

História e sociedade: Da política e da cidadania como molas vitais para o fazer histórico *

Manoel Santos Mota¹

Resumo: Este artigo analisa a disciplina de história no currículo do Ensino Fundamental e seu potencial enquanto construtora de consciência cidadã nos alunos e alunas desse nível escolar. O estudo promove uma discussão sobre o tema da cidadania, que é aqui entendida como intrínseca à própria concepção filosófica da ciência da história, sem enveredar, entretanto, por um caminho dogmático, que interessa ao status-quo. Nesse intuito, uma vez que discute a história na sala de aula, as elaborações são produzidas a partir de um diálogo crítico entre as Diretrizes Nacionais de Educação para o ensino de História – PCN – e as proposições de estudiosos da área. Recorreu-se ainda, às contribuições de pesquisadores da Cidadania e da Educação, de modo a oferecer ao leitor e à leitora um panorama interdisciplinar de olhares.

Palavras-chave: História; Cidadania; Educação.

Pra que tanta TV. Tanto tempo pra perder. Qualquer coisa que se queira saber querer. Tudo bem, dissipação de vez em quando é "bão" misturar o brasileiro Aaaaai! Com alemão pacato Cidadão! É o Pacato, da Civilização (...). Pacato Cidadão. Samuel Rosa e Chico Amaral

Já faz algum tempo, a História tem sido vista através de seu potencial criador de consciência crítica, analítica e cidadã (Borges, 1993), recebendo por isso atenção especial da esfera política. Tal entendimento pode ser temporalmente marcado, pelo menos a partir do rompimento com a tradição historiográfica que se fundou nos domínios da política e na exaltação da biografia de certos personagens. Como marco desse processo de ruptura, tem-se a agitação em torno das elaborações da Escola dos Annales, movimento iniciado na França de 1929, que representou uma profunda renovação na ciência da história, especialmente no âmbito de seus objetos, métodos e fontes.

Foi a partir de então que campos como a cultura, a vida privada, a sexualidade e o imaginário iniciaram sua trajetória rumo a figurarem como objetos de interesse e análise historiográfica (Perrot, 2007), e se de um lado houve a introdução dessas outras esferas como possíveis campos para o ofício do historiador, de outro, exigiu-se que fossem construídas novas concepções sobre os *processos de historicização*, e desse modo, ao se multiplicar as possibilidades investigativas, alargou-se também a compreensão do que pudesse ser tomado

* Artigo submetido em 07 de Novembro/2012, e aprovado em 15 de Janeiro/2013.

¹ Historiador e Mestrando em História Social - Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas - Universidade Federal da Bahia.

como fonte. Isto é, perderam legitimidade os monumentos escritos e a essencialidade do recorte andro-político² e econômico, e ganharam proeminência os interstícios sociais, lócus onde, não raro, encontravam-se as mulheres, os pobres, a cultura e a mentalidade (Le Goff, 1994).

Noutras palavras, nos estudos em história, abandonou-se o discurso político – que muitas vezes privilegiava e cristalizava na mentalidade social os grupos dominantes – passando-se a investigações que se lançaram a conhecer os marginais, trazendo à luz aqueles que, apesar de não terem podido durante suas vidas figurar nas cenas públicas dos grandes acontecimentos, viveram socialmente, isto é, interferiram nas dinâmicas sociais, o que os inclui, portanto, na categoria dos sujeitos históricos, carecendo, pois, de estudo.

Com o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96 – esse entendimento quanto as potencialidades da disciplina história não foi alterado, pelo contrário, a Lei promoveu o surgimento dos Parâmetros da Educação Nacional (PCN), que buscaram organizar as disposições para o ensino da disciplina. E é por esse caminho que se iniciam as reflexões deste estudo, debruçando-se sobre os objetivos gerais do Ensino Fundamental (PCN, 2001). Segundo o documento, ao concluírem esse nível, os estudantes devem ser capazes de:

- (i) compreender a cidadania como participação social e política, assim como o exercício de direitos e deveres políticos, sociais e culturais, adotando no dia-a-dia atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito;*
- (ii) conhecer as características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir, progressivamente, a noção de identidade nacional e pessoal, bem como o sentimento de pertencimento ao país;*
- (iii) conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sócio-cultural brasileiro, bem como os aspectos sócio-culturais de outros povos e nações, posicionado-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais;*
- (iv) desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em sua capacidade afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania. (PCN, 2001)*

Ante o exposto, uma leitura atenta desses objetivos já denuncia a dimensão sócio-

² Relaciona-se à legitimidade dada pelo discurso histórico ao tema da política, em seu recorte de gênero masculino, androcêntrico.

educacional atribuída à disciplina e ao professor de História. Todavia, antes de nos ater especificamente a este tema, revisitar o contexto de introdução da disciplina nos currículos e repensar a *função política* que exerceu, tornam-se pontos fundamentais.

O ensino de História no Brasil, especialmente o da História Nacional, foi introduzido nos currículos oficiais em meados do século XIX, oportunizado pela emergência de um projeto que unificasse as conflitantes correntes ideológicas, políticas e sociais que conturbavam a sociedade da época: o Estado Nacional havia se formado recente e abruptamente, contexto desfavorável para que se encontrasse junto à população *elementos de pertencimento* à terra, ante esse cenário de desagregação política, choques entre as classes sociais – que buscavam seu lugar nas relações de poder – tornaram-se inevitáveis, e ocasionaram variados movimentos de revolta (Cf. Bittencourt, 2005).

Como se vê, a Educação constituiu o mecanismo de gerenciamento do perigo que a desarticulação simbólica representava: tratava-se de arquitetar um conhecimento sobre a Nação que surgia, que em última instância faria a população assumir as idéias de unidade. Assim, os estudos históricos nasceram no Brasil, sob a égide do forjamento da identidade nacional, nos programas da disciplina, vigorou por muito tempo a exaltação romantizada dos eventos históricos e da paisagem geográfica brasileira (Del Priore, 2003).

A escrita e o ensino da História Nacional inauguraram, deste modo, o *sentimento de brasilidade*, com vistas a um *ordenamento da população*. O projeto foi de tal forma organizado, que o interesse de agrupar o povo contou com uma estruturação ideológica bastante aguda, estamos nos remetendo ao *instrumento de inculcação* conhecido como *tripé patriótico*, que se utilizava, na forma do ufanismo, dos conhecimentos da História do Brasil, aliados aos da Geografia e somados ao da Língua Pátria como viés de construção da identidade (PCN, 2001).

Observe-se, entretanto, que nesse *Projeto Nacional*, para além de construir a idéia do outro como irmão ou irmã, como compatriota, interessava às elites – grupos responsáveis pelo engendramento desse projeto – excluir as diversas camadas sociais que apesar de desempenharem importantes papéis nas dinâmicas materiais e imateriais da sociedade, deveriam permanecer marginalizadas e sem legitimidade em suas reivindicações, entre as quais se pode apresentar, especialmente, os povos indígenas e os africanos.

Retomando agora os objetivos apresentados pelos PCN, vimos que ao término do

Ensino Fundamental os educandos e as educandas devem apresentar uma série de pré-requisitos, que explicitariam suas potencialidades subjetivo-críticas. Em outras palavras, os estudantes e as estudantes, em suas particularidades, todavia conscientes de serem entes de um grupo maior – a sociedade –, devem ser capazes de se posicionar por meio de um olhar crítico sobre sua vida, seu contexto e, *lato sensu*, seu mundo.

De sorte que essa visão que se pretende crítica, não pode restringir-se ao contexto direto do estudante e da estudante, pelo contrário, deve espalhar-se também para o mundo dos outros e das outras, uma vez que se espera que o ensino de História não se furte à construção da importante noção de *alteridade*. Ainda, pode-se dizer que a Educação Nacional, tal como está organizada, objetiva para esse nível escolar uma *construção humanística* que em muito tem a ver com uma postura *cidadanizada*. Assim sendo, as aulas de história, detidamente por sua especificidade epistemológica, constituem-se como *espaço privilegiado*³ para o despertar da cidadania e do olhar não ingênuo sobre as coisas e sobre o mundo (Freire, 2005).

Contudo, por sua peculiaridade, vamos dar ao último objetivo apresentado atenção específica. Ele se concentra no tratamento da (des)construção da inferioridade subjacente em muitos brasileiros: o brasileiro, fundamentalmente, o das classes populares sofre de um desagradável sentimento de pequenez e de menoridade que atravessa os distintos níveis educacionais.

É-nos imposto um silenciamento: temos medo do vexame, do olhar do outro, do que “vão pensar”, trata-se de uma vergonha que é superestrutural, em sentido gramsciano (cf. Carnoy, 1988), e em que pese esse sentimento atravessar as distintas escalas das hierarquias sociais, é entre as classes populares que se encontram seus níveis mais exacerbados, pois, além de contar com as *ideologias da menoridade*, isto é, com a mentalidade construída ao longo dos tempos de que não há legitimidade em suas causas, os populares ainda não dispõem dos artifícios simbólico-materiais que *abrem* as portas da estruturas hierarquizadas da sociedade, tais como os ícones que *fetichizam* a propriedade dos bens de consumo: roupas de

³ Talvez seja preciso esclarecer que de nenhum modo desprezamos as outras áreas do conhecimento ante a tarefa de possibilitar a construção da criticidade, inclusive, defendemos que a interdisciplinaridade pode ser o melhor viés para a sua construção, especialmente sob um ponto de vista humanístico. Dito isto, se em nossa reflexão elegemos especificamente o espaço curricular da história, é em virtude de sua possibilidade de se debruçar sobre diversas sociedades, culturas e valores em diferentes tempos e espaços, desnudando ideologias e possibilitando ao educando e à educanda o entendimento de que *as coisas não são o que são*, tem antes uma historicidade. E isso, *a priori*, permitiria ao educando e à educanda uma maior inter-relação de conhecimentos e análise, pois refletiria sobre as similitudes e as diferenças entre o seu e o mundo dos outros e das outras.

grifes, chaves de carro à mostra, entre outros.

Precisar a gênese desse *paradigma de inferioridade* é algo bastante difícil. Contudo, o processo de constituição da sociedade brasileira acena com possíveis elucidações. Diversos estudos sobre a Colônia já apontaram as idéias pouco *agradáveis* que os colonizadores europeus construíram sobre as gentes dos trópicos, também já foi demonstrada em demasia a necessidade de exaltar alguma relação com o Velho Mundo que se tinha não só no Brasil como também nas outras colônias européias. Essas atitudes marcam de um lado a latente necessidade de *afirmação* das referências de civilização e requinte – encontradas sempre no exterior –, de outro, denunciavam também a *negação histórica* das raízes africanas e indígenas, brutalmente associadas ao atraso e a barbaridade.

Desse modo, inscrevem-se aí, na formação histórica do Brasil, oportunizadas por incisivos discursos etnocêntricos, as noções de menoridade. Mantiveram-se os resquícios da mentalidade colonial que apregoam o imperativo de se ter de introduzir referências culturais e materiais estrangeiras para que o brasileiro possa achar-se mais importante (Chauí, 2007). E é precisamente neste ponto que as elaborações do clássico estudioso Caio Prado Jr, são-nos bastante caras, quando escreveu: “o passado colonial do Brasil – cuja razão de ser era a produção em larga escala visando o mercado externo, com sua necessária dependência do trabalho escravo – está impresso nas instituições econômicas, políticas e sociais de hoje” (Prado Júnior, 1948).

Nem mesmo os intelectuais, isto é, os acadêmicos estão ilesos a esse *sentir-se menor*; basta ver quando da defesa de teses, monografias ou mesmo simples comunicações: há um medo do ridículo que apavora e impede a competente apresentação das reflexões construídas. O que se intensifica quando, anterior a esses momentos, está-se diante das seleções, das bancas de “admissão” nestes cursos de pós-graduação: um descrédito pessoal, em parte justificado pelo ranço autoritário clientelista, ainda presente em algumas universidades brasileiras, mas também oriundo dessa construção ideológica de menoridade, sufoca-nos. Especialmente no caso de teses, o fato de seu autor ser um especialista na área, não impede que a defesa de seu pensamento para o orientador, que em geral, conhece o assunto em profundidade, seja um momento de grande tensão.

Como vemos, há uma *estrutura de mentalidade colonial* cristalizada em nossa sociedade, hierarquizando as relações sociais de alto a baixo e impedindo a autoconfiança,

diante disso, não raramente as referências são buscadas *a exteriori*, espelha-se no estrangeiro, que nesse panorama se erige como a metáfora contemporânea para o que fora outrora a Metrópole.

Além dessas elaborações, a questões identitárias também foram contempladas pelos PCN, constituindo-se como objetivo específico principal do ensino de História. Mantendo uma consonância com o percurso teórico delineado pelos Estudos Culturais (cf. Canclini, 2004 e Hall, 2006), a identidade foi concebida em suas múltiplas possibilidades. Por isso, recomenda-se que a construção identitária nas aulas de História (inter)relacione aquelas individuais, sociais e coletivas e, dentro destas últimas, as que se constituem como nacionais (Pcn, 2001).

Neste caminhar, o Ensino Fundamental da Educação Brasileira deseja que os estudos históricos contemplem três aspectos fundamentais :

- (i) a construção de uma identidade social que relacione a realidade mais próxima com a mais distante: o indivíduo, seu papel e ação na sua localidade e cultura, assim como as relações entre essa localidade específica e a sociedade nacional e o mundo;
- (ii) o tratamento das diferenças e semelhanças: mecanismo através do qual se enfoca a compreensão do “eu” e a percepção do “outro”, do estranho;
- (iii) e a noção de continuidade e ruptura: que é o vislumbrar, ao longo da história, a temporalidade das coisas, o que se transformou e o que se manteve (Pcn, 2001: 32-34).

Espera-se que o contato com a História possibilite aos educandos um (re)conhecimento de si e dos outros, (des)construindo a insegurança e o sentimento de inferioridade. O que nos permite dizer que tais atitudes, articuladas, constituem bases para a *vida cidadanizada*.

Nessa perspectiva, vê-se desvelada a temática da construção social da cidadania através do *conhecimento histórico-escolar*, tarefa na qual o Sujeito-professor/professora tem papel fundamental. É ele e ela que devem *mediatizar* seu *conhecimento histórico-acadêmico* para a sala de aula, transformando seu discurso em conhecimento/discurso histórico-escolar, partindo sempre do pressuposto do desenvolvimento de atitudes intelectuais e reflexivas, o que constrói certa *autonomia intelectual*, como se sabe, ferramenta fundamental para vida em sociedade (Pcn, 2001).

Se, pela complexidade das questões, houver dúvidas quanto ao seu efetivo trato em sala de aula, o educador Celso Antunes (1998), oferece direções a cerca do processo cognitivo

em crianças, educandos e educandas das faixas etárias tratadas.

(As crianças, nessa idade) (...) mostram-se bem menos egocêntricas e podem aplicar em suas ações princípios lógicos a situações concretas. O leque das múltiplas inteligências já está plenamente aberto e as crianças usam seu pensamento e sua inteligência para resolver problemas. Lidam bem melhor com os conceitos de grandeza e com os números; compreendem os conceitos de tempo e de espaço; distinguem a realidade da fantasia; classifica eventos ou objetos e já podem olhar os eventos através das diferentes habilidades operatórias (Antunes, 1998:25, grifos nossos).

A análise dos documentos levantados já evidenciou que a construção das noções de Cidadania, e o trabalho com as discussões voltadas à Identidade Nacional estão intimamente relacionados ao conhecimento histórico. O que fez com que fosse reconhecida como uma “disciplina voltada para a formação política dos alunos” (Bittencourt, 2005:186), o que é preocupante e perigoso, pois este não é o seu objetivo primordial, o princípio norteador que deveria gerir a *história na sala de aula* é a construção *com* os educandos e educandas da *ação/reflexão* sobre o mundo, isto é, o desenvolvimento de uma *práxis constante*, e não funcionar como elemento inculcador de ideologias.

Não negligenciamos, no entanto, os caros ensinamentos do educador Paulo Freire (1996) que já nos advertiu quanto ao fato de a Educação ser, fundamentalmente, um ato político, não existindo sob nenhuma forma a *educação a-política*, o que significa dizer que o processo educativo politiza mesmo que os sujeitos envolvidos – educadores, educandos e educandas – não se dêem conta disso. Essa consideração, não obstante, parte de uma outra um pouco mais contundente, qual seja, a escola produz sempre um discurso que serve ora para a transformação da ordem ideológica, social, política e econômica estabelecida, ora para sedimentar e cristalizar a sua manutenção. Ao que precisam estar atentos educadores, educandos e educandas, pais e mães, e a sociedade de modo geral.

O longo e, por assim dizer, tortuoso processo educacional brasileiro já apresentou o perigo representado por uma *educação política* em vez de *politizada*. Sob o pretexto da construção do Nacionalismo, erigiu-se uma *genealogia de nação* que nos foi/é bastante contraditória, para dizer o mínimo: fomentaram-se as idéias de *passado homogêneo*, *harmonioso*, e *povo confiante numa elite dirigente*, sendo que o processo educativo demonstrou-se como a mais eficaz forma de disseminação e incorporação do *nacionalismo patriótico*, no qual se enfatizava o *culto a heróis nacionais e as festas cívicas*, despontando assim um *nacionalismo de direita*. A esse propósito, o trabalho da historiadora Circe

Bittencourt (2005) é bastante revelador: a estudiosa propõe que esse projeto nacional objetivava, na verdade, a manutenção do poder fundado na aristocracia, e como forma de melhor definir essa idéia, ela apresenta a seguinte expressão, que é *quase* numérica e matemática: nacionalismo + sentimento patriótico = legitimação das elites.

Diante desse panorama, não parece estranho que os heróis e as festas cívicas tenham sido *escolhidos* e a partir de então se cristalizado na mentalidade social, sem que se saiba ao certo quais foram os critérios destas escolhas? Vale lembrar ainda que nesse processo de seleção, uma vez que certos eventos e personagens foram celebrados, outros por sua vez, tiveram de ser desmerecidos e seus líderes silenciados. Apenas para citar um exemplo, tem-se a Conjuração Baiana e seus revoltosos, que receberam tratamento incipiente pelos estudos históricos, basta ver o número de publicações (cf. Chiavenato, 2000; Furtado, 2000; e Maxwell, 1985), que investigaram seus acontecimentos correlatos, ocorridos nas Minas Gerais – a Independência Mineira. O que exige o necessário questionamento de como teriam sido feitas tais opções.

No que tange às celebrações cívicas, no Império do Brasil, e mesmo em tempos posteriores, deve-se percebê-las como um mecanismo usado pelas elites para a manutenção de seu poder: funcionavam, desta forma, como oportunidades especiais para o esbanjamento do luxo e da riqueza, o que se dava através da demonstração das jóias e dos vestidos – no caso das mulheres –, e dos imponentes trajes e objetos de condecoração recebidas do Imperador – no caso dos homens. Objetivava-se com o *glamour*, o encantamento do povo, que nessas relações figurava como *platéia*. O espetáculo deveria demonstrar a legitimidade daquele grupo em *conduzir* o Estado. Por fim, essas ocasiões serviam às elites como mostra da vigor do governo aristocrático; com a sedução dos populares – pela beleza e a ostentação – pretendia-se a conservação da ordem hierarquizada (Schwartz, 1998).

A obra *Por que me ufano de meu país*, de Affonso Celso (1900), é sem dúvida o grande ícone dessa *cultura de nacionalismo elitista*. Ela tratou de um sentimento patriótico, difundido e valorizado pela elite intelectual, que pregava o amor à pátria através da difusão da beleza e grandeza da terra brasileira, considerada um espaço em que não havia registros de eventos “deprimentes” ou “vergonhosos” (Bittencourt, 2005:192).

O livro primou, como se vê, por uma visão singela e nada analítica. Até porque, tratando de nacionalismo, ela retoma, paradoxalmente, uma aproximação com o passado

européu, muito comum naquela época, com vistas a defender a valorização do nacional, demonstrando que a História do Brasil, assim como a história daquele continente, só tinha a mostrar grandes feitos, dos quais o povo deveria orgulhar-se, e continuar se lembrando.

As elaborações até aqui alinhavadas, permitem dizer que as primeiras formulações em torno da identidade nacional (cf. Ortiz, 2003) e da cidadania (cf. Novais; Lobo, 2004; Dimenstain, 2004) fundaram-se em um mergulho no mundo branco, ocidental e cristão, no qual predominava uma história política – da classe dominante –, completamente desvinculada de uma articulação social que cuidasse das heterogeneidades culturais brasileiras, apenas para citar um exemplo.

Essa situação se altera apenas com o advento da República, em que foram emergenciados severos debates sobre nacionalismo, projetos de nação, bem como sobre as pretensões de futuro do país que surgia.⁴ O caminho tomado, no entanto, foi o da negação das culturas e grupos que não se alinhavam com os dominantes, o que fez com que a história das populações afro-brasileiras e indígenas, suas visões de mundo, sua religião e seu modo de vida fossem fortemente marginalizados. Cristalizando-se, a partir de então, as idéias de uma sociedade construída *sem disputas entre as classes*, metáfora do que o antropólogo Roberto Da Matta (1997) desenvolveu como “*o cada um reservado ao seu devido lugar*”. Negros e índios passaram a ser vistos apenas como um pequeno traço, sem ascensão ou reconhecimento, na formação da sociedade e na produção cultural brasileiras.

Neste ponto, vez que estamos tratando demasiadamente de cidadania, é preciso nos deter um pouco mais sobre este tema e sua formulação.

Discutir cidadania implica, necessariamente, abrir espaço para seu tema correlacionado, a democracia, pois entendemos serem as duas indissociáveis. Nessa condição, para Marilena Chauí (2002; 2001), o que condiciona o surgimento da idéia de cidadania é mesmo a instituição da democracia, ainda na Grécia Antiga. E, desse modo, configuram-se como seus princípios ontogênicos a *isonomia* (igualdade de todos ante a Lei) e a *isegoria* (direito de todos a ter voz). É a partir deste esquema que surge o *sujeito político*, aquele que está apto a exercer a atividade política, e este, somente por meio de sua *ação política*, tornar-se-á cidadão. Noutras palavras, é a prática política que define quem pode ou não exercer a cidadania.

⁴ Bittencourt, “História do Brasil”, p. 195.

Essa proposição equivale a dizer que a política é a passagem da vontade privada – do *despótes* –, fundada na família, ao campo da discussão pública, circunscrita pelo debate de idéias, deliberação e decisão públicas. Ainda segundo a mesma estudiosa, estas formulações *caracterizam a política*, sendo a sua essência mesma; não podendo ser a democracia entendida como uma ordem política apenas, forma de governo, mas, sobretudo, como a *forma geral de uma dada sociedade* (Chauí, 2001:10).

A democracia se sustenta em algumas bases, que passaremos a considerar

(i) *é a forma geral da existência social. A partir da qual uma sociedade dividida em classes estabelece as relações sociais, os valores, os símbolos e poder político através da determinação do justo e do injusto, do legítimo do ilegítimo, do verdadeiro e do falso, do bom e do mal, do possível e do necessário, da liberdade e da coerção;*

(ii) *forma sócio-política definida pelo princípio da isonomia – igualdade, entre os cidadãos perante a lei – e da isegoria – direito de expor idéias em público, vê-las discutidas por todos, serem aceitas ou rejeitadas também em público. Portanto, a democracia tem como princípio, a idéia da igualdade. Isto é, todos são iguais porque são livres, ou ainda, ninguém está sob o poder de um outro, afinal, todos obedecem às mesmas leis, das quais todos são também autores, direta ou indiretamente;*

(iii) *forma política que se difere das outras, porque nela, o conflito é considerado legítimo e necessário. A democracia não é, pois, o regime do consenso, mas do dissenso, ou ainda do trabalho sobre os conflitos;*

(iv) *forma sócio-política que busca enfrentar as dificuldades anteriormente mencionadas conciliando o princípio da liberdade e da igualdade com a existência real das desigualdades. E, desse modo, alia o princípio da legitimidade do conflito com a existência de contradições materiais, introduzindo para isso a idéia dos direitos, que se desdobram em econômicos, sociais, políticos e culturais. É, aliás, graças à idéia dos direitos que os desiguais conquistam a igualdade, entrando no espaço político para reivindicar a participação nos direitos existentes e, sobretudo, para criar novos;*

(v) *a noção dos direitos faz da democracia o único regime político realmente aberto às mudanças temporais, pois, faz surgir o novo. Isto é, permite a introdução dos novos direitos elaborados, como parte de sua existência mesma e, conseqüentemente, da temporalidade como constituinte de seu modo de ser;*

(vi) *única forma sócio-política em que o caráter popular do poder e das lutas tende a evidenciar-se nas sociedades de classe. Ou seja, os direitos só ampliam seu alcance ou só surgem como novos, através da ação das classes populares, contra a cristalização jurídico-política que favorece a classe dominante. Assim, pode-se dizer que a marca da democracia moderna encontra-se no fato de somente as classes populares e os excluídos (as minorias) sentirem a exigência de reivindicar e criar novos direitos. Até porque, as elites já têm os seus largamente defendidos, na teoria e na prática;*

(vii) *é a forma política na qual a distinção entre poder e governante é garantida não só pela existência das leis e das várias instâncias de*

Em Tempo de Histórias

autoridade, mas, sobretudo, pela existência das eleições. Elas significam não apenas a alternância do poder, mas informa que ele, o poder, está sempre vazio. Isto porque, quem detém o poder é sempre a sociedade, o que significa dizer que o governante o ocupa apenas por um tempo determinado, validado por um mandato. (Chauí, 2001:10-12):

Nestes traços, os sujeitos políticos para além de apenas *votantes*, são *eleitores*. Tais termos guardam em si grande distinção lexical: *eleger* significa dar aquilo que se possui e, uma vez não se podendo dar aquilo que não se tem, *eleger* significa dizer-se soberano para escolher a quem “dar”, “doar” a ocupação temporária do governo.

Deste modo, caracteriza-se, como já mencionado, uma questão vital para a cidadania e, por sua vez, para a democracia, a idéia do espaço público; da discussão, da lei como mediadora dos direitos e dos deveres.

Nesta perspectiva, a cidadania se constitui pela e na criação de espaços sociais de lutas (os movimentos sociais, os movimentos populares, os movimentos sindicais) e pela instituição de formas políticas de expressão permanentes (partidos políticos, Estado de Direito, políticas econômicas, e sociais) que criem, reconheçam e garantam a igualdade e liberdade dos cidadãos, declaradas sob a forma dos direitos. Em outras palavras, desde sua fundação, a democracia é inseparável da idéia de espaço público. Ou melhor, é com ela que nasce a idéia e a instituição do espaço público, à distancia do espaço privado da família, da economia e da religião (Chauí, 2001: 12, grifos nossos).

Neste ponto, uma análise da forma como se concretizam a cidadania e a democracia na sociedade brasileira se constitui um exercício interessante. Há profundos ranços antidemocráticos e uma cultura senhorial que minimizam o espaço público, hierarquizando a sociedade em todos os seus aspectos, fazendo prevalecer as *relações de mando-obediência*, tanto que as próprias relações sociais se dão por esta forma: não há respeito pelo outro como sujeito ou como alteridade, no reconhecimento do outro existe uma *simbologia de subserviência ou superioridade*: de quem se acata as ordens ou a quem se dá ordens (Chauí, 2001).

Tal configuração permite que retomemos as idéias sobre a conservância do *ideal autoritário oriundo da sociedade colonial escravista*, anteriormente mencionadas; vistas sob essa ótica, as *diferenças* no processo social transformam-se em *desigualdades*, o que faz com que as relações de *superioridade e inferioridade* sejam tidas como *naturais* ou até mesmo

divinas.

Configura a sociedade brasileira, deste modo, o traço da anti-democracia, isto é, a indistinção entre a esfera pública e a privada. Ora, se a *democracia* é o sistema de governo em que *todos* governam igualmente, regressando às proposições gregas, confundir a *pólis* com a *oikia*, agir na *cidade* como se na *casa*, tratar o público com a mesma licenciosidade e pessoalidade da família, define bem a ausência desse sistema. Não se encontra, comumente em nossa sociedade, a percepção de sociabilidade pública, não se vê a rua como espaço comum, e em linhas gerais, verifica-se um alargamento, do ponto de vista econômico, do espaço privado, em contrapartida de um encolhimento, do ponto de vista dos direitos sociais, da esfera pública (Chauí, 2001).

Para muitos brasileiros, a *res publica* ao contrário de ser reconhecida como o que é comum a todos, recebe a designação daquilo que não é de ninguém. E, exatamente por isso, se degrada o que está fora dos limites privados, afinal, ele é público, e isso o caracteriza como nada tendo a ver com o sujeito da ação. O que se encontra *a exteriori* do *patrimônio privado*, e que não é meu, *stricto sensu*, é de ninguém, ou do governo em última instância, o que evidencia a inexistência de noções de coletividade e cidadania ambiental e ética.

O entendimento sobre o sistema de governo, anteriormente expresso, é bastante curioso e por isso o retomaremos de modo breve: segundo a consideração apresentada, todo *bem* que não tem um proprietário direto, seria de posse do governo. Equivocadamente, nessa elaboração confunde-se o governo com a *persona* do governante, ou como queria Maquiavel, com a pessoa do *Príncipe* (Nicolau Maquiavel, 1977).

Com efeito, tal sentença distorce completamente a perspectiva do governante num governo democrático, pois, na medida em que o *governo* é confundido com o *governante* perde-se, sumariamente, o princípio de que a autoridade máxima em um governo democrático pertence à sociedade, que como já dissemos, outorga o *poder de mando* a um *governador* temporário, o que se dá por meio das eleições.

Portanto, os *bens* que se diz ser do governo, que se diz públicos, na verdade pertencem à sociedade, pertencem à multiplicidade de sujeitos que compõem aquela comunidade. Daí que aquilo que se julga não ser de ninguém, numa democracia, é de todos, é da comunidade, que deve cuidar conjuntamente para sua preservação, sendo esta uma das implicações da vida social e do *status* de cidadão.

Dessa forma, os conflitos que antes dizíamos ser parte legítima da democracia, aqui, na sociedade arbitrária brasileira, se transformam em condição de crise, são vistos como perigo e desordem, que o digam os telejornais das grandes corporações televisivas.

A propósito, a palavra *ordem* sugere reflexões bastante complexas, não é a toa que está cravada num símbolo nacional – a bandeira. Ela (a palavra) é causa e efeito de grupos que deliberam e legislam para poucos, para os demais, pune. Nesta condição, o conhecido mecanismo de “manter a ordem”, usado pelas elites para silenciar os populares, os negros e os indígenas, usado contra qualquer um que tencione ameaçar a hierarquia das relações de poder, foi criado pela classe dominante como via de manutenção de seu *stablishment*.⁵ Via de regra, aos conflitos existentes em nossa sociedade são dadas as seguintes respostas: repressão e violência policial para as camadas populares e o desprezo condescendente para os que se opõem em geral – especialmente para os que pertencem ou se vinculam à classe média (Chauí, 2001).

Deste modo, as relações sociais estabelecidas tomam a forma do *parentesco*: para aqueles que se julgam iguais, os laços dão-se por via da *cumplicidade*, por sua vez, entre os desiguais, os relacionamentos acontecem na forma do *favor* e do *apadrinhamento*. Ou como assinala Chauí,

(...) micropoderes capitalizam toda a sociedade, de sorte que o autoritarismo da e na família se espraia para a escola, as relações amorosas, o trabalho, os mass media, o comportamento social nas ruas, o tratamento dado aos cidadãos pela burocracia estatal, e vem exprimir-se, por exemplo, no desprezo do mercado pelos interesses do consumidor (coração da ideologia capitalista) e a naturalidade da violência policial (CHAUÍ, 2001: 14).

A cidadania, contudo, não se dá *a priori*, precisa antes que sejam cumpridos certos condicionamentos para sua existência, que passaremos a discutir. Nas pólis gregas, *cidadão* era o indivíduo adulto, do sexo masculino, que além de ser natural daquela *pólis* – estamos pensando em Atenas –, falasse a língua e respeitasse os costumes, tivesse direito a voto e participação na vida pública, isto é, na política (Chauí, 2002). Conforme se percebe, exceto pela condição feminina na democracia, tal configuração não se alterou muito em nossas sociedades modernas.

⁵O termo se refere à manutenção das dinâmicas sociais de forma estática. Remete ao não reconhecimento das reivindicações em torno da divisão social de poder, empreendida pelas classes populares. Por fim, corresponde ao não reconhecimento, pelas classes dominantes, da legitimidade das lutas sociais em torno de direitos políticos,

Nessa perspectiva, há um comercial do Unicef, veiculado pela Rede Globo de televisão sobre a importância dos documentos, que expressa bem o que queremos propor: o filme apresenta uma preocupação com a conscientização popular do imperativo do documento para o efetivo exercício da cidadania. O que se concretiza através de uma música “cantada” por dois bonecos, que diz: “ Eu não tenho nome. Por que não tenho? Sem documento eu não sou ninguém. Eu sou Maria, ele é João, com certidão de nascimento... Sou cidadão”.

A cantiga retoma o debate sobre as variadas circunstâncias de efetivação da vida pública, cidadã, e se configura como uma metáfora do fato de que nas *sociedades modernas* os documentos representam *a primeira via de acesso* à cidadania,⁶ pois eles provam primeiro a existência jurídica da pessoa e depois a sua *naturalidade*. Como se vê, cada sociedade cria e reconstrói, em seu tempo e espaço, as *conjunturas* da vida pública.

Dito de outro modo, se a Antiguidade promoveu certas condições para que fosse possível gozar da cidadania, a pós-modernidade não deixou de fazer também suas restrições: contemporaneamente, é preciso que variados requisitos sejam preenchidos para que se garanta, na teoria, certos direitos, por sua vez, na prática, além do preenchimento dessa primeira etapa, a intermediação do *conflito entre as forças sociais* emerge também como outra esfera importante, pois é o conflito o mecanismo que faz ocorrer o *deslocamento do poder*, concentrado historicamente nas classes dominantes, em direção às populares, o que permite maior abertura na vivência prática dos direitos sociais.

Agora, regressando ao debate sobre a história ensinada, se se concorda que o “fazer histórico é mutável no tempo, (e se compreende que) seu exercício pedagógico também o é” (Karnal, 2007), a percepção de que sua docência deve ser constantemente repensada é um dado de fácil entendimento. Isto é, as *opções historiográficas* do professor de história devem sofrer uma re-avaliação, uma *práxis* rotineira, o que exige uma também constante atualização acadêmica e pedagógica desse profissional. Todavia, não se pode esquecer que tais exigências envolvem recursos materiais e simbólicos, tais como melhores salários, tempo e condições de estudo, o que como se sabe, configura uma realidade difícil de ser verificada em nosso sistema educacional.

Não se trata, portanto, da renovação dos materiais e livros didáticos, nem da ampliação ou melhora da estrutura física escolar, tampouco da introdução da tecnologia

civis e econômicos irrestritos a todos os cidadãos, independentemente de seu recorte na esfera produtiva.

(computadores, internet, ciberespaços e blogs) na educação, apenas. Até porque, a utilização dos meios modernos não garante nenhuma eficácia sobre o aprendizado das alunas e alunos se o *modus operandi* ainda se organizar sob práticas educativas seculares, sem que haja o repensar desse fazer pedagógico: uma aula pode contar apenas com quadro e giz e ser altamente instigante à descoberta, à pesquisa, e ao *inquietamento* ante o mundo (Karnal, 2007).

Mesmo que se reconheça que é um fardo bastante pesado, é fundamentalmente, o professor e a professora quem, no interior de suas salas de aulas, pode transformar o conhecimento em um caminho para a autonomia ou em um rol de saberes utilizáveis apenas no vestibular.

Ao que tudo indica, contudo, o que importa é a mensagem comunicada através de quais forem os mecanismos. No caso particular da história, deve o professor constantemente repensar a validade daquilo que discute em sala de aula, deve se perguntar ainda qual *concepção histórica* está referendando, e quais está negligenciando, e por que. Dissemos outrora que o *fazer educativo* é sempre atravessado por *dimensões e opções políticas*, assim, o recorte feito pelo/a professor/a-historiador/a também o é.

Os debates teórico-metodológicos que atualmente envolvem as relações de ensino-aprendizagem são-nos bastante conhecidos, em especial os que se relacionam às humanidades, relegadas a um lugar secundário ao longo dos tempos, cenário que se viu acirrado no bojo das relações de consumo, impostas pelas sociedades de mercado. Diversas foram as interrogações sobre a legitimidade do conhecimento formal que os livros didáticos, os professores e as professoras – nesta seqüência – têm tentado discutir.

A essa torrente de questionamentos, estudiosos e estudiosas, das diversas áreas do conhecimento, têm apontado com diferentes respostas, entre as quais se destaca o profundo distanciamento entre o *saber escolar* e a *vida social*: a escola parece se esforçar para nada ter a ver com a vida, valoriza e dissemina um *saber próprio* que além de estar constantemente deslocado da realidade – fundamentalmente da cultura popular –, não prima ou menospreza os saberes produzidos fora de sua circunferência de poder.

A esse cenário, o historiador Leandro Karnal (2007:10) deu uma ilustração bastante curiosa, retirada do *Hamlet*, de Shakespeare, em que a personagem astutamente se interroga:

⁶ Tomada aqui a grosso modo.

“*Quem é Hécuba para eles, quem são eles para Hécuba?*”. O trecho em destaque funciona como metáfora da indagação sobre o que se tem *ensinado/aprendido* nas escolas, e sobre o modo como se ensina/aprende nelas. É como se perguntássemos quem são os educandos e as educandas para nossas escolas, bem como o que têm sido nossas escolas para eles e elas.

As reflexões construídas até aqui sobre autonomia, libertação e criticidade nos processos educativos permitem a afirmação de que a história, assim como as outras disciplinas, não deve preparar máquinas de responder perguntas no vestibular, e sim constituir-se como o espaço de exercício prático da construção do necessário repensar do mundo, das sociedades, das relações políticas, das religiões e das ideologias, afinal, o maior potencial transformador da disciplina é sua condição de praticar a *inclusão histórica* (Pinsky, 2005; Bittencourt, 2004).

Finalmente, cremos ser um dos mais importantes papéis desenvolvidos pelo saber histórico, o fato de ser agente de formação do homem e da mulher modernos, preparados para enfrentar o mundo urbano e tecnológico, num constante processo reflexivo que não permita seu encolhimento pela lógica não pensante das relações estruturais e simbólicas do capital (Santos, 2006).

A História assim concebida deve ser ensinada e aprendida como um contínuo *processo comparativo-relacional: comparativo*, porque capaz de auxiliar o educando e a educanda em sua tarefa de conhecer sua realidade e a do outro, da outra, comparando-as, em que se aproximam e em que se afastam; e *relacional* porque capaz de não primar por uma prática separatista, mas que desenvolve um conhecimento apurado das causas e efeitos, no tempo e no espaço, do seu mundo e do dos outros e das outras. Não cabe, pois, neste processo a estatização de datas, fatos ou informações em sua perenidade, menos ainda construções ufanistas e pouco reflexivas; deseja-se, sobretudo, que se constitua em um exercício de *práxis*⁷ e reflexão apuradas dos objetos e sujeitos de estudo.

Neste caminho, a prática pedagógica em história que deseja a *conscientização* e a *compreensão* das noções de comunidade, deve expressar-se por meio de *atitudes agentivas*, mesmo que *a priori* não se perceba sua real dimensão: o foco deve ser deslocado do professor e da professora, como canalizadores da construção dos saberes, ao passo que devem ser ofertadas ao aluno e à aluna as oportunidades e condições da pesquisa e da descoberta, e isso

⁷ Tal como afirmado em Paulo Freire, *Pedagogia do Oprimido*, 2005.

pressupõe uma continuidade, afinal, a sala de aula é um espaço em que não se deve trabalhar por meio de fórmulas estáticas, mas de construções, o que pressupõe processos (Martinelli, 1996).

Nestes traços, cidadania é, fundamentalmente, *práxis social*, não é, desse modo, apenas a *transmissão* de valores e o treinamento numa série de práticas vinculadas ao seu exercício, é antes a reflexão sobre essas mesmas práticas e a sua constante (re)elaboração. Deve ser entendida enquanto um processo em eminente construção, do contrário, se a cidadania se restringir em um *dever ser* de valores e práticas, deixará, pois, de ser cidadã (Gentili; Alencar, 2003).

Segundo Hannah Arendt, o ato educativo resume-se em *humanizar o ser humano* (Gentili; Alencar, 2003). Todavia, a prática educativa só realiza essa sua função primordial – *humanizar as gentes* – quando os educadores e as educadoras transcendem a mecanicidade do *dar aulas* e do *comunicar* informações. A *humanização* ocorre na medida em que as *relações de poder* dão-se de modo não unilateral, sob pena de destruírem o “mais fraco” e de lhe impossibilitarem a vida, não apenas em sentido metafórico, vez que *práticas educativas castradoras* impedem que a vida humana se conceba em suas potencialidades.

Assim, os homens e as mulheres, tal como a História, *somos*⁸ *seres da possibilidade*; o que não permite a consideração de uma suposta *natureza humana*, e sim de uma *condição humana*, o que importa processos nos quais tem primazia a cultura, o devir. Isto é, não nascemos homens e mulheres, mas nos tornamos ou não, manietados pelos processos (des)humanizadores a que somos submetidos. Noutras palavras, acreditamos nos processos educacionais que primam por essa *condição humanizante*, e nos acercamos daqueles que fazem da História sua *ferramenta* para essa construção, que é cotidiana.

Referências Bibliográficas:

⁸ Adverte-se àqueles que correrem a apontar equívoco gramatical nessa construção, que ela foi tomada ao educador Paulo Freire, que em diversas de suas obras assinalou a importância da inclusão do narrador na tessitura que alinhavava. Dito de outro modo, essa construção importa ainda uma opção que primeiro é política e depois é estilística: trata-se da necessária inclusão do sujeito-escritor nas considerações que tece, assim, em vez de escrever *são* preferimos *somos*, o que promove uma inclusão no processo que se discute, por fim, tem a ver também com o entendimento de que a escrita deve servir para a comunicação, e assim, certos padrões poderão ser abandonados, desde que haja uma razão, e uma intencionalidade, respeitada ainda a idéia primeira, de que tenha ocorrido o entendimento entre escrita/escritor/leitor.

- AFONSO, Celso. *Por que me ufano de meu país*, Rio de Janeiro, Garnier, 1900.
- ANTUNES, Celso. *Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências*, Petrópolis, Vozes, 1998.
- BASSANEZI PINSKY, Carla; PINSKY, Jaime, “O que e como ensinar”, in: Leandro Karnal (org.), *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*, (São Paulo, Contexto, 2005);
- BITTENCOURT, Circe. “História do Brasil”, in: Leandro Karnal (org.), *História na sala de aula: conceitos e métodos*, São Paulo, Contexto, 2005.
- BORGES, Vavy Pacheco, *O que é história*, São Paulo, Brasiliense, 1993.
- BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais, *História e Geografia*/Ministério da Educação, Secretaria Fundamental, Brasília, A Secretaria, 2001.
- CANCLINI, Nestor. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: Edusp, 2004.
- CHAUÍ, Marilena. *Ensaio sobre a universidade*, 2001.
- CHAUÍ, Marilena. *Introdução à história da filosofia: dos pré-socráticos à Aristóteles*, São Paulo, Companhia das Letras, 2002.
- CHIAVENATO, Júlio José. *Inconfidência Mineira: as várias faces*, São Paulo, Editora, Contexto, 2000
- DaMATTA, Roberto *Carnaval. malandros e heróis*, Rio de Janeiro, Rocco, 1997.
- DEL PRIORE, Mary. *O livro de ouro da História do Brasil*, Rio de Janeiro, Ediouro, 2003.
- DIMENSTAIN, Gilberto. *O cidadão de papel: a infância, a adolescência e os direitos humanos no Brasil*, São Paulo, Ática, 2004.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo, Paz e Terra, 1996.
- FURTADO, João Pinto, *Inconfidência mineira: crítica histórica e diálogo com a historiografia*, Tese (Doutorado em História), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.
- GENTILI, Paulo; ALENCAR, Chico. *Educar na esperança em tempos de desencanto*, Petrópolis, Editora Vozes, 2003.
- HALL, Stuart, *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006;
- KARNAL, Leandro. *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*, 2005.
- LE GOFF, Jacques. *A história nova*, São Paulo, Martins Fontes, 2005. LE GOFF, Jacques. *História e Memória*, Campinas, Ed. Unicamp, 1994.

- MAQUIAVEL, Nicolau. *O Príncipe*, São Paulo, HEMUS – Livraria e Editora, 1977.
- MARTINELLI Marilu. *Aulas de transformação*, São Paulo, Peirópolis, 1996.
- MAXWELL, Kenneth, *A Devassa da Devassa: A Inconfidência Mineira, Brasil - Portugal, 1750-1808*, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1985.
- NOVAIS, Carlos Eduardo; LOBO, César. *Cidadania para principiantes: a história dos direitos do homem*, São Paulo, Ática, 2004;
- ORTIZ, Renato, *Cultura brasileira e identidade nacional*, São Paulo, Brasiliense, 2003.
- PERROT, Michelle. *Minha História das Mulheres*. Contexto: São Paulo, 2007.
- PRADO JÚNIOR, Caio. *Formação do Brasil Contemporâneo*, Brasiliense, São Paulo, 1948.
- SANTOS, Milton, *Por uma outra globalização*, Rio de Janeiro, Record, 2006.
- SCHWARTZ, Lilia Moritz, *As barbas do imperador: D Pedro II, um monarca nos trópicos*, São Paulo, Companhia das Letras, 1998.