

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA

CIDADANIA: DA REFLEXÃO À PRÁTICA.
CONTRIBUIÇÕES DO ENSINO DE HISTÓRIA

Fábio Rosa Faturi

Orientadora: Caroline Silveira Bauer

Porto Alegre

2018

Fábio Rosa Faturi

CIDADANIA: DA REFLEXÃO À PRÁTICA.
CONTRIBUIÇÕES DO ENSINO DE HISTÓRIA

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional de Ensino de História do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul para obtenção do grau de mestre em Ensino de História, sob orientação da Professora Doutora Caroline Silveira Bauer.

Porto Alegre

2018

CIP - Catalogação na Publicação

Faturi, Fábio Rosa

CIDADANIA: DA REFLEXÃO À PRÁTICA. CONTRIBUIÇÕES DO
ENSINO DE HISTÓRIA / Fábio Rosa Faturi. -- 2018.
143 f.

Orientador: Caroline Silveira Bauer.

Dissertação (Mestrado Profissional) --
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto
de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-
Graduação em Ensino de História, Porto Alegre, BR-RS,
2018.

1. Ensino de História. 2. Cidadania e Direitos
Humanos. 3. Juventudes. 4. Prática docente. 5.
Aprendizagem histórica.. I. Bauer, Caroline Silveira,
orient. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UFRGS com os
dados fornecidos pelo(a) autor(a).

AGRADECIMENTOS

Fazer um mestrado é um desafio, fazer dois mestrados então...

Ao concluir este trabalho reafirmo muitos dos agradecimentos tecidos outrora. No âmbito acadêmico, faz-se fundamental agradecer as professoras Carmem e Mara, cujas contribuições ao longo da minha formação na graduação e no Mestrado, especialmente suas participações na minha Qualificação, delinearam o caminho traçado que resultou neste trabalho.

Um agradecimento especial à Carol que aceitou me orientar e confiou em mim desde o nosso primeiro encontro. Uma professora em todos os sentidos da palavra, que sempre me incentivou na pesquisa e compartilhou os resultados com verdadeiro entusiasmo. Obrigado Carol.

Agradeço também a turma do Prof-História 2016, com quem pude compartilhar muitas alegrias e também angústias ao longo desta pequena caminhada.

Agradeço às alunas e aos alunos da EMEF Santos Dumont, que participaram ou não desta pesquisa. Aos que participaram, mais uma vez, muito obrigado. Aos que não participaram, obrigado por aguentarem o professor muitas vezes de mau humor e sempre correndo atrás dos prazos. Espero que este mestrado tenha me tornado um professor melhor para vocês.

Agradeço também a minha família e especialmente à minha avó, que sinceramente não entende muito bem o que é um mestrado, mas tem muito orgulho de dizer que o neto dela fez um.

E por fim, agradeço a Rhu. Minha companheira, minha amiga, minha vida. Sem a tua compreensão eu jamais teria quiçá (!) iniciado um mestrado. Desculpa pela ausência nos períodos de escrita, desculpa pelo cansaço quase constante e pela promessa de dias mais calmos quando eu pedi desligamento do Doutorado... e meses depois iniciei um outro mestrado. Desculpa por estar sempre planejando aula, fazendo prova, cortando EVA ou usando cola quente. Mas muito obrigado por me ajudar e me apoiar sempre. Tu é, e sempre será, a minha melhor parte.

RESUMO

Esta dissertação, produzida por um professor que reflete sobre a sua prática em sala de aula, aborda o tema da cidadania e da juventude a partir do Ensino de História. É desenvolvida inicialmente uma pesquisa qualitativa e quantitativa, por meio de um questionário, para recuperar a compreensão de cidadania compartilhada pelos estudantes examinados, alunas e alunos de uma escola pública do município de Canoas, Rio Grande do Sul. Partindo da análise desses dados iniciais, recuperando e examinando as diretrizes e prescrições curriculares e legais sobre o tema, com especial atenção para a leitura da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é proposta a construção conjunta de um Caderno de Textos e Atividades que mobiliza diferentes tipos de temas em torno da discussão sobre cidadania e juventudes, tais como: participação política, educação e cidadania e direitos humanos. Analisa-se o processo de construção deste material que ocorreu de forma compartilhada com os estudantes a partir da noção de aluno-autor e conclui-se com a reflexão do uso deste material em sala de aula, afirmando a importância e a validade dos saberes construídos a partir da sala de aula e da prática docente.

Palavras-chave: Ensino de História; Cidadania e Direitos Humanos; Juventudes; Prática docente; Aprendizagem histórica.

ABSTRACT

This dissertation, carried out by a teacher reflecting on his practice in classroom, approaches the subject of citizenship and youth from the Teaching of History perspective. Initially, a qualitative and quantitative research was conducted, using a questionnaire, in order to understand the comprehension of citizenship shared by the students of a public school in Canoas, Rio Grande do Sul. From the analysis of the initial data collected, reviewing and examining both curricular and legal guidelines and directives on the subject, and with special attention to the National Common Curricular Basis (BNCC), a collaborative elaboration of a Texts and Activities Notebook is proposed, which mobilizes a range of different topics on the discussion of citizenship and youths (i.e. political participation, education and citizenship, and human rights). The elaboration process, which was accomplished with the students based on a student-author notion, is analyzed and it is concluded with the reflection of its use in classroom, reaffirming the importance and validity of the knowledge built inside the classroom and also through the teaching practice.

Key-words: History teaching; Citizenship and Human Rights; Youths; Teaching Practices; Historical Learning.

LISTAS

LISTAS DE TABELAS

Tabela 1 - Classificação dos Direitos

Tabela 2 - Legislações/Diretrizes que colocam a cidadania como objetivo do ensino

Tabela 3 - A temática da cidadania na BNCC

Tabela 4 - Temas, objetivos e formatos

Tabela 5 - Estratégias para definição conceitual

Tabela 6 - Problemas iniciais de pesquisa propostos pelos grupos

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Distribuição das alunas e dos alunos pesquisados, conforme idade

Gráfico 2 - Escolaridade dos responsáveis

Gráfico 3 - Respostas à questão: O que é cidadania?

Gráfico 4 - Aqueles que são considerados como direitos possuídos pelas alunas e alunos pesquisados

Gráfico 5 - Aqueles que são considerados como deveres das alunas e alunos pesquisados

Gráfico 6 - Qual o papel da Escola para a formação da cidadania?

Gráfico 7 - O que é cidadania? Respostas das alunas e dos alunos

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 - Nuvem de Palavras a partir das dúvidas das alunas e dos alunos

Imagem 2 - Palavras associadas aos jovens dos anos 1950 e 1960

Imagem3 - Palavras associadas aos jovens dos anos 1970 e 1980

Imagem 4 - Palavras associadas aos jovens dos anos 1990 e 2000

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AGB – Associação dos Geógrafos Brasileiro

ANPUH - Associação Nacional de História

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PME - Plano Municipal de Educação

PNE - Plano Nacional de Educação

PNIEC - Política Nacional de Inovação Educação Conectada

PPP – Projeto Político Pedagógico

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1 - CIDADANIA E JUVENTUDE: SIGNIFICADOS E EXPERIÊNCIAS	11
1.1 - Cidadania e Juventude: (In)Definições necessárias	12
1.2 - O professor pesquisando: a metodologia e a pesquisa inicial	15
1.3 - A condição juvenil, o ensino de história e a cidadania: apreensões instantâneas	19
CAPÍTULO 2 - A CONSTRUÇÃO DE UMA MATERIAL PARADIDÁTICO: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS, METODOLÓGICOS E PRÁTICOS	33
2.1 - O professor-reflexivo e o aluno-autor	34
2.2 - A educação, o ensino de História e o tema da cidadania: prescrições curriculares	38
2.3 - Tecendo as atividades: o(s) conteúdo(s), a forma e o resultado	53
CAPÍTULO 3 - CIDADANIA NA PRÁTICA: JUVENTUDES, DIREITOS E, AFINAL, O QUE É CIDADANIA PARA ESTES JOVENS?	67
3.1 - A etnografia de cenas escolares	67
3.2 - Consciência, História, aprendizagem e o que fica na narrativa?	69
3.3 - Intenções, usos e resultados do Caderno de Textos e Atividades	72
CONSIDERAÇÕES FINAIS	94
REFERÊNCIAS	97
ANEXOS	106

INTRODUÇÃO

Como professor e como pesquisador acredito¹ que a presença do tema da cidadania na sala de aula, especialmente de uma escola pública, é imprescindível para a defesa de uma sociedade democrática. Sendo assim, ora como conceito transversal, ora como tema específico, a cidadania pautou diferentes práticas desenvolvidas ao longo da minha trajetória como professor de História na Educação Básica.

Ao longo dos anos foram muitas as abordagens e propostas neste sentido, sendo a pesquisa que segue uma contribuição para os debates sobre o ensino da cidadania, a partir de uma mirada específica do ensino de História. Neste sentido, a pesquisa proposta nesta dissertação busca inicialmente examinar a compreensão de cidadania compartilhada pelas alunas e pelos alunos do Ensino Fundamental da escola em que atuo, refletindo sobre o papel do ensino de História na construção dessa noção e considerando as vivências e as experiências destes jovens como um elemento importante para a análise.

Partindo dos resultados desta pesquisa inicial desenvolvemos a construção de um Caderno de Textos e Atividades que se apresenta como uma das muitas possibilidades para se abordar e articular os temas da cidadania e das juventudes mobilizando conceitos, ferramentas e práticas do ensino de História. Desta forma, a investigação pretende contribuir para o debate na área do ensino de História do ponto de vista teórico e metodológico, partindo da prática de um professor de história e de sua reflexão sobre a prática.

Para construir essa pesquisa foi imprescindível, por um lado, pautar-se pela produção acadêmica sobre ensino de História para compreender as tendências, consensos e divergências nesse campo, para então perceber as demandas latentes e relevantes de pesquisas. Por outro, e fundamentalmente, foi necessário estar atento às contingências da sala de aula, da escola e da sociedade, valorizando e sintetizando o saber acadêmico, os saberes docentes e os saberes escolares.

As contingências da sociedade estão expressas, resumidamente, em um slogan: a escola deve educar para a cidadania; e, nesse processo a História ocupa um lugar privilegiado. Explícita ou implicitamente, associar a disciplina à cidadania não é uma postura recente, na verdade, é uma prática presente nas propostas curriculares, e que se mantém na Base Nacional

¹ Busquei manter ao longo do texto, em virtude das suas próprias características, os verbos na primeira pessoa do plural, exceto quando relato ou descrevo a minha prática, nestes casos utilizo a primeira pessoa do singular. Embora fuja dos protocolos acadêmicos, tal formatação justifica-se na medida em que permite uma compreensão mais clara da pesquisa e uma leitura mais fluída.

Comum Curricular (BNCC). Na realidade, “há mais de um século a história escolar é pensada como uma contribuição de peso para a formação do cidadão” (AUDIGIER, 2016, p. 25) e no Brasil, “a incorporação da concepção de que a história tinha a responsabilidade de formar cidadão ganha força no período Republicano” (SCHMIDT:CAINELLI, 2005, p. 10) e acompanha, a partir de então, as diferentes reformas e tentativas de transformação da educação.

Como qualquer conceito, a cidadania não possui uma definição estanque, é um conceito histórico e em disputa, o que torna a cidadania um tema complexo, “historicamente, culturalmente e politicamente situado no tempo e no espaço” (GUIMARÃES, 2016, p. 75). De igual modo, o significado de educar para a cidadania no Brasil variou ao longo do tempo, demonstrando uma dissensão teórica, pedagógica e política, estando associado, por exemplo, ao nacionalismo, ao patriotismo, ao civismo e ao (re)conhecimento de direitos. Assim, quando a escola, de modo geral, e o ensino de História, de modo particular, buscam formar cidadãos, qual a concepção de cidadania se tem em mente? E, qual o papel da juventude na construção, consolidação e ampliação dessa cidadania? Como abordar esta temática a partir do ensino de História? Compreendo que tais questionamentos perpassam esta pesquisa.

Examinar a formação para a cidadania na educação básica é essencial às alunas e aos alunos, à comunidade escolar e à sociedade, cabendo aos docentes, de modo geral, oferecer estratégias pedagógicas que auxiliem ao educando a construir conhecimentos, valores, atitudes e habilidades necessárias para a sua formação cidadã, e aos docentes de história, instrumentalizar as alunas e alunos para examinar e compreender historicamente o desenvolvimento e os limites da cidadania no Brasil; buscando valorizar “os princípios éticos e da dignidade humana necessários ao convívio social” (CAMPOS, 2012, p. 21) e tomando a escola “como um palco de exercício da cidadania, um ambiente democrático, onde todos os atores, sem exceção, sejam intervenientes dinâmicos e participativos” (MONTEIRO, 2011, p. 7). Ademais, é fundamental compreender que o primeiro passo de um educador que busca desenvolver um trabalho para a formação da cidadania das alunas e dos alunos é vivenciar, ele mesmo, sua própria cidadania; “apenas um educador-cidadão forma alunos-cidadão” (CAMPOS, 2012, p. 23).

Recuperando o debate acadêmico sobre o tema da cidadania, é possível perceber que “há algumas décadas, o tema cidadania voltou a ser mais ventilado no mundo contemporâneo, inclusive no Brasil” (CERQUIER-MAZINI, 2010, p. 9). Talvez, um dos grandes indicativos desta efervescência em torno do tema, seja o sucesso editorial das obras *O que é cidadania?* e

Cidadania no Brasil: o longo caminho, esta última de José Murilo de Carvalho. Obra teoricamente situada, constitui-se como incontornável no debate sobre a temática. Escrita originalmente em 2001, a obra chegou em 2016 a sua 22ª edição, incorporando na análise desenvolvida no prefácio o exame de acontecimentos recentes, sobretudo, as manifestações ocorridas em junho de 2013 – embora não consiga indicar a repercussão destes movimentos, a partir do horizonte teórico do autor, aponta-se importantes características deste(s) momento(s).

Em linhas gerais, a obra ocupa-se do período que vai do processo de Independência do país à promulgação da Constituição de 1988, traçando a evolução histórica da cidadania no Brasil, compreendendo-a como formada pelos direitos civis, políticos e sociais. Nesse sentido, o “cidadão pleno seria aquele que fosse titular dos três direitos, [e] cidadãos incompletos seriam os que possuísem apenas alguns direitos” (CARVALHO, 2016, p. 15). O autor parte do modelo analítico proposto por Thomas Marshall, o qual pressupõe uma lógica histórica e sequencial para o desenvolvimento destes direitos (inicialmente civis, depois políticos e, por fim, sociais), e pondera que a experiência brasileira seguiu outro percurso. Para Carvalho (2016), no Brasil, têm-se a precedência dos direitos sociais, o que não altera somente a lógica, mas a natureza mesmo da cidadania, ou seja, “quando falamos de um cidadão inglês, ou norte-americano, e de um cidadão brasileiro, não estamos falando exatamente da mesma coisa” (Idem, p. 18).

A fim de analisar as contribuições do ensino de História para a construção deste debate, é importante perceber que no desenrolar do século XVIII, mas essencialmente no século XIX, a História tornou-se uma disciplina escolar. Sustentada por diferentes concepções e tendências historiográficas, a história ensinada comprometia-se com o patriotismo e o nacionalismo. Passada grande parte do século XX, é a partir da década de 1970, e com mais intensidade na década de 1980, que o ensino de História passa a ser objeto de análise, debate e crítica, convertendo-se em um “objeto de debates e estudos, tornando-se um campo de pesquisa de tese e dissertações e publicações especializadas” (SCHIMIDT:CAINELLI, 2005, p. 11).

Considerando as produções da área nas décadas de 1960 e 1970, os trabalhos sobre ensino de História caracterizaram-se por uma descrição das práticas dos professores, via de regra, “eram relatos de experiências sem reflexão teórica” (ZAMBONI, 2001, p. 106). O trabalho de Ciampi (2000), *A história pensada e ensinada: da geração das certezas à*

geração das incertezas, por exemplo, problematiza o ensino de história nesse período a partir da experiência da PUC-SP nas décadas de 1960 e 1970.

Nos anos 1980, o debate passou a ser pautado por uma dimensão política da prática pedagógica, os trabalhos concentram-se na análise crítica dos livros didáticos e inicia, de forma ainda incipiente, pesquisas sobre o currículo e o uso de diferentes linguagens no ensino de História, como o cinema e a história em quadrinhos. É nesta década, em um contexto marcado, do ponto de vista político, pela redemocratização e, do ponto de vista pedagógico, por uma crítica das práticas anteriores e uma renovação das perspectivas teórico-metodológicas no ensino de história, que as experiências e inovações que ocorriam nas salas de aula reivindicam a criação de espaços na academia voltados à reflexão e análise.

Parte importante das discussões nesse período, orientavam-se, também, no sentido de entender a disciplina história como uma disciplina autônoma, com práticas teóricas epistemológicas e até mesmo didáticas específicas, o que se compreende uma vez que um dos objetivos fundamentais era combater o ensino de Estudos Sociais, institucionalizado ao longo da ditadura civil-militar e extinto ao longo da década de 1980.

A consolidação do que podemos considerar um campo de pesquisa se dá com a criação de dois eventos fundamentais que se convertem em espaços de difusão das produções e reflexões sobre a formação de professores de história: o Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História, realizado a partir de 1988 e o Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História, criado em 1993. Assim, a década de 1990 é marcada por um aumento substancial de temas de pesquisas, por uma reflexão sobre o saber e as práticas docentes e pela análise das relações entre o conhecimento histórico produzido por historiadores e aquele que é mobilizado e produzido a partir da escola. Nesse período a cidadania foi o tema de diferentes pesquisas, como a desenvolvida por Crossetti (1994), intitulada *A história e o cidadão: a eficácia do Ensino de História*, por Pereira (1998), *A moral da história: como se fabrica o cidadão*, e por Borges (2000), *O sujeito histórico nos parâmetros Curriculares Nacionais: uma cidadania possível?*

De forma geral, essas investigações preocupavam-se com a aprendizagem histórica das alunas e dos alunos e com a função social e política do Ensino de História, tomando como objeto ora o currículo, ora os manuais escolares. Não se registra, contudo, nos trabalhos apresentados ao longo da década de 1990, pesquisas qualitativas que usem como fonte o cotidiano escolar, que mobilizem a compreensão de alunos e professores sobre cidadania.

O trabalho *Cidadania educação histórica: perspectivas de alunos e professores*, de Furmann (2006) é um dos primeiros a se empenhar em registrar e analisar o significado da palavra cidadania, a partir do emprego de questionários e da realização de entrevistas. A pesquisa é desenvolvida a luz da Educação Histórica, mobilizando autores como Jörn Rüsen, Isabel Barca e Peter Lee.

A Educação Histórica é um campo de pesquisa que se desenvolveu principalmente na Inglaterra, em Portugal, nos Estados Unidos, no Canadá e no Brasil, marcado por investigações que buscam “os princípios, tipologias e estratégias de aprendizagem histórica, sob o pressuposto de que a intervenção na qualidade das aprendizagens exige um conhecimento sistemático das ideias históricas dos alunos por parte de quem ensina” (BARCA, 2005, p. 15). São pesquisas sobre a aprendizagem de história que buscam na epistemologia da história e na historiografia as bases para o seu desenvolvimento.

Esse campo foi responsável por extensas pesquisas realizadas nas décadas de 1970 e 1980, especialmente na Inglaterra, sobre os sentidos que os jovens e os professores atribuem a determinados conceitos históricos. No Brasil, registra-se a partir de 2005 o início de trabalhos a partir da Educação Histórica, mobilizando, especialmente, o conceito de consciência histórica, ancorado em Rüsen (2001).

A nível internacional, os trabalhos teóricos de Rüsen já haviam orientado o desenvolvimento da pesquisa "Youth and History", que buscou identificar, a partir do emprego de questionários, o conceito “de consciência histórica na perspectiva de jovens de 15 anos e seus professores em 28 países, [...] os quais responderam um questionário, com perguntas sobre métodos de ensino e concepções de história e cidadania” (GERMINARI, 2011, p. 63). Cerca de 32.000 questionários compuseram o corpus de análise, que constatou que a consciência histórica é culturalmente variável, ou seja, diferentes sociedades e contextos culturais expressam e compreendem de forma diferentes o passado; projetando, também de forma diferente, o seu futuro.

Tendo como referência o resultado encontrado pelo projeto "Youth and History", “as pesquisas brasileiras tem investigado elementos constitutivos da consciência histórica de jovens em diferentes níveis de ensino” (Idem, p. 66). Schmidt (2002), por exemplo, em *Jovens brasileiros e europeus: identidade, cultura e ensino de história1 (1998-2000)* questiona a relação entre conhecimento histórico e os jovens matriculados no Ensino Médio por meio de uma pesquisa etnográfica e da utilização de um questionário elaborado tendo em vista a pesquisa realizada com os jovens europeus. Os dados encontrados junto aos jovens

brasileiros são comparados com as ideias expressas pelos jovens europeus, indicando similaridades e diferenças, explicadas através das diferenças culturais, sociais e econômicas entre os países.

Todavia, é importante perceber que a categoria jovem mobilizada nestas diferentes pesquisas é puramente cronológica. O recorte da pesquisa internacional era a idade – jovens de 15 anos –, conquanto que o recorte da pesquisa realizada no Brasil diz respeito a uma etapa da vida escolar – o Ensino Médio. Estes trabalhos vinculam-se a uma corrente de pesquisa identificada como geracional, que entende a juventude como uma fase na vida, conduzindo a afirmação de um caráter unitário da juventude. Inexiste, assim, uma preocupação maior sobre quem são esses jovens, ou, de modo geral, o que é essa condição juvenil e como esta relaciona-se com a compreensão de história desses jovens – e mais ainda, como estes jovens aprendem, compreendem e consolidam, ou não, a cidadania.

A atenção ao tema dos jovens, como destaca-se nesta dissertação, vem crescendo nos últimos anos no Brasil, “tanto por parte da opinião pública (notadamente os meios de comunicação de massa), quanto por parte da academia, assim como por parte de atores políticos e de instituições” (SPOSITO, 2007, p. 73). Entre os meios de comunicação assiste-se a uma proliferação de produtos destinados especialmente ao público jovem, mobilizando temas, via de regra, culturais, como música, moda, esportes e lazer. Já “quando os jovens são assuntos nos cadernos destinados aos adultos e nos noticiários, os temas mais comuns são aqueles relacionados aos problemas sociais, como violência, crime, exploração sexual, drogadição, ou as medidas para diminuir tais problemas” (Idem, p. 74).

Quando o jovem é tema de investigação e de reflexão na academia, a maior parte das pesquisas destina-se a discutir as instituições que fazem parte da vida destes, como a escola e a família, ou os sistemas jurídicos, no caso do jovem infrator; poucas enfocam a forma como os jovens experienciam esta relação. Nas últimas décadas começaram a ser produzidas, especialmente, Dissertações e Teses que se voltam para as considerações desses jovens e suas percepções, experiências e formas de sociabilidade. Em síntese, estas pesquisas mais recentes, que tem em Dayrell (2007) um nome fundamental, buscam compreender os jovens como sujeitos sociais e perceber como estes constroem sua condição juvenil.

Para este autor, “as tensões e os desafios existentes na relação atual da juventude com a escola são expressões de mutações profundas que vêm ocorrendo na sociedade ocidental, que afetam diretamente instituições e os processos de socialização das novas gerações, interferindo na produção social dos indivíduos, nos seus tempos e espaços” (DAYRELL,

2007, p. 1106-1107). Nesse sentido, faz-se necessário problematizar a condição juvenil hoje, sua cultura e suas demandas, (re)pensar o papel da escola e, sobretudo, do ensino de história nessa dinâmica. Nessa pesquisa, portanto, centramos nosso eixo investigativo nos sujeitos jovens, questionando em que medida a escola constrói a juventude e refletindo “obre as tensões e ambiguidades vivenciadas pelo jovem, ao se constituir como aluno num cotidiano escolar que desconsidera a sua condição juvenil e cidadã.

Uma tentativa de articular as discussões sobre juventude ao ensino de História, como a que se propõem nesta pesquisa, foi desenvolvida por Hollerbach (2007) em sua dissertação intitulada *O jovem e o Ensino de História: A compreensão do conceito de história por alunos do Ensino Médio*. Por meio da aplicação de questionários e da realização de entrevistas, a pesquisadora não identificou indícios da interferência do meio social sobre as concepções construídas pelos jovens em torno da história. Independente da escola, da classe das alunas e dos alunos pesquisados ou das suas vivências, a maioria apresentou uma concepção bastante tradicional da História - somente um grupo minoritário indicou possuir uma concepção mais crítica e problematizadora. Essa predominância de uma concepção tradicional pode estar relacionada, segundo a autora, “à permanência de práticas de ensino pouco problematizadoras” (HOLLERBACH, 2007, p. 115).

Uma das pesquisas de maior fôlego sobre a relação entre juventude e Ensino de História foi o projeto "Jovens e a História no Mercosul²", que aplicou questionários com cerca de 4.000 estudantes e 290 professores do Brasil. Estes dados foram sistematizados e resultaram na criação do projeto Zorzal, que disponibiliza informação sobre o perfil dos jovens que participaram da pesquisa, tais como dados relativos ao tipo de escola e a importância do Ensino de História para a consolidação da Democracia. Ainda que os dados não possuam representatividade estatística, dão conta de um amplo universo e permitem o estabelecimento de importantes comparações e aproximações com a pesquisa que será desenvolvida neste espaço.

Também buscando compreender a relação entre juventude e Ensino de História, mobilizando, nesse sentido, o conceito de consciência histórica, temos o trabalho de Diniz Filho (2013): *Ensino de História e juventude: a produção dos sentidos no espaço escolar*. A partir de uma abordagem qualitativa e quantitativa, empregando questionários, entrevistas e realizando grupo focal, o pesquisador concluiu que existem alguns condicionantes que

² Sobre os resultados atuais desta pesquisa ver: SILVA, C.B.S.; ROSSATO, L. Jovens do Mercosul e suas ideias sobre presente, passado e futuro: notas sobre a formação de sentido histórico. In: CERRI, LF. (org.) **Jovens e a História: Brasil e América do Sul**. Ponta Grossa: Editora da UEPG, 2018.

limitam ou aproximam o jovem do Ensino de História, como o tempo e o espaço escolar, bem como a escolha de temas que pouco se aproximam da realidade das alunas e dos alunos. Ainda que tais considerações não sejam originais no campo do Ensino de História, é importante perceber que sua permanência demonstra uma lacuna persistente e que ainda carece de solução.

Articulando o tema do Ensino de História, o conceito de condição juvenil e cidadania, Silva Junior e Santos (2016) refletem sobre a prática de ensino e os significados atribuídos a determinados conceitos a partir da investigação realizada em uma escola pública em Minas Gerais. Os pesquisadores também aplicaram questionários e organizaram um grupo focal, além de realizarem a metodologia da observação participante. Ao fim, os autores reivindicam a necessidade de incorporar o conceito de cidadania no Ensino de História. Alertam, contudo, que o conceito não deve ser tratado de modo abstrato, antes, deve permitir o estabelecimento de relações entre o Ensino e o cotidiano das alunas e dos alunos. Deve, portanto, fazer sentido.

O conceito de cidadania construído por jovens também foi analisado por Paviani (2016), em sua dissertação intitulada *Cada pessoa decide o tipo de cidadão que vai ser... O conceito de cidadania em narrativas de alunos vestibulandos (Londrina – 2015)*. O pesquisador partiu da hipótese que existe uma permanência na definição do conceito de cidadania tal qual mobilizado na ditadura militar por meio da Educação Moral e Cívica e que atualmente possuem os jovens estudantes. Os jovens pesquisados responderam um questionário que solicitava, também, a comparação de imagens. De modo geral, o autor percebeu que a compreensão de cidadania hoje ainda se vincula fortemente a noção de direitos políticos, tal qual fora difundido no regime militar.

Pensando na pesquisa proposta neste espaço, compreende-se o ensino de História permite acompanhar o processo de construção da cidadania e do seu significado ao longo do tempo e, ao passo que possibilita que as alunas e os alunos reflitam sobre a sua experiência e as suas vivências como cidadãos, desenvolvendo um olhar lúcido e com sentido crítico a respeito do mundo em que vivemos. Permite ainda, debates o que é ser jovem e como esta condição relaciona-se com a compreensão que se é ensinada de História e ao significado atribuído à cidadania.

A compreensão sobre cidadania compartilhada pelos jovens estudantes é criada a partir de diferentes espaços, entre eles a escola, que se preocupa sobremaneira com o tema, ao menos do ponto de vista normativo. Apesar da importância desses outros espaços que formam e informam os jovens, como as mídias, por exemplo, na pesquisa que se desenvolve buscamos

os “significados vivos, pulsantes na cultura escolar, formado pelos sujeitos no universo escolar” (FURMANN, 2006, p, 143), identificando a contribuição a partir do ensino de História.

Considerando o referencial teórico e as experiências de pesquisas expostas nas linhas acima, bem como as possibilidades de pesquisa examinadas a partir da revisão da literatura, este trabalho tem como objetivo compreender as contribuições do ensino de História para a construção da cidadania a partir da experiência de alunas e alunos da escola pública, construindo um material para desenvolver o tema a partir do ensino de História e refletindo sobre esta experiência.

Dialogando com esse objetivo, a dissertação possuirá uma estrutura dividida em três capítulos, sendo que no primeiro busca-se identificar e refletir sobre a concepção de cidadania compartilhada pelas alunas e pelos alunos pesquisados e do papel desempenhado pelo ensino de História na construção desta noção, a partir de uma pesquisa qualitativa com a realização de um questionário. Dialogando com esta temática, recuperamos, também, a compreensão sobre juventude que estes estudantes possuem, visando relacionar a condição juvenil à experiência com a cidadania.

O segundo capítulo será orientado para a reflexão que pautou a construção do Caderno de Textos e Atividades e a análise desse material. Serão examinados os desafios e as possibilidades de se construir um objeto voltado para o ensino de História, partindo da reflexão suscitada pela bibliografia existente sobre o tema. Nos detemos também, nesse espaço, na análise dos marcos normativos que orientam o ensino de cidadania e determinam os objetivos do ensino de História. Do ponto de vista metodológico, justificar-se-ão as propostas diante da compreensão de que o conhecimento é construído e compartilhado pelos professores e suas alunas e seus alunos, uma vez que buscar-se-á, em diferentes momentos ao longo da construção do material proposto, o protagonismo dos estudantes.

Por sua vez, no terceiro capítulo, nos debruçamos sobre a análise da aplicação deste material. Tal investigação desenvolve-se, em síntese, a partir da observação e registro do contato cotidiano das alunas e dos alunos com esse material – as dúvidas suscitadas, os questionamentos e as sugestões que emergem no momento da prática; e através da leitura dos registros e das apropriações realizadas por estes estudantes ao longo do desenvolvimento da atividade.

O esforço desta pesquisa é, desta forma, direcionado a partir do cotidiano escolar e tenciona contribuir para repensar as relações deste mesmo espaço. Construo a pesquisa, nesse

sentido, compreendendo-a como “uma oportunidade para refletir, apreender e ressignificar” (FREITAS, 2010, p. 28) sobre o que ensinamos, como e o que nossas alunas e nossos alunos aprendem na aula de História.

CAPÍTULO 1

CIDADANIA E JUVENTUDE: SIGNIFICADOS E EXPERIÊNCIAS.

Diversos pesquisadores contribuíram na busca pelo significado atribuído ao conceito cidadania ao longo do tempo e na cultura escolar. As investigações a partir do campo do Ensino de História, especificamente, ocuparam-se de diferentes objetos e sujeitos, nos diferentes níveis do ensino³, tentando explorar a questão a partir de diversos ângulos.

Nesse sentido, na trilha de explicações, foram examinados os currículos de história, os livros didáticos e paradidáticos, as legislações que tratam sobre o ensino de cidadania, a prática dos docentes e as concepções dos estudantes, assim como os consensos e dissensos entre o que prescrevem as propostas curriculares e as experiências dos professores e dos alunos também foram alvo de análises.

A pesquisa proposta neste capítulo, articulada aos objetivos desta dissertação, é identificar e refletir sobre a concepção de cidadania compartilhada pelas alunas e pelos alunos pesquisados e o papel desempenhado pelo ensino de história na construção desta noção, a partir de uma pesquisa quantitativa e qualitativa através da aplicação de um questionário. Dialogando com esta temática, recuperamos, também, a compreensão sobre juventude que possuem estes estudantes, visando relacionar a condição juvenil à experiência com a cidadania.

Nos interessa saber, portanto, neste Capítulo 1, o que é ser jovem para este grupo analisado, e como estes aprenderam, compreendem e experenciam a cidadania. Investigando essas experiências e a concepção atribuída à cidadania, permite-se apontar caminhos para, a partir do ensino de história, fazer com que *formar cidadãos* não seja somente um slogan, mas uma prática cotidiana e consciente de uma escola democrática. Ademais, permite recuperar a importância do ensino de História considerando a vida das alunas e alunos, os desafios e as experiências destes jovens.

Iniciamos o presente capítulo tecendo breves considerações teóricas sobre os conceitos cidadania e juventude que direcionam o olhar desta investigação, para, em um segundo momento, apresentar a dimensão metodológica que pautou o desenrolar dessa pesquisa

³ De modo geral, as pesquisas em torno da cidadania a partir do ensino de história ocupam-se da Educação Básica regular. Uma série de pesquisas desenvolve-se a partir da análise de experiências realizadas na Educação de Jovens e Adultos e no que diz respeito ao nível superior, ocupou-se, essencialmente, do processo de formação dos professores. Recentemente, outros espaços de educação, como os cursos pré-vestibulares também foram objetos de análise, como na dissertação de Paviani (2016).

construída, tendo em vista as contribuições do campo do ensino de história. Em seguida, traçamos um breve perfil das alunas e dos alunos que participaram desta pesquisa e, na medida em que apresentamos as definições expressas por esses, a partir das questões apresentadas no questionário, articulamos comparações tendo como referencial outras pesquisas construídas a partir de questionamentos correlatos⁴.

1.1. Cidadania e Juventude: (In)Definições necessárias

Propor-se a definir cidadania e juventude seria uma postura de pretensão científica que desconsidera a existência de intensos debates e tentativas anteriores. Uma grande gama de teóricos empenhou-se, a partir de diferentes áreas do conhecimento, a analisar e definir o conceito de cidadania; ao passo que, embora o conceito de juventude não tenha sido objeto de uma quantidade tão significativa de trabalhos, não são menos importantes os debates e disputas em torno da definição do termo, especialmente no interior das Ciências Humanas.

No que diz respeito a cidadania, é necessário partir da compreensão que “cidadania não possui uma definição estanque, é um conceito histórico, o que significa que seu sentido varia no tempo e no espaço” (PINSKY, 2012, p. 9), sendo, portanto, “resultado de um processo dialético em incessante percurso na sociedade” (CERQUIER-MANZINI, 2010, p. 11). É diferente, neste sentido, a compreensão de quem eram os cidadãos na Antiguidade Clássica e no Brasil Contemporâneo. Afinal, o que é ser cidadão hoje?

A cidadania possui um caráter transdisciplinar, não estando limitada exclusivamente a nenhum território disciplinar, seu universo textual é, polifônico. Além de historiadores, pedagogos, filósofos, antropólogos, legisladores, jornalistas, sociólogos, políticos, educadores, entre outros, propõem-se a teorizar sobre este tema. Em certa medida, é justamente neste ponto que reside sua potencialidade e sua fragilidade, tornando-se o ensino para a cidadania (qual cidadania?) um mero e descontextualizado slogan. É nesse sentido

que cabe à história [...] assumir seu lugar e seu papel formativo nos processos de ensino e aprendizagem, educando as novas gerações ancoradas nos princípios e nas diretrizes da educação republicana e democrática em nosso país: igualdade, solidariedade, liberdade, pluralismo e respeito (GUIMARÃES, 2016, p. 76).

⁴ Buscando estabelecer comparação e a fim de realizar uma análise mais crítica do problema proposto, dialogamos neste espaço, especialmente, com as pesquisas de Furmann (2006), Serejo (2011), Santos e Júnior (2016) e Paviani (2016).

Do ponto de vista histórico, a cidadania possui uma longa duração, que remonta à antiguidade clássica e perpassa a filosofia iluminista, mas é na Modernidade que o conceito e a prática ganham seus contornos decisivos, “incorporando-se definitivamente ao vocabulário e à experiência política” (BOTELHO: SCHWARCZ, 2012, p. 10).

À luz destes acontecimentos, e tomando como referência a experiência Ocidental, sobretudo inglesa, Thomas Marshall desenvolveu a definição clássica de cidadania, constituída por direitos civis, políticos e sociais. Em síntese, no que diz respeito a este quadro teórico, teríamos:

Tabela 1: Classificação dos Direitos

	Definição	Abrangência
Direitos civis	Garantem a liberdade aos indivíduos e procuram assegurar a vida coletiva, com base nos princípios da igualdade e do respeito.	Liberdade de ir e vir, de pensamento religioso, de expressão. Direito à inviolabilidade da propriedade; direito de reunir-se, associar-se, direito à justiça.
Direitos políticos	Garantem a participação dos indivíduos no governo, com base no princípio da igualdade.	Direito de associar-se a partidos políticos, de fazer manifestações políticas, de votar, de participar das funções governamentais exercendo cargos públicos.
Direitos sociais	Procuram assegurar o bem-estar aos indivíduos, com base nos princípios de dignidade humana e de justiça social e no reconhecimento das desigualdades sociais, com a intervenção do estado para proteger os cidadãos.	Direito à educação, ao trabalho, à saúde, ao lazer, ao salário justo, à moradia, à previdência social, à alimentação, direito a assistência e proteção à maternidade, às crianças, aos adolescentes, aos idosos, aos portadores de necessidades especiais e aos desamparados.

Extraído de: CAMPOS, 2012.

Este costume em desdobrar a cidadania em direitos civis, políticos e sociais, ancorados em Marshall, que buscou dar conta de uma realidade específica, levou a fixação da ideia do cidadão completo como aqueles que possuísse esses três direitos. Seguindo este raciocínio, na ausência de algum destes, teríamos cidadãos incompletos. Todavia, como já demonstraram diferentes pesquisadores, “essa divisão clássica dos direitos do cidadão em civis, políticos e sociais não dá conta da realidade” (PINSKY, 2012, p. 12) das experiências dos diferentes

países e, talvez, em nada contribua para o Ensino de História no que diz respeito à temática da cidadania.

José Murilo de Carvalho (2016), ao abordar a trajetória da cidadania no caso específico do Brasil já pontuará a distinção do processo quando comparado com a proposição de Marshall e sua análise específica da realidade inglesa. Para o autor, no Brasil ocorrera uma inversão no processo de “construção da cidadania”, o que altera, com efeito, a natureza do cidadão; isto, sem mencionar o peso da escravidão e as características excludentes da sociedade, reforçadas pela herança colonial que complexificam a relação com a cidadania.

De modo mais próximo da realidade cotidiana, é possível qualificar a cidadania como uma “identidade social politizada” (REIS, 1998, p. 2), ou seja, compreender que a cidadania envolve processos de identificação entre as pessoas e sentimentos de pertencimento criados coletivamente, “em inúmeras mobilizações, confrontos e negociações cotidianas, práticas e simbólicas” (Idem, p. 117). Seu significado gravita, portanto, em torno de um universo de valores e práticas dos direitos e do reconhecimento dos direitos, que garantem, por sua vez, os fundamentos e os limites da cidadania.

Por juventude, nesta pesquisa, não nos referimos a um grupo com idade determinada, de acordo com a Organização Mundial da Saúde, aqueles com idades entre 15 e 24 anos, ou, segundo o Estatuto da Juventude – Lei 12.852 de 2013, aqueles entre 15 e 29. O critério de idade não é suficiente para discutir uma categoria que assumiu ao longo do tempo contornos distintos, tampouco, “podemos percebê-la como grupo social homogêneo, pois agrupam-se sujeitos que só tem em comum a idade” (GIL, 2011, p. 30).

Nessa pesquisa, optamos pela adoção do termo juventudes, no plural, tal qual proposto por Gil (2011). Conforme a pesquisadora, “utilizar a palavra juventudes no plural demonstra algum cuidado com as generalizações que simplificam. Indica perceber os jovens como sujeitos que se distinguem e se identificam em suas muitas dimensões, tais como as de gênero, cor da pele, classe, local de moradia, cotidianos e projetos de futuro” (GIL, 2011, p. 26). Conquanto seja uma condição social e ao mesmo tempo uma representação, o modelo de juventudes não parte das experiências daqueles que compõem as classes populares, o que reforça antagonismos e estereótipos.

Por condição juvenil referimo-nos ao modo pelo qual a sociedade atribui e constitui sentido e significado a este momento do ciclo da vida, “no contexto de uma dimensão histórico-geracional, mas também à sua situação, ou seja, o modo como tal condição é vivida a partir dos diversos recortes referidos às diferenças sociais – classe, gênero, etnia, etc”

(DAYREEL, 2007, p. 1108). Esta análise permite, assim, “considerar tanto a dimensão simbólica quanto os aspectos fáticos, materiais, históricos e políticos, nos quais a produção social da juventude se desenvolve” (ABRAMO, 2005, p. 183).

Examinando a produção acadêmica sobre o tema das juventudes, Sposito (2002) identificou como temas preferenciais, a relação entre os jovens, o trabalho e a escola, bem como pesquisas relativas aos aspectos psicossociais desse grupo heterogêneo. Nos últimos anos, a densidade e a projeção destas pesquisas ampliou-se, sendo possível agrupá-las em duas perspectivas distintas, embora complementares: aquelas que se ocupam da relação juventude – problemas sociais, mobilizando estudos, por exemplo, acerca da violência e da criminalidade; e uma outra perspectiva que

busca pensar o jovem e a juventude em sua positividade, destacando, de um lado, a cultura como espaço de sociabilidade e inserção social e política juvenil. Nesse caminho, as culturas juvenis são focadas como espaço privilegiado de expressão e construção identitária juvenil, bem como territórios de construção de projetos de vida e futuro, e de outro, pensar os jovens como sujeito social e político, agente na sociedade (MAIA, 2010, p. 15).

Nesta direção, esta pesquisa busca compreender as diferentes experiências do ser jovem no Brasil especialmente, a partir de uma mirada sobre jovens oriundos de camadas populares que compõe, majoritariamente, o grupo que será analisado. Dayrell (2007) ratifica a inexistência de um modelo único de juventude nas camadas populares, ainda que as manifestações culturais e sociais tenham como base um mesmo código compartilhado. Todavia, têm-se como uma das hipóteses de pesquisa que as representações sociais sobre juventude, e mais ainda, sobre a relação entre juventude e cidadania, tendem a ser homogêneas e homogeneizantes, colocando os jovens como sujeitos passivos na construção e consolidação da democracia.

1.2. O professor pesquisando: a metodologia e a pesquisa inicial

A pesquisa será realizada na Escola Municipal de Ensino Fundamental Santos Dumont, localizada no bairro Niterói, no município de Canoas/RS. Atualmente a Escola atende cerca de 930 alunas e alunos, distribuídos em 34 diferentes turmas, do Ensino Fundamental regular e da Educação de Jovens e Adultos, tendo como público alvo, majoritariamente, moradores do próprio bairro. No interior das proposições do questionário

“Youth and History” e pelo projeto "Jovens diante da História", esta instituição configura-se como uma escola de periferia.

A escolha desse espaço para a realização da pesquisa responde a uma característica relacionada ao próprio tema: o fato de tratar-se de uma escola pública. Conforme Furmann (2006), “educar para a cidadania condiz com o espaço público e o direito à educação” (FURMANN, 2006, p. 145), uma vez que a escola é um espaço privilegiado para a construção da cidadania, para o convívio harmonioso e capaz de garantir o respeito aos Direitos Humanos, educando em todos os sentidos e evitando manifestações de violência. No caso específico do município de Canoas, a formação para a cidadania e o respeito aos direitos humanos são diretrizes expressas pelo Plano Municipal de Educação (PME), que será analisado no segundo capítulo desta dissertação.

Além disso, a pesquisa será realizada nesta escola por se tratar do meu local de atuação. Examino, portanto, as minhas alunas e meus alunos e a minha prática; mas também, o ensino de História que acompanhou estes jovens ao longo dos oito anos do Ensino Fundamental e contribuiu (ou não) para a formação cidadã destes.

Nesse sentido, compreendo que sou um pesquisador e um pesquisado, sendo é imprescindível destacar que por se tratar de uma pesquisa aplicada junto as minhas alunas e meus alunos, sujeitos com os quais já existe uma determinada interação e vivência, esta pesquisa possui algumas particulares que, contudo, não limitam a sua objetividade, uma vez que compreendo que o fato de existir determinadas relações entre o pesquisador e os pesquisados não inviabiliza o desenvolvimento da pesquisa uma vez que esta é orientada conscientemente por referenciais teóricos, metodológicos e éticos; uma vez que “o professor de história é um intelectual que analisa como vivem, pensam e aprendem os alunos e produz formas de ensinar e aprender a partir dessas interpretações” (CERRI, 2011, p. 18).

O tema da pesquisa, bem como seus objetivos partiram de minhas experiências profissionais e de vivências junto a estas alunas e estes alunos. No decorrer das aulas de História, observei que a cidadania era um conceito que poucos compreendiam; apesar da dificuldade de construir conceitualizações, o que me despertou interesse foi justamente o fato de estes jovens desconsiderarem – a priori – a importância da temática. Todavia, quando eu questionava se eles sabiam quais eram os seus direitos, mesmo que não soubessem elencá-los em sua totalidade ou objetivá-los, conseguiam identificá-los com relativa facilidade. Acreditei existir aí, a título de hipótese, um distanciamento entre a compreensão de direitos e a percepção dos processos que os constituíram enquanto direitos, bem como um distanciamento

de uma postura participativa e crítica, social e politicamente. Foi, então, partindo do encontro com as falas e questionamentos, opiniões e considerações, verbalizadas ou não pelas minhas alunas e pelos meus alunos, que meu olhar foi direcionado para o enredo de questões que compõe o questionário.

As alunas e os alunos foram convidados a participar dessa pesquisa inicial, realizada durante aula, explicando seus objetivos e enviando aos responsáveis um Termo de Consentimento (Anexo 1). Utilizei na construção dos resultados que foram analisados somente os dados relativos àqueles alunos cujos Termos retornaram⁵. A instituição, por sua vez, para prestar ciência sobre o desenvolvimento da pesquisa, também assinou um Termo de Consentimento (Anexo 2).

A investigação inspirou-se em experiências anteriores já realizadas, como àquelas relacionadas ao projeto "Jovens e a história no Mercosul"⁶, coordenado pelo professor Luis Fernando Cerri. Tal pesquisa, que se inspirou, por sua vez, no projeto europeu "Youth and History", buscou adaptar as questões apresentadas à experiência latino-americana, compreendendo a necessidade e a validade de tal estudo, uma vez que “a falta de conocimientos sistemáticos sobre los resultados de la enseñanza de la historia, las características de la consciencia histórica y la cultura política de los jóvenes se mantiene para nosotros como un problema” (CERRI:AMEZOLA, 2007, p. 39).

O questionário desenvolvido pelos pesquisadores do projeto é composto por 42 questões objetivas, sendo que a maioria delas foi baseada na escala Likert. Esse foi aplicado a mais de 1.500 alunas e alunos, a partir do ano de 2007, e o esforço dessa análise encontra-se disposto em uma Dissertação, doze artigos publicados em periódicos e oito publicações de comunicação oral⁷.

Para a construção do nosso questionário, parte das questões desenvolvidas foi pautada por esta e outras experiências anteriores, contudo, por privilegiarmos uma abordagem qualitativa e quantitativa, restrita a um pequeno universo de análise, optamos por apresentar, também, algumas questões dissertativas relacionadas aos temas e problemas propostos.

⁵ O grupo investigado era composto inicialmente por 48 alunas e alunos de duas turmas do 7º ano do Ensino Fundamental. Considerando os Termos de Consentimento que retornaram e aqueles presentes no momento da realização da pesquisa, chegamos ao número de 42 questionários respondidos e que serão analisados nas linhas que seguem.

⁶ Originalmente a pesquisa era intitulada Jovens e a História, assumindo o nome atual partir de 2010, quando os dados relativos aos estudantes e professores de história da Argentina, Uruguai, Paraguai e Chile passam também a serem coletados.

⁷ Para uma breve análise destas publicações, ver Barom (2016).

Na pesquisa em Educação – e no Ensino de História – a combinação de métodos de análise qualitativo e quantitativo visa “enriquecer a compreensão de eventos, fatos e processos, as duas abordagens demandam, no entanto, o esforço de reflexão do pesquisador para dar sentido ao material levantado e analisado” (GATTI, 2004, p. 13).

Analizamos assim os dados a partir de breves apontamentos estatísticos e nos detemos ao texto construído nas questões de cunho dissertativo, onde são expressas da experiência individual as ideias dos sujeitos pesquisados. Tendo em vista a trajetória de pesquisas já realizadas sobre temas correlatos, é possível tecer algumas considerações, bem como identificar similaridades nos significados atribuídos à juventude bem como ao ensino de história.

Na construção das questões buscou-se examinar as considerações sobre a condição juvenil e a experiência com a cidadania e o ensino de história. Foram apresentadas um total de vinte e cinco questões, sendo sete objetivas e as demais dissertativas. Um primeiro modelo de questionário foi aplicado junto às alunas e aos alunos de duas turmas da Educação de Jovens e Adultos desta mesma escola, como testagem. Esta experiência serviu para indicar a necessidade de alteração de algumas questões, o reposicionamento de outras e a própria validade da pesquisa.

Existe no nosso questionário uma opção pela abordagem sociocultural, sendo pouco presente questões de cunho econômico. Não é solicitado as alunas e aos alunos, por exemplo, que explicitem a renda familiar, ou as condições de moradia. Tal opção não desconsidera a interferência das condições econômicas na vida desses jovens e nas experiências que esses possam ter no que diz respeito a cidadania, mas informações a este respeito são pesquisadas, anualmente, por meio de um questionário aplicado no momento da matrícula⁸. Também, não foi apresentada nenhuma questão que articulasse juventude e cultura digital. Ainda que questionamentos a este respeito não estejam presentes, foi um tema que surgiu a partir das respostas nas questões dissertativas e que se configura como uma nova possibilidade de abordagem em experiências futuras.

A opção por inserir questões dissertativas parte de uma compreensão de que, diante da demanda pela construção de uma narrativa, os jovens recuperam, imediatamente, dados da memória para construir as respostas. A investigação atinge, portanto, uma compreensão

⁸ A última pesquisa cujos dados estão disponíveis para análise, diz respeito ao questionário preenchido na realização da matrícula para o ano letivo de 2016. Segundo estes dados, “43% das famílias possui uma renda mensal entre 1 e 2 salários mínimos” (E.M.E.F. SANTOS DUMONT, 2017, s/p).

instantânea, o que impossibilita demasiadas generalizações, mas permite diagnosticar as alunas e os alunos de acordo com os objetivos propostos.

Fizeram parte do universo pesquisado, neste momento, 42 jovens estudantes do sétimo ano do Ensino Fundamental. A escolha por alunas e alunos deste nível do Educação Básica se deu por, sobretudo, dois fatores: estes estudantes, em sua maioria, realizaram toda sua trajetória escolar nessa mesma instituição e, no próximo ano letivo, no desenvolvimento da pesquisa, continuarão sendo meus alunos. Além disso, a trajetória escolar destas alunas e destes alunos foi orientada inteiramente pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs⁹ – que, no que diz respeito ao ensino de história no Ensino Fundamental, estabeleceu como objetivos, entre outros:

Situar acontecimentos históricos e localizá-los em uma multiplicidade de tempos; Compreender que as histórias individuais são partes integrantes de histórias coletivas; Conhecer e respeitar o modo de vida de diferentes grupos, em diversos tempos e espaços, em suas manifestações culturais, econômicas, políticas e sociais, reconhecendo semelhanças e diferenças entre eles, continuidades e discontinuidades, conflitos e contradições sociais; Questionar a realidade, identificando problemas e possíveis soluções, conhecendo formas político-institucionais e organizações da sociedade civil que possibilitem modos de atuação; Valorizar o direito de cidadania dos indivíduos, dos grupos e dos povos como condição de efetivo fortalecimento da democracia, mantendo-se o respeito às diferenças e a luta contra as Desigualdades (BRASIL, 1998, p. 44).

Identificar os avanços e as lacunas alcançadas por uma proposta curricular a partir da análise de um tema específico é importante em um contexto de construção de novos referenciais que nortearão o ensino. Nesse sentido, cumpre questionar: Até que ponto avançamos com os PCNs – ou qual foi o real impacto desta proposta – no que diz respeito à educação para a cidadania?

1.3. A condição juvenil, o ensino de história e a cidadania: apreensões instantâneas

O questionário foi aplicado no decorrer do mês de agosto de 2017. Algumas questões despertaram curiosidade e suscitaram alguns esclarecimentos individualizados. Buscou-se, na medida do possível, orientar as alunas e os alunos para que respondessem as perguntas da forma que as interpretassem.

Antes de nos debruçarmos sobre as respostas e tecermos algumas comparações, é necessário destacar que as considerações que seguem estão condicionadas a um universo

⁹ Sobre a relação entre os PCNs e a formação cidadã ver: SEREJO (2011).

restrito de pesquisa, não possuindo, portanto, nenhuma representatividade estatística ou pretensões universalizantes.

Não se busca, portanto, generalizações, mas, como já ressaltado, a compreensão instantânea de um determinado grupo de alunas e alunos pesquisados. Na verdade, tal pesquisa aponta a necessidade de investigações mais sistemáticas sobre este tema, uma vez que inexistem dados a este respeito sobre os jovens de Canoas, em que pese a existência de uma importante legislação nesse sentido¹⁰. Também, é necessário ter no nosso horizonte de análise que os dados nos ensinam que decisões tomam os entrevistados frente as opções do questionário. Ademais, esta pesquisa privilegiou a perspectiva das alunas e dos alunos diante do tema, não inquirindo docentes e demais membros da comunidade escolar que colaboram, mais do que para a elaboração do conceito, para a vivência cotidiana desses jovens para com a cidadania em um espaço público.

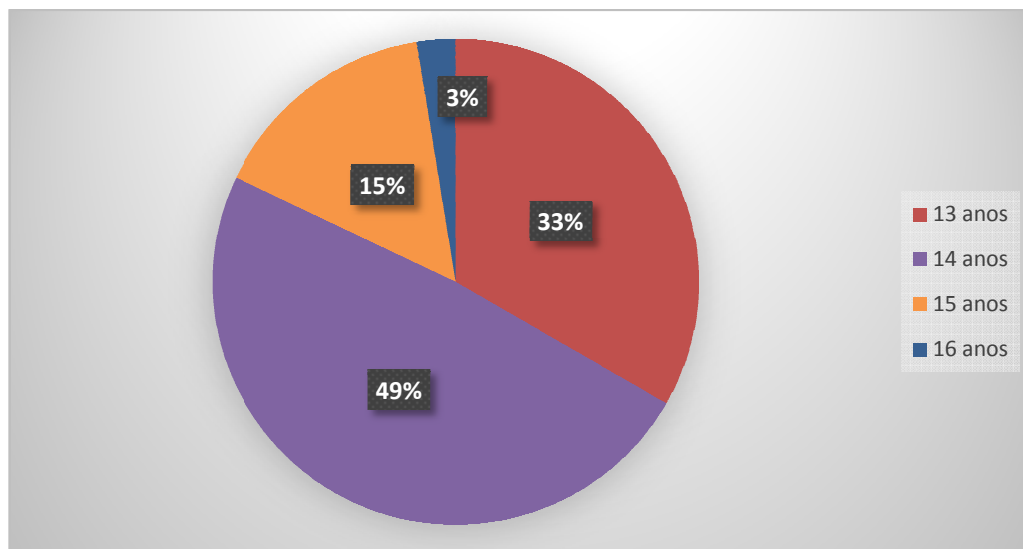
De modo sintético, as questões apresentadas estão dispostas em 5 blocos, sendo o primeiro intitulado *Perfil dos sujeitos da pesquisa*, questionando informações básicas, como a idade, o sexo e se o entrevistado estudou ao longo de sua trajetória escolar em uma instituição pública; o segundo bloco, *Condições socioeconômicas*, busca examinar, brevemente, a composição da família, o nível de escolaridade dos pais e a presença destes jovens no mercado de trabalho; o próximo bloco de questões, intitulado *Juventude*, busca indícios do cotidiano dessas alunas e alunos e suas impressões a respeito do tema da violência; o quarto bloco chamado *Cidadania* apresenta questões dissertativas que solicitam a construção de uma definição do termo, a reflexão sobre a cidadania no cotidiano e o reconhecimento dos direitos dos jovens; e, por fim, um último bloco de questões, intitulado *Escola, ensino de história e cidadania* que orienta uma reflexão sobre o papel da escola e do ensino de história na formação para a cidadania.

No que diz respeito a idade, a maioria das alunas e alunos encontra-se na idade/série esperada. Dos pesquisados, 32 alunas e alunos, o que corresponde a 82% do total, possuem entre 13 e 14 anos. Os demais, distribuem-se nas faixas dos 15 (17% dos pesquisados) e 16 anos (3% dos pesquisados, o que corresponde a um aluno).

¹⁰ As legislações a nível federal e municipal que orientam o ensino e o ensino de História serão alvo de análise, no que diz respeito à cidadania, no segundo capítulo desta Dissertação.

Gráfico 1

Distribuição das alunas e dos alunos pesquisados, conforme idade



Fonte: elaborado pelo autor

No que diz respeito a constituição do grupo analisado a partir do sexo, existe uma equivalência, com leve predominância para a presença de mulheres, que correspondem a 22 alunas, 52% do total, conquanto que são 20 alunos, o que representa 48% dos participantes desta pesquisa.

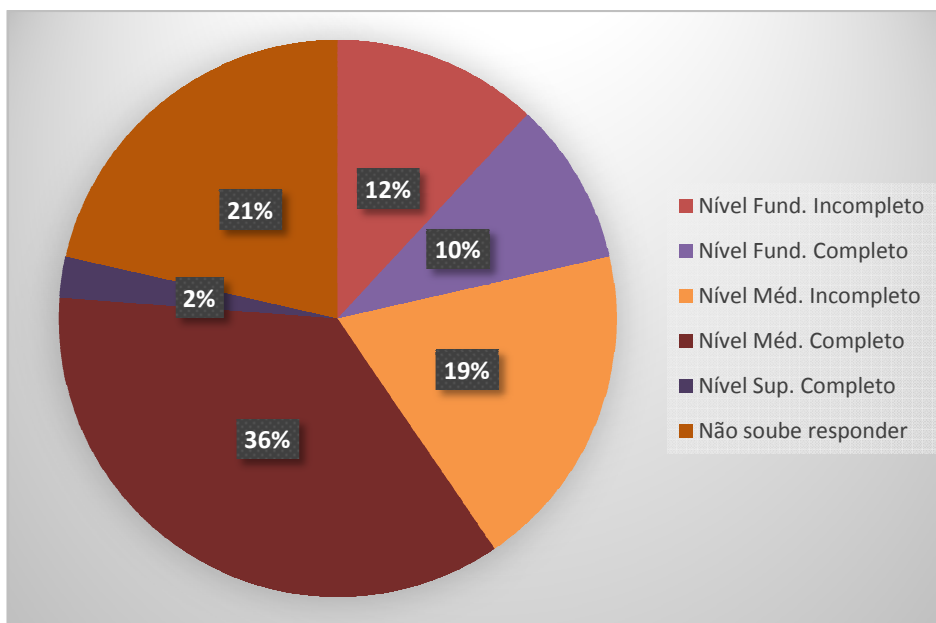
A questão relativa a trajetória dessas alunas e desses alunos apresentou um dado significativo. Dos entrevistados, 36 estudaram sempre em Escolas Públicas, o que representa 86% do grupo analisado e suscita, conforme exposto anteriormente, o debate sobre o papel da Escola Pública na formação para a cidadania, especialmente no que tange ao município de Canoas, de acordo com a legislação exposta linhas acima.

No que diz respeito à composição das famílias, como na pesquisa realizada por Silva Júnior e Santos (2016), encontramos juntos aos estudantes diferentes formas de organização familiar. Sendo que 2 entrevistados relacionaram nesse espaço o fato de possuírem uma relação estável e morarem com seu companheiro ou companheira.

O nível de escolaridade dos responsáveis apresentou dados importantes. Cabe ressaltar que não existia no questionário um campo ou uma nomenclatura específica para cada etapa da vida escolar; assim, para fins de exposição, agrupou-se os dados seguindo a lógica mais corrente em pesquisas deste tipo, dividindo as respostas em: Ensino Fundamental incompleto, Ensino Fundamental completo, Ensino Médio incompleto, Ensino Médio completo e Ensino Superior, além do campo não soube responder. Ademais, para construção do gráfico (Gráfico

2), utilizamos a maior escolaridade registrada no núcleo familiar das alunas e dos alunos pesquisados.

Gráfico 2
Escolaridade dos responsáveis



Fonte: elaborado pelo autor

Percebe-se uma predominância de responsáveis que completaram o Ensino Médio, o que diz respeito a 36% do total (ou, o equivalente aos responsáveis de 16 alunas ou alunos), seguido daqueles que cursaram parte do Ensino Médio, assim, os responsáveis de 8 jovens, o que representa 19% possuem Ensino Médio incompleto. Aqueles que possuem Ensino Fundamental incompleto ou completo correspondem, respectivamente, a 12% (5 responsáveis) e 10% (4 responsáveis) do total. Registra-se ainda, que somente um responsável do universo analisado possui Ensino Superior e 9 alunas e alunos, o que diz respeito a 21% dos questionários, não soube responder.

Um número tão significativo de respostas em branco pode indicar que a escolaridade não é um assunto comum ao cotidiano familiar. De igual forma, como mencionado anteriormente, os diferentes arranjos familiares encontrados, por exemplo das alunas e alunos que moram com madrastas ou padrastos, também podem favorecer para o desconhecimento da trajetória escolar dos responsáveis.

Ainda, no que diz respeito a escolaridade, somente o responsável de um aluno no universo pesquisado possui Ensino Superior. Tal fato talvez explique as respostas encontradas em muitos questionários nesta questão. Várias alunas e alunos indicaram que os responsáveis

“concluíram os estudos”, o que demonstrou a necessidade de um esclarecimento. Indagados, os jovens pesquisados indicaram que se referiam a conclusão do Ensino Médio. Sendo assim, na visão expressa por estas alunas e estes alunos, a conclusão da Educação Básica refere-se a conclusão dos estudos, o que se compreende em um universo onde a expectativa de conclusão do Ensino Superior faz-se tão limitada.

Relacionado ao mesmo bloco de questões socioeconômicas, indagamos quantos contribuíam com a renda familiar e como contribuíam. Um número reduzido de alunas e alunos, total de 7, o que diz respeito a 8%, indicou auxiliar na renda, por meio, predominantemente, do auxílio aos responsáveis que desenvolviam algum serviço autônomo. A maioria dos entrevistados, 92% do total, não desempenha nenhuma tarefa remunerada, o que contrasta, por exemplo, com a pesquisa realizada por Santos e Júnior (2016), sobre os jovens de Ituiutaba-MG, onde a maioria das alunas e dos alunos está trabalhando. Tal fato ratifica, nesse sentido, a especificidade dos jovens pesquisados e o perigo de generalizar tais dados.

As breves considerações sobre a condição juvenil solicitadas no questionário nos auxiliaram no sentido de permitir uma aproximação com as concepções compartilhadas por estas alunas e estes alunos. Em que pese o fato deste bloco do questionário ser composto inteiramente por questões dissertativas, a repetição de termos e de situações permitiu não somente agruparmos as respostas, mas também, perceber regularidades no que diz respeito às experiências e vivências destes jovens.

A rotina da maior parte das alunas e dos alunos, de acordo com as respostas encontradas, resume-se à escola e as vivências em casa, onde somente 8 alunas e alunos referiram não auxiliar nas tarefas, sendo que os demais pontuaram desempenhar atividades, não existindo, nesse espaço, nenhuma diferenciação entre o gênero dos entrevistados.

Excetuando-se as descrições de cotidiano na qual o trabalho faça parte, o que corresponde a 4 questionários, todos os demais pontuam fortemente a presença destes dois espaços no seu cotidiano, a Escola e a Casa, sendo que é possível destacar uma grande referência a cultura digital nessa resposta. Frases como “fico no celular”, “fico na internet” foram constantes para exemplificar o cotidiano desses jovens.

Quando inqueridos sobre a participação em atividades extracurriculares 32 alunas e alunos argumentaram não participar de nenhuma, o que representa um total de 77% do universo analisado. Dos demais, 4, ou seja, 10% dos entrevistados, participam do PIBID¹¹, 5

¹¹ Na escola, no momento da pesquisa, era oferecido uma oficina de Matemática pelo PIBID-ULBRA.

estudantes, cerca de 12%, realizam trabalho voluntário¹², 6 alunos, o que diz respeito a 14% do total, fazem curso de administração ou de inglês e 2 participam de um projeto de Educação Ambiental realizado na escola. Temos que atentar, diante destes dados, que uma aluna ou um aluno pode participar de mais de uma destas atividades, assim como, perceber que este universo pode parecer limitado, mas diz respeito as possibilidades oferecidas a estes estudantes.

Além da Escola, os principais espaços de convivência dos jovens referenciados ao longo das respostas foram as praças e shoppings da cidade, presentes em 26 questionários, portanto, em 62% das respostas; seguido da Igreja, espaço de convivência significativa para 5 das alunas e dos alunos que participaram da pesquisa, o que representa 12%. É necessário atentar, no campo de análise, o pequeno número de opções de lazer existentes na cidade. Ainda, 11 entrevistados, 26%, não responderam ou argumentaram não saber pois não saíam ou não possuíam estas vivências em espaços públicos, o que também da conta das diferentes experiências destes jovens no cotidiano.

A questão que encerra este bloco perguntava o que eles consideravam violência e qual era a forma de violência mais próxima no cotidiano destes. A maioria das questões trouxe uma compreensão bem abrangente de violência, pontuando a diferença entre violência física e verbal, sendo que as formas mais próximas de violência enlecadas foram a violência verbal, lembrada por 15 entrevistados, o que corresponde a 36%; os assaltos, referido por 12 entrevistados, cerca de 29% dos pesquisados; os assassinatos, presente em 8 respostas, o que representa 19%. Houve ainda menções aos maus tratos aos animais e ao tráfico de drogas. Ainda que não tenha sido solicitado na questão o local onde tal violência é registrada, em 2 questionários foi referida a Escola como o local onde esta faz-se mais próxima.

Questionar os jovens sobre este tema é fundamental, uma vez que a violência na sociedade contemporânea é visível e invade subjetiva e objetivamente a vida de todos, interferindo nos desejos, nas ações e nas opções tomadas por indivíduos e por instituições. Refletir sobre as formas de violência vivenciadas pelos jovens, tanto as que se originam na Escola, quanto as que se originam em outros espaços e invadem o espaço escolar, é urgente e imprescindível para desenvolvermos um trabalho que busca efetivar o exercício de cidadania e promover uma cultura em Direitos Humanos no Brasil.

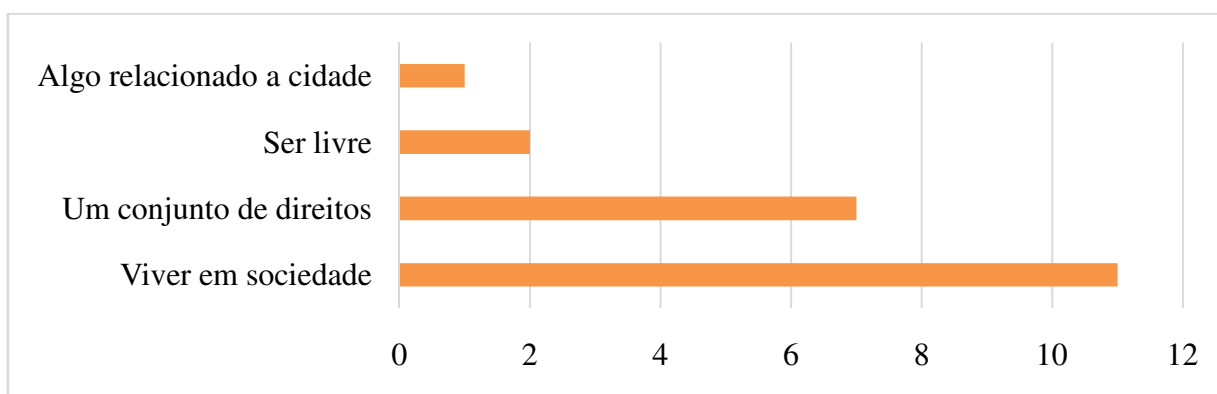
As próximas questões eram relativas a compreensão da cidadania pelas alunas e pelos alunos. Inicialmente solicitamos uma definição do termo, e, analisando o resultado, é possível

¹² Existe um trabalho organizado pela escola por meio de uma parceria com a ONG Parceiros Voluntários.

perceber que quando inquiridos sobre o conceito de cidadania as alunas e os alunos demonstraram uma grande dificuldade em conceituá-lo, o que indica, por um lado, os próprios dissensos no que diz respeito a sua definição, e por outro, apontam que o conceito foi trabalhado de forma fragmentada e pouco sistematizada, distante da realidade das alunas e dos alunos, não fazendo, portanto, sentido para eles.

Na maior parte das questões a resposta foi deixada em branco ou foi respondido *não sei*, o que corresponde, respectivamente, a 7 e 12 questionários (o que representa 17% e 29%); ainda, 3 alunas e alunos, portanto, 7% dos entrevistados, colocaram *não lembro*. As demais impressões, foram assim agrupadas:

Gráfico 3
Respostas à questão: O que é cidadania?



Fonte: elaborado pelo autor

O mais corrente é identificar a cidadania como algo relacionado a viver em sociedade, como observamos em 26% das respostas, seguida pela compreensão da cidadania como um conjunto de direitos, o que ocorre em 17% das respostas. Em menor escala a relação entre cidadania e liberdade é reforçada por 5% das alunas e alunos, bem como a relação cidadania e cidade, que remonta a origem etimológica da palavra e aparece referenciada em um questionário. Nenhuma aluna ou aluno relacionou cidadania à democracia nem ao nacionalismo, uma compreensão difundida e que constituía uma hipótese no início da pesquisa.

Quando os alunos são convidados a definirem o que é ser cidadão novamente a dificuldade se instala. O mesmo número de alunas e alunos não respondeu à questão, porém um número menor registrou não saber. Embora a diferença seja pouco significativa, pode indicar uma possibilidade de trabalho, sendo um caminho trabalhar com a perspectiva do que

é ser um cidadão, uma noção mais prática, concreta, que remete a uma ação, do que trabalhar um conceito tão complexo de forma abstrata e distanciada da realidade destas alunas e alunos.

Segundo os estudantes pesquisados, ser um cidadão relaciona-se a *respeitar as leis*, como sugerem 12 entrevistados (28%) ou *conviver em sociedade* como é registrado em sete questionários, o que representa 16%. Estas alunas e estes alunos, como ocorrera na pesquisa desenvolvida por Furmann (2006), identificam o ser cidadão com características relativas a sociabilidade ligada ao local e às pessoas.

Já para 4 alunas e alunos, cerca de 10% dos entrevistados, ser cidadão relaciona-se a participar de atividades relacionadas à cidade e ao bairro, outros 3, 7%, ponderam que se refere a possuir direitos e, ainda, 2, 5%, argumentam que se trata de ser uma pessoa honesta, confundindo virtudes cívicas com a ação no espaço público.

Ideias semelhantes, relativas à definição de cidadania e de cidadão, apareceram nos dados obtidos na pesquisa desenvolvida por Paviani (2016), junto a um público com uma faixa etária distinta, no caso, estudantes de cursos pré-vestibulares, com idade entre 17 e 38 anos, o que sugere a permanência das ideias constituídas ao longo do Ensino Fundamental e a importância de se desenvolver pesquisas sobre este momento da escolarização.

A postura assumida pela maioria dos entrevistados indica que, diante da dificuldade inicial de conceituar cidadania ou explicar o que é ser um cidadão, essas alunas e esses alunos não apresentam uma definição de cidadania vinculada ao seu cotidiano. Igualmente, na maioria das concepções apresentadas, o *cidadão* não é um agente da cidadania, mas está “submisso” a ela, ou seja, ele respeita as leis, ele convive em sociedade, ele possui direitos; uma parcela restrita pontuou a ideia da participação. Tal fato pode ser creditado a noção do distanciamento existente entre as leis e princípios fundamentais que regulamentam uma sociedade – como a própria noção de cidadania – e a existência efetiva dos mecanismos institucionais e dos espaços para garantir a sua prática, o que fundamentaria, nesse sentido, uma consciência de cidadania social.

Como nos propomos a analisar os dados enquanto um indicativo do perfil das alunas e dos alunos que participaram da pesquisa, não cotejamos as respostas a partir das experiências individuais. Ou seja, não podemos afirmar, por exemplo, que a experiência com atividades voluntárias promove uma visão que demanda uma postura mais ativa diante da cidadania.

A perspectiva da dificuldade de compreender e elaborar conceitualmente o fenômeno da cidadania é explícita nas respostas da próxima questão, que solicitava a descrição de uma situação na qual houvesse o exercício de cidadania. A grande maioria das alunas e dos alunos

pesquisados respondeu não saber ou deixou a questão em branco; somadas, estas chegam a resposta presente em 67%, o que equivale a 28 questionários. É, portanto, difícil identificar o exercício de cidadania, ou seja, estabelecer a relação entre o conceito e o cotidiano, o que reforça, como sugerido nas linhas acima, a necessidade do desenvolvimento destas discussões no Caderno de Textos e Atividades.

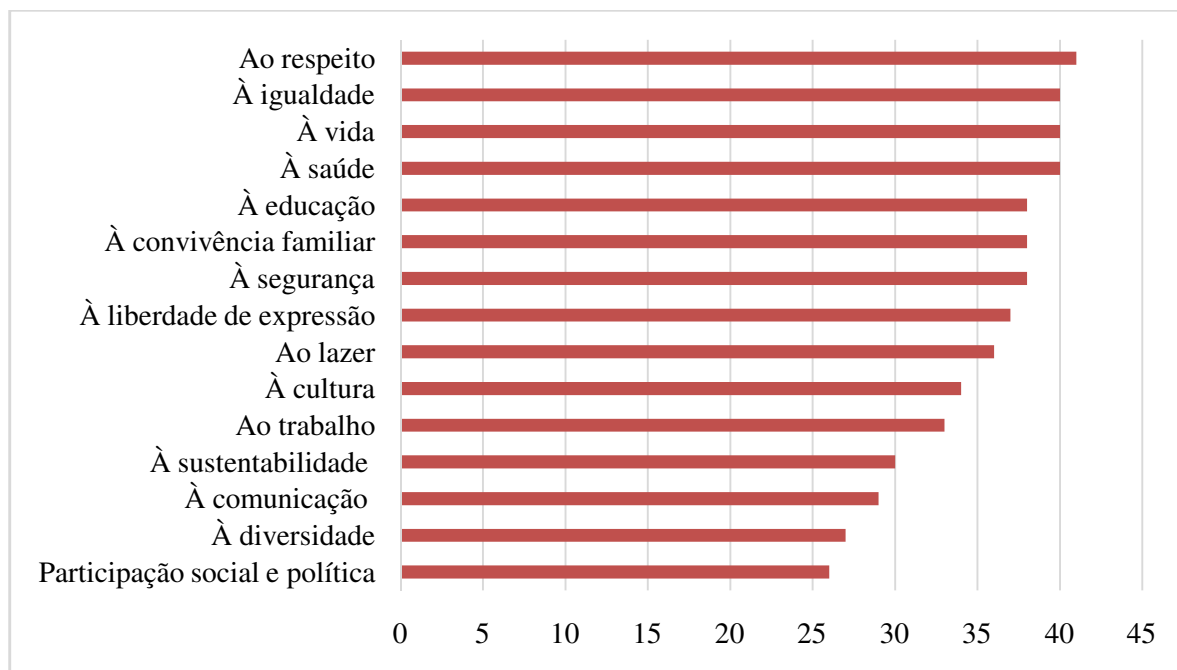
Ademais, é importante notar que a compreensão do que é cidadania é uma síntese do que estes jovens aprendem na escola, em especial a partir do ensino de história, relacionado às suas vivências cotidianas, também, no espaço escolar. Não basta, nesse sentido, nos preocuparmos em ensinar cidadania, reforçar o caráter histórico do conceito se a instituição não reservar espaços para a ação dos jovens e não se pautar, considerando que estamos nos ocupando de uma Escola pública, em princípios democráticos. Nesse sentido, escola como espaço para o exercício de cidadania foi citada em 8 questionários, ou seja, 19% das respostas, trabalhar como exemplo da prática cidadã em outros 3, o que representa cerca de 7%, e por fim, a noção de protestar se fez presente em dois questionários.

Ao passo que se registra esta dificuldade para se *conceituar* – e, em certa medida, compreender – cidadania, é possível verificar uma capacidade em identificar os direitos por parte dos jovens. Este movimento de afirmação de posse de direitos é mais latente por fazer mais sentido diante das demandas cotidianas deste grupo.

Assim, foi apresentada no questionário uma lista composta por 15 direitos das crianças e dos jovens, retirados de diferentes documentos que tangenciam este tema, como a Declaração Universal dos Direitos da Criança, da ONU, da Constituição Federal, do Estatuto da Criança e do Adolescente e, do Estatuto da Juventude. Todos os direitos enunciados neste espaço estão previstos em pelos menos um destes documentos. Na realização da pesquisa, 15 alunas e alunos, o que diz respeito a 36% do total das respostas obtidas, identificaram ser possuidoras ou possuidores da totalidade destes direitos.

Gráfico 4

Aqueles que são considerados como direitos possuídos pelas alunas e alunos pesquisados



Fonte: elaborado pelo autor

Analisando aqueles direitos que foram registrados com maior frequência, percebemos que o direito ao respeito, à igualdade, à vida, à saúde e à educação são os mais presentes nas experiências e na memória destes alunos. Estes são identificados, em sua maioria, como direitos sociais. O direito à sustentabilidade e à diversidade ocupam uma posição de segundo plano, estando entre os menos lembrados, assim como o direito à cultura. Estes integram os chamados novos direitos, podendo ser compreendidos como desdobramento dos direitos anteriores, o que sugere uma fragilidade no ensino de história da cidadania, ou que estes ainda não tenham entrado no cotidiano escolar a ponto de marcarem as alunas e alunos. Por sua vez, o direito à participação social e política também foi mencionado por um número pouco significativo de estudantes, o que pode indicar, por um lado, um distanciamento do jovem da política. Na verdade, acreditamos que ocorre, nesse espaço, uma compreensão incorreta da política. Como em sua maioria os entrevistados não possuem idade para votar, por exemplo, os jovens acreditam que não possuem direito à participação política, desconsiderando, ou melhor, não estabelecendo a conexão com a existência de outros espaços para atuação política, como os Grêmios Estudantis existentes e atuantes na Escola.

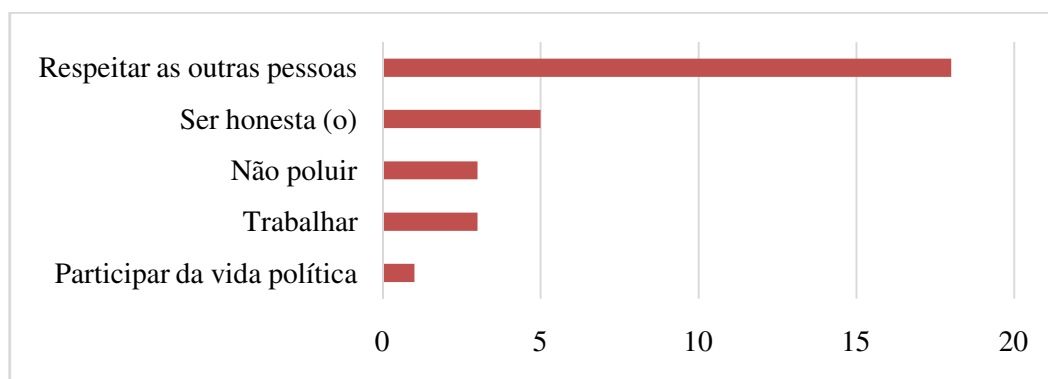
Também nesse bloco, as alunas e os alunos foram questionados se alguns marcadores sociais, como a classe social, o gênero e a etnia interferiam na experiência de se ser cidadão

no Brasil. A grande maioria dos entrevistados, 37 alunas e alunos (88% dos entrevistados), acreditam que estas características não interferem na cidadania. Das alunas e dos alunos pesquisa, 3 consideram que sim, o que representa cerca de 7%, e outros dois acreditam que a etnia e o gênero possuem um papel limitador na vivência da cidadania.

Por fim, nas questões relativas à cidadania, foi pesquisada a compreensão de direitos partilhada por estes jovens. Foi possível notar uma referência às questões anteriores para o desenvolvimento da resposta nesse espaço. Alguns dos direitos elencados foram selecionados e pontuados nesse espaço como deveres, o que demonstra uma relação, por vezes equivocada, entre direitos e deveres; outros surgiram, efetivamente, como deveres.

Gráfico 5

Aqueles que são considerados como deveres das alunas e alunos pesquisados



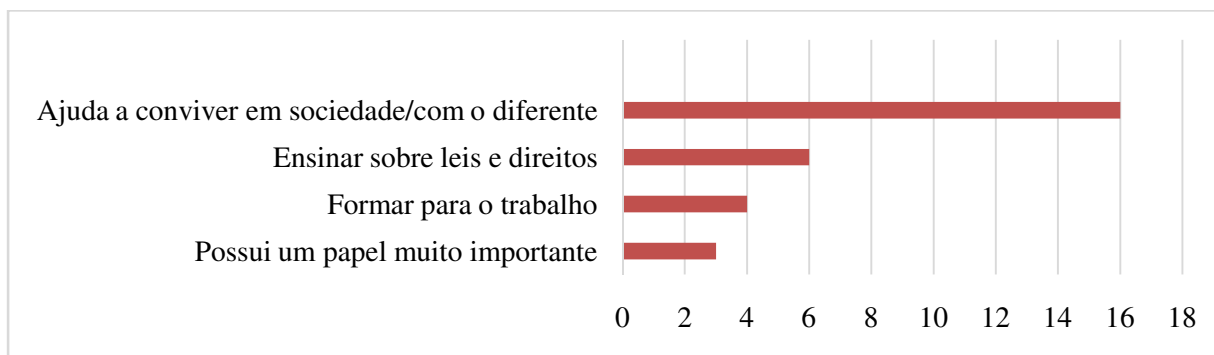
Fonte: elaborado pelo autor

Dos entrevistados, 12, ou 29%, não souberam responder seus deveres, ou deixaram esta questão em branco. Uma maioria referenciou a necessidade de respeitar as outras pessoas ou ser honesto como um dever, 3, cerca de 7%, fizeram referência a não poluir e a trabalhar, e 1 aluno ao dever de participar da vida política. De modo geral, é importante perceber que um número maior de alunas e alunos sabe definir seus deveres mais do que precisar os seus direitos.

O último bloco de questionamentos propostos intitulava-se Escola, ensino de história e cidadania. Nesse espaço questionou-se qual o papel da Escola para a formação da cidadania, 13 alunas ou alunos, o que diz respeito a 31% dos entrevistados, não souberam responder ou deixaram a questão em branco, as demais respostas, em síntese, foram assim agrupadas:

Gráfico 6

Qual o papel da Escola para a formação da cidadania?



Fonte: elaborado pelo autor

A maioria das alunas e dos alunos considerou que a Escola contribui para a formação da cidadania no momento em que promove a convivência em sociedade e com o diferente, referindo a uma das tarefas da escola, especialmente da escola pública. Dos entrevistados, 6, o que diz respeito a 14% dos entrevistados, argumentaram que é papel da Escola ensinar sobre as leis e sobre os direitos, o que retoma uma importante função da escola, preparar para a vida no espaço público. Ainda, dialoga com legislações construídas nesse sentido a garantia, por exemplo, da obrigatoriedade do ensino dos direitos das crianças e dos adolescentes, conforme previsto no Estatuto da Criança e do Adolescente. Ainda, é importante notar que 29 alunas e alunos, ou seja, 69% do total, acredita que a Escola tem contribuído para sua formação enquanto cidadãos e cidadãs.

Quando questionados sobre o papel do ensino de história para a formação da cidadania, a maioria não soube responder ou deixou a opção em branco. Daqueles que ensaiaram uma resposta, 12 estudantes, ou seja, 28% daqueles que participaram da pesquisa, se referiram ao papel do ensino de história de ensinar sobre o passado sem estabelecer relação, contudo, com o tema da pergunta. Ainda, 5 entrevistados, que representa 12% das alunas ou alunos argumentaram que a partir do ensino de história é possível apreender como era a cidadania no passado, o que demonstra a existência, ainda que partilhada por um pequeno grupo, da compreensão da cidadania como um conceito cujo significado varia no tempo.

Ao serem questionados sobre a experiência de ter uma aula a partir do tema da cidadania, a maioria argumentou que ao longo de sua trajetória na Educação Básica isto não ocorrerá. Dos entrevistados, 26, o que representa 62% afirmou nunca ter tido uma aula sobre cidadania, conquanto que 16 alunas e alunos, cerca de 38% dizem ter trabalhado com tal

conceito. É importante ter em mente que, muitas vezes, quando o tema da cidadania é mobilizado por meio de algum conteúdo específico, ele pode não ser explicitado aos estudantes, e também, muitos podem não recordar desta experiência. Mais do que afirmar que tal conteúdo não foi trabalhado, estes números indicam, talvez, que a questão da cidadania não foi trabalhada de forma significativa com essas alunas e alunos.

Àqueles que recordavam de ter mobilizado tal conceito ao longo das aulas de história, foi solicitado referir em que ano ocorrera. Dos que responderam essa questão, 4 afirmaram ter sido ao longo do 6º ano e 5 no decorrer do 9º ano do Ensino Fundamental, o que representa, respectivamente, 12% e 14%. É difícil estabelecermos algumas considerações sobre quais teriam sido os conteúdos em torno dos quais orientou-se o debate sobre a cidadania, mas é possível precisar que, ao menos a partir destes dados, o tema não foi apresentado de forma a dar conta do processo e das diferenças dos significados atribuídos à cidadania ao longo do tempo. Ademais, é necessário pontuar que não houve referência ao desenvolvimento do tema ao longo do Ensino Fundamental I, momento de formação que oferece diversas possibilidades de trabalho, mas demanda uma reflexão específica.

Em tempo, quando questionados se o ensino de história tem contribuído para a sua formação enquanto cidadãs e cidadãos, somente 22 alunas e alunos, 52% dos entrevistados, acredita que sim. Se compararmos com o número encontrado anteriormente nesta pesquisa, onde 69% ponderaram que a Escola está contribuindo para a formação desses jovens enquanto cidadãs e cidadãos, é interessante perceber que o ensino de história não possui, a priori, um papel de destaque nessa formação.

Diante dos resultados encontrados, todavia, acredito que é um equívoco afirmar que as alunas e os alunos não sabem o que é cidadania, que não aprenderam sobre isso na escola ou ainda que o ensino de história ao longo dos 9 anos da educação básica negligenciou tal conteúdo, uma vez que apresentam um significativo sobre os seus direitos.

O que podemos perceber, na realidade, é uma dificuldade em compreender a historicidade deste conceito e destes direitos, e, portanto, o seu processo de afirmação em uma sociedade democrática no marco geral da cidadania. É necessário, então, por meio do ensino de história, reforçar o estabelecimento de conexões entre a temática da cidadania e o cotidiano das alunas e dos alunos. Falta, nesse sentido, um movimento de criação de sentido entre as ações dos sujeitos históricos e a vida prática, articulando passado, presente e futuro, o que alguns teóricos como Rüsen (2001) e Cerri (2001, 2007, 2011) chamam de consciência histórica.

A consciência histórica mostra-se fundamental em momentos de carência e orientação e sentido, quando se impõe uma necessidade de mudança que demanda uma interpretação do tempo e uma projeção de estratégias de ação. Nesse processo, “o indivíduo utiliza-se de algum tipo de conhecimento sobre o passado – podem ser as memórias, conteúdos históricos aprendidos na escola, vivências pessoais, histórias contadas pelos antepassados etc” (CERRI; AMEZOLA, 2007, p. 23). Essa compreensão do passado é ordenada, a partir de uma narrativa, de forma coerente diante do problema presente, indicando uma possibilidade de ação futura. A compreensão de cidadania, bem como o estabelecimento de decisões de cunho político, é construída por meio desta reflexão.

CAPÍTULO 2

A CONSTRUÇÃO DE UM MATERIAL PARADIDÁTICO: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS, METODOLÓGICOS E PRÁTICOS

O Ensino de História, conforme proposto por Audigier (2016) possibilita: i) “historicizar” nossas experiências, ou seja, nos instrumentaliza para compreender tendo em vista uma dimensão temporal, “entre continuidade e ruptura, permanência e mudança, de pensar a duração como um fator de inteligibilidade do ser humano” (AUDIGIER, 2016, p. 44); ii) complementar e contextualizar, assim, possibilita situarmos os fenômenos em um tempo, em uma sociedade e em um determinado lugar, o que permite apreender aquilo que se tem de específico nas experiências humanas e; iii) construir conceitos, que servem para analisar uma sociedade e a ação humana.

Em consonância com a pesquisa proposta, compreende-se que por meio do ensino de História oportuniza-se aos estudantes acompanhar o processo de construção, definição e disputa do conceito "cidadania" e possibilita que as alunas e os alunos reflitam sobre a sua experiência e as suas vivências como cidadãos, desenvolvendo um olhar crítico ao mundo em que vivemos, considerando a trajetória histórica da conquista dos direitos, bem como o seu papel, enquanto jovens estudantes da escola pública, na sua manutenção e ampliação. Todavia, os jovens não sabem o que é cidadania...

A compreensão sobre cidadania – ou falta de compreensão – compartilhada pelos jovens estudantes analisados nesta pesquisa é resultado da omissão de diferentes sujeitos e instituições, entre elas a escola, que se ocupa com o tema, ao menos do ponto de vista normativo. E qual seria a contribuição do ensino de história nesse sentido? A proposta que pauta esta dissertação é a construção de um material paradidático que tem como eixos a cidadania e a juventude, dialogando com os referenciais teóricos e metodológicos do ensino de história.

Assim, neste capítulo, buscamos examinar inicialmente o papel do professor de história, como pesquisador, reivindicando, também, o protagonismo desses jovens. Posteriormente, justificando a escolha do tema, organizamos e examinamos um quadro que sintetiza as Legislações e Diretrizes que prescrevem a cidadania e/ou a formação dos cidadãos como um dos objetivos do ensino, bem como a importância do tema longo para o ensino de História. Ao final, descrevemos e apresentamos os pressupostos teóricos, metodológicos e

práticos que pautaram nossas escolhas – *nossas* pois são a síntese da atuação do docente com suas alunas e seus alunos – ao longo do processo de construção do Caderno de Textos e Atividades.

2. 1. O professor-reflexivo e o aluno-autor

Nas últimas décadas, no campo das pesquisas em educação, a atenção que outrora recaía sobre os estudantes, sobre os conteúdos e o processo de ensino-aprendizagem e sobre a Escola enquanto instituição, tem-se dirigido ao professor. De modo mais geral, o “mote [nas pesquisas sobre ensino] passou a ser *dar voz ao professor*” (DE ANDRADE, 2003, p. 1298).

Nesse sentido, insere-se a efervescência de inúmeras categorias e conceitos, tais como “identidade docente”, “saber docente”, “formação continuada”, “conhecimento profissional”, “reflexão na ação”, “professor pesquisador” e “professor-reflexivo”; visando instrumentalizar as análises teóricas sobre o tema e fundamentar propostas pedagógicas e práticas.

As discussões em torno da formação de professores-reflexivos são debates muito presentes na produção da área da educação, em congressos e simpósios e “nos documentos oriundos das políticas públicas da educação superior, tais como pareceres, resoluções e diretrizes” (CAIMI, 2006, p. 28). Nesse campo de pesquisas, compreende-se como professor-reflexivo aquele capaz de investigar a sua própria ação e, por meio da reflexão dar conta da complexidade de seu ofício, intervindo de forma crítica e qualificada no processo de aprendizagem de seus alunos; ou seja, aquele que é o produtor de um saber próprio a partir da sua prática, não um mero transmissor de saberes que são construídos em outros espaços. O professor-reflexivo estaria em oposição àquele professor mecanicista, que *transfere* de forma acrítica o conhecimento, que não privilegia o aluno como sujeito central do processo educativo e não entende as circunstâncias que o cercam.

Refletindo sobre a sua prática, o professor-reflexivo “seria capaz de inovar, de participar das decisões, de interagir com seus pares, de dialogar com a produção teórica metodológica pertinente ao seu campo de conhecimento e, sobretudo, de produzir conhecimentos sobre o seu trabalho” (CAIMI, 2006, p. 29). Entretanto, para ser um professor-reflexivo faz-se essencial uma postura profissional que perpassa a formação e prescinde de constantes questionamentos e reflexões sobre a própria prática, além de uma constante atenção às demandas das alunas e dos alunos, da instituição escolar e da sociedade.

Ademais, a postura reflexiva justifica-se no momento em que compreendemos que:

os professores desempenham um importante papel na produção e estruturação do conhecimento pedagógico porque refletem, de uma forma situada, na e sobre a interação que se gera entre o conhecimento científico [...] e a sua aquisição pelo aluno, refletem na e sobre a interação entre a pessoa do professor e a pessoa do aluno, entre a instituição escola e a sociedade em geral. Desta forma, têm um papel ativo na educação e não um papel meramente técnico que se reduza à execução de normas e receitas ou à aplicação de teorias exteriores à sua própria comunidade profissional (ALARCÃO, 2005, p. 176).

Assim, (re)pensando sobre a sua prática, o professor-reflexivo pode, de forma ativa e consciente, mobilizar as teorias e metodologias de acordo com a realidade de sua sala de aula, permitindo a elaboração de estratégias próprias ou a síntese de estratégias desenvolvidas anteriormente. Ou seja, a reflexão “supõe um esforço sistemático de análise, como a necessidade de elaborar uma proposta totalizadora, que captura e orienta a ação” (GÓMES, 1998, p. 369).

Em que pese a importância destas discussões, alguns pesquisadores alertam para uma apropriação superficial desta noção de professor-reflexivo, que, ao conferir destaque ao protagonismo do sujeito professor¹³ “pode gerar a supervalorização do professor como indivíduo” (PIMENTA:LIMA, 2004, P. 52). Deste ponto, derivariam alguns riscos, tais como

os riscos de um possível *praticismo*, para o qual bastaria a prática para a construção do saber docente; de um possível *individualismo*, fruto de uma reflexão em torno de si própria; de uma possível *hegemonia autoritária*, se se considerar que a perspectiva da reflexão é suficiente para a resolução dos problemas da prática; além de um possível *modismo*, com uma apropriação indiscriminada e sem críticas, sem compreensão das origens e dos contextos que a geraram, o que pode levar à banalização da perspectiva da reflexão e da pesquisa (*idem*).

A fim de evitar estes riscos – o praticismo, o individualismo, a hegemonia autoritária e o modismo – a formação de um professor-reflexivo necessita firmar-se além da compreensão necessária da importância da reflexão sobre a prática individual. É a partir de uma ação coletiva, em um processo de transformação da prática pedagógicas, que operar-se-á a transformação dos docentes em intelectuais críticos.

No campo específico do ensino de História estas considerações revestem-se de importância se compreendermos que este ensino deve ser crítico e capaz de fazer com que as alunas e os alunos possam participar de sua construção; se concebermos a sala de aula como um lugar onde o aluno pode criar, pensar, criticar, ter liberdade de formular e reformular

¹³ Também neste sentido, conforme Contreras (2002), o uso indiscriminado do conceito professor-reflexivo, colocando este sujeito no centro do processo educativo, contribui para desviar a atenção dos problemas reais e estruturais da educação. Ainda, segundo Ibiapina (2004), a partir do uso do slogan da reflexividade apresentam-se diferentes perspectivas de ensino e aprendizagem, sendo que, “a maioria usa o termo para criticar o contexto social e institucional em que o professor está inserido” (IBIAPINA, 2004, p. 63).

conceitos, construindo respostas e fomentado seus conhecimentos para produzir saberes junto ao docente.

A prática reflexiva do professor de História faz-se, portanto, fundamental; mas é somente um dos elementos para sustentar o potencial formativo e crítico, que possibilita a compreensão, interpretação e transformação da sociedade, visto que “somente o ensino de História comprometido com a análise crítica da diversidade da experiência humana pode contribuir para a luta permanente e fundamental da sociedade” (FONSECA, 2005, p. 96).

Assim, outros elementos são importantes e necessários à docência. Conhecer e compreender o conteúdo da História, os procedimentos metodológicos e teóricos que norteiam a construção do conhecimento historiográfico – *saber História*; além destes, é preciso que o docente saiba organizar os conteúdos para que estes tornem-se compreensíveis às alunas e aos alunos, então, é imprescindível um conhecimento pedagógico – *saber ensinar História*. Em tempo, também é preciso conhecer os marcos legais que orientam o ensino de História, os conteúdos e temas prescritos à nível federal, estadual e municipal, bem como, quando for o caso, as orientações da rede de ensino ou da escola privada da qual o docente faz parte – *saber o que ensinar na aula de História*; ou seja, o professor precisa compreender “[...] os processos de seleção cultural constitutivos do conhecimento escolar, concebendo-os como campo de acordos e conflitos, não necessariamente garantidores de um saber sistematizado universal, erudito e/ou científico” (LOPES, 1997, p. 97). Estes *saberes* não complementam nem substituem a reflexão, sintetizam-se nesta.

Neste trabalho, a orientação para uma prática educativa que ocorre “na aprendizagem da prática, para a prática e a partir da prática” (GÓMES, 1998, p. 363) materializa-se na elaboração de um Caderno de Textos e Atividades¹⁴. Compreende-se, nesse sentido, assim, que um professor-reflexivo deve ser, também, um professor autor; mais que isso, um professor reflexivo deve ter alunas e alunos autores, sujeitos e agentes no processo de produção do conhecimento histórico para que, por meio dele e a partir de suas experiências particulares, compreendam e ajam de forma consciente no mundo.

Para que as alunas e os alunos convertam-se, ou melhor, sejam vistos como autores é fundamental, inicialmente, que seus saberes sejam respeitados e valorizados no processo de aprendizagem. É preciso que sua história e as suas vivências sejam o ponto de partida da

¹⁴ O Mestrado Profissional em Ensino de História propõem como produto final diferentes formatos, como: texto dissertativo, documentário, exposição; material didático; projeto de intervenção em escola, museu ou espaço similar, tendo como condição que este incorpore: i) apropriação dos estudos e debates recentes sobre as temáticas trabalhadas; ii) a criticidade em termos do conhecimento e práticas acumuladas na área e, iii) as possibilidades de produção e atuação na área do ensino de história que contribuam para o avanço dos debates e a melhoria das práticas do profissional de história dentro e/ou fora da sala de aula.

proposta pedagógica e norteiem todo o desenvolvimento desta. Nesse sentido, a pesquisa desenvolvida nesta dissertação foi uma pesquisa colaborativa e compartilhada.

Via de regra, na investigação científica, a pesquisa colaborativa dá-se entre o pesquisador e o professor, como “uma alternativa teórica e metodológica de formar o professor para além da cultura da construção técnica do conhecimento, em que os professores experimentam e põem a prova, resultados de pesquisas externas de práticas investigativas sob o seu próprio controle” (IBIAPINA:FERREIRA, 2005, p. 27). Na pesquisa desenvolvida neste espaço, os sujeitos são um pesquisador, que também é o professor, e seus alunos. Evidente que as relações de poder estabelecidas entre estes sujeitos envolvidos são díspares, mas oportunizar às alunas e aos alunos este espaço para eles colaborarem, questionarem e participarem, iria distensionar – inicialmente – as relações de poder estabelecidas na sala de aula.

É necessário refletir em que medida se dá esta participação das alunas e dos alunos. Embora a intenção inicial fosse torná-los protagonistas na construção, na aplicação e na avaliação do Caderno de Textos e Atividades, este foi um caminho longo e que se mostrou incompleto, despertando uma série de discussões que serviram, sobremaneira, para questionar minha prática docente cotidiana.

Para construir uma sala de aula democrática, aberta ao diálogo e ao questionamento, foi necessário compreender que as relações democráticas não surgiriam espontaneamente e que a escola pública de modo geral, e a aula de história, de modo particular, seriam o espaço para as alunas e os alunos poderem aprendê-la e praticá-la.

Para se construir uma sala de aula democrática frente às relações assimétricas que existem entre os diferentes sujeitos é fundamental introduzir a noção de equidade, que “reconhece o princípio da diferença dentro da igualdade” (ARAÚJO, 2004, p. 11), ou seja, “que fundamenta, também, o direito democrático da diferença. [...] As pessoas e os grupos sociais têm o direito a ser iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito de ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza” (SANTOS, 1997, p. 22). Esta noção nos auxilia no desenvolvimento da compreensão de que, apesar de ocuparem diferentes papéis, com diferentes responsabilidades e deveres, professor e alunos compartilham de direitos, como ao diálogo, ao respeito e a dignidade, que constituem, enfim, a cidadania.

Assim, ainda que tenha sido feito um planejamento, tenham sido esclarecidos os objetivos, estabelecidos os compromissos éticos, políticos e pedagógicos que orientariam a construção desta prática, ao compartilhar a autoria, abriu-se a pesquisa – e o resultado dela –

para um horizonte de expectativas onde o resultado chegado e que se apresenta neste espaço é somente um dos fins possíveis. Portanto, o resultado desta pesquisa, construído e reconstruído no seu desenrolar, ainda que consonante com os objetivos iniciais, diz respeito a esta interação entre diferentes sujeitos, que com diferentes objetivos, participaram desta construção.

Este caminho foi percorrido de forma consciente onde “respeitar os interesses e as necessidades dos alunos não se confunde com a atitude simplória de perguntar ‘o que eles querem estudar?’” (FONSECA, 2006, p. 84); na verdade, diz respeito a prestar atenção em suas ações e no seu desenvolvimento enquanto indivíduos, para, “a partir daí, intervir com propostas que o acompanhem e desafiem-no a pensar sobre aquilo que parece afetá-los ou interessá-los” (COLLARES, 2003, p. 234).

2. 2. A educação, o ensino de História e o tema da cidadania: prescrições curriculares

A formação para a cidadania na educação básica é essencial às alunas e aos alunos, à comunidade escolar e à sociedade, cabendo aos docentes, de modo geral, oferecer estratégias pedagógicas que auxiliem ao educando a construir conhecimentos, valores, atitudes e habilidades necessárias para a sua formação cidadã, e aos docentes de história, instrumentalizar as alunas e alunos para examinar e compreender historicamente o desenvolvimento e os limites da cidadania no Brasil; buscando valorizar “os princípios éticos e da dignidade humana necessários ao convívio social” (CAMPOS, 2012, p. 21) e tomando a escola “como um palco de exercício da cidadania, um ambiente democrático, onde todos os atores, sem exceção, sejam intervenientes dinâmicos e participativos” (MONTEIRO, 2011, p. 7).

Sendo assim, do ponto de vista normativo, o tema da cidadania torna-se um eixo fundamental das práticas da escola e insere-se na sala de aula, influenciando a educação dos jovens de muitas formas, a partir de um considerável número de leis, parâmetros, diretrizes e orientações que colocam a cidadania como um, quiçá fundamental, objetivo do ensino, uma vez que “os currículos e programas constituem o instrumento mais poderoso de intervenção do Estado no ensino, o que significa sua interferência, em última instância, na formação da clientela escolar para o exercício da cidadania (ABUD, 2005, p. 28)”. Na tabela abaixo (Tabela 2), sintetizamos as diferentes ações do Estado, destacando os textos destas prescrições

que relacionam a cidadania como um dos objetivos do ensino, nas diversas esferas, tanto federal, como municipal e institucional.

Tabela 2

Legislações/Diretrizes que colocam a cidadania como objetivo do ensino¹⁵

Federal	Objetivo do Ensino
Constituição Federal de 1988 – Artigo 205.	“A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/1996 – Artigo 2º	“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”.
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/1996 – Artigo 22º	“A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”.
Parâmetros Curriculares Nacionais – 1998.	“Compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito”.
Lei nº 13.005/2014 – Plano Nacional da Educação	“São diretrizes do PNE: [...] Superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação”.

¹⁵ Considerando que a pesquisa se desenvolve em uma escola da rede municipal de Canoas/RS, que tem seu sistema de ensino, não apresentei, no espaço acima, as legislações do âmbito estadual, uma vez que não incidem, neste momento, sobre o objeto de estudo da presente pesquisa.

BNCC – Ensino Fundamental	“Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade”.
Municipal	
Lei 5021/2005 – Artigo 5º	“A escola como um espaço público, inclusivo, promotor da cidadania, com liberdade de aprender, de ensinar, de pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; A Educação, como um instrumento da sociedade para o exercício da cidadania, fundamentada nos ideais de igualdade, liberdade, solidariedade, democracia e justiça social”.
Lei 5021/2005 – Artigo 6º	“A Educação, como um instrumento da sociedade para o exercício da cidadania, fundamentada nos ideais de igualdade, liberdade, solidariedade, democracia e justiça social, têm por finalidade: [...] a formação de cidadãos capazes de compreender criticamente a realidade social, conscientes de seus direitos e responsabilidades, desenvolvendo lhes os valores éticos e o aprendizado da participação;a conscientização do cidadão para a efetiva participação social e política”.
Lei 5933/2015 – Plano Municipal de Educação	"São diretrizes do PME: [...] superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade".
Institucional	
Projeto Político Pedagógico da EMEF Santos Dumont	“[...] proporcionar uma educação de qualidade que assegure uma formação indispensável para o exercício da cidadania”.

Fonte: elaborado pelo autor

Estas diferentes ações do Estado – no seu âmbito federal e municipal – e da instituição escola, em forma de programas, projetos ou estabelecendo princípios fundamentam-se e tomam como ponto de partida, via de regra, a Constituição Federal, “de onde provem as grandes diretrizes que norteiam a criação de órgãos e normas e o cumprimento de metas acordadas internamente ou em organismos internacionais” (FREITAS, 2010, p. 148). Cumpre ressaltar que a Constituição Federal de 1988 ampliou – ao menos formalmente – uma série de direitos, relativos à atividade política, ao trabalho, à previdência e, também, à educação; por isso, ficou conhecida como *Constituição Cidadã*.

Além de versar no Artigo 205 sobre o papel da educação para o exercício da cidadania, estabelecido como um dos princípios da educação, a Constituição Federal reconheceu a cidadania dos jovens, “incorporando à realidade brasileira questões já resolvidas em consenso internacional e tomando como exemplo documentos de relevância mundial, como a Convenção sobre Direitos da Criança” (CAMPOS, 2012, p. 14). É a Constituição Federal que estabelece, ainda, que serão fixados “conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de forma a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988, Art 206).

Estes princípios e finalidades da educação, expostos na Constituição Federal, orientaram a elaboração do principal dispositivo jurídico da educação no país, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394/96 (LDB). Esta, por sua vez, reitera, no que diz respeito à finalidade da educação, “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania” (Lei 9.394, 1996, Art 2º) e, no que concerne aos conteúdos da educação básica, pondera que se deve observar “a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos” (Idem).

Assim, a partir da LDB compreende-se que, no ensino fundamental, “a finalidade é formar para a cidadania, mediante o desenvolvimento das capacidades de aprender (leitura, escrita e cálculo) para adquirir conhecimentos e habilidades, e formar atitudes e valores” (FREITAS, 2010, p.151). Posteriormente, no ensino médio, ao objetivo de formar para a cidadania insere-se o de preparar para o trabalho, aprimorando as pessoas para desenvolverem autonomia intelectual e pensamento crítico, objetivando compreender os “fundamentos científicos e tecnológicos do processo produtivo” (BRASIL, 1996, Art 2º). O Ensino Médio é um espaço privilegiado para a construção do conceito de cidadania devido ao seu caráter e ao seu público, já que “o educando que estiver em idade regular cursando-o, deverá ter entre 15 e 17 anos, ou seja, no período em que começa a ser reconhecido como cidadão pleno pela

sociedade, uma vez que com a maioria – aos 18 anos – terá vários dos seus direitos políticos, civis e sociais garantidos” (MARTINS, 2010, p.70). Estabelecia-se assim um tripé das finalidades do ensino: “o desenvolvimento pleno do educando, a formação para o exercício da cidadania e a vida no mundo do trabalho” (FONSECA, 2010, p. 76).

Até a elaboração e aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) buscavam constituir-se como referências para o ensino fundamental de todo o país. Um dos objetivos do ensino nos PCN é “garantir a todas as crianças e jovens brasileiros, mesmo em locais com condições socioeconômicas desfavoráveis, o direito de usufruir do conjunto de conhecimentos reconhecidos como necessários para o exercício da cidadania” (PCN, 1998, p. 15); bem como formar alunas e alunos capazes de “compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito” (Idem, p. 55).

Os PCN também conferiam importante papel a escola como espaço para o exercício da cidadania, considerando fundamental “organizar a escola como um espaço vivo, onde a cidadania possa ser exercida a cada momento e, desse modo, seja aprendida, fazendo com que os jovens se apropriem do espaço escolar e reforcem os laços de identificação com a escola” (Ibidem, p. 89). Em termos gerais:

a principal função da escola está voltada para a formação do cidadão, ou seja, parte dela o propósito de educar frente às características extracurriculares como a concepção de leis, direitos e inserção social. A instituição escolar é tida como um espaço importante para a o crescimento e desenvolvimento da sociedade por fornecer subsídios para que o aluno consiga perceber o mundo que o cerca (SEREJO, 2011, p. 51-52).

Ademais, a cidadania – compreendida neste documento como “produto de histórias sociais protagonizadas pelos grupos sociais, sendo, nesse processo, constituída por diferentes tipos de direitos e instituições” (PCN – Temas Transversais, 1998, p. 19) – era, ao lado da ética, um tema transversal e considerado fundamental para a consolidação e ampliação da democracia no Brasil Contemporâneo.

Ainda que não se constituíssem como obrigatoriedade e tenham sido alvo de “muitas críticas no meio acadêmico, principalmente por não ter incorporado as diferentes experiências curriculares já realizadas e as que estavam em curso no país, bem como o conhecimento acumulado nas instâncias de pesquisa na área de currículo” (SILVA, 2005, p. 60), os PCNs

estabeleceram-se, no cotidiano escolar, como uma base e referência para a definição de objetivos, conteúdos e didáticas nas instituições escolares, sendo importante destacar a importância conferida ao tema da cidadania nos documentos que o compõem.

Analisando de forma comparativa estes instrumentos – a LDB e os PCNs – percebe-se que o conjunto normativo que reformulou o ensino básico brasileiro advindo da redemocratização do Brasil trata do conteúdo curricular para construção, assimilação e transmissão dos direitos e deveres da cidadania a partir do espaço escolar. Ademais, a cidadania como conteúdo foi pulverizada nas várias disciplinas e mais ainda, (re)afirmada como prática do cotidiano escolar, especialmente nas instituições públicas.

A responsabilidade da escola, especialmente da escola pública, na construção da cidadania justifica-se uma vez que “é esse espaço onde se entrecruzam os projetos políticos da sociedade e pessoais de cada educando e também de cada educador, é o encontro de vivências e de expectativas de vida com mais qualidade e dignidade” (RINALDI, 2016, p.55-56), tendo em vista que “a formação da cidadania supõe a possibilidade de criar espaços educativos nos quais os sujeitos sociais sejam capazes de questionar, de pensar, de assumir e também, é claro, de submeter à crítica os valores, as normas e os direitos morais pertencentes a indivíduos, a grupos e a comunidades” (GENTILI, 2000, p. 154).

Por sua vez, o Plano Nacional de Educação (PNE) estabelece as diretrizes, metas e estratégias para a política educacional por uma década: o atual, diz respeito ao período entre os anos de 2014 a 2024. Este documento, reitera a cidadania como uma das diretrizes para o ensino, o que se replica nos estados, municípios e no distrito federal, por meio dos seus respectivos Planos de Educação.

Recentemente aprovada¹⁶, a BNCC visa constituir-se como parâmetro para a construção dos currículos pelas redes de ensino e escolas públicas e privadas. Neste documento¹⁷, a cidadania, é inicialmente mencionada nas *competências gerais* da educação, onde aparece relacionada à prática das alunas e dos alunos, ao lado da responsabilidade. É

¹⁶ Prevista para ser aprovada em 2016, de acordo com o PNE, a BNCC, após um intenso processo de debates, críticas e (re)construções, foi aprovada em dezembro de 2017. Fonte: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/211-noticias/218175739/58701-presidente-e-ministro-homologam-base-nacional-comum-curricular> (Acesso em: 10 mar 2018).

¹⁷ Considerando os objetivos propostos nesta Dissertação, ocupei-me na análise somente da parte da BNCC relativa aos anos finais do Ensino Fundamental, e no que dizia respeito ao ensino de História. É importante destacar, neste sentido, que o tema da cidadania é abordado em outras disciplinas, como a Língua Portuguesa, por exemplo, onde uma das habilidades ensinadas remete ao estímulo a participação da juventude, bem como “relacionar textos e documentos legais e normativos de importância universal, nacional ou local que envolvam direitos, em especial, de crianças, adolescentes e jovens – tais como a Declaração dos Direitos Humanos, a Constituição Brasileira, o ECA -, e a regulamentação da organização escolar – por exemplo, regimento escolar -, a seus contextos de produção” (BNCC, 2017). Pesquisas aprofundadas sobre este tema, a partir de um diálogo interdisciplinar, irão contribuir e enriquecer o debate sobre o tema do ensino e da cidadania.

destacada, portanto, como um objetivo – ainda que formalmente estabelecido – da educação, visando possibilitar aos estudantes “tomar decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários” (BRASIL, 2017).

Por sua vez, no sistema municipal de ensino de Canoas, instituído por meio da lei nº 5021 de 2005, estabelece-se “a escola como um espaço público, inclusivo, promotor da cidadania, com liberdade de aprender, de ensinar, de pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber” (Lei 5021, 2005, Art 5º). Estas características são ratificadas por meio da lei nº 5933 de 2015, que aprova o respectivo Plano Municipal de Educação, onde se aborda superficialmente o tema, limitando-se a expor os espaços, no interior da escola, oportunizados para o exercício da cidadania: como a possibilidade da organização de grêmios estudantis, assim como a existência de Conselhos Escolares.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) da EMEF Santos Dumont, escola na qual a pesquisa foi desenvolvida, expressa que a filosofia da instituição é “proporcionar uma educação de qualidade que assegure uma formação indispensável para o exercício da cidadania, oportunizando que o aluno se torne um ser crítico, respondendo aos anseios da comunidade no qual está inserido” (EMEF SANTOS DUMONT, 2017, p. 4). Este PPP, ainda que tenha sido recentemente atualizado, aborda de forma sintética a temática da cidadania. Todavia, é importante destacar: ainda que não haja uma preocupação formal em definir o que é cidadania, a presença do termo assinala a sua importância no contexto escolar e demonstra, formalmente, que a instituição se compromete com a trajetória de suas alunas e seus alunos, engajando-se na construção desses sujeitos.

Portanto, partindo da esfera federal e consequentemente da Constituição Federal, perpassando as proposições municipais que orientam o ensino e consagrando-se, ainda, no PPP da instituição, a cidadania é colocada como um/o grande objetivo do ensino. Já destacamos anteriormente, no Capítulo 1 desta dissertação, a imprecisão e a confusão que este conceito, empregado de forma vaga, pode gerar.

Entretanto, sinalizamos que encontrarmos a menção “educação para a cidadania” demarca nas legislações e diretrizes em vigor, uma modificação: anteriormente estes ideais e princípios sintetizavam-se na “educação cívica”, uma disciplina escolar. De modo geral, a educação para a cidadania seria uma característica das sociedades democráticas-liberais contemporâneas sendo que, educar para a cidadania implica atingir às alunas e alunos não somente por meio de uma disciplina, mas da atuação conjunta delas. Assim, educar para a cidadania engloba conteúdos relevantes de diversos campos: institucional – pelo estudo das

instituições governamentais e administrativas –, jurídico – estudando os direitos e deveres das pessoas e dos cidadãos –, ambiental, patrimonial...

A partir desta mirada inicial sobre as legislações é possível depreender a importância desse tema do ponto de vista prescritivo, como norteador das ações da escola¹⁸. Ainda, é fundamental destacarmos o importante papel e a potencialidade de um diálogo interdisciplinar para abordar o tema da cidadania; mas cumpre questionar neste espaço: quais as contribuições do ensino de História para esse debate? Ou seja, de que forma o conhecimento histórico auxilia nesta importante tarefa, fundamental em um mundo democrático?

Iniciemos na trilha desta resposta por um breve exame dos marcos normativos referentes especificamente ao ensino de história e, posteriormente, nos ocupamos dos debates teóricos pedagógicos sobre o tema a partir deste campo. Ainda é possível destacar um outro espaço de análise, que não vai se constituir como objeto de reflexão nesta dissertação: a formação e a profissionalização dos professores de história¹⁹; pois “a reflexão sobre a construção da cidadania nos espaços escolares implica pensar a formação de professores de história como sujeitos de direitos e deveres, profissionais, cidadãos como postura ética e compromisso social e político com a educação” (GUIMARÃES, 2016, p. 80). Assim, também seria possível, e necessário, examinar, por exemplo, os Planos de Ensino e os materiais elaborados e utilizados em sala de aula por estes docentes.

Do ponto de vista normativo, como já destacado no que diz respeito ao ensino de modo geral, existe importante referência à cidadania na BNCC nas competências gerais da educação. No que diz respeito ao ensino de História, como componente curricular, por sua vez, o tema da cidadania aparece em momentos distintos, conforme exposto na Tabela que segue (Tabela 3).

Tabela 3
A temática da cidadania na BNCC

Ano/ Faixa	Unidade Temática	Objetos de conhecimento	Habilidades
6º ano	Lógicas de organização política	As noções de cidadania e política na Grécia e em Roma	Associar o conceito de cidadania a dinâmicas de inclusão e exclusão na Grécia e Roma antigas.

¹⁸ Examinar a realidade do cotidiano escolar, ou seja, como estas demandas estruturam-se e aparecem na sala de aula e no cotidiano escolar, contudo, demandaria um esforço para além dos objetivos desta pesquisa.

¹⁹ Para pesquisas que examinam este objeto ver: Fenelon (1986) e Guimarães (1993).

8º ano	Os processos de independência nas Américas	A tutela da população indígena, a escravidão dos negros e a tutela dos egressos da escravidão	Discutir a noção da tutela dos grupos indígenas e a participação dos negros na sociedade brasileira do final do período colonial, identificando permanências na forma de preconceitos, estereótipos e violências sobre as populações indígenas e negras no Brasil e nas Américas
	O Brasil no século XIX	O escravismo no Brasil do século XIX: plantations e revoltas de escravizados, abolicionismo e políticas migratórias no Brasil Imperial	Identificar e relacionar aspectos das estruturas sociais da atualidade com os legados da escravidão no Brasil e discutir a importância de ações afirmativas.
	Configurações do mundo no século XIX	Pensamento e cultura no século XIX: darwinismo e racismo O discurso civilizatório nas Américas, o silenciamento dos saberes indígenas e as formas de integração e destruição de comunidades e povos indígenas A resistência dos povos e comunidades indígenas diante da ofensiva civilizatória	Identificar as tensões e os significados dos discursos civilizatórios, avaliando seus impactos negativos para os povos indígenas originários e as populações negras nas Américas.
9º ano	O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX	A questão da inserção dos negros no período republicano do pós-abolição Os movimentos sociais e a imprensa	Identificar os mecanismos de inserção dos negros na sociedade brasileira pós-abolição e avaliar os seus resultados.

		negra; a cultura afro-brasileira como elemento de resistência e superação das discriminações	Discutir a importância da participação da população negra na formação econômica, política e social do Brasil.
		Anarquismo e protagonismo feminino	Relacionar as conquistas de direitos políticos, sociais e civis à atuação de movimentos sociais.
	Totalitarismos e conflitos mundiais	A Organização das Nações Unidas (ONU) e a questão dos Direitos Humanos	Relacionar a Carta dos Direitos Humanos ao processo de afirmação dos direitos fundamentais e de defesa da dignidade humana, valorizando as instituições voltadas para a defesa desses direitos e para a identificação dos agentes responsáveis por sua violação.
	Modernização, ditadura civil-militar e redemocratização: o Brasil após 1946	O processo de redemocratização A Constituição de 1988 e a emancipação das cidadanias (analfabetos, indígenas, negros, jovens etc.)	Discutir o papel da mobilização da sociedade brasileira do final do período ditatorial até a Constituição de 1988.
			Identificar direitos civis, políticos e sociais expressos na Constituição de 1988 e relacioná-los à noção de cidadania e ao pacto da sociedade brasileira de combate a diversas formas de preconceito, como o racismo.
			Analisar as transformações políticas, econômicas, sociais e culturais de 1989 aos dias atuais, identificando questões prioritárias para a promoção da cidadania e dos valores democráticos.
			Discutir e analisar as causas da violência contra populações

			marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres etc.) com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas.
--	--	--	---

Fonte: elaborado pelo autor

Antes de iniciar uma análise do tema da cidadania na BNCC aprovada, é interessante recuperarmos a trajetória de construção deste documento, uma vez que a questão da cidadania, tal qual a encontramos nesta terceira versão, é significativamente diferente da encontrada nas demais versões propostas da BNCC, o que nos incita a uma breve análise do tema da cidadania nestes documentos.

Em sua primeira versão da BNCC, “o exercício da cidadania é utilizado na construção da justificativa da disciplina” (LEITE, 2017, p. 15). Ainda, de acordo com críticas realizadas pela ANPUH “questão da cidadania, tal como aparec[ia] formulada [naquele] documento, corria o risco de ser compreendida como algo natural e particularizada através de um personagem: “o cidadão brasileiro” (ANPUH, 2016, s/p). No que diz respeito à cidadania, a primeira versão da BNCC apresentava, portanto, uma proposta prescritiva, e não política.

A segunda versão também apresentou a questão da cidadania, relacionando-a ao ensino de História. Segundo descrito na segunda versão da BNCC:

O estudo da História contribui para os processos formativos de crianças, adolescentes, jovens e adultos inseridos na Educação Básica ao ampliar suas vivências e significados sociais com reflexões sobre os nexos históricos que os constituem. Esse estudo favorecerá o exercício da *cidadania* na medida em que, comprometido com o caráter complexo e plural desses nexos, estimule e promova o respeito as singularidades étnico-raciais e culturais, e a liberdade de pensamento, de ação, de credo religioso, e de opções políticas. Em suma, a partir de procedimentos e temas selecionados, o estudo da História deve contribuir para a consciência de si e do outro, de modo que as identidades sociais possam, compreensivamente, se constituir na relação com outras, dadas em diferentes tempos e espaços sociais, e com elas conviver (BRASIL, 2016, p. 155, *grifo nosso*).

Observando o proposto na terceira – e aprovada – versão da BNCC, podemos afirmar que a temática da cidadania é examinada na sua *origem* – no mundo ocidental – enquanto conceito, ou seja, uma atenção para o fenômeno da democracia ateniense e da cidadania no

mundo grego, via de regra; e na sua *chegada* no mundo contemporâneo, de forma específica, no Brasil.

Ao contexto pós Constituição de 1988, caracterizado como “emancipação das cidadanias” é conferido grande destaque, destacando como habilidades discutir o papel das mobilizações, identificar os direitos civis, políticos e sociais previstos na Constituição, analisar as transformações econômicas, políticas e sociais ocorridas nas últimas décadas, bem como discutir as causas da violência contra populações marginalizadas.

Assim, é possível afirmarmos que, ainda que mantida nas três versões da BNCC, a cidadania oscilou de compreensão e de papel. Enquanto que em sua primeira versão a cidadania justifica o ensino de História, na segunda versão é o ensino de história que contribui para o exercício da cidadania.

Por sua vez, na terceira versão, que nos ocupamos mais detalhadamente, e que a partir do ano de 2019 irá pautar os currículos no país, no campo específico do ensino de História, a cidadania aparece como tema de análise, como ressaltado, ao longo de diferentes momentos do ensino fundamental e em momentos temporal e geograficamente distintos, dificultando a construção de uma síntese da trajetória de sua construção e afirmação como conceito chave e fundamentais para compreensão e exercício da democracia.

Examina-se a origem do termo no mundo clássico e, posteriormente, o exame da sociedade brasileira, com ênfase no período republicano, perpassando, brevemente por importantes marcos internacionais, como a criação da ONU e a promulgação da Carta de Direitos Humanos. Todavia, o mérito desta proposta reside em colocar como objetos de debate o protagonismo da população e a consolidação das cidadanias de analfabetos de indígenas e dos negros, recuperando os processos e os fenômenos históricos – como a escravidão e a Ditadura Militar – que contribuem ou contribuíram para regular ou perpetuar determinados limites à cidadania destes grupos e demais membros da sociedade.

Cumprir destacar a preocupação presente na BNCC no que tange a analisar “as causas da violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres etc.) com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz” (BRASIL, 2017). Tal objetivo contribui para “reconhecer que muito dos direitos civis da população ainda não foram assegurados, e alguns são, permanentemente, ameaçados” (FONSECA, 2010, p. 79). Nesse sentido, um caminho oportuno e de grande potencial para o professor de história seria historicizar não a cidadania no Brasil, mas a negação da cidadania na sociedade brasileira, sua especificidade, fragilidade e contradições.

Do ponto de vista teórico pedagógico, a associação da disciplina História à cidadania é bastante recorrente, como ressaltado em diferentes momentos, mas compreender a História “como uma disciplina compromissada com a valorização do cidadão enquanto agente capaz de transformar o seu meio” (CAMPOS, 2000, p. 85) não é uma prática notada desde o surgimento e consolidação desta como disciplina.

No Império e no início da República no Brasil, por exemplo, a História servia muito mais para manter a ordem estabelecida do que para transformá-la. Naquele contexto, a História era “uma das disciplinas fundamentais no processo de formação de uma identidade comum – o cidadão nacional – destinado a continuar a obra de organização da nação brasileira” (NADAI, 1997, p. 25). Assim,

[...] no início do período republicano, cresce a importância atribuída ao ensino de história na difusão do sentimento nacional e na responsabilidade de formar cidadãos da nação. Progressivamente, a moral religiosa foi absorvida pelo civismo, orientando a ideia de que os conteúdos de História Pátria não deveriam ficar restritos ao âmbito específico da sala de aula. Práticas e rituais cívicos, como festas, desfiles, eventos comemorativos e celebrações de culto aos símbolos da Pátria, foram desenvolvidos para envolver o conjunto da escola e estabelecer o ritmo do cotidiano escolar (CAIMI, 2006, p. 42).

Enquanto disciplina, a História, carregada da ideologia dominante, procurou enquadrar os agentes sociais dentro de uma determinada ordem, ou seja, transmitir uma identidade nacional de modo a perpetuar de cima para baixo “o que as classes dominantes entendiam como sendo aquilo que deveria ser ensinado” (CAMPOS, 2000, p. 85). O conceito de cidadania serviria, portanto, “para situar cada indivíduo em seu lugar na sociedade: cabia ao político cuidar da política, e ao trabalhador comum restava o direito de votar e de trabalhar dentro da ordem institucional” (BITTENCOURT, 2009, p. 63). Nesse contexto, a história mais próxima dos estudantes era desconsiderada, em contrapartida havia uma valorização do passado. Sendo, nesse sentido, o professor de História o portador de uma verdade inquestionável.

Este cenário não se alterou, em verdade se fortaleceu até o Estado Novo. A partir da Segunda Guerra Mundial, pautado por mudanças também na historiografia, o ensino de História ocupou-se de formar um cidadão capaz de referendar, conscientemente, o processo democrático. Nesse contexto de emergência dos ideais democráticos, que ocorreu simultaneamente ao crescimento de uma classe média urbana e a conquista do direito ao voto, a História se manteve no currículo

devido a sua articulação com esses grandes objetivos da sociedade. Assim, a formação de uma classe média pelo ensino secundário, a alfabetização como

pressuposto do direito ao voto, o desenvolvimento do espírito patriótico, determinaram os conteúdos do ensino e as orientações estruturais mais amplas da escola (BITTENCOURT, 1998, p. 17).

Ainda assim, é possível sustentar que o ensino de História adquiriu uma certa autonomia neste breve período entre o fim do Estado Novo e o início da Ditadura Militar. Por sua vez, após o Golpe de 1964 e notadamente a Reforma Educacional de 1971 (Lei 5.692 de 1971) com a introdução de estudos de caráter tecnicistas, ocorre uma valorização das ciências exatas e um esvaziamento das ciências humanas - uma tentativa de frear o desenvolvimento do pensamento reflexivo e de “despolitizar o ensino” (RINALDI, 2016, p. 158). Assim, o espaço destinado à História é tomado por um “amontoado de nomes, datas e heróis, passando essa ciência a um conjunto amorfo, completamente desvinculado da realidade dos alunos e descompromissado com sua historicidade” (CAMPOS, 2000, p. 84), era um conhecimento pautado pela memorização decorativa e mecânica, não pela reflexão. De igual modo, o “documento dispunha que uma das finalidades da Educação Moral e Cívica era 'o culto à Pátria, aos seus símbolos, tradições, instituições e aos grandes vultos de sua história', apontando no sentido de uma perspectiva tradicional de compreensão da história e dos seus sujeitos” (HOLLERBACH, 2007, p. 75).

Na década de 1980 tiveram início propostas de educação em Direitos Humanos e cidadania com movimentos ligados à Igreja Católica, através das Comissões de Justiça e Paz. Também iniciaram projetos vinculados às Secretarias estaduais e municipais de educação, tendo como exemplos, nesse sentido, o projeto “Escola Pública, Direitos Humanos e a Conquista Coletiva da Cidadania” em Pernambuco e as ações desenvolvidas em São Paulo, na gestão de Luiza Erundina, tendo Paulo Freire como Secretário da Educação. E, “no que diz respeito ao ensino de História cabe aqui registrar o papel de organizações de classe, para alterar a ordem posta” (idem), uma vez que, por meio de pressões de entidades, como a Associação Nacional de História (ANPUH) e a Associação dos Geógrafos Brasileiro (AGB), a História e a Geografia, anteriormente desconfiguradas como disciplina, recuperaram sua autonomia.

Nos currículos de História dos diferentes períodos analisados até aqui a cidadania enquanto objeto de estudo aproximava-se, via de regra, de uma definição tradicional, sendo vista como uma etapa na construção do ser humano adaptado ao Estado liberal-burguês, completamente submisso a esse, sendo “seu único direito escolher representantes que iriam intermediar sua relação com o próprio Estado, para assumir sua interação com a História” (GUIMARÃES, 2016, p. 67). No lugar desta cidadania “forjada” e perpetuadora da ordem

vigente, o ensino de História ao longo das décadas de 1990 e 2000 – refletindo configurações internacionais, reproduzidas no Brasil – buscou-se constituir enquanto ensino que “contribui para libertar o indivíduo do tempo presente e da imobilidade do acontecimento, para que pudesse entender que a cidadania não se constitui em direitos concedidos pelo poder estabelecido, mas tem sido obtida por lutas constantes” (BITENCOURT, 1998, p. 11). Tratava-se de abandonar uma noção de cidadania forjada para construir, na aula de História, uma compreensão da cidadania como prática, conquista; visando “valorizar o direito de cidadania dos indivíduos, dos grupos e dos povos como condição de efetivo fortalecimento da democracia, mantendo-se o respeito às diferenças e a luta contra as desigualdades” (BRASIL, 1998, p. 43).

O ensino de História, a partir dos PCNs e da abertura política, influenciados pela Nova História, passou a ter como objetivo:

o desenvolvimento de capacidades e habilidades cognitivas, tais como: estabelecer relações históricas entre o passado e o tempo presente; situar os conhecimentos históricos em múltiplas temporalidades; reconhecer semelhanças, diferenças, mudanças e permanências, conflitos e contradições sociais/entre diversos contextos históricos; dominar procedimentos de pesquisa, lidando com fontes textuais, iconográficas, sonoras e materiais; valorizar o patrimônio sociocultural e o direito à cidadania, respeitando a diversidade social, étnica e cultural dos povos, dentre outros (CAIMI, 2006, p. 36).

Nesses quadros, frente à pluralidade cultural, uma das tarefas do professor de História seria levar para o currículo de História o protagonismo de movimentos sociais, de coletivos, compreendidos em sua dimensão histórica – estes movimentos, que revelam sujeitos anteriormente negligenciados – devem ser entendidos a partir de sua historicidade. Além disso, o ensino de História deveria ser capaz de suscitar nas alunas e nos alunos uma série de questionamentos a respeito, por exemplo, das desigualdades latentes nos diferentes âmbitos da nossa vida. Ademais, este novo olhar sobre os temas e problemas que emergem na aula de História trazem consigo o imperativo de olhar de um outro modo para os estudantes, aceitando os saberes que estes trazem para a escola, reconhecendo a importância de suas vivências e de seu papel como sujeitos históricos.

Assim, pensar a cidadania como pauta no ensino de história é pensar um ensino que visibilize cada sujeito histórico de que dele faz parte, “em que professor e a professora atuem no sentido de possibilitar nos seus alunos/alunas uma outra forma de ler e estar no mundo, tanto enquanto sujeito participante dele, como um cidadão que, ao se posicionar sobre sua realidade, seja capaz de compreendê-la e de transformá-la” (SILVA, ALEIXO, ARAUJO,

2005, p.11). A importância e a urgência do ensino de História situam-se justamente na sua capacidade de:

[...] formar cidadãos comuns, indivíduos que vivem um presente contraditório, de violência, desemprego, greves, congestionamentos, que recebe informações simultâneas sobre acontecimentos internacionais, como as guerras, que deve escolher seu representante para cargos políticos institucionais. [...]Ter condições de refletir sobre tais acontecimentos,localizá-los em um tempo conjuntural e estrutural, estabelecer relações entre os diversos fatos de ordem política, econômica e cultural, de maneira que fique preservado das reações primárias: a cólera impotente e confusa contra patrões, estrangeiros, sindicatos ou o abandono fatalista da força do destino (SEGAL, apud BITTENCOURT, 2009, p. 103).

O ensino de História ocupa, portanto, um lugar privilegiado pois possibilita estabelecer as relações temporais e situar historicamente a cidadania, relacionando-a ao contexto político, econômico e social, por exemplo, a partir da experiência de diferentes sujeitos. O aluno não poderá integrar-se plenamente na cultura da sociedade se não se apropriar da herança histórica que estrutura e funda esta sociedade. O “ensino de História, que supõe a difusão de referências culturais e representações sociais é necessariamente constitutivo de identidades” (AUDIGIER, 2001, p. 32).

2. 3. Tecendo as atividades: o(s) conteúdos(s), a forma e o resultado.

“A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. E educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum”.

Hannah Arendt

Para abordar a temática da cidadania, dialogando com a proposta do Mestrado Profissional em Ensino de História PROF-História, optou-se por construir, a partir dos resultados da pesquisa inicial analisada no Capítulo 1 desta dissertação, tendo em vista os marcos normativos e referenciais teóricos e pedagógicos do ensino de História e a participação das alunas e alunos, um Caderno de Textos e Atividades que tem como eixos a cidadania e as juventudes.

De modo geral, este material constitui-se como um material, uma cartilha, ou mais propriamente como um paradidático, o que nos incita a traçar uma breve análise sobre esse

gênero que foi elaborado pelo mercado editorial na década de 1970²⁰, cuja origem relaciona-se, provavelmente, com a Reforma Educacional de 1971, que estimulava a utilização de textos literários na sala de aula; assim, inicialmente, os títulos são destinados a literatura brasileira²¹. Nas décadas seguintes surgem os primeiros materiais voltados para o ensino de Geografia, Matemática, Ciências e História, também títulos que propunham um diálogo interdisciplinar, como meio-ambiente, educação sexual e ética – temas que compunham os “temas transversais” conforme proposto pelos PCNs – e, mais recentemente, Educação Patrimonial e História da cultura afro-brasileira. “Nessas iniciativas, função e natureza dos paradidáticos foram, e ainda são, bastante plurais” (FREITAS, 2010, p. 255).

Tendo como objetivo “possibilitar um aprofundamento conceitual em torno de temáticas específicas, nem sempre aprofundadas nos currículos e materiais didáticos em geral, destacando-se pelo uso de linguagens apropriadas para o público escolar e suas culturas específicas” (ANPUH-RS, 2017), este tipo de gênero recebeu estímulo a partir da década de 2000 com a organização de programas governamentais para a aquisição destas obras e distribuição nas escolas da Rede Pública, bem como o estímulo do consumo vindo das escolas privadas, onde estes títulos representavam mais uma estratégia de diferenciação. Em qualquer disciplina, este gênero de livro é uma importante ferramenta para estimular a leitura das alunas e dos alunos, bem como constitui-se como fundamental para a formação continuada dos professores. Ou seja, paradidáticos

exercitam a leitura objetiva, viabilizam a implementação de estudos interdisciplinares e de temas transversais, simplificam a linguagem científica, verticalizam determinados temas, complementam e/ou criticam os livros didáticos, atualizam informações científicas, aprofundam, enriquecem, resumem, ampliam e ajudam a sedimentar conhecimentos das ciências de referência (FREITAS, 2010, p. 256).

Em resumo,

o que define os livros paradidáticos é o seu uso como material que complementa (ou mesmo substitui) os livros didáticos. Tal complementação (ou substituição) passa a ser considerada como desejável, na medida em que se imagina que os livros didáticos por si sejam insuficientes ou até mesmo nocivos. A carência de paradidáticos e a desqualificação dos didáticos são faces da mesma moeda. A área de História e assemelhados, que lida com temas da atualidade, é particularmente propícia para fomentar essas carências. Mas os paradidáticos podem proliferar em

²⁰ A denominação “paradidático” foi inventada pelo diretor-presidente da Editora Ática. Para precisar a origem do termo, é possível notar que no dicionário de Caudas Aulette e de Aurélio Buarque de Holanda, editados em 1974, a palavra ainda não está incluída. Posteriormente, no Dicionário de Antônio Houaiss, já no início da década de 1980, o termo faz-se presente, embora de forma vaga: paradidático é tudo aquilo que não sendo exatamente didático, é empregado com este objetivo (MUNAKATA, 1997).

²¹ Freitas (2010) compreende que, embora inexistisse o termo, as propostas de reescrita de texto clássico por Monteiro Lobato, na década de 1930, que resultaram na publicação de “Dom Quixote para crianças” e na coleção “Emília no país da Gramática” constituem-se como exemplos de textos paradidáticos.

qualquer área: como todo assunto é, em tese, verticalizável, o seu temário é inesgotável. A crítica, também frequente, de que o livro didático traz verdades “prontas e acabadas” abre brechas para o lançamento, por uma mesma editora, de paradidáticos sobre o mesmo tema, a título de “confronto de ideias” (MUNAKATA, 1997, p. 104).

No que diz respeito especificamente ao ensino de História, “os critérios que norteiam a seleção dos temas a serem publicados estão condicionados pela constância com que são explorados nas salas de aula e pela sua pertinência nos programas escolares” (ZAMBONI, 1991, p. 25). Assim, temos um número significativo de obras sobre o Descobrimento do Brasil, Inconfidência Mineira, Abolição, Segunda Guerra Mundial, e mais recentemente uma preocupação com títulos vinculados à História da cultura afro-brasileira, história das mulheres e títulos explorando a ditadura militar a partir de diferentes perspectivas, narrativas e fontes.

O tema da cidadania – por vezes associado a construção de valores e à ética – como proposto nesta dissertação, não é uma novidade no campo dos paradidáticos. É possível encontrarmos diversas coleções que abordam o tema a partir de diferentes olhares, voltados para as diferentes faixas etárias da educação básica. No que diz respeito a esta proposta, sua singularidade reside no fato de que a elaboração do Caderno de Textos e Atividades foi um processo, como já exposto, compartilhado com os estudantes, além de articular a temática das juventudes.

Para a construção desse material, inicialmente, desenvolveu-se a escolha dos temas e problemas que seriam abordados, dos conteúdos específicos, tendo em vista as múltiplas possibilidades a partir dos eixos principais. Esta conversa ocorreu após a exposição dos resultados dos questionários²² respondidos pelos próprios estudantes, o que por si só se constituiu como uma interessante experiência. Foi apresentado aos alunos os gráficos expostos ao longo do capítulo 1 desta dissertação – comentando com a turma²³ alguns resultados e questionando como poderíamos interpretá-los.

²² A atividade que segue descrita utiliza como referência as anotações realizadas no Diário de Campo que mantive ao longo desta pesquisa. Optei por não citar de forma direta as anotações do caderno e incorporá-las ao longo do texto, por compreender que elas compõem e sintetizam-se nesta pesquisa. Ademais, esta opção torna a leitura do texto mais fluida, evitando um duplo diálogo. Sobre a utilização de Diário de Campo na pesquisa em educação ver Macedo (2010) e Oliveira (2014).

²³ O Questionário, cuja análise ocupamo-nos no capítulo 1 foi aplicado em duas turmas do 8º ano do Ensino Fundamental no ano de 2017. Para a construção do Caderno de Textos e Atividades conforme descrito neste momento, optamos por examinar a experiência de uma turma específica. O trabalho de elaboração deste material com a outra turma será realizado oportunamente e poderá ensejar, por exemplo, uma análise comparativa. De igual modo, espera-se que esta experiência, se replicada, constitua-se como uma possibilidade para futuras análises e comparações.

As alunas e os alunos demoraram um certo tempo para compreender que aqueles dados refletiam as *suas* respostas e buscavam sintetizar o seu cotidiano e experiências. Foi, nesse sentido, uma oportunidade para discutirmos sobre o processo de construção do conhecimento, os momentos que envolvem uma pesquisa. Passado um momento inicial no qual questionavam se alguém havia acertado a resposta para todas as perguntas – o que me despertou uma discussão de como construo a dinâmica da minha aula, onde para os estudantes pareceu tão importante encontrar a resposta certa –, eles começaram a participar e interagir.

A cada dado apresentado, os estudantes buscavam debater as respostas, ora concordando, ora questionando os resultados. Cada dúvida que surgia, cada questão ou conceito que despertava atenção foi anotada e apresentada às alunas e alunos, em um segundo momento, por meio de uma nuvem de palavras (Imagem 1).

Imagem 1

Nuvem de Palavras a partir das dúvidas das alunas e dos alunos



Fonte: elaborado pelo autor.

A partir desta mirada, definiu-se alguns tópicos, que foram nomeados como “temas centrais”, são eles: O conceito de cidadania; Quais são os meus direitos?; O direito à participação política e cidadania e; Os Direitos Humanos. Para cada um destes temas foram sugeridos diferentes formatos, sendo escolhidos os listados abaixo (Tabela 4). Posteriormente,

para cada tema central foram definidos, nesse momento sem a participação dos estudantes, os objetivos que nortearam as atividades desenvolvidas.

Tabela 4
Temas, objetivos e formatos

Tema central	Objetivo(s)	Formatos escolhidos
Cidadania	Examinar a compreensão do conceito cidadania e o papel do ensino de História nesta construção; Analisar a cidadania enquanto fenômeno histórico, a partir da realidade brasileira; Refletir acerca dos direitos e as possibilidades de efetivá-los na realidade brasileira de acordo com determinados marcadores sociais, a partir da experiência de diferentes sujeitos; Construir uma definição conceitual a partir da leitura e do debate, estabelecendo comparações, relações e refletindo acerca da historicidade e da polissemia do conceito; Pesquisar sobre a compreensão a respeito do tema, veiculada na mídia e discutir os imperativos da construção desta compreensão;	Leitura de textos, imagens, gráficos e tabelas; Leitura e interpretação de fontes históricas; Entrevistas; Vídeos; Elaboração de cartazes; Elaboração de esquemas, resumos e mapas-mentais;
Juventudes	Analisar as juventudes ao longo do tempo, examinando as diversas vivências e experiências do ser jovem; Apresentar e discutir a validade do conceito juventudes para a análise desenvolvida nesta pesquisa; Examinar as formas mobilizadas pelos jovens para participar politicamente, refletindo sobre os diferentes contextos históricos.	Debate; Elaboração de textos, desenhos, poemas, paródias e músicas. Realização de uma pesquisa.
Cidadania, Juventudes e Política	Identificar o conceito em fontes primárias, compreende-los e estabelecendo comparações entre as fontes, apontando e refletindo sobre suas semelhanças e diferenças;	

	Compreender o respeito e a diversidade como direitos previstos legalmente e necessários para a consolidação de um mundo democrático; Mobilizar conhecimentos e conceitos da Matemática para interpretar e construir gráficos e tabelas; Pesquisar o trabalho desenvolvidos pelos representantes políticos eleitos, nas diferentes esferas do poder e do estado; Examinar e construir estratégia para participar da política como jovem;	
	Refletir sobre o direito à participação política como resultado de um processo de conquista e consolidação do regime democrático; Analisar, compreender e comparar diferentes formas de participação política; Identificar a importância da educação na construção de uma sociedade democrática.	
Cidadania e Direitos Humanos	Compreender o significado dos Direitos Humanos, mobilizando-os	
Proposta de Pesquisa	Desenvolver uma pesquisa científica, compreendendo o processo de construção do conhecimento nas Ciências Humanas;	

Fonte: elaborado pelo autor.

A preocupação inicial, portanto, foi construir uma definição para cidadania, sendo escolhido, como primeiro passo, recuperar o que as alunas e os alunos já sabiam sobre cidadania. Assim, eles são imediatamente questionados: O que é cidadania? Apesar de todos já terem realizado processo semelhante ao preencherem o questionário, a construção da definição mostrou-se um novo desafio. O objetivo foi, nesse momento, de distanciar-se de um ensino inspirado nas práticas empirista, que tende a apresentar aos alunos conceitos prontos e formalizados, aceitos e consagrados no campo científico; para, posteriormente, problematizá-lo.

A proposta de metodologia do ensino de história que valoriza a problematização, a análise e a crítica da realidade concebe alunos e professores como sujeitos que produzem história e conhecimento em sala de aula. Logo, são pessoas, sujeitos históricos que cotidianamente atuam, lutam e resistem nos diversos espaços de vivência: em casa, no trabalho, na escola, etc. Essa concepção de ensino e aprendizagem facilita a revisão do conceito de cidadania abstrata, pois ela nem é algo apenas herdado via nacionalidade, nem se liga a um único caminho de transformação política (FONSECA, 2003, p. 94).

A apresentação de um conteúdo pronto, formalizado, “não pode ir além de uma transformação superficial e normalmente efêmera do aluno, pois caracteriza uma relação unilateral, heterônoma entre ele o professor” (FONSECA, 2006, p. 88). Assim, ao criar esta situação, busquei que as alunas e os alunos construíssem o conceito a partir de sua experiência, mobilizando conhecimentos e vivências dentro dos limites da história de cada um. Como era uma atividade escrita e inicialmente individual, mesmo aquelas alunas e aqueles alunos mais introvertidos sentiram-se seguros e valorizados para desenvolverem suas respostas.

Após, foi apresentado aos alunos a relação entre direitos e deveres que perpassa muitas definições de cidadania, sendo os estudantes solicitados a relacionar os direitos que possuem diferentes sujeitos/grupos, e, posteriormente justificar as suas escolhas. Os direitos apresentados são aqueles que compõe os principais artigos da Constituição Federal, do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e da Declaração Universal dos Direitos Humanos, e os sujeitos escolhidos para compor a atividade foram sugestões dos próprios estudantes. De modo geral, todos os direitos listados pertenciam a todos os sujeitos e grupos indicados, mas o processo de refletir sobre isso colaboraria para desnaturalizar alguns conceitos previamente formados e realizar uma leitura consciente e crítica da realidade.

Como, ao realizarem estas primeiras atividades as alunas e os alunos apresentaram certa dificuldade, justificando-a pela pouca idade e por não terem tanta experiência como cidadãos²⁴, surgiu uma proposta de que fosse realizada uma entrevista com seus familiares; após as respostas seriam socializadas. Foi então criado um roteiro simples para a realização de uma entrevista que tinha como centralidade a discussão sobre cidadania.

Em muitas respostas compartilhadas pelos estudantes apareciam referências à escola, mas também à mídia em geral, o que despertou um novo interesse: Como a cidadania aparece ou é definida na mídia? Esta nova proposta das alunas e dos alunos serve, em tempo, para tecermos alguns esclarecimentos que ainda se fazem necessários sobre o processo de construção do material. De modo geral, sua estrutura foi definida em um encontro, os temas,

²⁴ Aluna, 8º ano. Diário de Campo. Março de 2018.

os formatos da atividade, mas algumas discussões que foram surgindo ao longo da aplicação e do seu desenvolvimento suscitavam novas atividades. É o caso da realização da entrevista e da pesquisa em veículos de comunicação, que inicialmente não compunha a proposta. Da mesma forma, algumas atividades, textos e imagens sugeridas foram rechaçadas pelos estudantes.

Penso que estas ramificações e novas atividades e formas de abordagem, sugeridas pelas alunas e pelos alunos no próprio desenvolvimento, sintetizam uma potencialidade fundamental da realização desta atividade. Ao contribuir desta forma, verdadeiramente, os estudantes colocavam-se como autores. Diante deles, não estava um material pronto, cujas páginas sucediam-se e, mesmo que houvesse interesse, este era colocado de lado, diante de uma lógica sequencial. Ao proporem atividades durante o processo, atividades que visavam tornar a experiência ainda mais significativa, as alunas e os alunos foram construindo um material cada vez mais rico e complexo.

Ainda na busca de diferentes compreensões sobre o que é cidadania, uma ideia dos estudantes foi pesquisar reportagens sobre o assunto e, posteriormente, foram apresentados 10 diferentes textos (acadêmicos, literários e jornalísticos), poemas, músicas, vídeos e imagens, sendo escolhidos os 8 que compõe o material. As justificativas para as escolhas perpassaram critérios como: a facilidade da leitura, a qualidade do texto e, principalmente, o tamanho. Assim, os textos escolhidos pelas alunas e pelos alunos são, via de regra, curtos, bem como o vídeo. Todavia, embora sintéticos, eles serviam como ferramentas para instrumentalizar o desenvolvimento da discussão.

Cumprе destacar a importância da leitura na construção do conhecimento histórico, bem como para o desenvolvimento dos estudantes de modo geral. É fundamental apresentarmos às alunas e aos alunos textos de diferentes naturezas, com diferentes níveis de complexidade e formatos, capacitá-los para esta leitura e estimularmos este hábito. Ademais, “as pesquisas apontam que 22,2% dos estudantes da 4ª série se encontram praticamente em situação de analfabetismo” (CAIMI, 2006, p. 19) e ler é compreender o mundo, “sem ler, não se pode estudar, buscar conhecer, aprender a substantividade do objeto, reconhecer criticamente a razão de ser do objeto” (FREIRE, 2001, p. 2).

Foi proposto neste mesmo espaço um vídeo e uma música, as quais os estudantes teriam acesso por meio de um link. A tecnologia, tão presente nas discussões atuais sobre educação, como um paradigma da inovação, foi incorporado de forma simples neste espaço, em verdade como meio para o acesso à informação, não por desprezarmos suas

potencialidades, nem sua capacidade de servir como “uma alavanca de inovações pedagógicas a serviço da construção de saberes (ALAVA, 2002, p. 14), mas pelas dificuldades de acesso. Ainda que a escola na qual a atividade foi desenvolvida faça parte da Política Nacional de Inovação Educação Conectada (PNIEC), que visa levar internet às escolas públicas, na realidade, o acesso à internet é bastante precário, e as alunas e alunos que acessaram os links disponíveis em sala de aula tiveram que utilizar recursos próprios.

Compõe esta parte, ainda, uma charge escolhida pelos estudantes, sendo que sua escolha foi orientada pela crítica e pelo humor presente no texto. Todavia, “não se pode compreender o sentido de humor presente num texto sem que o conteúdo seja lido e entendido. Humor e entendimento textual são elementos interligados, um depende do outro” (RAMOS, 2009, p. 187), demonstrando que já havia, neste momento, uma relativa construção do conhecimento acerca do tema. Ademais, o uso de imagens no ensino de História é fundamental pois

as imagens são construídas historicamente e, associadas a outros registros, informações, usos e interpretações, [e] se transformaram, em um determinado momento, em verdadeiras certidões visuais do acontecido, do passado. Essas imagens são, geralmente e não necessariamente de maneira explícita, plenas de representações do vivenciado e do visto e, também, do sentido, do imaginado, do sonhado, do projetado. São, portanto, representações que se produzem nas e sobre as variadas dimensões da vida no tempo e no espaço (PAIVA, 2002, p. 13-14).

Interpretar imagens, compreendê-las em sua historicidade e percebê-las não só como veiculadoras de uma mensagem, mas como fonte histórica, foram os objetivos neste espaço.

Para concluir esta discussão inicial, foi apresentado como sugestão de leitura o texto *O nascimento do cidadão* de Moacyr Scliar, buscando articular a Literatura à História, bem como uma nova proposta de (re)definição do termo “cidadania”²⁵. Nesse espaço, as alunas e os alunos foram orientados para mobilizarem a estratégia que desejassem - poderiam produzir um texto, construir um poema, uma música, uma charge, enfim, expressarem-se a partir da linguagem que desejassem.

O próximo tema proposto para compor o Caderno de Textos e Atividades foi as juventudes. Inicialmente, foi proposta uma pesquisa sobre as juventudes, tendo como objetivo

²⁵ Uma interessante sugestão que surgiu sobre este ponto (após a sua realização, não sendo, portanto, incorporado a tempo) foi que, no lugar de serem questionados novamente sobre o que é cidadania, aparecesse a pergunta: o que não é cidadania? Sobre as diferentes formas e estratégias para a definição dos conceitos, ver o Capítulo 3 desta dissertação.

possibilitar a observação das mudanças comportamentais da sociedade tendo como perguntas centrais²⁶: O que é ser jovem? É possível construir essa definição?

Fora apresentado aos estudantes imagens de jovens brasileiros nas décadas de 1950 a 2000. Em grupo, foram orientados a descrevê-las e relacionar os acontecimentos do período. Também foi pedido que imaginassem o tipo de música, os hábitos e como seria o comportamento daquelas pessoas. Instigados, cada grupo ficou responsável por um período, realizando uma breve pesquisa e o compartilhamento das informações coletadas.

Essas diferentes imagens sobre as juventudes serviram para encaminhar a próxima discussão: a relação entre juventude e política, organizada a partir de uma interessante estratégia. Foi exposta uma análise teórica sobre a participação dos jovens na política, sendo solicitado o confronto com uma atividade já realizada pelos estudantes, oportunizando-se a discussão sobre o processo de construção do conhecimento nas Ciências Humanas e, por fim, uma proposta de debate sobre como os jovens participaram da política ao longo da História do Brasil.

Para continuar o debate sobre política foi sugerido a utilização de uma imagem que causou bastante curiosidade nas alunas e nos alunos. Trata-se de uma obra criada por Bruno Monllor, professor de História e artista plástico, sendo a imagem composta de várias referências das histórias em quadrinhos, como da Turma da Mônica e da Mafalda, em um protesto, segurando faixas e cartazes em branco pare serem preenchidas. O objetivo é justamente despertar o questionamento: o que você reivindicaria em um protesto?

Dando continuidade, foi apresentado aos alunos excertos da Constituição Federal de 1988 e do ECA, que tratam do tema da participação política e dos direitos dos jovens, visto que uma das colocações das alunas e dos alunos era que eles desconheciam as legislações – ou ainda, que não entendiam o que significavam aqueles textos por vezes tão herméticos, mas cujo conhecimento é fundamental para a prática da cidadania.

Além de explorar estes textos enquanto marcos normativos, busquei apresentá-los como fontes históricas, compreendendo que

hoje [esse uso] é indispensável como fundamento do método de ensino, principalmente porque permite o diálogo do aluno com realidades passadas e desenvolve o sentido da análise histórica. O contato com as fontes históricas facilita a familiarização do aluno com formas de representação das realidades do passado e do presente, habituando-o a associar o conceito histórico à análise que o origina e fortalecendo sua capacidade de raciocinar baseado em uma situação dada (SCHMIDT: CAINELLI, 2004, p. 94),

²⁶ Esta atividade inspirou-se na proposta de OLIVEIRA, ALMEIDA, FONSECA, 2012, adaptando-a aos objetivos propostos neste material.

estabelecendo um processo para leitura e interpretação de documentos históricos, iniciando por determinar a sua origem, a classificação de sua natureza, a sua datação e a enumeração de elementos que identifiquem a forma e o conteúdo do documento, como as ideias, as palavras-chaves, as fórmulas e as expressões. Nesse sentido,

partimos da suposição de que o uso de fontes no ensino de história pode ser uma estratégia adequada e produtiva para ensinar história a indivíduos que não têm como objetivo se tornar historiadores, mas para os quais o conhecimento da história pode fazer muita diferença na compreensão do mundo em que vivem e, portanto, na construção de seus projetos de vida (PEREIRA:SEFFNER, 2008, p. 114).

Também, foi privilegiado a busca pelo significado do conceito de algumas expressões que aparecem nestes textos, mas que não fazem parte do cotidiano dos estudantes e dos cidadãos, como "plebiscito" e "referendo".

Muitas das questões propostas neste espaço buscaram estabelecer a relação com a prática política, sendo solicitado as alunas e alunos que pesquisassem a função exercida pelos diferentes membros do poder executivo e legislativo – a nível estadual e municipal –, bem como quem ocupava estes cargos. Uma questão que chamou a atenção dos estudantes durante a pesquisa, e que gerou uma nova atividade, foi a relação entre o número de vereadores homens e mulheres na Prefeitura de Canoas, RS. Na atual gestão, 2016-2020, só há uma mulher.

Para tornar mais visível a discussão sobre representatividade das mulheres na política, partindo deste caso específico, os estudantes construíram com auxílio da professora de Matemática um gráfico ilustrando esta proporção. Ademais, esta pequena representação por meio de um gráfico suscitou importantes discussões neste ponto e mostrou-se uma oportunidade de estabelecer um diálogo entre a História e a Matemática. Colaborar para ensinar a ler, interpretar e compreender um gráfico na aula de História justifica-se na medida em que “a linguagem, os símbolos os padrões matemáticos bem assimilados [...] são ferramentas de comunicação e sistematização fundamentais, enriquecem a capacidade de transmissão, simplificam modos de pensar, ajudam a chegar diretamente ao centro dos problemas” (SILVA, 2005, p. 9), oportunizando assim, novas formas de se ler a realidade.

No desenvolvimento das discussões sobre participação política, foram propostos cinco temas para que, em grupo, as alunas e os alunos desenvolvessem uma pequena conversa. Os temas propostos foram: a importância do voto consciente; como escolher um candidato; a influência da mídia nas eleições; o que podemos fazer para exigir nossos direitos? e; o que é preciso para ser um bom político? De forma geral, estes temas e problemas surgiram ao longo

das discussões e optou-se por oportunizar um espaço específico para se ocupar destes, valorizando assim, os problemas apresentados pelos alunos.

A estratégia de aproximar a História da Matemática foi mobilizada novamente na próxima discussão proposta, a relação entre cidadania e educação. Nesse sentido, foram selecionados gráficos que despertaram o interesse das alunas e dos alunos, referentes a taxa de analfabetismo e a relação entre o analfabetismo e as etnias, apresentadas como cor ou raça no material analisado²⁷. Tais dados apresentaram um importante elemento, a presença dos indígenas na população da cidade de Canoas, o que se mostrou como uma possibilidade de desenvolvermos alguns elementos da história local, vista como uma abordagem capaz de “possibilitar a compreensão do entorno do aluno, o passado sempre presente nos vários espaços de convivência – escola, casa, comunidade, trabalho, lazer - e igualmente por situar os problemas significativos da história presente” (BITTENCOURT, 2009. p. 168). Assim, a história local foi mobilizada como forma de despertar o interesse pelo cotidiano, destacando os espaços em que os jovens circulam como objeto de análise e fazendo do conhecimento sobre a cidade uma estratégia para o seu (re)conhecimento como cidadão.

Abordar o tema dos Direitos Humanos por meio da construção do Caderno de Textos e Atividades foi uma forma de levar tão importante discussão para a aula de História. A escolha deste tema deriva, em primeiro plano, da importância desta temática no debate mundial. Entendemos, nesse espaço, afirmarmos a existência de um consenso em torno de alguns princípios com abrangência planetária; em que pese que identificamos momentos históricos, circunstâncias e conjunturas política, econômicas e culturais que constituem este como um global. Tratar da temática proposta neste espaço, especialmente nas aulas de história, possibilitar e afirmar alguns compromissos históricos que perpassam o exercício profissional docente e que reivindicam a recuperação da importância política da Educação, em forma geral, da história, em forma particular e, fundamentalmente, da função social do professor.

Sintética, a abordagem pautou-se pela proposta de historicizar a Declaração Universal dos Direitos Humanos, propondo a pesquisa do contexto de sua criação. Esta sugestão não encerra as possibilidades de se desenvolver tal tema, nem favorece, de modo geral, uma

²⁷ Os dados foram retirados do IBGE e do Relatório de avaliação do Plano Municipal de Educação. As informações expostas nestes documentos foram analisadas, sem uma discussão sobre o processo de construção destas informações. Nesse sentido, um interessante debate que poderia ter sido desenvolvido diz respeito ao processo de produção destes dados, uma vez que os diferentes instrumentos mobilizados, como o Censo Escolar da Educação Brasileira, ou o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica coletam e produzem de maneiras diferentes estes dados, acarretando em análises díspares e que muitas vezes não contribuem para iluminar a desigualdade na educação básica. Nesse sentido, ver: SENKEVICS, MACHADO, DE OLIVEIRA, 2016.

abordagem crítica sobre o tema dos Direitos Humanos, todavia, conhecer o documento, bem como a sua história, despertou uma interessante curiosidade.

Finalizando a atividade referente ao tópico, as alunas e os alunos foram solicitados a relembrem dos registros realizados no tópico relativo à Participação Política e Cidadania, quando registraram por meio da construção de um mural, a situação dos jovens no seu bairro, se os seus direitos eram respeitados ou violados, buscando, nesta oportunidade, exemplos que demonstrassem o descumprimento dos Direitos Humanos.

Tal proposta justifica-se a partir da compreensão de que “o trabalho pedagógico em sala de aula pode contribuir para melhor inserção dos alunos na comunidade, identificando seus problemas, instrumentalizando-os para a construção de soluções” (FONSECA, 2010, p. 127). O local e o cotidiano dos jovens devem ser explorados, “nós professores temos o papel de junto dos alunos escutar o pulsar da comunidade, registrá-lo, produzir reflexões e transmiti-lo a outros. A escola e as aulas de história são lugares de memória, da história recente, imediata e distante” (Ibidem, p. 125). Nesse sentido, a intenção foi criar situações de aprendizagem que permitissem refletir sobre a natureza da cidadania no mundo contemporâneo e despertar a sensibilidade das alunas e dos alunos, buscando promover sua participação ativa e responsável.

Optou-se em conjunto, para encerrar o Caderno de Textos e Atividade, a construção de uma pesquisa, a partir da apresentação de um problema por cada grupo de alunos, construindo-se, assim, um roteiro para a realização da atividade que partiria de um problema de pesquisa, proposto pelos grupos. No processo de elaboração de uma pergunta, compreende-se que os estudantes lembram, ou seja, mobilizam saberes e experiências tendo como ponto de partida suas experiências anteriores, mas principalmente os debates desenvolvidos a partir deste material, estimulando por meio da realização desta pesquisa a adoção de uma postura crítica, de questionamento e, conseqüentemente, de construção do conhecimento.

Tencionou-se construir um espaço para aprender a pensar historicamente, levando o aluno a desenvolver um raciocínio crítico, estimulando-o a desenvolver uma postura curiosa. Não se buscou, nesse sentido, a construção de uma pesquisa com uma resposta pronta, mas a configuração de um espaço para que as alunas e os alunos construam a sua argumentação, uma vez que, em muitas oportunidades, o potencial da aprendizagem de História não reside na construção de respostas, mas sim no estabelecimento de problemas, na instauração do espanto, da curiosidade. De igual modo, esta possibilidade configura-se também como uma

ferramenta para a análise da compreensão das alunas e dos alunos diante do conteúdo histórico a partir da análise dos problemas elencados.

Tendo em vista o processo que culminou na construção do material, é necessário ressaltar que, de modo geral, buscou-se na elaboração do Caderno de Textos e Atividades a incorporação de diferentes tipos de fontes, reconhecendo esta estratégia como uma possibilidade para “dinamizar a prática de ensino, democratizando o acesso ao saber, possibilitando o confronto e o debate, estimulando a incorporação e o estudo da complexidade da cultura e da experiência histórica” (FONSECA, 2003, p. 37).

O foco inicial do material recaiu sobre a construção do conceito de cidadania e ao final sobre o de juventudes, valorizando o conhecimento das alunas e dos alunos, “o conjunto de representações que eles já construíram acerca do mundo em que vivem e trazem para a sala de aula” (SCHIMIDT:CAINELLI, 2005, p. 61), incorporando a esta referência elementos que pudessem auxiliá-los na organização, no reconhecimento e na interpretação do mundo, visto que, “aprender conceitos históricos é construir uma grade de referência que auxilie o aluno em sua interpretação e compreensão da realidade social, facilitando a leitura do mundo em que vive” (Ibidem, p. 63).

Concluindo, é importante destacar que papel das alunas e dos alunos para a construção do Caderno de Textos e Atividades foi fundamental, todavia, a minha formação como professor de História contribuiu para enxergar esta realidade, questionar o que e como ensinar e, mais ainda, a estar aberto à esta demanda. É importante neste sentido, ressaltarmos o compromisso ético e político como docentes na educação básica.

CAPÍTULO 3

CIDADANIA NA PRÁTICA: JUVENTUDES, DIREITOS E, AFINAL, O QUE É CIDADANIA PARA ESTES JOVENS?

A proposta que pautou a construção da pesquisa que resultou nesta dissertação e no Caderno de Textos e Atividades orientou-se pela crença de que

uma aprendizagem significativa, em história, começa com boas indagações sobre o tempo presente; logo, uma proposta pedagógica, que busque a construção de atividades de aprendizagem significativa em História, deve efetuar dois movimentos básicos: selecionar da realidade atual temas e questões relevantes e buscar na história elementos para melhor compreendê-los no acervo de experiências da história da humanidade (SEFFNER, 2013, p. 30).

Na aula de História, cidadania e juventudes nos pareceram temas centrais para o desenvolvimento das discussões, compreendendo que uma “das tarefas da aula de História é a de possibilitar que o aluno se interrogue sobre sua própria historicidade, inserida aí sua estrutura familiar, a sociedade ao qual pertence” (Idem).

Após a proposta de examinar a compreensão sobre esses temas, seguiu-se a de construir colaborativamente um material e utilizá-lo, sintetizando-as na análise teórico-epistemológica desta pesquisa/prática pedagógica. Sendo assim, o objetivo desse capítulo que encerra a dissertação é analisar o trabalho realizado pelos jovens durante a construção do Caderno de Textos e Atividades e o seu uso enquanto material paradidático, examinando as possibilidades de se ensinar e aprender História através dessa prática. Assim, a narrativa articula-se em torno da descrição da prática e da mobilização de conceitos que, a partir do Ensino de História como campo de pesquisa, contribuem para refletir sobre as atividades desenvolvidas e contribuir para as discussões acerca do ensino de História.

3.1. A etnografia de cenas escolares

Considerando os objetivos da pesquisa proposta, desde a sua gênese notou-se a importância de, constantemente, observar, selecionar, registrar, descrever e refletir sobre o cotidiano escolar. Nesse sentido, mostrou-se importante desenvolver um trabalho de inspiração etnográfica, “entendida como uma descrição cultural densa dos fenômenos” (LÜDKE:ANDRÉ, 2001, p. 15), que “implica um processo de permanente refinamento do olhar e busca por aquilo que não está evidente nas relações, gerando, assim, novas

descobertas” (PENNA, 2012, p. 31), postura esta que oportuniza estabelecer conexões entre os acontecimentos diários, permitindo *uma* leitura – interpretação – da realidade.

Considerando que tal pesquisa foi desenvolvida em uma instituição escolar, a observação e a interpretação dos relatos e acontecimentos objetivou compreender os processos que ocorrem na escola de modo geral, e na aula de História mais particularmente, “como um conjunto de relações e dinâmicas sociais que [são] construídos em um contexto histórico-cultural definido, permeado por relações de poder” (CARVALHO, 2003, p. 87), compreendendo que “pensar o professor como um observador atento de cenas escolares busca agregar valor ao saber docente e à constituição de um professor pesquisador” (SEFFNER, 2013, s/p).

A etnografia, lançada mão como método de observação e registro para uma análise *a posteriori*, compreende: i) a noção de estranhamento; ii) um direcionamento do olhar e; iii) o estabelecimento de uma rotina de registro a partir de um diário de campo; acompanhados por uma descrição detalhada dos sujeitos, espaços e contextos envolvidos, delimitando e registrando as cenas do seu início até a sua conclusão, permitindo, ainda, sinalizar elementos recorrentes e singulares das descrições²⁸.

Sendo uma das premissas da etnografia a adoção de uma postura de estranhamento (FONSECA, 1999) no campo de pesquisa, como realizar este estranhamento sendo pesquisador sem deixar de ser professor? O caminho adotado nesta pesquisa buscou a ruptura desta falsa dicotomia, interiorizando esta postura como parte da prática cotidiana, considerando os princípios éticos e os desafios práticos que dizem respeito a esta posição. Ao mesmo tempo que realizava a atividade, a observava e a descrevia – a documentava –, a avaliava como pesquisador e como professor. Ademais, considero que se proposta semelhante fosse desenvolvida por outra pessoa alheia aquela prática cotidiana, aquele fazer diário, ainda que oportunizasse uma leitura mais objetiva – até que ponto? – de nenhum modo chegaria ao resultado exposto nesta dissertação.

O olhar deste professor-pesquisador esteve inicialmente direcionado para verificar temas importantes no cotidiano das alunas e dos alunos, sendo assim, “as categorias ou temas que escolhemos para observar não foram necessariamente escolhidos previamente; [...] a escolha se deu a partir do desenvolvimento do trabalho de campo, [e] esse movimento da pesquisa chamamos hipóteses progressivas” (MATTOS, 2011, p. 66). Ao constatar o tema da cidadania e das juventudes como importantes, e centrar nossa análise neles, fez-se um novo

²⁸ Esta proposta sintetiza a etnografia das cenas escolares como desenvolvido em SEFFNER, 2010.

movimento, tornando estes os objetos de destaques de nossos registros. Neste sentido, o diário de campo foi um item fundamental para conversão da sala de aula de História em espaço de pesquisa, de produção de conhecimento e de reflexão, guardando as possibilidades, os êxitos e os desafios que se impuseram ao longo desta prática.

No decorrer deste trabalho as referências do campo foram inseridas ao longo do texto, incorporadas na própria narrativa. Neste terceiro capítulo, visando possibilitar a análise e a reflexão das cenas, estas aparecerão destacadas do corpo do texto. Recurso semelhante será mobilizado na análise das respostas presentes no Caderno de Textos e Atividades.

3. 2. Consciência, História, aprendizagem e o que fica na narrativa?

Além dos textos, dos debates e das explicações que ocorriam ao longo da construção e da realização das atividades propostas no Caderno de Textos e Atividades, as alunas e os alunos traziam inúmeras memórias sobre os temas desenvolvidos. Nos espaços destinados ao registro neste material que fora impresso, selecionavam, interpretavam e registravam as informações que: i) julgavam pertinentes e importantes para si; ii) consideravam relevantes para a avaliação e para a pesquisa. De igual modo, a seleção era sempre um exercício de poder pois, mesmo no segundo caso, os estudantes não agiam de forma passiva; configurava-se como uma espécie de jogo, de disputa, em torno da questão: o que desejam que eu escreva? Ainda assim, nessa relação, ocorria a formação de uma consciência identitária e cidadã.

Neste sentido, Ricoeur (2007) afirma que a “identidade e a consciência formam um círculo, em um movimento que se perpetua” (RICOEUR, 2007, p. 115), sendo que consciência e memória funcionam, nesses quadros, como sinônimo. É necessário perceber que “um sujeito possui identidade quando tem consciência e memória, tanto pessoal quanto coletivamente, de si e do mundo” (DA SILVA, 2011, p. 9), e, por depender da memória, então, toda identidade é temporal, possuindo uma historicidade. Sendo a historicidade compreendida, na esteira de Le Goff (2006), como a percepção do conhecimento e do processo histórico, da ação reflexiva dos seres humanos no tempo e no espaço, entendemos que todos possuímos historicidade.

A consciência é formada a partir de uma dupla leitura do mundo, na qual fragmentos são apropriados, significados, lembrados e esquecidos. A História, como discurso oficial, exerce “uma dominação com memórias exteriores” (RICOEUR, 2007, p. 356), que, muitas vezes, pode não encontrar eco entre as alunas e os alunos após uma sequência de aula de

História. Não encontra eco pois, justamente, é externa, estranha, abstrata quando comparada a memória pessoal. Tais considerações são importantes tendo em vista que, além da realização da atividade, um dos objetivos neste espaço é refletir sobre o que permaneceu e como permaneceu nas narrativas das alunas e alunos após a realização desta prática.

Aqui não podemos desconsiderar que o ser humano, desde que nasce, “está imerso em uma vivência cultural que fornece elementos diversos, de maneira complexa, que lhe permitem constituir representações sobre o tempo e a História, muito antes de ter acesso ao conhecimento cientificamente organizado e divulgado nas escolas” (DA SILVA, 2011, p. 43). Ou seja, os “estudantes chegam à escola trazendo ideias baseadas em suas experiências de vida, possuindo opiniões sobre como as coisas funcionam e como as pessoas devem se comportar” (LEE, 2006, p. 49). Ainda que grande parte destas ideias que constituem referências sobre o passado ocorram na vida prática, o discurso histórico, institucionalizado, sobretudo, através do ensino, contribui fundamentalmente para a construção de uma consciência histórica.

Podemos entender a consciência histórica como a capacidade que o ser humano tem para compreender o quanto a sua “existência individual está subordinada àquela da humanidade no tempo” (CERRI, 2001, p. 104). Rüsen (2001) e Heller propõem a possibilidade de pensá-la como uma universal antropológica, não como uma meta a ser atingida, mas “como uma das condições para a existência de pensamento” (DA SILVA, 2011, p. 44). Sendo assim, a consciência histórica não está restrita a “um período da história, a regiões do planeta, a classes sociais ou a indivíduos maiores ou menos preparados para a reflexão histórica ou social” (CERRI, 2001, p. 116) como afirmaram alguns autores, como Ariès (1989) ou Gadamer (1998) que identificaram esta como um privilégio do homem ocidental, moderno.

Rüsen (2001) identifica como fundamental a ação intencional do ser humano para a sua existência. Conforme o autor, ao satisfazer uma necessidade, o homem acaba criando, simultaneamente, outra, que lhe é nova. Sendo assim, “o processo de compreender sua experiência no tempo é sempre novo e lhe possibilita a constituição de um arsenal cognitivo que subsidia sua projeção no futuro” (DA SILVA, 2011, p. 45). Ademais, segundo o autor, a consciência histórica funda-se em uma ambivalência: o ser humano só vive no mundo relacionando-se com a natureza, com outros seres humanos e consigo mesmo se não tomar o universo como um dado puro. É necessário que os homens os interpretem considerando as suas intenções de ação, constituindo um espaço que representa algo diferente da realidade

dada. Conjugados, intenção, interpretação e ação constituem o sentido da História na vida prática e, “para o sujeito, ela ganha sentido quando é importante e significativa para se entender e para se lidar com circunstâncias da vida” (RÜSEN, 2001, p. 125). Examinar a experiência do passado em um contexto em que existem demandas da vida presente – neste caso relacionadas à cidadania – é o que confere sentido à aprendizagem da História.

Nesta perspectiva, quando a consciência histórica é compreendida como aprendizagem, temos o estudante, portanto, como um sujeito com uma maneira própria de perceber a relação entre o passado, o presente e o futuro e busca-se, através do ensino de História, a criação de possibilidades para o desenvolvimento da consciência histórica do estudante, sendo a competência narrativa seu elemento essencial. Esta competência é entendida “como a habilidade de a consciência humana realizar procedimentos que dão sentido ao passado, tornando efetiva uma orientação temporal da vida prática no presente através da recordação da realidade passada” (RÜSEN, 1992, p. 21).

Tempo e narrativa, imbricados na atividade discursiva, fazem parte do processo de compreensão da existência do ser humano. Na pesquisa proposta neste espaço, a narrativa articulava-se em torno de dois temas: juventude e cidadania. A pesquisa desenvolvida acerca destes temas oportunizava a constituição de um espaço para a reflexão, orientando a articulação de experiências e possibilitando examinar o que as alunas e os alunos aprenderam – e não somente apreenderam.

Assim, compreende-se que aprender história é desenvolver “uma forma histórica de ler o mundo, um raciocínio potencialmente histórico” (CORREIA, 2012, p. 182), construir uma “habilidade de perspectivar de alguma forma o futuro, à luz de experiência humana do passado²⁹” (BARCA, 2006, p. 95). Em sentido semelhante, Lee (2006) mobiliza a noção de literacia histórica, que “é o processo de cognição, ou alfabetização histórica que propicia aos alunos não apenas a aquisição de fatos objetivos, ele envolve também o conhecimento histórico” (LEE, 2006, p. 135).

A literacia histórica considera dois pontos fundamentais: i) a possibilidade de ler o mundo historicamente é mediada pelo uso de fontes documentais – o que tencionamos ao longo da construção do material produzido e; ii) compreende que o conhecimento parte da experiência dos estudantes, contribuindo, assim, no “desenvolvimento de uma consciência histórica, de uma postura crítica que o faça intervir na realidade” (*idem*).

²⁹ Em Rüsen (2007), isto aparece como uma das três dimensões que o raciocínio histórico requer: a competência interpretativa, que significa conectar significados e sentidos com a realidade presente (RÜSEN, 2007, p. 111). Assim, entender o processo histórico ao longo do tempo seria construir e reconstruir identidade(s).

A análise que segue, e que se estrutura a partir da sequência das atividades realizadas pelos estudantes no Caderno de Textos e Atividades, compreende que é possível perceber a aprendizagem quando as alunas e os alunos aprendem História para analisar aspectos da sua vida prática, para “compreender a experiência do tempo, interpretando-a” (DA SILVA, 2011 p. 49), e, refletindo sobre a sua experiência, estrutura formas de ação e de transformação das suas realidades, ou seja, quando se amplia, por meio do ensino de História, a capacidade de participação consciente dos diferentes sujeitos. Assim, considera-se que “formar indivíduos autônomos e críticos e levá-los a desenvolver as capacidades intelectuais” (LAVILLE, 1999, p. 137) é umas das “funções sociais do ensino da História” (HOLLERBACH, 2007, p. 83).

3.3. Intenções, usos e resultados do Caderno de Textos e Atividades

No início da pesquisa em agosto de 2017 até a sua finalização em maio de 2018, o conjunto de alunas e alunos participantes do projeto passou por uma pequena modificação. Inicialmente, no ano de 2017, eram 42 jovens analisados, cujas respostas dos questionários encontram-se examinadas no capítulo 1 desta dissertação. No início do ano de 2018, uma nova configuração condensou estas alunas e estes alunos em uma mesma turma, contando no início da construção do material com um total de 30 estudantes, dos quais, apenas 3 não tinham respondido o questionário inicial. Ainda, no decorrer da aplicação do material, dois alunos deixaram a escola e uma nova aluna ingressou na turma³⁰.

De igual modo, esse número de 29 alunas e alunos oscilou ao longo da aplicação das atividades, que foram desenvolvidas ao longo de seis semanas. Em algumas oportunidades todos os estudantes estavam presentes e realizavam as atividades, em outras, poucos se faziam presentes e participativos. Alguns que faltavam preocupavam-se em realizar as atividades em casa, sanando as dúvidas que não entendiam com os colegas das atividades.

Do ponto de vista prático, a cada semana eram entregues às alunas e aos alunos as páginas que seriam trabalhadas naquele dia e construída as atividades da sequência. Fora solicitado aos estudantes que todo o material entregue impresso fosse mantido unido, sendo assim, alguns providenciaram pastas com sacos plásticos, outros guardavam no meio do caderno e alguns colavam as folhas em revistas antigas. O objetivo inicial da construção de um Caderno de Textos e Atividades, impresso e encadernado para cada aluno, esbarrou na própria dinâmica da sua constituição. Imprimir e encadernar este material, de modo

³⁰ O ingresso de uma aluna foi interessante na medida em que os estudantes, já bastante envolvidos no processo, esforçavam-se para explicar que “*eles mesmos*” haviam construído aquele material.

simbólico, encerraria a sua construção. Nesse sentido, a construção, aplicação e revisão constante oportunizou um melhor andamento desta prática.

Essa constante revisão fica bastante evidente já na primeira atividade do material. Nela, após uma definição inicial de cidadania, era solicitado indicar quais direitos – em uma lista proposta e já anteriormente indicada – possuíam determinados sujeitos. Eram listados quatro diferentes grupos: as mulheres, os idosos, os jovens e as crianças. Após um debate, este grupo alterou-se, sendo incluídos: os negros, os homens, os homossexuais e os indígenas. Alguns estudantes, ainda, sugeriram que constasse, nesse material, a pergunta: que direitos você possui?, como há no questionário respondido por eles; outros não ficaram satisfeitos com os que permaneceram no material, alterando ou incluindo alguns no seu material³¹.

Na realização desta atividade muitas solicitações de esclarecimento foram surgindo, *o que é direito à diversidade? Ou à sustentabilidade?*. Foram perguntas ouvidas constantemente. Privilegiei, neste momento, que os próprios estudantes esclarecessem os colegas, interferindo somente quando fosse necessário e buscando ilustrar estes direitos trazendo exemplos de acordo com o cotidiano e as vivências dos alunos. Enquanto explicava sobre o direito à sustentabilidade, um aluno me interrompeu e explicou “*a gente tem direito a ter um rio limpo, por exemplo, nem eu, nem tu e nem uma fábrica podem poluir ele*”. Considerando a localização da escola, provavelmente o aluno referia-se ao Rio Gravataí, considerado um dos mais poluídos do país e que é vizinho da casa de muitas alunas e muitos alunos que frequentam a escola.

Como destacado anteriormente, um momento importante da realização desta atividade foi quando, ao ir listando os direitos, a grande maioria das alunas e dos alunos perceberam que todos aqueles sujeitos possuíam todos aqueles direitos. Foi um processo aparentemente simples, mas este *insight* surpreendeu muitos estudantes, desnaturalizando, talvez, algumas compreensões.

A atividade subsequente solicitava que fosse construída uma justificativa para as escolhas realizadas; não vamos nos ocupar da totalidade dos sujeitos e das justificativas mobilizadas, mas atentemos para algumas recorrências e narrativas que se destacaram. Do grupo, 19 alunos listaram que todos os sujeitos possuíam todos aqueles direitos, ainda que alguns alunos tenham justificado que mulheres e homossexuais tem mais dificuldade em

³¹ Uma estudante incluiu, por exemplo, em seu material, os deficientes físicos. Outra aluna ampliou o termo homossexuais, argumentando que trans, por exemplo, tinham uma maior dificuldade em exercer ou fazer valer os seus direitos.

exercê-los. Assim, nas narrativas demonstravam a compreensão da diferença entre o prescrito e o vivido.

No que diz respeito aos jovens, 5 alunos indicaram que este grupo não possuía, entre outros, o direito à segurança, alegando que, a partir de suas experiências cotidianas, não era nada seguro ser jovem naquele espaço. Neste sentido, 4 alunos indicaram que os jovens não possuíam direito à participação política, visto que o voto só era permitido após os 16 anos. Ainda, a igualdade foi o único direito que foi listado para todos os sujeitos, por todos os estudantes, sendo este direito mobilizado, muitas vezes como justificativa.

Apesar de ser a primeira atividade, notou-se que, pela maneira pela qual estava estruturada, estimulava as alunas e os alunos a compreenderem que os direitos eram algo naturalizado, dado, e que todos possuíamos, como se fosse uma constante na história. Não se oportunizava uma discussão pela construção e conquista destes. Algumas alunas e alguns alunos, contudo, na construção de suas justificativas, ponderaram que os direitos foram conquistas e eram de todos, mobilizando conteúdos trabalhados anteriormente ao longo das aulas de História, como as Revoluções Inglesas, a Independência dos Estados Unidos e a Revolução Francesa.

A segunda atividade proposta era a realização de uma entrevista com perguntas previamente estabelecidas, tendo como tema central a definição de cidadania. Examinando os resultados compartilhados após a realização das entrevistas foi possível depreender, de forma sintética, duas concepções acerca do termo cidadania. Na maioria das entrevistas realizadas, 26 do total de alunas e alunos que realizaram esta atividade, a noção de cidadania apareceu relaciona à sociedade, a direitos e aos deveres; em somente uma entrevista a cidadania foi expressa como uma ação, como uma prática. Estabeleceu-se nesse sentido, um quadro bastante semelhante ao traçado por Benevides (1994), onde diferenciam-se e relacionam-se a cidadania passiva e a ativa, uma vez que, para a autora,

nunca tivemos reformas sociais visando a cidadania efetivamente democrática. Nossa festejada modernização conservadora empreendeu reformas institucionais (ampliação de direitos políticos e liberdades de associação partidária), reformas econômicas (no setor financeiro) e reformas sociais (leis trabalhistas impostas pela ditadura Vargas). Mas não se mudou, no sentido democrático, o acesso à justiça e à segurança, a distribuição de rendas, a estrutura agrária, a previdência social, educação, saúde, habitação, etc (BENEVIDES, 1994, p. 8).

Nesse contexto, a cidadania permaneceu excludente, parcial, sendo os direitos ainda compreendidos como privilégios e a participação dos cidadãos esvaziada. Assim, a partir da análise destas respostas foi possível verificarmos, ainda que tardiamente, a necessidade de

promover a informação e o conhecimento dos direitos destas pessoas. Embora não se constituam o objeto de interesse desta pesquisa, esta postura passiva com relação à cidadania, por parte, via de regra, dos responsáveis das alunas e dos alunos, indica um importante espaço para futuras propostas que convertam a escola em uma mediadora dos direitos previstos em lei, para que eles sejam acessíveis a todas as pessoas.

Existia no material um espaço onde deveria ser registrada uma síntese das entrevistas realizadas por toda a turma. Das 23 realizadas, em 15 encontramos a menção a distinção entre aqueles que viam de forma ativa e passiva a relação com a cidadania, recuperando a discussão que ocorrera ao longo desta atividade.

Além de considerarem diferente o exercício de realizarem uma entrevista, tal atividade subsidiou discussões interessantes sobre as fontes históricas e as metodologias de pesquisa na História. Normalmente, as discussões sobre as fontes históricas ocorrem no 6º do ensino fundamental e não são retomadas posteriormente. De igual modo, persiste nas alunas e nos alunos a crença de o conhecimento histórico está pronto e acabado no livro didático, pouco se debatendo o processo de sua construção. Ao longo desta discussão, os estudantes mostraram-se muito interessados pela história oral, fato assinalado em outras pesquisas que indicam esta como metodologia para que nós enquanto professores, possamos preparar os alunos para o reconhecimento de suas próprias identidades, fortalecendo as bases para a construção da cidadania.

A atividade subsequente propunha a pesquisa em mídia para verificar como a cidadania era apresentada em reportagens. A maioria dos estudantes, 15 do total, recorreu à internet, demonstrando a importância desta como instrumento de pesquisa, 3 alunos pesquisaram em um jornal distribuído gratuitamente na escola, 2 em uma revista distribuída por uma igreja e os demais não realizaram a atividade. Cumpre ressaltar que o objetivo era somente encontrar a primeira reportagem que apresentasse o conceito, posteriormente lê-la e identificar o sentido atribuído a partir das discussões desenvolvidas até aquele momento.

De modo geral, as alunas e os alunos encontraram a palavra relacionada à serviços públicos que seriam ofertados à população em um determinado momento, como feiras ou mutirões, sendo comum encontrarem as expressões: ações de cidadania, feira da cidadania e serviços de cidadania. Nesse sentido um comentário fundamental de uma aluna foi que, aparentemente, *a cidadania precisa ser levada até a população*. Outra destacou que esses serviços não são mais do que *os direitos de todos*. Foi interessante, também, ouvir que muitos

daqueles jovens já haviam participado de atividades como as que eram mencionadas, um comentou que, então, *era mais cidadão que o outro* pois já havia ido em tais eventos.

Esta atividade, bastante simples, demonstrou a necessidade de organização dos debates. Muitas atividades que seguiam no Caderno de Textos e Atividades propunham a realização de debates ou apresentações dos resultados obtidos nas pesquisas realizadas individualmente ou em grupo. Diante de certa confusão que se instalava, foi sugerido às alunas e aos alunos o estabelecimento de algumas *orientações* – orientações, pois foi rechaçada a palavra regras quando se estabeleceu os seguintes pontos:

- Somente uma aluna ou um aluno fala por vez;
- Todos devem ouvir e respeitar quem está com a palavra;
- Quando necessário, o professor fará inscrições;

Para a construção destes simples pontos, que auxiliaram muito no andamento desta e das próximas atividades propostas, foi apresentada e discutida junto com os estudantes a noção de espaço público – de igual modo, o conceito de "lugar de fala". Cumpre ressaltar que estas orientações não fazem parte do Caderno de Textos e Atividades, pois considera-se que cada turma deve construí-las coletivamente, se o grupo julgar necessário.

A apresentação dos resultados da pesquisa exploratória realizada, a síntese de como a cidadania aparecia na mídia, foi seguida de uma comparação com a experiência dos estudantes e a compreensão do termo que já estavam construindo. Algumas narrativas produzidas pelos estudantes ponderaram que, na maioria dos casos, a visão de cidadania relaciona-se somente a *direitos* e em 3 casos há a menção de que a mídia explora uma compreensão errada e incompleta de cidadania. Em dois trabalhos recupera-se a relação estabelecida anteriormente na fala de uma aluna, de que a cidadania é *levada à população*.

O objetivo da próxima atividade proposta é instrumentalizar os alunos para a (re)construção de uma definição do conceito de cidadania, que encerra esse primeiro bloco do material. Sendo assim, é necessário atentarmos para o fato de que, na tentativa de definir o conceito podemos utilizar diferentes estratégias, como exposto na tabela abaixo (Tabela 5):

Tabela 5
Estratégias para definição conceitual

Estratégia	Explicação – a partir do exemplo do conceito: democracia
Definição nominal	Apelam à etimologia, isto é, referem-se ao significado do termo ou da palavra que designa o conceito, por exemplo: democracia, do grego antigo

	demokratia – demos (povo) e kratia (poder), significa poder ou governo do povo.
Definições reais	Referem-se ao objeto que designam, por exemplo: democracia é uma palavra doutrina política que defende a intervenção do povo no governo e na eleição dos governantes.
Definições essenciais	Tem o objetivo de explicar o significado de um conceito pela enumeração de algumas características consideradas indispensáveis para sua definição, por exemplo: democracia é um regime político.
Definição por antônimos e sinônimos	Traduz o conceito sem mencionar o seu significado, valendo-se apenas da remissão a seu antônimo (o que não significa), por exemplo, democracia é o contrário de ditadura.
Definições essenciais	Explica-se o significado de um conceito com base na enumeração do maior número possível de suas características, por exemplo: democracia – regime político caracterizado pela liberdade de expressão, de associação, de manifestação, no qual o poder é exercido pelos representantes do povo, livremente eleitos em sufrágio universal, direto e secreto.
Definições por série	Define-se o conceito tendo como suporte sua contextualização num quadro temporal, de sucessão ou simultaneidade, por exemplo: democracia é um regime político de Atenas, criado por Clístenes no século V a. C., posterior às oligarquias que existiam naquela cidade.

Fonte: TREPAT, 1995 *apud* SCHIMIDT:CAINELI, 2005.

Nesse sentido, fora, como descrito no capítulo anterior, apresentado diferentes textos, em diferentes suportes, sendo escolhidos os 7 textos que compõe o material. Estes dão conta de diferentes estratégias que podem ser utilizadas para a definição de um conceito e mobilizam diferentes capacidades de leituras e de interpretação. Em tempo, utilizamos esta variedade de textos a fim de instrumentalizar comparações, debates, criações e recriação, compreendendo que tal estratégia “propicia o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem que tem como pressuposto a pesquisa, o debate, a formação do espírito crítico e inventivo” (FONSECA, 2003, p. 217).

Destes textos, o que mais chamou atenção dos alunos foi a charge de Miguel Paiva. Inicialmente pelo tom irônico, posteriormente, pela construção de uma compreensão mais ampla da própria produção. Ao examinarem a gravura, as alunas e alunos foram desafiados a recuperar o contexto da sua produção, sendo que, após algumas considerações, conseguiram

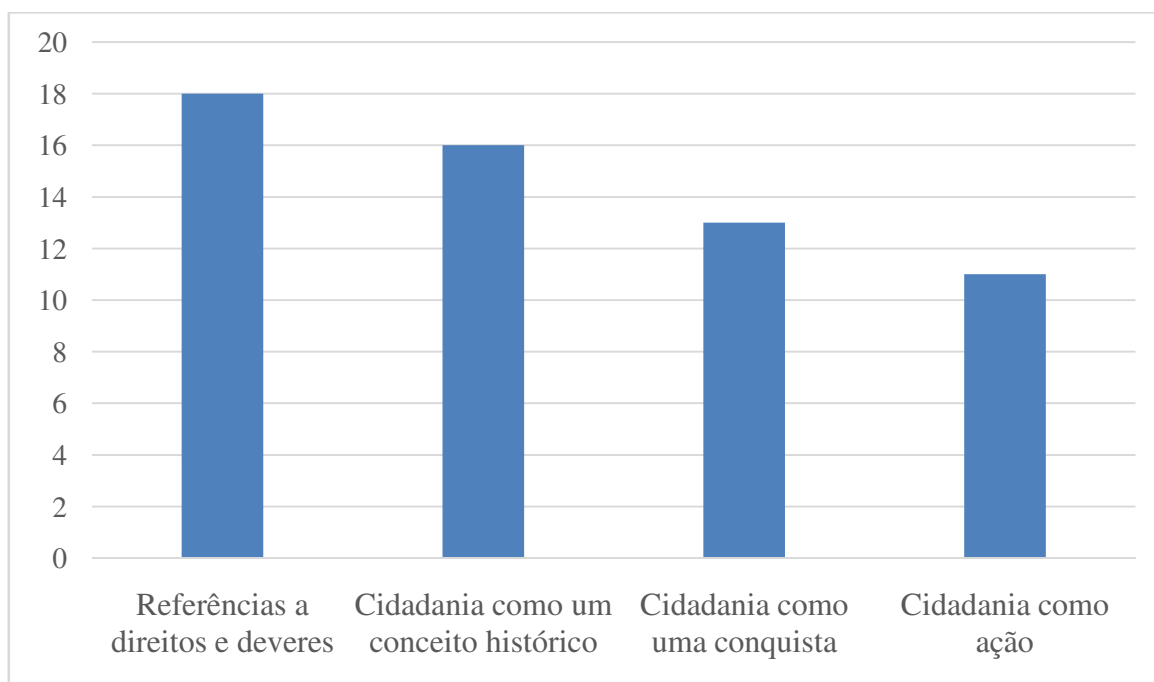
estabelecer a promulgação da Constituição de 1988 e a redemocratização como o período no qual emergia aquela crítica. De modo geral, comprovou-se a potencialidade da utilização de imagens, especificamente com este grupo, todavia, esta é a única vez que tal recurso aparece no material. Ao final dessas atividades sobre este primeiro tema foi proposta a leitura de uma crônica de autoria de Moacyr Scliar, o texto *O nascimento do cidadão*.

Finalizando, as alunas e os alunos eram novamente questionados sobre o que é cidadania. Apesar da possibilidade de responder e construir a definição como desejassem, somente uma aluna fez um desenho. Todos os demais 24 trabalhos analisados, a partir do gráfico abaixo (Gráfico 7), são produções textuais, demonstrando um certo engessamento das formas de expressão na sala de aula, resultado não só da forma com a qual a escola se estrutura, mas da prática cotidiana do ensino de história.

Gráfico 7

O que é cidadania?

Respostas das alunas e dos alunos



Fonte: elaborado pelo autor

É necessária uma primeira consideração sobre estes dados: para compilá-los e organizá-los de forma que permitisse uma análise, construiu-se estas 4 categorias – referência a direitos e deveres, cidadania como conceito histórico, cidadania como conquista e cidadania como ação – a partir das referências mais presentes nas narrativas construídas pelos

estudantes. Um aluno pode, por exemplo, na sua narrativa, ter mobilizado duas ou mais destas categorias.

A principal referência ao se falar em cidadania utilizada pelos estudantes foi a relação entre direitos e deveres. De modo geral, é uma relação estabelecida correntemente, expressa uma vez ao longo do material, mas que faz bastante sentido quando pensamos na idade das alunas e dos alunos que participaram deste trabalho. A juventude pode ser um período onde há, constantemente, uma “tensão na distribuição de responsabilidades e compromissos” (NOVAES, 2007, p. 260), assim, estabelecesse essa ligação, entre a experiência e a construção do conceito.

É interessante perceber que em muitas destas narrativas os direitos e deveres aparecem como externos ao sujeito, lembrando, neste sentido, a teoria desenvolvida por Piaget sobre o desenvolvimento moral. Segundo este autor, o desenvolvimento moral passaria por três fases distintas: a anomalia, a heteronomia e a autonomia, sendo que, na heteronomia os deveres são vistos como externos, impostos coercitivamente – como transparece em 7 textos analisados. A relação estabelecida, nestes casos, pelas alunas e pelos alunos ao elencarem não só os seus direitos, mas sobretudo seus deveres é: o que um jovem deve fazer? O que a sociedade espera de um jovem?. E, se pensarmos nos estudantes que participaram deste projeto, majoritariamente das camadas populares, estes deveres antecipam situações e impõem responsabilidades – como o ingresso cada vez mais cedo no mercado de trabalho – que não possibilitam a construção de sua identidade enquanto jovens.

Constatou-se ao longo da análise das narrativas uma interessante relação: dos 13 textos onde ocorre a referência à cidadania como uma conquista, 8 destes também apresentam a noção dela como um conceito com historicidade, percebendo sua dimensão histórica, o que nos permite, ainda que diante desta pequena amostra, considerar que, recuperar a historicidade de processos, e neste caso da cidadania, contribui para que os estudantes os percebam como uma construção social. Tal empreendimento possibilita perceber que a configuração atual da cidadania na sociedade brasileira, os seus limites, suas características, é uma das muitas possíveis, em um horizonte de expectativas, de terem se formado ao longo do tempo, desnaturalizando-se algumas marcas, demonstrando o papel dos sujeitos na sua formação e, mais ainda, a importância da ação na sua transformação.

Igualmente importante é o número de narrativas que mobilizam a cidadania como uma ação, uma prática, constante e cotidiana. Nestas narrativas é possível identificar a configuração de uma identidade e um reconhecimento enquanto cidadãos, apresentando,

portanto, uma noção de participação, já antecipando algumas formas de mobilização, indicando algumas ações que consideram necessárias, especialmente na escola e nos seus espaços de vivência.

Ao final, é importante contrastar este quadro com o construído em um primeiro momento, na realização do questionário, analisado no primeiro capítulo desta dissertação. Anteriormente, a resposta para cidadania era relacionada: a viver em sociedade, um conjunto de direitos, liberdade ou à cidade. Sendo assim, muitos elementos fundamentais foram incorporados à esta definição, especialmente a noção de temporalidade e historicidade do conceito e, fundamentalmente à referência à cidadania como uma construção histórica, e não algo dado, com destaque para a importância da cidadania enquanto exercício, ação.

A juventude foi o próximo tema central no material, iniciando-se pela apresentação e debate do conceito juventudes. A partir da leitura de um trecho do artigo *Jovens e Juventudes: Consensos e Dissensos* de Carmem Gil, desenvolveu-se uma conversa sobre as diferentes formas de ser jovem hoje, e sobre como é/era ser jovem no passado, a partir da análise de imagens de jovens brasileiros nas décadas de 1950 a 2000.

Seguiu-se uma pesquisa em grupo, onde cada um deles ficou responsável por recuperar e apresentar para a turma as principais características da identidade destes jovens, as músicas que ouviam, as roupas que usavam, as principais formas de entretenimento e os hábitos. O objetivo eram compreender o comportamento dos jovens naquele período.

Para instigá-los, as alunas e os alunos foram questionados como seria ser jovem no bairro Niterói naquelas décadas. Tentaram, mobilizando referências e histórias que ouviram de seus familiares, imaginar e reconstruir os lugares e os cenários possíveis de encontro. Foi apresentado, então, fotos do acervo do Clube 1º de Maio³², um clube que existira no bairro onde localiza-se a escola, ao longo das décadas de 1960, 70 e 80. Após foram indicadas algumas possibilidades de pesquisa a partir deste material e a sugestão de recorrerem aos familiares para a organização da apresentação.

Como a pesquisa não foi sistematizada e a apresentação orientada a partir de um roteiro prévio, as apresentações sobre os jovens ao longo do tempo foram bem diversas: alguns grupos vieram trajando roupas do período analisado, apresentaram músicas e números de dança, outros recuperaram objetos e fotos de familiares para compor uma pequena exposição e outros limitaram-se a uma pesquisa protocolar, tomando como referência, sobretudo, a internet.

³² Grande parte do acervo de fotos do Clube 1º de Maio, hoje fechado, encontram-se disponíveis no blog <http://primeirodemaioniteroicanoas.blogspot.com/> Acesso em 16 de jul de 2018.

Mediando as apresentações, comentava-se sobre o contexto, internacional, nacional, estadual e na medida do possível municipal, e indicava-se algumas características gerais para se tentar compreender os comportamentos dos jovens naqueles períodos. Ao final de cada apresentação, as alunas e os alunos preenchiam um pequeno box com alguma informação ou característica que julgassem importante sobre o período. Poderia ser uma palavra, um nome, uma personalidade, uma música, enfim, uma marca dos jovens naquela época. As palavras mais utilizadas estão sintetizadas nas nuvens de palavras abaixo, sendo a frequência indicada pelo tamanho que ocupam nas imagens. Este recurso faz-se interessante, na medida em que permite que visualizemos aquilo que mais despertou o interesse das alunas e dos alunos nas apresentações, bem como nos auxilie a compreender a memória que se está constituindo daquele período.

Imagem 2

Palavras associadas aos jovens dos anos 1950 e 1960



Fonte: elaborado pelo autor

Palavras associadas aos jovens dos anos 1990 e 2000



Encerra-se esta atividade propondo uma reflexão sobre a pesquisa realizada: será que estas representações dizem respeito a todos os jovens do período analisado? Representam os homens e as mulheres, de diferentes classes sociais, gêneros e etnias? Quem faltou ser representado? Por quê?

Na construção das respostas um número significativo de alunas e de alunos pontuou que, majoritariamente, identificava-se o que era ser jovem nos Estados Unidos, servindo este como um modelo, um padrão de comportamento. Identificaram ainda que muito pouco se falou sobre as camadas populares – a exceção do surgimento do funk no Brasil, principalmente na década de 2000 – ou sobre os jovens negros – a exceção do movimento Black Power – e os jovens indígenas, e relataram uma certa dificuldade para encontrar esta referência, *"eu até achei que não tinha índio adolescente, porque quando tu pesquisa só aparece índio, nada de índio jovem ou índio adolescente"*, comentou um estudante que, em seguida, tentou tecer uma teoria sobre este fato, refletindo sobre a identidade e o que é ser índio hoje. Alguns alunos perguntaram se existiam índios em Canoas, questão que suscitou a construção de outros debates ao longo do Caderno de Textos e Atividades.

Estabelecendo um diálogo com os próximos temas – Cidadania, Juventude e Participação Política –, as alunas e os alunos foram questionados sobre qual teria sido o papel destes jovens na política. Recuperando algumas informações sobre o contexto, apresentaram algumas hipóteses sobre os motivos que levavam os jovens a mobilizarem-se em determinados momentos. Buscava-se, por meio da discussão das vivências destes jovens, construir a “possibilidade de entender que pessoas viveram em outro tempo, fizeram opções, constituíram experiências que são diferentes das deles” (DA SILVA, 2011, p. 46).

A próxima atividade propunha a intervenção das alunas e dos alunos na obra *Protesto Interativo*, de Bruno Monllor. Nas faixas e cartazes em branco, os estudantes podiam escrever pelo o que protestariam. O desenvolvimento desta atividade foi interessante, todas as alunas e alunos realizaram a atividade, reproduzindo, muitas vezes, frases criadas pelos colegas com as quais concordavam. Nomes de políticos, trechos de músicas, críticas à insegurança e pedidos de melhorias na comunidade, misturavam-se. Nos mesmos trabalhos há pedidos de igualdade, críticas ao machismo, ao racismo e a homofobia. Atividade simples, mas que ao mesmo tempo demonstrou uma possibilidade bem importante de futuras pesquisas que objetivem dar conta destas referências que constroem a cultura política destes jovens: onde eles ouvem sobre

política? Quem media esta relação? Enfim, o que é política para estes jovens? São perguntas que sugerem o desenvolvimento de próximas análises.

Desenvolvendo o tema, foi apresentado aos alunos alguns trechos da Constituição Federal. De modo geral, os estudantes já conheciam o significado e a função de uma Constituição, a partir da análise de outros textos da mesma natureza com o qual já haviam tido contato na aula de História – por exemplo, com a Constituição dos Estados Unidos ou com a Constituição de 1824. Sendo assim, optou-se por não discutir a natureza deste texto que já era familiar às alunas e aos alunos. Os trechos escolhidos para análise neste espaço diziam respeito a excertos do artigo 5, 6 e do artigo 14, que trata das formas pelas quais a soberania popular será exercida. É necessário destacar que os comentários sobre a expressão soberania popular ocuparam uma parcela importante do tempo destinado a esta atividade.

Antes de apresentar as questões para reflexão a partir dos trechos, as alunas e os alunos foram orientados a pesquisarem o significado de algumas expressões que eles desconheciam, procedimento banal, mas que permite uma melhor compreensão do texto. Ao realizarem esta atividade, questionaram com que frequência ocorriam os plebiscitos ou os referendos, sendo orientados a pesquisarem os que já haviam ocorrido no país. Um aluno recordou que já havia ouvido sobre um, que definira o sistema presidencialista como forma de governo no país.

Como muitos estudantes gostariam de saber como se propunha uma iniciativa popular, foi introduzida uma proposta de pesquisa no material: identificar qual as instituições autorizadas para propor um plebiscito, um referendo ou uma proposta de iniciativa popular. Considera-se que estas atividades que dão conta do funcionamento do sistema político, contribuem para que os estudantes percebam o papel e a influência de diferentes sujeitos na organização da sociedade.

As questões que seguiam demandavam uma pequena pesquisa e a construção de uma reflexão sobre o papel da participação popular no exercício da cidadania. De forma imediata, somente 5 alunas e alunos sabiam identificar nominalmente o atual governador do Rio Grande do Sul e o prefeito de Canoas. Em contraponto, 19 estudantes conseguiram facilmente identificar a função desempenhada por estes representantes e pelos vereadores na próxima questão proposta, mobilizando, acredita-se, o conhecimento construído durante o estudo dos filósofos iluministas, especialmente as contribuições para a teoria política de Montesquieu – conteúdo desenvolvido ao longo do primeiro trimestre daquele ano.

Em uma atividade realizada em conjunto com a professora de Matemática, as alunas e os alunos construíram um gráfico identificando a quantidade de vereadoras e vereadores em exercício na cidade. Em Canoas, no mandato de 2016 a 2020 fora eleita uma vereadora e vinte vereadores. Muitos estudantes ao construírem o gráfico ou calcularem a porcentagem da representatividade feminina na Câmara de Vereadores acreditavam que tinham feito algo errado, *não podia ser tão pequeno o espaço*, argumentou uma estudante, referindo-se ao espaço ocupado por 4,7% em um gráfico do tipo pizza.

Para encaminhar o debate sobre as possibilidades de participar politicamente sendo jovem, foi solicitada uma pesquisa sobre experiências semelhantes, ou seja, como os jovens participavam da política? As pesquisas realizadas trouxeram relatos da ação de organizações de representação estudantil, projetos organizados pelo Senado brasileiro – Parlamento Jovem Brasileiro – e reportagens sobre uma menina de Santa Catarina que havia criado uma página em uma rede social, onde relatava os problemas da escola. Foi uma interessante discussão sobre se isto, explicitar problemas da educação pública em busca de melhorias, era fazer política ou não, o que permitiu o desenvolvimento de algumas considerações e o apontamento de algumas sugestões para a questão: e como você poderia participar politicamente? Para organizar a exposição das ideias foi apresentado aos estudantes 4 círculos, de diferentes dimensões, construindo uma perspectiva de ampliação dos espaços de vivência: do mais próximo – a escola – para o mais distante – o país.

Na escola, a organização de associações e grupos, como o Grêmio Estudantil, foram os mais referenciados. O mesmo ocorreu nos comentários sobre o próximo espaço, o bairro. Em algumas narrativas recuperou-se o papel desenvolvido pela associação de moradores, hoje esvaziada, daquela região. Em 5 textos aparece a referência a incentivarem a participação dos pais dessas associações e em 3 a criação de uma ONG para auxiliar na resolução de problemas identificados no bairro, como a falta de saneamento e a violência.

Participar politicamente na cidade e no país apareceram como grandes desafios para os estudantes. A maioria das sugestões permaneceu em torno da ideia de organização de protestos e do voto, ou da utilização de redes sociais para atuar e organizar-se politicamente. Nesse sentido, uma estratégia que poderia ter sido adotada e que, provavelmente, apresente um resultado mais interessante seja a apresentação no Caderno de Textos e Atividades de experiências de participação política desenvolvidas por jovens no Brasil e no mundo, e não o encaminhamento da pesquisa como ocorreu, o que limitou o repertório de experiências e a construção de estratégias.

Após, foram apresentados dois documentos, trechos dos artigos 227e 228 da Constituição Federal e dos artigos 2, 5, 13 e 16 do Estatuto da Criança e do Adolescente, que versam sobre os direitos das crianças e os deveres do estado. Inspirado na atividade proposta por Schmidt e Cainelli (2005), as alunas e os alunos compararam os documentos por meio da organização de uma tabela, sintetizando informações acerca de quais são os direitos assinalados em cada um dos documentos e destacando algum aspecto que lhes chamasse a atenção.

De modo geral, o que pareceu interessante para as alunas e os alunos foi o exercício prático de alguns daqueles direitos assegurados em um texto com uma narrativa que pouco facilita a compreensão. Assim, quando questionavam o que queria dizer *garantia de acesso do trabalhador adolescente à escola*, eram apresentados exemplos. De igual modo, em 12 textos destacaram a expressão *penalmente imputáveis os menores de 18*, sendo fundamental para a compreensão, nesse sentido, a pesquisa sobre o significado desta expressão, como proposto na próxima atividade.

Concluindo, foi sugerido a elaboração coletiva de um painel, tendo como tema o exercício ou não dos direitos dos jovens no bairro Niterói. As narrativas expressas pelos jovens, em sua maioria, davam conta do exercício efetivo daqueles direitos, por vezes mencionando programa de governo como exemplo, ou a atuação do Conselho Tutelar. Destaca-se o pequeno número de exemplos demonstrando quando os direitos dos jovens são violados, na maioria destes, trazendo relatos da violência e da criminalidade do bairro que impediam, por exemplo, o direito de ir e vir, brincar e praticar esportes, especialmente pelo sentimento de insegurança.

Na continuidade das discussões sobre este tema foram apresentados 2 gráficos para análise: um sobre a taxa de analfabetismo em Canoas e outro sobre a taxa de analfabetismo na população maior de 15 anos, por cor ou raça. Mais familiarizados com este tipo de material, os estudantes conseguiram desenvolver de forma bastante autônoma a leitura dos dados.

Chamou a atenção das alunas e dos alunos o grande percentual de indígenas analfabetos na cidade. Inicialmente, em verdade, chamou atenção a presença de indígenas na cidade, o que suscitou uma pesquisa sobre a relação entre os indígenas e a cidade de Canoas. Nesta, recuperou-se a presença desses grupos desde antes do estabelecimento das primeiras estâncias, visto que a região foi ocupada pelos índios Tapes. O próprio nome do bairro – Niterói – tem origem indígena. Em tempo, para instrumentalizar este debate, os estudantes leram alguns trechos selecionados da dissertação de Thais Silveira (2017), intitulada

Identidades (in)visíveis: indígenas em contexto urbano e ensino de história na região metropolitana do Rio de Janeiro.

As demais questões solicitavam o estabelecimento da relação entre a educação e a cidadania, bem como uma reflexão bastante particular sobre a relação dos estudantes com a escola e com os estudos. Por fim, as alunas e os alunos foram convidados a apresentarem sugestões para melhorar a qualidade do ensino na escola pública. Entre as sugestões, destacam-se uma maior valorização dos profissionais da educação, a construção de laboratórios, o investimento em informática e a adequação dos currículos à realidade dos alunos do século XXI.

Finalizando este bloco temático, fora apresentado um texto sintetizando as possibilidades de participação política e apresentando dados sobre a participação dos jovens na política, oportunizando o desenvolvimento de uma análise à luz da Ciência Política sobre as formas de organização e de participação política, e os desejos dos jovens. Apresentou-se três características sugeridas por pesquisadores sobre o tema, e pediu-se para as alunas e os alunos compararem com a sua experiência, tomando como referência, sobretudo, a intervenção realizada na obra *Protesto Interativo*.

Ao realizarem esta atividade, em sua maioria, houve a concordância com os pontos estabelecidos pelos pesquisadores. Mas, o que mais despertou o interesse foi justamente esta relação de identificação. "*Como eles sabiam isso?*", questionou uma aluna, levando, novamente, agora de forma mais aprofundada, a uma discussão de como se constrói o conhecimento nas Ciências Humanas.

Finalizando, foi indicada uma pergunta: você acha que os jovens se interessam menos por política hoje? Em 17 respostas apontou-se que não, e em 11 que sim, que os jovens se interessam menos pela política hoje. O importante, neste sentido, além de demonstrar a diversidade do pensamento dos jovens, é perceber que, em muitas narrativas que afirmam uma maior participação do jovem, aparecem referências a diferentes formas de participação política.

Para melhor instrumentalizar este debate, foi apresentado um pequeno relato sobre a participação dos jovens na política ao longo da história do Brasil, tomando como base as apresentações anteriormente realizadas. Uma sugestão que surgiu após esta atividade, e que pode ser incorporada a futuros trabalhos, é a construção de uma linha do tempo da participação dos jovens na política brasileira.

O último tema desenvolvido no Caderno de Textos e Atividades foi o dos Direitos Humanos. As discussões orientaram-se a partir de dois textos e de uma proposição da leitura da Declaração Universal dos Direitos Humanos. O objetivo dos textos era, além de apresentar de forma sintética a temática, fornecer uma introdução sobre o que são os Direitos Humanos, introduzir a noção da historicidade desses direitos.

Conhecer o documento, sobre o qual muitas alunas e alunos já possuíam referências, foi uma atividade surpreendente, especialmente a primeira tarefa que solicitava que os jovens indicassem aqueles direitos que considerassem fundamentais neste momento de suas vidas. A indicação de leitura a partir desta óptica visou facilitar a aproximação com este documento visto que, muitas vezes, “os artigos da Declaração Universal dos Direitos Humanos parecem distantes da realidade concreta das pessoas, por abordarem temáticas de natureza distante do nosso cotidiano” (BRASIL, 2007, p. 16). De igual forma, tal sugestão buscou estabelecer relações entre os artigos e a realidade local, como forma de contextualizar a Declaração.

Por exemplo, um dos artigos mais apontados pelas alunas e pelos alunos no desenvolvimento desta atividade foi o artigo V da Declaração Universal dos Direitos Humanos que estabelece que ninguém será submetido à tortura, nem a castigo ou tratamento cruel, desumano ou degradante, emergindo, portanto, o tema da violência neste sentido. Nos relatos que sucederam o desenvolvimento da atividade, a violência estava expressa das mais variadas formas e em diferentes espaços da vida cotidiana daqueles jovens. Trazer à tona estas discussões, relembrar estes acontecimentos, tirá-los da rubrica do corriqueiro e cotidiano, demonstra que, mediado pelas práticas desenvolvidas ao longo desta pesquisa, diante destes fatos, estes estudantes deixaram de ser indiferentes. É necessário entrar em contato com a realidade se desejamos modificá-la.

Concluindo o Caderno de Textos e Atividades, as alunas e alunos foram convidados a desenvolver, em grupos, uma pesquisa a partir dos temas abordados ao longo do material: cidadania, juventude, participação política e Direitos Humanos. A metodologia utilizada para o desenvolvimento destas pesquisas pautou-se pelas desenvolvidas na área das Ciências Humanas, expressa de forma sucinta no material. O roteiro para pesquisa baseia-se, também, no método proposto por Demo (1996) em *Educar para pesquisa*.

Não se busca, contudo, transformar os alunos e as alunas em pequenos historiadores, o objetivo é que desenvolvam pesquisa adequadas a sua faixa etária e às suas vivências escolares e práticas. Sendo que, o contato com esta prática e a mobilização de fontes de pesquisa oportuniza “não só domínio de conceitos históricos como também contribui para que

os alunos façam reflexões a respeito da relação entre acontecimentos particulares e gerais nos diferentes contextos” (BITTENCOURT, 2004, p. 328).

As investigações partiam da construção de um problema de pesquisa, recuperando, para destacar a importância desta proposta, que a capacidade de construir questões demonstra a compreensão do conteúdo e a capacidade de mobilizar os conteúdos que tiveram contato com problemas do cotidiano dos estudantes. A diversidade dos problemas que orientaram as pesquisas segue sintetizada na tabela abaixo (Tabela 6).

Tabela 6
Problemas iniciais de pesquisa propostos pelos grupos

Como surgiram os direitos?
Como alguém se torna político?
E se não existissem direitos?
O que foi igualdade ao longo da história?
Feminicídios em Canoas
Direitos Humanos para humanos direitos?
Proposta de alteração do PPP da EMEF Santos Dumont
Minha rua não está no mapa.

Fonte: elaborado pelo autor

Em duas dessas pesquisas - *Como surgiram os direitos?* e *O que foi igualdade ao longo da história?* – a análise histórica fica bastante evidente. A partir das leituras iniciais e da conversa com o professor, o primeiro grupo estabeleceu como recorte a realidade brasileira, e ocupou-se de examinar a gênese de alguns direitos destacados pelo grupo, como o direito ao voto e aqueles relacionados aos trabalhadores. Na narrativa desenvolvida demonstravam a compreensão destes direitos como conquistas da ação de diferentes grupos sociais, concluindo a pesquisa com uma análise crítica das mais recentes transformações na legislação trabalhista.

Por sua vez, para responderem à questão: *O que foi igualdade ao longo da história?*, foram escolhidos diferentes momentos históricos para análise, surgindo pequenas perguntas derivadas, como: O que era igualdade na Antiguidade Clássica? Na Independência dos Estados Unidos da América? E, somos todos iguais? Examinando, por fim, os empecilhos para a igualdade no mundo contemporâneo.

A pesquisa proposta a partir da questão: *Como alguém se torna político?*, foi direcionada de três formas pelo grupo. Inicialmente examinaram a trajetória de três sujeitos, escolhidos por conta de sua representatividade e respondendo à curiosidade do grupo: Getúlio Vargas, Luís Inácio Lula da Silva e Jair Messias Bolsonaro. Examinaram a formação acadêmica e a vida profissional, buscando identificar através de elementos da biografia destes sujeitos elementos para a construção de hipóteses de pesquisa. Posteriormente, examinaram os requisitos legais para um cidadão se candidatar no Brasil, recuperando trechos da Constituição Federal. Ao final, cada membro do grupo construiu uma declaração onde expunham a sua plataforma eleitoral, propondo pautas vinculadas à juventude.

Um trabalho interessante foi desenvolvido tendo como ponto de partida o questionamento: *E se não existissem os direitos?* A construção de conjecturas, a introdução do *se* na história, como apontado por inúmeros pesquisadores, demonstra a compreensão do contexto histórico analisado, bem como a apreensão do horizonte de expectativas possíveis.

Examinar os feminicídios em Canoas foi a proposta de um grupo formado só por alunas que, inicialmente, debruçaram-se na gênese e na compreensão teórica e legal do termo, sendo alguns casos ocorridos no bairro onde localiza-se a escola recuperados como exemplo. Todavia, no desenvolvimento da pesquisa, a preocupação do grupo foi estabelecer e recuperar o contexto que permitiu o surgimento destas discussões ao longo das últimas décadas e a introdução do feminicídio como crime no Código Penal Brasileiro no ano 2015, como reflexo da agência de movimentos pró-direito das mulheres.

O jargão conservador e que se fazia presente em algumas discussões realizadas ao longo das práticas realizadas, “Direitos Humanos para humanos direitos”, foi mobilizado como questão central para a realização de uma pesquisa. Inicialmente o grupo buscou recuperar a compreensão de membros da comunidade escolar sobre o tema, questionando na entrada e na saída da escola, pais e professores sobre o seu conhecimento sobre os Direitos Humanos, concluindo que, naquele grupo analisado, o conhecimento sobre a Declaração Universal dos Direitos Humanos, seu contexto de criação e o seu teor eram simplórios e muitas vezes equivocado.

Esta constatação foi construída a partir de um experimento realizado pelo grupo: durante a pesquisa, eram apresentados aos participantes trechos da Declaração e trechos criados pelos próprios estudantes, sendo que, dificilmente os participantes identificavam essas fabulações. Ainda, eram apresentados exemplos de situações onde os Direitos Humanos

estavam sendo violados e os participantes da pesquisa eram convidados a tecer sua opinião, sendo que, de forma unânime, via de regra, demonstravam concordância.

As últimas duas pesquisas realizadas pelos grupos demonstram de forma significativa o impacto do trabalho realizado desde o início desta dissertação. Uma proposta, a partir de uma pesquisa realizada junto aos estudantes da escola e examinando currículos de outras instituições, foi a análise e proposição de alterações do Projeto Político Pedagógico da Escola. Primeiro, as alunas e os alunos buscaram ver como eles eram representados naquele documento, tecendo comentários de concordância ou não com o exposto, bem como a realidade retratada naquele documento.

Do ponto de vista prático, propuseram a criação de alguns instrumentos com o objetivo de tornar a escola mais democrática e ampliar os espaços de participação dos jovens, especialmente no que diz respeito a resolução de conflitos, introduzindo a ideia da justiça restaurativa. Do ponto de vista dos conteúdos, teceram algumas sugestões sobre o currículo prescrito para o ensino de história. Enfim, apropriaram-se do documento e, a luz de suas leituras e vivências, estabeleceram modificações.

E o projeto *Minha rua não está no mapa*, surgido de uma constatação realizada durante o trabalho com o Caderno de Textos e Atividades, resultou na análise do processo histórico de formação do bairro Niterói e da urbanização do município de Canoas. Ao longo da realização desta pesquisa, o grupo de estudantes percebeu que seus professores desconheciam esta história e o próprio espaço. Após uma conversa com a equipe diretiva, com auxílio de toda a turma, este grupo está organizando uma saída de campo com o objetivo de levar os professores e os funcionários da escola até as suas casas, para conhecerem o seu bairro, o seu cotidiano, conhecerem eles³³.

Em que pese a diversidade dos trabalhos, o que se buscou a partir da proposição da construção de pesquisas foi compartilhar com as alunas e os alunos o ofício do historiador, o próprio modo de produzir o conhecimento, pois como afirma Traveria (2005),

desde la escuela y a partir del estudio y análisis de problemas de la propia comunidad hay que fomentar las aptitudes y habilidades sociales que faciliten la identificación con el entorno social de la propia comunidad [...]. Y ello con metodologías que faciliten el aprendizaje autónomo, en las que, si los profesores saben actuar como tutores de investigación, la investigación con fuentes primarias de archivos puede aportar muchos beneficios en la educación cívica y en la formación social de las generaciones futuras. Por todo ello es urgente un nuevo

³³ Essa saída de campo foi realizada no dia 25 de agosto de 2018, as reflexões sobre essa experiência serão analisadas em trabalhos posteriores.

perfil del docente de historia que se pa investigar, que enseñe investigando y que enseñe a investigar (TRAVERIA, 2005, p. 16-17).

Refletindo sobre as propostas de pesquisa, e as pesquisas que foram realizadas e ainda estão em desenvolvimento, considera-se que o trabalho desenvolvido, a partir do material construído e utilizado nas aulas de História, foi satisfatório na medida em que contribuiu para o desenvolvimento dos estudantes. Por meio das narrativas realizadas podemos perceber mudanças na compreensão das alunas e dos alunos, demonstrando que sua análise da realidade se tornou mais complexa e historicamente consciente. Ademais, instrumentalizou as alunas e os alunos para reconhecerem-se como cidadãos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pretensão inicial desta pesquisa era verificar a compreensão de cidadania que possuíam minhas alunas e meus alunos, refletindo sobre essa noção e destacando as possibilidades de se desenvolver práticas pedagógicas sobre este tema a partir do ensino de História. A importância de abordar o tema da cidadania era latente e considerava fundamental refletir sobre as contribuições do Ensino de História de forma mais aprofundada.

Considerando as características dos sujeitos que compuseram esta pesquisa, fez importante ao longo do trabalho incorporar às discussões o tema da juventude e os múltiplos sentidos atribuídos por estas alunas e estes alunos à experiência da juventude. Assim, à tarefa inicial foi acrescentado o desafio de compreender quem eram estes jovens, o que era ser jovem e só então o que era cidadania para eles.

Conhecendo melhor minhas alunas e meus alunos, pude buscar no campo metodológico do Ensino de História instrumentos que possibilitassem desenvolver a cidadania nas minhas aulas. Decidi pela construção coletiva de um Caderno de Textos e Atividades, cujos temas, objetivos e textos mobilizados foram escolhidos de forma conjunta. Dividir a autoria reforçou o interesse e estimulou a participação dos estudantes.

Ainda que esta investigação aborde um tema considerado central no ensino, mais do que se ancorar na importância destacada reiteradamente a cidadania, a presente pesquisa buscou, então, examinar, a partir dos jovens, sua compreensão sobre a cidadania e o papel da escola e do ensino de História nesta construção. Não se tratou, todavia, de apontar as falhas, ou o descumprimento das legislações, parâmetros e diretrizes que serão objeto de análise nas linhas que seguem, mas sim, de fundamentar pontos de partida sólidos para efetivar alguns desses objetivos, retirando o “ensino para a cidadania” do campo da retórica de docentes e agentes públicos e apresentando uma proposta que se mostrou possível no espaço em que eu atuava, a partir do referencial teórico e metodológico que orientou esta pesquisa.

Justificou-se o desenvolvimento desta pesquisa e desta prática compreendendo que “ao trabalhar com a análise histórica [...] o professor é capaz de atuar no fornecimento de meios para a construção da identidade dos seus alunos. A partir disso os alunos se tornam mais capazes de se formar como cidadão e projetar seu papel no mundo” (QUINAN, 2016, p. 17).

Uma das condições fundamentais para se construir uma sociedade democrática e pautada pelos princípios da cidadania é fornecer às alunas e aos alunos, por meio da educação, as condições intelectuais, materiais e sociais para que compreendam e possam intervir de

forma ativa nos processos políticos e sociais que os cercam. Nesse sentido, são fundamentais as contribuições possíveis a partir de um ensino de História que permite aos educandos “herdar a experiência adquirida, criar e recriar, integrar-se às condições de seu contexto, responder a seus desafios, objetivar a si próprio, discernir, transcender” (FREIRE, 2011, p. 58).

Para elaborarmos o Caderno de Textos e Atividades – o “produto” deste Mestrado Profissional – que tem como eixos articuladores a cidadania e a juventude, além dos conceitos como participação política e direitos humanos, foi necessário refletir mais profundamente, por um lado, sobre as características e os usos destes materiais, e por outro, sobre as lógicas que norteiam os processos de seleção e escolhas que orientaram sua construção, tais como as diretrizes curriculares.

Seria importante ter acrescentado um debate a respeito das práticas de leitura e de apropriação destes materiais por parte das alunas e dos alunos, bem como das professoras e dos professores de História. Tal empreitada será realizada oportunamente com a divulgação deste material, em formato de e-book, para a rede municipal de ensino de Canoas. Existe também, neste sentido, um projeto em vias de ser aprovado pela Secretaria de Educação, que transforma as alunas e os alunos que participaram desta primeira experiência em disseminadores desta prática, atuando em outras escolas da rede. Tal proposta coaduna com Abad (2002), que propõe a construção de uma “cidadania da condição juvenil”, pautada não só pelo acesso e exercício dos direitos sociais, civis e políticos, mas pela aquisição de uma “consciência cidadã”, através de vivências concretas de empoderamento e de apropriação de um sentido de sensibilidade social para discernir o justo do injusto, direitos e deveres.

De modo geral, buscou-se com a prática proposta (re)pensar uma educação libertadora, democrática, crítica e transformadora. De igual modo, colaborar para a construção e a consolidação de uma consciência cidadã praticada, inicialmente, no ambiente escolar, compreendendo, contudo, que a cidadania não necessita começar em sala de aula, mas é fundamental que o seu exercício não se afaste dela.

Enfim, a reflexão, a partir da pesquisa realizada inicialmente, bem como a produção do material e sua análise à luz das contribuições teóricas do ensino de História compõe, em síntese, o trabalho analítico que foi desenvolvido, e que buscou cooperar para a construção de novas práticas de ensino e aprendizagem de história, promovendo um ensino crítico e ativo, que desperte para a responsabilidade de todos no desenvolvimento da cidadania.

Em tempo, é imprescindível finalizar reiterando que se trata de uma pesquisa realizada por um professor com suas alunas e seus alunos, o que se impõem, como fora destacado, como um desafio, mas também apresentou, ao longo da pesquisa, inúmeras possibilidades de se articular esta relação entre a docência e a pesquisa, dialogar a respeito da epistemologia do ensino e aprendizagem de história, assim como, fundamentalmente, refletir sobre a minha própria prática.

REFERÊNCIAS

ABAD, Miguel. Las politicas de juventud desde la perspectiva de la relacion entre convivencia, ciudadania y nueva condicion juvenil. **Última Década**, Viña del Mar, CIDPA, no 16, 2002.

ABRAMO, Helena. **Condição juvenil no Brasil contemporâneo**. In: _____; BRANCO, Pedro (Org.). Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005.

ABUD, Kátia. Registro e representação do cotidiano: a música popular na aula de História. **Cadernos do CEDES (UNICAMP)**, Campinas/SP, v. 67, p. 309-317, 2005.

ALARCÃO, Isabel (Coord.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 2005.

ALAVA, S. (Org.). **Ciberespaço e formações abertas: rumo a novas práticas educacionais?** Tradução: Fátima Murad. Porto Alegre, RS: Artmed, 2002.

ANPUH. **Carta crítica a composição do componente curricular história na BNCC**. Disponível em: <https://anpuh.org.br/index.php/bncc-historia/item/3124-carta-critica-da-anpuh-rio-a-composicao-do-componente-curricular-historia-na-bncc> Acesso em 23 de novembro de 2016.

ANPUH-RS. **Livros Paradidáticos**. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/barrosgtensinohistoriaedurs/concurso-de-livros-paradidaticos/>. Acesso em 15 de março de 2018.

ARAÚJO, Ulisses F. **Assembleia escolar: um caminho para a resolução de conflitos**. São Paulo: Moderna, 2004.

ARIÈS, Philippe. **O Tempo da História**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989

AUDIGIER, François. **Les contenus d'enseignement plus que jamais en question**. In: Gohier, C.; Laurin, S. (Org.). Entre culture, compétence et contenu. La formation fondamentale e un espace à redéfinir. Montréal: Les Éditions Logiques, 2001.

_____. **História escolar, formação da cidadania e pesquisas didáticas**. In GUIMARÃES, Selva. Ensino de história e cidadania. Minas Gerais: Editora Papirus. 2016.

BARCA, Isabel. **Literacia e consciência histórica**. Educar. Curitiba. Vol: especial. 2005.

_____. Literacia e consciência histórica. **Educ. rev.** [online]. n.spe, pp.01-13, 2006.

BAROM, William. **As publicações do projeto Jovens e a História (2007–2014): Metodologia, conceitos, temáticas, abordagens e algumas conclusões.** História e Ensino. Londrina. 2016

BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. Cidadania e democracia. *Lua Nova* [online]. n.33, pp.5-16, 1994.

BITTENCOURT, Circe M. F. **Ensino de História: fundamentos e métodos.** 3º Edição. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Livro didático e saber escolar: 1810-1970.** Autentica: Belo Horizonte, MG, 2004.

_____. **Propostas curriculares de história: continuidade e transformações.** In: BARRETO, E. (Org.). Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras. São Paulo: Autores Associados, 1998.

BORGES, Liliam Faria. **O sujeito histórico nos parâmetros curriculares nacionais: uma cidadania possível.** Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de Campinas. Campinas. 2000.

BOTELHO, André; SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Cidadania e Direito: aproximações e relações.** In: BOTELHO, André;SCHWARCZ, Lilia Moritz (orgs). Cidadania: um projeto em construção. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

BRASIL, Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, DF.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais,** 1997. Secretaria de Educação Fundamental – Brasília, 1997.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil,** 1998. Brasília, DF.

_____. Lei nº 12852 de 5 de agosto de 2013. **Estatuto da Juventude.** Brasília, DF.

_____. Lei nº 13005 de 25 de junho de 2014. **Plano Nacional de Educação.** Brasília, DF.

_____. **Base Nacional Comum Curricular,** 2017. Brasília, DF.

CAIMI, Flávia. Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. **Revista Tempos.** v.11.n.21, 2006.

CAMPOS, Derocina Alves. O ensino de história e a construção da cidadania. **BIBLOS.** Rio Grande, v. 12, 2000.

CAMPOS, Helena Guimarães. **A história e a formação para a cidadania nos anos iniciais do Ensino Fundamental.** São Paulo: Livraria Saraiva, 2012.

CANOAS, Lei nº 5021 de 9 de novembro de 2005. **Sistema Municipal de Ensino.** Canoas, RS.

_____, Lei nº 5933 de 22 de junho de 2015. **Plano Municipal de Educação**. Canoas, RS.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. 21ª Edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2016.

CARVALHO, M. P. **Um lugar para o pesquisador na vida cotidiana da escola**. In: ZAGO, N., CARVALHO, M. P. e VILELA, R. A. T. (Orgs.) Itinerários de pesquisa: Perspectivas qualitativas em sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CERQUIER-MAZINI, Maria Lourdes. **O que é cidadania?** 4ª Edição. São Paulo: Brasiliense. 2010.

CERRI, Luis Fernando. Os conceitos de consciência histórica e os desafios da Didática da História. **Revista de História Regional**, Ponta Grossa, PR, v. 6, n.2, p. 93-112, 2001.

_____. **Ensino de história e consciência histórica: implicações didáticas de uma discussão contemporânea**. RJ: Editora FGV, 2011.

CERRI, L. F., AMEZOLA, G. Los jóvenes brasileños y argentinos frente a la enseñanza y el aprendizaje de la Historia. **Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales** (Mérida - Venezuela), v.12, p.31 - 50, 2007.

CHAUÍ, Marilena. **Repressão sexual: essa nossa (des)conhecida**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1984.

CIAMPI, Helenice. **A história pensada e ensinada: da geração das certezas a geração das incertezas**. São Paulo: Educ, 2000.

COLLARES, Darli. **Epistemologia genética e pesquisa docente**. Lisboa: Instituto Jean Piaget, 2003.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CORREIA, Janaina dos Santos. O uso da fonte literária no ensino de história. Diálogo com o romance "úrsula" (final do século XIX). **História & Ensino**, Londrina, v. 18, n. 2, p. 179-201, jul./dez. 2012.

CROSSETTI, Vanda Rocha. **A história e o cidadão. Eficácia do ensino de História**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de Santa Maria, Santa Maria. 1994.

DAYRELL, J. Juventude, grupos de estilo e identidade. **Educação em Revista**. Belo Horizonte: FEA/UFMG, n. 30, 2007.

DE ANDRADE, Ludmila Thomé. A escrita dos professores: textos em formação, professores em formação, formação em formação. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 24, n. 85, p. 1297-1315, dezembro 2003.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. Campinas: Editora Autores Associados, 1996.

DA SILVA, Maria Aparecida. **Relações entre língua e escrita e consciência histórica em produções textuais de crianças e adolescentes**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Pontifícia Universidade Católica/SP. São Paulo. 2011.

DINIZ FILHO, Marino Alves. **Ensino de História e juventude: A produção dos sentidos no espaço escolar**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais. Minas Gerais. 2013.

FENELON, Déa Ribeiro. **Sociedade e trabalho na história**. Editora ANPUH, 1986.

FONTANA, Joseph. **História: análise do passado e projeto social**. Trad. Luiz Roncari. Bauru: EDUSC, 1998.

FONSECA, André Augusto da. **O ensino de história e a formação para a democracia**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006.

FONSECA, Claudia. Quando cada caso NÃO é um caso. Pesquisa etnográfica e educação. **Revista brasileira de educação**, v. 10, jan./abr., 1999.

FONSECA, Selva Guimarães. **A nova LDB, os PCNs e o ensino de história**. In: Fonseca, S. G. Didática e prática do ensino de História. Campinas: Papirus. 2005.

_____. **Didática e prática de ensino de história**. São Paulo: Papirus, 2003.

_____. **Fazer e ensinar História**. Belo Horizonte: Dimensão, 2010.

FREIRE, P. Carta de Paulo Freire aos professores. **Estud. av. [online]**. v.15, n.42, p. 259-268, 2001.

_____. **Educação como prática de liberdade**. São Paulo, Editora Loyola. 2011.

FREITAS, Itamar. **Fundamentos teóricos-metodológicos para o Ensino de História (Anos Iniciais)**. São Cristóvão, Editora UFS. 2010.

FREITAS, M. T. A. **A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento**. In: FREITAS, M. T. F.; JOBIM E SOUZA, S.; KRAMER, S. (Org.). Ciências humanas e pesquisa: leitura de Mikhail Bakhtin. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

FURMANN, Ivan. **Cidadania e educação histórica: Perspectivas de alunos e professores do município de Araucária – PR**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2006.

GADAMER, H-G. **O problema da consciência histórica**. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 1998.

GATTI, Bernadete. Estudos quantitativos em educação. **Educ. Pesqui.** vol.30 no.1 São Paulo Jan./Apr. 2004.

GENTILI, Pablo. **Qual educação para qual cidadania?** Reflexões sobre a formação do sujeito democrático. Seminário Internacional de Reestruturação Curricular – Utopia e Democracia na Educação Cidadã. Porto Alegre: Editora da universidade, 2000.

GERMINARI, G. Educação Histórica: a construção de um campo de pesquisa. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 42, p. 54-70, jun. 2011.

GIL, Carmem Zeli Vargas. Jovens e juventudes: consensos e desafios. **Educação**, v. 36, n. 1, p.25-42, jan./abr. 2011.

GÓMEZ, A. **A função e a formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas.** In: GIMENO SACRISTÁN, J.; PEREZ GOMÉZ, A. (Org.). Compreender e transformar o ensino. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

GONÇALVES, Nadis Gaiofatto. Produção de material didático para o ensino de História: uma experiência de formação. **Revista Diálogo e Educação. Curitiba.** V11. Set/dez, 2011.

GUIMARÃES, SELVA. **Ensinar história: formar cidadãos no Brasil democrático.** In: _____. Ensino de história e cidadania. 1 ed. Campinas: Papirus, 2016.

HOLLERBACH, Joana D’Arc Germano. **O jovem e o ensino de História. A compreensão do conceito de História por alunos do Ensino Médio.** Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais. Minas Gerais. 2007.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Docência universitária: um romance construído na reflexão dialógica.** 2004. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. 2004.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo; FERREIRA, Maria Salonilde. A pesquisa colaborativa na perspectiva sócio-histórica. **Revista Linguagens, Educação e Sociedade.** Teresina: EDUFPI, p. 26-38, 2005.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos.** Tradução de Wilma Patrícia Maas, Carlos Almeida Pereira. Revisão da tradução de César Benjamin. Rio de Janeiro: Contraponto/Editora PUCRio, 2006.

LAVILLE, Christian. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História. **Rev. bras. Hist.** vol.19, n.38, São Paulo, 1999.

LEE, Peter. **Em direção a um conceito de literacia histórica.** Educar em Revista. Curitiba. Especial. Dossiê: Educação Histórica, 2006.

LEITE, Priscilla. Ensino de história, reformas do ensino e percepções da antiguidade: apontamentos a partir da atual conjuntura brasileira. **Mare Nostrum**, n. 8, 2017.

LOPES, A.R.C. Conhecimento escolar: processos de seleção cultural e de mediação didática. **Revista Educação & Realidade**, 22(1):95-112, 1997.

LOPES, Samea. **Como se educa o soberano para a democracia? A formação cola da rede particular de ensino (uma leitura contemporânea)**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. Rio de Janeiro: EPU, 2001.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa crítica/etnopesquisa-formação**. Brasília:LiberLivro 2010.

MAIA, Carla Valéria Vieira Linhares. **Cartografias Juvenis: mudanças e permanências nos territórios e modos de ser jovem**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais. 2010.

MATTE, Dionorah. **As ideias históricas de alunos da oitava série do ensino fundamental sobre ditadura militar**. Dissertação (Mestrado em História). Programa de Pós-Graduação em História. Universidade Federal de Rio Grande, Rio Grande. 2015.

MATTOS, CLG. A abordagem etnográfica na investigação científica. In MATTOS, CLG., and CASTRO, PA., orgs. **Etnografia e educação: conceitos e usos [online]**. Campina Grande: EDUEPB, pp. 49-83, 2011.

MONTEIRO, Ana Maria. **Professores entre saberes e práticas**. Educação e Sociedade. Porto Alegre. Ano XXII, 2007.

MONTEIRO, Lúcia Cláudia Gonçalves. **Educação e direitos da criança: perspectiva histórica e desafios pedagógicos**. Dissertação (Mestrado em Educação). Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho. Minho. 2011.

MUNAKATA, K.Da didática da história à história ensinada. **História Hoje**. São Paulo, Vol 2. N3. 2013.

_____. Livro didático como índice da cultura escolar. **História da Educação**. Porto Alegre. Vol 20. 2016.

_____. O livro didático: alguns temas de pesquisa. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas. Vol 12. N3. 2012.

_____. **Produzindo livros didáticos e paradidáticos**. Tese (Doutorado em História e Filosofia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1997.

NADAI, Elza. **O ensino de história e a pedagogia do cidadão**. In: O ensino de ensino de história e a criação do fato. São Paulo: Contexto, 1997.

NOVAES, Regina. **Políticas de Juventude no Brasil: continuidades e rupturas**. In: FÁVERO, Osmar et al (Org.). Juventude e contemporaneidade. Brasília: Unesco, p. 179-216, 2007.

OLIVEIRA, Regina Soares de; ALMEIDA, Vanusia Lopes; FONSECA, Vitória Azevedo. **A reflexão e a prática no ensino - História**. São Paulo: Blucher. 2012.

PAIVA, E. F. **História e imagem**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

PAVIANI, Bruno. **Cada pessoa decide o tipo de cidadão que vai ser... o conceito de cidadania em narrativas de alunos vestibulandos (Londrina – 2015)**. Dissertação (Mestrado em História). Programa de Pós-Graduação em História. Universidade Estadual de Londrina. Londrina. 2016.

PENNA, Fernando. Ensino de história: uma operação historiográfica? In: Encontro Regional de História da ANPUH-RIO, 2012, São Gonçalo. **Anais do XV Encontro Regional De História Da ANPUH-RIO**, 2012.

PEREIRA, Nilton Mullet. **A moral da história: como se fabrica o cidadão**. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. 1998.

PEREIRA, Nilton; SEFFNER, Fernando. O que pode o ensino de história? Sobre o uso de fontes na sala de aula. **Anos 90(UFRGS. Impresso)**, v. 15, p. 113-128, 2008.

PIMENTA, Selma; LIMA, Maria do Socorro. **Estágio e docência**, São Paulo, Cortez, 2004.

PISNKY, Jaime. **História da Cidadania**. 10ª Edição. São Paulo, Contexto. 2012.

QUINAN, Licia. **As memórias dos jovens sobre a ditadura civil-militar e a função social do historiador**. Dissertação (mestrado). Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2016.

RAMOS, Paulo. **Humor nos quadrinhos**. In: VERGUEIRO, Waldomiro; RAMOS, Paulo (Org.) **Quadrinhos na educação. Da rejeição à prática**. São Paulo: Contexto, 2009.

REIS, Elia Pereira. **Processos e escolhas: estudos de sociologia política**. 1 ed. Rio de Janeiro: Contra Capa, 1998.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2007.

RINALDI, Ana Maria Maciel. **O ensino de história na educação de jovens e adultos: uma contribuição para a formação da cidadania**. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual Paulista. 2016.

RÜSEN, Jorn. **Cultura faz sentido – Orientações entre o ontem e o amanhã**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

_____. El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral. **Revista Propuesta Educativa**, Buenos Aires, Año 4, n.7, p.27-36. 1992.

_____. **História viva. Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico.** Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora UnB, 2007.

_____. **Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica.** Brasília, UNB. 2001.

SEFFNER, Fernando. Comparar a aula de história com ela mesma: valorizar o que acontece e resistir à tentação do juízo exterior (ou uma coisa é uma coisa, outra coisa é outra coisa). **Historiae (impresso)**, v. 3, p. 121-134, 2012.

_____. Aprender e ensinar história: como jogar com isso?. In: SEFFNER, Fernando. **Jogos e ensino de história.** Porto Alegre: Evangraf, 2013.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **Itinerários de pesquisa em ensino de história.** In: ARIAS NETO, José Miguel (org). Dez anos de pesquisas em ensino de História. Londrina: [S.D.], 2005.

_____. Jovens brasileiros e europeus: identidade, cultura e ensino de história (1998-2000). **Perspectiva.** Florianópolis. V20. Jul/dez, 2002.

SCHMIDT, Maria A. e CAINELLI, Marlene. **Ensinar História.** São Paulo: Scipione, 2004.

SENKEVICS, A. S. ; MACHADO, T. S. ; OLIVEIRA, A. S. **A cor ou raça nas estatísticas educacionais: uma análise dos instrumentos de pesquisa do Inep.** Textos para Discussão. Série Documental (INEP) , v. 41, p. 1-48, 2016.

SEREJO, Wilson. **Construindo a prática cidadã: o ensino de história como aporte para o exercício da cidadania em escolas públicas de Campos Grandes/MS.** Dissertação (Mestrado em História) Programa de Pós Graduação em História. Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. Dourados, 2011.

SILVA, José Augusto Florentino da. **Refletindo sobre as dificuldades de aprendizagem na Matemática: algumas considerações.** 2005. Acesso em: <http://www.ucb.br/sites/100/103/TCC/22005/JoseAugustoFlorentinodaSilva.pdf>

SILVA, Wagner Tavares da; ALEIXO, Ramon Alcântara; ARAÚJO, Patrícia Cristina de Aragão. **Aspectos da construção da cidadania no ensino de história: um olhar sobre o ensino médio.** Anais do XIII Encontro Estadual de História – ANPUH Santa Cruz do Sul, julho 2016.

SILVA JÚNIOR, Astrogildo; SANTOS, Camila. **Ensino de História e juventude: um estudo com jovens estudantes da cidade de Itubaína-MG,** Brasil. Anais da IV Semana de História do Pontal, Uberlândia, 2016.

SILVEIRA, Thais Elisa Silva da. **Identidades in(visíveis): indígenas em contexto urbano e o ensino de história da região metropolitana do Rio de Janeiro.** Dissertação (Mestrado Profissional PROFHISTORIA). Universidade Federal do Rio de Janeiro. 2016.

SPOSITO, Marília Pontes. **Juventude e políticas públicas no Brasil**. In: LÉON, Oscar. Políticas públicas de juventude em America Latina, Vinasdel Mar, Ediciones CIDPA. 2002.

TRAVERIA, G. T. **Enseñar a pensar historicamente: los archivos y las fuentes documentales em la enseñanza de la historia**. Barcelona: I.C.E. Universitat Barcelona; Horsori Editorial, 2005.

ZAMBONI, Ernesta. O conservadorismo e os paradidáticos de história. **Revista Brasileira de História**. São Paulo. V13, nº 25. 1992.

_____. **Que História é essa? Uma proposta analítica dos livros paradidáticos de história**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1991.

ZAMBONI, Lilian Márcia Simões. **Cientistas, jornalistas e a divulgação científica: subjetividade e heterogeneidade no discurso da divulgação científica**. Campinas: Autores Associados, 2001.

ANEXOS

Anexo 1

TERMO DE CONSENTIMENTO PARA A REALIZAÇÃO DE PESQUISA

Título de Pesquisa: Ensino de História e Cidadania: Contribuições para a formação cidadã a partir da reflexão sobre os direitos e as experiências dos jovens

Pesquisador: Fábio Rosa Faturi

Orientadora: Caroline Silveira Bauer

Instituição: Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Objeto da Pesquisa:

Compreender a contribuição do Ensino de História para a formação cidadã dos jovens estudantes em uma escola pública; registrar o que pensam os estudantes sobre cidadania e refletir sobre a juventude no mundo contemporâneo.

Descrição do Procedimento:

A colaboração do (a) aluno (a) se fará por meio de um questionário, bem como da participação dos estudantes nas atividades pedagógicas desenvolvidas, sem nenhuma atribuição de nota ou conceito à tarefa.

Análise de risco e sigilo:

O procedimento de pesquisa descrito seguirá os critérios éticos estabelecidos através da legislação que regulamenta a pesquisa com seres humanos. Assim, os questionários serão aplicados de acordo com a técnica padrão, cientificamente reconhecida; e as atividades pedagógicas seguirão preceitos teóricos e metodológicos da área do Ensino de História. No caso de fotos ou vídeos, obtidos durante a participação do (a) aluno (a), autorizo que sejam utilizados em atividades acadêmicas, tais como publicações científicas e palestras, resguardando o anonimato da instituição pesquisada e dos participantes. A colaboração do (a) aluno (a) se iniciará apenas a partir da entrega desse documento por mim assinado. Ainda, fui informado (a) que o (a) aluno (a) pode se retirar dessa pesquisa a qualquer momento, sem sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos.

Informações complementares e esclarecimentos serão fornecidos pelo pesquisador em qualquer tempo aos participantes e/ou aos responsáveis na Escola Santos Dumont.

Identificação do responsável:

Aluno (a): Turma: 9.....

Responsável: RG:

Estando de acordo, assino o presente Termo de Consentimento.

Canoas, de de 2017.

.

.....

Assinatura do Responsável

Anexo 2

TERMO DE CONSENTIMENTO PARA A REALIZAÇÃO DE PESQUISA

Título de Pesquisa: Ensino de História e Cidadania: Contribuições para a formação cidadã a partir da reflexão sobre os direitos e as experiências dos jovens

Pesquisador: Fábio Rosa Faturi

Orientadora: Caroline Silveira Bauer

Instituição: Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Objeto da Pesquisa:

Compreender a contribuição do Ensino de História para a formação cidadã dos jovens estudantes em uma escola pública; registrar o que pensam os estudantes sobre cidadania e refletir sobre a juventude no mundo contemporâneo.

Descrição do Procedimento:

Observação participante e análise dos documentos da instituição.

Análise de risco e sigilo:

O procedimento de pesquisa descrito seguirá os critérios éticos estabelecidos através da legislação que regulamenta a pesquisa científica. Serão preservados o sigilo das informações e a identidade dos participantes. As informações registradas poderão ser utilizadas para fins exclusivamente científicos e divulgados em pesquisas científicas e congressos resguardando-se sempre o anonimato da instituição pesquisada e dos participantes.

Informações complementares e esclarecimentos serão fornecidos pelo pesquisador em qualquer tempo na Escola Santos Dumont.

Identificação da instituição:

Escola:.....

Diretora:

Endereço:

Estando de acordo, assino o presente Termo de Consentimento.

Canoas, 6 de Agosto de 2017.

.....

Assinatura do Responsável

Anexo 3

QUESTIONÁRIO

JUVENTUDE, ENSINO DE HISTÓRIA E CIDADANIA

Título de Pesquisa: Ensino de História e Cidadania

Pesquisador: Fábio Rosa Faturi

Orientadora: Caroline Silveira Bauer

Instituição: Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Instruções: Este questionário individual constitui-se de um instrumento que permitirá ao pesquisador conhecer quem são os jovens estudantes, o que pensam sobre cidadania e como o ensino de história pode contribuir para a formação cidadã dos jovens estudantes. O mesmo possui questões dissertativas e objetivas, abordando aspectos referentes aos temas da pesquisa. Leia com calma todas as questões e, se necessário, solicite explicações.

Perfil dos sujeitos da pesquisa:

Nome: Idade: anos Sexo: () Feminino () Masculino

Sempre estudou em escola pública: () Sim () Não

Condições socioeconômicas:

Qual é a composição da sua família? Com quem mora?

.....
.....

Qual o nível de escolaridade dos seus pais?

.....
.....

Você contribui com a renda familiar?

() Sim () Não Como?

Juventude:

Como é a sua rotina? Descreva seu dia-a-dia:

.....
.....
.....

Você participa de alguma atividade extracurricular? Qual?

.....
.....

Em casa, desempenha alguma tarefa? Qual?

.....
.....

Além da escola, quais são os pontos de encontro dos jovens no seu bairro? E na sua cidade?

.....
.....

Para você, o que é violência? Qual a forma de violência mais próxima no seu dia-a-dia?

.....
.....

Cidadania:

O que é cidadania?

.....
.....

Para você, o que é ser cidadão?

.....
.....

Descreva uma situação na qual haja o exercício de cidadania?

.....
.....

O gênero, a etnia ou a classe social faz diferença para se ser cidadão no Brasil?

.....
.....

Assinale abaixo, aquele(s) que você considera ser(em) seu(s) direito(s)?

() Ao respeito () À vida () À convivência familiar() À cultura

() Participação social e política () À educação () Ao trabalho

() À diversidade () À sustentabilidade () À comunicação () À saúde

() À segurança () À liberdade de expressão () Ao lazer () À igualdade

Quais você considera seus deveres?

.....
.....

Escola, Ensino de História e Cidadania:

Qual o papel da escola para a formação de cidadania?

.....
.....

Qual o papel do ensino de história para a formação de cidadania?

.....
.....

Você já teve aula sobre cidadania?

() Sim () Não Em qual ano?

Como foi? Descreva o conteúdo, o método e a abordagem:

.....
.....
.....
.....

Você considera que a escola tem contribuído para o seu preparo para a cidadania?

() Sim () Não

Como?.....
.....

Você considera que o ensino de história tem contribuído para o seu preparo para a cidadania?

(☐) Sim (☐) Não

Como?.....
.....

Obrigado por participar da pesquisa!

Professor Fábio Rosa Faturi

Data da realização da pesquisa:...../...../17

Cidadania

Para começo de conversa, o que é cidadania?

Corriqueiramente, ao pensarmos em cidadania, retomamos uma ideia já clássica, que a compreende como uma correlação entre direitos e deveres, ou seja, ser cidadão é “ser súdito e ser soberano” (CERQUIER:MAZINI, 2010, p. 11).

Vamos nos ocupar inicialmente dos *direitos*.

Abaixo relacionamos uma série de *possíveis* direitos e indicamos diferentes sujeitos. A partir de uma reflexão, na qual você deve levar em conta a sua experiência pessoal, indique os direitos que cada um destes sujeitos possui, e justifique a sua escolha.

Ao respeito

À vida

À convivência familiar

À cultura

Participação social e política

À educação

Ao trabalho

À diversidade

À sustentabilidade

À comunicação

À saúde

À segurança

À liberdade de expressão

Ao lazer

À igualdade

Jovens

Mulheres

Idosas (os)

Negras (os)

Homens

Homossexuais

Indígenas

Crianças

Justificativa das suas escolhas:

Talvez tenha sido difícil para você definir o que é cidadania, mas será que para um adulto é mais fácil?

Converse com um adulto e, seguindo o roteiro abaixo, realize uma breve entrevista que vai nos ajudar na construção e no esclarecimento sobre este conceito.

Identificação

Nome da(o) entrevistada(o):

Idade:

Profissão:

Formação escolar:

Questões

O que é cidadania?

Onde você aprendeu sobre cidadania?

Quais direitos você considera possuir? Por quê?

E quais deveres? Por quê?

Lembre-se de avisar que esta pesquisa será utilizada para uma atividade realizada na sua aula de História e que a(o) sua(seu) entrevistada(o) terá a identidade mantida em sigilo. Agradeça pela colaboração e disponibilidade em lhe ajudar.

*

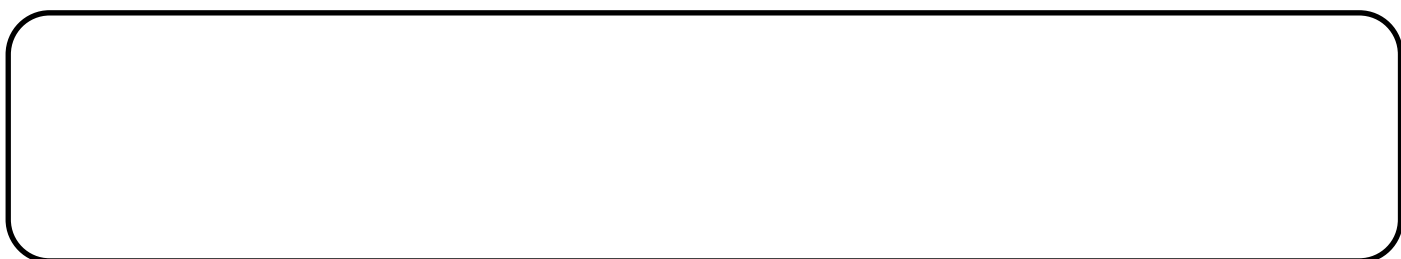
Após compartilhar com a turma o resultado de sua entrevista, e ouvir o das entrevistas realizadas por seus colegas, podemos concluir que as pessoas compreendem que cidadania é...

O que é cidadania na mídia?

Pesquisa na mídia (jornais, revistas e na internet) uma reportagem sobre o tema da cidadania ou que mobilize este conceito:



Considerações sobre esta reportagem:



Após compartilhar com a turma o resultado de sua pesquisa, responda: quais são as palavras mais associadas a cidadania? Qual a ideia geral expressa sobre o tema? Ela corrobora ou se contrapõe a sua experiência e aos debates desenvolvidos até esse ponto?



Continuando nossa busca por compreender o que é cidadania, vamos conhecer a definição proposta por diferentes sujeitos, pesquisadoras e pesquisadores, a partir de diversos campos do conhecimento e de diferentes linguagens. Leia os textos atentamente, buscando perceber os elementos comuns, aqueles que se contrapõem e aqueles que se complementam.

Texto 1

Cidadania s. f. Qualidade ou estado de um cidadão.

Cidadão s. m. Indivíduo no gozo dos direitos civis ou políticos de um Estado, ou no desempenho de seus deveres para com este.

HOLANDA, Aurélio. Dicionário da Língua Portuguesa. 2010

Texto 2

Afinal, o que é ser cidadão?

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. [...] Cidadania não é uma definição estanque, mas um conceito histórico, o que significa que seu sentido varia no tempo e no espaço. É muito diferente ser cidadão na Alemanha, nos Estados Unidos ou no Brasil (para não falar nos países em que a palavra é um tabu), não apenas pelas regras que definem quem é ou não é titular da cidadania (por direito territorial ou de sangue), mas também pelos direitos e deveres distintos que caracterizam o cidadão em cada um dos estados nacionais contemporâneos.

PINSKY, Jaime: PINSKY, Carla, História da Cidadania. São Paulo, Editora Contexto. 2012. p. 9

Texto 3

A cidadania moderna instaura-se a partir dos processos de luta que culminaram na Independência dos Estados Unidos da América do Norte e na Revolução Francesa. Esses eventos romperam o princípio de legitimidade que vigia até então, baseado nos deveres dos súditos, e passaram a estruturar a partir dos direitos do cidadão. Desse momento em diante todos os tipos de luta foram travados para que se ampliasse o conceito e a prática de cidadania e o mundo ocidental o estendesse para mulheres, crianças, minorias nacionais, étnicas, sexuais, etárias. Nesse sentido pode-se afirmar que, na sua acepção mais ampla, cidadania é a expressão concreta do exercício da cidadania.

PINSKY, Jaime e PINSKY, Carla Bassanezi (orgs). História da Cidadania. 2ª Ed. São Paulo: Contexto, 2003.

Texto 4

O que é cidadania?

Acesse o vídeo ao lado, produzido pela Câmara de Deputado, e disponível no Youtube, através do link:

bit.ly/oqueecidadania



Texto 5

“Cidadania é o direito de ter uma ideia e poder expressá-la. É poder votar em quem quiser sem constrangimento. É processar um médico que age com negligência. É devolver um produto estragado e receber o dinheiro de volta. É o direito de ser negro, índio, homossexual, mulher, sem ser discriminado. De praticar uma religião sem ser perseguido (...). O direito de ter direitos é uma conquista da humanidade. Da mesma forma que a anestesia, as vacinas, o computador, as máquinas de lavar, a pasta de dente, o transplante do coração. Foi uma conquista dura. Muita gente lutou e morreu para que tivéssemos o direito de votar. E outros batalharam para você votar aos 16 anos. Muito sangue foi derramado pela ideia de que todos os homens merecem a liberdade e de que todos são iguais perante a lei.

DIMESTEIN, Gilberto. O cidadão de papel. São Paulo, Ática, 2003, p. 22.

Texto 6



PAIVA, Miguel. O Estado de São Paulo. 5 de outubro de 1988.

Texto 7

Cidadão, Zé Ramalho.

Ouçã essa música, acessando o link: bit.ly/cidadao_zeramalho



Para renascer, e às vezes para nascer, é preciso morrer, e ele começou morrendo. Foi uma morte até certo ponto anunciada, precedida de uma lenta e ignominiosa agonia. Que teve início numa sexta-feira. O patrão chamou-o e disse, num tom quase casual, que ele estava despedido: contenção de custos, você sabe como é, a situação não está boa, tenho que dispensar gente.

Por mais que esperasse esse anúncio – que na verdade até tardara um pouco, muitos outros já haviam sido postos na rua – foi um choque. Afinal, faz cinco anos que trabalhava na empresa. Um cargo modesto, de empacotador, mas ele nunca pretendia mais: afinal, mal sabia ler e escrever. O salário não era grande coisa, mas permitia-lhe, com muito esforço, sustentar a família, esposa e dois filhos pequenos. Mas já não tinha salário, não tinha emprego – não tinha nada.

Passou no departamento de pessoal, assinou os papéis que lhe apresentaram, recebeu seu derradeiro pagamento, e, de repente, estava na rua. Uma rua movimentada, cheia de gente apressada. Gente que vinha de lugares e que ia para outros lugares. Gente que sabia o que fazer.

Ele, não. Ele não sabia o que fazer. Habitualmente, iria para casa, contente com a perspectiva do fim de semana, o passeio no parque com os filhos, a conversa com os amigos. Agora, a situação era outra. Como poderia chegar em casa e contar à mulher que estava desempregado? A mulher, que se sacrificava tanto, que fazia das tripas coração para manter a casa funcionando? Para criar coragem, entrou num bar, pediu um martelo de cachaça, depois outro e mais outro. A bebida não o reconfortava, ao contrário, sentia-se cada vez pior. Sem alternativa, tomou o ônibus para o humilde bairro em que morava.

A reação da mulher foi ainda pior do que ele esperava. Transtornada; torcia as mãos e gritava angustiada, o que é que vamos fazer, o que é que vamos fazer. Ele tentou encorajá-la, disse que de imediato procuraria emprego. De imediato significava, naturalmente, segunda-feira, mas antes disto havia o sábado e o domingo, muitas horas penosas que ele teria de suportar. E só havia um jeito de fazê-lo: bebendo. Passou o fim de semana embriagado. Embriagado e brigando com a mulher.

Quando, na segunda-feira, saiu de casa para procurar trabalho, sentia-se de antemão derrotado. Foi a outras empresas, procurou conhecidos, esteve no sindicato, como antecipara, as respostas eram negativas. Terça foi a mesma coisa, quarta também, e quinta, e sexta. Dinheiro esgotava-se rapidamente, tanto mais que o filho menor, de um ano e meio, estava doente e precisava ser medicado. E assim chegou o fim de semana. Na sexta à noite, ele tomou uma decisão: não voltaria para casa.

Não tinha como fazê-lo. Não poderia ver os filhos chorando, a mulher a mirá-lo com o ar acusador. Ficou no bar até que o dono o expulsou, e depois saiu a caminhar, cambaleante. Era muito tarde, mas ele não estava sozinho. Na rua, havia muitos como ele, gente que não tinha onde morar, ou que não queria um lugar para morar. Havia um grupo deitado sob uma marquise, homens, mulheres e crianças. Perguntou se podia ficar com eles. Ninguém lhe respondeu e ele tomou o silêncio como concordância. Passou a noite ali, dormindo sobre os jornais. Um sono inquieto, cheio de pesadelos. De qualquer modo, clareou o dia e quando isto aconteceu ele sentiu um inexplicável alívio: era como se tivesse ultrapassado uma barreira, como se tivesse se livrado de um peso. Como se tivesse morrido? Sim, como se tivesse morrido. Morrer não lhe parecia tão ruim, muitas vezes pensara em imitar o gesto do pai que, ele ainda criança, se atirara sob um trem. Muitas vezes pensava nesse homem, com quem nunca tivera muito contato, e imaginava-o sempre sorrindo (coisa que em realidade raramente acontecia) e feliz. Se ele próprio não se matara, fora por causa da família; agora, que a família era coisa do passado, nada mais o prendia à vida.

Mas também nada o empurrava para a morte. Porque, num certo sentido, era um morto-vivo. Não tinha passado e também não tinha futuro. O futuro era uma incógnita que não se preocupava em desvendar. Se aparecesse comida, comeria; se aparecesse bebida, beberia (e bebida nunca faltava; comprava-a com as esmolas. Quando não tinha dinheiro sempre havia alguém para alcançar-lhe uma garrafa). Quanto ao passado, começava a sumir na espessa névoa de um olvido que o surpreendia – como esqueço rápido as coisas, meu Deus – mas que não recusava; ao contrário, recebia-o como uma bênção. Como uma absolvição. A primeira coisa que esqueceu foi o rosto do filho maior, garoto chato, sempre a reclamar, sempre a pedir coisas. Depois, foi o filho mais novo, que também chorava muito, mas que não pedia nada – ainda não falava. Por último, foi-se a face devastada da mulher, aquela face que um dia ele achara bela, que lhe aquecera o coração. Junto com

os rostos, foram os nomes. Não lembrava mais como se chamavam. E aí começou a esquecer coisas a respeito de si próprio. A empresa em que trabalhara. O endereço da casa onde morara. A sua idade – para que precisava saber a idade? Por fim, esqueceu o próprio nome.

Aquilo foi mais difícil. É verdade que, havia muito tempo, ninguém lhe chamava pelo nome. Vagando de um lado para outro, de bairro em bairro, de cidade em cidade, todos lhe eram desconhecidos e ninguém exigia apresentação. Mesmo assim, foi com certa inquietação que pela primeira vez se perguntou: como é mesmo o meu nome? Tentou, por algum tempo, se lembrar. Era um nome comum, sem nenhuma peculiaridade, algo como José da Silva (mas não era José da Silva); mas isto, ao invés de facilitar, só lhe dificultava a tarefa. Em algum momento tivera uma carteira de identidade que sempre carregara consigo; mas perdera esse documento. Não se preocupava – não lhe fazia falta. Agora esquecia o nome... Ficou aborrecido, mas não por muito tempo. É alguma doença, concluiu, e esta explicação o absolvía: um doente não é obrigado a lembrar nada.

De qualquer modo, aquilo mexeu com ele. Pela primeira vez em muito tempo – quanto tempo? meses, anos? – decidiu fazer alguma coisa. Resolveu tomar um banho. O que não era habitual em sua vida, pelo contrário: já não sabia mais há quanto tempo não se lavava. A sujeira formava nele uma crosta – que de certo modo o protegia. Agora, porém, trataria de lavar-se, de aparecer como fora no passado.

Conhecia um lugar, um abrigo mantido por uma ordem religiosa. Foi recebido por um silencioso padre, que lhe deu uma toalha, um pedaço de sabão e o conduziu até o chuveiro. Ali ficou, muito tempo, olhando a água que corria para o ralo – escura no início, depois mais clara. Fez a barba também. E um empregado lhe cortou o cabelo, que lhe chegara aos ombros. Enrolado na toalha, foi buscar as roupas. Surpresa:

- Joguei fora – disse o padre. – Fediam demais.

Antes que ele pudesse protestar, o padre entregou-lhe um pacote:

- Tome. É uma roupa decente.

Ele entrou no vestiário. O pacote continha cuecas, camisa, uma calça, meias, sapatos. Tudo usado, mas em bom estado. Limpo. Ele vestiu-se, olhou no espelho. E ficou encantado: não reconhecia o homem que via ali. Ao sair, o padre, de trás de um balcão, interpelou-o:

- Como é mesmo seu nome?

Ele não teve coragem de confessar que esquecera como se chamava.

- José da Silva.

O padre lançou lhe um olhar penetrante – provavelmente todos ali eram José da Silva – mas não disse nada. Limitou-se a fazer uma anotação num grande caderno.

Ele saiu. E sentia-se outro. Sentia-se como que – embriagado? – sim, como que embriagado. Mas embriagado pelo céu, pela luz do sol, pelas árvores, pela multidão que enchia as ruas. Tão arrebatado estava que, ao atravessar a avenida, não viu o ônibus. O choque, tremendo, jogou-o à distância. Ali ficou, imóvel, caído sobre o asfalto, as pessoas rodeando-o. Curiosamente, não tinha dor; ao contrário, sentia-se leve, quase que como flutuando. Deve ser o banho, pensava.

Alguém se inclinou sobre ele, um policial. Que lhe perguntou:

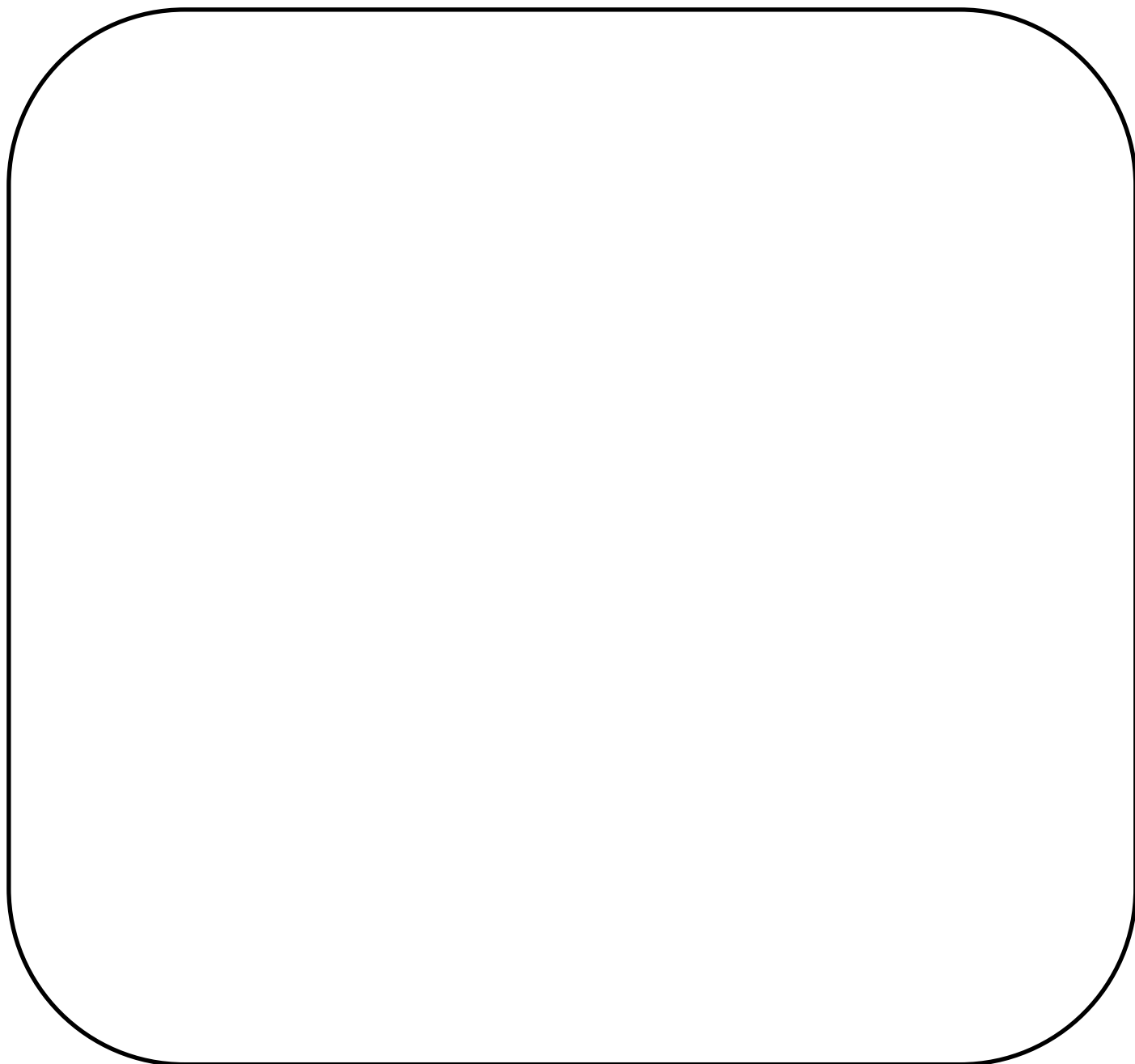
- Como é que está, cidadão? Dá para aguentar, cidadão?

Isso ele não sabia. Nem tinha importância. Agora sabia quem era. Era um cidadão. Não tinha nome, mas tinha um título: cidadão. Ser cidadão, para ele, o começo de tudo. Ou o fim de tudo. Seus olhos se fecharam. Mas seu rosto se abriu num sorriso. O último sorriso do desconhecido, o primeiro sorriso do cidadão.

*

Após ler esta crônica e discuti-la com seus colegas, responda: Qual a concepção de cidadania compartilhada pelo autor neste texto? Ela corrobora ou se contrapõe as noções de cidadania que você teve contato até aqui? Por quê?

E aí, o que é cidadania?



Vamos compartilhar esta definição construída por você com todos os seus colegas; também ouvir as conclusões a que eles chegaram.

De modo geral, quais são os principais sentidos atribuídos à **cidadania** por seus colegas?



Juventudes

“Compreender a etapa da juventude em sua complexidade implica reconhecer que aquilo que é denominado juventude adquiriu sentidos diferentes ao longo da história. A juventude encerra [compreende] uma enorme diversidade de variáveis biológicas, psicológicas, sociais, culturais, políticas e ideológicas. Isso significa dizer que não existe 'a juventude', mas *juventudes* que expressam situações plurais, diversas e desiguais na vivência da condição juvenil(...)”.

Utilizar a palavra juventudes no plural demonstra algum cuidado com as generalizações que simplificam. Indica perceber os jovens como sujeitos que se distinguem e se identificam em suas muitas dimensões, tais como as de gênero, cor da pele, classe, local de moradia, cotidianos e projetos de futuro.

Nas sociedades industriais modernas, juventude é uma palavra que supõe mais do que idade, biologia, cultura, psicologia ou classe social. A pluralidade de circunstâncias de vida dos jovens, entretanto, nem sempre encontra correspondência nas representações que as sociedades elaboram sobre esse tema; é comum que essas estejam ancoradas em ideias sobre o que seria o jovem ideal e em estereótipos sobre a juventude que fugiria aos valores de determinado senso moral dominante. Assim, ao considerar que a juventude constitui uma condição social e, ao mesmo tempo, um tipo de representação, é preciso também reconhecer que, quase sempre, os modelos positivos se espelham em jovens que não são das classes populares e reforçam estereótipos e antagonismos nas relações entre as classes sociais”.

(GIL, Carmem. Jovens e Juventudes: Consensos e Dissensos. In: **Educação**. Santa Maria. v. 36, n. 1. jan./abr. 2011. p. 26).

Juventudes no Mundo, no Brasil...

Década de 1950

Década de 1980

Década de 1960

Década de 1990

Década de 1970

Década de 2000



Será que estas representações dizem respeito a todos os jovens do período analisado? Representam homens e mulheres, de diferentes classes sociais, gêneros e etnias? Quem faltou ser representado? Por quê?

Os jovens do período que você analisou participaram da política? Como? Por que não?

Cidadania, Juventudes e Política

Quais são os seus desejos? Pelo o que você protestaria?

A partir desta obra do artista Bruno Monllor torne público quais seriam os seus pedidos, as suas reivindicações se organizasse e participasse de um protesto.



Disponível em: <http://brunortiz.blogspot.com/2013/11/protesto-interativo.html>

A Constituição é o principal conjunto de leis de uma nação, estabelecendo os principais direitos e deveres do cidadão e do próprio Estado. O Brasil já teve várias Constituições, sendo que a atual foi promulgada em 1988 e é conhecida como “Constituição cidadã”. Vejamos alguns direitos e deveres do cidadão brasileiro segundo a Constituição Federal.

Constituição Federal de 1988

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 [...]

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.

Art. 14. A soberania popular será exercida pelo sufrágio universal e pelo voto direto e secreto, com valor igual para todos, e, nos termos da lei, mediante:

I - plebiscito;

II - referendo;

III - iniciativa popular.

§ 1º O alistamento eleitoral e o voto são:

I - obrigatórios para os maiores de dezoito anos;

II - facultativos para:

a) os analfabetos;

b) os maiores de setenta anos;

c) os maiores de dezesseis e menores de dezoito anos.

BRASIL, Constituição Federal de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm Acesso em 11 de maio de 2018.

Para compreender um texto, especialmente as legislações, muitas vezes é importante conhecer o significado de algumas palavras. Pesquise o significado das palavras abaixo, e daquelas que julgar necessário:

Iniciativa Popular:

Plebiscito:

Referendo:

Segundo a Constituição Federal, qual são as instituições autorizadas a propor, legalmente, uma iniciativa popular, um referendo ou um plebiscito?

1. Qual a importância destes artigos para o exercício da cidadania no Brasil?

2. Quem é a (o) governador(a) do Rio Grande do Sul? Em que ano ela (e) foi eleita (o)? Quando encerra o seu mandato?

3. Quem é a (o) prefeita (o) de Canoas? Em que ano ela (e) foi eleita (o)? Quando encerra o seu mandato?

4. Quantos vereadores há em Canoas? Quantas são mulheres? E homens? Com auxílio de seu professor (a) de Matemática, construa um gráfico representando esta proporção.

5. Qual é a função de cada um destes representantes?

6. Escolha um dos temas abaixo, ou proponha um novo, para organizar uma roda de conversa com seu grupo:

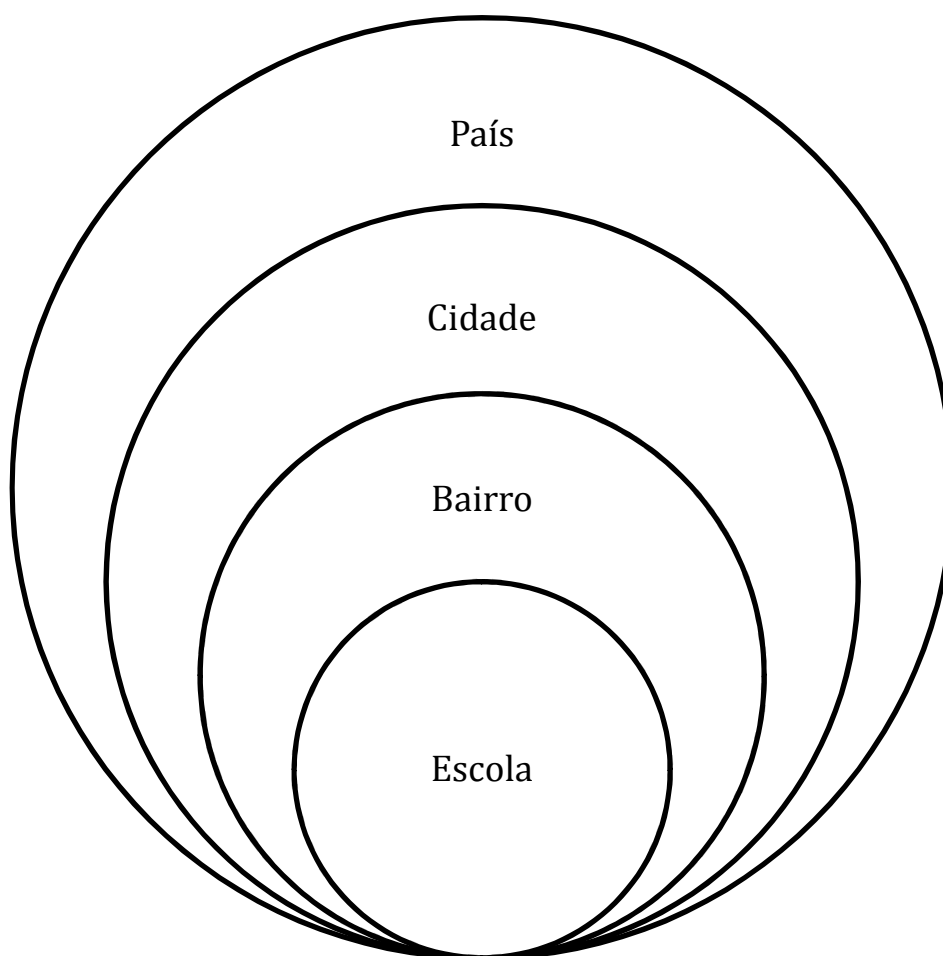
- I. A importância de um voto consciente;
- II. Como se deve escolher um candidato;
- III. A influência das mídias nas eleições;
- IV. O que podemos fazer para exigir nossos direitos?
- V. O que é preciso para ser um (a) bom (ao) político (a)?

7. Como participar politicamente? Esta é uma questão simples, mas ao mesmo tempo importante. Simples, pois a política está relacionada a tudo aquilo que é público, à vida em comunidade, às regras e comportamentos neste espaço compartilhado pelo povo – então, você faz política o tempo todo. Além disso, a política é um instrumento de ação e transformação da sociedade. Sendo assim, vamos pesquisar uma forma de agir e participar da política, como jovem, e delinear como você pode participar:

Jovem agindo/participando da política:



Como eu posso participar politicamente?



Abaixo, apresentamos alguns artigos referentes aos direitos dos jovens, de diferentes legislações nacionais:

Documento 1:

Constituição Federal de 1988

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

§ 1º O Estado promoverá programas de assistência integral à saúde da criança, do adolescente e do jovem, admitida a participação de entidades não governamentais, mediante políticas específicas e obedecendo aos seguintes preceitos

I - aplicação de percentual dos recursos públicos destinados à saúde na assistência materno-infantil;

II - criação de programas de prevenção e atendimento especializado para as pessoas portadoras de deficiência física, sensorial ou mental, bem como de integração social do adolescente e do jovem portador de deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência, e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de obstáculos arquitetônicos e de todas as formas de discriminação. (Redação dada Pela Emenda Constitucional nº 65, de 2010)

§ 2º A lei disporá sobre normas de construção dos logradouros e dos edifícios de uso público e de fabricação de veículos de transporte coletivo, a fim de garantir acesso adequado às pessoas portadoras de deficiência.

§ 3º O direito a proteção especial abrangerá os seguintes aspectos:

I - idade mínima de quatorze anos para admissão ao trabalho, observado o disposto no art. 7º, XXXIII;

II - garantia de direitos previdenciários e trabalhistas;

III - garantia de acesso do trabalhador adolescente à escola;

III - garantia de acesso do trabalhador adolescente e jovem à escola;

IV - garantia de pleno e formal conhecimento da atribuição de ato infracional, igualdade na relação processual e defesa técnica por profissional habilitado, segundo dispuser a legislação tutelar específica;

V - obediência aos princípios de brevidade, excepcionalidade e respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento, quando da aplicação de qualquer medida privativa da liberdade;

VI - estímulo do Poder Público, através de assistência jurídica, incentivos fiscais e subsídios, nos termos da lei, ao acolhimento, sob a forma de guarda, de criança ou adolescente órfão ou abandonado;

VII - programas de prevenção e atendimento especializado à criança e ao adolescente dependente de entorpecentes e drogas afins.

VII - programas de prevenção e atendimento especializado à criança, ao adolescente e ao jovem dependente de entorpecentes e drogas afins.

§ 4º A lei punirá severamente o abuso, a violência e a exploração sexual da criança e do adolescente.

§ 5º A adoção será assistida pelo Poder Público, na forma da lei, que estabelecerá casos e condições de sua efetivação por parte de estrangeiros.

§ 6º Os filhos, havidos ou não da relação do casamento, ou por adoção, terão os mesmos direitos e qualificações, proibidas quaisquer designações discriminatórias relativas à filiação.

§ 7º No atendimento dos direitos da criança e do adolescente levar-se-á em consideração o disposto no art. 204.

§ 8º A lei estabelecerá:

I - o estatuto da juventude, destinado a regular os direitos dos jovens;

II - o plano nacional de juventude, de duração decenal, visando à articulação das várias esferas do poder público para a execução de políticas públicas.

Art. 228. São penalmente inimputáveis os menores de dezoito anos, sujeitos às normas da legislação especial.

Documento 2

Estatuto da Criança e do Adolescente -Lei nº 8069 de 1990.

Art. 2º Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade.

Art. 5º Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais

Art. 13. Os casos de suspeita ou confirmação de castigo físico, de tratamento cruel ou degradante e de maus-tratos contra criança ou adolescente serão obrigatoriamente comunicados ao Conselho Tutelar da respectiva localidade, sem prejuízo de outras providências legais.

Art. 16. O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos:

I - ir, vir e estar nos logradouros públicos e espaços comunitários, ressalvadas as restrições legais;

II - opinião e expressão;

III - crença e culto religioso;

IV - brincar, praticar esportes e divertir-se;

V - participar da vida familiar e comunitária, sem discriminação;

VI - participar da vida política, na forma da lei;

VII - buscar refúgio, auxílio e orientação.

1. Faça um estudo dos dois documentos, organizando as informações no quadro que segue³⁴:

	Tipo de documento	Data do documento	Direitos assegurados à crianças e adolescentes	Aspectos que você destacaria
Documento 1				
Documento 2				

2. Procure o significado dos conceitos listados abaixo, e os debates atuais a este respeito, discutindo com a turma a importância deles para a organização social e a consolidação da cidadania no Brasil:

- direitos previdenciários;
- penalmente imputáveis;
- violência.

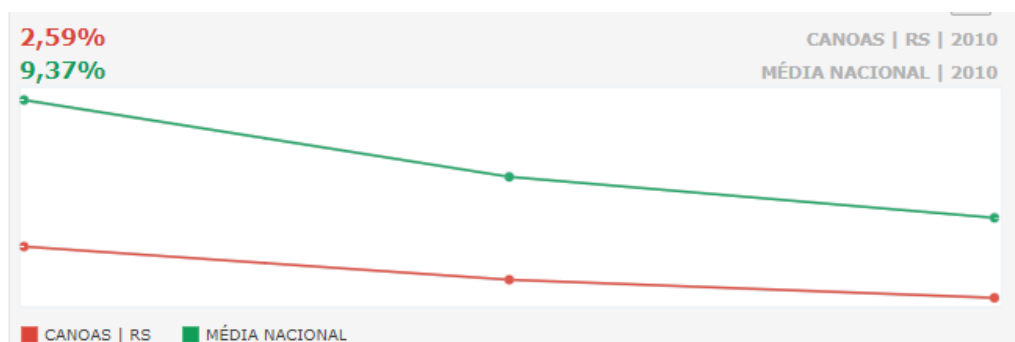
³⁴ Atividade inspirada em SCHMIDT:CAINELLI, 2005.

3. Em grupos, elaborem um mural a cerca da situação dos direitos dos jovens no seu bairro. Estes direitos são respeitados ou violados?

Educação e cidadania

Observe os dados apresentados a seguir:

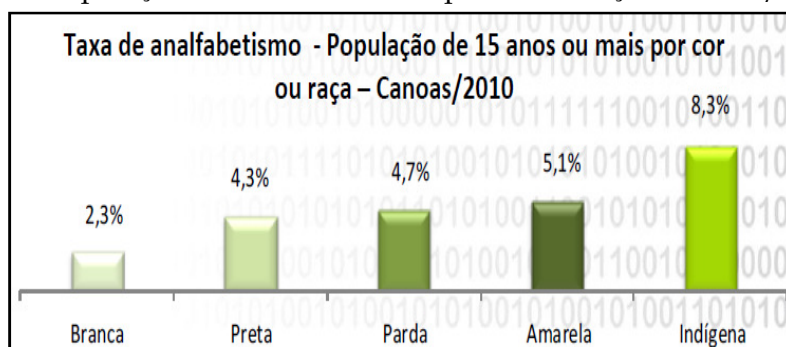
Gráfico 1 – Taxa de Analfabetismo



Fonte: Relatório de avaliação do Plano Municipal de Educação – PME

Gráfico 2 - Taxa de analfabetismo

População de 15 anos ou mais por cor ou raça – Canoas/2010



Fonte: IBGE – Censo Demográfico 2010

Gráfico elaborado por DIEPE/ICXXI

De acordo com estes dados, o município de Canoas apresenta uma taxa de analfabetismo bem inferior à média nacional, todavia, tal dado marcara uma desigualdade que se torna perceptível ao examinarmos o segundo gráfico. Ainda que a taxa de analfabetismo seja baixa no que diz respeito à população em geral, o montante representado pela população indígena é bastante significativo.

Pesquise e compartilhe:

1. Qual a relação entre os indígenas e a história da cidade de Canoas?
2. Atualmente, quantas etnias existem na cidade de Canoas? Como é a presença indígena na cidade?
3. Qual a relação entre analfabetismo e cidadania?

Como observado, a educação não é ainda acessível a todos os brasileiros, fazendo-se fundamental valorizar a aprendizagem e reconhecer o direito de todos a uma educação de qualidade.

Está previsto na Constituição Federal, no artigo 205, que “a educação, direito de todos e dever do estado e da família, será promovida com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

Além de fazermos valer nossos direitos, temos o dever de cumprir alguns deveres. Pensando nisso, responda:

1. Quais atitudes demonstram que você está comprometido com a sua aprendizagem?
2. Você valoriza seu estudo? Como?
3. Que medidas poderiam ser tomadas pelo governo para melhorar a qualidade do ensino oferecida para você na escola pública?

Juventudes e Participação Política

O que é participação política?

A participação política é a possibilidade de influenciar de forma efetiva as políticas locais, regionais, nacionais e internacionais, por meio da ação intencional para impactar na agenda pública, na participação legal do sistema representativo, a partir do voto, nas campanhas, nas eleições e na estrutura legislativa.

A participação política ocorre também, pela participação nas estruturas, atividades e no trabalho partidário, em grupos organizados e em manifestações orientadas a exercer influência na pauta dos atores políticos e institucionais dos governos.

Disponível em: <https://www.infojovem.org.br/infopedia/descubra-e-aprenda/participacao-politica/>

Você já deve ter ouvido que jovem não se interessa por política, que as gerações anteriores se preocupavam muito mais, que a geração atual é apática e só quer saber de internet. Mas será que é assim mesmo?

Em uma pesquisa realizada no ano de 2005, o IBASE e o Instituto Polis entrevistaram oito mil jovens em 07 regiões metropolitanas brasileiras, e chegaram aos seguintes resultados:

28,1% dos(as) 8 mil jovens entrevistados(as) faziam parte de algum grupo ou movimento;
85,8% dos jovens afirmaram se informar sobre o que acontece no mundo;
89% dos jovens acreditam que as pessoas devem se unir para defender seus interesses;

Estes dados levaram a uma conclusão: os jovens desejavam participar da política, mas não sabiam como, por onde começar, como se organizar...

É claro que esses dados mudaram ao longo dos últimos anos, bem como o discurso de que a juventude não se interessava pela política, especialmente após o ano de 2013, quando, por meio das redes sociais, sem – ao menos inicialmente – a participação de um partido político, os jovens tomaram às ruas, no movimento que ficou conhecido como “Jornadas de Junho”.

Analizando este movimento, bem como outras formas de participação política onde os jovens são protagonistas, os pesquisadores apontam algumas considerações:

Os movimentos
são horizontais

Priorizam ações
imediatas

As pautas são
"modernas"

Os movimentos são horizontais, ou seja, organizados de forma descentralizada, compartilhando a autoria; os jovens priorizam a ação e a solução de problemas imediatos; e as suas pautas, ou aquilo que os leva a se mobilizar são temas modernos, como a defesa do meio ambiente, a diversidade, os direitos humanos, etc. Releia as pautas pelas quais você protestaria no tópico “Participação política, juventude e cidadania”, eles confirmam ou estão muito distantes destas conclusões? Você acha que os jovens se interessam menos pela política hoje? Por quê?

**Questão para
pesquisa e debate:**

Como os jovens
participaram da
política, ao longo da
história do Brasil?

Fica ligado!

Como participação das eleições?

O voto é obrigatório para maiores de 18 anos e facultativo para os maiores de 16, de 70 anos e aos analfabetos. Para obter o título, é preciso ir ao Cartório Eleitoral (Av. Guilherme Shell, 6080), preencher o requerimento de alistamento eleitoral e levar o documento de identidade e um comprovante de residência. Não é necessário pagar nada.

Direitos Humanos e Cidadania

Texto 1:

“Para seres humanos não pode haver coisa mais valiosa do que a pessoa humana. Essa pessoa, por suas características naturais, por ser dotada de inteligência, consciência e vontade, por não ser mais do que uma simples porção de matéria, tem uma dignidade que a coloca acima de todas as coisas da natureza. Existe uma dignidade inerente à condição humana, e a preservação dessa dignidade faz parte dos direitos humanos.

O respeito pela dignidade da pessoa humana deve existir sempre, em todos os lugares de maneira igual para todos. O crescimento econômico e o progresso material têm um valor negativo se conseguido à custa de ofensas à dignidade do ser humano. O sucesso político ou militar de uma pessoa ou de um povo, bem como o prestígio social ou a conquista de riquezas, nada disso é válido ou merecedor de respeito se for conseguido mediante ofensas à dignidade e aos direitos fundamentais dos seres humanos”.

ABREU, Dalmo. Direitos Humanos e Cidadania. São Paulo, Moderna. 1998.

Texto 2:

“Os Direitos Humanos são [...] universais, naturais e ao mesmo tempo históricos. São naturais e universais porque vinculados à natureza humana, mas são históricos no sentido de que mudaram ao longo do tempo num mesmo país e o seu reconhecimento é diferente em países distintos, em um mesmo tempo. Podem igualmente ter o seu escopo ampliado, em virtude de descobertas, novas conquistas, novas correntes de pensamento. São relativamente recentes no rol de direitos fundamentais da pessoa humana, aqueles que dizem respeito à defesa do meio-ambiente, e direitos sociais não vinculados ao mundo do trabalho. Hoje, com descobertas científicas no campo da genética, podemos imaginar como rol dos direitos humanos voltados para a dignidade da pessoa humana poderá se ampliar”.

SOARES, Maria Benevides. Cidadania e Direitos Humanos. In: CARVALHO, José (org). Educação, Cidadania e Direitos Humanos. Petrópolis, Vozes. 2004.

Você já ouviu falar em Direitos Humanos? Sabe em que momento histórico eles surgiram? Sabe quais são os direitos assegurados a todas às pessoas? Então que tal pesquisar...

1. Pesquise a Declaração Universal dos Direitos Humanos e registre aqueles direitos que considerar fundamentais para você ser jovem.
2. Pesquise o contexto histórico no qual a Declaração Universal dos Direitos Humanos foi criada.
3. Procure lembrar de algum acontecimento, recente ou não, que desconsidere a dignidade e os direitos fundamentais dos seres humanos, que tenha ocorrido próximo a você, no seu bairro, ou na sua cidade.

Em grupo, vamos organizar um debate a partir dos seguintes pontos:

- Por que muitos destes direitos não são respeitados?
- O que podemos fazer para garantir o cumprimento dos nossos direitos?

Além de pesquisar informações e dados para auxiliá-lo no debate, leia os textos complementares ao final deste material.

Para finalizar (?), uma proposta de pesquisa

Ao longo do nosso trabalho sobre cidadania, juventude, participação política e Direitos Humanos, várias questões e problemas interessantes apareceram nas nossas discussões. Em grupos, vamos desenvolver uma pesquisa a partir destes temas.

- O primeiro passo é elaborarmos uma pergunta a partir deste tema. Essa pergunta – o problema de pesquisa – será o eixo da investigação:

Problema de pesquisa:

- O próximo passo é procurar as fontes necessárias para responder à pergunta. Elas podem ser: livros, sites da internet, jornais, depoimentos e memórias de pessoas, ou talvez, seja necessário realizar entrevistas, questionários, ou outro tipo de coleta de dados.
- A seguir, analise essas fontes – leia, resuma, compare e sintetize as informações – e formule uma (ou mais) respostas a partir destas informações que foram encontradas.
- O passo final é a produção de um texto, onde se apresenta o resultado da pesquisa. Ao redigi-lo, busque reescrever com suas palavras as informações que foram encontradas, sintetizando toda a pesquisa em um material de sua autoria.

Para nos organizarmos!

Data da entrega do texto [1ª versão]:/...../.....

Data da entrega do texto [versão final]:/...../.....

Data da apresentação da pesquisa:/...../.....

Registre no espaço abaixo as informações que achou mais importantes, a partir das apresentações realizadas pelos seus colegas.

Direitos Humanos 100% já!

Direitos Humanos é uma daquelas questões que não se coaduna com meias verdades, com posicionamento neutro e, muito menos, com realização parcial. Por isso, direitos humanos 100% já, como quer a campanha coordenada pelo Instituto de Acesso à Justiça (IAJ). Por quê?

Porque não dá para defender direitos humanos somente dos humanos direitos. Ora, direitos humanos são direitos de todas as pessoas ou não são direitos humanos. Afinal, direitos humanos são universais. São direitos de toda gente, de todo tipo de gente, de gente sem tipo, simplesmente gente.

Mas, reconhecer a diversidade e a pluralidade é o desafio. Ora, é possível respeitar a todos/as e a cada um/a em sua singularidade, sua particularidade e sua universalidade. Afinal, cada ser humano é um sujeito de direitos que se faz sujeito na interação concreta com os outros humanos.

Porque não dá para sustentar que há direitos líquidos e certos e direitos que dependem da vontade dos governos ou das sobras do superávit primário. Ora, todos os direitos humanos (civis, políticos, econômicos, sociais, culturais, ambientais e...) são direitos humanos, indivisíveis e interdependentes. Afinal, direitos humanos são de cada pessoa, intransferíveis e indisponíveis.

Mas, é possível compreender que a realização dos direitos humanos ocorre no contexto histórico, suscetível aos conflitos e às contradições nele existentes. Ora, direitos humanos são, a um só tempo, patrimônio normativo, parâmetro político e exigência histórica a orientar os arranjos sociais e políticos. Afinal, identificar conflitos, ponderar demandas e pactuar prioridades são necessidades permanentes, nunca para protelar ou para ignorar.

Porque não dá para aceitar que os direitos humanos sejam lembrados somente quando há vítimas de sua violação. Ora, os direitos humanos exigem vigência permanente na vida de cada uma e de todas as pessoas, ou não estarão sendo respeitados. Afinal, direitos humanos exigem realização integral, com promoção de todos os direitos, proteção dos direitos dos vulneráveis e reparação/restauração às vítimas das violações.

Mas, é também necessário aprender da própria prática. Ora, monitorar e avaliar compromissos em direitos humanos é papel chave da sociedade civil; é dever exigir do Estado que respeite e realize os direitos humanos. Afinal, é assim que se poderá avançar na construção de condições mais propícias para efetivar todos os direitos humanos.

Defender direitos humanos 100% já é manter mobilizada a indignação e a solidariedade, bases de uma cultura de direitos humanos capaz de gerar novas subjetividades e novas institucionalidades, a fim de afirmar e confirmar sujeitos de direitos. Este é o desafio maior para todos/as quantos/as não abrem mão de dizer, cada vez com mais força: Direitos Humanos 100% já!

ZERO HORA. 02 dez. 2005. p. 23.

Direito de exigir direitos

O direito a ter direitos está na base da cidadania moderna. É um dos principais ganhos da democracia (e também a principal perda decorrente de regimes autoritários). O direito de exigir direitos é complemento do direito a ter direitos. Pensar sobre estes temas é o desafio a que nos propomos num tempo em que é cada vez mais difícil concretizar direitos.

O direito a ter direitos tem por referência que cada pessoa está situada no mundo, que é um lugar político: cada pessoa faz parte de uma comunidade política na qual é reconhecida e pode reconhecer os demais, todos, indistintamente, como sujeitos políticos, como cidadãos, como sujeitos de direitos.

Em contraste, a negação da participação numa comunidade política implica na negação da humanidade fundamental que está em cada pessoa. As experiências históricas de “estados de exceção” – às vezes autoritários; outras mantidas em supostas democracias –, são formas de negar a participação a indivíduos ou grupos sociais na cidadania. Quando se instala a “exceção”, deixa-se de reconhecer o direito a

ter direitos e também o direito de exigir direitos. Produz-se estranhamento, formal e material, não-reconhecimento.

É comum ouvirmos que até se aceita direitos humanos, mas somente para “humanos direitos”. Ora, posições deste tipo têm na base exatamente a idéia de que nem todos os “humanos” são “humanos”: há humanos que não estão incluídos na comunidade política constitutiva dos direitos e, por isso, passíveis de tratamento ao largo dos direitos comuns aos demais. A justificativa, sempre produzida por quem está incluído na ordem dos direitos, contra os que exclui dela, é que estes, por terem quebrado a ordem que os reconheceria como sujeitos de direitos, merecem tratamento à margem do direito. O mais surpreendente é que este tipo de discurso legitima a barbárie como ação civilizatória.

Por já não participarem da comunidade da cidadania, desalojados que foram do direito a ter direitos, não lhes resta também o direito de exigir direitos. Resta-lhes calar e submeter-se à ordem dos que têm direitos, sem poder reclamar ou mesmo declarar como injusta a ordem que os encerrou na categoria dos desordeiros.

Seu grito ecoa como bagunça, incômodo. Para evitar qualquer audiência aos que, ordeiramente, seguem seus afazeres públicos e privados resta afastá-los da vista. Nunca faltam motivos, às vezes aparentemente altos e significativos, para impedi-los de aparecer e de dizer. Estranhamente, a ordem pública, constituída exatamente na base da participação – na possibilidade do aparecer e do dizer –, é invocada como impedimento para que esses “uns” que, por motivo justo se rebelam contra ela, dela tomem parte, aparecendo e dizendo.

Este tipo de posição é comum em discursos repisados contra as manifestações de sem terra, de mulheres, de negros, de pessoas com deficiência, de indígenas, de pobres, de todo “esse tipo de gente”. Quando resolvem aparecer para cobrar a justiça e a igualdade, propaladas pela ordem, “esses tipos” já não podem ser reconhecidos como “humanos direitos” e, além de criminalizar sua atuação, é preciso desmoralizar sua causa, dizem os arautos da ordem.

Sentados em confortáveis poltronas cidadãos nem precisam tapar os ouvidos ou sujar as consciências – e muito menos as mãos: os encarregados de manter a ordem, de fazer cumprir a lei, que cuidem disso. Até quando continuaremos nos reconhecendo cidadãos deixando de reconhecer a cidadania dos outros?

DIÁRIO DA MANHÃ. 17 out. 2007. p. 2.