pesquisadores em referência não eliminam a cidadania do escopo formativo do ensino de História. Assimilam, apenas, que apontar genericamente a cidadania como alvo formativo na Educação Básica não é um propósito objetivo quando não se delimitam estratégias para uma aprendizagem efetiva da disciplina. Em outras palavras, dificilmente haverá como desenvolver a cidadania sem a capacidade de compreender e interpretar, por exemplo, a construção histórica das diversas sociedades, em cada contexto, e do próprio processo de desenvolvimento da democracia em diversos eventos ao longo do tempo. Como pondera a professora Flávia Eloisa Caimi, trata-se de reconhecer a “História escolar como *locus* de contradições, de pluralismo de ideias, de provisoriamente explicativa e de

dinâmica interpretativa acerca da experiência humana no tempo” (CAIMI, 2016, p. 87). Em consonância com a autora, entendemos que o ensino de História deverá ser a ferramenta efetiva para desenvolver esta capacidade de apreensão.

Por outro lado, ao usar como referência a BNCC, não há meios para ignorar o fato de que o documento curricular se ocupa do desejo de construir nos educandos os saberes e habilidades necessários para o ativo exercício da cidadania, sendo estes, direitos inalienáveis a cada indivíduo. O que o currículo nacional não indica é como erguer esta cidadania, mergulhado em uma concepção “genérica”, portanto vazia, criticada por Freitas e Oliveira.

Não se atenta na BNCC para outro aspecto indispensável: qual cidadania? Num país castigado por injustiças sociais, é preciso refletir sobre a complexidade dessa categoria, considerando seu significado para os diversos grupos ocupantes de diferentes posições na sociedade, construídas a partir de relações de poder. Desprezar tais questões significa impor a falsa ideia de equidade social, o que nos parece um equívoco crasso para um documento que serve de base para o ensino no âmbito da educação nacional. De tal modo, não podemos descuidar da possibilidade de uma intencionalidade velada. Nossa afirmação leva em conta que tais injustiças promovem desigualdades de acesso a direitos básicos.

A cientista social e professora Maria de Lourdes Manzini-Covre analisa o contexto complexo e conflituoso da cidadania no cenário de desigualdade social do Brasil, nos interrogando e nos convidando à reflexão:

Mas de que cidadania fala cada um desses grupos sociais, personagens que ocupam posições tão diferentes na sociedade? Alguns deles têm acesso a quase todos os bens e direitos; outros não, em virtude do baixo salário e do não-direito à expressão, à saúde, à educação etc. O que é cidadania para uns e o que é para outros? É importante apreender de que cidadania se fala. (MANZINI-COVRE, 1991, p.8).

Assim, ao retomarmos o período pós a 2ª Guerra Mundial (1939-1945), nos deparamos com a criação da Organização das Nações Unidas (ONU), e com um importante documento para garantia de direitos amplos, elaborado pelos países membros. De acordo com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, em seu artigo 1º, “Todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação às outras com espírito de fraternidade”<sup>3</sup>. Por sua vez, instrumentos fundamentais em vista disso são as Constituições dos Estados democráticos e, em algum nível, esta premissa da Carta Universal nelas repercute.

---

<sup>3</sup> Assembleia Geral da ONU. (1948). "Declaração Universal dos Direitos Humanos" (217 [III] A). Paris. Retirado de <http://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/>. Acesso em 08 de maio de 2021.

No Brasil, a Carta Magna de 1988, batizada popularmente como “Constituição cidadã”, é a certidão que garante os direitos (civis, políticos e sociais) e deveres<sup>4</sup> de todos os cidadãos brasileiros, sem nenhum tipo de distinção (BRASIL, 1988). Faz-se necessário, no entanto, apontar a contradição e tensionar a formação para a cidadania de educandos que, em grande parte, não têm acesso a direitos básicos como moradia, alimentação ou proteção à infância.

Por outro lado, convém destacar que os direitos do cidadão não foram idealizados ao mesmo tempo. Assim, na era Moderna, os direitos civis surgem no panorama do capitalismo primitivo, consolidando-se nos ideais iluministas do século XVIII. Nos séculos seguintes, os direitos políticos e sociais foram sendo incorporados historicamente através de disputas de cunho econômico, político e social, sendo frutos de revoluções, negociações e construções simbólicas e socioculturais diversas. Na seção a seguir nos ocuparemos da construção histórica do conceito de cidadania, almejando, nessa perspectiva, conceber uma pluralidade de sentidos atribuídos à cidadania, no esforço de preencher o vazio da naturalização do conceito.

## 2.1 CIDADANIA EM DIFERENTES CONTEXTOS E TEMPORALIDADES

Como dito ao final da introdução deste segundo capítulo, consideramos mesmo necessário preencher a lacuna que é fruto da própria naturalização do conceito de cidadania. Por conseguinte, não adianta tentarmos compreender a banalização da presença da cidadania como objetivo formativo nos currículos brasileiros de História ao longo do tempo sem a tentativa de engendramos uma reconstituição, desde a sua invenção aos dias atuais.

Tal vulgarização conceitual tem respaldo na grande quantidade de pautas postas em tela por grupos os mais diversos que, a partir da modernidade, buscam igualdade de direitos, de condições, de oportunidades, ou mesmo melhores condições de vida através de habitação, saúde, emprego, educação, lazer etc. Não estamos, de modo algum, argumentando que a luta por direitos seja um exercício ilegítimo. Ao contrário, defendemos que essa busca atenta e intermitente é base estruturante da cidadania em sua plenitude. Todavia, parece haver certa confusão quando essa luta é afixada como elemento único para alcance da cidadania, tornando esta categoria conceitualmente difusa. Da mesma forma, causa estranheza- imaginar que sem luta haverá cidadania, ou mesmo reduzir a cidadania a normas legais relativas a direitos e deveres. Enfim, conhecer a construção histórica do conceito é um passo fundamental para nos

---

<sup>4</sup> Os direitos civis estão definidos no artigo 5º; os direitos sociais estão fixados no artigo 6º; e os direitos políticos estão descritos nos artigos 14 e 17. Para conhecer detalhes, acessar [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm) .

aproximar dos sentidos atribuídos à cidadania em diferentes momentos históricos, uma vez que os conceitos têm sua própria historicidade, ou seja, são (re)construídos no interior da cultura.

Em muitos aspectos a noção de cidadania se mantém muito próxima, desde a Antiguidade até à atualidade, observando as particularidades de cada tempo histórico no que se refere àqueles considerados cidadãos. Direitos elementares como liberdade e igualdade sempre estiveram associados ao que se compreende, ainda hoje, como cidadania.

O historiador Jaime Pinsky (2018) nos apresenta a ideia de uma pré-história da cidadania, quando a busca por uma sociedade mais justa e menos desigual era pavimentada por profetas e pensadores das primeiras civilizações da humanidade. Mesmo que não houvesse ainda uma formulação conceitual da categoria por parte daqueles que pleiteavam, cada um à sua maneira, a inclusão social dos marginalizados e denunciavam a luxúria dos poderosos. Ao menos não tinham a noção que temos hoje, com o devido cuidado para não cometermos o pecado do anacronismo.

Pinsky analisa os hebreus, sacramentando não ter sido esta, na Antiguidade, a primeira civilização monoteísta. O autor, todavia, manifesta que a grande contribuição desse povo à história da humanidade foi

a concepção de um deus que não se satisfazia em ajudar os exércitos, mas que exigia um comportamento ético por parte de seus seguidores. Um deus pouco preocupado em ser o objeto da idolatria das pessoas e com o sacrifício de animais imolados em seu holocausto, mas muito comprometido com problemas vinculados à exclusão social, à pobreza, à fome, à solidariedade. (PINSKY, 2018, p. 16).

Assim, seriam essas as raízes históricas de uma religião pautada na ética, onde aqueles que por ela se guiassem seriam julgados por um deus preocupado com seus comportamentos cotidianos, suas práticas de justiça, enfim, com seus valores morais. Estes são elementos que estruturam o que os estudiosos do judaísmo chamam de monoteísmo ético.

Do período tribal (final do século XI a.C.) à monarquia, o povo hebreu viveu relativamente pacificado enquanto nação. Todavia, a cisão monárquica e sua divisão entre os reinos de Israel e Judá (primeira metade do século X a.C.) fez emergir uma crise social que contribuiu para a aparição dos chamados profetas sociais. Estes personagens, por muitos considerados revolucionários, através das suas pregações constituíram “provavelmente, na primeira expressão documentada e politicamente relevante [...] do que poderíamos chamar de pré-história da cidadania” (PINSKY, 2018, p.17).

No contexto de um Estado corrupto, burocrático, socialmente desigual e injusto, o povo hebreu passou a rememorar, saudosista, um passado tribal, não mais vivido naquele tempo, mas cujas tradições orais apontavam para uma comunidade unida, sem poderosos nem miseráveis, que viviam e laboravam em terras que pertenciam, comunalmente, a todos. Foi neste cenário que os profetas sociais ganharam voz e importância em meio aos desvalidos, grande maioria da população, doutrinando em nome de um deus ético e justo que condenava a vida indecorosa dos ricos e que, sobretudo, apontava os caminhos para uma sociedade equânime e moral. Nas palavras de Pinsky, esses personagens “ao criticarem o que existia e proporem uma nova sociedade, cortam suas amarras e partem para mar aberto. Desistem do deus do templo, de qualquer templo, e criam o deus da cidadania” (PINSKY, 2018, p. 27).

O próprio processo de formação das cidades-estados da Antiguidade, às margens do Mediterrâneo, pode ser considerado parte integrante da pré-história da cidadania. Inicialmente estruturada por um conjunto de propriedades rurais particulares, as cidades-estados se caracterizavam, também, pela ausência de um governo central. Desta forma, todas as decisões relativas aos conflitos internos eram tomadas pelo corpo de proprietários de terras, ou seja, pela comunidade que possuía mecanismos públicos para deliberar. Norberto Luiz Guarinello, considera que “aqui reside a origem mais remota da política, como instrumento de tomada de decisões coletivas e de resolução de conflitos, e do Estado, que não se distinguia da comunidade, mas era sua própria expressão” (GUARINELLO, 2018, p. 33), o que evidencia este como sendo um espaço de poder e de decisão coletiva.

Guarinello defende a tese de que as cidades-estados não são, como comumente observamos nos livros didáticos, frutos de sucessivas divisões de terras familiares. Segundo argumenta o historiador, seu desenvolvimento se constrói por grupos sem unidade étnica, o que demonstra a complexidade, ao longo do tempo, para a formação de uma identidade coletiva. As narrativas sobre um antepassado comum eram usuais, “contudo, as comunidades cidadãs formavam-se de modos bem distintos e é difícil encontrar um princípio universal” (GUARINELLO, 2018, p. 34).

Cada cidade-estado possuía normas próprias para conferir cidadania a um indivíduo. Ser cidadão significava pertencer à comunidade, cumprir as regras estabelecidas e participar da vida cotidiana, seus ritos e costumes. Era, também, possuir privilégios dos quais os não cidadãos eram excluídos, estes sem quaisquer direitos ou garantias. Observamos, portanto, que nas cidades-estados da Antiguidade havia os fenômenos de inclusão e de exclusão social. Os indivíduos conviviam no mesmo território, mas nem todos eram cidadãos. Tal prática de exclusão motivou diversos movimentos revoltosos, que se tornaram maiores na mesma medida

em que as cidades cresciam, aumentando o nível de complexidade social. Assim, as disputas no seio da própria comunidade cidadã apresentavam uma faceta desarmônica.

No Mundo Grego, Platão foi, através de suas ideias de vida harmônica, um grande influenciador de movimentos que em diversos momentos ao longo da história vislumbraram reformas sociais. Analisou a cidadania, assim como o fez Aristóteles, que teve contato com os pensamentos platônicos ao frequentar a escola de Filosofia fundada por Platão, em 387 a.C. Platão concebia que o conhecimento construído através da educação conduziria a uma cidadania plena e ofereceria ao pequeno grupo que a portasse, as condições necessárias, de gerir a comunidade. Para Aristóteles, todos os indivíduos com ilimitados poderes de decisão no âmbito coletivo eram cidadãos. Como no contexto grego da Antiguidade nem todos dispunham deste atributo, a cidadania era restrita, apartada por leis naturais que excluía escravos, estrangeiros (bárbaros), mulheres e crianças. Na concepção aristotélica, a virtude do Estado depende da formação moral dos cidadãos e a cidadania está associada ao poder político, além dos aspetos naturalistas, de sangue e de solo.

Há também, por obra da natureza e para a conservação das espécies, um ser que ordena e um ser que obedece. Porque aquele que possui inteligência capaz de previsão tem naturalmente autoridade e poder de chefe; o que nada mais possui além da força física para executar, deve, forçosamente, obedecer e servir – e, pois, o interesse do senhor é o mesmo que o do escravo. [...] Entre os bárbaros, a mulher e o escravo se confundem na mesma classe. Isso acontece pelo fato de não lhes ter dado a natureza o instinto de mando, e de ser a união conjugal a de uma escrava com um senhor. (ARISTÓTELES, 2006, p. 11).

Estas diferenciações sociais deram o tom dos conflitos internos nas cidades-estados, envoltas na busca de reconhecimento da cidadania e participação nas decisões políticas. Outros elementos que motivaram disputas comunitárias estavam ligados ao acesso às terras cultiváveis, então monopólio das oligarquias, distribuições mais justas de rendas e alimentos aos mais pobres. Ou seja, se somava também um caráter econômico, além do ideológico e do político. Outra instituição de controle aristocrático era o exército, que conferia prestígio e poder aos seus integrantes, mas cuja cultura exclusivista foi transgredida pelas disputas internas. O ingresso dos camponeses médios ao exército citadino promoveu maior dinâmica na comunidade, agregando notoriedade e maior participação política para esta camada da sociedade, que agora contribuía para a defesa da cidade.

As mudanças paulatinas foram notáveis. O poder econômico se sobrepunha ao nascimento, as leis escritas forneciam maior segurança jurídica e o voto, embora restrito a um corpo pequeno de cidadãos, representara um avanço quanto às decisões da coletividade. Atenas

tornou-se exemplo para outras cidades-estados, cuja democracia introduziu a participação política direta de indivíduos pertencentes a todos os estratos da comunidade, desde que considerados cidadãos. Mesmo em oligarquias, como no caso espartano, a comunidade passou por um processo de transformações que levou à participação ativa e direta, através do voto, com vias a atender interesses individuais e/ou coletivos. Estava criado um espaço público onde os conflitos se tornaram inerentes a uma estrutura de poder democrática e onde cada setor da sociedade buscava defender seus interesses.

Os anais da Antiguidade Romana são marcados pelas conquistas territoriais, domínios sobre outros povos e, à medida que crescia ao longo do tempo, a sociedade tornou-se mais complexa. Enquanto se formatava sua estrutura social, se replicava de maneira acentuada os diversos conflitos sociais que marcaram essa história. Tais conflitos têm origem já no processo de fundação da cidade de Roma, em cuja estrutura social herdada dos etruscos promovia uma divisão entre dois grupos, sendo os patrícios, compostos por uma elite que se considerava legado de um antepassado comum, e os plebeus, todo o resto do povo que compunha a comunidade, ou seja, camponeses, artesãos e comerciantes urbanos livres. Enquanto os patrícios monopolizavam o domínio sobre as terras, a administração pública e o poder militar, os plebeus eram marginalizados e preteridos do direito à cidadania, situação que perdurou por toda a Monarquia (753-509 a.C.).

Num contexto de profundas desigualdades, emanaram revoltas populares por acesso a direitos considerados essenciais para a dignidade de todos os membros da sociedade e o conseqüente fim da exclusividade dos privilégios que favoreciam à nobreza hereditária patrícia. As primeiras vitórias plebeias vieram no início da República (509-31 a.C.), ainda assim de maneira bastante restrita. Podemos citar como exemplos a distribuição da cidadania romana a alguns homens livres de poucas posses, bem como a permissão de acesso de não patrícios ao Senado, todavia sem direito a voto.

A política expansionista de Roma promoveu mudanças significativas na dinâmica das tensões entre patrícios e plebeus. Isto porque a composição do exército romano pela plebe era fundamental, lhes fornecendo um importante poder de barganha para as suas reivindicações por direitos civis. Outros plebeus enriquecidos através do comércio ou das suas pequenas propriedades rurais passaram, por sua vez, a pressionar por cargos públicos e participação mais efetiva no Senado. A partir do século V a.C., algumas leis fizeram modificar a antiga estrutura da sociedade romana. Podemos citar como exemplo o Tribuno da Plebe, cuja representação conferia poder de veto sobre decisões patrícias que desfavoreciam os plebeus. Outra conquista foi a chamada Lei das Doze Tábuas, que tornou as leis orais em escritas textuais, dificultando

interpretações que divergissem da legislação. Acerca dos povos conquistados, dois eram os possíveis caminhos: concessão da cidadania aos aliados leais, cuja elite poderia, inclusive, governar a província local, ou escravidão aos inconformados, que seriam vendidos pelo Estado, abastecendo como mão-de-obra os latifúndios rurais. Os cativos, antes membros da própria comunidade romana, com a expansão militar passaram então a ser os povos bárbaros vencidos.

A reforma agrária, através da divisão das terras conquistadas, e o fim da escravidão por dívidas contribuíram sensivelmente para a ascensão social de grupos plebeus enriquecidos que passaram a integrar, junto aos patrícios, a aristocracia romana. Conforme relata Pedro Paulo Funari, “no interior da elite dominante, um grupo restrito consolidou-se como uma aristocracia de patrícios e plebeus, com privilégios, propriedades fundiárias e fortuna, chamada de ‘nobreza’ (nobilitas)” (FUNARI, 2018, p. 55), deslocando a configuração dos grupos em disputa. Os dominantes, plebeus ricos aditados aos tradicionais patrícios, passaram a controlar as instituições plebeias em favor da nova elite. Do outro lado, os dominados, camponeses e artesãos marginalizados se insurgiram provocando novas tensões.

Nessa conjuntura, as lutas nem sempre eram por direitos amplos. Havia os homens livres em situação de miséria que bradavam por melhores condições de vida, mas havia os escravos que batalhavam por uma condição de liberdade do domínio romano. Temos agora o enquadramento que justifica a emergência de personagens famosos da Antiguidade Romana, como os irmãos Tibério e Caio Graco, além de Espártaco. Os dois primeiros, plebeus de famílias aristocráticas, foram tribunos da plebe e desenvolveram uma legislação favorável aos plebeus pobres, distribuindo terras públicas conquistadas, limitando as extensões dos latifúndios e facilitando o acesso a alimentos. O terceiro foi um escravo, vendido como gladiador, que incitou uma rebelião de cativos que agrupou 70 mil homens. Em comum, todos eles confrontaram a aristocracia romana. Idêntico também o seu final: a morte. Ao se levantarem contra os interesses dominantes, Tibério e Caio Graco foram assassinados a mando dos Senadores, enquanto Espártaco morreu em batalha, três anos após sucessivas vitórias (73-71 a.C.), contra o exército de Roma.

As guerras entre os opostos sociais explodiram, iniciando um período de grande violência, com sucessivas ditaduras que tentaram travar as concessões de direitos civis. Ainda assim verificaram-se avanços para a cidadania. As cortes romanas passaram a ser compostas por corpos de jurados. A implantação do voto secreto garantiu maior segurança aos cidadãos. Os plebeus conquistaram o direito de se candidatarem em várias instâncias de poder, inclusive na esfera militar. A cidadania universal foi concedida apenas durante o Império (11 a.C.- 476 d.C.), em 212, garantindo plenos direitos a todos os habitantes livres nesse período, mas,

contraditoriamente, com limites. Isso porque, de acordo com “um princípio do direito romano, ‘o que agrada ao príncipe (=imperador) tem força de lei’” (FUNARI, 2018, p. 65). Interpretando, todos os cidadãos estavam resguardados pela jurisprudência romana, porém todas as leis estavam subjugadas às vontades do imperador, o que significa dizer que a cidadania, na prática, permanecia limitada.

É consonante a percepção de que o direito romano é um legado deixado para as civilizações democráticas contemporâneas. As leis que foram elaboradas ao longo da Antiguidade Romana são frutos de tensões, lutas, disputas e clamores dos diversos grupos que então compunham aquela estrutura social, ricos ou pobres, incluindo mesmo os escravizados. Havia espaço público de debates políticos, havia conhecimento público acerca das determinações legais e havia, por fim, opinião pública. Em meio aos sucessivos conflitos, o direito romano foi ganhando corpo, onde a noção de liberdade jamais se desgarrou da concepção de cidadania. Sobre a ligação entre liberdade e cidadania para os romanos antigos e a herança destes fundamentos para a modernidade, diz Funari que

Esse amor à liberdade estava na base da cidadania romana. A moderna cidadania, na base mesma da democracia, funda-se na distinção romana da chamada liberdade negativa, ou seja, a liberdade de não se submeter à vontade outrem [...]. Os pensadores modernos verão nesta definição dos fundamentos da liberdade individual. Se, numa sociedade civil, somos todos ou livres ou subordinados, então um cidadão livre deve ser aquele que não está sob o domínio (in potestate) de nenhuma outra pessoa e é, portanto, capaz de agir segundo o seu próprio juízo e direito. (FUNARI, 2018, p. 73-74).

Ainda no período da Antiguidade Romana, o cristianismo surgiu e se espalhou de forma espantosa dentro e fora dos limites territoriais do Império. As causas da rapidez com a qual a doutrina cristã foi sendo absorvida em seus primeiros séculos geram muitos debates por parte de historiadores e teólogos. O fato é que o cristianismo foi ganhando força e importância de modo que vem, ao longo dos séculos, influenciando pensamentos, valores e comportamentos.

O professor Eduardo Hoornaert (2018) analisa o nascimento e a expansão do cristianismo. À luz dos registros possíveis, o historiador conclui que o impulso decisivo para a expansão do cristianismo na sociedade romana foi “a formação de uma rede associativa que cobre uma área totalmente negligenciada pela administração romana. Ou seja, a luta organizada pela cidadania [...] dentro da sociedade romana” (HOORNAERT, 2018, p. 82). Constatamos, portanto, que o movimento cristão primitivo não se diferencia, no contexto social do Império Romano, de outros grupos marginalizados aqui elencados, no que concerne à busca por reconhecimento e à luta por cidadania.

Já nos dedicamos a tratar acerca da escravidão na estrutura social romana. Todavia, é importante ressaltar a naturalização entranhada na mentalidade de uma sociedade que conviveu com essa prática por séculos. Prática amparada pelo Direito romano, que garantia uma sociedade fechada com grande distanciamento entre suas camadas, os “bem-nascidos” e os plebeus. No argumento dos senhores, antes escravos que indigentes propensos ao banditismo. A construção dessa naturalização, pensada pela elite dominante, tinha por objetivo evitar transtornos originados na classe subalterna. Como temos visto, isso não impediu que grupos se levantassem, em vários momentos, em favor da inclusão ou da liberdade.

Ao falar em “redes associativas”, nos referimos às associações anônimas às quais eram liberadas pelo Direito romano. Assim, os cristãos encontraram na própria legislação uma garantia para reunirem-se em culto ao seu Deus, mas cujo objetivo principal era criar uma rede de contato e apoio mútuo e acabou por construir uma estrutura democrática em contradição àquela sociedade de castas. Essas associações eram chamadas de colégios ou confrarias. As mulheres cristãs eram encorajadas a criarem e liderarem seus próprios colégios. As doações bancavam os banquetes semanais (simples), bem como os funerais dignos em cemitérios cristãos. Originários da Ásia Menor, esses cristãos fundam comunidades em bairros pobres às margens do rio Tibre.

A religião cristã primitiva guia um movimento que preza pela prática da caridade sem distinção. Estrangeiros, mulheres viúvas, crianças órfãs, escravizados, conforme suas necessidades foram beneficiados por serviços como hospedagem, donativos, alimentação, cuidados médicos etc. Esses trabalhos a favor da cidadania acabaram por edificar o movimento cristão, tornando suas comunidades coesas e contribuindo para o sucesso da expansão do cristianismo. Na proximidade e no benefício dos menos abastados, o cristianismo encontrou adesão e se alastrou no seio das comunidades carentes, incomodando politicamente imperadores. Perseguidos, muitos cristãos foram reduzidos a escravos, abasteciam os teatros como gladiadores. Eram interrogados, presos, tinham seus bens confiscados e, não raro, mortos por não renegarem à sua fé.

O desenvolvimento da ética cristã, rígida em seus princípios morais, fundou-se em bases estoicas, de aceitação passiva a um destino definido por Deus para cada indivíduo. O historiador Paul Veyne (1993) é citado por Hoornaert (2018) quando afirma que o cristianismo jamais pensou em abolir a escravidão. Tal premissa se ancora no elitismo dos líderes da Igreja, entre os séculos II e III, que absorveram o estoicismo e enxergavam os humildes cristãos como uma gente rude. Essa mesma gente que naturalizou a escravidão como parte constituinte da estrutura social romana deveria aceitar sua condição simples e subalterna. Hoornaert chama atenção para

o caráter discrepante entre esse elitismo assumido pela Igreja e o movimento cristão dos dois primeiros séculos. “Em suma, o estoicismo deve ser considerado, em termos estritamente históricos, como um desvio da primitiva mensagem. Acompanha a elitização do cristianismo na virada do século III” (HOORNAERT, 2018, p. 89).

Atento à crescente adesão popular ao cristianismo em virtude da mobilização das comunidades e confrarias de caráter cidadã apartada do Estado romano, o imperador Juliano (conhecido como o último imperador pagão) ordenou a criação de centros de assistência social. Este é um exemplo do quanto, mesmo de forma modesta, o cristianismo deu sua contribuição para a cidadania, forçando avanços jurídicos de ações do Estado em favor dos menos abastados. Quanto ao destino do cristianismo, em 380, por determinação do imperador Teodósio I, tornou-se a religião oficial do Império (Édito de Tessalônica), angariou prestígio e poder nos séculos seguintes, elevando a Igreja ao posto de instituição mais poderosa da Idade Média na conjuntura europeia.

No período em que se pode observar com certa clareza a decadência ocidental do Império Romano, a partir da virada dos séculos III e IV, a corrupção e as injustiças sociais já se faziam sentir, embora as transformações fossem pouco percebidas pela população de modo geral. Pequenas e médias propriedades foram facilmente adquiridas por grandes latifundiários. Outros lotes, grandes ou pequenos, foram tomados por invasores bárbaros. Uma parcela da sociedade, a classe média, entrava em extinção enquanto a aristocracia agrária multiplicava seu poder. A transição de uma cultura urbana para outra essencialmente rural foi, aos poucos, se tornando uma realidade. Para indivíduos que nada mais vislumbravam para além da sobrevivência, cada vez mais presos à terra, a liberdade foi se tornando um elemento cada vez mais distante. Este é o cenário, de profundas mudanças de caráter econômico e social, que se apresenta após a queda de Roma (476) e se consolida, na Idade Média ocidental, com o feudalismo.

Consideramos sempre importante ressaltar que estas são características gerais, que resguardam as particularidades históricas dentro desse período nas mais diversas regiões do continente europeu. O feudalismo não foi uma realidade única. Todavia, o caráter agrário foi um elemento comum nas sociedades que lá se constituíram após a queda de Roma. A terra era a riqueza, seu dono era a autoridade, transformando as relações de poder e a lógica econômica em toda a Europa. William Carroll Bark nos oferece uma descrição objetiva deste novo cenário.

A importância do fato de que esses novos Estados se baseavam na propriedade da terra é evidente. Quer lhe coloquemos ou não o nome de economia natural, não importa. O importante é que se tratava de uma economia baseada em

comunidades autossuficientes. O grosso da população vivia numa situação de semiliberdade, diretamente na terra, e seus senhores, o ramo militar dessa sociedade simples, eram sustentados pelo que os camponeses produziam. (BARK, 1979, p. 92-93).

Bark refuta, no entanto, a concepção de irresistível tendência à decadência social. Para o professor, especialista em História Medieval, a sociedade que foi sendo lapidada apenas se adaptou a uma nova mecânica existencial, se modificando em ritmo e direção.

A transferência de valores de padrões estabelecidos em condições diferentes foi feita por homens que tinham de enfrentar as realidades da Europa ocidental nos séculos IV e V. O que hoje pode parecer simples retrocesso e nada mais de outro ponto de vista pode ser considerado como o corte de galhos mortos. Os primeiros homens medievais tiveram oportunidades estritamente limitadas, e não uma escolha livre e ilimitada, e foi dessas oportunidades que fizeram sua escolha. Não é provável que os homens que ingressaram no caminho da servidão o considerassem preferível à liberdade; na verdade, dificilmente poderiam pensar nisso em termos de comparação, e é mais do que provável que a muitos deles nem sequer ocorresse o assunto. Não estavam à altura dos tempos, haviam sido ultrapassados por eles. Na esfera social, de modo geral, os homens se despediram, voluntariamente ou não, da grande liberdade, prosperidade e complexidade de civilização conhecidas por alguns de seus predecessores, e ingressaram num estado de subserviência para com os grandes senhores que controlavam ou eram donos de vastas propriedades, graças ao seu poder militar. (BARK, 1979, p. 95-96).

Os Estados medievais eram frágeis e descentralizados. Os reis, na ânsia por apoio e garantia à sua governança, doavam latifúndios. Edificavam uma vassalagem aristocrática em troca de segurança militar. Estes aristocratas viriam a ser as verdadeiras autoridades dentro dos limites das suas posses, sendo-lhes validado o direito de julgar, comandar, punir e cobrar tributos a todos aqueles que lhes arrendavam um pequeno pedaço de terra, sobre os quais seriam senhores e a quem, por sua vez, deveria conceder proteção. Mesmo escravos dos tempos romanos, após as invasões bárbaras juntaram-se aos camponeses livres e tornaram-se, paulatinamente, arrendatários, sendo cunhados por servos. Assim se configurou o que Bark (1979) chama de “Sistema Senhorial”. Essa relação de troca e fidelidade que prendeu o camponês à terra e às leis do seu senhor, se constituiu num direito, onde o servo cumpria obrigações, pagava impostos e prestava serviços. Mais que isso, a condição de exploração e, praticamente, de nulidade de direitos tornou-se um hábito cultural e, portanto, inquestionável.

A rigidez dos estamentos estabelecia uma hierarquização social praticamente imutável; o caráter secular da antiguidade que cedeu lugar à feição religiosa e eclesiástica; a Igreja que conduziu valores, comportamentos e aspirações; e, sobretudo, a relação servil. Todo esse composto fez com que, por séculos ao longo da Idade Média, a cidadania fosse suprimida. Não

por escolha, mas por adaptação a uma realidade que, no curso dos eventos, se impôs. Num outro momento, num contexto que levou a mudanças nas mentalidades, a cidadania foi repensada e sua luta retomada. Quando as mentalidades mudam, as necessidades também mudam, novas coisas acontecem e as sociedades experimentam novas realidades.

De outra parte, no contexto capitalista, Manzini-Covre (1991) trata da dubiedade da cidadania, uma vez que a cidadania tal qual convivemos hoje tem origem na ascensão da burguesia, que culminou no mercantilismo (ou capitalismo primitivo). Burguesia que se pôs, no decorrer do tempo, como classe dominante, econômica, política e, sobretudo, culturalmente. Cidadania que se esboçou primeiro no Renascimento (durante o desenvolvimento do capital mercantil no norte da Península Itálica) e se consolidou, a posteriori, no pensamento iluminista, agregando um conjunto de arcabouços teóricos para justificar o projeto de dominação burguesa. O caráter dúbio apontado pela autora se dá, no cenário burguês, pelo constante embate no interior do próprio conceito, onde

determinadas formulações de cidadania manterão o seu caráter universal e outras mais o caráter de prover a dominação. Quando temos um conceito de cidadania vinculado reciprocamente à propriedade, trata-se da cidadania mais formal, a que serve à dominação. Num tipo de cidadania mais efetivo, os direitos são extensivos, quantitativa e qualitativamente, a todos. (MANZINI-COVRE, 1991, p.28).

Veremos que o caráter conceitual a ser defendido sofrerá essa variação de acordo com as pretensões políticas e econômicas da classe burguesa. Porém, é necessário compreendermos que o tema que envolve a cidadania, e seus exercícios prático e intelectual, não é uma exclusividade burguesa. À medida que ganham consciência política e social, ao passo que se enxergam como um estrato da estrutura social, os trabalhadores se organizam com o intuito de cobrar, e mesmo lutar, por espaços nas políticas públicas ou por condições dignas de trabalho e salários. Assim, a cidadania não possui um caráter pronto, fechado. O embate entre capitalistas e trabalhadores também motiva essa dubiedade, que ora acena para melhores condições em favor dos proletários, sem deixar de explorá-los. É um jogo de ação e reação, em que os polos avançam em ideias, estratégias, concepções e ações, modificando-se mutuamente e também transformando a própria sociedade. Para Manzini-Covre, “Essa relação fundamental entre uns e outros não pode ser pensada de um só lado: cada vez que um dos polos age de determinada forma, o outro também se modifica” (1991, p. 43). A autora divide as etapas do capitalismo em: mercantilista, liberal e monopolista.

Na fase mercantilista, os primeiros sinais de cidadania, de maneira muito restrita, surgem na valorização do trabalho e na ideia de propriedade sobre o próprio corpo em oposição ao modo de produção feudal, em que os trabalhadores estavam presos à terra e aos seus senhores, ou seja, não eram donos dos seus corpos nem possuíam direitos, como liberdade de locomoção ou escolha de trabalho. Podemos considerar estes elementos como fundamentais aos direitos civis. Essa é uma ideia dúbia de cidadania, uma vez que os burgueses que a incentivavam pretendiam explorar estes trabalhadores através de uma nova modalidade produtiva, inicialmente através do comércio e, a posteriori, por meio do sistema fabril, o que acarretou em uma transformação nos modos de viver.

A Revolução Francesa (1789) marca o início da etapa liberal, que consolida o antigo projeto burguês de tomada do poder. A Declaração dos Direitos do Homem postula um caráter universal dos direitos individuais e coletivos. A Declaração francesa, apesar do caráter universal, concebe que a identidade individual se sobrepõe à identidade coletiva. A partir de então, com a descentralização do poder, antes monárquico-absolutista, as leis constitucionais passam a estabelecer os direitos e deveres de todos os cidadãos. Agir à margem da Constituição é, portanto, incorrer em arbitrariedade. Emergem os direitos políticos com vistas a reformular toda a estrutura política do Antigo Regime.

Um outro conjunto de eventos, A Revolução Industrial (que não se descola da Revolução Francesa e, ainda antes, das lutas pela independência dos Estados Unidos da América), instaura um longo período de conflitos entre as duas classes dela emergentes: os capitalistas e os proletários (trabalhadores). Na medida em que eram explorados, os trabalhadores reivindicavam melhores condições de trabalho, incluindo salários dignos. Os capitalistas modernizavam as máquinas com o intuito de reduzir a dependência do número de empregados.

Nesse contexto, é Karl Marx (1818-1883) que apresenta uma proposta de revolução, mas desta vez comandada pela classe trabalhadora. No aspecto da cidadania, Marx esclarece como “os trabalhadores são obrigados a se submeter às condições de exploração do capital” (MANZINI-COVRE, 1991, p.37). Assim, para estabelecer uma cidadania universal, os proletários deveriam tomar o poder e, sob sua administração, garantir o acesso de todos aos meios de produção e aos bens necessários à vida. Através da implantação de um regime socialista a cidadania alcançaria a todos, eliminando as classes sociais (e suas discrepâncias), sendo todos os cidadãos protagonistas da vida política.

Na luta contra a exploração, a classe trabalhadora adquiriu consciência política e de classe. Passou a se organizar coletivamente. O que era uma busca por melhorias estritamente

laborais, tomou proporções maiores ao final do século XIX e na primeira metade do século seguinte, em que os proletários reivindicavam melhores condições de saúde, habitação e educação. Observamos, portanto, uma ampliação da concepção de cidadania para transformar a sociedade, mesmo que fosse necessária uma revolução nos moldes marxistas, tal qual o exemplo do Leste Europeu. Vale lembrar o crescimento dos partidos políticos socialistas em diversos países do Velho Mundo. Para impedir este avanço, a burguesia cede o poder ao nazifascismo, regime que se mostrava capaz de encampar esta missão. Era preciso perseguir aqueles que desejavam inverter a ordem econômica e social. Tal aliança, como sabemos, foi uma tragédia para a humanidade. Os capitalistas precisavam de uma nova estratégia. Nas palavras de Maria de Lourdes Manzini-Covre,

Foi mais ou menos por essa época que se desenvolveu a ideologia pós-liberal do Estado de Bem-Estar, com sua proposta “socializante” e um aceno a uma cidadania, a de atendimento a todos os direitos sociais – salário, saúde, transporte, educação, habitação, seguro-desemprego, lazer etc. (MANZINI-COVRE, 1991, p. 48).

O capitalismo, ou melhor dizendo os capitalistas decidiram reconhecer e conceber direitos sociais para não correr mais riscos. Trata-se do período denominado pela historiografia como Entreguerras. O New Deal, conjunto de ações para reabilitação econômica dos EUA, após crise econômica de 1929, parece ser o grande vetor da nova vestimenta do capital: compreensão de que não seria possível uma nova guinada econômica sem uma participação efetiva dos trabalhadores. Assim, seria preciso torná-los consumidores, gerando renda através da criação de empregos, seguridade e concedendo-lhes outros direitos sociais.

Conceder aos trabalhadores uma felicidade através do prazer do consumo possuiria também um outro efeito: reduzir seu ativismo político de controle e cobrança ao Estado por uma condição de vida social e juridicamente mais justa. Desmobilizando os trabalhadores, a estrutura hierárquico-social se mantém inalterada.

Este é o ponta pé inicial da etapa monopolista, que se caracteriza por um Estado mais intervencionista. No mercado, ficará a cargo do Estado estabelecer as regras para a atuação das empresas, evitando ações que desestabilizem o próprio sistema de capital, além de financiar sua produção. No campo social, o próprio Estado atuará na promoção de políticas públicas, de direitos aos cidadãos através dos impostos recolhidos, que serão aplicados de acordo com as suas demandas. Com o Estado demarcando e agindo nos espaços do capital e da sociedade, chega a vez dos direitos sociais, gerando um ambiente seguro para garantir o lucro dos

capitalistas e estabilizar as lutas dos trabalhadores. Todavia, os cidadãos estão conscientes do seu espaço para reivindicações e este é um caminho sem volta. A cidadania se torna sólida.

Temos nessa breve linha do tempo da história da cidadania a oportunidade de tirarmos algumas conclusões importantes acerca da sua construção. Primeiro, que a cidadania não percorreu um trajeto uniformemente ascendente. Ao contrário. Sua edificação sofreu avanços e abalos ao longo do tempo. Segundo que, partindo desse princípio, concluímos que alguns elementos são indispensáveis para a própria existência da cidadania, como liberdade, direitos plenos (civis, políticos e sociais) e, conseqüentemente, inclusão. Terceiro, que a concepção de cidadania não é estanque. Seu conceito está em constante formação, buscando responder às demandas e necessidades sociais de cada período e espaço. Quarto, que jamais houve, em qualquer tempo, conquistas em prol da cidadania sem luta, lágrimas, sofrimentos e mesmo sangue derramado.

Entre tantos pontos que poderiam ser aqui elencados, consideramos estes os mais vitais para compreendermos a concepção de cidadania na contemporaneidade. No tempo presente, não há como pensar em cidadania sem indivíduos diligentes. Assim, levando em consideração a complexidade das atuais sociedades, para além da detenção dos direitos amplos, só poderá haver cidadão se ativo, participe das questões políticas e sociais, já que estas são questões que respingam, inevitavelmente, cientes ou não, na vida de todos aqueles que compõem a sociedade. Segundo Manzini-Covre,

Só existe cidadania se houver a prática da reivindicação, da apropriação de espaços, da pugna para fazer valer os direitos do cidadão. Neste sentido, a prática da cidadania pode ser a estratégia, por excelência, para a construção de uma sociedade melhor. Mas o primeiro pressuposto dessa prática é que esteja assegurado o direito de reivindicar os direitos, e que o conhecimento deste se estenda cada vez mais a toda a população. (MANZINI-COVRE, 1991, p. 10-11).

Como já dito, não haverá direito sem cobrança, sem luta. Corroboramos com Pinsky ao argumentar que “Nesse sentido, pode-se afirmar que, na sua acepção mais ampla, cidadania é a expressão concreta do exercício da democracia” (PINSKY, 2018, p. 10). Hoje, as liberdades coletivas e individuais e, em contrapartida, os conflitos (ideológicos ou de visões de mundo) são inerentes a uma democracia e se fazem expressar na cidadania.

Diante da complexidade das sociedades contemporâneas, se faz necessário considerar as particularidades, necessidades e demandas de grupos sociais distintos, sobretudo no que diz respeito a países como o Brasil, cujas desigualdades e injustiças sociais são latentes. Deste

modo, as mobilizações decorrem de aproximações que se dão por identificação entre indivíduos e grupos que compartilham ideias ou sentimentos.

Cidadania, na contemporaneidade, supõe ação concreta. Significa reivindicar, pressionar, lutar, cotidianamente pela vida, pela paridade, pela inclusão social, pela afeição e respeito às identidades e, por outro lado, lutar contra a opressão e as injustiças em todos os níveis. Significa participar das demandas da vida social.

Nesse sentido, o papel da História enquanto disciplina escolar se mostra uma ferramenta potente a partir do momento em que alavanca conhecimentos necessários aos educandos e que permitem uma atuação em prol da cidadania. Indivíduos com maior grau de conhecimento tendem a ser mais conscientes e participativos acerca das questões políticas e sociais da sociedade em que estão inseridos, ou seja, inclinam-se para o exercício da cidadania.

No quadro 1 sintetizamos as concepções de cidadania predominantes em grandes períodos da História dos quais foi possível abstrair elementos que concederam forma ao conceito no percurso de sua construção histórica.

Quadro 1 - Concepções de cidadania nos contextos históricos apresentados neste trabalho

| CONTEXTO HISTÓRICO                          | CONCEPÇÃO DE CIDADANIA   |
|---|--|
| Pré-História da cidadania - Hebreus         | Cidadania ético-religiosa, com base nos comportamentos cotidianos e nas práticas de justiça, ou seja, uma concepção de sociedade equânime e moral.   |
| Formação das cidades-Estados da Antiguidade | A cidadania diz respeito ao pertencimento à comunidade, ao cumprimento de regras e à participação dos ritos e costumes da vida cotidiana.  |
| Antiguidade grega                           | Cidadania associada ao poder político e aspectos naturais, tais quais sangue e solo. Trata-se, portanto, de uma cidadania restrita e acessível a poucos pelo acesso ao conhecimento.   |
| Antiguidade romana                          | No período monárquico a cidadania é hereditária a situação política e os direitos de cada indivíduo decorrem do seu nascimento. Durante os períodos da República e do Império, a cidadania tem caráter universal, ampliando-se as lutas pela concessão de direitos civis e liberdade.  |
| Cristianismo                                | No processo de consolidação do cristianismo primitivo, a cidadania está ligada ao reconhecimento da fé e à inclusão social, ao passo que no decorrer do cristianismo institucional ocorre uma elitização das lideranças religiosas e uma absorção da ética estoica para aceitação de uma condição de subalternidade, desviando-se da concepção cristã primitiva. |

|  |  |
|--|--|
| Feudalismo ocidental                     | Em virtude do estado de subserviência a cidadania é suprimida.   |
| Capitalismo primitivo (mercantilismo)    | Período em que decorre o princípio dos direitos civis, que são pautados na valorização do trabalho e na ideia de propriedade sobre o próprio corpo, afastando-se da concepção feudal de subserviência e supressão de liberdade.  |
| Capitalismo liberal / Revolução Francesa | A cidadania é concebida por um caráter universal dos direitos individuais e coletivos, com emergência dos direitos políticos em consequência da reformulação da estrutura política do Antigo Regime.   |
| Karl Marx / Revolução Industrial         | Diferentemente da concepção liberal, aqui a cidadania universal se compreende pela eliminação das classes sociais e pela implantação de um regime socialista, administrado pelos trabalhadores que tornaria todos os indivíduos cidadãos e protagonistas da vida política.   |
| Início do século XX                      | Contexto de cidadania para a transformação social, com a aquisição das consciências política e de classe que alicerçaram as lutas dos trabalhadores contra a exploração capitalista e por melhores condições de vida.  |
| Capitalismo monopolista                  | Solidificação da cidadania pela promoção de políticas públicas e ingresso dos direitos sociais. Tornam-se indispensáveis para a cidadania elementos como inclusão, liberdade e direitos plenos.  |
| Tempo presente                           | A cidadania se dá na ativa participação individual e social dentro de um concreto exercício da democracia. Portanto, além de possuir e conhecer os direitos e deveres, considera-se cidadão o indivíduo participe da vida política e social, garantindo seu exercício democrático. A cidadania no tempo presente, leva em conta a complexidade das sociedades e a pluralidade dos grupos sociais, com suas particularidades e demandas diversas, seja a paridade, a inclusão social, o respeito às identidades e diferenças, a busca por justiça social. |

Fonte: Elaboração do autor.

## 2.2 ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL: DESAFIOS À FORMAÇÃO CIDADÃ

A construção da cidadania não segue um padrão, uma linha ou uma trajetória uniforme, que independa da época ou do espaço. Para cada situação, existem particularidades que variam de acordo com o contexto, particularmente, com o contexto político. No caso do Brasil, a herança colonial constitui fato marcante para qualquer debate sobre a formação cidadã.

Entendemos que essa herança é um elemento que não pode ser desprezado. Veremos sua influência sobre a construção da cidadania do povo brasileiro, inserido por ocasião da proclamação do Estado independente (1822), numa cultura social que dificultou o desenvolvimento de uma consciência participativa na vida política do novo país.

Nesta seção pretendemos transitar pela trajetória de construção da cidadania no Brasil, referenciados nos estudos do historiador e cientista político José Murilo de Carvalho (2002) que, ao discorrer sobre o longo caminho da cidadania brasileira, aponta para uma cidadania inconclusa. Com isso, aspiramos compreender a íntima relação entre o ideal de cidadania e os currículos de História ao longo do tempo no país, bem como o que se esperava (e ainda se espera) do ensino da História, além do seu papel enquanto disciplina escolar.

Para isto, recorreremos à periodização da História do Ensino de História no Brasil, proposta por Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt (2012), e às contribuições pioneiras de Elza Nadai (1993), acerca dos estudos sobre este tema. Essa imersão nos permitiu estabelecer um diálogo entre cada período histórico e os movimentos, ora de avanço, ora de retrocesso na construção da cidadania, relacionando-o ao previsto para ser ensinado no respectivo código disciplinar de História.

Antes de mais nada, vamos às características do espólio colonial pós independência, construído (e minuciosamente calculado) durante os três séculos de colonização portuguesa. Emancipação proclamada, conseguiu-se a duras penas manter uma unidade territorial, mesmo diante das profundas discrepâncias entre as províncias e os anseios separatistas que há muito alimentavam as elites locais. Algumas permanências foram de mais fácil sedimentação, tais como as tradições culturais, sobretudo a religião católica e a língua portuguesa, elementos que tipicamente contribuem para a fabricação identitária de um povo.

Por outro lado, essa sociedade sofreu com a herança relacionada aos aspectos econômicos, tendo em vista a grande propriedade monocultora sustentada pela mão de obra escrava. Socialmente, constituiu-se um povo sem educação escolarizada, área administrada de maneira inadequada pelo governo, que registrava o acúmulo de uma grande massa de analfabetos. Não existia interesse por parte da elite em educar o povo e fornecer a possibilidade de forjar uma consciência que pudesse gerar questionamentos à ordem social estabelecida. No campo político, o Brasil foi o único país da América do Sul a se emancipar preservando a monarquia absolutista, enquanto a colônia espanhola se desagregou em diversos Estados republicanos. Note-se que tais características nos obrigam a assegurar a ausência, naquele contexto, de um corpo de cidadãos no Brasil. Não havia uma nação. Havia um povo sem identidade nacional, sem educação e com lampejos de consciência de participação política, mais

notáveis nos centros urbanos, compostos por número maior de indivíduos letrados e com um sentimento patriótico local, já habituados aos meandros do exercício político.

A grande propriedade privada era, ao mesmo tempo, responsável pela escravidão e pelas profundas desigualdades sociais. O escravo era um objeto e a escravidão uma instituição que estava assimilada como parte da composição social. Raras eram as mentalidades para as quais a prática escravista não representava algo naturalizado. O cativo, tal qual em qualquer sociedade em qualquer tempo, privado da liberdade, não era dono da sua própria vida. Um outro grande contingente de indivíduos livres, numa sociedade 90% rural, dependia dos latifundiários para praticamente tudo. Trabalho, atendimento médico, medicamento ou proteção. Criou-se uma relação de dependência, medo e fidelidade. Assistência social não era pauta discutida pelo governo central. Esta atividade estava ligada às ações da Igreja ou às associações particulares, cujos associados pagavam uma contribuição mensal para obterem alguns serviços quando necessitassem. O fato é que para essas pessoas livres os direitos eram poucos. Pela Constituição de 1824, os homens a partir dos 25 anos poderiam participar do processo eleitoral, mesmo os analfabetos, desde que comprovassem determinada renda<sup>5</sup>. As mulheres estavam excluídas desse processo. Aliás, assim como os escravos, as mulheres estavam subjugadas aos senhores, a sua proteção e às normas por eles impostas, fossem eles os seus pais ou os seus maridos. Por tudo aqui descrito, observamos que os primeiros anos após a independência do Brasil não foram de grandes rupturas com relação ao antigo quadro colonial, sendo reforçado pela construção político-social-cultural dos 300 anos de colonização.

Esta continuidade é explicada. Enquanto colônia, o Brasil vivenciou uma particularidade jamais vista por outras colônias da modernidade. Aqui viveu a Família Real. Significava a metrópole dentro da sua colônia. A sociedade, sobretudo no Rio de Janeiro, acostumou-se com a presença do rei. Nada mais natural que se mantivesse no poder, agora emancipado, uma figura que simbolizava a tradicional liderança a qual todos estavam habituados e que pudesse garantir a unidade com a força simbólica necessária. De acordo com a Constituição de 1824, o Poder Moderador dava ao Imperador, na prática, poderes absolutos. O processo de emancipação política do Brasil foi uma enorme negociata. Não houve participação popular que pudesse gerar, em algum nível, um sentimento nacionalista. O povo

---

<sup>5</sup> Com comprovação de ganhos partir dos 100 mil réis, o indivíduo estaria apto a ser um eleitor de 1º grau. A partir dos 200 mil réis, poderia ser um eleitor de 2º grau (votante). Para compreender melhor o processo eleitoral do Brasil pela Constituição de 1824, sugerimos a leitura da obra “A Evolução do Sistema Eleitoral Brasileiro” (Ferreira, Manoel Rodrigues. A evolução do sistema eleitoral brasileiro. – 2. ed., rev. e alt. – Brasília: TSE/SDI, 2005. Disponível em [https://www.tse.jus.br/hotsites/catalogo-publicacoes/pdf/4\\_evolucao\\_sistema\\_eleitoral.pdf](https://www.tse.jus.br/hotsites/catalogo-publicacoes/pdf/4_evolucao_sistema_eleitoral.pdf). Acesso em 21 de julho de 2021.

não estava, é verdade, absolutamente alheio. Parte da população mais próxima acompanhava os acontecimentos. Por outro lado, as notícias demoravam a chegar nas localidades mais distantes. O fato é que o povo não foi inserido no processo. Alguns receios da elite precisavam ser cuidadosamente evitados, como a fragmentação do território, a exemplo do já citado caso espanhol, ou o terrível medo do caso haitiano<sup>6</sup> que assombrava a elite agrária. Foi preciso negociar para manter toda a estrutura política e social já estabelecida. A independência do Brasil se deu no topo da pirâmide social, porém na prática, não foi sentida, como não foi vivida, pelas classes populares. Como vimos, houve algum avanço nos direitos políticos e quase nenhum nos direitos civis. Os direitos sociais, que viessem a ser gerados pelo Estado, eram inexistentes.

Com relação aos direitos políticos, quase nulos durante o período colonial, José Murilo de Carvalho esclarece a realidade cívica do exercício do voto no novo cenário nacional:

A maior parte dos cidadãos do novo país não tinha tido prática do exercício do voto durante a Colônia. Certamente, não tinha também noção do que fosse um governo representativo, do que significava o ato de escolher alguém como seu representante político. Apenas pequena parte da população urbana teria noção aproximada da natureza e do funcionamento das novas instituições. Até mesmo o patriotismo tinha alcance restrito. Para muitos, ele não ia além do ódio ao português, não era o sentimento de pertencer a uma pátria comum e soberana. (CARVALHO, 2002, p. 32).

Como já mencionado, as oligarquias rurais davam o tom do poder local nas províncias. Não havia limites para garantir a vitória nas eleições, que significava garantir o controle sobre os principais cargos públicos. Neste sentido, as disputas entre as facções eram ferrenhas e violentas. Todos os dependentes dos líderes locais tornavam-se peças importantes quanto ao objetivo de eleger um aliado. Carvalho analisa que

Não se tratava do exercício do autogoverno, do direito de participar na vida política do país. Tratava-se de uma ação estritamente relacionada com as lutas locais. O votante não agia como parte de uma sociedade política, de um partido político, mas como dependente de um chefe local, ao qual obedecia com maior ou menor fidelidade. O voto era um ato de obediência forçada ou, na melhor das hipóteses, um ato de lealdade e de gratidão. (CARVALHO, 2002, p. 35).

---

<sup>6</sup> Trata-se do receio da classe dominante escravista brasileira do princípio do século XIX, que receava pela disseminação, entre os escravos brasileiros, do sucesso dos negros na colônia francesa de São Domingos, que derrotaram os seus então colonizadores, conduziram à independência do Estado soberano do Haiti e à consequente eliminação do regime escravista (1791-1804). Conforme relata o antropólogo e historiador Luiz Mott: “Todos os brasileiros, e, sobretudo os brancos, não percebem suficientemente, que é tempo de se fechar a porta aos debates políticos, às discussões constitucionais? Se se continua a falar dos direitos dos homens de igualdade, terminar-se-á por pronunciar a palavra fatal: liberdade, palavra terrível e que tem muito mais força num país de escravos do que em qualquer outra parte. Então, toda a revolução acabará no Brasil com o levante dos escravos, que quebrando suas algemas, incendiarão as cidades, os campos e as plantações, massacrando os brancos, e fazendo deste magnífico império do Brasil uma deplorável réplica da brilhante colônia de São Domingos”. (MOTT, 1982, p. 59).

Na década final do Império, a partir de 1881, o direito político tornou-se ainda mais restrito com a aprovação de uma lei que eliminava os analfabetos do exercício eleitoral, ao mesmo tempo em que o voto deixava de ser obrigatório e passava a ser facultativo<sup>7</sup>. O argumento utilizado pelos defensores da lei era o de que a parcela não letrada da população não estaria apta para o exercício do voto, o que tornava essas figuras propícias aos atos ilícitos, como a venda de votos, por exemplo. A punição foi a exclusão daqueles que não recebiam do próprio governo o direito básico da educação primária. Parece-nos claro que tal percepção de incapacidade popular na atividade eleitoral possuía um cunho puramente supressor. Por vantagem pessoal, por fidelidade ou por obediência, havia por parte dos eleitores um juízo racional acerca da sua prática no processo. Agia-se dentro do que era possível, em suas limitações, no curso daquele contexto.

Desde o Primeiro Reinado, somaram-se diversos movimentos populares, encampados por pessoas simples, ex-escravos ou escravos, às vezes isolados, em outras ocasiões, aliados a militares e intelectuais. Variavam as motivações. Quase sempre envolvidos nas disputas entre as lideranças locais. Os protestos tornaram-se uma tradição, especialmente na capital, Rio de Janeiro. Nos anos que se seguiram ao Segundo Reinado, uma nova mentalidade começa a se desenhar. Algumas pautas parecem bem definidas e “tornaram-se frequentes as revoltas contra a má qualidade dos serviços públicos mais fundamentais, como o transporte, a iluminação, o abastecimento de água” (CARVALHO, 2002, p. 73). Se não tinham sempre uma consciência clara acerca do que reivindicavam, lhes havia valores caros, como liberdade ou justiça, tornando-os exemplos de um germen de atitudes cidadãs, mesmo carentes de domínio sobre tal conceito. Afastamo-nos aqui, portanto, de qualquer concepção de total passividade popular.

A escravidão, principal marca negativa no que diz respeito aos direitos civis durante o período imperial, só passou a ser discutida de maneira consistente após a eclosão da Guerra do Paraguai (1865-1870). A participação, através do alistamento, de negros escravizados ou libertos, foi fundamental para a composição das linhas de frente do exército brasileiro. Importantes intelectuais, a exemplo de Joaquim Nabuco, passaram a defender abertamente a causa da abolição, sob a alegação de que esta prática, desumana, seria um empecilho à integração da sociedade com vistas à construção de uma coletividade verdadeiramente nacional. Como já dissemos, a escravidão era um elemento culturalmente assimilado pelos setores da sociedade, incluindo até alguns escravizados. Isso não significa dizer que os cativos aceitassem,

---

<sup>7</sup> Decreto nº 3.029, de 9 de janeiro de 1881, conhecido como “Lei Saraiva”.

indiferentes, a sua condição. Como sabemos, as fugas para os quilombos se configuraram em prática comum na tentativa de busca da liberdade.

A abolição da escravidão, em 1888, é considerada por muitos como o último grande ato de desespero da monarquia na tentativa de se sustentar no poder. O crescente movimento abolicionista que se iniciou sob os efeitos da Guerra do Paraguai, ganhou força de tal maneira que tornou a abolição um caminho sem volta. Foi um movimento de abrangência nacional, cuja participação envolveu membros de todas as camadas sociais: jornalistas, operários, políticos, escritores, pequenos e até mesmo alguns grandes proprietários de terras, o que indica algum sinal de cidadania ativa. Mas esse movimento foi limitado quanto aos seus objetivos. Durou até a assinatura da Lei Áurea. Faltou, a favor dos negros libertos, uma política assistencial que abarcasse educação, habitação e emprego. Medidas que, enfim, os integrasse à sociedade com algum direito. Tais reflexos são vistos (e sentidos) até os dias atuais, quando “essa população ocupa posição inferior em todos os indicadores de qualidade de vida. É a parcela menos educada da população, com os empregos menos qualificados, os menores salários, os piores índices de ascensão social” (CARVALHO, 2002, p. 52). Mesmo emancipados, negros e negras, de modo geral, não foram tornados cidadãos.

Como podemos observar, durante o Império sedimentou-se a quase nulidade dos valores inerentes aos direitos políticos e civis. Os direitos sociais nem integravam a pauta política. Havia ainda um longo caminho a percorrer na busca pela formação de uma consciência cidadã no Brasil.

A proclamação da República, em 1889, não representou mudanças significativas quanto à jurisdição, o que significa que a cidadania não sofreu os impactos desejados por muitos e os direitos permaneceram quase inalterados, mesmo com a nova Constituição republicana de 1891. Na seara política, houve o fim do voto censitário, mas grande parte da população permaneceu sem participação, incluindo as mulheres e os analfabetos. Uma mudança importante foi a eleição direta para presidentes dos Estados (províncias, à época imperial), quando no Império suas indicações eram feitas pelo próprio Imperador. O que por um lado significou uma maior aproximação entre a população e os representantes locais, por outro, conforme lembra Carvalho (2002), houve um alargamento na confluência entre as elites, que consolidaram as oligarquias e aumentaram ainda mais o poder dos chamados “coronéis”. Este poder repercutia na manutenção do sistema de dependência entre os oligarcas e a massa subjugada por sua influência e controle, no que demarcava também a impossibilidade dos direitos civis.

A falta de democratização das leis quanto à participação popular no processo eleitoral foi se mantendo à medida em que havia uma carência, nos primeiros anos da República, de

mobilização objetiva do público em geral no sentido de extinguir essas limitações. Longe de ser uma crítica, entendemos que este foi o comportamento esperado de um povo sem experiência de direitos civis, políticos e menos ainda sociais; sem educação escolar e, portanto, não politizado. Jamais houve por parte do governo um incentivo à participação popular ampla nos pleitos eleitorais. Carvalho avalia que “O ganho que a limitação do voto poderia trazer para a lisura das eleições era ilusório. A interrupção do aprendizado só poderia levar, como levou, ao retardamento da incorporação dos cidadãos à vida política” (CARVALHO, 2002, p. 45).

Merece destaque, no entanto, a participação de mulheres, em vários estados da Federação, em prol da extensão dos direitos políticos ao público feminino. Foram criadas ligas, federações e associações pelo reconhecimento destes direitos, considerados fundamentais para a inserção das mulheres à categoria de cidadãs. Após anos de discussões e conflitos que duraram toda a Primeira República, as pressões surtiram efeito e em 24 de fevereiro de 1932, quando foi publicado o novo Código Eleitoral, instituiu-se no Brasil o voto secreto feminino.

No contexto social da Primeira República, a exemplo dos demais direitos, poucos avanços ocorreram em termos jurídicos. A Constituição de 1891 desobrigou o Estado de garantir a educação primária e o proibiu de se envolver nas questões trabalhistas. Também não cabia ao Estado promover assistência social. De impacto, deu-se apenas o reconhecimento dos sindicatos como representantes dos trabalhadores, fruto da forte presença estrangeira nas plantações de café e da incipiente classe operária das fábricas de São Paulo. Estes estrangeiros contribuíram para a promoção de novas formas de pensar e de se organizar entre os trabalhadores, construindo uma nova identidade de classe no Brasil.

Diante das péssimas condições de vida e de trabalho nos primeiros anos de República, esta nova mentalidade, que não aceitava mais a exploração imposta, foi um importante ganho para a cidadania. A Greve Geral de 1917, em São Paulo, foi simbólica. Este estado de consciente rebelião era encarado pelo governo como banditismo, fazendo com que o movimento organizado fosse cada vez mais perseguido nos rigores das leis que facilitavam as ações do poder público contra os trabalhadores, vide a lei de repressão ao anarquismo, aprovada em 1921. Muitos estrangeiros foram expulsos do país, acusados de serem anarquistas. Apenas ao final do período, na reforma constitucional de 1926, criou-se uma norma que permitia a intervenção do Estado nas relações entre patrões e trabalhadores, medida que provocou o descontentamento do capital. Partindo de 1919 até 1927, algumas medidas favoráveis aos proletários, de caráter desmobilizador, puderam ser observadas, conforme relaciona Tânia Regina de Luca:

A primeira norma legislativa a regular o processo de acumulação data de 1919 e reconheciam a obrigação do empregador em indenizar o operário em caso de acidentes no trabalho. Seguiu-se a lei de férias (1925), que estabelecia o direito dos trabalhadores urbanos a 15 dias de descanso anual remunerado, e o Código de Menores (1927), que proibia o trabalho de crianças com menos de 14 anos e estipulava jornada de seis horas até os 18 anos de idade (LUCA, 2018, p. 473).

Necessário notar que as normas mencionadas refletem o cenário urbano. Os trabalhadores rurais mantinham sua dependência sob os coronéis, responsáveis únicos pela assistência de seus empregados. Para Carvalho (2002), essa relação de troca e fidelidade, que mascarava o caráter exploratório da mão-de-obra, foi um elemento importante para a manutenção da força do coronelismo. O poder oligárquico estadual só começou a ser denunciado e combatido de maneira imperativa por um movimento estritamente militar, composto por jovens oficiais, conhecido como tenentismo. Sem conseguir se comunicar com os interesses do povo, não houve mobilização generalizada que garantisse apoio e o movimento se enfraqueceu, embora tenha deixado marcas importantes.

Foi no enquadramento de um Império e, posteriormente, de uma República em busca de identidade nacional, que a disciplina de História foi oficializada. O Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, era a instituição de referência nacional para o ensino secundário. Durante o Período Regencial, o Regulamento de 1838 tornou-se o marco inicial dos estudos históricos enquanto disciplina escolar. Sob influência do modelo francês de ensino de História, a História da Europa Ocidental despontava com papel de centralidade, espaço esse compreendido como berço consolidador da civilização. Os manuais, traduzidos, eram franceses e as reformas subsequentes apenas buscavam uma atualização destes guias. Os primeiros manuais brasileiros foram produzidos apenas na década de 1930.

Numa perspectiva positivista, o cidadão desejado pelo Estado deveria, na análise de Nadai (1993), assimilar uma identidade comum, um passado constituído pela união étnica supostamente formativa da nação brasileira. Tentava-se dar à nação brasileira em construção um caráter civilizatório europeu, inclusive legitimando, ao olhar para o passado, seu domínio sobre uma terra supostamente vazia, ao mesmo tempo em que se excluía a exploração do colonizador sobre os demais grupos, negligenciando os conflitos entre os diferentes grupos sociais e a violência decorrente destes confrontos. A professora Nadai explica como se estruturava a historiografia do período, e conseqüentemente o uso da disciplina histórica, para fim desta construção:

O fio condutor do processo histórico centralizou-se, assim, no colonizador português e, depois, no imigrante europeu e nas contribuições paritárias de africanos e indígenas. Daí a ênfase no estudo dos aportes civilizatórios – os legados pela tradição liberal europeia. Desta forma, procurava-se negar a condição de país colonizado bem como as diferenças nas condições de trabalho e de posição face à colonização das diversas etnias. Procurou-se criar uma ideia de nação resultante da colaboração de europeus, africanos e nativos, identificada às similares europeias. A dominação social (interna) do branco colonizador sobre africanos e indígenas bem como a sujeição (externa) do país-colônia à metrópole não foram explicitadas. (NADAI, 1993, p. 149).

O positivismo foi reforçado com o nascimento da República, estreitando os laços com a história eurocêntrica, considerada verdadeira. A Primeira República também não mudou o sentimento patriótico, mais local do que nacional, resultado histórico da marginalização e afastamento do povo em relação aos grandes acontecimentos que envolviam o país. Os republicanos, receosos de um possível fracasso do novo sistema político, passaram a manipular símbolos e fabricar heróis nacionais, na tentativa de construir algum sentimento de identificação nacional. Esta preocupação se refletia no ensino de História que, “com número ínfimo de aulas, sem uma estrutura própria, consistia em um repositório de biografias de homens ilustres, de datas e de batalhas” (NADAI, 1993, p. 146). Ao mesmo tempo, mascarava as profundas desigualdades sociais na tentativa de apresentar um país democrático, que na verdade não existia. A História, portanto, “determinada desde sua origem como disciplina escolar, foi o espaço da história oficial na qual os únicos agentes visíveis do movimento social eram o Estado e as elites” (NADAI, 1993, p. 152). Uma reprodução factual da relação histórica entre elite e povo. Com um povo excluído politicamente e gozando de poucos direitos civis e sociais, bem como uma engrenagem política acusada de autoritária e corrupta, a Primeira República caiu diante do golpe de 1930. Já a disciplina de História será vigorosamente acentuada como ferramenta para a “formação do cidadão e o desenvolvimento do país” (SCHMIDT, 2012, p. 79). É a partir do período chamado pela historiografia nacional como Era Vargas, que o Currículo de História, de acordo com Schmidt, se consolida no Brasil.

Sem pretensão de julgarmos o mérito do golpe de Estado de 1930, entendemos que o movimento foi um marco de ruptura com a velha política estabelecida em 1889, o que repercutiu em inegáveis avanços para a cidadania no Brasil. A união entre civis e militares pela centralização do poder na esfera Federal, ou seja, contrária às tradicionais oligarquias, propunha uma série de reformas na sociedade para a modernização do país. Um espírito de nacionalismo já podia ser observado em setores mais afastados da política profissional nos anos que antecederam 1930. Podemos citar a Semana de Arte Moderna, ocorrida em São Paulo no ano de 1922. Se o movimento artístico não era essencialmente nacionalista, por outro lado se opôs

à cultura e à arte tradicionais, predominantemente europeias, apresentando novas formas de expressões e de estéticas artísticas independentes, mais identificadas com o nacional.

O debate político, por todo o contexto dos acontecimentos que levaram à tomada do poder em 1930, tornou-se popular e a sociedade, de maneira mais ampla, tornou-se mais participativa. Para Carvalho,

A mobilização revolucionária envolveu muitos civis nos estados rebelados. No Rio Grande do Sul pode-se dizer que houve verdadeiro entusiasmo cívico. O povo não esteve ausente como em 1889, não assistiu "bestializado" ao desenrolar dos acontecimentos. Foi ator no drama, posto que coadjuvante. (CARVALHO, 2002, p. 96).

Todo esse processo gerou progresso em relação à formação de uma identidade nacional, muito também, como resultado das campanhas nacionalistas do novo governo. Pela primeira vez observava-se, no Brasil, o nacional acima do local, mesmo que isso não representasse um real enfraquecimento do poder das lideranças políticas rurais. Quanto ao já citado tenentismo, que embora não tenha prosperado enquanto movimento unificado e não intentasse práticas democráticas, se constituiu numa força renovadora importante no contexto das mudanças aspiradas. No mais, os jovens militares seguiram na luta por espaço de poder, mantendo vivo o espírito do tenentismo.

Uma corrente reformista extensa se consolidou, visando o desenvolvimento social do país, promoveu avanços exponenciais nos direitos sociais. Médicos realizavam campanhas por saneamento básico, o que gerava saúde e dignidade. Foi criada uma legislação trabalhista e previdenciária, culminando, em 1943, na Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), que regulamentava e unificava as regras das relações trabalhistas. Num cenário de industrialização crescente, o campo da educação não ficou de fora das reformas. Para atender à demanda industrial especializada, foi introduzido um ensino tecnicista. Por outro lado, a educação foi assumida com um caráter mais democrático, como um direito de todos, e o analfabetismo passou a ser encarado como o grande vilão, o elemento que impedia a formação dos cidadãos brasileiros.

Os manuais didáticos destinados aos professores são apresentados como fundamentais para orientar as práticas pedagógicas. Este foi um passo dado para estimular o fortalecimento de uma cultura escolar, sobretudo na escola pública como espaço de formação dos futuros cidadãos do país. Para que o projeto pudesse ter sucesso, os professores precisavam ser direcionados de acordo com as propostas e soluções educacionais encontradas no âmbito político para o desenvolvimento então previsto para o Brasil. Diante de um novo Estado

centralizador na Era Vargas, a História é ratificada como a disciplina que possuía os dispositivos necessários para formar os educandos para a cidadania, a partir de instruções metodológicas de ensino que os conduzisse a um pensamento crítico, elemento indispensável ao cidadão.

A reforma Francisco Campos, apresentada em 1931 possuía instruções claras para o ensino de História, destacadas nas palavras de Schmidt como

uma tentativa de renovação metodológica do ensino, particularmente no que se refere às sugestões de procedimentos técnicos que o professor deveria utilizar para motivar o aluno, ressaltando e valorizando alguns aspectos, como a necessidade da relação dos conteúdos com o presente; a utilização do método biográfico (vida de grandes homens, heróis e condutores de homens, estudados somente a partir de sua inserção nos contextos da sociedade em que viveram), o privilegiamento dos fatos econômicos, além da valorização dos aspectos éticos [...] (SCHMIDT, 2012. p. 81).

O golpe de 1930 foi precedido de um momento de grande agitação política. As tradicionais oligarquias não admitiam perder o controle do poder para a aliança reformista, formada entre civis e militares. Muitos setores foram mobilizados, formatando um movimento político bastante heterogêneo. Muitos partidos políticos surgiram, o que contribuiu para a ampliação de uma participação política popular num grau ainda não visto no Brasil. Em meio às disputas, o reformismo que envolveu o governo se estendia para pautas rechaçadas pelos oligarcas, tal como a reforma agrária. A centralização do poder, limitando a força dos senhores locais, também não agradava aos ruralistas. O governo Vargas caminhou no sentido de uma concentração de poder cada vez maior, conduzindo o país a uma já prevista ditadura.

Na seara política também houve avanços importantes. Após a Revolução Constitucionalista de São Paulo, em 1932, Vargas se viu pressionado a convocar as eleições para a Assembleia Constituinte. Caberia a este grupo também eleger o presidente da República. Tais avanços são elencados por José Murilo de Carvalho.

As eleições se deram em 1933, sob novas regras eleitorais que representavam já grande progresso em relação a Primeira República. Para reduzir as fraudes, foi introduzido o voto secreto e criada uma justiça eleitoral. O voto secreto protegia o eleitor das pressões dos caciques políticos; a justiça eleitoral colocava nas mãos de juizes profissionais a fiscalização do alistamento, da votação, da apuração dos votos e o reconhecimento dos eleitos. O voto secreto e a justiça eleitoral foram conquistas democráticas. Houve também avanços na cidadania política. Pela primeira vez, as mulheres ganharam o direito ao voto. (CARVALHO, 2002, p. 101).

A aparente democracia sofreu novo abalo com a oficialização da ditadura varguista, anunciada, em 1937, pelo Estado Novo. Tratou-se de um modelo que, de acordo com Carvalho (2002), misturava repressão com paternalismo. Explicamos. Se politicamente houve repressão e censura às manifestações e à imprensa, perseguindo e prendendo inimigos do regime, limitando os direitos políticos e precarizando os direitos civis, por outro houve uma tentativa de aproximação popular através de expressivas concessões de direitos sociais.

A Constituição de 1934 estabeleceu diversas garantias neste sentido. Jornada de trabalho de 8 horas em diversos setores, dentre eles o comércio e a indústria; salários iguais para homens e mulheres; direito a férias; salário mínimo; criação da Justiça do Trabalho. Também foi organizada uma política sindical, numa tentativa de equilibrar as forças entre patrões e empregados, visando garantir os direitos constitucionais em favor dos trabalhadores. Vale ressaltar que os sindicatos sofriam forte controle do Estado, que poderia interferir sempre que julgasse necessário. Partindo da ótica positivista, a organização sindical (patronal ou operária) deveria ser um instrumento de harmonia entre as classes, tornado a solução de conflitos em sua razão de existir. Apesar do controle estatal e da resistência dos patrões às novas legislações social, trabalhista e sindical, esse conjunto ofereceu um relativo aumento de poder aos trabalhadores, mas que não reverberava de maneira geral. Ficaram de fora da nova legislação alguns trabalhadores urbanos, como autônomos e domésticos. No que diz respeito aos trabalhadores do campo, que necessitavam de legislação especial, a ausência foi total. Fruto da força ainda demandada pelos proprietários rurais, setor com o qual o governo queria evitar desgastes. Os direitos sociais eram, na verdade, privilégio de alguns.

Diante do fenômeno do populismo, no qual o governo brasileiro estava inserido, os direitos sociais foram um instrumento utilizado para gerar dependência da sociedade para com o Estado. A propaganda mostrava um governo beneficente, que trabalhava pela garantia do bem-estar social dos trabalhadores. Estes, culturalmente desacostumados com tais direitos, contribuíam para uma cidadania deficiente, ou seja, passiva. Nas palavras de Carvalho, “Os trabalhadores foram incorporados à sociedade por virtude das leis sociais e não de sua ação sindical e política independente” (CARVALHO, 2002, p. 124). Se não tinham direitos políticos, os direitos sociais eram o acalento da classe trabalhadora.

A derrubada de Vargas do poder imprimiu ao Brasil uma breve experiência democrática. Não incomum, muitos interpretam o período entre 1945 e 1964 como a primeira experiência democrática do país, livre do poder oligárquico e alternado da política do café-com-leite na Primeira República (embora não liberto da força e influência dos grandes proprietários rurais), bem como da ditadura varguista. Foram anos que se seguiram intensas disputas políticas, em

que a massa popular pôde experimentar uma atuação mais ativa, em claro sinal de pleno amadurecimento de uma mentalidade cidadã.

O novo governo civil logo promulgou, em 1946, uma nova Constituição pretendendo livrar o país das amarras autoritárias do poder anterior, através das garantias de direitos civis e políticos, liberdade de formação de partidos, mas que também esbarrou em exceções, como a manutenção da supressão do direito de voto aos analfabetos e a manutenção da cassação do Partido Comunista. Outro ponto de restrição do exercício da liberdade refere-se ao direito de greve, que só era permitido sob autorização da Justiça do trabalho. Esta última posição não impediu que diversos movimentos grevistas fossem organizados, principalmente na fase mais crítica dos embates políticos, entre 1960 e vésperas do golpe de 1964, mobilizados por diversos setores trabalhistas e por um crescente movimento estudantil representado, principalmente, pela União Nacional dos Estudantes (UNE), que participaram fortemente de reivindicações e negociações diretas com o governo. O sindicalismo foi fortalecido, dando mais corpo aos movimentos sociais. Foram mantidas eleições regulares para todos os cargos eletivos até o golpe militar, embora as bravatas golpistas estivessem sempre presentes no cotidiano político.

No contexto internacional, o mundo vivia os reflexos da Guerra Fria, ao passo que o Brasil buscava marcar uma posição independentista, alicerçado pela política nacionalista e populista, heranças do varguismo. A figura e a política de Getúlio Vargas faziam sombra aos embates políticos por longos anos. Ele próprio voltaria ao poder (1951-1954), eleito democraticamente pelo voto direto, para o seu último ato, deixando sobre a nação a áurea de herói popular, fruto de sua bem calculada política social, perpetuada pelo seu suicídio (1954) e divulgação de sua carta-testamento. Como resultado, floresceu uma polarização entre varguismo e antivarguismo.

A manutenção da política nacionalista contava com o apoio de vários setores da sociedade, de empresários a militares. As próprias forças armadas estavam rachadas politicamente entre liberais conservadores e nacionalistas. A Petrobrás, neste sentido, tornou-se o símbolo de uma crise nacional gerada entre os “anti-imperialistas” e os liberais, defensores da abertura ao capital externo. Mais do que uma questão econômica, o confronto valia a vitória de uma retórica a ser disseminada e apreendida pelo povo, gerando capital político ao grupo vencedor.

No âmbito da cidadania, merecem destaque os trabalhos de mobilização e conscientização das bases sociais. A UNE desenvolvia trabalhos culturais, organizando caravanas que percorriam diversas cidades, com variadas apresentações artísticas com o objetivo de endossar, ludicamente, as ideias reformistas. A partir de 1955, sob liderança do

advogado Francisco Julião, surgiram as Ligas Camponesas, cunhando a primeira experiência organizada, durante a República, de mobilização política no contexto rural. O movimento envolvia trabalhadores rurais e posseiros que exigiam “reforma agrária na lei ou na marra”. Conforme o lema mencionado, muitos optaram pela luta armada, o que gerou igual reação dos proprietários em defesa das suas terras. Conflitos violentos ocorreram em vários locais.

Durante quase toda a fase democrática pós Vargas, a questão referente aos direitos trabalhistas e previdenciários dos trabalhadores rurais permaneceu intocável, mantendo esse contingente fora do sindicalismo, mas as exigências pela extensão das reformas foi crescendo. Após a renúncia de Jânio Quadros, em 1960, as tensões políticas se intensificaram uma vez que quem assumiu o governo foi o vice João Goulart, ex-ministro do Trabalho de Vargas e visto com receio pela elite por sua forte ligação com o sindicalismo. O país se viu muito próximo a uma guerra civil em virtude das tentativas da elite, civil e militar, para impedir Goulart de assumir o poder. Retomando plenos poderes, as tensões aumentavam no mesmo tom da radicalização do discurso do presidente, que passou a defender amplas reformas nas estruturas agrária, fiscal, bancária e educacional, as chamadas reformas de base. Havia ainda a pauta pela defesa da extensão do direito de voto para analfabetos e militares das camadas não oficiais. Só em 1963 houve a promulgação do Estatuto do Trabalhador Rural, que estendia a legislação social e trabalhista para o campo e permitia, finalmente, a sindicalização da categoria.

A oposição acusava o governo de planejar uma revolução comunista, ameaçando a legalidade. De um lado, Goulart organizava comícios cada vez maiores em favor da aprovação das reformas de base, acompanhado de decretos para desapropriação de terras que o Congresso se negava a apoiar, o que dava margens para os que lhe acusavam de querer promover a ruptura democrática. Do outro, a oposição, com a contribuição de considerável parcela de membros da Igreja Católica, promovia movimentos pela derrubada do governo, sendo o principal, realizado em diversas capitais do país, a “Marcha da Família com Deus pela Liberdade”, com forte apelo conservador, ideológico e religioso. O golpe contra Goulart se encaminhava com apoio da classe média. As últimas mobilizações dos trabalhadores e estudantes em defesa do governo foram frustradas. Os militares tomaram o poder em 1º de abril de 1964, dando início aos 21 anos do período mais trágico da história do Brasil, encerrado em 1985. A falha na defesa da democracia e suas consequências para a cidadania são assim descritas por Carvalho:

[...] não havia organizações civis fortes e representativas que pudessem refrear o curso da radicalização. A estrutura sindical era de cúpula, assim como o era a estudantil. Controlando seus postos de direção, líderes de esquerda eram vítimas de ilusão de ótica, julgavam estar liderando multidões quando apenas dirigiam uma burocracia. A descoberta de que tudo não passava de um castelo

na areia foi feita tarde demais. A precipitação do confronto pôs a perder o que se tinha ganho em termos de mobilização e aprendizado político, a exceção da participação eleitoral, que nunca deixou de crescer nos anos seguintes. (CARVALHO, 2002, p. 152).

Mesmo após a queda de Getúlio Vargas, em 1945, a política de Estado para a educação se manteve na toada de valorização da escola pública e na ênfase dos métodos de ensino para atingir a eficácia formativa desejada, conferindo uma proximidade entre os interesses dos educandos, partindo da sua realidade, e aquilo que seria ensinado. Experimentações no ensino eram frequentes e contribuíram para inovações pedagógicas e curriculares que conferiam aos educandos a corresponsabilidade pela construção do conhecimento, ou seja, o protagonismo no processo de aprendizagem. A disciplina de História passou, então, a dialogar com outros campos disciplinares, superando “o seu isolamento, enfatizando o seu caráter problematizador e interpretativo (NADAI, 1993). Elza Nadai esclarece as bases das novas práticas:

- ênfase no estudo do meio, como o detonador do currículo;
- aproximação entre ensino e pesquisa, com o reconhecimento do papel de co-gestão do aluno na sua aprendizagem;
- organização de programas de ensino, de forma autônoma, por professores e alunos;
- valorização e utilização de documentação variada, não só dos tradicionais documentos oficiais mas daqueles considerados, até então, menores – música, literatura etc.;
- nova abordagem do documento histórico, tomado não só na sua acepção de objeto, mas não de sujeito. (NADAI, 1993, p. 156).

E conclui:

Enfatizava-se, assim, uma História, não só enquanto produto final, mas como uma maneira de pensar peculiar, ou seja, de “pensar historicamente”. Pela primeira vez, ensinou-se História, ensinando-se também seu método. Conteúdo e método ligados indissolivelmente. (NADAI, 1993, p. 156).

De modo geral, o período que remete aos governos militares no Brasil (1964-1985) caracteriza-se pelo uso extensivo da violência e pelas restrições aos direitos políticos e civis em mais um recuo para a cidadania. Aproveitando-se da estrutura de controle social deixada pelo Estado Novo, o regime militar pode reprimir as mobilizações populares que, à altura do golpe de 1964, eram maiores e mais organizadas, como já vimos.

Na maior parte do período da ditadura o Congresso foi mantido aberto para manter um caráter legalista ao regime. Assim, havia eleições regulares e diretas para o legislativo. Candidatos que se manifestassem mais radicalmente contra o governo eram impedidos de manterem suas candidaturas. Na prática, era dever do Poder Legislativo cancelar as decisões

do governo, incluindo a manutenção da farsa do pleito para a presidência da República. Os parlamentares opositoristas contrários às tais proposições tinham seus direitos políticos cassados e poderiam ser processados. O Poder Legislativo e o bipartidarismo eram farsas democráticas. O voto popular não tinha legitimidade real.

Os principais instrumentos legais de repressão eram os Atos Institucionais (AI). Foram decretados dezessete deles entre 1964 e 1969, sob os argumentos do combate à corrupção e subversão, defesa da soberania nacional e combate ao avanço do comunismo. O mundo bipolar, fruto do conflito ideológico da Guerra Fria, levou os Estados Unidos a apoiarem golpes de Estado contra governos eleitos democraticamente, em geral populistas, para evitarem qualquer tentativa de avanço do comunismo no continente americano. De maneira geral, os Atos Institucionais legalizaram as perseguições políticas, cassações de mandatos e de direitos políticos, a tortura, as prisões, o fechamento de organizações civis (como sindicatos operários e a UNE), a censura prévia em jornais, televisões, rádios e de manifestações artísticas em geral, como peças teatrais e canções. Além do mais, determinou a eleição indireta para presidente da República, autorizou a intervenção do governo Federal nas unidades federativas e dissolveu os partidos políticos. Em contrapartida, foi adotado o sistema bipartidário, com um partido governista (ARENA) e um partido de oposição (MDB). A radicalização do regime veio com o decreto do Ato Institucional nº 5 (AI-5), que fechou o Congresso, aboliu o habeas corpus por crimes contra a segurança nacional e liberou todos os atos decorrentes dele da apreciação judicial. Na prática, a justiça comum ficava de mãos atadas, sem poder julgar qualquer decisão do governo, mesmo que ferisse os direitos humanos. Eram comuns os assassinatos de opositores ao regime, disfarçados de “desaparecimento” ou outros tipos de morte, como suicídios ou acidentes automobilísticos. José Murilo de Carvalho descreve o obscurantismo do período.

A censura à imprensa eliminou a liberdade opinião; não havia liberdade de reunião; os partidos eram regulados e controlados pelo governo; os sindicatos estavam sob constante ameaça de intervenção; era proibido fazer greves; o direito de defesa era cerceado pelas prisões arbitrárias; a justiça militar julgava os crimes civis; a inviolabilidade do lar e da correspondência não existia; a integridade física era violada pela tortura nos cárceres do governo; o próprio direito à vida era desrespeitado. (CARVALHO, 2002, p. 163-164).

Muito do decreto do AI-5 tem relação com a intensificação, em 1968, das mobilizações contra o novo regime. Mesmo com todo o aparato repressivo, duas greves ocorreram sob a liderança de operários e estudantes, estes últimos assumindo forte protagonismo diante dos acontecimentos. Os eventos em referência acabaram de maneira trágica, com presos, feridos e mortos, o que não impediu a sequência de ações de resistência mobilizadas por estudantes.

Nem todos os militares apoiaram o golpe contra a democracia. A divisão e a resistência se davam também dentro dos quartéis, principalmente pelos seus membros não graduados. Estes opositores internos, a exemplo dos civis, foram perseguidos, torturados, assassinados ou expulsos das forças armadas. Não eram necessariamente da esquerda, mas antes nacionalistas, defensores do antigo projeto de soberania nacional, idealizado durante a Era Vargas, e defensores dos direitos humanos. O endurecimento veio através da Constituição de 1969, que incorporou os Atos Institucionais, introduziu uma nova Lei de Segurança Nacional e autorizou a pena de morte por fuzilamento. Diante disso, militantes da esquerda formaram grupos paramilitares, adotando as táticas de guerrilha urbana e rural visando oferecer uma resistência na mesma medida.

Contraditoriamente, o eleitorado seguiu aumentando durante os governos militares (CARVALHO, 2002). Fora o objetivo de conceder ares democráticos ao regime, esse dado não significa muita coisa, tendo em vista que muitos dos que eram eleitos pelo voto popular acabaram barrados. O Legislativo teve seus poderes esvaziados. O exercício do voto, na prática, não consistia em direito político, mas sim em instrumento de aparente legalidade democrática. Uma maquiagem de um regime ditatorial.

Se os direitos políticos e civis eram restritos, avanços ocorreram quanto aos direitos sociais. Os militares, ironicamente, fizeram valer uma tática do tão combatido varguismo. Em 1966, foi criado o Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS), como um contraponto ao decreto que pôs fim à estabilidade no emprego. Visando enfraquecer os sindicatos, que controlavam a assistência social, o sistema previdenciário foi unificado e universalizado. Isto significa dizer que os trabalhadores rurais foram, finalmente, incluídos na Previdência Social, com a criação do Fundo de Assistência Rural (Funrural), em 1971, garantindo-lhes direitos à aposentadoria, pensão e assistência médica. Posteriormente foram inseridos também as empregadas domésticas e os trabalhadores autônomos. Enquanto isso, o “milagre econômico”, vivido entre 1969 e 1973, não levou a riqueza igualmente a todos os setores da sociedade e as desigualdades sociais aumentaram ainda mais. A concessão de direitos sociais era um “cala boca” para uma sociedade banhada de sangue.

Os movimentos sociais precisaram se renovar. O movimento sindical passou a se organizar dentro das fábricas, fora da estrutura puramente burocrática, tendo seu auge em finais da década de 1970, sob liderança dos metalúrgicos do ABC paulista, região fortemente industrializada. Estes operários realizaram uma greve, em 1978, que puxou uma greve no ano seguinte envolvendo várias categorias de trabalhadores por todo o país. A luta armada não trouxe os resultados esperados e as reivindicações por melhores salários e pelo fim do regime

militar basearam-se nas paralisações. A nacionalização das organizações sindicais também era vista como fundamental para o fortalecimento do movimento trabalhista.

A Igreja, tradicionalmente conservadora, mudou de postura. Em defesa dos direitos humanos, membros da hierarquia católica foram à luta contra o regime autoritário e violento. A Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), declarou-se contrária aos governos militares e favoráveis à retomada da democracia. Sob o viés religioso, trabalhos de conscientização política eram realizados junto aos marginalizados. Nem mesmo o clero escapou das perseguições e assassinatos. Todavia, a força da Igreja Católica garantiu à instituição um papel de destaque na luta contra a ditadura.

Na base, os movimentos nas grandes cidades também se espalhavam por todo o território nacional, a exemplo dos movimentos dos favelados e as associações de bairros, cujas pautas remetiam aos problemas da vida cotidiana das comunidades e às difíceis condições da vida urbana. Indicativos do despertar de uma consciência cidadã na camada marginalizada da sociedade.

Paulatinamente, as pressões das resistências eram sentidas pela cúpula militar. Em 1974 assumiu a presidência o General Ernesto Geisel, que deu início ao lento processo de abertura para a transição para o poder civil. Passo importante foi a revogação do AI-5, bem como o fim da censura prévia ao retorno de alguns exilados entre políticos, artistas e intelectuais. Em 1979, o presidente João Figueiredo assinou a Lei de Anistia. A lei, embora fundamental, foi negociada para garantir o perdão amplo, favorecendo tanto os condenados pela Lei de Segurança Nacional, quanto os militares torturadores e assassinos do regime. Alas mais radicais das Forças Armadas se negavam a conceder o poder aos civis, promovendo inclusive ações terroristas.

A década de 1980 começou com transformações. Após uma reforma política, o bipartidarismo foi substituído pela liberdade de formação partidária. Se por um lado a decisão era democrática, por outro tinha a intenção de fragmentar a oposição. O plano do governo não funcionou. Diante de um projeto de lei, defendido por uma coalisão de partidos de oposição, que visava o retorno do pleito direto para presidente da República, o país vivenciou um movimento popular jamais visto até então. Em grandiosos comícios, centenas de milhares de pessoas tomaram as ruas do país exigindo eleições “diretas já”, contando com as presenças de artistas, intelectuais, jogadores de futebol, líderes partidários e de movimentos civis organizados. A sociedade respirava ares democráticos e de atividade cidadã. O projeto de lei foi derrotado no Congresso e as eleições de 1985 permaneceram indiretas, mas a junta não impôs um candidato militar, mas apoiou um civil da Arena, partido governista. Todavia, a pressão popular surtiu efeito e a vitória na eleição foi do candidato da oposição, Tancredo

Neves. Era o fim dos 21 anos que marcaram o período mais tenebroso da história da cidadania no Brasil. Renascia a esperança por um futuro melhor.

O golpe militar de 1964 trouxe uma nova expectativa de objetivos para a disciplina de História, quando passou a defender uma antiga proposta de inseri-la, no currículo do primeiro grau (fundamental), dentro de uma outra disciplina, chamada Estudos Sociais. Esta proposta possuía uma intenção interdisciplinar, diluindo conteúdos de disciplinas como História e Geografia num único campo disciplinar destinado a fortalecer o nacionalismo a partir da exaltação de fatos e heróis do passado. Um resgate da essência positivista. O projeto de desenvolvimento da criticidade dos educandos, iniciado em 1931 e fortalecido nos anos seguintes após a queda de Vargas, foi enfraquecido. Consideramos que a posição dos militares, que tomaram o poder ao arripio das leis, tinha, na realidade, o objetivo de silenciar os conhecimentos gerados pela disciplina histórica, vista então como inimiga, possível geradora de uma força contrária ao regime imposto pelos militares, vide as perseguições sofridas pelos professores de História durante todo o regime golpista. Fato é que tal resolução acabou por gerar uma crise no código disciplinar da História, na visão de Schmidt (2012), na esteira dos conflitos entre os defensores dos Estudos Sociais versus os aliados da autonomia da História. Em 1971, o governo militar oficializou, no Ensino Fundamental (então 1º grau), os Estudos Sociais, retirando a História do currículo oficial como disciplina soberana, obrigatoriedade que se estendeu até 1984. Ressalte-se que a resistência não se deu apenas no ativismo dos professores. A produção historiográfica seguiu se renovando, enfrentando as ferramentas de coerção, passando a abordar temas sensíveis e estudos sobre os grupos que compunham a base da pirâmide social. O olhar da História se invertia, de baixo para cima.

Tal mudança, como percebemos, não ocorreu por acaso. Preparando-se para a tomada do poder, os militares buscaram alianças junto a setores das elites conservadoras, sobretudo a empresarial. Neste sentido, houve aproximação a uma organização fundada em 1962 por empresários nacionais e estrangeiros, chamada Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES), cujas diversas ideias foram absorvidas pelos governos militares pós golpe. Entre outras questões, a principal pauta do grupo era a luta contra o comunismo. Eliminar o ensino de História com o intuito de reduzir sua influência na construção de uma consciência crítica seria fundamental para as expectativas de manipulação social, previstas pela associação e pela cúpula militar golpista. Como se vê, a retirada da disciplina de História do currículo nacional, tinha um propósito bem estabelecido.

A chamada Nova República, período que tem início com o fim da ditadura militar, teve início com grande expectativa popular de que a retomada da democracia traria as condições

necessárias para devolver as liberdades individuais e impulsionar a qualidade de vida de toda a sociedade. O foco, no primeiro momento, passou a ser a nova Constituição democrática, que viria resguardar os direitos fundamentais tão esperados pela nação. De fato, não à toa a Carta de 1988 foi chamada de “Constituição Cidadã”, pois em todos os aspectos, os direitos atingiram uma amplitude que nenhum outro Documento Magno anterior se dispôs, tornando-se o marco da redemocratização. Buscou-se seguir os parâmetros estipulados pela Declaração Universal de 1948, documento da ONU já citado neste trabalho.

A euforia pela democracia logo se transformou em decepção. As velhas práticas de privilégios políticos, trocas de favores e corrupção em seguida se fizeram perceber. A inflação incontrolável no contexto do primeiro governo da redemocratização impedia a governabilidade e a estabilidade econômica do país, que se refletia em empecilho à geração de empregos e na péssima qualidade de vida da população mais pobre. Por duas vezes o povo foi massivamente às ruas, contribuindo para aberturas de processos de impedimento de presidentes da República. Cada qual em um contexto distinto, focamos nossa análise no caráter do amadurecimento da cidadania brasileira advinda das liberdades democráticas, quando observada a participação popular nas questões que respingam nas vidas de cada cidadão e cidadã. A atividade atuante de entidades e organizações civis sinalizam para estas conscientizações de natureza política e social. Seguiremos a linha do tempo.

Em 1989, Fernando Collor (PRN) tornou-se o primeiro presidente eleito pelo voto popular direto desde 1960. Não demorou para surgirem as primeiras denúncias de um esquema de corrupção que beneficiava o próprio presidente, além pessoas do seu entorno. Sem conseguir resolver o problema da inflação, mesmo com medidas impopulares para este fim, Collor sentiu a pressão das ruas. Multidões passaram a ocupar espaços públicos por todo o país, em manifestações inicialmente promovidas por organizações estudantis, exigindo o impeachment do chefe do Poder Executivo. O movimento ficou conhecido como os “cara-pintadas”, em alusão aos rostos tingidos pelas cores da bandeira nacional, e ganhou a adesão dos mais variados setores da sociedade. Em dezembro de 1992, Fernando Collor, sem apoio no Legislativo, sofreu derrota final na votação do Senado pelo impedimento, foi afastado e ficou inelegível para cargos públicos pelo período de oito anos. Apesar do trauma de ruptura já no primeiro governo eleito pelo povo na redemocratização, Carvalho (2002) salienta como positivo o fato de, pela primeira vez na história nacional, um presidente ter sido deposto, não por um golpe de Estado, mas dentro do rito legal previsto pela Constituição.

Os governos seguintes, de Itamar Franco, do PRN (1992-1994), e Fernando Henrique Cardoso, do PSDB (1995-2002), seguiram a tônica da agenda econômica neoliberal da gestão

Collor, de desestatização do patrimônio público para o capital externo, combate à inflação e poucos investimentos em programas sociais. O ápice desse modelo de governo ocorreu durante o último ano de governo de Franco, com a drástica redução da inflação que atingia patamares recordes, através da criação do Plano Real. Mesmo com a inflação controlada, os oito anos de governo de Fernando Henrique Cardoso ficaram marcados pelas estatísticas, que mostravam um aumento nos níveis de desigualdade social, da pobreza, do desemprego e da fome. A democracia, até então, não correspondia aos anseios populares de melhora nas condições de vida à medida em que a esperança vivida no início da redemocratização esvaía-se.

A resposta do povo veio, então, por uma mudança de paradigmas políticos. Em 2002, a maioria da população optou pelos ideais socialistas representados pelo ex-líder sindical Luís Inácio Lula da Silva, do Partido dos Trabalhadores (PT), candidato derrotado nas três eleições anteriores. O governo Lula (2003-2010) não rompeu completamente com a agenda neoliberal, assumindo uma política de conciliação de classes, o que apaziguou a relação com o capital e gerou críticas de setores populares que o apoiaram. Todavia, sua política deu grande contribuição para um salto qualitativo nas condições de vida da população com a criação de diversos programas sociais, de habitação, de redistribuição de renda e de incentivos à educação, o que reduziu drasticamente o índice da população pobre ou extremamente pobre no país, inflando a classe média brasileira. Como consequência dos incentivos à educação, destacamos a facilitação de acesso da parcela economicamente mais carente da população ao ensino superior, e o seu papel na promoção da igualdade racial, pois grande parte dos favorecidos declaravam-se negros. A economia também decolava. Seu governo marca o período de maiores conquistas sociais da Nova República. Com alta popularidade, Lula passou ileso pelos escândalos de corrupção que envolviam membros do seu partido e conseguiu eleger a sua sucessora, a primeira mulher presidenta da República da história do Brasil, Dilma Rousseff, (2011-2016), também do Partido dos Trabalhadores.

Dilma deu prosseguimento às políticas econômica e social dos governos Lula, mas sua pouca habilidade política começou a se chocar com os interesses dos velhos caciques do Congresso Nacional. A economia começava a estagnar, promovendo um descontentamento geral, sobretudo da classe média, a grande privilegiada pelo forte crescimento econômico dos dois períodos do governo Lula. Uma série de movimentos de rua se espalharam pelo Brasil no ano de 2013, organizados por movimentos civis alinhados à direita do espectro político, como o “Vem Pra Rua” e o “Movimento Brasil Livre” (MBL). As manifestações, que tiveram início em São Paulo, contra o aumento das passagens de ônibus, foram ganhando outras pautas, sempre apontando como base a queda do desempenho econômico e suas consequências para a

população. Desconsiderou-se frequentemente o recorde na geração de empregos no país, que no seu último ano do primeiro mandato atingiu o menor índice de desemprego da série histórica, colocando o Brasil pela primeira vez em situação de pleno emprego.

Mesmo desgastada, em 2014 Dilma Rousseff foi reeleita, em processo eleitoral marcado pelas tensões geradas pela forte polarização política que repercutia na sociedade. Após o encerramento das eleições, o candidato Aécio Neves (PSDB) questionou seu resultado, sendo o primeiro personagem da política nacional a questionar a idoneidade e a segurança do processo eleitoral desde a redemocratização. Após auditoria, o resultado foi ratificado e comprovada a lisura do processo. Vitoriosa nas urnas, a presidenta reeleita foi a grande derrotada política. Inconformados com a quarta vitória seguida do PT para presidência da República, aliados de Aécio Neves, oposição e membros de grupos parlamentares de diferentes partidos liderados pelo presidente da Câmara dos Deputados, Eduardo Cunha (PMDB), promoveram uma série de boicotes aos projetos enviados pela equipe do governo, paralisando o Executivo e impondo a perda de governabilidade da presidenta Dilma Rousseff.

A crise se agravou após as denúncias de corrupção contra Eduardo Cunha que, sem o apoio do governo, iniciou um movimento nos bastidores do Congresso para afastar Dilma Rousseff da presidência da República. Um pedido de impeachment foi apresentado por três juristas, encomendado pelo PSDB, em outubro de 2015 e aceito por Cunha em dezembro do mesmo ano. O pedido baseou seu intento nas “chamadas ‘pedaladas fiscais’ praticadas pelo governo, em 2015, que consistia em atrasar repasses a bancos públicos a fim de cumprir as metas parciais da previsão orçamentária” (G1, 2015). O impedimento de Dilma, no entanto, é criticado por pessoas dos diversos setores da sociedade, que o consideram, em pleno cenário democrático, uma nova modalidade de golpe de Estado, com cheiro de limpeza, seguido dentro do rito legal da Constituição Federal, porém malcheiroso quanto à ausência de crime que realmente justificasse um processo de ruptura. Imediatamente a população, já dividida, foi às ruas em manifestações favoráveis e contrárias à presidenta, enquanto um roteiro teatral propagandeado pela mídia tradicional, que outrora deu apoio ao regime militar e sempre foi avessa aos avanços dos direitos dos trabalhadores. Após meses de batalhas no Congresso e intensos movimentos nas ruas, o processo foi concluído no Senado em 31 de agosto de 2016, com votos majoritários pelo impedimento de Dilma Rousseff, que foi derrubada do poder, com seus 54 milhões de votos populares, sem que nenhuma acusação de corrupção lhe tenha sido imputada. A recessão econômica, a volta da inflação e, principalmente a sua inabilidade política, a conduziram para o impeachment, fato político que gira a chave da história recente do Brasil, promovendo sérios recuos, tanto para a democracia quanto para a cidadania.

Michel Temer (PSDB) assumiu a presidência em 2016. Foi a terceira vez que um vice assumiu a presidência do país desde a redemocratização, sendo duas delas em decorrência de processos de impeachment. A partir deste momento, a cidadania viria a sofrer duros golpes, com sucessivas perdas de direitos conquistados em décadas de lutas, sob o argumento da necessidade de modernização nas leis e diminuição do desemprego, Temer conseguiu a aprovação da reforma trabalhista, que flexibilizou a histórica legislação trabalhista. Dentre as principais alterações estão a regulamentação da terceirização (uma possibilidade de fuga das garantias da carteira assinada), a liberação do trabalho de grávidas e lactantes em ambientes insalubres, o parcelamento das férias em três partes e a negociação direta entre empregados e empregadores, uma relação de forças absolutamente assimétrica e injusta. Na prática, a reforma impôs a precarização do trabalho e grande retrocesso à área social. Desde então, nenhum avanço no cenário da geração de empregos, que alcançou o patamar recorde de desemprego, 14,8% em junho de 2021, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). A elite econômica, mais uma vez, foi a grande beneficiada.

A volta da inflação, a alta do desemprego, a crise econômica, os escândalos de corrupção, são motivos utilizados para a campanha de criminalização do PT por parte de lideranças políticas, da elite econômica e da mídia tradicional. Esse processo é fundamental para compreendermos um dos motivos principais para a guinada conservadora e de extrema direita que tomou conta do Brasil desde a queda da presidenta Dilma Rousseff. O discurso envolvendo moralidade (pública e religiosa), o comportamento e os costumes, ganhou grande espaço retórico nos debates políticos, ancorados no conservadorismo das tradições religiosas, mas procurando expandir tais conteúdos à parcela significativa da sociedade, como identifica o antropólogo Ronaldo de Almeida.

Família tradicional é, sem dúvida, o signo mais englobante do campo moral em questões relativas ao corpo, ao comportamento e aos vínculos primários. Atualmente, no Brasil e na América Latina, o que se destaca são setores religiosos, à direita, com ênfase em temas como aborto, sexualidade, gênero, casamento, técnicas reprodutivas e adoção de crianças por casais do mesmo sexo. De um lado, um movimento de manutenção da tradição cristã fortemente marcada pelo catolicismo, de outro, um movimento mais proativo e transformador dos comportamentos feito pelo evangelismo.

Entretanto, o conservadorismo dos costumes, sobretudo os propagados pelo evangelismo, não pretende se limitar aos seus fiéis, ao universo da congregação religiosa weberiana, e sim alcançar a sociedade como um todo, disputando no plano da norma jurídica os conteúdos da moralidade pública. A religião que parecia ter se restringido à esfera privada e individual pelo processo de secularização reconfigurou-se e atua sobre aquilo que se define como público, mais especificamente as normas em forma de lei ou de costumes. O problema atravessa os três tabuleiros: emerge no plano da família

como a primeira transmissora da pertença religiosa; manifesta-se nos espaços públicos como as Marchas para Jesus, por exemplo; e atua no plano do Estado por meio de mandatos eletivos no Legislativo e no Executivo. (ALMEIDA, 2019, p. 208).

Foi neste contexto e ocupando esse espaço que Jair Bolsonaro venceu as eleições de 2018. Apesar da campanha de marginalização que culminou com o forte antipetismo, seu principal adversário e líder nas pesquisas de intenções de voto era Lula. Retirado do pleito por uma prisão que, tempos depois, se provou arbitrária por vícios processuais e interesses políticos privados de membros do poder judiciário que o condenaram, Fernando Haddad (PT) assumiu a candidatura. Seu discurso de fortalecimento da democracia, direitos humanos e igualdade social, apesar de atingir número significativo da população, foi derrotado no segundo turno. A narrativa de Bolsonaro encontrou força em outra grande demanda popular: a questão da segurança pública, que encontrou repercussão nos setores mais conservadores e retrógrados da sociedade. Outras táticas amplamente utilizadas foram a divulgação de “fake news”, com vistas a espalhar notícias falsas e promover discursos de ódio contra adversários políticos, e o negacionismo, que consiste em contestar realidades e enfraquecer movimentos, como a questão do racismo, da violência contra a mulher, da homofobia ou dos problemas ambientais. Para isso, utilizou-se da potência das redes sociais, disparando mensagens para compartilhamento em massa. Assim como Bolsonaro, governadores e grande número de congressistas reverberaram estas retóricas e foram eleitos.

O caráter fascista, alinhado à violência para conter a criminalidade, à falsa moralidade de costumes, às sucessivas ameaças de ruptura com as instituições democráticas, bem como os questionamentos acerca da lisura do processo eleitoral, se revelaram assim que o novo presidente tomou posse. As intenções para redução de direitos eram escancaradas pelo seu Ministro da Economia, Paulo Guedes, ultraliberal partidário radical de um programa de ajustes das leis e dos direitos adquiridos e das privatizações. O discurso do ministro trouxe o apoio maciço da classe empresarial, tradicionalmente antiesquerdista. O do presidente encontrou arrimo nos setores médios, mais conservadores, e, em grande dose, nos mais carentes, conduzidos paulatinamente a um sentimento de antagonismo político e descrença com a democracia e seus insucessos, por não ter conseguido no Brasil, até o momento, trazer resoluções definitivas para os problemas sociais.

No poder, o governo Bolsonaro foi cumprindo com o que dele se esperava. Arroubos autoritários, ataques às instituições e ameaças de ruptura com o sistema democrático. A política econômica neoliberal não foi a esperada pelo capital, embora tenha-se concluído, em parte, pautas como privatizações de empresas, inclusive algumas consideradas estratégicas para a

soberania nacional, como a Eletrobrás, e concessões de portos, aeroportos, ferrovias e estradas. Outro plano neste sentido foi o das reformas, que buscaram estrangular ainda mais a cidadania com a retirada de direitos. Foi o caso da reforma da previdência, que impôs novas regras à aposentadoria e às pensões. A caótica gestão do presidente na pandemia da COVID-19, o descaso com a séria questão ambiental do país e o seu autoritarismo, contribuíram para a péssima imagem do país no cenário internacional, a elevação do dólar e o descontrole da inflação, que, em conjunto, enfraquecem a economia, elevam os preços dos itens básicos e devolvem ao país o desemprego e o grande número de pessoas em situação de fome e de miséria. Em meio ao caos e sem capacidade de gerir o país, o ex-presidente sustentou uma parcela de apoio popular através do radicalismo do seu discurso, composto pela defesa do armamento da população, dos costumes conservadores e narrativas negacionistas e de enfraquecimento das instituições democráticas. Por outro lado, cresceram as mobilizações populares e partidárias contrárias ao chefe do Executivo. A cidadania, mais uma vez, viveu fase de recuo, mas aprendeu, definitivamente, que o espaço público é do cidadão e é lá que ele resiste, fazendo visível parte importante do seu exercício ativo. Dessa aprendizagem resultou a terceira eleição de Luiz Inácio Lula da Silva para presidente da república, na eleição de 2022.

Voltando à Constituição Federal de 1988 com vistas à ampliação do entendimento sobre os fatos políticos recentes no país, podemos inferir que a dignidade humana constitui um dos seus pilares. Assim, no campo político, consolidou-se a universalidade plena, com o voto tornando-se facultativo para os analfabetos e para o público entre 16 e 18 anos de idade. A ansiada eleição direta para presidente, governadores e prefeitos, visaram conceber legitimidade às representações políticas, o exercício político-cidadão e a estabilidade institucional. Respeitadas as normas constitucionais, todo cidadão passou a ter direito de votar e ser votado. Incentivando a participação popular, ficaram previstos o plebiscito, o referendo e a iniciativa popular, passando a mensagem de que não há democracia sem a participação do povo. Com relação aos direitos civis, o preâmbulo foi a instauração de um Estado democrático de direito, uma exaltação à democracia. A igualdade de todos perante as leis, o direito à vida e às liberdades amplas (de expressão, de imprensa e de organização, por exemplo) são aspectos que merecem destaque. No que diz respeito aos direitos sociais, também houve ampliação constitucional, pois a Carta Magna estabelece direito à educação, à saúde, ao trabalho, à moradia, ao lazer, à segurança, à previdência social, à proteção, à maternidade, à infância e à assistência aos desamparados.<sup>8</sup> Na letra da lei, foram muitos os avanços.

---

<sup>8</sup> Para saber mais, acesse [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm) .

Mas há diferenças entre o estabelecimento constitucional de um direito e a efetiva garantia de sua aplicação, o que repercute nas condições de vida de toda a sociedade. Cabe ao Estado implementar as políticas públicas para fazer cumprir o que determina a Constituição, o que depende de vontade política e de capacidade. Cabe a cada membro da sociedade cobrar, individualmente ou em conjunto com seus pares, a criação e a viabilização de políticas públicas pelos representantes políticos ou mesmo propor dentro nas normas constitucionais projetos de lei para serem apreciados pelo Poder Legislativo. Sem esperar apenas pelo Estado, também recai sobre os cidadãos a prática de ações em prol da coletividade com vistas a alcançar uma sociedade mais justa, organizada e sustentável. São muitos os problemas de garantia dos direitos no Brasil e é exatamente no tocante aos direitos sociais que observamos os maiores recuos da cidadania na Nova República.

Como já abordado neste trabalho, as sucessivas denúncias de corrupção que envolveram todos os governos desde a redemocratização, levam uma grande parte da população à aversão pela política e à descrença na democracia, além da desesperança por uma vida digna. A instabilidade democrática e a insistência pela política neoliberal perpetuam a desigualdade social, a peleja mais difícil na busca pela cidadania, que impede a universalidade dos direitos previstos pela Constituição. Nossa democracia é recente e ainda frágil.

Esta pesquisa é capaz de confirmar que a cidadania no Brasil, com avanços e recuos, tem acumulado importantes progressos, mas há, ainda assim, muitas batalhas a serem lutadas. Todas as democracias consolidadas no mundo levaram muitas décadas para construir suas cidadanias. A democracia brasileira também precisa de tempo e deve, portanto, ser defendida por todos, instituições e sociedade.

No âmbito da educação, a Carta Magna de 1988 incluiu, em seu artigo 210, a previsão para elaboração de um currículo nacional e comum, apontando que “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988).

Schmidt (2012) entende que a fase de reconstrução do código disciplinar de História tem ligação com o fim do regime militar, em 1985. Para a autora, outro fator preponderante foi a resistência dos profissionais da História em favor da autonomia da disciplina, movimento que cresceu e ganhou força com o fim da ditadura. Esta luta repercutiu na proposta, elaborada pelos profissionais da educação, dos Parâmetros Curriculares de História, entre 1997 e 1998. Apesar das divergências e críticas sobre a proposta, este feito se configura como marco importante para a reconstrução de um currículo de História independente e que buscava estar atento às demandas de uma nova sociedade em fase de redemocratização.

À luz dessa nova adequação social, diversas propostas foram sendo apresentadas, desde 1985, a fim de remodelar e reafirmar o ensino de História no Brasil em novo contexto social. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) não se configuravam como currículo obrigatório, porém, na prática, livros didáticos e instituições escolares por todo Brasil o utilizavam como referência, atendendo aos propósitos de sua elaboração. No documento são apresentadas formas diversas de acesso aos conhecimentos históricos aos quais os educandos pudessem relacionar as informações obtidas, aplicando-lhe uma significância particular. De outra feita, conforme aponta a professora Maria Auxiliadora Schimidt,

ao descrever os objetivos da aprendizagem histórica, o documento seleciona alguns objetivos, tais com ‘conhecer’, ‘caracterizar’, ‘refletir’ e ‘utilizar fontes históricas’, indicando uma delimitação de categorias do pensamento que indica ações a serem desenvolvidas em relação a determinados conteúdos, e não formas de compreensões históricas (SCHIMIDT, 2012, p. 88).

Concordamos com Schimidt em sua análise, porém consideramos que o documento trouxe avanços importantes, pois enxergamos nos objetivos propostos a tentativa de gerar um nível de consciência histórica, partindo da apropriação da atividade historiadora que levasse os educandos a pensarem historicamente e, portanto, desenvolvessem a autonomia crítica, elemento fundamental para a difusão da cidadania.

Outra crítica parte da professora Margarida Dias e do professor Itamar Freitas (2018), quanto a não superação do modelo continuísta quadripartite, embora os PCNs História trouxessem como novidade a história temática. Concordam também que o documento erigiu forças de prescrição curricular, de modo que influenciou na distribuição de recursos e norteou manuais de professores.

Apesar da existência de uma base nacional comum para os currículos do ensino fundamental e médio está prevista no Art. 26 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), de 1996, a construção efetiva de um currículo comum não constitui tarefa fácil, dado os conflitos de ideias, visões e perspectivas, próprios ao campo de disputas no qual se insere a elaboração de um currículo. Apenas em setembro de 2015 foi apresentado o primeiro protótipo para consulta pública sobre um documento curricular, resultado de várias reuniões de uma equipe composta por especialistas diversos, professores pesquisadores do campo curricular, além de professores da educação básica, representantes de associações científicas, além de membros de secretarias de educação. Novos conflitos se sucederam acerca da perspectiva de abordagem dos conteúdos pela proposta inicial, o que levou a algumas modificações. Conforme já dito, um currículo é

campo de disputas, sobretudo quando se trata do conhecimento histórico, razão de interesses diversos que motivam tantas intervenções.

Após mais duas versões, a BNCC foi homologada, em dezembro de 2017, sendo que a versão final para o Ensino Fundamental teve sua homologação apenas em dezembro do ano seguinte. A BNCC constitui um documento normativo comum, instituído pela Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, na era democrática. No que tange à disciplina de História, já apresentamos as críticas pertinentes ao nosso estudo na Introdução deste trabalho. Na sequência, apresentamos o quadro 2, que anuncia as concepções de cidadania, fundamentado nos contextos históricos dos marcos regulatórios desde o início do processo de constituição de um ensino secundário no Brasil.

Quadro 2 - Cidadania nos dispositivos curriculares para o ensino de História no Ensino Médio

| CONTEXTO HISTÓRICO   | CONCEPÇÃO DE CIDADANIA  |
|--|---|
| Decreto nº 19890/31:<br>Reforma Francisco Campos<br>(1931)   | Constitui a primeira tentativa de organização do ensino secundário, na qual a concepção de cidadania expressa a formação da consciência patriótica e a identificação do cidadão com a nação. O ensino de História se consolida como instrumento da formação da cidadania identificada com o nacionalismo, cujas instruções metodológicas seriam capazes de conduzir o indivíduo ao pensamento cívico. Objetiva atrelar a formação desse cidadão ao novo projeto de desenvolvimento do país. |
| Decreto-Lei 4244/42: Lei<br>Orgânica do Ensino<br>Secundário   | A concepção de cidadania reconhece o político-governamental como principal agente histórico, decorrendo daí a formação do cidadão político. Para isso, muito contribui o ensino de história com a função cívica de legitimar a ordem social e política.   |
| Lei 4024/61: Primeira Lei de<br>Diretrizes e Bases da<br>Educação Brasileira<br>(Redemocratização 1946-<br>1964) | A concepção de cidadania ligada ao civismo é substituída pela cidadania democrática. Vincula-se à ideia do indivíduo crítico, mas agora aliado a um protagonismo gerado pela corresponsabilidade na construção do próprio conhecimento. O ensino de História afasta-se da formação de um nacionalismo exacerbado, uma vez que a existência das nações estava consolidada, e passa a objetivar a formação do cidadão democrático.  |
| Lei 5692/71: Reforma do<br>Ensino de 1º e 2º graus<br>(Ditadura Militar 1964-1985)                               | Resgate da essência positivista pelo fortalecimento do nacionalismo, pautado pela exaltação de fatos e heróis do passado nacional. Tal política objetivava romper com a formação crítica, possível geradora de forças contrárias ao   |

|   |  |
|---|--|
|   | regime vigente, o que representou um recuo para a educação cidadã.   |
| Lei 9394/96: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira     | Ancorada na Constituição Federal de 1988, denominada de <i>constituição cidadã</i> , a LDB atual expressa uma concepção de cidadania democrática que resulta no entendimento de que “a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.                                |
| Parâmetros Curriculares Nacionais (ensino médio): História (2000) | A concepção de cidadania volta a ser atrelada à consciência histórica em direção ao consequente desenvolvimento da autonomia crítica. Em relação às ciências humanas “destacam-se a extensão da cidadania, que implica o conhecimento, o uso e a produção histórica dos direitos e deveres do cidadão e o desenvolvimento da consciência cívica e social, que implica a consideração do outro em cada decisão e atitude de natureza pública ou particular” (BRASIL, 2000, p.21). |
| Base Nacional Comum Curricular (2018)                             | A perspectiva de cidadania é ampliada com luz na diversidade étnica e cultural da sociedade. De acordo com o documento: “A construção da cidadania é um exercício contínuo, dinâmico e que demanda a participação de todos para assegurar seus direitos e fazer cumprir deveres de respeito aos direitos humanos” (BRASIL, 2018, p.558).   |

Fonte: Elaboração do autor.

A herança da colonização portuguesa, sobretudo a estrutura social fortemente elitizada e a escravidão, possuem marcas que perpassaram o período de bicentenário da fundação do Estado brasileiro e se fazem sentir, de maneira constrangedora, nos dias atuais. O elitismo, berço da mentalidade conservadora nacional, se afoga em golpes, fora e dentro das leis constitucionais, para manter suas posições privilegiadas de poder e práticas de corrupção. Ao impedirem os direitos básicos de cidadania, quando não retirá-los, sob pretextos falaciosos, através de Emendas Constitucionais, atacam a democracia, sepultando conquistas históricas. Os reflexos da escravidão se mostram nas séries estatísticas, que desnudam o quadro de discriminação étnica, que jogam os negros, maioria da população do país, nas piores condições de moradia, renda, educação, expectativa de vida etc.

Conservadorismo elitista, que insiste em subjugar as mulheres e mantê-las em condições subalternas, seja nos lares ou nos ambientes corporativos. Subalternidade que toma forma trágica com os assustadores números de feminicídio. O elitismo também é machista e misógino.

Essa cultura de ódio conservador se expande e atinge em cheio o grupo LGBTQIA+, que sofre, na pele e com a vida, as consequências de uma violência cotidiana e injustificada. Poderíamos aqui falar de tantos outros grupos que lutam por respeito e cidadania, como os povos originários, quilombolas, trabalhadores e ambientalistas. É essa herança colonial estrutural que precisa ser combatida, pois se agarra ao poder para perpetuar as diversas desigualdades que assolam o Brasil mesmo após 200 anos de emancipação.

O século XXI apresentou novas demandas, que exigem novas habilidades individuais e coletivas. É indispensável uma participação ativa em todas as questões político-sociais, o que caracteriza a cidadania na contemporaneidade. Não haverá direitos sem luta. No Brasil, a emergência de movimentos sociais, desde o período de repressão, tem se mostrado fundamental para a visibilidade e luta por inclusão dos diversos grupos que compõem a sociedade, com respeito e dignidade à diversidade e às diferenças.

O fenômeno da multiplicidade dos movimentos sociais democráticos, cada qual com suas pautas legítimas, escancaram a heterogeneidade social brasileira. É a compreensão desta complexidade social que esta pesquisa procura promover para que possamos refletir sobre os sentidos de um currículo de História ajustado e próximo a esta realidade. Acreditamos que o sucesso formativo da disciplina para a cidadania depende, cada vez mais, de um currículo multi/intercultural.

### 2.3 DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS AO ENSINO DE HISTÓRIA

A educação na contemporaneidade tem buscado redefinir valores tradicionalmente estabelecidos. Bem sabemos que os valores, um dos elementos que incorporam a cultura, se transformam no tempo e no espaço. Alguns valores, por muitos motivos, oferecem grande resistência às mudanças. A educação não foge a esta realidade, uma vez que possui vínculo e sofre a interferência das condições sociais, políticas, econômicas e culturais. No Brasil, são muitos os desafios. As desigualdades sociais se apresentam como uma barreira para o desenvolvimento de uma educação democrática e para o país de modo geral, ao passo que a diversidade cultural, responsável por grande parte da formação de sujeitos históricos heterogêneos, acaba sendo uma infeliz referência de tais desigualdades, em que se destrincham estratos culturais correspondentes a cada indivíduo a partir de fatores como cor da pele, etnia, religiosidade ou gênero. Esses são alguns exemplos das assimétricas relações de poder existentes entre as diferentes matrizes culturais.

Ao abordar categorias como cultura, currículo e cidadania, mostramo-nos preocupados com os desafios que permeiam a complexa relação entre ensino e aprendizagem, no que tange a disciplina de História no contexto do século XXI. Este entrelace precisa ser refletido para que o indispensável ensino de História seja vivenciado de maneira significativa pelos estudantes, conduzindo, em consequência, a uma compreensão que satisfaça às suas necessidades atuais. Fernando Seffner (2010) salienta que, para tornar significativas as aprendizagens, as aulas de História têm como principal objetivo desenvolver uma compreensão crítica acerca do mundo em que se vive, partindo da realidade do estudante e ampliando o olhar para o seu entorno social e político.

Dentro dessa relação pedagógica, Carla Beatriz Meinerz (2010) entende que cabe ao ensino de História relacionar os seus saberes específicos às representações cotidianas, que se pautam pelo senso comum, tradições e culturas. As fontes dessas relações são, portanto, variadas uma vez que cada indivíduo possui um ponto de vista histórico particular sobre o mundo, ou seja, há uma incorporação múltipla dessas representações no campo histórico. Estas representações partem das múltiplas realidades dos estudantes, reivindicando dos docentes atenção às falas e ações destes jovens em sala de aula. Para Meinerz é possível, a partir dessas falas e ações, estabelecer relações entre representações históricas do cotidiano e reflexões de natureza histórica, isto é, um vínculo entre educação histórica e cultura. Este processo trata de desenvolver problemas pertinentes, incentivando a formulação de hipóteses e os debates sobre as diversas interpretações históricas acerca do passado e do presente. Um grande diálogo que envolve temas da História, realidades culturais diversas e interpretações que conduzem à compreensão do fazer histórico e do papel de cada indivíduo, cada qual com sua historicidade dentro da sociedade em que está inserido. A historiadora completa lembrando que a escola é um espaço sociocultural, composto por grupos variados, com moralidades, vivências e hábitos sociais distintos e, não raro, conflituosos entre si.

O ensino de História no Ensino Médio guarda um percurso que transita por diferentes abordagens desde a terceira década do século XX. Em suas primeiras tentativas de constituição, prevaleceu a perspectiva hegemônica do momento, positivista, apontando para uma abordagem tradicional pautada pela memorização de fatos, nomes e datas, reforçando valores morais e cívicos para desenvolvimento do nacionalismo e posicionando os episódios históricos em ordem cronológica (MARTINS, 2008). Em oposição à perspectiva da racionalidade científica tradicional, emergem as teorias críticas que, na segunda metade do século XX passam a influenciar estudos no campo do currículo e, ao reconhecerem as relações entre escola, sociedade e poder, passam a considerar a História enquanto instrumento de transformação

social (FREIRE, 2018), privilegiando a reflexão crítica dos educandos. A consolidação da mudança de paradigma se dá a partir dos estudos marxistas da década de 1970, em que o realce às transformações econômicas e às lutas de classe são o mote do ensino de História para a formação do pensamento crítico (FREIRE, 2018).

Amparados nas teorias cognitivas de Jean Piaget e Lev Vygotsky ampliam-se as considerações em torno do ensino de História, que se volta para a promoção do desenvolvimento do senso crítico dos educandos aliando conhecimentos políticos, econômicos e culturais. Além disso o ensino da disciplina passa a propor estratégias de reflexão sobre a relação entre passado e presente ancorada em eixos temáticos que, mesmo de forma discreta, promovam uma variedade de ponderações (MARTINS, 2008), favorecendo a compreensão de que o conhecimento histórico não é produzido por uma ótica única e verdadeira.

Não obstante as transformações conferidas ao ensino de História no Ensino Médio, não há como abnegar alguns problemas e vícios acumulados ao longo de uma conjuntura de experiências na construção da erudição da História no Brasil. A linearidade na organização dos conteúdos ou a ausência na contemplação de uma reflexão formativa efetivamente crítica no documento da BNCC, já analisadas neste trabalho, são exemplos dos desafios que o ensino de História ainda precisa superar. Em especial, nos concerne entrelaçar o objeto de estudo da História no campo das Ciências Humanas e a construção dos conhecimentos e habilidades necessárias para a construção de consciências críticas e, conseqüentemente cidadãos. Considerando-se o objetivo elementar de compreender os processos vivenciados por grupos e sujeitos históricos ao longo do tempo, faz-se indispensável investigar as relações entre esses grupos sociais, suas interligações e singularidades, promovendo diálogos sem anacronismos entre o passado e o presente, levando em conta as experiências históricas vivenciadas pelos educandos, os conflitos e contradições associadas à assimilação do encargo cidadão. Entendemos que é o momento de incorporar a perspectiva multicultural ao currículo de História do Ensino Médio. Reforçando nossa tutela, nos alicerçamos na análise da professora Eleta de Carvalho Freire, para a qual

os objetos de estudo das ciências humanas são as ações humanas vivenciadas em um tempo-espço da cultura. Ou melhor, das culturas tecidas pelas relações sociais. E as relações sociais que tecem as culturas são históricas, ou seja, estão situadas em determinado tempo-espço e se inscrevem em temporalidades diversas. Envolvem o entrelaçamento de relações políticas econômicas, familiares, religiosas, afetivas, entre outras. (FREIRE, 2018, p. 61).

Dentro de um contexto multicultural, entendemos que a escola possui o papel de dar voz aos silenciados e fazer emergir as múltiplas singularidades das identidades culturais existentes dentro de seu espaço, que é imagem e semelhança da sociedade fora dele. É através do ensino de História que essa tarefa torna-se possível de ser cumprida. Não pelo seu currículo tradicionalmente monocultural, mas transversalmente quando se contempla um currículo capaz de agregar essa multiplicidade cultural, contribuindo para a construção de identidades diversas e de um conhecimento abrangente, que encaminhe à convivência e ao respeito às diferenças. Mas é preciso, também, vencer a falsa ideia de uma convivência puramente harmoniosa. Não cabe mais à História naturalizar pura e simplesmente o respeito às diferenças, criando condições para o etnocentrismo perpetuar hegemonias culturais. Assim, numa perspectiva crítica, o currículo tem a necessidade de mirar para as relações de poder que produzem as desigualdades entre grupos e indivíduos, orientando para a compreensão da origem dos seus conflitos. Cria-se desta forma o entendimento de que as mazelas devem ser condenadas, pois as desigualdades não são permanentes, se combatidas, e podem, por consequência, serem modificadas por uma atuação social crítica e consciente. Eis o mais importante desafio para uma formação cidadã.

Historiadora e educadora, Selva Guimarães resume o processo complexo e conflituoso dos contextos educacional e social contemporâneos.

Nesse novo mapa cultural e político, situam-se, reconstituem-se os territórios das crises da educação, da cultura, de valores, vivenciadas de forma intensa e complexa pela sociedade brasileira contemporânea. Explorar esses territórios, contestá-los e transformá-los implica enfrentar criticamente as relações orgânicas entre educação, cultura, sociedade, poder, política e memória. (GUIMARÃES, 2012, p. 56)

O currículo é um espaço fundamental, uma vez que constitui narrativa que encaminha para construções de conceitos. É, portanto, indispensável um documento inclusivo que possa visibilizar de maneira equilibrada e transparente todos os grupos que compõem a estrutura social, ajudando a construir nos educandos noções amplas de valorização da diversidade social em que está inserido, reconhecendo o seu lugar social bem como o lugar do outro, mas consciente da necessidade de combater injustiças, desigualdades e lutar por um Estado invariavelmente democrático. Dessa transformação dependerão as gerações do futuro para coabitarem numa sociedade mais democrática e mais justa, afinal, “educação, história e participação política são conceitos indissociáveis na construção de uma sociedade democrática” (GUIMARÃES, 2012, p. 155). Fica claro que compreendemos o currículo como campo de luta e ferramenta de transformação, na escola e na sociedade.

Se a educação é um direito de todos e a escola tem o papel de garantir a todos o acesso à(s) cultura(s), Guimarães (2012) lembra, amparada em Arendt, que educação e cultura não se desvinculam uma da outra. Assim é que a escola assume a responsabilidade de formar os indivíduos para a complexa vida em sociedade, revelando a disciplina de História como “estratégica para formar o cidadão, mas também os modos de pensar, construir e manipular o conhecimento histórico escolar” (GUIMARÃES, 2012 p. 61). Por essência, a disciplina histórica é educativa, formativa e emancipadora e é através da formação da consciência histórica que se potencializa a intervenção social.

A escola não pode ser um espaço de reprodução das desigualdades e o conhecimento histórico é arma poderosa e influente. Da ação do professor de História em sala de aula dependerá a desalienação dos educandos ou a perpetuação de estereótipos sociais contidos na memória hegemônica, sobretudo no atual contexto histórico brasileiro. A sala de aula deve ser o primeiro exemplo de inclusão, no qual a História ensinada legitima a história vivida, base das lutas por direitos (GUIMARÃES, 2012). Os educandos são, dentro do espaço escolar, atores vivos das desigualdades e das relações de poder que imperam na estrutura social vigente. Devem, portanto, sentirem-se cidadãos dentro desse espaço. Deixamos claro que, em nosso entendimento, de nada adianta um currículo alinhado com as demandas sociais contemporâneas sem contar com a conexão do professor, mergulhado em conhecimentos sobre as diferentes culturas, sua conduta e suas atitudes na sala de aula, pois

Cultivar uma postura reflexiva evita práticas e atitudes que desvalorizam os saberes produzidos em outras culturas não escolares, não acadêmicas, por diferentes grupos sociais, étnicos ou religiosos. Possibilita-nos cultivar atitudes de respeito à diversidade e de crítica às desigualdades (GUIMARÃES, 2012, p. 70).

A necessidade de discutir o aspecto multicultural nos currículos se faz inevitável quando há desejo por uma educação verdadeiramente democrática, que inclui ao invés de silenciar grupos, levando em consideração uma sociedade cada vez mais múltipla, reforçando a construção das identidades dos educandos, entendendo que não há outro caminho para conduzi-los e fazê-los compreender a cidadania e o que é de fato ser cidadão, ou seja, indivíduos mobilizados na compreensão e no respeito às diferenças, mas capazes de intervir diante dos conflitos e das diferentes necessidades sociais no rumo de uma sociedade que preza pela dignidade humana. O currículo tem esse papel, uma vez que propõe um conjunto de práticas a serem adotadas e as narrativas que influenciam, para além do aspecto cognitivo, a criação dos significados e valores acerca das ideias. Entre elas estão as noções sobre as identidades,

igualdades e justiça social. Assim voltamos à nossa questão central: como um currículo multi/intercultural de História pode contribuir para uma formação cidadã na contemporaneidade? Nossa investigação encara este problema como o grande desafio do ensino de História contemporâneo e por isso a indispensabilidade de refletirmos a respeito.

### **3 CULTURA(S) E CURRÍCULO: PERSPECTIVAS MULTI E INTERCULTURAL NA HISTÓRIA ENSINADA NO CONTEXTO DE UMA FORMAÇÃO CIDADÃ**

Objetivamente, o ser humano distingue-se dos outros animais da natureza por sua condição cultural. Diante dessa afirmativa, precisamos cuidar para não confundirmos natureza humana com natureza cultural. Vamos explicar melhor. A natureza humana possui caráter universal, ou seja, é inerente a toda a espécie humana. De outro modo, a natureza cultural pode variar conforme o tempo, o espaço, a classe social, a etnia, o grupo, a sexualidade, a religião etc. Enfim, enquanto a natureza humana nos une, a natureza cultural nos difere uns dos outros a partir de vários elementos que nos identificam, que forjam nossas identidades. Marilena Chauí defende que “a ideia de natureza humana como algo universal, intemporal e existente em si e por si mesma não se sustenta cientificamente, filosoficamente e empiricamente. Por quê? Porque os seres humanos são culturais ou históricos” (CHAUÍ, 2000, p. 369). Desta forma, é preciso considerar que o comportamento humano varia e sofre influências de elementos diversos como o meio em que se vive e as condições sociais, políticas, econômicas e históricas.

Assim como os outros animais da natureza, nós, seres humanos, somos seres biológicos, porém dotados das capacidades de aprender, questionar e modificar. Somos produtos da natureza, mas somos, ao mesmo tempo, culturais diante do poder de transformar o meio em que habitamos. São muitas as teses que indicam o trânsito humano dentro da categoria cultural. Para o antropólogo Claude Lévi-Strauss, evocando natureza orgânica humana através dos órgãos dos sentidos, a linguagem é um fundamental fator que nos distancia dos outros animais, sendo responsável pela transmissão das experiências vividas e dos conhecimentos adquiridos (LÉVI-STRAUSS, 1976).

Mesmo que não apresente uma definição precisa para esta categoria, segundo Viana (2018), Karl Marx trata a cultura como uma expressão da realidade. Sua concepção de cultura é pensada em sentido restrito como o conjunto de fenômenos no interior da sociedade, se distinguindo, portanto, do próprio conceito de sociedade ou de civilização. Ou seja, “em síntese, a cultura é o conjunto das formas de produção intelectual de uma determinada sociedade” (VIANA, 2018, p. 16). Na visão de Marx, a manifestação cultural se desenvolve por meio das contradições da divisão social do trabalho promovidas pelo modo de produção dominante em cada período ao longo da história. A consequência é a construção de consciências diversas geradoras de uma complexa heterogeneidade social (VIANA, 2018).

Na antiguidade grega, a cultura relacionava-se à formação ou educação do corpo e do espírito. A palavra tem origem no latim “colere” (associando à noção do cultivo pela agricultura), verbo que significa “cultivar”, “cuidar” ou “criar”. Empenhados em romper com as tradições medievais e suas superstições, os intelectuais do período iluminista empenharam à cultura o labor, por meio da educação, de promover novos costumes e conhecimentos racionais à grande massa popular. Destarte, para produzir a reforma social “a ‘cultura’ seria um agente da mudança do *status quo*, e não de sua preservação; ou, mais precisamente, um instrumento de navegação para orientar a evolução rumo a uma condição humana universal” (BAUMAN, 2013, p. 8). Os fatos históricos que se sucedem nos primórdios da pós-modernidade acabam por modificar os objetivos da cultura, que abandona sua função de iluminar as mentes e manter um equilíbrio social, para garantir as posições do *status quo* ou introduzir uma ordem social, integrada, cada qual a uma tarefa estabelecida pelo novo Estado-nação.

No tempo presente, adotamos o termo com significados diversos: criação de animais ou agrícolas, posse de conhecimento, atividades artísticas ou ideia de sociedades com grupos identitários diversos. O conceito de cultura é tão amplo e complexo que vem acumulando ao longo do tempo algo próximo a duzentas definições. É polissêmico.

A centralidade desta categoria na atualidade se dá pelo seu caráter intrínseco ao percurso humano na história, “a tudo o que acontece nas nossas vidas e todas as representações que fazemos desses acontecimentos” (VEIGA-NETO, 2003, p. 6). Acontecimentos que transpõem tudo o que concerne ao social pois seus fenômenos são historicamente construídos. Para Veiga-Neto, “Saber como chegamos a ser o que somos é condição absolutamente necessária, ainda que insuficiente, para resistir, para desarmar, reverter, subverter o que somos e o que fazemos” (VEIGA-NETO, 2003, p. 7). As atuais percepções conceituais e suas reflexões, representam, por conseguinte, uma virada cultural ou, em outras palavras, um deslocamento epistemológico dos seus conceitos, portanto de dimensão teórica, a partir da pós-modernidade, abarcando problemáticas que precisam ser refletidas e debatidas. A ênfase substancial passa a ser inerentemente política em virtude dos confrontos de poder em busca de domínio dos símbolos culturais e das suas significações (VEIGA-NETO, 2003).

Na seção a seguir, vamos explicar acerca desta intrincada categoria e algumas das suas variações conceituais, apreciadas por pensadores que trataram da temática a partir da modernidade.

### 3.1 CONCEITOS DE CULTURA

A antropologia possui concepções divergentes acerca do conceito de cultura. Na perspectiva universalista, Edward B. Tylor a define como “aquele todo complexo que inclui o conhecimento, as crenças, a arte, a moral, o direito, os costumes, e qualquer outro hábito e capacidade adquirida do homem” (TYLOR, 1871, p.31). É universalista por possuir um sentido coletivo: trata-se da cultura de toda a humanidade, em que os hábitos são adquiridos pelo indivíduo enquanto membro da sociedade e o caracterizam enquanto ser humano. De acordo com Tylor, a humanidade passa invariavelmente por etapas de evolução progressivas até alcançar a “civilização”, ciclo este relacionado à vida e aos costumes urbanos. Por ser uma concepção universalista, a cultura é utilizada apenas no singular. Cultura, em sua visão, seria sinônimo de civilização.

Na perspectiva particularista, o etnógrafo e antropólogo Franz Boas (1986) aponta que as diferenças entre grupos e sociedades humanas são culturais e não biológicas. Assim cada cultura é única e particular, fruto de diferentes e complexos desenvolvimentos históricos, desvinculando raça de cultura. Diferentemente de Tylor, Boas apresenta uma visão plural de cultura. Em conformidade com o título deste capítulo, entendemos que podemos falar em culturas, no plural, numa concepção mais próxima à de Franz Boas.

Existem categorias que, para alguns pensadores, são impossíveis de serem dissociadas da cultura, a exemplo da ideologia, foco de análises a partir do século XIX. Ideologia é um conjunto de ideias, crenças ou opiniões sobre algum ponto sujeito à discussão. Nada mais é do que a sistematização de ideias, posicionamento interpretativo acerca de um determinado fato. É a ideologia de um grupo da qual os indivíduos se apropriam, que indica suas tendências, orientações, diretrizes e condutas. Estamos mergulhados, nos aspectos individuais ou sociais, tanto na cultura quanto na ideologia.

Pelo conceito marxista (2005), a ideologia serve para camuflar os conflitos sociais entre as diferentes classes, uma vez que o conjunto de representações e ideias, além das normas de conduta, conformam o indivíduo à maneira que convém à classe dominante, produzindo uma falsa ideia de sociedade homogênea e harmônica. Em outras palavras, a ideologia seria um instrumento de dominação de uma classe sobre a outra. A classe dominada é conduzida à alienação, ou seja, à perda de sua identidade.

Na linha marxista, Antonio Gramsci (1987) apresenta o conceito de hegemonia, que seria a imposição do projeto da classe dominante aos grupos subjugados ao mesmo tempo em que as concepções de mundo destes são desarticulados. Para este fim são utilizados o que Gramsci chama de aparelhos de hegemonia, elementos que habitam para uma formação intelectual pré-determinada pela classe dominante. São considerados aparelhos de hegemonia

livros, jornais, revistas, músicas, filmes, canções, escolas etc. Gramsci entende essa prática de convencimento como puramente pedagógica, pois se dá através de uma relação de ensino e aprendizagem. Mesmo que supremacista e coercitiva, é também persuasiva.

Theodor Adorno e Max Horkheimer (1985) relacionaram cultura e ideologia baseados no conceito de indústria cultural. Através da exploração comercial e da vulgarização da cultura, pretende-se gerar, sequencialmente, consumo, lucro e adesão incondicional ao sistema dominante, promovendo a homogeneização dos indivíduos e conferindo a todas as manifestações culturais um ar de semelhança.

Para identificar formas culturais que impõem e normalizam verdades supostamente inquestionáveis, Pierre Bourdieu (2007) desenvolveu o conceito de violência simbólica. Trata-se de um conjunto de normas que oferecem a alguns fatos sociais a condição de naturalização, que os tornaria, portanto, socialmente aceitáveis, uma vez que enraizados à estrutura social. Exemplos claros seriam questões como os juízos da dominação masculina sobre a mulher ou da superioridade racial branca em detrimento da negra. De acordo com Bourdieu, é pela cultura que a classe dominante garante o controle ideológico com a finalidade de manter o distanciamento entre as classes sociais. O grupo que detém a hegemonia social define o que é cultura e seus elementos formadores, impondo sua concepção, pelo domínio e exercício do poder simbólico, e garantindo uma posição de supremacia sobre os demais grupos, que detém menos possibilidades de alcançá-la.

A este processo coercitivo, portanto arbitrário, que produz aceitação e legitimidade social hegemônica de um grupo ou uma classe e das classificações culturais e estruturais por ela definidas em prejuízo de outra, Bourdieu e Passeron (1992) vão chamar de arbitrário cultural. Tal dinâmica não ocorre por mera passividade dos grupos dominados. Trata-se de um processo educativo, reprodutor, onde “toda ação pedagógica (AP) é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural” (BOURDIEU; PASSERON, 1992, p. 20). De modo que no espaço de educação institucional o poder arbitrário é exercido pelo professor, reconhecido como autoridade legítima, e, em vista disso, um agente da ação pedagógica que replicará o arbitrário cultural que irá enraizar-se e perpetuar-se, garantindo a hegemonia de uma classe em detrimento de outra e, em consequência, as desigualdades entre elas.

Na escola, impõe-se o monopólio do “sistema de ensino dominante” (BOURDIEU; PASSERON, 1992, p. 21) que legitima, portanto, a violência simbólica. Assim, o monopólio vai sendo transferido através das gerações pelo sistema de educação, ora oculto (quando o discurso é compreensível a apenas uma parcela dos educandos), ora explícito (quando o

discurso é explicitamente imposto), privilegiando os grupos de educandos que possuem maior capital cultural, ou seja, aqueles indivíduos cujo contexto de privilégios resulta em um acúmulo de maiores experiências por terem vultoso contato com bens e aparelhos da cultura de prestígio. Cria-se uma relação de forças dentro do espaço escolar, cujos símbolos e materiais fornecidos atendem aos interesses de cada grupo, sendo distribuídos de acordo com o capital cultural de cada um deles, reproduzindo a macroestrutura social: uma verdadeira divisão entre os privilegiados e os segregados educacionais. Nessa perspectiva, a escola se afasta de sua pressuposta função mediadora e justa na construção dos conhecimentos. Ao contrário, ela se torna parcial e aprofunda as desigualdades ao disseminar a cultura dominante. Um hábito que gera violência.

Na visão de Bauman (2013), no mundo contemporâneo (definido pelo autor como “modernidade líquida”<sup>9</sup>) a cultura não se prende a normas ou proibições e cumpre uma função mercadológica, pronta a se adaptar às constantes mudanças de suas demandas de consumo, que “baseia-se no excedente de ofertas, no rápido envelhecimento e no definhamento prematuro do poder de sedução” (BAUMAN, 2013, p. 14). É tempo em que a cultura se descola de um encargo de hierarquização social e no qual pertencer a uma elite cultural significa estar aberto à diversidade, rompendo com estruturas e exigindo a tolerância. Numa conjuntura fluida, as identidades são líquidas, mutáveis ao sabor dos ditames da lógica mercadológica da cultura, que transforma símbolos identitários em mercadorias. Tudo pode ser adquirido, mas deve ser rapidamente descartado, enquanto a roda da cultura-mercadoria gira.

Uma das grandes dificuldades humanas ao longo do tempo tem sido conviver com as diferenças. Na Antiguidade, gregos e romanos alcunhavam de bárbaros aqueles povos que viviam às margens dos seus limites territoriais. Na modernidade, os europeus que se depararam com os povos nativos do continente americano os identificaram como selvagens, primitivos em seu modo de viver e crer, tomando a cultura europeia como referência de civilidade. Nesse contexto do surgimento do Estado-nação e suas demandas, sintetiza Bauman:

A perspectiva da colonização de amplos domínios revelou-se um estímulo poderoso à ideia iluminista de cultura e deu à missão proselitista uma nova dimensão, potencialmente global. Numa imagem especular da visão de “esclarecimento do povo”, forjou-se o conceito de “missão do homem branco” e de “salvar o selvagem de seu estado de barbárie”. Logo esses conceitos ganharam um comentário teórico sob a forma de teoria cultural evolucionista, que promovia o mundo “desenvolvido” ao status de perfeição inquestionável,

---

<sup>9</sup> “O que torna ‘líquida’ a modernidade, e assim justifica a escolha do nome, é a sua ‘modernização’ compulsiva e obsessiva, capaz de impulsionar e intensificar a si mesma, em consequência do que, como ocorre com os líquidos, nenhuma das formas consecutivas de vida social é capaz de manter seu aspecto por muito tempo” (BAUMAN, 2013, p. 11).

a ser imitada e ambicionada, mais cedo ou mais tarde, pelo restante do planeta. (BAUMAN, 2013, p. 10).

A esta ideia de superioridade cultural chamamos de etnocentrismo, tendência que gera intolerâncias e preconceitos diversos. Também gera violências, não apenas física como psicológica. Em consequência de convicções supremacistas, grupos étnicos foram subjugados e forçados a modificarem suas crenças e seus valores. Tal violência não é fácil de ser superada por aqueles que por elas são acometidos.

No contexto da atual globalização, Bauman (2013) joga luz sobre o aspecto da migração, elemento que contribui para a ampliação dos debates acerca da cultura no que diz respeito a pautas como direitos humanos, diferenças, igualdades e desigualdades. O sociólogo enfatiza que as migrações vêm promovendo ao longo do tempo uma verdadeira redistribuição global humana em que, em todas as partes do mundo, evidenciam-se formações de colônias étnicas, religiosas e linguísticas. Enfim, um mundo multicultural. Os impactos deste fenômeno são diversos.

Há, num primeiro momento, a promoção de uma nova concepção de necessidades, demandas e direitos que criam o que pode ser denominado de cidadanias múltiplas. O sentimento de pertencimento, forjado para garantir a integração do Estado-nação, ganha novo sentido na esteira da relação entre identidade cultural e nacionalidade. A formação das novas e constantes minorias étnicas requer um esforço de adaptação mútua às realidades culturais distintas. O problema da convivência com a diferença necessita da aquisição de habilidades para a coexistência. Estas questões nos conduzem à mudança de paradigma dos direitos humanos, agora compreendidos como direito à diferença, que demanda tolerância, mas que não gera, necessariamente, uma rede de solidariedade. Ao contrário, observa-se uma tendência à guetificação, um isolamento entre os nativos e as diversas ilhas étnicas. Apesar das dificuldades apontadas, o novo paradigma dos direitos humanos não admite mais o dualismo cultural de superioridade-subserviência, marca da hierarquia social da pós-modernidade.

### 3.2 MULTICULTURALIDADE/INTERCULTURALIDADE

Em meio às suas análises acerca da cultura no mundo contemporâneo, Bauman (2013) tece uma crítica à “esquerda cultural”, responsável pela criação de uma perspectiva de multiculturalismo que, na visão do pensador, entende toda desigualdade como uma questão de diferença cultural, ou seja, limita a análise das desigualdades ao resultado de escolhas conduzidas por sua herança cultural, que supostamente deve ser tolerada e protegida. Desta

forma, qualquer debate sobre os méritos da diferença deve ser evitado pois os padrões culturais originais devem ser mantidos. O sociólogo entende que o multiculturalismo neste panorama possui efeitos colaterais devastadores para o avanço social. Em sua análise, tal ótica multiculturalista refuta seu próprio valor de pluralidade pois, na ausência do diálogo intercultural, dificulta a coexistência harmoniosa de culturas, provocando o separatismo e impedindo a concretização da mudança social. Em suma, Bauman entende que o multiculturalismo da “esquerda cultural” postula a tolerância liberal com o objetivo de manter as desigualdades sob a égide do pluralismo e da diversidade cultural. Age, portanto, como uma força conservadora que perpetua essas desigualdades ao hastear a bandeira da não interferência dos valores culturais constituídos.

Entendemos que uma análise acerca do multiculturalismo envereda por caminho equivocado se apreciado em quadro generalista, pois não leva em consideração as nuances e desdobramentos históricos desta perspectiva teórica, polissemicamente vinculada a diferentes posições políticas (CANDAU, 2008). Tão complexas quanto as composições sociais são as perspectivas teóricas, ambas historicamente construídas. Nas palavras de Gadotti, “O multiculturalismo, como *movimento social* e como *abordagem curricular*, não é certamente uma panaceia. Existem várias concepções do multiculturalismo que vão do humanismo liberal conservador ao humanismo crítico e de resistência” (GADOTTI, 2000, p. 17).

Gadotti se respalda nas classificações elaboradas por Peter McLaren (2000), que apresenta as principais formas de multiculturalismo. A perspectiva conservadora é pronunciada como a primeira configuração de multiculturalismo. De contingência colonial e, portanto, etnocêntrica, aponta a cultura branca europeia como padrão superior, universal, a ser alcançado pelas demais culturas subalternas.

A perspectiva humanista liberal baseia-se na noção de igualdade natural, que tolera as diversas práticas culturais por meio de políticas públicas que prescrevam as garantias de seu livre exercício. Por outro lado, defende a universalização de todas as culturas pela integração entre elas, que tendem a assumir uma homogeneidade intelectual ao, supostamente, superarem restrições econômicas e sociais. Em contraposição, a corrente liberal de esquerda pretende refutar a visão humanista liberal, questionando a possibilidade de uma hipotética universalização e igualdade cultural ao mesmo tempo em que assinala as diferenças entre os diversos grupos socioculturais, em seus valores e práticas sociais. Qualificando as identidades como permanentes e fixas, o multiculturalismo humanista liberal encara como violência qualquer tentativa de mudança às tradições culturais que não considere suas variações em contextos temporais e históricos distintos.

Por fim, a vertente do multiculturalismo crítico caracteriza as relações culturais como conflitivas. Na análise de McLaren (2000), a interação existente entre as diversas culturas, gera relações de poder, que produzem privilégios, desigualdades, opressões e cujas consequências são os movimentos de resistência que visam transformar as realidades históricas e sociais dos personagens que estão inseridos em seus contextos, locais e temporais. O multiculturalismo crítico perpassa as questões de reconhecimento e tolerância acerca da diversidade e das diferenças. Empenha-se pela afirmação de identidades e pela conquista de direitos e de cidadania plena em movimentos sociais proativos, compreendendo que as identidades transitam em metamorfoses no tempo e no espaço, acumulando variações e transmutações.

Na mesma direção, Candau afirma que “inúmeras e diversificadas são as concepções e vertentes multiculturais”, sendo importante “distinguir duas abordagens fundamentais: uma descritiva e outra propositiva” (CANDAUI, 2008, p. 19), e assim discorre sobre as duas concepções:

A primeira afirma ser o multiculturalismo uma característica das sociedades atuais. Vivemos em sociedades multiculturais. Podemos afirmar que as configurações multiculturais dependem de cada contexto histórico, político e sociocultural [...]. Nesta concepção se enfatizam a descrição e a compreensão da construção da configuração multicultural de cada contexto específico. A perspectiva propositiva entende o multiculturalismo não simplesmente como um dado da realidade, mas como uma maneira de atuar, de intervir, de transformar a dinâmica social. Trata-se de um projeto político-cultural, de um modo de se trabalhar as relações culturais numa determinada sociedade, [...] assim como de construir estratégias pedagógicas nesta perspectiva. (CANDAUI, 2008, p. 19-20).

Peter McLaren argumenta que “os debates sobre multiculturalismo não podem se dar ao luxo de ocultar suas conexões com as relações materiais mais amplas através do enfoque de questões teóricas divorciadas das experiências vividas pelos grupos oprimidos” (MCLAREN, 2000, p. 58). Os grupos oprimidos são vítimas de uma cultura predatória desenvolvida por regimes políticos conservadores contrários a uma democracia cultural e em que através de uma “administração selvagem” atacam direitos historicamente conquistados, como programas sociais, direitos trabalhistas, previdenciários e políticas de reconhecimento, inclusão e integração cultural. Este é um recorte muito próximo do que temos visto acontecer no Brasil desde o impeachment da presidenta Dilma Rousseff, como já abordado neste trabalho, cujas consequências foram devastadoras para as classes menos abastadas e grupos minoritários.

Antonio Flávio Barbosa Moreira diz, objetivamente, que o “multiculturalismo tem sido empregado para indicar o caráter plural das sociedades ocidentais contemporâneas”

(MOREIRA, 2002, p. 16). Baseando-se em Kincheloe e Steinberg, Moreira afirma o papel do multiculturalismo no cerne dessa complexa cadeia social, que

inclui a formulação de definições conflitantes de mundos sociais, decorrentes de distintos interesses econômicos, políticos e sociais. Nessa formulação, as relações de poder desempenham papel crucial, auxiliando a conformar o modo como indivíduos, grupos e instituições reagem à realidade cultural. Na esfera da educação, multiculturalismo corresponde à natureza da resposta que é dada em ambientes educativos. (MOREIRA, 2002, p. 16).

A centralidade da cultura neste trabalho se dá pela observância desta categoria para a constituição social em seus distintos modos de vida. A diversidade de culturas é questão sensível pois revela relações, além de complexas, tensas e competitivas. São relações que não se processam sem lutas, e buscam afirmação e inclusão, seja nas políticas públicas, seja nas práticas sociais (MOREIRA, 2002). Nessas relações de poder são produzidas e preservadas as diferenças em que minorias são inferiorizadas e nas quais se geram os preconceitos, as discriminações e violências de todos os tipos. Um multiculturalismo crítico não apenas reconhece as diferenças e estimula o respeito, a tolerância e a convivência através de um diálogo intercultural, mas, sobretudo propõe desestabilizar as relações de poder existentes na coexistência das diferenças. Questiona as estruturas que mantêm a assimetria nessas relações. Propõe a luta para eliminar as injustiças e desigualdades sem fragmentar e isolar grupos, eliminando os obstáculos do silenciamento e problematizando a diferença.

O humanismo universal que prevaleceu na modernidade vem, ainda, influenciando de maneira determinante uma epistemologia monocultural. O Estado, que regula as políticas para a sociedade, tem também a escola a seu serviço e a defesa de uma educação única para todos, e ao invés de promover uma justiça educacional, na verdade reforça sua pretensão de construção de uma identidade única, rejeitando implicitamente (ou explicitamente?) toda e qualquer diferença. Veiga-Neto (2003) salienta que os Estudos Culturais<sup>10</sup> na pós-modernidade demonstram um conceito mais adequado às realidades sociais e apresenta uma epistemologia multicultural. O autor destaca que o monoculturalismo assume uma postura arrogante quando propõe uma cultura única, sendo determinista, totalitária, pois “cabe à educação apenas dizer, àqueles que estão entrando no mundo, o que é mesmo este mundo e como ele funciona” (VEIGA-NETO, 2003, p. 13). Por outro lado, o multiculturalismo crítico se revela humilde,

---

<sup>10</sup> Os Estudos Culturais constituem um campo de estudos interdisciplinares no qual as relações sociais de poder, forjadas culturalmente, encontram espaço para sua problematização e constituição como objeto de estudo. Nesses estudos o sentido de cultura desloca-se da sua tradição elitista para as práticas cotidianas e as questões relativas à subjetividade e à identidade, tornando-se centrais nos mesmos.

incapaz de determinar o mundo, apenas deixando claro como funciona o jogo de poder existente no mundo e abrindo os horizontes sobre possibilidades de nele viver. Veiga-Neto (2003) desconstrói o conceito moderno de cultura ao falar, partindo dos Estudos Culturais, em cultura(s), numa perspectiva plural a qual adotamos neste trabalho. Enfatiza o aspecto político do multiculturalismo, a questão do poder e os intrincados conflitos existentes entre minorias ou entre minorias e maiorias.

Enquanto campo teórico, o multiculturalismo constitui-se pela existência de sociedades plurais e de seus produtos, ou seja, da diversidade cultural e das diferenças, assimetrias e injustiças. Assim, seus estudos anseiam compreender como essas diferenças são concebidas no seio das sociedades, buscando superar os preconceitos, os reducionismos culturais e demandar uma sociedade menos injusta e excludente. A escola, reflexo da macroestrutura social, tem habitando em seu espaço as mais distintas identidades, que interagem e produzem (ou reproduzem) conflitos e expõem contradições. É dever da escola reconhecer e, a posteriori, compreender as diferenças existentes.

Enquanto campo curricular, o currículo multicultural se empenha na relação entre cultura x poder, procurando desenvolver metodologias e didáticas de reconhecimento das diversidades social e cultural no contexto escolar, de modo a refletir sobre os saberes e práticas do cotidiano docente. Nesse sentido, entendemos que um currículo multicultural seja um canal fomentador de uma cultura escolar emancipatória, em oposição à tradicional cultura de exclusão. Concluimos, portanto, que o currículo multicultural tem caráter inclusivo e emancipatório, à medida em que será a “bula norteadora” de reconhecimento e compreensão da diversidade cultural inerente ao espaço escolar e apontará alternativas didáticas pautadas em princípios multiculturais.

Procuramos deixar claro ao longo deste trabalho que defendemos um Currículo de História atrelado à perspectiva do multicultural crítica, intercultural, caracterizado por analisar e compreender as relações sociais, jogando luz sobre os personagens históricos silenciados e massacrados, mas que resistiram e contribuíram para a formulação de conhecimentos, bem como aqueles que lutaram por direitos e liberdades. Atuações estas que cooperaram com o processo, ao longo do devir histórico, para a configuração da sociedade atual. Currículo multi/intercultural crítico de abordagem propositiva, pois, com vistas a uma formação cidadã, resguardamos o desenvolvimento de uma prática que intervenha de maneira a fomentar e nos educandos a cognição de uma sociedade múltipla, conflituosa, em que alguns são subordinados e excluídos, para o objetivo de transformar a dinâmica social (CANDAUI, 2008). Do mesmo modo, difundir a percepção de que a sociedade não é estática, mas dinâmica, que está em

permanente processo de construção e reconstrução (CANEN, 2002), portanto, descoberto às ações e intervenções dos atores sociais.

Atentos à pertinente crítica de Bauman acerca da ausência de um diálogo intercultural, nos orientamos pela concepção de um “multiculturalismo interativo, também denominado interculturalidade” (CANDAU, 2008, p. 20). Do ponto de vista da autora, esta é uma perspectiva que abre as possibilidades para a construção de uma sociedade democrática, plural e inclusiva a partir do momento em que venham a ser construídas políticas educacionais que objetivem uma articulação entre políticas de igualdade e de identidade. Em outras palavras, esta é a defesa por um currículo que abarque o reconhecimento da diversidade, das diferenças, mas que promova condutas pedagógicas de diálogo entre os diversos grupos. Uma prática que reconheça o outro sem esconder as tensões, os conflitos e as assimetrias presentes nas relações de poder, e cuja interlocução oriente, mutuamente, para o respeito, a legitimação e a igualdade. Em vista disso, a educadora aponta algumas especificidades que caracterizam a perspectiva intercultural.

Considerando a multiplicidade de grupos que compõem as sociedades, Candau (2008) aponta para a sua inter-relação, o que demonstra o perene estado de construção e reconstrução das culturas. Estes dois aspectos invocam as raízes culturais sem negar que estas são históricas e dinâmicas, ou seja, que não há cultura absolutamente autêntica e inalterada. Ao dialogarem entre si e conectarem-se com o mundo, as culturas tomam consciência quanto às relações de poder e seus mecanismos. Por fim, a interculturalidade se caracteriza por não desassociar diferença e desigualdade como produtos dos conflitos factuais existentes em cada grupo social, que se configuram em realidades específicas. A autora defende, inclusive, a necessidade de não se esquivar da questão das relações de poder, inerentes às relações culturais.

A educação multicultural propõe que para transformar a sociedade é necessário, antes, uma mudança no sistema educacional. Desenvolver conhecimentos que contemplem diversos universos culturais, levando os educandos a atuarem e interagirem dentro da sua cultura de origem, bem como das outras culturas diferentes da sua. Trata-se de, para além do desenvolvimento cognitivo, gerar uma relação de empatia e afetividade. Considerando o contexto social brasileiro, aspecto imperativo na construção deste trabalho, defendemos, sem a pretensão de apontar solução definitiva, uma perspectiva de justiça curricular de orientação multi/intercultural crítica, pautada em questionamentos às relações de poder que contribuem para criar e preservar desigualdades (MOREIRA; CANDAU, 2003). Acreditamos que só um currículo de História efetivamente multi/intercultural e crítico que, revelando as referências dos mais diferentes universos culturais no longo processo de construção da história, seja capaz de

promover as transformações necessárias na escola, uma instituição cultural, e que conduza para uma sociedade mais justa e menos desigual ao formar cidadãos conectados à realidade contemporânea. Capazes de reconhecer a própria identidade cultural, relacionando-a ao devir histórico. Aptos para assentir a diversidade de culturas e suas origens híbridas, tornando concebível a convivência com a multiculturalidade. Capacitados para ultrapassar as representações estereotipadas, etnocentricamente construídas acerca dos “outros”, eliminando assim o desejo de homogeneização cultural e superando o universalismo absoluto das verdades e conceitos inquestionáveis. Enfim, atores históricos ativos socialmente, lutando por direitos individuais e coletivos e por justiça social. Atores históricos que, se apropriando do significado potencial da cidadania como participação social, possam contribuir para a construção de uma sociedade democrática.

#### **4 HISTÓRIA ENSINADA NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO CIDADÃ: UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA**

Ao longo deste trabalho, buscamos discutir sobre uma formação cidadã de educandos que se relacionam com uma sociedade complexa e plural. Construir uma educação multicultural que afiance reconhecimentos identitários e culturais, com suas diferenças e conflitos, bem como sua preservação subjetiva ao mesmo tempo em que conduza à compreensão de que nenhuma tradição é imutável em si e nas suas relações interculturais, através de um permanente processo de transformações e inovações no seio de cada coletividade. Essas se mostram implicações imediatas dessa cultura plural para a construção da cidadania nos educandos.

Estamos tratando de jovens indivíduos que na escola espelham essa sociedade cujos grupos se diferem, dialogam e disputam espaços de poder em defesa de interesses e demandas próprias. Dialogamos, assim, com Homi Bhabha, para quem “esses ‘entre-lugares’ fornecem o terreno para elaboração de estratégias de subjetivação – singular ou coletiva – que dão início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria sociedade” (BHABHA, 1998, p. 20). Partindo da premissa de inexistência de tradições puramente originais, cada emergência de novos pleitos adiciona novas camadas de signos que revisam e reconstroem as histórias dessas tradições como consequência de articulações e permanentes negociações sociais. De acordo com o teórico crítico ora em referência, o intrincado hibridismo cultural global é resultado da “diáspora cultural e política” (BHABHA, 1998) pós-colonial, o que obriga uma redefinição sobre os conceitos de culturas nacionais homogêneas, projetos que jamais avançaram no Brasil quando tentados.

Diante das implicações apresentadas para a construção da cidadania nos educandos, fruto da estética híbrida da sociedade humana contemporânea, defendemos que um currículo de História multi/intercultural seja instrumento de intervenção necessária para “redescrever nossa contemporaneidade cultural; reinscrever nossa comunalidade humana, histórica” (BHABHA, 1998, p. 27), a partir de um processo de construção pedagógica que leve à naturalização do reconhecimento do outro e à afirmação dos grupos subordinados, silenciados e invisibilizados.

A esta altura, torna-se imperativo (re)lembrar e retomar, mesmo que brevemente, a discussão acerca da relevância do ensino de História, objeto já abordado neste trabalho. O ensino de História, quando feito significativo aos interesses dos educandos, os mobiliza para uma compreensão que esclarece o cenário do tempo presente. Tal relevância se faz ao conhecermos a nós e aos outros, explicando o mundo e orientando para as circunstâncias

cotidianas (CAIMI, 2015). É através da compreensão dos problemas sociais e do reconhecimento da importância dos acontecimentos comuns ao dia-a-dia que os educandos se tornam capazes de pensarem criticamente e criarem um sentido de identidade, de diversidade e de diferenças (RÜSEN, 2001).

Ao abordar temas que envolvem as realidades destes sujeitos, o ensino de História os provoca para reflexões acerca das suas responsabilidades sociais enquanto agentes da história, atribuindo sentido e utilidade ao estudo da História e os qualificando a formulações de análises racionais no tocante a tais realidades. Para Marlene Cainelli, “Ensinar a pensar historicamente significa desenvolver a capacidade de transitar de um modo de argumentar para outro, de relacionar a experiência humana com a vida prática de cada um” (CAINELLI, 2010, p. 19). Desta feita, ser consciente do seu papel enquanto sujeito histórico é articular os conhecimentos históricos adquiridos com o desenvolvimento de uma aptidão para transformar sua própria personalidade e atuar de maneira transformadora na sociedade em que está inserido.

Diante do exposto, faz-se necessária uma metodologia de ensino centrada no aluno e que seja, concomitantemente, significativa, eficiente e eficaz, partindo de uma perspectiva curricular multi/intercultural. Assim, apresentaremos como produto do nosso trabalho de pesquisa uma proposta de ensino através de sequências didáticas no escopo de temas específicos, ao longo do Ensino Médio, cujas temáticas centrais envolvem a categoria cidadania. Ou seja, um conjunto de sequências didáticas onde a categoria cidadania esteja na centralidade contextual de diferentes eventos históricos ao longo do tempo, direcionando os educandos para um fim específico: uma formação ativa e orientada para a construção de uma consciência cidadã contemporânea.

A escolha pelas sequências didáticas dá-se pelo seu caráter dinâmico, uma vez que este tipo de metodologia envolve um conjunto de atividades interligadas que posiciona os educandos em um lugar de protagonismo, autonomia e interação. Antoni Zabala define sequências didáticas como “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos” (ZABALA, 1998, p. 18), através de uma organização metodológica que objetiva aprofundar determinados conhecimentos a partir da atuação e da intervenção dos educandos em cada etapa do processo didático (ZABALA, 1998). Tal estratégia tem por relevante valorizar os conhecimentos prévios dos educandos, entender as suas dúvidas e demandas, fazer uso de conteúdos relacionados ao seu cotidiano e transformar tudo isso em planejamento pedagógico.

Uma sequência didática bem elaborada e planejada consegue favorecer a correlação entre componentes formativos e áreas de conhecimento de uma disciplina. Neste sentido, Zabala “aponta alguns critérios para sua construção, desenvolvimento e avaliação, considerando três fases da intervenção reflexiva, descritas como: planejamento, aplicação e avaliação” (ZABALA, 1998, p. 18). O processo é descrito em fases de aplicação de um planejamento de projeto bem definido, sob o qual adaptamos à realidade do tempo presente e às expectativas adequadas à nossa proposta. 1) Comunicação da lição, relacionada a apresentação da proposta em que o/a professor/a deverá justificar todas as escolhas que envolvem o processo da sequência. 2) Estudo individual do conteúdo através de diferentes, traçando um diagnóstico dos conhecimentos prévios dos educandos a fim de tornar eficaz o desdobramento do trabalho para o alcance dos objetivos esperados. 3) Repetição do conteúdo aprendido, relacionados aos módulos da sequência didática, ou seja, a prática das atividades, das pesquisas, dos exercícios etc. 4) Avaliação sobre a qualidade de todo o processo, comparando o que foi construído em termos de conhecimento, entre os educandos, do início ao fim do projeto (ZABALA, 1998).

Consideramos reais, portanto, o ganho de aprimoramento da atividade pedagógica por parte dos professores ao trabalharem com um enorme horizonte de possibilidades; e o ganho dos educandos, ao dedicarem-se, numa perspectiva ativa e, portanto, mais produtiva e prazerosa, a conteúdos correlatos à diversidade de realidades socioculturais e cotidianas.

A seguir, apresentamos uma proposta de sequência didática que objetiva responder à questão que guiou nossa investigação, qual seja: como um currículo multi/intercultural de História pode contribuir para uma formação cidadã na contemporaneidade?

#### 4.1 SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

Quadro 3 - Antiguidade clássica: cidadania na Grécia

| Projeto de Ensino – Sequência didática                  |
|---|
| <b>Ano:</b> 1º Ano do Ensino Médio                      |
| <b>Tema:</b> Antiguidade clássica: cidadania na Grécia. |
| <b>Objetos de conhecimento:</b>                         |

- Conceito de cidadania.
- Noção de cidadania na Grécia Antiga.
- O papel da mulher na Grécia Antiga.

### **Objetivos:**

- Construir uma ideia acerca do conceito de cidadania, promovendo um diálogo entre a noção de cidadania entre os gregos da Antiguidade e a concepção contemporânea de cidadania.
- Discutir o papel social da mulher na Grécia Antiga, suas rupturas e permanências no tempo presente.

### **Habilidades da BNCC:**

(EM13CHS104) Analisar objetos e vestígios da cultura material e imaterial de modo a identificar conhecimentos, valores, crenças e práticas que caracterizam a identidade e a diversidade cultural de diferentes sociedades inseridas no tempo e no espaço.

(EM13CHS106) Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica, diferentes gêneros textuais e tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais, incluindo as escolares, para se comunicar, acessar e difundir informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

(EM13CHS501) Analisar os fundamentos da ética em diferentes culturas, tempos e espaços, identificando processos que contribuem para a formação de sujeitos éticos que valorizem a liberdade, a cooperação, a autonomia, o empreendedorismo, a convivência democrática e a solidariedade.

(EM13CHS502) Analisar situações da vida cotidiana, estilos de vida, valores, condutas etc., desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade, preconceito, intolerância e discriminação, e identificar ações que promovam os Direitos Humanos, a solidariedade e o respeito às diferenças e às liberdades individuais.

(EM13CHS503) Identificar diversas formas de violência (física, simbólica, psicológica etc.), suas principais vítimas, suas causas sociais, psicológicas e afetivas, seus significados e usos políticos, sociais e culturais, discutindo e avaliando mecanismos para combatê-las, com base em argumentos éticos.

(EM13CHS603) Analisar a formação de diferentes países, povos e nações e de suas experiências políticas e de exercício da cidadania, aplicando conceitos políticos básicos (Estado, poder, formas, sistemas e regimes de governo, soberania etc.).

### **Orientações:**

No período que remete à formação das cidades-Estados da Antiguidade, a cidadania diz respeito ao pertencimento à comunidade, ao cumprimento de regras e à participação dos ritos e costumes da vida cotidiana. Na Antiguidade grega, no bojo da formação de uma sociedade mais complexa, a cidadania está associada ao poder político e aspectos naturais, tais quais sangue e solo. Trata-se, portanto, de uma cidadania restrita e acessível a poucos pelo acesso ao conhecimento.

Esta aula tem por foco construir a compreensão do conceito de cidadania, promovendo um diálogo, sem anacronismos, entre o passado (na forma da concepção grega de cidadania) e o presente (discutindo um conceito contemporâneo de cidadania). Para ilustrar as reflexões, a centralidade temática de cidadania se dará através da análise dos papéis da mulher na sociedade grega da Antiguidade e nas sociedades do tempo presente.

Os estudantes precisam ser os protagonistas do processo, de modo que o/a professor/a terá função de mediador e articulador.

**Conhecimentos prévios:**

- Formação do mundo grego e seus períodos históricos.
- Formação e características das pólis de Esparta e Atenas.

**Tempo necessário:** 2 aulas de 50 minutos cada.

**Aula 1 (50 minutos)**

**Organização da sala** → 4 minutos.

**Momento 1** → Tempo sugerido: 03 minutos.

- Fazer uma breve introdução do conteúdo.
- Explicar aos estudantes os objetivos da aula.

**Momento 2** → Tempo sugerido: 03 minutos.

- Perguntar aos estudantes o que eles entendem sobre o conceito de cidadania.
- Anotar as respostas na lousa, na forma de tempestade de ideias, para posterior comparação e análise.

**Momento 3** → Tempo sugerido: 15 minutos

- Formar equipes com 3 estudantes.
- Distribuir para cada equipe o cordel *Cidadania*, de Marlene Ramos: <https://cafecomsociologia.com/cidadania-em-cordel-sugestao-para-a-aula/> (acesso em 25/07/2023).

OBS.: se ater apenas à poesia textual, sem se apegar à estrutura estética/visual do cordel.

- Pedir que cada equipe responda as seguintes questões:
  - 1) A partir da leitura do cordel, defina um conceito sobre o que é cidadania.
  - 2) Quais elementos identificados no texto são indicativos para possuir cidadania?
- Analisar as respostas de cada equipe e debater.

- 3) Explique porque a autora relata que a realidade é diferente.
- Analisar as respostas de cada equipe e debater.

OBS.: é importante que um representante de cada equipe compartilhe com toda a classe as respostas de sua equipe.

**Momento 4** → Tempo sugerido: 05 minutos.

- Utilizando um projetor multimídia, projete a imagem abaixo sobre a divisão social ateniense e sua relação com a cidadania: <https://cyberclio.files.wordpress.com/2015/06/88b93-sociedade-grega.jpg> (acesso em 25/07/2023).



- Ainda em equipes, peça para os estudantes analisarem a imagem responderem as questões abaixo:
- 1) Qual a análise pode ser feita desta imagem?
  - 2) Quais as diferenças entre o conceito de cidadania construído no momento anterior e a concepção representada na imagem?

OBS.: as respostas serão livres. Este ainda é um momento de construção da compreensão conceitual.

**Momento 5** → Tempo sugerido: 20 minutos.

- Distribua entre as equipes o artigo *Cidadania: A evolução de um conceito*, de Jarlan Ferreira Diniz: <https://www.gvaa.com.br/revista/index.php/RDGP/article/view/3129/2802> (acesso em 25/07/2023).
  - Solicite que os estudantes façam a leitura e encontrem no texto (é relativamente curto) os conceitos apresentados pelo autor conforme solicitado abaixo:
- 1) A concepção de cidadania ateniense na Grécia Antiga.
  - Espera-se que os estudantes respondam que “o conceito de cidadania entre os atenienses, apesar de estar relacionado à participação política por parte do indivíduo, era um conceito que possuía limitações, que para se configurar exigia critérios de distinção. Assim, a cidadania somente era aplicada/concedida aos homens livres, de tal forma que somente gozava do status de cidadão, aquele indivíduo que estivesse autorizado a participar das decisões da pólis”.

- 2) As concepções de cidadania na atualidade na perspectiva de 3 pensadores.
- Espera-se que os alunos identifiquem as definições dos seguintes autores:
- a) Dallari → “A cidadania expressa um conjunto de direitos que dá à pessoa a possibilidade de participar ativamente da vida e do governo de seu povo. Quem não tem cidadania está marginalizado ou excluído da vida social e da tomada de decisões, ficando numa posição de inferioridade dentro do grupo social”.
  - b) Anchieschi e Santos → “Cidadania é o exercício equilibrado e harmonioso dos direitos e deveres de todos e de cada um: mas os direitos de uns nunca devem se firmar em detrimento dos direitos dos outros”.
  - c) Pinsky → “Ser cidadão é ter direito à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade perante a lei: é, em resumo, ter direitos civis, é também participar no destino da sociedade, votar, ser votado, ter direitos políticos. Os direitos civis e políticos não asseguram a democracia sem os direitos sociais, aqueles que garantem a participação do indivíduo na riqueza coletiva: O direito à educação, ao trabalho, ao salário justo, à saúde, a uma velhice tranquila. Exercer a cidadania plena é ter direitos civis, políticos e sociais”.

## **Aula 2** (50 minutos)

### **Organização da sala** → 5 minutos.

- Divida os estudantes em equipes de 3 pessoas.

### **Momento 1** → Tempo sugerido: 30 minutos

- Distribua para cada equipe a letra da canção *Mulheres de Atenas* – Augusto Boal/Chico Buarque: <https://www.letras.mus.br/chico-buarque/45150/> (acesso em 25/07/2023).
- Utilizando um projetor multimídia (ou um aparelho de som caso a escola não possua o recurso do projetor), execute o vídeo da canção e peça para os estudantes acompanharem com a letra. <https://www.youtube.com/watch?v=MabbVn0Rlv4> (acesso em 25/07/2023). Tempo do vídeo → 4m27.
- Ao finalizar a execução da canção, solicite que as equipes respondam:
  - 1) De acordo com a canção, descreva o papel da mulher na sociedade ateniense.  
OBS.: permitir a utilização de 1 celular por equipe para pesquisar os significados das palavras desconhecidas.
  - 2) Quais as diferenças e semelhanças podem ser apontadas entre os papéis da mulher ateniense e da mulher contemporânea?
- Solicitar que cada equipe exponha sua resposta.
- Ao final, é fundamental que o/a professor/a faça uma análise junto à turma de cada estrofe da letra da canção.

### **Momento 2** → Tempo sugerido: 15 minutos.

- Utilizando 1 aparelho celular por equipe ou distribuindo o material impresso, pedir para os estudantes lerem o texto *Mulheres ao longo da História (4): Grécia Antiga:*

<https://ensinarhistoria.com.br/mulheres-ao-longo-da-historia-4-grecia-antiga/#4>  
(acesso em 25/07/2023).

- Os estudantes deverão responder:
  - 1) De acordo com o texto, descreva como viviam as mulheres na sociedade ateniense.
  - 2) De acordo com o texto, descreva como viviam as mulheres na sociedade espartana.

#### **Avaliação:**

- 1) Participação e desenvoltura dos estudantes ao longo do processo.
- 2) Proposta de atividade extraclasse:
  - Produzir um cordel que explore o conceito de cidadania e a questão da mulher nas sociedades contemporâneas.
  - A atividade pode ser interdisciplinar com as componentes curriculares de Redação, Língua Portuguesa e Arte.
  - Para produção do cordel, segue link como sugestão:  
<http://cordelando389.blogspot.com/2017/01/como-escrever-um-cordel.html>

Fonte: elaboração do autor

#### Quadro 4 - Materiais para trabalhar o conceito de cidadania no 1º Ano do Ensino Médio

| GRÉCIA ANTIGA   |
|---|
| MATERIAIS PARA TRABALHAR O CONCEITO DE CIDADANIA  |
| <p>A NOÇÃO DE CIDADANIA NA GRÉCIA ANTIGA</p> <p><b>Cordel:</b> Cidadania – Marlene Ramos: <a href="https://cafecomsociologia.com/cidadania-em-cordel-sugestao-para-a-aula/">https://cafecomsociologia.com/cidadania-em-cordel-sugestao-para-a-aula/</a></p> <p><b>Artigo:</b> Cidadania: a evolução de um conceito:<br/><a href="https://www.gvaa.com.br/revista/index.php/RDGP/article/view/3129/2802">https://www.gvaa.com.br/revista/index.php/RDGP/article/view/3129/2802</a></p> <p><b>Imagem:</b> <a href="https://cyberclio.files.wordpress.com/2015/06/88b93-sociedade-grega.jpg">https://cyberclio.files.wordpress.com/2015/06/88b93-sociedade-grega.jpg</a></p> |
| <p>O PAPEL DA MULHER NA GRÉCIA ANTIGA</p> <p><b>Música:</b> Mulheres de Atenas – Augusto Boal/Chico Buarque:<br/><a href="https://www.youtube.com/watch?v=MabbVn0Rlv4">https://www.youtube.com/watch?v=MabbVn0Rlv4</a><br/>Letra da música: <a href="https://www.lettras.mus.br/chico-buarque/45150/">https://www.lettras.mus.br/chico-buarque/45150/</a></p>   |

|  |
|--|
| <p><b>Artigo:</b> Mulheres ao longo da História (4): Grécia Antiga - <a href="https://ensinarhistoria.com.br/mulheres-ao-longo-da-historia-4-grecia-antiga/#4">https://ensinarhistoria.com.br/mulheres-ao-longo-da-historia-4-grecia-antiga/#4</a></p> <p><b>Artigo:</b> A GÊNESE DA EXCLUSÃO: O LUGAR DA MULHER NA GRÉCIA ANTIGA - <a href="file:///C:/Users/Will/Downloads/Dialnet-AGeneseDaExclusao-4818225.pdf">file:///C:/Users/Will/Downloads/Dialnet-AGeneseDaExclusao-4818225.pdf</a></p> <p><b>Vídeo:</b> Ser mulher na Grécia Antiga: você aguentaria? <a href="https://www.youtube.com/watch?v=teib1F6Bm_Q">https://www.youtube.com/watch?v=teib1F6Bm_Q</a></p> |
|--|

Fonte: elaboração do autor

Quadro 5 - Revolução Francesa: seus desdobramentos para as sociedades contemporâneas e a participação das mulheres no processo revolucionário

| Projeto de Ensino – Sequência didática  |
|---|
| <p><b>Ano:</b> 2º Ano do Ensino Médio</p>   |
| <p><b>Tema:</b> Revolução Francesa: seus desdobramentos para as sociedades contemporâneas e a participação das mulheres no processo revolucionário.</p>   |
| <p><b>Objetos de conhecimento:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conceitos de cidadania, liberdade e revolução.</li> <li>• Noção de cidadania na concepção da França revolucionária.</li> <li>• A participação das mulheres no processo revolucionário.</li> </ul>   |
| <p><b>Objetivos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Construir uma ideia acerca do conceito de cidadania, promovendo um diálogo entre a concepção de cidadania no regime revolucionário da França após 1789 e a concepção contemporânea de cidadania.</li> <li>• Discutir a importância da participação das mulheres para o sucesso da Revolução de 1789.</li> </ul>   |
| <p><b>Habilidades da BNCC:</b></p> <p>(EM13CHS103) Elaborar hipóteses, selecionar evidências e compor argumentos relativos a processos políticos, econômicos, sociais, ambientais, culturais e epistemológicos, com base na sistematização de dados e informações de diversas naturezas (expressões artísticas, textos filosóficos e sociológicos, documentos históricos e geográficos, gráficos, mapas, tabelas, tradições orais, entre outros).</p> <p>(EM13CHS104) Analisar objetos e vestígios da cultura material e imaterial de modo a identificar conhecimentos, valores, crenças e práticas que caracterizam a identidade e a diversidade cultural de diferentes sociedades inseridas no tempo e no espaço.</p> |

(EM13CHS106) Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica, diferentes gêneros textuais e tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais, incluindo as escolares, para se comunicar, acessar e difundir informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

(EM13CHS501) Analisar os fundamentos da ética em diferentes culturas, tempos e espaços, identificando processos que contribuem para a formação de sujeitos éticos que valorizem a liberdade, a cooperação, a autonomia, o empreendedorismo, a convivência democrática e a solidariedade.

(EM13CHS502) Analisar situações da vida cotidiana, estilos de vida, valores, condutas etc., desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade, preconceito, intolerância e discriminação, e identificar ações que promovam os Direitos Humanos, a solidariedade e o respeito às diferenças e às liberdades individuais.

(EM13CHS503) Identificar diversas formas de violência (física, simbólica, psicológica etc.), suas principais vítimas, suas causas sociais, psicológicas e afetivas, seus significados e usos políticos, sociais e culturais, discutindo e avaliando mecanismos para combatê-las, com base em argumentos éticos.

(EM13CHS504) Analisar e avaliar os impasses ético-políticos decorrentes das transformações culturais, sociais, históricas, científicas e tecnológicas no mundo contemporâneo e seus desdobramentos nas atitudes e nos valores de indivíduos, grupos sociais, sociedades e culturas.

(EM13CHS603) Analisar a formação de diferentes países, povos e nações e de suas experiências políticas e de exercício da cidadania, aplicando conceitos políticos básicos (Estado, poder, formas, sistemas e regimes de governo, soberania etc.).

### **Orientações:**

“Mas foi a França que fez suas revoluções e a elas deu suas ideias, a ponto de bandeiras tricolores de um tipo ou de outro terem-se tornado o emblema de praticamente todas as nações emergentes. A França forneceu o vocabulário e os temas da política liberal e racial-democrática para a maior parte do mundo. A França deu o primeiro grande exemplo, o conceito e o vocabulário do nacionalismo. A França forneceu os códigos legais, o modelo de organização técnica e científica e o sistema métrico de medidas para a maiorias dos países [...]

Entre todas as revoluções contemporâneas, a Revolução Francesa foi a única de alcance universal”. (Eric Hobsbawm. A era das revoluções. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1996. p. 71-3)

Esta aula tem por eixo ampliar a compreensão acerca do conceito de cidadania, cujas bases conceituais foram fundadas em conteúdos do 1º Ano do Ensino Médio. Eleva-se para o debate a concepção de cidadania liberal que constitui o processo de formação do mundo contemporâneo. Desta forma, se faz indispensável discutir as ideias de cidadania no contexto da Revolução Francesa de 1789 e de quais maneiras tais princípios foram praticados neste evento. Outros conceitos também serão abordados, como liberdade e revolução, indispensáveis para a maior assimilação do conteúdo por parte dos estudantes. A aula deve levar os estudantes à compreenderem influências deste evento histórico para outros importantes episódios subsequentes, bem como para os pensamentos e comportamentos de grande parte das sociedades do tempo presente. Como exemplo prático da concepção liberal e revolucionária de cidadania, a aula jogará

luz para a contribuição das mulheres e sua importância para o sucesso da Revolução Francesa de 1789.

Os estudantes precisam ser os protagonistas do processo, de modo que o/a professor/a terá função de mediador e articulador.

**Conhecimentos prévios:**

- Revoluções Inglesas.
- Iluminismo.
- Revolução Industrial.

**Tempo necessário:** 2 aulas

**Aula 1 (45 minutos)**

**Orientações** → Esta primeira aula será focada nas discussões acerca dos conceitos de revolução e liberdade, fundamentais para a compreensão deste processo e dos ideais de cidadania que sustentaram os objetivos revolucionários.

**Momento 1** → Tempo sugerido: 05 minutos.

- Explicar aos estudantes os objetivos da sequência didática.

**Momento 2** → Tempo sugerido: 25 minutos

- Dividir a turma em grupos de 3 estudantes.
- Distribuir para cada equipe a letra da canção para que eles possam acompanhar e canção e para posterior análise. <https://www.letras.mus.br/belchior/44464/> (acesso em 25/07/2023)
- Utilizando um projetor multimídia, reproduzir a canção *Velha roupa colorida* (Belchior): <https://www.youtube.com/watch?v=96Ke5TPILF0> (acesso em 25/07/2023). → Tempo do vídeo: 5m12

**OBS.:** a canção é utilizada aqui com o objetivo trabalhar ludicamente o conceito de revolução e as influências destes eventos históricos para outras sociedades, suas rupturas e continuidades, como no caso da Revolução Francesa.

- Ao finalizar a execução da canção, solicite que as equipes respondam:  
1) Do que trata a canção? Anote tudo o que você conseguiu compreender dela.

**OBS.:** permitir a utilização de 1 celular por equipe para pesquisar os significados das palavras desconhecidas.

- Aguarde um tempo e solicite que cada equipe exponha sua resposta.

- Ao final, é fundamental que o/a professor/a faça uma análise junto à turma de cada estrofe da letra da canção.

**Momento 3** → Tempo sugerido: 10 minutos.

- Problematização 1 → O que é revolução?
- Escrever as respostas na lousa e, em seguida, apresentar um conceito de revolução aos estudantes, o relacionando ao evento histórico estudado.

A Revolução, em tese, deve provocar uma superação da ordem política vigente, e, dessa maneira, constituir uma nova forma de gestão da vida social. Assim, a Revolução pressupõe mudanças radicais na maneira em como o poder é exercido e como ele é partilhado entre os pares. Arendt (1988) entende assim que a Revolução só acontece de fato quando institui o novo. A reforma, por conseguinte, não pode ser dada como Revolução.

A contribuição da Revolução Francesa é que foi a primeira vez que questões políticas foram abordadas pela massa. Nesse contexto, o principal motivador para a ocorrência da Revolução foi a questão social. A questão social que incorpora as mazelas, mas que nesse caso também incorporou a insubordinação. Entretanto, se por meio da Revolução Francesa tivemos uma busca para minimizar a questão social, por outro, a Revolução não foi positiva porque não conseguiu garantir a liberdade. Assim, a momentânea libertação da pobreza não encontrou assento em outras práticas que garantissem a plena expansão do homem livre. (ARENDR, 1988)

- Esta é a deixa para o momento seguinte.

**Momento 4** → Tempo sugerido: 05 minutos.

- Problematização 2 → O que é liberdade?

OBS.: para esta questão, não apresentar uma resposta finalizada. É importante que este momento fique no campo do subjetivo, ressaltando que liberdade é uma percepção ampla e diversa, de modo que, ao longo da história, muitos foram os eventos em que grupos de pessoas se rebelaram em busca dela. Esse é o link para a introdução ao conteúdo.

- Anotar as respostas na lousa.
- Distribuir entre as equipes o poema *Liberdade*, de Mário Quintana: <https://gilvander.org.br/site/poema-liberdade-de-mario-quintana/> (acesso em 25/07/22023)
- Fazer a leitura coletiva do poema.

**Aula 2** (50 minutos)

**Momento 1** → Tempo sugerido: 10 minutos.

- Inicie a aula fazendo a introdução ao conteúdo.
- 1) Explicar sobre o cenário da França pré-revolucionária.
    - a) Divisão da sociedade francesa em estamentos.
    - b) Retomar a definição de Monarquia Absolutista.
    - c) Desigualdades e injustiças destes modelos de organização social e forma de governo: suas implicações para o Terceiro Estado.
    - d) Grupos que compunham o Terceiro Estado e suas perspectivas de participação política.

OBS.: estes são pontos fundamentais para que os estudantes entendam as motivações diversas dos grupos que promoveram a Revolução Francesa.

**Momento 2** → Tempo sugerido: 05 minutos

- Utilizando um projetor multimídia, projete para os estudantes a obra *A liberdade guiando o povo às barricadas* (Eugène Delacroix, 1831).



<https://artrianon.com/2016/09/20/obra-de-arte-da-semana-o-heroismo-de-a-liberdade-guiando-o-povo/>

- Problematizações:
  - 1) Quais interpretações são possíveis de serem feitas desta obra?
  - 2) O que representa a mulher no plano central da obra?
  - 3) O que esta mulher está buscando?
- Escrever as respostas na lousa e, em seguida, apresentar aos estudantes uma análise possível para a obra.

**Orientações** → O quadro *A Liberdade guiando o povo às barricadas* se inscreve no heroísmo personificado por uma mulher, no caso pertencente à classe operária e que comanda uma multidão. Delacroix compõe a nudez da Liberdade, dando a ela a face de uma multidão operária francesa. O trabalho que Delacroix concede à figura da Liberdade será o de considerar que esse conceito pode ser personificado por entre a multidão. É do alto dos corpos desfalecidos que ela se ergue, diante do sacrifício, e conduz aos três dizeres da Revolução Francesa (liberdade, igualdade e fraternidade) aqueles que vêm ao seu encontro.

Delacroix subverte também a imagem de uma Liberdade já vitoriosa. No corpo particular dessa figura feminina como parte da classe operária, o pintor indica as complexidades que envolvem a luta para essa Liberdade exaltada desde o hino até nas ruas e na bandeira. Além disso, a nudez da Liberdade remete à entrega às paixões e tal figura, de uma mulher envolvente que exige sacrifícios, ainda remete ao imaginário criado em torno de personagens femininas do século XIX como Salomé, Cleópatra, Carmen.

É um cenário que parece remeter aos sonhos pela neblina, mas não deixa de se firmar no horror de seu próprio contexto histórico [...] e a Liberdade de Delacroix é justamente esta figura que combate pelas ruas, junto aos corpos, guiando os seus defensores, e não do alto, distante, em sua grandiosidade enquanto alegoria.

Fonte: <https://artrianon.com/2016/09/20/obra-de-arte-da-semana-o-heroismo-de-a-liberdade-guiando-o-povo/> (adaptado).

**Momento 3** → Tempo sugerido: 15 minutos.

- Utilizando um projetor multimídia, reproduzir o vídeo: As mulheres na Revolução Francesa: <https://www.youtube.com/watch?v=SSlccw2yUZw> (acesso em 25/07/2023). Tempo do vídeo: 14m47

OBS.: além de falar sobre a participação de mulheres, o vídeo em referência é uma ótima introdução ao processo revolucionário que deverá abordado nas aulas seguintes.

**Momento 4** → Tempo sugerido: 20 minutos.

- Dividir a turma em equipes de 3 pessoas cada. Distribuir o texto *As mulheres na Revolução Francesa* (arquivo editável aqui: [As mulheres na Revolução Francesa.docx](#)).

- Solicitar que os estudantes respondam as seguintes questões:

1) Qual era a função das mulheres antes da Revolução de 1789?

Quando começou a Revolução Francesa, em 1789, as mulheres viviam em função dos afazeres domésticos e do cuidado com a família.

2) Por que o pensamento iluminista despertou nas mulheres o desejo de partilhar dos valores do movimento?

O pensamento iluminista centrava-se na defesa de liberdades amplas, levando às mulheres francesas ao desejo de ampliação do horizonte de possibilidades de participação social.

3) Quais foram as reivindicações das mulheres por ocasião da convocação dos Estados Gerais pelo Monarca Luís XVI? Qual foi o papel feminino na formação desta assembleia?

Entre as mulheres, emanaram pedidos por mais educação, emprego, independência e autonomia. Embora não fosse permitido a elas disputar os cargos eletivos, houve intensa mobilização feminina para a escolha dos deputados que definiriam os novos rumos da nação.

4) A Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão foi aprovada reconhecendo o direito universal à liberdade, à propriedade e à igualdade perante a lei. Esta declaração atingiu a todos os grupos da sociedade francesa? Por quê?

Não. A recém-promulgada constituição francesa era pouco inclusiva. Não contemplava as mulheres e estabelecia a comprovação de uma renda mínima para que os cidadãos homens pudessem votar.

5) Cite as várias contribuições das mulheres para a Revolução Francesa.

As mulheres participaram da Revolução Francesa de várias maneiras: protestaram contra a escassez de alimentos; marcharam contra o poder real; enfrentaram intermináveis filas de pão; confeccionaram ataduras para o esforço de guerra; arriscaram-se nos campos de batalha. Também escreveram todos os tipos de cartas e petições sobre políticas governamentais da época.

As mulheres da alta sociedade parisiense frequentemente agiam como salonnieres, organizando recepções noturnas onde eram discutidas novas ideias sobre educação, classe e direitos individuais. Essas senhoras, embora não gozassem de direitos legais, exerciam uma significativa influência indireta no mundo da política e da diplomacia.

6) De acordo com tudo o que foi aprendido até aqui, qual a concepção de cidadania na Revolução Francesa de 1789?

A cidadania é concebida por um caráter universal dos direitos individuais e coletivos, com emergência dos direitos políticos em consequência da reformulação da estrutura política do Antigo Regime.

**OBS.:** dividir as respostas aqui apresentadas com os estudantes, discutindo cada uma delas. Uma análise especial deverá ser feita à última questão, objeto central desta sequência didática. O/A professor/a deve fazer uma conexão entre as motivações dos grupos sociais, a ausência de cidadania na forma de participação política e de direitos amplos e as reivindicações destes grupos para a construção desta nova concepção de cidadania.

### **Avaliação:**

1) Participação e desenvoltura dos estudantes ao longo do processo.

2) Proposta de atividade extraclasse:

Faça uma pesquisa sobre as mulheres abaixo, indicando de maneira objetiva a participação de cada uma delas no processo da Revolução Francesa.

→ Sophie de Condorcet, Germaine de Staël, Madame Roland, Théroigne de Méricourt, Etta Palm d'Aelders, A Sociedade das Cidadãs Republicanas Revolucionárias (Claire Lacombe e Pauline Léon), Marie Gouze.

**OBS.:** existe ainda a possibilidade de dividir a turma em 7 equipe, ficando cada uma a cargo de pesquisar uma das mulheres revolucionárias. As equipes apresentarão os resultados de suas pesquisas no formato de seminário.

Quadro 6 - Materiais para trabalhar o conceito de cidadania no 2º Ano do Ensino Médio

| REVOLUÇÃO FRANCESA<br>MATERIAIS PARA TRABALHAR O CONCEITO DE CIDADANIA   |
|--|
| <p><b>Música:</b> Velha Roupa Colorida (Belchior)<br/> <a href="https://www.youtube.com/watch?v=96Ke5TPILF0">https://www.youtube.com/watch?v=96Ke5TPILF0</a></p>   |
| <p><b>Poema:</b> Liberdade (Mário Quintana) <a href="https://gilvander.org.br/site/poema-liberdade-de-mario-quintana/">https://gilvander.org.br/site/poema-liberdade-de-mario-quintana/</a></p>  |
| <p><b>Filme:</b> A Revolução em Paris (2018 - Telecine Play)<br/>           Sinopse: <a href="https://www.adorocinema.com/filmes/filme-256870/">https://www.adorocinema.com/filmes/filme-256870/</a></p>   |
| <p><b>Imagem / obra:</b> “A liberdade guiando o povo às barricadas” (Delacroix)<br/> <a href="https://artrianon.com/2016/09/20/obra-de-arte-da-semana-o-heroismo-de-a-liberdade-guiando-o-povo/">https://artrianon.com/2016/09/20/obra-de-arte-da-semana-o-heroismo-de-a-liberdade-guiando-o-povo/</a></p> |
| <p><b>Vídeo:</b> As mulheres na Revolução Francesa<br/> <a href="https://www.youtube.com/watch?v=SSlccw2yUZw">https://www.youtube.com/watch?v=SSlccw2yUZw</a></p>  |
| <p><b>Imagem:</b> <a href="https://www.mulheresdeluta.com.br/as-mulheres-na-revolucao-francesa/">https://www.mulheresdeluta.com.br/as-mulheres-na-revolucao-francesa/</a></p>  |

Fonte: elaboração do autor

Quadro 7 - A construção da democracia brasileira: a Constituição Cidadã de 1988 e a aplicação prática da cidadania em sua concepção contemporânea

| Projeto de Ensino – Sequência didática  |
|---|
| <p><b>Ano:</b> 3º Ano do Ensino Médio</p>   |
| <p><b>Tema:</b> A construção da democracia brasileira: a Constituição Cidadã de 1988 e a aplicação prática da cidadania em sua concepção contemporânea.</p>   |
| <p><b>Objetos de conhecimento:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conceito de cidadania na concepção contemporânea.</li> <li>• Redemocratização do Brasil pós-ditadura militar.</li> <li>• Constituição Federal de 1988.</li> </ul> |
| <p><b>Objetivos:</b></p>  |

- Discutir o conceito contemporâneo de cidadania.
- Relacionar o conceito contemporâneo de cidadania à realidade social brasileira.
- Debater formas superar os diversos níveis de desigualdade, gerando uma cidadania ativa.

### **Habilidades da BNCC:**

(EM13CHS102) Identificar, analisar e discutir as circunstâncias históricas, geográficas, políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais de matrizes conceituais (etnocentrismo, racismo, evolução, modernidade, cooperativismo/desenvolvimento etc.), avaliando criticamente seu significado histórico e comparando-as a narrativas que contemplem outros agentes e discursos.

(EM13CHS103) Elaborar hipóteses, selecionar evidências e compor argumentos relativos a processos políticos, econômicos, sociais, ambientais, culturais e epistemológicos, com base na sistematização de dados e informações de diversas naturezas (expressões artísticas, textos filosóficos e sociológicos, documentos históricos e geográficos, gráficos, mapas, tabelas, tradições orais, entre outros).

(EM13CHS104) Analisar objetos e vestígios da cultura material e imaterial de modo a identificar conhecimentos, valores, crenças e práticas que caracterizam a identidade e a diversidade cultural de diferentes sociedades inseridas no tempo e no espaço.

(EM13CHS106) Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica, diferentes gêneros textuais e tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais, incluindo as escolares, para se comunicar, acessar e difundir informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

(EM13CHS402) Analisar e comparar indicadores de emprego, trabalho e renda em diferentes espaços, escalas e tempos, associando-os a processos de estratificação e desigualdade socioeconômica.

(EM13CHS501) Analisar os fundamentos da ética em diferentes culturas, tempos e espaços, identificando processos que contribuem para a formação de sujeitos éticos que valorizem a liberdade, a cooperação, a autonomia, o empreendedorismo, a convivência democrática e a solidariedade.

(EM13CHS502) Analisar situações da vida cotidiana, estilos de vida, valores, condutas etc., desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade, preconceito, intolerância e discriminação, e identificar ações que promovam os Direitos Humanos, a solidariedade e o respeito às diferenças e às liberdades individuais.

(EM13CHS503) Identificar diversas formas de violência (física, simbólica, psicológica etc.), suas principais vítimas, suas causas sociais, psicológicas e afetivas, seus significados e usos políticos, sociais e culturais, discutindo e avaliando mecanismos para combatê-las, com base em argumentos éticos.

(EM13CHS504) Analisar e avaliar os impasses ético-políticos decorrentes das transformações culturais, sociais, históricas, científicas e tecnológicas no mundo contemporâneo e seus desdobramentos nas atitudes e nos valores de indivíduos, grupos sociais, sociedades e culturas.

(EM13CHS603) Analisar a formação de diferentes países, povos e nações e de suas experiências políticas e de exercício da cidadania, aplicando conceitos políticos básicos (Estado, poder, formas, sistemas e regimes de governo, soberania etc.).

**Conhecimentos prévios:**

- O Brasil sob a ditadura militar.
- Redemocratização do Brasil: Diretas Já! e o fim da ditadura.

**Tempo necessário:** 2 aulas

**Aula 1 (50 minutos)**

**Momento 1** → Tempo sugerido: 03 minutos

- Explicar aos estudantes os objetivos da sequência didática.

**Momento 2** → Tempo sugerido: 07 minutos

- Utilizando um projetor multimídia, projetar a imagem abaixo:



Fonte: <https://www.geledes.org.br/forum-economico-mundial-por-que-desigualdade-e-tendencia-mais-preocupante-de-2015/>

- **Problematização:**

**Orientações** → As questões colocadas abaixo devem ser projetadas ou escritas na lousa para que os estudantes respondam coletivamente, em condições que de se criar um debate em torno das problemáticas.

- 1) Como você interpreta a imagem?
  - 2) Ela representa uma realidade do Brasil?
  - 3) Quais fatores são responsáveis para a criação das desigualdades?
  - 4) É possível dizer que existe cidadania plena no Brasil? Por que?
- As perguntas têm caráter subjetivo e o protagonismo do debate deve ser atribuído aos estudantes. O/A professor/a tem a função de ser o/a mediador/a do processo. Faça provocações quando pertinente.
  - Permita que os estudantes tenham um tempo para debater as questões.

**Momento 3** → Tempo sugerido: 25 minutos.

- Dividir a turma em equipes de 3 pessoas cada.

- Utilizando um projetor multimídia ou aparelho de som, reproduzir o vídeo (ou simplesmente o áudio) da canção *Pacato cidadão*, da banda Skank (Chico Amaral e Samuel Rosa): <https://www.youtube.com/watch?v=Qq1VkRQ4sgc> (acesso em 25/07/2023) → Tempo do vídeo: 3m50

- Distribuir a letra impressa da canção para cada equipe possa acompanhar e analisar. Disponível em <https://www.letras.mus.br/skank/72338/> (acesso em 25/07/2023).

- Solicitar que os integrantes das equipes analisem a letra da canção e respondam as questões que seguem.

OBS.: sugerimos o tempo de 07 minutos para que as equipes formulem suas respostas. Na sequência, solicitar que cada equipe exponha para a turma as suas respostas.

- 1) Sobre o que trata a letra? Qual sua temática?
- 2) Quem é o Pacato cidadão ao qual o texto se refere?
- 3) Qual a crítica feita pelos autores?

**Orientação** → Este é o momento oportuno para o/a professor/a fazer uma análise da letra junto aos estudantes. Para ajudar na análise, segue uma opção de interpretação: <https://www.letras.mus.br/blog/analise-da-musica-pacato-cidadao/> (acesso em 25/07/2023).

- 4) Como deve agir um cidadão?
- 5) Como podemos definir “cidadania” no tempo presente?

**Orientação** → Este é o momento oportuno para apresentar aos estudantes uma breve trajetória das concepções de cidadania, do início do século XX até o tempo presente. O professor deve utilizar a lousa ou um projetor multimídia.

- Início do século XX → Contexto de cidadania para a transformação social, com a aquisição das consciências política e de classe que alicerçaram as lutas dos trabalhadores contra a exploração capitalista e por melhores condições de vida.
- Capitalismo monopolista → Solidificação da cidadania pela promoção de políticas públicas e ingresso dos direitos sociais. Tornam-se indispensáveis para a cidadania elementos como inclusão, liberdade e direitos plenos.
- Tempo presente → A cidadania se dá na ativa participação individual e social dentro de um concreto exercício da democracia. Portanto, além de possuir e conhecer os direitos e deveres, considera-se cidadão o indivíduo partícipe da vida política e social, garantindo seu exercício democrático. A cidadania no tempo presente, leva em conta a complexidade das sociedades e a pluralidade dos grupos sociais, com suas particularidades e demandas diversas, seja a paridade, a inclusão social, o respeito às identidades e diferenças, a busca por justiça social.  
(Elaboração do autor)

**Momento 4** → Tempo sugerido: 15 minutos.

- Projetar e fazer a leitura coletiva do poema *Sou negro*, de Solano Trindade. Disponível em <https://www.palmares.gov.br/wp-content/uploads/2010/11/Sou-Negro.pdf> (acesso em 25/07/2023).

- Perguntar para turma, de maneira livre:
  - 1) Do que trata a poesia?
  - 2) Existe, ainda nos dias atuais, um desejo de liberdade por parte dos negros? Por quê?
- Ainda utilizando um projetor multimídia, reproduzir o vídeo *Direitos humanos, racismo e violências*: <https://portal.fiocruz.br/video/direitos-humanos-racismo-e-violencias> (acesso em 25/07/2023). Tempo do vídeo: 12m51

## **Aula 2** (50 minutos)

- Retomar à formação das mesmas equipes da aula anterior.

### **Momento 1** → Tempo sugerido: 15 minutos

- Utilizando um projetor multimídia, reproduza o vídeo Promulgação da nova Constituição Federal, 1988: <https://www.youtube.com/watch?v=qJJ3LSczyGM> (acesso em 25/07/2023). Tempo do vídeo: 4m51
- Na sequência, projetar os trechos abaixo relativos à Constituição Federal de 1988. Fonte: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm) (acesso em 25/07/2023).

## TÍTULO I DOS PRINCÍPIOS FUNDAMENTAIS

Art. 1º - A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos:

- I - a soberania;
- II - a cidadania;
- III - a dignidade da pessoa humana;
- IV - os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa;
- V - o pluralismo político.

## TÍTULO II DOS DIREITOS E GARANTIAS FUNDAMENTAIS

### CAPÍTULO I DOS DIREITOS E DEVERES INDIVIDUAIS E COLETIVOS

Art. 5º - Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade [...].

### CAPÍTULO II DOS DIREITOS SOCIAIS

Art. 6º - São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.

- **Problematização** → Solicitar que as equipes respondam as questões abaixo.

**Orientação** → Conceda tempo para que as equipes discutam e elaborem suas respostas. Ao final do período estipulado, solicite que cada equipe exponha suas respostas. Variar as respostas entre as equipes para cada questão.

- 1) Todos os *Princípios Fundamentais* listados no Artigo 1º da Constituição Federal são cumpridos no Brasil? Quais são? Quais princípios não são cumpridos?
- 2) Partindo do próprio princípio constitucional: analisando o Artigo 5º, relativo aos *Direitos e Deveres Individuais e Coletivos*, pode-se afirmar que todas as pessoas residentes no Brasil podem ser consideradas cidadãs? Por quê?
- 3) Partindo do próprio princípio constitucional: analisando o Artigo 6º, relativo aos *Direitos Sociais*, pode-se afirmar que todas as pessoas residentes no Brasil podem ser consideradas cidadãs? Por quê?

**Orientação** → As respostas têm caráter subjetivo e as intervenções devem ser pontuais, nos momentos em que o/a professor/a entender ser pertinente.

**Orientação** → É fundamental que os estudantes concluam que existe uma diferença entre “formular uma lei” e “garantir a aplicação de uma lei” e que, portanto, o fato de tais direitos constarem na Constituição Federal, sua garantia não pode ser considerada enquanto não for efetivamente aplicada. Assim sendo, o exercício da cidadania será praticado por todo aquele que reivindicar pelos seus direitos individuais, bem como pelos direitos do grupo sociocultural ao qual pertence. Esclareça que as demandas e pautas são múltiplas, uma vez que a sociedade brasileira é diversa e complexa, portanto multicultural. O exercício da cidadania é, portanto, intermitente pois as demandas se reconstróem ao longo do tempo.

**Momento 2** → Tempo sugerido: 20 minutos.

- Reproduzir o vídeo/documentário *Ilha das Flores*:  
<https://www.youtube.com/watch?v=Hh6ra-18mY8> (acesso em 25/07/2023).  
Tempo do vídeo: 13m10.
  - Abrir um breve momento para comentários livres dos estudantes acerca do vídeo exibido.
  - **Problematização** → O texto final do documentário diz, de maneira provocativa, que o ser humano distingue-se dos outros animais “por ser livre. Livre é o estado daquele que tem liberdade. Liberdade é uma palavra que o sonho humano alimenta, que não há ninguém que explique e ninguém que não entenda”.
- 1) Todo ser humano é livre?
  - 2) O que provoca a ausência de liberdade entre os moradores da Ilha das Flores?
  - 3) Esta realidade é isolada?

**Momento 3** → Tempo sugerido: 15 minutos.

- Distribua o compilado das 4 matérias jornalísticas abaixo entre as equipes.
- Solicite, com base nos dados, uma dissertação que envolva os 4 temas envolvidos nas matérias, apontando para as causas dos vários níveis de desigualdade no Brasil. A conclusão deve apontar uma proposta sobre como superar as desigualdades, tornando a cidadania mais real para todos grupos socioculturais em nosso país.

#### Texto 1

##### Caso yanomami: o que é e por que se fala em genocídio indígena

O genocídio dos povos indígenas no Brasil existe desde os tempos da colonização portuguesa, apontam especialistas. Com a implementação do cultivo da cana-de-açúcar na costa brasileira, começou o extermínio das populações indígenas, tanto pelos conflitos violentos, quanto pelas doenças trazidas pelos europeus. Nos tempos atuais, esse genocídio persistiria com a negligência dos direitos das populações indígenas restantes no Brasil [...]

Segundo a Funai, a população indígena no Brasil, em 1500, equivalia a aproximadamente 3 milhões de habitantes, dos quais cerca de 2 milhões estavam estabelecidos no litoral. Por volta de 1650, esse número caiu para 700 mil, e em 1957 chegou a 70 mil indígenas, número mais baixo registrado. A partir daí a população indígena começou a crescer. De acordo com o último censo demográfico, realizado em 2010 pelo IBGE, há 896,9 mil indígenas no país, equivalente a 29,9% da população estimada para 1500, quando começou a colonização, conforme apuração do portal Humanista, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Atualmente, de acordo com o portal, o genocídio indígena perdura pelo desrespeito às demarcações de terra, além de ataques as comunidades indígenas, principalmente por parte de fazendeiros, de garimpeiros, entre outros, e também pela falta de recursos para lidar com doenças como a covid-19.

Fonte: <https://umsoplaneta.globo.com/sociedade/noticia/2023/01/24/caso-yanomami-o-que-e-e-por-que-se-fala-em-genocidio-indigena.ghtml>

#### Texto 2

##### Renda média de trabalhador branco é 75,7% maior do que de pretos, diz IBGE

Estudo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) divulgado na sexta-feira (11) mostra a cor de pele como fator determinante na diferença dos salários dos trabalhadores brasileiros. Os brancos ganharam R\$ 3.099 por mês em média em 2021, contra R\$ 1.764 dos pretos e R\$ 1.814 dos pardos.

Isso significa que um branco recebeu em média uma renda 75,7% superior a de um preto e 70,8% maior que a de um pardo, segundo o levantamento. A diferença de renda diminuiu com o avanço da escolaridade e da função ocupada, mas permanece bastante significativa.

Entre pessoas com nível superior completo, o rendimento médio por hora dos brancos foi cerca de 50% superior ao dos pretos e cerca de 40% superior ao dos pardos. Além disso, os negros (pretos e pardos) representam 53,8% dos trabalhadores, mas ocupam apenas 29,5% dos cargos gerenciais no Brasil.

Os brancos também têm sido menos afetados pelo desemprego, segundo o IBGE. A taxa de desocupação foi de 11,3% em 2021, contra 16,5% entre pretos e 16,2% entre

pardos. Os dados revelam ainda diferenças na informalidade: apenas os brancos se situam abaixo do índice nacional de 40,1%.

Fonte: <https://www.infomoney.com.br/carreira/renda-media-de-trabalhador-branco-e-757-maior-do-que-de-pretos-diz-ibge/>

### Texto 3

Desigualdade salarial entre homens e mulheres evidencia discriminação de gênero no mercado de trabalho

A legislação brasileira conta com diversos dispositivos legais para enfrentar a discriminação de gênero no mercado de trabalho. Mas a realidade é que ela se faz presente de diversas formas. Entre elas, pela chamada divisão sexual do trabalho, que destina aos homens, prioritariamente, funções de forte valor social agregado (cargos decisórios, funções políticas, religiosas, militares etc.), que separa os trabalhos de homens e os de mulheres e que sugere que o trabalho do homem vale mais.

Um dos dados que evidencia isso é a diferença salarial: o rendimento das mulheres representa, em média, 77,7% do rendimento dos homens (R\$ 1.985 frente a R\$ 2.555), conforme a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad) de 2019. Entre os principais grupos ocupacionais, a menor proporção é observada em cargos de direção e gerência: os salários delas equivalem a 61,9% dos salários deles – o salário médio das mulheres é R\$ 4.666, e o dos homens é R\$ 7.542. Em seguida estão profissionais das ciências e intelectuais, grupo em que as mulheres recebem 63,6% do rendimento dos homens.

“Se um homem e uma mulher exercem as mesmas funções, no mesmo local e com o mesmo grau de perfeição técnica e, no entanto, um deles é mais bem remunerado, estamos diante de um desvirtuamento inexplicável”, afirma a ministra do TST Liana Chaib. “Como justificar, aos olhos de todos, o privilégio desmerecido ou a diminuição infundada? Não se pode marchar para o futuro sem soltar as amarras do passado”.

O desemprego também as afeta mais. A taxa de desocupação entre as mulheres é de 14,1%, enquanto a dos homens é 9,6%.

Fonte: <https://www.tst.jus.br/-/desigualdade-salarial-entre-homens-e-mulheres-evidencia-discriminacao-de-genero-no-mercado-de-trabalho>

### Texto 4

A LGBTFobia no Brasil: os números, a violência e a criminalização

É fato que a pauta LGBTQIA+ vem ganhando força nos últimos anos, nas esferas sociais, políticas, acadêmicas, entre outras. Ainda assim, a realidade das pessoas LGBTQIA+ está longe de ser perfeita ou pacífica no Brasil. Isso é comprovado, principalmente, pelos dados da violência sofrida por essa população, como consequência da LGBTFobia [...]

Cerca de 20 milhões de brasileiras e brasileiros (10% da população), se identificam como pessoas LGBTQIA+, de acordo com a Associação Brasileira de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais (ABGLT). Cerca de 92,5% dessas pessoas relataram o aumento da violência contra a população LGBTQIA+, segundo pesquisa da organização de mídia Gênero e Número, com o apoio da Fundação Ford.

De 2018 pra cá, 51% das pessoas LGBTQIA+ relataram ter sofrido algum tipo de violência motivada pela sua orientação sexual ou identidade de gênero. Destas, 94%

sofreram violência verbal. Em 13% das ocorrências as pessoas sofreram também violência física [...]

A pesquisa ainda aponta que a LGBTfobia é a terceira maior causa para bullying. Além disso, a Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil de 2016 apontou que 73% das e dos estudantes LGBTQIA+ já relataram terem sido agredidos verbalmente e outros 36% fisicamente. A intolerância sobre a sexualidade levou 58,9% das/os alunas/os que sofrem agressão verbal constantemente a faltar às aulas pelo menos uma vez ao mês.

Fonte (adaptado): <https://www.fundobrasil.org.br/blog/a-lgbtfobia-no-brasil-os-numeros-a-violencia-e-a-criminalizacao/>

#### **Avaliação:**

- 1) Participação e desenvoltura dos estudantes ao longo do processo.
- 2) O desempenho nas atividades propostas ao longo do processo.

Fonte: elaboração do autor

### Quadro 8 - Materiais para trabalhar o conceito de cidadania no 3º Ano do Ensino Médio

| CONSTRUÇÃO DA DEMOCRACIA BRASILEIRA<br>MATERIAIS PARA TRABALHAR O CONCEITO DE CIDADANIA   |
|---|
| <p>Constituição Federal de 1988:<br/><a href="http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm">http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm</a></p> <p><b>Vídeo:</b> Promulgação da nova Constituição Federal, 1988<br/><a href="https://www.youtube.com/watch?v=qJJ3LSczyGM">https://www.youtube.com/watch?v=qJJ3LSczyGM</a></p> <p><b>Música:</b> Mano cidadão (Zeca Baleiro) <a href="https://www.youtube.com/watch?v=ZUCJ9_LzWvM">https://www.youtube.com/watch?v=ZUCJ9_LzWvM</a></p> <p><b>Música:</b> (Samuel Rosa; Skank)<br/><a href="https://www.youtube.com/watch?v=Qq1VkrQ4sgc">https://www.youtube.com/watch?v=Qq1VkrQ4sgc</a></p> <p><b>Matéria jornalística</b> → Caso yanomami: o que é e por que se fala em genocídio indígena:<br/><a href="https://umsoplaneta.globo.com/sociedade/noticia/2023/01/24/caso-yanomami-o-que-e-e-por-que-se-fala-em-genocidio-indigena.ghtml">https://umsoplaneta.globo.com/sociedade/noticia/2023/01/24/caso-yanomami-o-que-e-e-por-que-se-fala-em-genocidio-indigena.ghtml</a></p> <p><b>Matéria jornalística</b> → Renda média de trabalhador branco é 75,7% maior do que de pretos, diz IBGE: <a href="https://www.infomoney.com.br/carreira/renda-media-de-trabalhador-branco-e-757-maior-do-que-de-pretos-diz-ibge/">https://www.infomoney.com.br/carreira/renda-media-de-trabalhador-branco-e-757-maior-do-que-de-pretos-diz-ibge/</a></p> <p><b>Matéria jornalística</b> → Desigualdade salarial entre homens e mulheres evidencia discriminação de gênero no mercado de trabalho <a href="https://www.tst.jus.br/-/desigualdade-">https://www.tst.jus.br/-/desigualdade-</a></p> |

[salarial-entre-homens-e-mulheres-evidencia-discriminacao-no-mercado-de-trabalho](#)

**Matéria jornalística** → A LGTBfobia no Brasil: os números, a violência e a criminalização  
<https://www.fundobrasil.org.br/blog/a-lgbtobia-no-brasil-os-numeros-a-violencia-e-a-criminalizacao/>

**Filme:** Quanto vale ou é por quilo (1h48m03s)  
<https://www.youtube.com/watch?v=40eu1hy-WwA>

**Documentário:** Ilha das Flores (13.09 minutos)  
<https://www.youtube.com/watch?v=Hh6ra-18mY8>

**Vídeo:** Direitos humanos, racismo e violências (12.52 minutos)  
<https://portal.fiocruz.br/video/direitos-humanos-racismo-e-violencias>

**Imagem:** <https://www.geledes.org.br/forum-economico-mundial-por-que-desigualdade-e-tendencia-mais-preocupante-de-2015/>

**Imagem:** <https://redacaonline.com.br/blog/tema-de-redacao-desigualdade-social-no-brasil-e-no-mundo-um-desafio-a-ser-superado/>

Fonte: elaboração do autor

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho nasce das nossas inquietações acerca do papel tradicionalmente atribuído ao ensino de História com a finalidade formativa de educandos para a cidadania. Em uma sociedade plural, complexa, e contraditória como a brasileira, propomos uma didática de ensino de História pelo viés curricular multi/intercultural no âmbito do Ensino Médio. O intento é atingir tal demanda formativa de maneira adequada à nossa realidade social, o que nos levou à preliminar necessidade de projetar um parecer contemporâneo de cidadania que reconheça a pluralidade de identidades e suas diferenças. O cidadão contemporâneo, nesse sentido, não é apenas aquele que possui direitos e deveres. Mas é aquele que, para além de conhecer seus direitos e deveres, participa ativamente de todas as questões que envolvem a sociedade em que está inserido, reivindicando a paridade, a inclusão social e o respeito às identidades e às diferenças, ao mesmo tempo em que luta contra a opressão e as injustiças em todos os níveis. Nossa escolha pelo Ensino Médio se dá por considerarmos esta a etapa mais importante da educação básica, uma vez que acompanha a entrada dos jovens na vida adulta e sua passagem para um outro nível da escolaridade, representado pela educação superior.

Nossa motivação realiza-se em contribuir para o desenvolvimento, no espaço escolar, de uma mentalidade que gere, nos educandos, uma atitude cidadã e efetivamente transformadora de busca por uma sociedade menos desigual e mais democrática. Através do reconhecimento das diferenças e conflitos existentes desde o espaço escolar, sendo este reflexo micro da sociedade, fomenta-se resistência ao caráter homogeneizador da escola enquanto instituição. Desta forma, promovemos uma aliança entre a perspectiva multicultural e o prisma intercultural para promover uma educação para o reconhecimento do ‘outro’ e para o diálogo entre os diferentes, que inclua culturas silenciadas e reverbere vozes ocultadas, bases para a formação de indivíduos ativos e emancipados.

Como metodologia, adotamos a pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo caracterizado pela abordagem conceitual com vistas a apresentarmos algumas discussões que se articulam com nosso objeto, sem a pretensão de estabelecer consenso sobre nosso ponto de vista, mas que difundem conhecimento no tocante às categorias que consideramos indispensáveis nesta composição, tais quais cidadania, cultura e currículo multicultural. Ao longo do trabalho, discorreremos sobre suas trajetórias conceituais e (re)construções históricas, lançando suas perspectivas e expectativas no tempo presente.

A respeito do objetivo pretendido, refletimos em primeiro plano sobre como um currículo multi/intercultural de História do Ensino Médio pode contribuir para uma formação cidadã na contemporaneidade. Entendemos que esta contribuição se dará ao superar-se a face invisibilizadora da cidadania como categoria intrínseca aos conteúdos curriculares da História Escolar. Neste sentido, apresentamos uma proposta de ensino estruturada em um conjunto de sequências didáticas onde a categoria cidadania está na centralidade contextual de diferentes eventos históricos ao longo do tempo. Acreditamos que o ensino de História, ao provocar reflexões sobre o passado das sociedades, contribui com a formação da consciência cidadã dos educandos, estimulando a sua criticidade e a sua autonomia.

Ao analisar a concepção de cidadania presente nas prescrições nacionais para o ensino de História ao longo do tempo, verificamos que o caráter de cidadania expresso nas diferentes prescrições possuía íntima ligação com as intencionalidades de cada governo, bem como dos grupos que se instalaram enquanto poder em cada um deles. O cidadão é visto como um indivíduo a ser moldado. Conseqüentemente, as elaborações das prescrições nacionais ao longo do tempo atendem aos propósitos ideológicos daqueles que controlam o poder e, portanto, agem sobre a educação do país. Inúmeras foram as conquistas e os recuos do código disciplinar de História, cuja mais recente e importante fase de reconstrução tem ligação direta com o fim do regime militar, onde reencontrou a sua autonomia disciplinar diante das demandas de uma nova sociedade em fase de redemocratização. Constatamos que o currículo é campo de disputas, sobretudo quando se trata do conhecimento histórico, rotineiramente razão de interesses diversos que motivam tantas intervenções.

Ademais, discutir sobre um currículo multi/intercultural de História no contexto de uma formação cidadã revelou que o currículo é um espaço fundamental, uma vez que constitui a narrativa que encaminha para construções de conceitos. É, portanto, indispensável um documento inclusivo que possa visibilizar de maneira equilibrada e transparente todos os grupos que compõem a estrutura social, ajudando a construir nos educandos noções amplas de valorização da diversidade social em que está inserido. A educação multicultural propõe que para transformar a sociedade é necessário, antes, uma mudança no sistema educacional.

Por fim, desenvolvemos uma proposição didática que possa contribuir para que estudantes, professores e professoras de história possam refletir sobre a cidadania como categoria indispensável à aprendizagem de conhecimentos históricos. Diante das implicações apresentadas para a construção da cidadania dos educandos, defendemos que um Currículo de História multi/intercultural seja instrumento de intervenção necessária a partir de um processo de construção pedagógica que leve à naturalização do reconhecimento do outro e à afirmação

dos grupos subordinados, silenciados e invisibilizados. Propomos uma metodologia de ensino centrada no aluno através de sequências didáticas onde a categoria cidadania esteja na centralidade contextual de diferentes eventos históricos ao longo do tempo, direcionando os educandos para um fim específico: uma formação ativa e orientada para a construção de uma consciência cidadã contemporânea. Tal estratégia tem por relevante valorizar os conhecimentos prévios dos educandos, entender as suas dúvidas e demandas, fazer uso de conteúdos relacionados ao seu cotidiano e transformar tudo isso em planejamento pedagógico. Consideramos reais, portanto, o ganho de aprimoramento da atividade pedagógica por parte dos professoras e professores ao trabalharem com um enorme horizonte de possibilidades; e o ganho dos educandos, ao dedicarem-se, numa perspectiva ativa e, portanto, mais produtiva e prazerosa, a conteúdos correlatos à diversidade de realidades socioculturais e cotidianas.

Diante destes encaminhamentos, conseguimos anuir a questão-problema, chave de nossa pesquisa. Como um currículo multi/intercultural de história pode contribuir para uma formação cidadã na contemporaneidade? Desenvolvendo conhecimentos que contemplem diversos universos culturais, levando os educandos a atuarem e interagirem dentro da sua cultura de origem, bem como das outras culturas diferentes da sua. Um Currículo multi/intercultural crítico de abordagem propositiva resguarda o desenvolvimento de uma prática que intervenha de maneira a fomentar nos educandos a cognição de uma sociedade múltipla e conflituosa, sendo capaz de contribuir para a transformação da dinâmica social. Neste sentido, o produto deste trabalho tem a função de se mostrar como exemplo prático para a formulação de proposições didáticas que trabalhem os conteúdos de História com centralidade na categoria cidadania, discutindo cada perspectiva de acordo com o seu tempo histórico, evidenciando as atuações cidadãs dos diferentes grupos e indivíduos e sendo capazes de gerar discussões e reflexões sobre a sociedade em que vivemos no tempo presente.

Nossa pesquisa confirmou o pressuposto inicialmente apresentado de que, em uma sociedade desigual como a brasileira, um currículo multi/intercultural de História que compreenda noções de cidadania numa perspectiva plural, considerando a complexidade de grupos sociais, pode contribuir para práticas pedagógicas que promovam a participação e a escolarização comum. Acreditamos que para esse propósito, um Currículo multi/intercultural é ferramenta essencial para a condução de uma formação social inclusiva, democrática e cidadã em detrimento de uma educação de tendência homogeneizadora que impõe, unilateralmente, perspectivas de uma cultura dominante.

Consideramos que a importância deste trabalho se dá ao debater sobre as diferenças culturais presentes na sociedade brasileira, contribuindo para a condução de um processo

formativo que leve estudantes do Ensino Médio à construção de uma consciência cidadã. Acreditamos ser um estudo fundamental, também, para professoras e professores da disciplina de História que têm, através desta investigação, a oportunidade de refletir sobre sua prática com vistas à multiplicidade cultural que compõe qualquer espaço escolar, adequando demandas específicas dos diversos grupos em favor de uma formação próxima a cada realidade.

A presente pesquisa nos deu conta dos grandes desafios existentes para a construção de uma prescrição curricular da disciplina História efetivamente multi/intercultural. Nosso trabalho contribui para o que consideramos ser uma importante discussão acerca desta necessidade. O amplo universo de possibilidades, a complexidade estrutural e a necessidade de maior aprofundamento nos debates, apontam para uma demanda futura. Propósito que nos faz aspirar por uma ampliação dos nossos estudos em direção de construção de uma proposta de estrutura curricular alinhada ao que acreditamos ser coerente com papel do ensino da História Escolar, seja ele formar cidadãos críticos, que se reconheçam em suas similaridades e diferenças, mas também capazes de reconhecerem as injustiças e mazelas sociais para que sejam ativos na incumbência incessante de busca por uma sociedade a mais democrática e a menos injusta.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

ALMEIDA, Ronaldo de. **Bolsonaro presidente**: conservadorismo, evangelismo e a crise brasileira. In: Novos Estudos. Cebrap. São Paulo. V.38, n. 01, p. 185-213. Jan-abr 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/nec/a/rTCrZ3gHfM5FjHmzd48MLYN/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em: 30 de agosto de 2021.

ARISTÓTELES. **A Política**. Tradução: Nestor Silveira Chaves. São Paulo: Escala Educacional, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BARROSO, V. L. M.; et al. (org.). **Ensino de história**: desafios contemporâneos. Porto Alegre: Associação Nacional de História – ANPUH/RS, 2010.

BARK, William Carroll. **Origens da Idade Média**. Tradução: Waltensir Dutra. 4ª edição. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

BAUMAN, Zygmunt. **A cultura no mundo líquido moderno**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2013.

BENDIX, Reinhard. **Construção nacional e cidadania**. São Paulo: Edusp, 1996.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

BITTENCOURT, C. M. F. (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2013.

BOAS, Franz. **Antropologia cultural**. Org. Celso Castro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

BOTELHO, A., SCHWARCZ, L. M. (orgs.). **Cidadania, um projeto em construção**: minorias, justiça e direitos. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. Tradução: Vários tradutores. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 3.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRITO, P.H. de. **Transcidadania no armário**: da invisibilidade dos sujeitos históricos à construção de direitos de alunos e alunas trans em escolas. 2020. 80 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Estadual do Paraná, Campo Mourão, 2020. Disponível em <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/574571>. Acesso em: 15 de março de 2021.

CAIMI, Flávia Eloisa. **A História na Base Nacional Comum Curricular: pluralismo de ideias ou guerra de narrativas?** Porto Alegre: Revista do Lhiste - Laboratório de Ensino de História e Educação, v. 3, n. 4, p. 86-92, jan./jun. 2016. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/revistadolhiste/article/download/65515/39461>. Acesso em: 10 de março de 2021.

CAIMI, Flávia Eloisa. **O que precisa saber um professor de História?**. História & Ensino, Londrina, v. 21, n. 2, p. 105-124, jul./dez. 2015.

CAINELLI, Marlene. **O que se ensina e o que se aprende em História**. In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (org). - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. 212 p.: il. (Coleção Explorando o Ensino; v. 21). p. 17-32.

CALGARO, Fernanda. **Oposição entrega novo pedido de impeachment de Dilma**. G1, 2015. Disponível em: [http://g1.globo.com/politica/noticia/2015/10/juristas-e-oposicao-entregam-novo-pedido-de-impeachment-de-dilma.html?\\_ga=2.51737898.281018879.1630072582-7c33b6d8-72b2-5cbc-0a25-c6192e482d31](http://g1.globo.com/politica/noticia/2015/10/juristas-e-oposicao-entregam-novo-pedido-de-impeachment-de-dilma.html?_ga=2.51737898.281018879.1630072582-7c33b6d8-72b2-5cbc-0a25-c6192e482d31). Acesso em: 27 de agosto de 2021.

CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica**. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (Orgs). Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 13-37.

CANDAU, V. M.; KOFF, A. M. N. S. **CONVERSAS COM... SOBRE A DIDÁTICA E A PERSPECTIVA MULTI/INTERCULTURAL**. Campinas: Educ. Soc., vol. 27, n. 95, p. 471-493, maio/ago. 2006. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 22 de março de 2021.

CANEN, A. **Sentidos e dilemas do Multiculturalismo: desafios curriculares para o novo milênio**. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Orgs). Currículo: debates contemporâneos. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CAVALCANTE, E.B.T. **Das ruas para as aulas de História: infância, cidadania e direitos humanos**. 2018. 169 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018. Disponível em <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/431583>. Acesso em: 06 de março de 2021.

COVRE, Maria de Lourdes Manzini. **O que é Cidadania?** São Paulo: Editora brasiliense, 1991.

CREMONESE, Dejalma. **A Difícil Construção da Cidadania no Brasil. Desenvolvimento em Questão**. Ijuí: Editora Unijuí, v. 5, n. 9, jan./jun. 2007, p. 59-84. Disponível em <https://www.redalyc.org/articulo.oa?idp=1&id=75250904&cid=27637>. Acesso em: 12 de abril de 2021.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Editora Ática, 2000.

FREIRE, Eleta de Carvalho. **CIÊNCIAS HUMANAS NO CURRÍCULO ESCOLAR: dilemas de um campo de pesquisa e seu ensino**. IN: FREIRE, E.C.; MORAES, T.D. (orgs.).

Experiências de ensino de história na formação docente [recurso eletrônico]. Recife: Ed. UFPE, 2018. p. 13-42.

FREIRE, Eleta de Carvalho. **NOTAS SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA NOS CURRÍCULOS DA ESCOLARIDADE BÁSICA BRASILEIRA**. IN: FREIRE, E.C.; MORAES, T.D. (orgs.). Experiências de ensino de história na formação docente [recurso eletrônico]. Recife: Ed. UFPE, 2018. p. 46-61.

FREITAS, I.; OLIVEIRA, M. D. “**PAPAI, PARA QUE SERVE A HISTÓRIA?**”: FUNÇÕES E SENTIDOS DA APRENDIZAGEM HISTÓRICA NA LITERATURA RECENTE COLHIDA NA ESPANHA E APROPRIADA PELOS BRASILEIROS. São João del-Rei: Tempos Gerais – Revista de Ciências Sociais e História – UFSJ, 2015, n. 7, p. 57-69. Disponível em: <http://www.seer.ufsj.edu.br/index.php/temposgerais/article/view/1706>. Acesso em: 15 de outubro de 2020.

FUNARI, Pedro Paulo. A cidadania entre os romanos. In: PINSKY, J.; PINSKY, C. B. (orgs.). **História da Cidadania**. São Paulo: Contexto, 2018. p. 49-79.

GARCIA, Gustavo; CALGARO, Fernanda; MATOSO, Filipe; LIS, Laís e RODRIGUES, Mateus. **Senado aprova impeachment, Dilma perde mandato e Temer assume**. G1, 2016. Disponível em: <http://g1.globo.com/politica/processo-de-impeachment-de-dilma/noticia/2016/08/senado-aprova-impeachment-dilma-perde-mandato-e-temer-assume.html>. Acesso em 27 de agosto de 2021.

GUARINELLO, Norberto Luiz. Cidades-estado na Antiguidade Clássica. In: PINSKY, J.; PINSKY, C. B. (orgs.). **História da Cidadania**. São Paulo: Contexto, 2018. p. 29-47.

GUIMARÃES, Selva. **Didática e prática de ensino de História**. 13ª ed. Ver. E ampl. Campinas: Papirus, 2012.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção Dialética da História**. 7ª edição, Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1987.

HARTOG, François. **Regimes de historicidade - Presentismo e experiências do tempo**. Belo Horizonte: Autêntica; 1ª edição, 2013.

HOORNAERT, Eduardo. As comunidades cristãs dos primeiros séculos. In: PINSKY, J.; PINSKY, C. B. (orgs.). **História da Cidadania**. São Paulo: Contexto, 2018. p. 81-95.

JENKINS, Keith. **A história repensada**. São Paulo: Contexto, 2007.

JÚNIOR, Décio Gatti. **Demandas sociais, formação de cidadãos e ensino de história**. In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (org). - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. 212 p.: il. (Coleção Explorando o Ensino; v. 21). p. 105-129.

LAVILLE, Christian. **A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História**. São Paulo: Revista Brasileira de História. v. 19, n. 38, 1999, p. 125-138. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-01881999000200006](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01881999000200006). Acesso em: 8 jan. 2021.

Lévi-Strauss, Claude. **Structuralisme et empirisme**. L'Homme, 1976, XVI/2-3, p. 23-38.

LOPES, L.A.G. **O Protagonismo juvenil como suporte para cidadania:** uma proposta de disciplina eletiva em História para Escola Plena em Mato Grosso. 2019. 122 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2019. Disponível em <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/552985>. Acesso em: 10 de março de 2021.

MARTINS, Ana Rita. **Passado e presente, juntos, para ensinar.** In: Revista Nova Escola. São Paulo: Fundação Victor Civita, Editora Abril; Ano XXIII, nº 218, dezembro, 2008.

MARTINS, Maria José D.; MOGARRO, Maria João. **A educação para a cidadania no século XXI.** Revista Ibero-americana de Educação. Nº 53. Portalegre, 2010. p. 185-202.

MARX, Karl. **O Capital.** Vol. 1. 3ª edição, São Paulo, Nova Cultural, 1988.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **Manifesto Comunista.** Tradução de Álvaro Pina. São Paulo: Boitempo Editorial. 2005.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico.** Prefácio Paulo Freire; apresentação Moacir Gadotti; tradução Bebel Orofino Schaefer. 3. ed. – São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2000.

MEDEIROS, E.A. de; AMORIM, G.C.C. **Análise textual discursiva:** dispositivo analítico de dados qualitativos para a pesquisa em educação. Laplage em Revista (Sorocaba), vol.3, n.3, set.-dez. 2017, p.247-260. Disponível em <https://doi.org/10.24115/S2446-6220201733385p.247-260>. Acesso em 15 de abril de 2021.

MEINERZ, Carla Beatriz. **ENSINO DE HISTÓRIA: A RELAÇÃO PEDAGÓGICA PRESENTE EM NOSSAS PRÁTICAS.** In: BARROSO, V. L. M.; et al. (org.). **Ensino de história:** desafios contemporâneos. Porto Alegre: Associação Nacional de História – ANPUH/RS, 2010.

MENEZES, L.S. **Cidadania e participação por meio das hortas escolares:** a alimentação como temática para o ensino de História na EJA de São José/SC. 2019. 252 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019. Disponível em <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/574667>. Acesso em: 12 de março de 2021.

MINAYO, M.C.S. (org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 21ª edição – Petrópolis: Vozes, 2002.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. **CURRÍCULO, DIFERENÇA CULTURAL E DIÁLOGO.** Educação & Sociedade, ano XXIII, n. 79, Agosto/2002, p. 15-38. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10847.pdf>. Acesso em: 10 de abril de 2021.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. **Educação escolar e cultura(s):** construindo caminhos. Revista Brasileira de Educação. Maio/Jun/Jul/Ago 2003, n. 23, p. 156-168. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a11.pdf>. Acesso em: 05 de março de 2021.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. (orgs.). **Multiculturalismo:** Diferenças culturais e práticas pedagógicas. 2ª edição. Petrópolis: Vozes, 2008.

NADAI, Elza. **O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva.** Revista Brasileira de História. São Paulo. 1993. Disponível em <https://seer.ufrgs.br/revistadolhiste/article/view/59737>. Acesso em: 18 de março de 2021.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; FREITAS, Itamar. **Base Nacional Curricular Comum: Caminhos percorridos, desafios a enfrentar.** In: CAVALCANTI, Erinaldo et al. História: Demandas e desafios do tempo presente – Produção acadêmica, ensino de História e formação docente. São Luis: Editora da UFMA, 2018. p.49-63.

PASSARINHO, Nathalia. **Eduardo Cunha autoriza abrir processo de impeachment de Dilma.** G1, 2015. Disponível em: <http://g1.globo.com/politica/noticia/2015/12/eduardo-cunha-informa-que-autorizou-processo-de-impeachment-de-dilma.html>. Acesso em: 27 de agosto de 2021.

PINSKY, J.; PINSKY, C. B. (orgs.). **História da Cidadania.** São Paulo: Contexto, 2018.

PINSKY, Jaime. **Os profetas sociais e o deus da cidadania.** In: PINSKY, J.; PINSKY, C. B. (orgs.). História da Cidadania. São Paulo: Contexto, 2018. p. 15-27.

SADEK, MT., org. SANCHES FILHO, AO., et al. **Justiça e cidadania no Brasil** [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein, 2009. 224 p. ISBN 978-85-7982-017-5. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>> Acesso em: 04 de maio de 2021.

SANCHO, B.M.I. **Maré de Cidadania: uma experiência pedagógica com alunos da Escola Pública no Museu da Maré.** 2016. 150 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2016. Disponível em <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/173363>. Acesso em: 22 de março de 2021.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. **História do ensino de história no Brasil: uma proposta de periodização.** Revista História da Educação. Porto Alegre: maio/ago 2012, v.16, n.37, p.73-91. Disponível em <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/24245>. Acesso em 26 de agosto de 2020.

SEFFNER, Fernando. **SABERES DA DOCÊNCIA, SABERES DA DISCIPLINA E MUITOS IMPREVISTOS: ATRAVESSAMENTOS NO TERRITÓRIO DO ENSINO DE HISTÓRIA.** In: BARROSO, V. L. M.; et al. (org.). Ensino de história: desafios contemporâneos. Porto Alegre: Associação Nacional de História – ANPUH/RS, 2010.

SILVA, Simone da Costa. **A reforma do Ensino Médio implantada pela lei 13.415/2017: aproximações e distanciamentos desde o Brasil Colônia.** 2021. Tese (doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2021.

TYLOR, Edward Burnett. **Primitive Culture.** Inglaterra: Gordon Press, 1871.

VASCONCELOS, Teresa. **A importância da educação na construção da cidadania.** Saber (e) Educar. Lisboa, 2007, p. 109-117.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Cultura, culturas e educação.** Revista Brasileira de Educação. Maio/jun./jul./ago. 2003, n. 23, p. 5-15. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a01.pdf> . Acesso em: 16 de março de 2021.

VIANA, Nildo. **Marxismo e Cultura**. In: Práxis Comunal, Belo Horizonte, v.1, n.1, p.13-31, jan./dez. 2018.

VIEIRA, G.B.L. **Religiosidades em coleções didáticas de História: História, sociedade e cidadania** (2013) e **Nova História Integrada** (2015). 2018. 150 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018. Disponível em <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/430809>. Acesso em: 21 de março de 2021.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa como ensinar**. Tradução: Ernani F da F. Rosa. Reimpressão 2010. Porto Alegre: Artmed, 1998.