



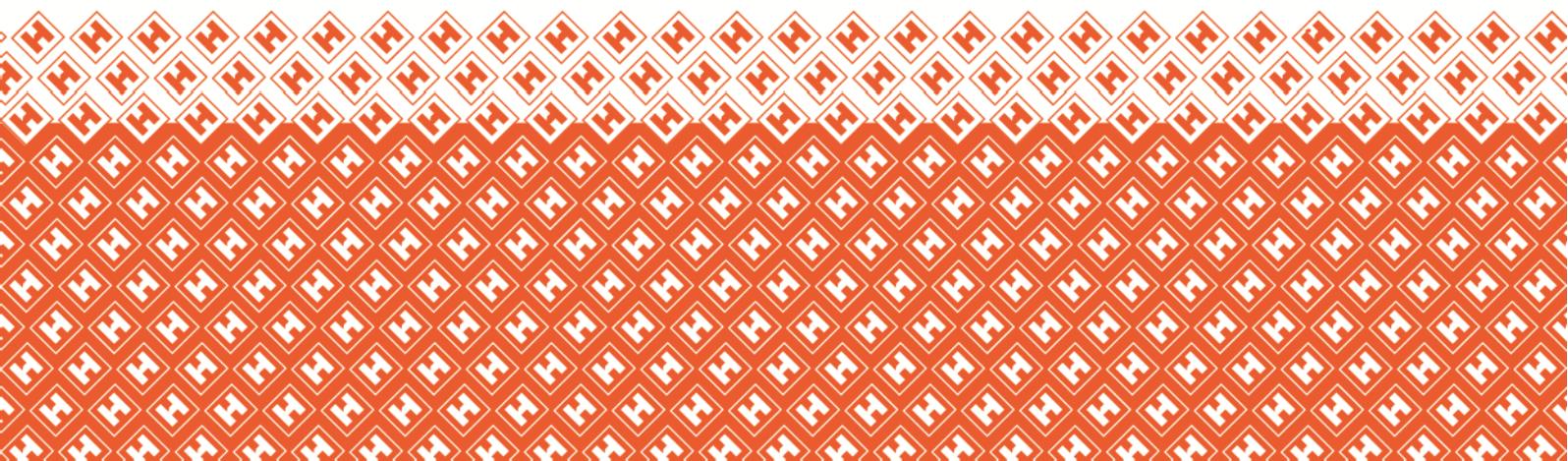
PROFHISTÓRIA

MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

EDIOMAR DALLANORA

**CIDADANIA, EXPERIÊNCIA DEMOCRÁTICA E VOTO: PROPOSTA
DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA AULAS DE HISTÓRIA**

UFMT: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
Junho /2021





PROFHISTÓRIA

MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

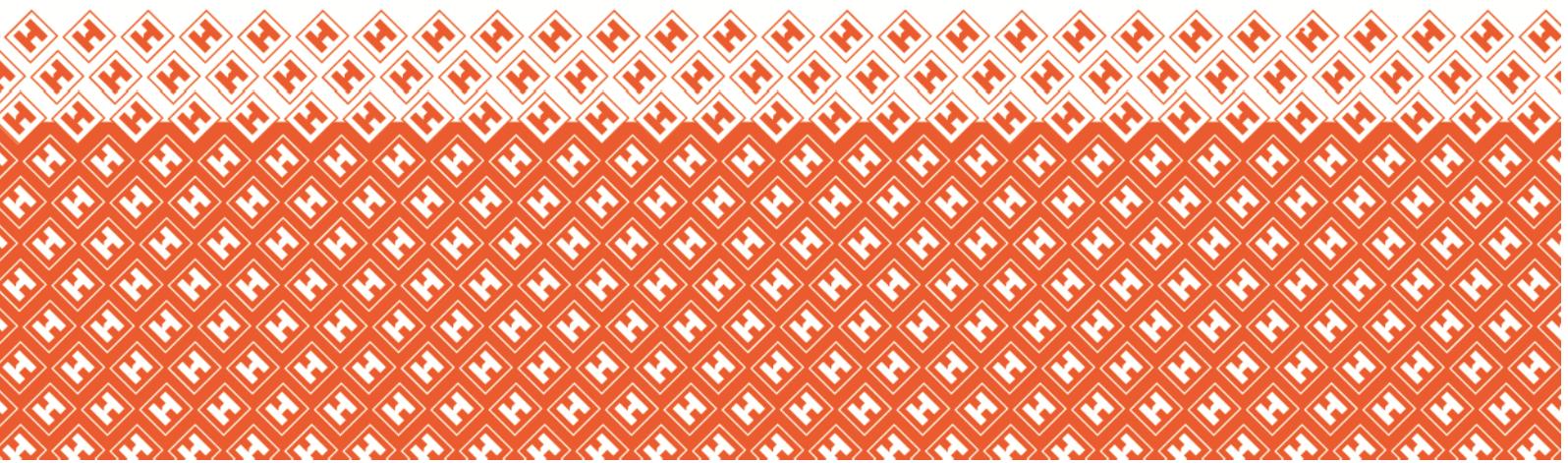
EDIOMAR DALLANORA

**CIDADANIA, EXPERIÊNCIA DEMOCRÁTICA E VOTO: PROPOSTA
DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA AULAS DE HISTÓRIA**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora de Mestrado Profissional em Ensino de História em Rede Nacional – núcleo Universidade Federal de Mato Grosso – como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Ensino de História.

Orientador(a): Prof^o. Dr^o. Edvaldo Correa Sotana

**CUIABÁ-MT
2021**



Dados Internacionais de Catalogação na Fonte.

D144c Dallanora, Ediomar.
CIDADANIA, EXPERIÊNCIA DEMOCRÁTICA E VOTO: PROPOSTA DE
UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA AULAS DE HISTÓRIA / Ediomar
Dallanora. -- 2021
132 f. ; 30 cm.

Orientador: Edvaldo Correa Sotana.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de
Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em História, Cuiabá, 2021.
Inclui bibliografia.

1. Cidadania. 2. Ensino de História. 3. Sequência didática. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA
FOLHA DE APROVAÇÃO

TÍTULO: CIDADANIA, EXPERIÊNCIA DEMOCRÁTICA E VOTO: PROPOSTA DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA AULAS DE HISTÓRIA

AUTOR (A): EDIOMAR DALLANORA

Dissertação defendida e aprovada em 28 de AGOSTO de 2021.

COMPOSIÇÃO DA BANCA EXAMINADORA

1. PROF. DR. EDVALDO CORREA SOTANA (ORIENTADOR)

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

2. PROF. DR. MIGUEL RODRIGUES DE SOUSA NETO (AVALIADOR EXTERNO)

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL

3. PROF. DR. FLÁVIO VILAS BOAS TROVÃO (AVALIADOR INTERNO)

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS

4. PROF. DR. OSVALDO RODRIGUES JUNIOR (SUPLENTE)

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

CUIABÁ, 29/06/2021.



Documento assinado eletronicamente por **OSVALDO RODRIGUES JUNIOR**, Coordenador(a) do **Mestrado Profissional em História - IGHD/UFMT**, em 29/06/2021, às 11:04, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **MIGUEL RODRIGUES DE SOUSA NETO**, Usuário Externo, em 29/06/2021, às 12:38, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).

16/07/2021

SEI/UFMT - 3663650 - MESTRADO - Folha de Aprovação



Documento assinado eletronicamente por **EDVALDO CORREA SOTANA, Docente da Universidade Federal de Mato Grosso**, em 30/06/2021, às 15:22, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **FLAVIO VILAS BOAS TROVAO, Docente da Universidade Federal de Mato Grosso**, em 16/07/2021, às 17:04, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.ufmt.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3663650** e o código CRC **727FD70B**.

RESUMO

O conjunto de documentos oficiais que rege a educação brasileira e mato-grossense, desde a Constituição Federal de 1988 até a Base Nacional Curricular Comum de 2017, prevê o preparo para o exercício da cidadania como uma das finalidades da educação nacional. Assim, nossa dissertação tem como objetivo geral fazer uma discussão sobre o conceito de cidadania, especialmente sobre a questão do voto e sua relação com o ensino de história. Também consideramos relevante, pensarmos o papel social dos discentes e a importância deles se perceberem como sujeitos ativos na sociedade, pertencentes a uma comunidade. Para tal, entendemos que o conteúdo da nossa proposta estrutura-se tendo os discentes como sujeitos ativos no processo de ensino-aprendizagem. Desse modo, o presente estudo tem como objetivo central a produção de uma sequência didática sobre cidadania, recortando o voto como tema para trabalho nas aulas de história no 3º ano do ensino médio da educação básica. Assim, a proposta de sequência didática, tendo a cidadania como eixo, será apresentada como produto em nosso Mestrado Profissional em ensino de história. Com relação à metodologia de pesquisa, deve-se registrar que recorreremos à pesquisa bibliográfica e ao trabalho com conceitos na área de história.

Palavras-chave: Cidadania; Ensino de história, Linguagens Políticas e Sequência Didática.

ABSTRACT

The set of official documents that govern Brazilian and Mato Grosso education from the Federal Constitution of 1988 to the Common National Curriculum Base of 2017 provide for the preparation for the exercise of citizenship as one of the purposes of national education. Thus, our dissertation has as general objective to make a discussion about the concept of citizenship, the vote and its relationship with the teaching of history. We also consider it relevant, to think about the social role of students and the importance of them perceiving themselves as active subjects in society, belonging to a community. To this end, we understand that both the content of our proposal when they are structured with students as active subjects in the teaching-learning process. Thus, the present study has as its central objective the production of a didactic sequence on citizenship and the vote as a suggestion for work in the history classes in the 3rd year of high school of basic education. Thus, the proposal of didactic sequence with citizenship as an axis will be presented as a product in our Professional Master's degree in history teaching. Regarding the research methodology, it should be recorded that we resort to bibliographic research and work with concepts in history.

Keywords: Citizenship; Teaching history, Political Languages and didactic sequence.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por ter me ajudado a alcançar mais essa vitória, me dando saúde física e mental e me mantido vivo e por ter me concedido força nos momentos de fraqueza e inspiração nos momentos de dificuldades.

Agradeço em especial ao meu orientador, professor Dr. Edvaldo Correa Sotana, por ter acreditado nessa pesquisa, por ter me auxiliado, em momentos de angústia, por ter acreditado na minha capacidade enquanto pesquisador, e sempre ter me incentivado nos momentos de fraqueza. Principalmente por não ter desistido de mim.

Aos meus pais, Luiz Dallanora e Rosa Eny Dallanora, meus exemplos de amor e sabedoria – meus verdadeiros ídolos e à minha irmã, Ivanir Dallanora (*In Memoriam*) por sempre ter me incentivado a estudar e ter sido a responsável por eu estar em Mato Grosso.

À minha esposa Simoni Führ, companheira no amor, na vida e nos sonhos, que compartilha comigo os desafios e alegrias desta vida, pela paciência e palavras de incentivo, principalmente por ser compreensiva com as frequentes ausências, longo tempo dedicado à pesquisa e à escrita, que fizeram com que eu não lhe dedicasse a atenção que ela merece.

Aos meus filhos, Jorge Luiz, Livia Maria e Laura, presentes de Deus em nossas vidas, que, mesmo sem entender, aceitaram minha ausência, sempre me recebendo com carinho e alegria na volta pra casa, o que me fez superar tantas dificuldades.

A todos os professores do Mestrado Profissional em História, Universidade Federal de Mato Grosso, que colaboraram muito para a minha formação enquanto professor e pessoa.

Aos velhos amigos, que me acompanham ao longo da vida, sempre me dedicando carinho, respeito e atenção. E aos novos amigos, (João Rossato, Mauricio, Carlos, Ramon e Cristina) que fiz ao longo dos dois anos de mestrado, que foram companheiros de conversas, de almoços no RU, de pesquisa, de aflição, de desespero e de alegrias e realizações.

Aos demais colegas do mestrado, por tudo que aprendi com eles neste percurso. Nossos encontros significaram muito pelas conversas, discussões e experiências de aprendizagem. A uma pessoa muito especial que auxiliou nos cuidados com meus filhos, durante o primeiro ano do mestrado, Azenate Amaral (Nati).

Aos membros da banca de qualificação e de defesa, Professor Dr. Flavio Vilas-Bôas Trovão e Professor Dr. Miguel Rodrigues de Sousa Neto, pela participação e contribuições neste trabalho.

À Capes, que disponibilizou uma bolsa de estudos. O que foi de grande valia no custeio das despesas e aquisição de materiais para a realização do mestrado.

“A educação é a arma mais poderosa que você pode usar para mudar o mundo. Devemos promover a coragem onde há medo, promover o acordo onde existe conflito, e inspirar esperança onde há desespero”.

Nelson Mandela.

LISTA DE SIGLAS

ABI – Associação Brasileira de Imprensa

ANPUH – Associação Nacional de História

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CF – Constituição Federal

CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

CONAE – Conferência Nacional de Educação

COVID-19 - Corona Vírus Disease. Síndrome Respiratória Aguda Grave (SARS-CoV) – Registrado pela primeira vez em 2019.

DCNEM - Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

EUA – Estados Unidos da América

FNE - Fórum Nacional de Educação

H22 e H25 - Habilidades especificadas na BNCC

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MEC - Ministério da Educação e Cultura

OAB – Ordem dos Advogados do Brasil

PM – Polícia Militar

PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro

PNE - Plano Nacional de Educação

PROFHIS – Mestrado Profissional em Ensino de História pela Universidade Federal de Mato Grosso

PT – Partido dos Trabalhadores

S.D – Sequência Didática

SEDUC – Secretaria Estadual de Educação do Estado de Mato Grosso

UFMT – Universidade Federal do Mato Grosso

UNE – União Nacional dos Estudantes

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| INTRODUÇÃO | 11 |
| 1. O ENSINO DE HISTÓRIA E A CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA NO BRASIL | 27 |
| 1.1. Redemocratização e Reformas Curriculares | 27 |
| 1.2. O Ensino de História. | 34 |
| 1.3. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação e a Cidadania. | 41 |
| 1.4. A Base Nacional Curricular Comum (BNCC): Processo em Construção..... | 45 |
| 2. CIDADANIA & DEMOCRACIA: LIMITES E ENTRELAÇAMENTOS | 53 |
| 2.1. Cidadania na antiguidade clássica | 53 |
| 2.2. Cidadania liberal na Modernidade. | 57 |
| 2.3. A República no Brasil e a cidadania pelo voto..... | 66 |
| 2.4. Estado e cidadania: os direitos sociais. | 74 |
| 2.5. Democracias em risco? | 80 |
| 3. ENSINO DE HISTÓRIA, METODOLOGIAS ATIVAS E SEQUÊNCIA DIDÁTICA. | 86 |
| 3.1. Metodologias Ativas | 86 |
| 3.2. Sequência Didática | 96 |
| 3.3. Proposta e Estrutura da Sequência Didática: cidadania e voto | 103 |
| 3.4 O que se espera com a sequência didática..... | 116 |
| 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 118 |
| REFERÊNCIAS | 122 |

INTRODUÇÃO

Não é tarefa simples definir cidadania. Uma rápida consulta na internet permitirá encontrarmos diversos vídeos sobre o tema. A Câmara dos Deputados, por exemplo, possui um vídeo que recebeu, até a presente data, mais de quatrocentas mil visualizações. Trata da cidadania em sua dimensão política. Ao abordar o conceito de cidadania, diz que ele é melhor entendido, quando se pensa na sua ausência. Então, aponta o absolutismo monárquico como exemplo dessa ausência. Também salienta estratégias e movimentos das populações em alguns lugares do mundo para conquistar a cidadania. Porém, chama a atenção ao dizer que cidadania não se limita a deveres a cumprir e a direitos a usufruir. De modo geral, aponta para a internalização de direitos e deveres, formando valores que podem ser incorporados à cultura de um povo, transformando-se em patrimônio coletivo, onde cada um deve cumprir seus deveres perante a comunidade e o Estado (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2020). Assim, chama atenção para o que diz a própria Constituição de 1988 ao definir cidadania em seu artigo 5^o diz que:

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 (BRASIL, 1988)

No entanto, quando se observa o que dizem a maioria dos autores consultados para esse trabalho, o conceito de cidadania sempre esteve fortemente atrelado à noção de direitos e deveres, especialmente os direitos políticos, que permitem ao indivíduo intervir na direção dos negócios públicos do Estado, assim podendo participar de modo direto ou indireto na formação do governo e na sua administração. Porém, como as definições têm uma característica objetiva por natureza, e o conceito tende a simbolizar o contexto histórico em que está inserido e qual seja a definição veiculada, não possibilita compreendermos de forma definitiva um tema tão amplo e complexo. Portanto, ao longo desse trabalho, nos debruçamos sobre o conceito de cidadania com vistas a subsidiar nossa proposta.

Parece importante observar o que diz Norberto Bobbio (1984). Conforme o pesquisador, não é possível abordar conceitos políticos como democracia e cidadania separadamente. Em sua concepção, a democracia é caracterizada por um conjunto de regras que estabelecem quem está autorizado a tomar decisões coletivas e com quais procedimentos. Conforme Bobbio (1984, p. 30-1):

todo o grupo social está obrigado a tomar decisões para todos os seus membros, com o objetivo de prover a própria sobrevivência, mas até as decisões de grupos são tomadas por indivíduos (o grupo como tal não existe), por isso, para que uma decisão seja tomada, como decisão coletiva é preciso que seja tomada com base em regras, que estabeleçam quais são os indivíduos autorizados a tomar decisões vinculadas para todos os membros do grupo, e à base de quais procedimentos.

Ainda para Bobbio, cada grupo tende a identificar o interesse nacional com o interesse do próprio grupo e dificilmente encontrará um representante livre de interesses particulares. Bobbio (1984) também observa que, para transformar o súdito em cidadão, é necessário conceder-lhe educação para o exercício da prática democrática. Nesse sentido, indica que a democracia não é mensurada pela quantidade dos indivíduos que podem participar, mas pela qualidade dos espaços nos quais podem exercer esse direito.

Além disso, temos novos atores tanto no cenário internacional quanto no quadro brasileiro. Segundo a professora Maria Aparecida de Aquino (2020), um movimento de reação à paralisia provocada pelo desalento em relação à política, ocasionado pelos escândalos de corrupção e pelo processo eleitoral radicalizado em 2018, pode estar emergindo no quadro político nacional. Para Aquino, novos mecanismos de comunicação e informação podem contribuir no processo de articulação de grupos sociais em torno de interesses comuns.¹ Assim, podem auxiliar no exercício da cidadania? Ou têm limitado a ação dos grupos com base na arquitetura dos algoritmos?

Nesse sentido, sobre a emergência de novos atores e os novos mecanismos de comunicação e informação que estão surgindo e se fortalecendo, também é importante observar o que diz Manuel Castells, em *Redes de Indignação e esperança*, quando aborda novos atores com intensa atuação nas redes sociais. A partir de um exemplo tunisiano de 2010, Castells (2013) salienta que nos diferentes lugares onde manifestações aconteceram, “os movimentos ignoraram partidos políticos, desconfiaram da mídia, não reconheceram nenhuma liderança e rejeitaram toda organização formal, sustentando-se na internet e em assembleias locais para o debate coletivo e a tomada de decisões” (CASTELLS, 2013, p. 8). Isso devido a uma característica peculiar desse tipo de movimento social, que é sua autonomia de comunicação, que permite sua formação e relacionamento com a sociedade em geral, sem a interferência dos detentores do poder e do poder da comunicação.

¹ Entrevista dada para compor a matéria em O Globo, 29/07/2020, Caderno Especial, p. 14. Disponível em: <<https://www.pib.socioambiental.org/pt/Not%C3%ADcias?id=207571>>. Acesso em 14 maio 2021.

Porém, o autor pergunta: de onde vem os movimentos sociais? E como são formados? O próprio Castells (2013, p.13) responde:

Suas raízes estão na injustiça fundamental de todas as sociedades, implacavelmente confrontadas pelas aspirações humanas de justiça. Em cada contexto específico, os usuais cavaleiros do apocalipse da humanidade cavalgam juntos sob uma variedade de formas ocultas: exploração econômica; pobreza desesperança; desigualdade injusta; comunidade política antidemocrática; estados repressivos; judiciário injusto; racismo; xenofobia, negação cultural; censura, brutalidade policial, incitação à guerra; fanatismo religioso (frequentemente contra crenças religiosas alheias); descuido com o planeta azul (nosso único lar); desrespeito à liberdade pessoal, violação da privacidade; gerontocracia; intolerância, sexismo, homofobia e outras atrocidades da extensa galeria de quadros que retratam os monstros que somos nós. Evidentemente, sempre, em todas as instâncias e em todos os contextos, isso representa a dominação pura e simples de homens e mulheres, assim como de seus filhos, como alicerce básico de uma (injusta) ordem social.

Tendo observado esse novo quadro que se apresenta, nessa nova realidade propiciada a partir das redes sociais, mas que requer organização social e desejo de enfrentamento às injustiças sociais, é que nos propomos a olhar para a construção histórica do conceito de cidadania, em específico no Brasil. No entanto, quando nos atentamos para tal, nos defrontamos com o tradicional quadro que caracteriza a sociedade brasileira e parece dificultar o exercício pleno da cidadania. Pois segundo Carvalho (2002), em sua obra *Cidadania no Brasil*, temos uma espécie de “*Estadania*” e não o pleno exercício da cidadania. Em outra obra “*Cidadania, tipos e percursos*”, o autor ressalta:

o brasileiro foi forçado a tomar conhecimento do Estado e das decisões políticas, mas de maneira a não desenvolver lealdade em relação às instituições. O caminho por uma cidadania ativa é muito mais longo do que para um cidadão inglês e alemão. (CARVALHO, 1996, p. 356).

O próprio José Murilo de Carvalho (2004) em sua obra “*Os bestializados*” faz um importante estudo histórico em que procura tratar da relação entre Cidadão e o Estado, Cidadão e o sistema político e Cidadão e a Atividade Política nos primeiros anos da história do Brasil Republicano. Ao analisar a república nascente, discute o exercício da cidadania no Rio de Janeiro, então capital federal, no início do século XX e chama a atenção para as formas/estratégias que as pessoas da periferia da cidade utilizam para exercer sua cidadania e como se relacionam com o Estado e suas instituições. Tendo em vista o contexto histórico da referida época, quais eram as ferramentas que os indivíduos dispunham para se fazer ouvir e assim se organizar e participar diretamente da vida pública?

O transcurso cronológico também pode ser uma referência importante para observar a questão. Segundo Marshall (1967), o desenvolvimento da cidadania, na concepção liberal, ocorre iniciando com os direitos civis no século XVIII, caminha para os direitos políticos no século XIX e alcança os direitos sociais no século XX. E é estimulado tanto pela luta para adquirir tais direitos quanto pelo gozo dos mesmos, uma vez adquiridos (MARSHALL, 1967, p. 84).

Considerando os aspectos apontados acima, o presente trabalho busca refletir sobre o exercício da cidadania em alguns momentos da história. Com base em alguns documentos que caracterizam a educação formal e principalmente o ensino de história, tem-se clareza sobre a importância de exercitar a cidadania na educação básica. Assim, apresentamos uma sequência didática para trabalhar com o conceito de cidadania a partir do voto, nas aulas de história na educação básica. Material descrito e apresentado no capítulo final da presente dissertação.

Diante o exposto, cabe realçar que o objetivo central do presente trabalho é construir uma proposta de sequência didática tendo como eixo a noção de cidadania. Que tal proposta possa servir para o trabalho dos professores nas aulas de História e contribuir para o processo de aprendizagem tendo em vista o protagonismo do aluno como produtor do seu conhecimento e na sua formação como sujeito autônomo e capaz de atuar no meio em que está inserido.

Para tal, a presente dissertação tem por objetivos específicos discutir como se dá a construção do conceito de cidadania e sua relação direta com o voto, comparando pensadores de diferentes momentos históricos, tendo em vista, também, que este conceito está diretamente ligado à noção de democracia e participação na vida pública, através de diversas ferramentas, inclusive o voto. Além disso, com o estudo, espera-se fomentar uma reflexão sobre o ensino de história como espaço para abordar a cidadania e mostrar sua importância na construção do ser político e social.

Para essa sequência didática, considera-se o que propõe a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2017), em que o aluno deve “saber fazer”. Ou seja, que tenha capacidade de mobilizar conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, como questões de caráter político para o pleno exercício da cidadania. Assim, busca-se levar o aluno a compreender-se como sujeito histórico ativo e capaz de processar mudanças no meio que o cerca, ou pelos menos a si mesmo, encontrando na disciplina de história respaldo para seu pertencimento e relevância como sujeito, como observado em Dolz, Noverroz & Schenewly (2016).

A ideia de uma proposta de sequência didática sobre o conceito de cidadania como produto do mestrado, é válida como meio de explorar uma estratégia de ensino até então pouco utilizada nas escolas. Nesse contexto, a proposta de um roteiro de uma sequência didática para esse tema (cidadania), também surge em decorrência de leituras sobre metodologias para o ensino aprendizagem, principalmente a partir dos cursos de formação continuada oferecidos aos professores da rede estadual de ensino, pela Secretaria Estadual de Educação do Mato Grosso (SEDUC), nos quais se começa a despertar para a adoção das metodologias ativas. Percebemos na sequência didática uma possibilidade para colaborar com o debate e a reflexão sobre algumas práticas políticas, em especial o exercício da cidadania.

Com a metodologia ativa sequência didática espera-se, igualmente, realizar uma ação pedagógica com intenção de mostrar algumas possibilidades, a partir da disciplina de história, que possam servir de base para orientar a vida dos discentes. Como Rüsen (2001, p.76) coloca: “História é uma conexão temporal, plena de eventos, entre passado e presente (com uma projeção para o futuro), que, por sua representação sob forma narrativa, possui sentido e significado para a orientação da vida prática atual”. Ou ainda como diz Marc Bloch quando se propõe a definir a história como não sendo apenas ciência do passado. Segundo ele, o passado não é objeto da ciência, mas sua importância está na sua contribuição para entender o presente e vice-versa. Assim, temas do presente delimitam o retorno possível ao passado, porém não de maneira pura e intocada. “A história é filha de seu tempo”, ou seja, cada época elenca novos temas, que falam mais de suas inquietações do que dos tempos passados (BLOCH, 2001, p.5).

Sabemos como observado por Barroso, Monteiro & Pajau (2016), que não é possível vivenciar novamente o passado, isto é claro, mas é nele que buscamos as explicações da realidade, compreendemos nossa construção, identificamos nossas origens e permitimos, na atualidade, narrar os fatos ocorridos, dando voz aos sujeitos que contribuíram para a formação da história. Porém, cabe ressaltar que “presente e passado iluminam-se com luz recíproca” (BRAUDEL, 1949, p. 57). E nesse sentido se completa com o que diz Rodrigues (1966 apud FOCHI, 2015, p. 43), o dever do profissional da história não é para com os mortos, nem o culto do passado pelo passado, é pelo presente que julgamos o passado, é pelo presente e realidade que urgem diante dele mesmo.

Não obstante a função que a ciência história pode adquirir como indicado acima, outros aspectos podem justificar a realização do nosso trabalho e a intenção em construir uma sequência didática.

Primeiramente, justifica-se o interesse pelo assunto por ele estar na pauta do universo educacional do qual este pesquisador faz parte, sendo necessário lembrar que a educação tem papel fundamental no processo de formação crítica e profissional do cidadão. Desde que iniciei meu trabalho como docente da educação básica no estado de Mato Grosso, no ano de 2005, na cidade de Campo Verde, chama muita atenção a preocupação das diretrizes educacionais com a formação cidadã, aliada à preparação para a vida e para o trabalho de meus alunos. Então, passei a me preocupar e a me perguntar de que forma poderia tornar isso efetivo através das aulas de história.

Além disso, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece que a escola deve garantir os direitos à aprendizagem e desenvolvimento de competências e habilidades com vistas a “articular e direcionar a compreensão sobre o desenvolvimento integral dos estudantes e as habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, de pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017, p. 06). Ao identificar o que propõe a BNCC (BRASIL, (2017), e o art. 08 da resolução nº 02 do CNE (2018), em que todos os entes, com responsabilidade no processo educativo devem: “Contextualizar os conteúdos dos componentes curriculares, identificando estratégias para apresentá-los e torná-los significativos, com base na realidade do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens ocorrem”. (BRASIL, 2017, p. 17).

Por outro lado, a proposta visa a abordar o conceito de cidadania e suas relações com a vida prática, ou seja, com a realidade do público-alvo. De certa forma, propiciar ao aluno espaços de reflexão sobre si mesmo na construção de sua identidade, tendo consciência política que lhe possibilite a formação como cidadão, que lhe dê autonomia para entender o mundo que o cerca, e no qual ele precisa estar inserido e que ele compreenda o processo de superação da desigualdade social, do racismo e da discriminação. Assim, estar contribuindo para tornar a educação verdadeiramente democrática, geradora de autonomia, emancipadora e modificadora das relações sociais.

Além do mais, cabe à educação o papel não somente de possibilitar o desenvolvimento cognitivo e intelectual do indivíduo, mas também a formação ética, cultural e política, no intuito de formar um ser consciente de seus direitos e deveres, apto para o convívio junto às diversidades, tensões e conflitos presentes na sociedade atual, além de apresentar os conhecimentos elaborados e construídos no decorrer da história humana e propiciar um ambiente favorável à construção de novos conhecimentos. (LIBÂNEO, 2013, p. 21).

Nesse sentido, destacamos que existem estudos sobre cidadania e ensino de história. Por exemplo o trabalho “*Críticas ao conceito liberal de cidadania e as decorrências para a*

educação”, Martins e Silva (2016) realizam uma investigação através e pesquisa bibliográfica, em que buscam evidenciar as relações entre cidadania e educação, mostrando que são dois elementos articulados, “uma vez que toda a perspectiva de cidadania traz em si um ideal de ser humano forjado nas relações sociais” (MARTINS & SILVA, 2016, p. 2). Refletem sobre a proposta liberal de cidadania, evidenciando seu projeto que orienta para a sociedade de classes e a busca por formar um tipo específico de cidadão. No entanto, independente das críticas feitas à educação liberal, mostram o papel da educação para preparar o indivíduo para a vida em sociedade e o mundo do trabalho e o papel da disciplina de história como preponderante para a formação de um cidadão completo, ou seja, autônomo e capaz de se posicionar criticamente em relação ao que lhe está sendo apresentado para sua formação.

Para relacionar com a crítica à educação liberal, feita por Martins e Silva (2016), em que reforçam o papel da disciplina de história no processo de formar verdadeiros cidadãos, citamos o trabalho “*Aspectos da construção da cidadania no ensino de história: um olhar sobre o ensino médio*” em que se discute sobre o ensino de história no ensino médio, articulando entre a forma como a disciplina é trabalhada em sala de aula e sua importância na construção da cidadania. Os autores também procuram identificar se a prática do professor de história ajuda na percepção do que seja cidadania pelos alunos. Então propõe a seguinte pergunta: “de que modo o ensino de história, no ensino médio, pode colaborar para a construção da cidadania dos educandos?” (ALEIXO et al, 2010, p. 2). Nesse sentido a ideia dos autores é a de que:

Logo, o ensino de História propõe-se a desenvolver nos indivíduos uma criticidade voltada aos problemas socioeconômicos nacionais, destinada à intervenção e à transformação da realidade brasileira. Por meio de questionamentos e problematização da realidade, a história tornou-se modificadora e até certo ponto revolucionária. De acordo com essa perspectiva, os indivíduos passam a intervir no processo histórico, situando-se não mais como figurantes, mas como agentes edificadores e transformadores do meio social do qual fazem parte. (ALEIXO et al, 2010, p. 5;6).

Podemos destacar, igualmente, o artigo “*o ensino de história e a construção para a cidadania*” (SANTOS, 2018). Santos (2018) busca compreender as dificuldades e os desafios do ensino de história ao longo de diferentes períodos da história da educação no Brasil e a contribuição da disciplina de história para a construção da cidadania em que é possível identificar o papel do professor e da disciplina de história como agentes fomentadores de cidadania, pois são responsáveis por relacionar os fatos no nosso tempo, trazendo exemplos

do cotidiano para que o conteúdo (conceitos) faça sentido para os alunos e eles se reconheçam na história, que também é deles. Pois a história, como processo de conhecimento, é uma atividade contínua.

Corroborando, podemos exemplificar com o trabalho feito por Pereira & Seffner (2018), quando se refere a um trabalho de orientação de estágio em uma escola da periferia de Porto Alegre, em que o estagiário está desenvolvendo uma aula sobre a História do Brasil (de forma tradicional), em que aborda a questão da escravidão no Brasil e todas suas mazelas, tentando ilustrar e citando os fatos a partir dos manuais disponíveis para a aula. No entanto, segundo Pereira & Seffner, “muita falação, mas nenhuma conexão à situação da população negra no Brasil contemporâneo”. Até que ocorre um fato inesperado, houve-se o som da sirene do carro da polícia e o ambiente de calma e “sono” da sala de aula é alterado.

As sirenes não permitem que se escute mais nada, todo mundo olha, crianças se levantam das cadeiras. A coisa passa, a situação volta ao que estava antes. E uma aluna afirma – ou pergunta – com voz muito audível: “estão perseguindo um negro, que nem lá, onde o professor estava falando, não é?”. Imediatamente a sala fica inundada de observações feitas por outros alunos, ... (PEREIRA & SEFFNER, 2018, p. 26).

A partir desse momento, mesmo que por obra do acaso, a aula de história e seus conceitos começam a fazer sentido para aqueles alunos que passam a identificar situações corriqueiras em seu dia-a-dia, que mantêm ligação com o passado de escravidão e negação da cidadania aos negros, seus descendentes e os mais pobres da sociedade. Então essa aula de história se torna significativa para esses alunos.

O que, segundo Santos (2018), é importante ressaltar “nesse sentido, ensinar e aprender a história do cotidiano (o local) e o global é a parte do processo de (re)construção das identidades individuais e coletivas fundamentais para desenvolver no aluno/discente, atitudes e reflexões enquanto cidadãos críticos”. (SANTOS, 2018, p. 5). Portanto, é função da história não só correlacionar fatos, mas também abordar conceitos e suas significações, mostrando suas funções e importância para os indivíduos e sociedades.

Por outro lado, como a proposta desse trabalho é desenvolver como produto, um roteiro de uma sequência didática, cabe lembrar que existem estudos acerca de sequências didáticas a partir do conceito de cidadania num viés interdisciplinar. Por exemplo, tem-se o artigo “*Sequência didática: Uma Alternativa didático-metodológica para o ensino de estatística*”, dos professores Everton J. G. Estevam e Monica Furkotter (2013). No texto, procuram mostrar a possibilidade de tornar a aprendizagem de estatística mais significativa ao

contextualizar o conteúdo e ainda mostrar a capacidade de trabalhar a interdisciplinaridade que a sequência didática permite.

Também existem pesquisas sobre sequências didáticas nas aulas de história a partir de outros eixos temáticos. Por exemplo, temos a dissertação de mestrado de Mário Cezar Alves Ferreira (2015). Em seu estudo, Ferreira (2015) procurou realizar uma sequência didática sobre as representações do negro no Brasil. Definiu que a proposta de estudo procuraria analisar, metodologicamente, as questões pelo viés da pesquisa-ação, realizada com estudantes de uma turma de terceiro ano do Ensino Médio, em uma escola pública de Londrina. Para tal, primeiramente foi realizado um levantamento bibliográfico, sobre o tema abordado.

Outro trabalho de sequência didática feito na disciplina de história foi a dissertação da professora Aline A. P. Zacheu (2015) para tratar da história rural do Brasil e da formação da consciência histórica em uma escola pública no interior paulista. Os principais objetivos foram destacar que as problemáticas que tratam da zona rural, pouco aparecem no currículo ou nos materiais da disciplina de história. O que acaba por dificultar a contextualização da disciplina para esses alunos.

Já o trabalho “*Metodologias diversificadas para o ensino de história*”, feito por Bondan & Marques (2014), teve por objetivos discutir a possível utilização de “metodologias diversificadas para a prática pedagógica do ensino de história que possibilitem ao educador desenvolver práticas problematizadoras, bem como elaborar atividades pedagógicas e jogos didáticos que fundamentem o ensino da história” (BONDAN & MARQUES, 2014, p.4). Assim, utilizando o conteúdo que aborda o cotidiano de um cidadão da República romana, ao mostrar seu modo de vestir, comer, interagir, posicionar-se diante da vida pública, permitir ao aluno perceber as diferenças e semelhanças entre diferentes percepções e realidades e as formas que os sujeitos vivem e interpretam o mundo, ou seja, outra forma de participação na vida pública. O que segundo Bondan & Marques (2014) leva o aluno a se perceber como fruto da história e compreenda a influência das diferentes culturas para a sua constituição como sujeito que vive e interage no mundo. Dessa maneira, ao alterar a forma como esse conteúdo é apresentado ao aluno, ou melhor, como ele ajudou a construir o material de estudo, esse acaba sendo mais significativo para ele, pois estabelece relações com seu cotidiano. Para realizar o trabalho, Bondan & Marques (2014) organiza um roteiro com uma série de atividades, que em diferentes momentos e sob a direção do professor, os alunos utilizaram vários recursos, como pesquisas na internet, análise de textos sobre o tema, resolução de questões diagnósticas e de

análise de texto, que ajudaram o professor na elaboração de outras etapas e atividades mais elaboradas.

Também podemos citar o trabalho “*Sequência didática, a escravidão no Brasil*”, no qual Matos (2014), usando a sequência didática, procura mostrar ao aluno como se deu o desenvolvimento tecnológico do Brasil e qual a relação deste desenvolvimento com o trabalho compulsório que aqui imperou por cerca de 300 anos. Para isso, se propôs a contextualizar o tema a partir de diferentes fontes documentais que permitem construir um imaginário sobre o Brasil anterior à chegada dos europeus, tendo como base as expressões culturais indígenas. Seu estudo foi construído a partir da análise de ícones e fotografias do Brasil violento (Sobretudo da violência contra o negro e o indígena) e da reflexão sobre os elementos analisados. A partir daí são feitas as perguntas conceituais sobre o que os alunos sabem em relação à escravidão no Brasil, o que sabem sobre a vida anterior ao tráfico negreiro, enfim, o que sabem sobre a África e sua história, para então poder dar início à problematização que busca colocar o aluno como produtor do seu conhecimento, se sentindo de fato pertencente à história.

Com base no levantamento bibliográfico realizado e apresentado acima, parece haver uma lacuna. Por um lado, temos estudos que tratam de ensino de história e cidadania. Por outro lado, alguns pesquisadores utilizam sequências didáticas nas aulas de história.² No entanto, parece ter uma lacuna quando pensamos em estudos que utilizam sequência didática nas aulas de história para trabalhar com o recorte cidadania.

Desse modo, trilhamos um caminho na tentativa de inserir nosso estudo neste espaço. Tal caminho foi construído com base na pesquisa bibliográfica. No percurso, também atentamos para um outro procedimento, a utilização dos conceitos por parte do pesquisador.

Inicialmente, recorreremos à pesquisa bibliográfica para a produção da nossa dissertação. Pois tal recurso trará fundamentação necessária para o entendimento do tema em discussão a partir do diálogo com diferentes autores. Desse modo, recorreremos à pesquisa bibliográfica que:

Tem como finalidade fundamental conduzir o leitor a determinado assunto e proporcionar a produção, coleção, armazenamento, reprodução, utilização e

² Importa observar, ainda que pontualmente, que a produção de conhecimento acadêmico sobre formulação e aplicação de sequências didáticas têm sido mais recorrentes em outras áreas do conhecimento, se comparadas à história. Por exemplo, os trabalhos desenvolvidos no Programa de Pós-graduação em Docência para educação básica. Dentre as dissertações disponíveis, consultamos o estudo de Viviane Aparecida S. Pansani (2017). Apesar de ter outro objeto, o estudo ajudou a conhecermos possibilidades e limites para iniciar a reflexão sobre nossa proposta.

comunicação das informações coletadas para o desempenho da pesquisa. Ela constitui o ato de ler, selecionar, fichar, organizar e arquivar tópicos de interesse para a pesquisa em pauta; é a base para as demais pesquisas e, pode-se dizer, é uma constante na vida de quem se propõe estudar (FACHIN, 2005, p. 125).

Lakatos e Marconi (2011) destacam que o objetivo da pesquisa bibliográfica é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito sobre determinado assunto, até mesmo com relatos de conferências e debates que tenham sido transcritos de alguma forma. Portanto, a pesquisa bibliográfica tem sido fundamental para conhecermos alguns pensadores e o desenvolvimento da noção de cidadania, assim como o modo como entendemos o tema em alguns períodos da história do Brasil.

O trabalho com conceitos também deve ser indicado como um estágio da pesquisa realizada. Para o historiador, os conceitos são fundamentais para a construção do conhecimento e o processo ensino/aprendizagem. De acordo com Koselleck (2006),

sem conceitos não há sociedades e, sobretudo, unidades políticas. Por sua vez, os conceitos são instrumentalizados a partir de sistemas políticos, de longe, mais complexos que qualquer redução a comunidades linguísticas – organizadas sob determinados conceitos-chave –, a imputados como forma de compreensão. (KOSELLECK, 2006, p. 98)

Por isso, no ensino de história propomos a valorização dos conceitos como estratégia para relacionar acontecimentos e épocas diferentes. Pois segundo o autor:

desde o processo de teorização de um conceito até sua percepção enquanto parte integrante da própria História, muitos são os elementos que permitem ao pesquisador se debruçar sobre “palavras” relevantes do ponto de vista social e político de um período, podendo apontar para as permanências e transformações históricas ao longo do tempo e podendo, assim, desvendar os “espaços de experiência” e os “horizontes de expectativas” de uma época. (KOSELLECK, 2006, p. 108).

No entanto, segundo Koselleck (2006), é preciso ter claro que a história dos conceitos é delimitada de modo rigoroso. É preciso diferenciar as expressões “conceito” e “palavra”. Pois no campo das ciências históricas existe, do ponto de vista pragmático, uma diferença sutil:

a terminologia social e política da língua que se examina conhece uma série de expressões que, por causa da exegese da crítica de fontes, podem ser caracterizadas como conceitos. Todo conceito se prende a uma palavra, mas

nem toda a palavra é um conceito social e político. Conceitos sociais e políticos contêm uma exigência concreta de generalização, ao mesmo tempo em que são sempre polissêmicos. A par disso, são entendidos pelas ciências históricas sempre como palavras, pura e simplesmente. (KOSELLECK, 2006, p. 108).

Para Oliveira (2013), os conceitos, diferentes de simples palavras, precisam de descrições precisas, aprofundamentos e delimitações para se tornarem inteligíveis e apreensíveis. Muitas vezes, eles ocupam capítulos de livros inteiros, em especial, os conceitos/termos do universo acadêmico; outros são provenientes do conhecimento espontâneo e senso comum, que são introduzidos pelos meios de comunicação ou que são provenientes dos modos de viver e compreender o mundo no interior de comunidades. Ou seja, os conceitos carregam variações e especificidades dos contextos (políticos, econômicos e sociais), variações em termos de esferas locais e regionais, o campo de forças, assim como comportam relações e tensões diversas. Conforme Koselleck (2006):

O sentido de uma palavra pode ser determinado pelo seu uso. Um conceito, ao contrário, para poder ser um conceito, deve manter-se polissêmico. Embora o conceito também esteja associado à palavra, ele é mais do que uma palavra: uma palavra se torna um conceito se a totalidade das circunstâncias político-sociais e empíricas, nas quais e para as quais essa palavra é usada, se agrega a ela. [...] Os conceitos são, portanto, vocábulos nos quais se concentra uma multiplicidade de significados. O significado e o significante de uma palavra podem ser pensados separadamente. No conceito, significado e significante coincidem na mesma medida em que a multiplicidade da realidade e da experiência histórica se agrega à capacidade de plurissignificação de uma palavra, de forma que seu significado só possa ser conservado e compreendido por meio dessa mesma palavra. Uma palavra contém a possibilidade de significado, um conceito reúne em si diferentes totalidades de sentido. Um conceito pode ser claro, mas deve ser polissêmico (KOSELLECK, 2006, p. 109)

Nesse sentido, parece preciso pensar o conceito de cidadania conjuntamente com democracia (ou experiências democráticas). Conceitos diretamente relacionados à política, se adotarmos a perspectiva de Rosanvallon (2010) “O objeto da história conceitual do político é a compreensão da formação e evolução das racionalidades políticas, ou seja, dos sistemas de representações que comandam a maneira pela qual uma época, um país, ou grupos sociais conduzem sua ação e encaram seu futuro” (ROSANVALLON, 2010, p. 16)

Além disso, segundo Bondan (2014), quando se propõe a analisar uma sociedade em determinado tempo e lugar, é preciso conferir significado, emoção e sentido que permitam ao

discente olhar o passado e perceber o cotidiano dos sujeitos em outras temporalidades e desejar participar desse processo, se encantar e buscar compreender uma dada sociedade, com seus hábitos e ver se é possível correlacioná-la em outras temporalidades, sobretudo no contexto em que se está vivendo.

Bittencourt (2008) defende que é preciso ligar o fato ao contexto e aos sujeitos que o produziram para buscar uma explicação e compreensão crítica. Neste processo de explicar e interpretar os fatos, se faz necessário levar em conta determinados princípios, critérios, procedimentos, conceitos e noções que, por sua vez, atendem à necessidade de organização e inteligibilidade dos fatos. Além disso, a reflexão e abstração teórica podem, muitas vezes, tornar os conhecimentos e conceitos áridos e de difícil apreensão por parte dos estudantes.

Diante deste contexto, Bittencourt (2008) indaga: “como apreendem os indivíduos das mais diferentes idades? Como ocorre a aprendizagem de conceitos? Quais devem ser os conceitos históricos fundamentais e serem abordados em cada fase de escolarização?” (BITTENCOURT, 2008, apud FOCHI, 2015 p. 35).

Para tal, segundo Bittencourt (2008), a História possui um conteúdo escolar que necessita estar articulado, desde o início da escolarização, com os fundamentos teóricos e critérios metodológicos, a fim de evitar abordagens e conotações de juízo de valor, cargas morais ou perpassadas por tendências dogmáticas e estigmatizadas. Para a análise e à interpretação dos acontecimentos, fatos e eventos históricos, se faz necessário utilizar conceitos e categorias, o que sugere que os professores selecionem conceitos-chaves, os contextualizem e sistematizem coerentemente com os dados empíricos que estão diante deles. Sendo assim, é nesse sentido (referindo ao papel do professor), que concordamos ser a sequência didática a metodologia mais adequada para que o processo de ensino-aprendizagem permita ao aluno ser protagonista do seu saber, mas a mediação do professor se faz necessária.

Ainda, segundo Fochi (2015), no exercício de docência com estudantes de diferentes faixas etárias e condições socioculturais, se faz necessário introduzir e encaminhar tarefas que promovam atividades de ensino-aprendizagem norteadas por critérios e saber específico, pois as palavras geralmente circulam confusamente no vocabulário e, assim, também podem compor o repertório e a compreensão de sentido e significado de mundo (FOCHI, 2015, p. 36).

A autora também alerta que a aprendizagem e a apropriação dos conceitos espontâneos e os conceitos científicos podem ocorrer de forma muito diferente. Bittencourt (2008) apresenta que a mente se defronta com problemas diferentes quando assimila conceitos na escola e quando se encontra em outros ambientes de sociabilidade. No espaço da escola, os

conceitos são transmitidos de forma teórica e sistemática, que os estudantes, por sua vez, não podem vivenciar e apreender diretamente. Diante da constatação deste processo é possível tomar alguns cuidados na tentativa de aproximar as duas dimensões e relacionar o máximo possível os conceitos às mais diversas realidades.

Segundo Fochi (2015), como o observado, no caso de estudantes de nível básico e fundamental, é preciso que o conceito espontâneo/cotidiano esteja apreendido para que conceitos históricos possam ser introduzidos no cotidiano do aluno dentro do processo de ensino aprendizagem. A partir daí, o aluno vai sendo familiarizado com os conceitos e com a noção de temporalidade, o que o auxilia a correlacionar as noções de tempo passado e presente, o aqui e o em outros lugares, de forma simples e direta. É nesse sentido que Fochi dá continuidade a esse raciocínio e ressalta:

Já com estudantes de nível médio, os conceitos/termos podem ganhar abordagem e utilização mais interdisciplinares, é possível lançar mão de conceitos como sociedade, capitalismo, liberalismo, globalização, imperialismo, cidadania, entre outros. Pois estes apresentam uma maior facilidade de serem apreendidos e as possibilidades de verificação, veiculando-as ao mundo contemporâneo. Existem, entretanto, conceitos singulares, como absolutismo, iluminismo, renascimento, feudalismo, coronelismo, escravidão, pão e circo, clero, os quais são específicos do campo da História, e precisam receber tratamento e exercício de contextualização temporal e espacial mais preciso, para que não sejam compreendidos, utilizados e empregados de forma incoerente e equivocada (FOCHI, 2015 p. 36).

A partir desta percepção poder afirmar que o uso de metodologias diversificadas pode colaborar para manter uma relação entre forma/caminho do trabalho (sequência didática) e conteúdo (conceito de cidadania). A reflexão sobre tais questões é importante para que não aconteça um esvaziamento dos conteúdos disciplinares. Como se observa no que diz Sacristán (2000):

Sem conteúdo não há ensino, qualquer projeto educativo acaba se concretizando na aspiração de conseguir alguns efeitos nos sujeitos que se educam. Referindo-se estas afirmações ao tratamento científico do ensino, pode-se dizer que sem formalizar os problemas relativos aos conteúdos não existe discurso rigoroso nem científico sobre o ensino, porque estaríamos falando de uma atividade vazia ou com significado à margem do para que sirva (SACRISTÁN, 2000, p. 120).

Uma última observação se faz necessária sobre o produto que será apresentado neste mestrado profissional em ensino de História que é uma proposta de sequência didática. Entendemos relevante observar a realidade concreta dos próprios participantes, no caso os alunos e considerar: “Lembrando que a finalidade do conhecimento é também a de produzir respostas às necessidades humanas” (BORGES & BRANDÃO, 2007, p.58)

Com tais cuidados e orientações teórico-metodológicas, a nossa proposta é apresentar uma dissertação dividida em três capítulos.

No primeiro capítulo, procuramos pensar algumas contribuições do ensino de História para a construção da cidadania no Brasil. Para tal, entendemos ser necessário abordar, ainda que brevemente, a história do ensino de História no Brasil. Ao longo da pesquisa, percebemos que, se pretendemos abordar as contribuições do ensino de História na construção da cidadania no Brasil, não será possível fazê-lo sem observar a relação dessa disciplina com a história política do Brasil, dando ênfase ao período da redemocratização do país após a ditadura militar. Após esta reflexão, abordaremos documentos oficiais que regem nossa educação e as reformas educacionais que daí se seguiram, principalmente seus artigos que se referem ao ensino de História, como destacado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação e nas versões da Base Nacional Comum Curricular.

Já no segundo capítulo, será feita uma breve abordagem do conceito de cidadania em parte da antiguidade, mostrando quando surgiu o conceito de cidadão e como era utilizado, bem como a relação da cidadania com as instituições existentes, nas cidades-Estado gregas. Na sequência, será feita uma abordagem sobre o conceito de cidadania a partir da transição para a modernidade, tendo como referencial pensadores como John Locke, Norberto Bobbio, Thomas Humphrey Marshall e Rosanvallon, dando ênfase à concepção de democracia e cidadania liberal, mostrando como ela se estrutura e que características apresenta. Também discutiremos o desenvolvimento do conceito de cidadania no Brasil, considerando alguns momentos e algumas transformações pelas quais o país passou ao longo da nossa história. O modo como percebemos a cidadania leva a uma discussão inicial sobre o direito ao voto. Depois, procuramos discutir brevemente o papel do Estado para atribuir direitos sociais tomando como exemplo o governo Vargas. Não pretendemos percorrer todo o desenvolvimento da noção de cidadania no Brasil, tampouco discutir as transformações ou permanência no seu exercício. Mas apenas trabalhar a cidadania e o recorte relativo ao direito ao voto (tendo clareza que a reflexão sobre cidadania não deve ser circunscrita ao direito ao voto). Por fim, chamamos a atenção para alguns riscos pelos quais as democracias estão passando, sobretudo o Brasil e os Estados Unidos da América – reflexão que nos leva a

refletir sobre Cidadania, democracia e participação política por meio do voto. No contexto de ameaça à democracia, entendemos relevante fazer o recorte na questão do voto, ainda que o recorte remeta apenas à faceta mais usual/corriqueira quando tratamos de experiência democrática numa perspectiva gestada pelos padrões liberais instaurados com a modernidade (liberal-burguesa).

No último capítulo, abordaremos algumas metodologias de trabalho para o ensino em geral e que podem ser usadas no ensino de História. São as metodologias ativas. Dentre elas, citamos o ensino híbrido, aula oficina, a aprendizagem baseada em projetos, estudo de caso, aprendizagem compartilhada, aprendizagem personalizada, a metodologia da sala de aula invertida, ensino através da criação de jogos e a sequência didática. Assim, o capítulo será construído para discutir a sequência didática, mostrando em que consiste essa metodologia e descrevendo como desenvolvê-la. A partir da bibliografia utilizada, pretendemos tecer considerações sobre a planejamento e a construção da proposta de sequência didática, principalmente apresentar objetivos, características, limites e dificuldades. Por fim, apresentaremos nossa proposta de sequência didática sobre cidadania e voto.

Esperamos, assim, que a dissertação contribua com as reflexões sobre cidadania e experiência democrática no Brasil, inspire a utilização de sequências didáticas nas aulas de história e fomente a reflexão sobre o ensino de história na educação básica.

1. O ENSINO DE HISTÓRIA E A CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA NO BRASIL

Dentre os objetivos deste trabalho está refletir sobre algumas contribuições do ensino de História na construção da cidadania no Brasil. Assim, entendemos que essa discussão deve ser pautada a partir de uma breve análise histórica do ensino de História no Brasil. Também parece importante pensar a estreita relação entre cidadania, política e democracia, conforme destacado nas páginas seguintes. Nesse sentido, também destacar a relação da disciplina de História com a história política do Brasil. No entanto, como o tema é muito abrangente, daremos ênfase ao período da redemocratização a partir da década de 1980, principalmente para observar a experiência democrática e as reformas educacionais. Assim, teremos como referência os principais documentos oficiais que regem nossa educação e as reformas educacionais que daí se seguiram, principalmente no que se referem ao ensino de História, como destacado na LDB de 1996 e nas versões da BNCC de 2015 e 2017. Com isto, buscaremos refletir sobre o exercício da cidadania frente às fragilidades e limitantes de nossa democracia e apontar alguns caminhos que possam auxiliar o exercício da cidadania.

1.1. Redemocratização e Reformas Curriculares

Para pensar o ensino de História no Brasil e suas contribuições na construção da cidadania, se faz necessário pensar um pouco a história do ensino de História no Brasil. No que diz respeito especificamente ao ensino de história e cidadania, pode-se refletir sobre o processo de redemocratização do Brasil e as reformas curriculares formuladas na década de 1980. Em seu bojo, tal processo coloca a cidadania em pauta.

Antes de tratar da redemocratização, porém, cabe observar o que coloca Emir Sader (1998) acerca da nossa formação política republicana – teoricamente democrática, considerando, principalmente, que nos tornamos independentes do colonialismo português, mas mantivemos todas as características sociais, econômicas e política que caracterizaram o período imperial e colonial – estrutura que possibilita a manutenção de privilégios para pequenos grupos. Estruturas essas, segundo Lilia Schwarcz (2019), como a escravidão, o mandonismo, o patriarcalismo e o apadrinhamento, que marcaram a nossa história e apresentam traços ainda hoje. Claramente um impeditivo para a democracia, ainda mais se considerarmos o longo período de ditadura militar.

É nesse sentido que Emir Sader (1998) lança algumas questões. Dentre elas, “como se deu de fato a transição do regime ditatorial do Brasil? E que fatores contribuíram para isso? E Qual foi o resultado disso?” (SADER, 1998, p. 32). Ele diz que, a partir dos anos 1970, com as fragilidades econômicas escancaradas com a crise do petróleo, a crise social se torna mais visível, conseqüentemente a oposição política começa a ganhar corpo. Deixa evidente a complexa ligação entre o político e o econômico no modelo liberal burguês, modelo econômico em que seja qual for o regime político, graves crises econômicas afetam a condição política e escancaram a luta de classes.

Por isso, Emir Sader (1998) toma o final da ditadura militar como de transição política. De democrático ainda não desperta confiança, já que não veio acompanhado pelo equilíbrio social e a real estabilidade política. Pois, segundo o autor, mantém a estrutura rural arcaica, herdada do colonialismo. Para o pesquisador, todo o processo envolvido leva a crer na democratização do país, o que politicamente aconteceu; porém, a democracia não veio acompanhada de cidadania, já que o maior infortúnio da nossa história se manteve em ascensão – a desigualdade social.

Afora a questão da crise econômica, é preciso entender como ocorreu essa transição e algumas das forças sociais atuantes neste contexto. Segundo Skidmore (1988), durante os governos Médici e Geisel, a repressão aos grupos que tentavam organizar as classes trabalhadoras (sindicatos, clero, trabalhadores rurais, etc.), era muito dura. Ainda assim, a resistência vai ganhando força. Com o aumento da industrialização e do operariado, surgem as greves de 1978-79, como enfrentamento ao arrocho salarial imposto pelo governo, desde a crise econômica de 1972, somando-se a outros movimentos sociais de contestação à falta de democracia.

Skidmore (1988) também destaca, nesse contexto, o novo sindicalismo, com a formação de novas lideranças a partir do “chão de fábrica”, conhecedor da realidade do trabalhador, e não mais uma liderança de cima para baixo, resultado de articulações políticas e concessões governamentais corporativistas, estimulando a emergência de uma nova geração de líderes que,

começaram a denunciar a estrutura corporativista das relações de trabalho e a construir um novo movimento sindical independente (novo sindicalismo)”, tendo como principal liderança o metalúrgico Luiz Inácio da Silva. Era inevitável que os novos líderes sindicais, há tanto tempo freados pela repressão, se unissem aos demais órgãos da sociedade civil que exigiam reformas. (SKIDMORE, 1988, p. 397).

Skidmore (1988), chama a atenção para o papel da igreja nesse contexto, destacando que boa parte do clero brasileiro não estava alheio aos graves problemas econômicos e sociais aos quais a maior parte da população (os pobres) do Brasil estava exposta. Então chama para si a responsabilidade de se fazer escutar pelo regime, já que, muito em decorrência da formação cultural católica no Brasil, recebia certo respeito. Apenas como exemplo, podemos citar a atuação de Dom Pedro Casaldáliga. Segundo Vitale Joanoni Neto (2018), em uma carta pastoral de 1971, se referindo às condições de vida de trabalhadores rurais do Araguaia mato-grossense, em meio a um dos momentos mais violentos da história do Brasil no século XX, denuncia a exploração de trabalhadores rurais aliciados por empreiteiros (gatos), a virem trabalhar em Mato Grosso, sob um regime de empreita, onde lhes era prometido remuneração justa, mas o que encontravam eram condições degradantes de trabalho, de moradia e alimentação. Ainda segundo o documento, eram obrigados a custear suas próprias despesas de transporte, de ferramentas e tudo mais, que eram adquiridas na própria fazenda, com preços superfaturados. Além disso, estavam expostos à alta incidência de malária e tinham que arcar com o próprio tratamento. A ideia não é sobrevalorizar a atuação do religioso na luta contra o regime militar, mas apenas indicar um exemplo de atuação dentre os membros da igreja católica no processo de resistência à ditadura militar no Brasil.

Concomitante a isso, segundo Skidmore (1988), aparece a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), tradicional instituição de característica conservadora e que boa parte de suas lideranças tenham por muito tempo dado apoio e sustentação jurídica a regimes autoritários, se vê agora diante de um paradoxo, já que a violação dos direitos humanos está gritante, principalmente a partir do AI-5. Então também passa a questionar e se posicionar criticamente às ações do governo.

Por outro lado, também deve ser destacado o papel da imprensa. Ainda que com repressão e a censura, meios de comunicação passam a buscar estratégias para se posicionar criticamente frente às arbitrariedades do governo.³

Isso graças a estratégias encontradas para contornar a censura, como a criação de um novo gênero de publicações, o semanário político. Os mais conhecidos eram Opinião e Movimento, ambos nascidos de profunda convicção política,

³ No caso da mídia de abrangência nacional, não se deve esquecer da relação de proximidade mantida com o regime ditatorial e, inclusive, de apoio e obtenção de benefícios. Tomemos como exemplo a participação do jornal O Globo no golpe civil-militar de 1964, bem como a adesão do conglomerado midiático pertencente à família Marinho à ditadura militar (SOTANA, 2015). Para maiores informações sobre apoio da imprensa ao golpe civil-militar de 1964 e os desdobramentos, consultar Sotana (2019). Já para o crescimento da Rede Globo de televisão, consultar Sotana (2020). Certamente, muitas outras menções podem ser feitas. Assim, conferir importante discussão sobre o tema em Motta (2013)

pertencendo o primeiro à centro-esquerda e o último à esquerda radical. (SKIDMORE, 1988, p. 367).

Assim, é possível observar que:

Em contraste com a complacência da grande imprensa para com a ditadura militar, os jornais alternativos denunciavam sistematicamente as torturas e violações dos direitos humanos e faziam a crítica do modelo econômico. Inclusive nos anos de seu aparente sucesso, durante o milagre econômico, desde 1968 a 1973, destoando, assim, do discurso triunfalista do governo ecoado pela grande imprensa, gerando todo um discurso alternativo. Opunham-se por princípio ao discurso oficial (KUCINSK Apud SOTANA; MAGALHÃES, 2015, p. 15).

Também deve ser citada a reorganização do movimento estudantil, que se reorganiza e passa a desempenhar um papel fundamental de debate político junto à juventude universitária e secundarista. De certa forma, um segmento de considerável capital cultural, que em decorrência da crise econômica está sofrendo com o desemprego e a falta de oportunidades. Como lembrado por (SADER, 1998, p. 30) “o movimento estudantil também se reorganiza, realizando grandes mobilizações de rua, reconstruindo a UNE e demonstrando de novo poder de convocatória de outros setores sociais”.

Igualmente fundamental é não esquecer da articulação popular via partido político. É importante em razão de representar um determinado grupo ou classe através da ação coletiva direta para fazer pressão sobre o congresso e articular as greves. Pois os partidos políticos, segundo Sader (1998), também são formas de estruturas usadas para participação popular na vida pública e portanto, no exercício da cidadania de forma mais direta. Exemplo: O Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), pós revogação dos Atos Institucionais. Pois serviu para abrigar o mais variado contingente de ideias opositoras ao regime ditatorial. Mas principalmente o Partido dos Trabalhadores (PT), PT, em seu eixo central foi formado por sindicalistas de base, dos mais variados setores da economia – legítimos representantes dos trabalhadores, que vinham lutando contra a ditadura. (uniu sindicalistas, artistas, intelectuais, religiosos etc.) e principalmente, “socialmente falando, incorporava os setores das classes dominadas normalmente excluídos da vida política, como os sem-terra, os sem-casa, os sindicalistas de base, organizações comunitárias da igreja, minorias” (SADER, 1998 p. 36).

Assim, fica evidenciado outras estratégias na busca da cidadania, que sejam, “o novo sindicalismo, a negociação direta e a solidariedade aos trabalhadores de outros elementos públicos – igreja, grupos leigos, membros da classe média e a filiação a partidos políticos”. (SKIDOME, 1988, p. 415).

Ainda que não tratados pelos autores citados até aqui, há que se destacar também o processo de redemocratização e as reformas curriculares, pois possibilitam pensar formas de participação e experiências democráticas. Como pontuou Martins (2016, p. 09):

apresenta algumas formas de organização da categoria docente em prol de resistir às derrotas educacionais e trabalhistas, que resultariam da implantação destas. E neste momento, destaca a importância da Associação de Professores de História (ANPUH) na organização de formas de resistência e combate às mudanças propostas. E, ao avançar para o período de transição do regime civil-militar para o civil, em meados da década de 1980, destaca a Proposta de Reforma Curricular do Ensino de História, do sistema educacional paulista.

Como observou Fenelon (1982, p. 08), à época, tratando do contexto político-social e do ensino de história:

Não tenho dúvida de que para fazer avançar qualquer proposta concreta como professores de História ou formadores de profissionais de História temos de assumir a responsabilidade social e política com o momento vivido. Para isto seria necessário, antes de mais nada, romper com uma maneira tradicional de conceber o conhecimento, sua produção e sua transmissão. Isto significa, para mim, em primeiro lugar, o posicionamento no presente, para sermos coerentes com a postura de “sujeitos da História”.

Ou ainda conforme observado por Mendes (2020). Ao tratar da dicotomia entre o Ensino de história, a historiografia e o currículo de História, diz que para romper com a maneira tradicional de conceber o conhecimento, sua produção e transmissão, sobretudo do conhecimento histórico, é preciso assumir que a didática tão questionada por ser reprodutivista em nossas escolas, tem relação direta com a dicotomia entre o conhecimento produzido nas universidades e a história ensinada nas escolas brasileiras de educação básica. Portanto, se quisermos encontrar saídas para essa dicotomia, é preciso “compreender o modo como se articulam as discussões didáticas e epistemológicas com as políticas educacionais em alguns documentos norteadores do ensino de história nas últimas décadas, em âmbito nacional, estadual e municipal” (MENDES, 2020, p. 3).

Para isso, o primeiro passo é analisar a versão da BNCC, homologada em 2017, a partir do ponto em que, devido às severas críticas, acabou alterando o que havia sido proposto para o componente curricular história, que tinha caráter mais emancipador e homologando “mais do mesmo”, ao se preocupar mais com o “o quê” deve ser ensinado do que com um questionamento crítico sobre a finalidade do processo de ensino-aprendizagem. Logo, como

transpor essa barreira, se o documento base, orientativo para a educação nacional, tem esse caráter conservador? Segundo Mendes (2020), ao citar Tomas Tadeu Silva (1999), diz que é preciso fazer uso nas escolas das teorias do currículo pós-críticos.⁴

Como fazer isso? Usando a brecha que a própria diretriz básica deixa. Pois permite que pelo menos 40% do currículo deve levar em consideração as questões locais e regionais, é aí que deve ser aproveitado pelo professor e pela escola para abordar o ensino de História de forma de fato emancipadora. É claro que o currículo dos cursos de graduação e pós-graduação nas universidades brasileiras, também deve ser pensado para tal, a fim de preparar professores que estarão na base do ensino, com o mínimo de saber fazer para, relacionando as duas pontas (teoria e prática), e assim, ao proporcionar o encontro de seus alunos a um currículo que seja crítico, identitário e multicultural, valorizando a alteridade.

Nesse sentido, para melhor exemplificar a importância e a força da participação popular na busca por melhores condições sociais, cabe citar uma observação da pensadora do ensino de História, Selva Guimarães Fonseca, que cita a aprovação de Emenda Constitucional do senador João Calmon, em 1983, no auge do processo de redemocratização política do Brasil, pela qual a União fica obrigada a aplicar ao menos 12% da receita de impostos no ensino, e os estados e municípios, igualmente, 25% no mínimo. Lembrando que essa proposta só foi aprovada graças às pressões dos movimentos organizados, sobretudo dos trabalhadores da educação. A autora também cita a alteração na lei sobre educação de 1971, feita em 1982, se referindo ao ensino do 2º grau. A autora diz: “Os significados dessas mudanças para a educação e a formação do pensamento e da cidadania estão fortemente presentes hoje. O acesso à escola também foi ampliado. O que se questiona é se o acesso ao saber foi ampliado? pois o elitismo tão presente na educação brasileira permaneceu” (FONSECA, 2003, p. 17).

Também é importante considerar a manutenção de condições econômicas e da estrutura social:

entre os fatores que dificultaram o acesso à cidadania aos brasileiros a partir da redemocratização, foi o forte endividamento do país (acentuado durante o governo militar, em decorrência da política econômica adotada), o que acentua a inflação, conseqüentemente corroeu o poder de compra do trabalhador. Sem contar na redução dos investimentos públicos devido ao pagamento de juros da dívida externa. O que impossibilita o país de atender suas necessidades básicas de serviços públicos – saúde, educação, habitação, transporte, cultura – e de investimentos essenciais (SADER, 1998, p. 52).

⁴ Segundo Mendes (2020) nessa teoria, o currículo deve apresentar em sua estrutura os elementos que enfatizem a identidade; a transmissão de conteúdo que enalteça a relação entre saber/poder; que represente os subalternizados quanto a classe, gênero e etnia; valorize o multiculturalismo e onde educar é viver a alteridade (entender o outro).

E, mesmo com o processo de redemocratização, Emir Sader (1998) observou o seguinte:

Porém as tutelas mencionadas e a negação dos direitos reais de cidadania para a esmagadora maioria do país – dos quais 2/3 vivem com renda de, no máximo, três salários mínimos -, bem como as discriminações que continuam a vigorar contra os menos favorecidos – crianças e jovens originários das classes populares, mulheres, negros, índios, homossexuais e todas as chamadas minorias políticas -, demonstram a distância entre a afirmação da liberdade feita pelos cânones do liberalismo e sua vigência de fato. (SADER, 1998, p. 54)

Portanto, é importante pensar o papel da ditadura militar em termos de implantação do capitalismo monopolista e suas bases no Brasil, e que o fim do regime só sofreu alterações políticas e diretivas e não nas bases econômicas e sociais que permanecem até os dias atuais - de exploração do trabalhador, especulação financeira, monopólios etc. – não é possível falar em democracia de verdade, sem que essas estruturas impeditivas da plena cidadania sejam quebradas. Nesse sentido, buscava-se restabelecer uma democracia já conhecida. Democracia essa identificada com o Estado liberal e seu funcionamento conforme os cânones da divisão dos poderes, de certo Estado de direito e da liberdade de ação das leis do mercado. Portanto, nesse tipo de democracia, a cidadania plena fica comprometida. Como alertado por Ferreira (1993), ao dizer que no processo de nossa redemocratização, há um problema quando se trata de cidadania. Pois os benefícios sociais não chegaram para todos. Pois conforme Faoro (2008, p. 172), “Democracia significa igualdade e distribuição de renda.”

Não obstante, há de se concordar com a ideia levantada por Rosanvallon (2010) de que a democracia se constrói no dia-a-dia, na interação das pessoas na vida em comunidade. Se não há democracia ou se esta é limitada, pelo menos pode-se tentar construir a consciência cidadã.

Ao nosso ver, é papel da História não só rememorar fatos importantes para a humanidade ou para uma dada sociedade, como também é papel da História se embrenhar na busca pela compreensão de todo esse processo que envolve a vida em sociedade, os jogos de poder, a luta de classes, a busca por melhores condições de vida, a construção de conceitos como a democracia, cidadania, liberdade, voto, etc., a fim de ser a porta-bandeira da memória histórica na coletividade para a construção da cidadania. Como dizem Pereira & Seffner (2018) “E se fatos históricos de impacto na história da humanidade como o nazismo, nunca tivessem existido, como seria o nosso mundo?”. As respostas podem ser muitas. Mas o que

mais importa é a reflexão que a pergunta proporciona, permitindo que a aula de História vá para o campo da ética, da compreensão do que somos e do que queremos ser neste mundo e, além disso, permite aos envolvidos visualizarem alternativas, pensar alternativas que não aconteceram e que poderiam ainda acontecer num futuro imprevisível, se colocando como sujeito nesse processo. Evidenciando a importância de trazer os alunos à discussão sobre a política, a democracia, a cidadania, o voto etc.

O processo de transição da ditadura militar para o regime republicano contou com a participação de diferentes agentes. Destacamos, inclusive, a importância da participação dos professores – por meio de suas regionais da Associação Nacional dos Professores de História – na discussão e implementação das reformas curriculares no quadro de redemocratização do país. Nos momentos seguintes, teremos o fortalecimento da democracia liberal, inclusive com a promulgação de uma Constituição da República Federativa em 1988⁵, e escolha de um presidente da República, em 1989, pelo voto popular – algo que não ocorria desde 1960. No entanto, aos poucos, o neoliberalismo passa ser diretriz para a política econômica adotada pelo Estado brasileiro. E, como destacado por Sader (1998), cria-se a ilusão da melhora das condições de vida pela meritocracia. Na passagem da década de 1990 para o século XXI, o tecnicismo no ensino também ganha força.

Portanto, passemos a observar mais detidamente as questões ligadas ao ensino de História no Brasil, apontando, brevemente, para sua interface com a democracia e o exercício da cidadania.

1.2. O Ensino de História.

Estamos em pleno descortinar do século XXI e nos encontramos, no exercício de qualidade de humanidade, diante de um acúmulo de problemas sociais, políticos, econômicos e ambientais, que, por sua vez, nos deixam um tanto perplexos, desorientados e, em especial, desconfiados com o que nos aguarda caso não repensarmos e mudarmos nossos valores, hábitos e costumes enquanto indivíduos e sociedade. (FOCHI, 2015, p. 13)

⁵ A Constituição Federal do Brasil de 1988, determina os direitos e obrigações dos cidadãos e entes políticos se nosso país. É a 7ª e atual Constituição Federal do Brasil. Foi elaborada pela assembleia nacional constituinte ao longo do ano de 1987 e promulgada pelo presidente da república Federativa do Brasil, José Sarney em 1988. Também conhecida como constituição cidadã, por resultar de longa e profunda discussão ao final da ditadura militar, depois de ter sido amplamente debatida com a população e por trazer como grande avanço para o nosso país a defesa de inúmeros direitos sociais – direitos inexistentes durante a Ditadura Militar, o que significou incluir também o **direito das minorias**, grupos historicamente excluídos e colocados à margem em nossa sociedade.

Tendo como ponto de partida o convite feito pela autora da citação acima, acerca dos problemas que continuam a assolar a humanidade em pleno século XXI, e que é preciso repensar uma série de ações da nossa prática como um todo.

De modo semelhante, entendemos ser fundamental pensar nossas práticas no ensino de História. Alguns documentos que orientam a área de ensino apontam, inclusive, para pensarmos conteúdos trabalhados, formas de trabalho, estratégias utilizadas, processos de avaliação, dentre outros aspectos. A Base Nacional Curricular Comum (BNCC), por exemplo, indica:

A sociedade contemporânea impõe um olhar inovador e inclusivo a questões centrais do processo educativo: o que aprender, para que aprender, como ensinar, como promover redes de aprendizagem colaborativa e como avaliar o aprendizado. No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades. (BRASIL, 2017, p. 16).

Com relação à Base Nacional Curricular Comum, alguns aspectos serão debatidos no próximo tópico deste capítulo, enfocando o modo como ela foi produzida e aprovada, sobretudo os embates que foram estabelecidos. Além disso, algumas das suas características precisam ser apontadas, notadamente com relação aos aspectos tecnicistas e vinculação ao projeto neoliberal de sociedade.

Desse modo, importa refletir sobre o que aprender e para que aprender, sobretudo para reconhecer-se no contexto histórico e cultural, sabendo lidar com informações e tendo discernimento e conhecimento para resolver problemas da vida prática. Mas como a disciplina de história tem sido trabalhada? Quais metodologias e estratégias de ensino temos privilegiado? Quais alternativas para trazer o aluno para o centro da discussão e assim ser protagonista no processo educativo?

De certa forma, pensar o ensino de história no Brasil nos leva para o início da educação formal nessas terras. Segundo Bittencourt (2008), desde a implantação, pelos jesuítas, das primeiras escolas no Brasil, os textos históricos eram usados apenas para treinamento de leitura e assim permanece até o império, ao observar que:

A escola primária era lugar destinado a ensinar a ler, escrever e contar. Os professores das escolas elementares deveriam, segundo os planos de estudo propostos em 1827, utilizar para o ensino da leitura, entre outros textos, “a constituição do império e história do Brasil. (BITTENCOURT, 2008, p. 62)

Além disso, Bittencourt (2008) ressalta que os programas de ensino não eram os mesmos em todas as províncias, com grande variação no número de anos de estudo, e os estudos de História eram previstos na última etapa e as autoridades educacionais cobravam que os professores dessem mais ênfase às disciplinas matemáticas, sem falar que o ensino de história estava voltado para a história sacra, priorizando a história dos grandes heróis profanos e santos – na história biográfica.

Sobre a cidadania e sua relação com o ensino de História, Circe Bittencourt ainda diz que:

O conceito de cidadania, criado com o auxílio dos estudos de história, serviria 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. Os feitos dos “grandes homens”, seres de uma elite predestinada, haviam criado a nação, e os representantes dessas mesmas elites cuidariam de conduzir o País ao seu destino (BITTENCOURT, 2008, p. 64).

Deve-se lembrar o papel desempenhado pelo ensino de História no Brasil pautado no eurocentrismo e na tentativa de homogeneização da cultura histórica. Além disso, em momentos da nossa história, priorizava-se o método voltado para a memorização, onde segundo Bittencourt, “Aprender história significava saber de cor nomes e fatos com suas datas, repetindo exatamente o que estava escrito no livro ou copiado nos cadernos”. (BITTENCOURT, 2008, p. 67). Ou seja, um método de perguntas e respostas. O aluno como receptor e repetidor de fatos. “Onde saber história era dominar muitas informações, o que, na prática, significava saber de cor a maior quantidade possível de acontecimentos de uma história nacional” (BITTENCOURT, 2008, p. 69). Assim, impossibilitando a participação e o envolvimento dos alunos na construção do processo ensino-aprendizagem. O que também é observado por Oliveira (2013).

O ensino de História no Brasil tem caráter de um ensino tradicional onde a prática didático-pedagógica do professor persiste em escolas brasileiras, O uso da memória (memorização) dos conteúdos é compreendido como sendo uma característica da chamada Pedagogia Tradicional presente nesse ensino, que na prática se utiliza um método de ensino baseado em aulas expositivas. O estudo da História passa a ser entendido como uma memorização de nomes, datas,

fatos e lugares. Essa prática de ensino é criticada porque a memorização como perspectiva de aprendizagem impede a reflexão da história como movimento de continuidade e rupturas além de cristalizar uma história de heróis e fatos isolados. (OLIVEIRA, 2013, p. 15).

No entanto, Bittencourt chama a atenção para a crítica ao método da memorização, pois existe diferença entre memorização mecânica e a que permite o desenvolvimento da capacidade intelectual de memorizar. Já que a disciplina de História é considerada “decorável” por excelência. Logo, a distinção se faz necessária “para evitar que se julgue totalmente desnecessário desenvolver nos alunos a capacidade de memorizar acontecimentos, no caso da História e referenciá-los no tempo e no espaço, para que, com base neles, se estabeleçam outras realizações de aprendizado” (BITTENCOURT, 2008, p. 71). Isso se mostra ainda mais importante, à medida que se considera a tradição da oralidade na comunicação da sociedade brasileira – ocorrendo em todos os espaços sociais (praça, igreja, etc. logo, a instituição escolar, “propõe uma nova forma de comunicação, o saber pela escrita, mas não pôde nem eliminar as relações sociais e suas formas de transmissão de saber tradicionalmente estabelecidas nem afastar-se delas” (BITTENCOURT, 2008, p. 72).

Deve-se observar também que a política educacional de alguns momentos impactou no ensino de história. No período da ditadura militar, por exemplo, foi implantada uma reforma educacional, que incide sobre o sistema de ensino. Nesse sentido, entendemos que abordar alguns dos principais documentos oficiais que regem a educação no Brasil, pós ditadura militar, não é uma tarefa tão simples, até porque não podem ser analisados apenas como fruto de seu contexto. A análise crítica de tais documentos, sobretudo da BNCC no que tange suas divergências entre as versões de 2015 e de 2017, quanto ao ensino de História e das Ciências Humanas em sua proposta para o exercício da cidadania e o mundo do trabalho, requer um olhar mais amplo, voltando-se para a reforma educacional que vigorou durante o regime militar, que trata da Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus, Lei 5.692/71 que mudou a organização do ensino no Brasil. Conforme destacado por Lima (2006),

a escola é uma das instituições mais importantes na formação de uma sociedade, cujo funcionamento, em parte, passa pelo controle, atuação e fiscalização de governos e governantes, além de seus interlocutores nas mais diversas esferas da administração pública. As reformas educacionais são mecanismos legais que agem diretamente sobre elas, normatizando-as, regulamentando-as. As políticas educacionais encaminhadas à sociedade pelos governos não trariam nas suas formulações, discussões e aplicações destinadas somente ao processo pedagógico educacional (LIMA, 2006, p. 53).

Sendo assim, ainda conforme Lima (2006), as reformas educacionais fazem parte das políticas educacionais de governos, e têm como objetivo atuar direta e indiretamente sobre os agentes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Como se verificou na educação, ao longo do regime militar em que o governo estava preocupado em usar todo o aparato educacional para moldar uma política econômica voltada a atender uma demanda de mercado que já se iniciava e que, embora, esfriado com o processo de redemocratização, acabou reaparecendo e se afirmando com a política neoliberal que se estabeleceu no Brasil, de forma oficial a partir do governo Collor em 1991.

No caso da Reforma educacional pela Lei 5.962/71, dentre os aspectos implantados, pode-se salientar o modo como lidaram com a formação de valores morais. Ou seja, não bastava mais desenvolver o espírito patriótico e nacionalista, deveria também ser útil para criar meios de evitar sublevações. Então, os Estudos Sociais passam a ser usados pelo Estado para difundir um modelo político-econômico liberal.

Assim,

os estudos históricos tornavam-se bastante reduzidos, constituindo apêndices de uma Geografia local e uma Educação Cívica que fornecia informações sobre a administração institucionalizada (municípios, Estados, representantes e processo eleitoral), sobre os símbolos pátrios (hinos e bandeira) e sobre os deveres dos cidadãos: voto, serviço militar, etc. As datas cívicas e as comemorações dos feitos dos heróis e dos “grandes acontecimentos nacionais”, eram, na prática, os únicos “acontecimentos históricos” para alunos dessa faixa etária. A comemoração ou rememoração da “descoberta do Brasil”, da “independência do Brasil”, da “abolição dos escravos”, e da “Proclamação da República”, tornou-se sinônimo de “ensino de História” para séries iniciais. (BITTENCOURT, 2008, p.76).

Portanto, se observa que os métodos para o ensino de História passam por várias mudanças e adaptações ao longo da história do Brasil. Mas cabe perguntar frente ao que foi apresentado: em alguma medida, não tem mantido seu caráter tradicional, com centralidade no professor e na memorização?

Outro elemento deve compor nossa reflexão. Além de pensar o processo de redemocratização, temos que situar a nova ordem mundial fortalecida com a globalização e com o estabelecimento da lógica de mercado, onde:

À sociedade, cabe a difícil tarefa de ser educada para competir e viver de acordo com a lógica do mercado, que exige domínios mais amplos do “conhecimento”. Para esse modelo capitalista criou-se uma “sociedade do conhecimento”, que exige, além de habilidades intelectuais mais complexas,

formas de manejar informações provenientes de intenso sistemas de meio de comunicação e de se organizar mais autônoma, individualizada e competitivamente nas relações de trabalho (BITTENCOURT, 2008, p.101 - 102).

Como então cumprir esse objetivo básico através da educação? Segundo Bittencourt, através de investimentos consideráveis por parte do setor governamental e da reformulação dos currículos, tornando-os mais flexíveis, que possam se adequar às circunstâncias e situações diversas. Pois é preciso pensar as transformações pelas quais o mundo vem passando e com a ele a educação, inclusive para a disciplina de História.

Cabe lembrar o que diz FONSECA (2009, p. 26), que a partir dos anos 1990, com a nova LDB, “O conteúdo da História ensinada assumiu diferentes imagens nos diversos espaços onde se processam os debates, as discussões e as reformulações, visando revalorizá-la como campo de saber autônomo fundamental para a formação do pensamento dos cidadãos”.

No entanto, observando o que aconteceu no Brasil a partir da Constituição cidadã, em que se procurou dar atenção às camadas populares, com enfoques voltados para a formação política, pressupondo maior participação de todos os setores sociais no processo democrático. Porém, junto a essa proposta introduziu-se políticas dos projetos liberais, alinhados aos interesses internacionais – não se atentando para a incompatibilidade entre as propostas. Ou seja, há toda uma legislação educacional onde se descreve novas propostas de ensino, com diversificação de metodologias para que o aluno seja mais crítico, autônomo e capaz de entender o mundo a sua volta, sendo capaz de interferir no meio em que está inserido, de forma a ser protagonista na construção do saber. Porém, parece haver um grande abismo entre a teoria e a prática. Pois atender às demandas do projeto neoliberal, acabou sendo o imperativo dos governantes brasileiros. Logo quanto menor o Estado, menos provável são os investimentos em educação pública de qualidade.

É sob esses aspectos que nos cabe perguntar: O que se busca com a afirmação da BNCC que diz: competências para aprender a aprender? Ou seja, nos parece que está sendo direcionado à educação o papel de ensinar ao aluno competências de, além de aprender um ofício, que saiba se reinventar, para estar de acordo com o que o mercado deseja. Portanto, em que difere dos objetivos da lei 5.692/71 que buscava, através da escola, qualificar o aluno para o trabalho e os ofícios destinados ao trabalhador?

Por outro lado, nos últimos anos, as propostas curriculares têm se atentado mais em pensar a relação entre ensino e aprendizagem. E algumas possibilidades, na aula de História,

podem contribuir para não apenas ensinarmos a memorização de nomes e datas, com as aulas centradas na figura do professor. Por exemplo, Pereira e Seffner (2018) dizem:

Quando estudamos um passado que não se relaciona com o nosso presente, de nenhum modo estamos estudando alguma coisa absolutamente apartada da vida de cada um de nós”. Ao contrário, significa que é possível olhar para um passado distante do nosso presente, do ponto de vista da relação de pertencimento que temos com ele, e sentirmos um estranhamento, de tal forma que este nos permita abrimo-nos a uma experiência alheia, nova, inusitada, que nos desloca do presente e nos leva ao futuro. Esse outro elemento que não é do pertencimento, mas sim do estranhamento, também é frutífero para o ensino de história e para a vida, porque nos leva a pensar o passado tendo um uso que permite problematizar o presente e imaginar experiências ainda imprevisíveis (PEREIRA & SEFFNER, 2018, p. 20)

Para os autores, uma aula de história provoca sensações, muito mais que simplesmente ensina causas, efeitos e consequências. Mas o mais importante que a história nos ensina é que não há nada que possa ser universal; nada que possa se colocar como uma narrativa que abranja todas as outras narrativas.

Portanto, é preciso repensar o papel da educação e do ensino de história no Brasil. Pois sabemos que a escola que temos é produto da modernidade e do iluminismo. Segundo Seffner (2017), o regime de aprendizado escolar se ampara na noção de progresso, no racionalismo, na ideia de um sujeito que se faz cada vez mais autônomo, e de uma sociedade cada vez mais regrada pela ciência. Ou seja, é preciso pensar que a escola também deve ser pensada como fruto do seu tempo – deve ser contextualizada. Essa escola tradicional, é filha da modernidade e do positivismo, na crença no progresso da ciência, alcançada pelo ensino formal, ofertado pela escola. No entanto, os fatos históricos, trágicos, dos últimos dois séculos, muito em decorrência das contradições do capitalismo, colocam em xeque essa ideia de progresso constante e junto com ela, passa a se contestar o papel dessa escola, daí resultante.

No entanto, Seffner (2017), chama a atenção que a escola não é espaço só para o conhecimento tecnificado, “a escola é também lugar de exercícios de sociabilidade – interações dos jovens entre si – e de socialização – interação dos jovens com as regras do espaço público, com as normas que organizam a vida em sociedade”. (SEFFNER, 2017, p. 6). Consequentemente, através do ensino de história se podem realizar atividades para reflexão sobre questões sociais que marcam a construção do Brasil, como a desigualdade, as conflitualidades, a pouca crença na democracia. (decorrência dos inúmeros percalços a ela).

Portanto, para Seffner (2017), o papel da escola e da educação de qualidade é o pluralismo democrático. Para que isso aconteça tem que haver sintonia entre a liberdade de

ensinar, a responsabilidade estatal pela educação, o direito à igualdade e de não discriminação, a liberdade de expressão e a diversidade.

O que vai ao encontro do que diz Fonseca (2009, p. 11) “Acredito que a História em todas as suas dimensões, é essencialmente formativa, assim, seu ensino, os sujeitos, os saberes, as práticas, as experiências didáticas têm uma enorme importância para a vida social, para a construção da democracia e da cidadania”. Fonseca (2009) também lembra dos sujeitos que cotidianamente atuam, lutam e resistem nos diversos espaços de vivência: em casa, no trabalho, na escola etc. revisando assim o conceito abstrato de cidadania, da ideia de nacionalidade e nem se liga apenas a um único caminho de transformação política. Ao contrário de restringir a condição de cidadão a de mero trabalhador e consumidor, a cidadania possuiu um caráter humano e construtivo, em condições concretas de existência.

Porém, sabemos que isso não basta.

Nós, professores de história, sabemos que o desenvolvimento do aluno, como sujeito social, com capacidade de análise e intervenção crítica na realidade, pressupõe a compreensão da história política do país, dos embates, projetos, problemas e dificuldades nas relações entre Estado e sociedade, na construção da democracia” (FONSECA, 2009, p. 136).

Nesse sentido, importa pensar que a história tem, incapaz de cumprir com a função que lhe tem sido anunciada, de auxiliar na reflexão e na formação de cidadãos. Mais que isso: formar cidadãos críticos, conforme tem sido defendido nas propostas curriculares dos últimos anos (NUNES, 1996, p. 87).

1.3. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação e a Cidadania.

Antes de pensarmos a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), deve-se observar a Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional de 1996 (LDB), elaborada com o objetivo de regulamentar as instituições destinadas à educação, no contexto da redemocratização do Brasil, após mais de 20 anos de ditadura militar.

A LDB, de 1996, está estruturada em 92 artigos dispostos em títulos, capítulos e seções, que tratam de toda a estrutura da educação no país. No entanto, quanto ao objeto de interesse de nosso trabalho, que é acerca da cidadania, a LDB diz o seguinte:

Art. 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. (BRASIL, 1996, p. 7).

É claro que a redação desse artigo reflete os anseios teóricos da redemocratização e os avanços que se vislumbra no que se refere a maior participação popular nas questões públicas, sobretudo do ensino. Segundo Silva (1998), o projeto inicial para a LDB iniciado no final dos anos 1980 é inaugurado como expressão da vontade coletiva e marcado pela lógica do direito à educação e do dever do Estado em atendê-lo. E em complemento a isso, o artigo 3º diz:

o ensino será ministrado com base em alguns princípios, dentre os quais: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância; e X - valorização da experiência extraescolar. Elementos esses fundamentais para a democracia e a cidadania. (BRASIL, 1996, p. 7).

Logo, tendo como base esses princípios, outros artigos da LDB, vão complementar o que vem sendo posto no geral, ao serem mais específicos para cada etapa da educação. Quanto à educação básica, no artigo 22º, diz que essa “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” (BRASIL, 1996, p. 14). Já quanto ao Ensino Fundamental, o artigo 32º da LDB diz: “... obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

- I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. (BRASIL, 1996, p. 17).

Quanto ao Ensino Médio, artigo 35º da LDB diz que a etapa final da educação básica, terá como finalidades:

- I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; (BRASIL, 1996, p. 18).

Portanto, em sua estrutura básica, a LDB de 1996, aborda todas as etapas do ensino e trata como prioridade a formação básica do cidadão, para tal contempla uma série de meios que o processo educativo deve propiciar ao educando a fim de aprimorá-lo como pessoa humana, com formação ética, desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico, sendo capaz de compreender os fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática.

No entanto, é preciso destacar o contexto em que a redação da LDB é produzida e promulgada, já que vem sendo pensada e discutida desde que começa o processo de abertura política, no final do regime militar, se intensifica no final da década de 1980, sendo concluída no ano de 1996. Segundo Tanuri, (1998);

O texto da Câmara foi resultado de longo processo de trabalho coletivo dos educadores e profissionais da educação e de sua atuação junto a parlamentares e lideranças partidárias. Essa participação direta de setores organizados da sociedade civil junto ao Congresso Nacional, para a aprovação de uma lei, é, sem dúvida, de fundamental importância para a construção da democracia. (TANURI, 1998, p. 35).

Logo, teoricamente, a promulgação da LDB de 1996 é amplamente democrática, no sentido que é resultante da ampla participação de diferentes seguimentos da sociedade e dá um novo sentido ao conceito de cidadania, a cidadania coletiva. Segundo Gohn (1994), ao privilegiar a dimensão sociocultural, a cidadania coletiva reivindica não somente a inscrição nas leis dos direitos relativos aos bens e serviços, como também cria espaços sócio-políticos, nesses espaços a cidadania coletiva se constrói, no processo de luta, no interior da prática social em curso, através do processo de identidade político-cultural que as lutas cotidianas geram.

Nesse aspecto, o processo de elaboração da LDB de 1996, permitiu a experiência de reivindicação dos movimentos organizados e entidades civis de participação nos espaços públicos, nos quais direitos e aspirações coletivas são afirmados, denotando uma dinâmica de construção da cidadania. O que segundo Fernandez (1998), recoloca a cidadania na agenda política, questionando uma cultura política autoritária e excludente. Havendo uma

reapropriação do espaço público abrindo horizontes para a presença participativa dos indivíduos-cidadãos. Pode-se dizer que a crise do Estado, ao final da ditadura militar no Brasil:

acentuaram a necessidade de uma reflexão mais ampla sobre o papel do Estado, bem como uma melhor conceituação do termo “sociedade civil”. O fortalecimento da sociedade, através da busca da cidadania para todos e a inserção dos diversos grupos como sujeitos participantes e capazes de influir nas decisões políticas, tem sido apontado como alternativa na construção da verdadeira democracia. A cidadania “tutelada” começa a dar espaço à cidadania “conquistada”. (FERNANDEZ, 1998, p. 62).

Por outro lado, não podemos deixar de observar o que diz Silva (1998), o mesmo contexto em que foi produzida a LDB, recortando apenas o início dos anos 1980 até sua promulgação em 1996, transcorre um significativo tempo, em que surgem transformações político-econômicas significativas no mundo globalizado e pautado no neoliberalismo.⁶

Se, nos anos 1980, não são tão impactantes no Brasil, na década de 1990 já está se enraizando no país, a partir do governo Collor e sobretudo no governo Fernando Henrique Cardoso, quando a LDB foi promulgada, no contexto da nossa democracia representativa. Assim, sua redação foi atravessada pelos interesses neoliberais na figura de muitos constituintes e principalmente no interesse do executivo federal brasileiro, o que ao mesmo tempo em que permite a participação maciça da sociedade, é talhada por interesses empresariais neoliberais, contrários aos direitos sociais de universalização e democratização do ensino público de qualidade, como citado por Silva (1998), em relação ao financiamento estatal da educação, quando estabelece porcentagem da arrecadação para a educação e não obrigatoriedade de atendimento independente de recursos, bem como a flexibilização de metas, a não obrigatoriedade de uma qualidade mínima, entre outras situações. O que começa a levantar questionamentos acerca do real alcance democrático desse documento.

Nesse processo devemos lembrar que na elaboração da LDB de 1996, aparece o indicativo de acompanhamento e adequação das diretrizes educacionais de acordo com as novas realidades. O que está de acordo com o previsto no artigo 214 da CF de 1988, que estabelece o Plano nacional de Educação, de duração decenal. Diante disso se justifica a previsão e o sentido da construção da BNCC. Para tal, cabe lembrar que entre os últimos documentos oficiais orientativos para a educação no Brasil está a Base Nacional Comum

⁶ Com relação ao fortalecimento da agenda neoliberal, consultar Eric Hobsbawm (1995) no livro *Era dos Extremos: o breve século XX*. Já sobre agenda neoliberal dos governos Sarney e Fernando Henrique Cardoso, consultar Gennari (2002).

Curricular, sancionada em 2017. Portanto, entende-se ser importante destacar de forma sucinta como se dá a elaboração da Base Nacional Curricular Comum (BNCC).

1.4. A Base Nacional Curricular Comum (BNCC): Processo em Construção.

Em 2008 (dentro da lógica de avaliar os rumos da educação de forma decanal, conforme previsto na LDB de 1996), é instituído o Programa Currículo em Movimento, e mantido até 2010, que busca melhorar a qualidade da educação básica por meio do desenvolvimento do currículo da educação infantil, do ensino fundamental e ensino médio. No entanto, como diz Silva (1998), decide-se por alterações, dentro de uma lógica neoliberal, sem que o proposto na LDB tivesse sido contemplado. Na sequência, em decorrência do Programa Currículo em Movimento surge, em 2010, a Conferência Nacional de Educação (CONAE), com a presença de especialistas para, novamente, debater a Educação Básica. Agora, esse documento fala da necessidade da Base Nacional Comum Curricular, como parte de um Plano Nacional de Educação. E ao longo dos anos 2010 a 2012 vai lançar as Diretrizes Curriculares Nacionais para todas as etapas da educação (ensino fundamental ao médio). Em 2014, A Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, regulamenta o Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência de 10 (dez) anos. O Plano apresentou 20 metas (pouco diferem do que foi proposto na LDB de 1996, evidenciando a não concretização das propostas de 1996), para a melhoria da qualidade da Educação Básica e 4 (quatro) delas falam sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Porém, dessa lei resulta, em novembro de 2014, a 2ª Conferência Nacional pela Educação (Conae), organizada pelo Fórum Nacional de Educação (FNE) dando origem a um documento sobre as propostas e reflexões para a Educação brasileira, sendo um importante referencial para o processo de mobilização para a Base Nacional Comum Curricular.

Já em junho de 2015, ocorre o Seminário Interinstitucional para elaboração da BNCC. Este seminário foi um marco importante no processo de elaboração da Base Nacional, pois reuniu todos os assessores e especialistas envolvidos na sua elaboração. Medida essa de grande importância e impacto para que em dezembro de 2015 acontecesse a mobilização das escolas de todo o Brasil para a discussão do documento preliminar da BNCC, que fora entregue em setembro de 2015 em sua primeira versão. Porém, não foi essa versão a que foi oficializada pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC). Após essa versão se seguiram, de

maio a agosto de 2016 mais duas versões desse documento que foi homologado em dezembro de 2018 em sua terceira versão.

Nesse momento nos parece pertinente, antes de tratar da questão da cidadania, num comparativo entre a primeira versão da BNCC, apresentada em 2015 e a versão homologada em 2018, dar destaque ao processo de elaboração e homologação da BNCC, marcado por embates e tensões. A ponto de algumas áreas se mobilizarem fortemente frente às questões apresentadas na primeira versão, sobretudo no tocante à área de Ciências Humanas e suas tecnologias, especialmente no que compete ao componente curricular História. Então, nos cabe perguntar, por que isso aconteceu? Quais foram os desdobramentos daí decorrentes?

Para responder essas questões minimamente, cabe ressaltar o que diz Cabral (2018),

O MEC, desde 2015, tem construído uma narrativa que justifica a construção e a necessidade de uma base nacional como forma de estabelecer um pacto federativo na promoção de uma educação de qualidade, democrática e equânime. Nessa perspectiva, compreende a educação como um instrumento que possibilita a formação integral do cidadão. O texto introdutório do Portal da Base apresenta, de forma sucinta, os principais objetivos desse documento, que se orienta “pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica”. Além disso, enfatiza “propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (CABRAL, 2018, p. 13).

Foi pautado nesses princípios que os especialistas que se debruçaram na elaboração do projeto da BNCC de 2015, se propuseram a pensar as novas diretrizes para o ensino de História. Por isso, segundo Cabral (2018), focalizaram todas as pretensões quanto à visão de conhecimento histórico escolar, perspectivas teórico-metodológicas norteadoras do processo de ensino e aprendizagem da História, temáticas, sujeitos históricos, entre outros, abordagens privilegiadas nos recortes temporais e espaciais. Logo, a primeira versão da BNCC, para o componente curricular História, focou na centralidade para a História do Brasil e com ela a história da África, dos afrodescendentes, dos latino-americanos e dos povos indígenas. Até como uma forma de avançar na inclusão dos conteúdos previstos pelas Leis nº. 10.639/2003 e nº. 11.645/2008.

Nesse sentido, verificamos que há, nessa primeira proposta, uma tentativa de incorporação de questões sensíveis, caras ao ensino da história, oriundas das demandas sociais e educacionais. Trata-se de questões que foram traduzidas em forma de objetivos das aprendizagens. Esses últimos, por sua vez, foram selecionados para cada ano de escolaridade em uma perspectiva em que se valorizava suas conexões com a temática que os alicerçava. Todo esse processo, por fim, pode ser compreendido como resultante direto do

acúmulo de discussões e políticas públicas educacionais nos últimos anos (CABRAL, 2018, p. 31).

Porém, essa temática, “compreendida por alguns historiadores como “africanização” do currículo de história, por outros foi compreendido como uma reparação histórica vinculada às populações indígenas e aos povos africanos” (CABRAL, 2018, p. 10). Discussões também foram objeto de atenção de vários segmentos da sociedade, passando a questioná-la. Entre os críticos dessa proposta estão muitos renomados historiadores, publicando artigos e em participações nos espaços abertos pela grande mídia, dizendo que essa proposta para o ensino de História: “incentiva ódios raciais e valores terceiro-mundistas superados. Estimula a ignorância, ao colocar a História ocidental como periférica, na realidade como vilã. Combate o eurocentrismo com um brasilcentrismo inconsistente” (CABRAL, 2018, p. 7). Isso porque de certa forma a centralidade no estudo da História do Brasil, bem como na proposição de novos recortes temporais e espaciais, rompiam com a tradicional narrativa canônica, resultado do modelo quadripartite e linear, instituído no século XIX.

É nesse sentido que Cabral diz:

concordamos com Pereira e Rodrigues quando enfatizam que o campo da História foi um dos mais visados e questionados, pois o que estava em jogo é a forma de recortar e contar o passado, de criar referências ao presente e estabelecer o que deve ser uma memória, compondo, conseqüentemente, uma base para a identidade de todos os brasileiros (CABRAL, 2018, p. 11).

No caso específico da História, foi aberto o debate para a comunidade sob os mais diversos meios, e depois do projeto elaborado, foi exposto ao escrutínio da opinião dos profissionais da área e da comunidade, também através dos mais variados meios. Portanto, a versão que chegou ao MEC, em 2015, para a homologação, não era resultado da visão e da vontade de uma meia dúzia de especialistas, alinhados à esquerda, mas sim, fruto do amplo debate público e de especialistas das mais variadas ideologias.

Por outro lado, também é pertinente destacar o artigo “*Lobo em pele de cordeiro: Novas roupagens e velhas atitudes no ensino de história proposto pela BNCC*”, de Henrique Ferreira Pacini (2017). O autor coloca que o Ensino de História é concebido na BNCC como uma forma de proporcionar aos (às) educandos (as) a compreensão da nossa realidade política, socioeconômica e cultural através da pesquisa, com vistas a combater preconceitos enraizados em nossa sociedade e tendo por finalidade a construção de uma sociedade democrática. (PACINI, 2017, p. 7). E é isso que aparece na primeira versão da BNCC. No entanto, o que foi homologado na versão de 2017, não diferiu muito daquilo que já era feito e

que não visão de muitos alunos é “chato, enfadonho, não tem conexão com a realidade dele, logo, na visão do aluno não serve pra nada.

Isso porque, segundo Pacini (2017), o componente curricular História, continuou a priorizar conteúdos políticos e não culturais. O que por si só já aponta os limites que a construção de uma identidade nacional multicultural na escola, através do ensino de História, terá. Por exemplo, a História no ensino fundamental, passa a ter como foco as relações entre os povos que formaram o Brasil – o indígena, o africano e o europeu. “Na narrativa da BNCC essas relações são sempre conflituosas. Podemos perceber algumas permanências dos currículos anteriores, bastante familiares aos professores da Educação Básica, como a manutenção da narrativa histórica iniciada pela análise de cronologias, periodizações, calendários” (PACINI, 2017, p. 8). Nesse enfoque, o fio condutor da narrativa é o político.

Por outro lado, no ensino médio, será abordado o “conceito de “cidadania”, porém, associado, exclusivamente, à tolerância ao Outro, deixando-se de lado outros aspectos aos quais o termo se refere – participação política consciente, e assunção de direitos e deveres individuais, por exemplo” (PACINI, 2017, p. 11). Aqui, também cabe uma crítica aos formuladores da versão de 2015, quando Pacini diz: levando em conta que:

as diferenças culturais e religiosas também se referem, no caso do Brasil, à temática das relações étnico-raciais, podemos afirmar que a concepção de cidadania, constante na BNCC, denota a centralidade da questão étnico-racial para os formuladores da proposta, que, aparentemente, consideraram as demais acepções do conceito de “cidadania” como dadas, preocupando-se, apenas, em apontar a que tipo de cidadania se tinha em mente no momento de sua elaboração (PACINI, 2017, p. 12).

Após apontar para os embates e tensões por causa da proposta prevista no componente curricular História na versão de 2015, da BNCC, a partir daqui nos propomos a destacar alguns pontos, no que se refere à questão da cidadania tratada na BNCC, sobretudo no que se refere às Ciências Humanas e suas Tecnologias, comparando a primeira versão do documento, trazido para a discussão da comunidade escolar como um todo e o documento oficial homologado em 14 de dezembro de 2018, conteúdo da etapa para o Ensino Médio.

Logo se observa que a redação da BNCC, nos parágrafos que faz menção direta à cidadania, está de acordo com os documentos que a antecedem, ao dizer, “a BNCC expressa o compromisso do Estado Brasileiro com a promoção de uma educação integral e desenvolvimento pleno dos estudantes, voltada ao acolhimento com respeito às diferenças e sem discriminação e preconceitos” (BNCC, 2017, p. 7). E ainda se complementa dizendo:

Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho) (BNCC, 2017, p. 15)

No entanto, talvez, muito em decorrência do contexto em que é homologada (Globalização e neoliberalismo), acaba sendo subtraída pelos interesses do mercado e continue distante de efetivamente permitir que se materialize o básico da sua redação inicial, quanto à cidadania. Sobretudo, quando se observa e compara a redação específica para a disciplina de história entre a primeira versão e a terceira versão que foi homologada, constata-se grande alteração tanto de estrutura quanto de redação, sendo desfavorável à disciplina de história e seus objetos de análise.

Quanto à estrutura, a versão de 2015 está organizada por áreas do conhecimento e também por componentes curriculares, despendendo 65 páginas para a área de ciências humanas e 24 páginas para o componente curricular história. Já a versão de 2017, está organizada apenas por áreas do conhecimento e despende 18 páginas para as ciências humanas e suas tecnologias, apresentando uma estrutura muito mais tecnicista, já que essa estrutura apresenta as informações de competências e habilidades com códigos numéricos e alfabéticos, não os distinguindo por componente curricular.

Por outro lado, quanto ao componente curricular história, a versão homologada em 2018, foi bem evasiva a respeito dos seus objetivos, sobretudo àqueles referentes à cidadania. A título de comparação, observaremos a versão de 2015 quanto à função da história. Diz que o estudo da História contribui para os processos formativos dos educandos, a partir de suas vivências e os diversos significados do viver em sociedade. “desse modo, favorece o exercício da cidadania, na medida que estimula e promove o respeito às singularidades e às pluralidades étnico-raciais e culturais, à liberdade de pensamento e ação e as diferenças de credo e ideologia, como requer, constitucionalmente, a construção da sociedade democrática brasileira”. (BNCC, 2015, p. 241). Além disso, vê a história comprometida com valores democráticos e com uma sociedade transcultural, bem como contribuir para que o aluno se reconheça como cidadão brasileiro e conheça as diferentes definições de cidadania em outros tempos e lugares.

Enquanto isso, a versão de 2017, em um universo de seis competências e 31 habilidades especificadas por seus códigos, o conceito cidadania aparece duas vezes e da seguinte maneira: Que “as ciências humanas e sociais devem garantir aos alunos a

competência de participar, pessoal e coletivamente, do debate público de forma consciente e qualificada, respeitando diferentes posições, com vistas a possibilitar escolhas alinhadas ao exercício da cidadania” (BNCC, 2017, p. 565). E garantir a habilidade da “...defesa da autonomia, da liberdade, do diálogo e da promoção da cidadania”. Isso de forma genérica, já que não se aborda mais por componente curricular e sim por área do conhecimento.⁷

É óbvio que se quer formar um cidadão preparado para a vida e para o mundo do trabalho, com autonomia e senso crítico, capaz de lidar com ambientes e situações diversas. No entanto, não é demais lembrar o que diz Schmidt (2017), sobre a substituição da disciplina de história, geografia e filosofia, pelas ciências sociais, durante o regime militar. Pois o governo alegou dar formação mais ampla aos alunos, com professores multicapacitados, no entanto, não foi o que aconteceu. Segundo Schmidt, o ensino se tornou genérico e serviu para desestruturar o serviço crítico prestado pelas ciências humanas, especialmente pela História.

Preocupação reforçada por Fonseca (2009) ao lembrar sobre as licenciaturas curtas e a desvalorização dos profissionais da educação. Pois a formação pelos cursos superiores de estudos sociais – licenciaturas curtas, serviu para cumprir o papel de legitimar o controle técnico e as novas relações de dominação no interior das escolas. É daí que vem a preocupação, quando aparenta existir relação com a BNCC, na implantação das áreas do conhecimento.

Portanto, é preciso estar atento, a partir do que se observou em algumas alterações entre as versões da BNCC citadas, que a elaboração e homologação desse documento, ocorreu em meio a um bojo de reformas e tentativas de reformas ao longo desses anos, de caráter cada vez mais neoliberal, voltado para a economia de mercado, pois retira o papel da História no ensino e generaliza nas ciências humanas, levando a educação para um caminho mais técnico – tanto que, como já observamos, as orientações curriculares são por códigos.

Além disso, um exemplo pode reforçar este argumento. Durante o ano de 2020, em decorrência da pandemia do covid-19, os professores da rede estadual mato-grossense de ensino, foram “chamados” para planejar o material didático a ser utilizado com os alunos e

⁷ Diferentes enfoques analíticos têm sido mobilizados para análises acadêmicas da Base Nacional Comum Curricular. Por exemplo, o trabalho “A Base Nacional Comum Curricular: Uma análise a partir do ciclo de políticas”, de Jane Bittencourt (2017). Analisando as versões da BNCC de 2015, 2016 e 2017, enfoca dois contextos, o contexto de influência e o contexto da produção de texto, assim como suas inter-relações permeadas por permanências, reinterpretações e contradições. Já o trabalho “A tríade da reforma do Ensino médio brasileiro: lei nº 13.415/2017, BNCC E DCNEM”, de Navarro, Oliveira e Silva (2020). Ao analisar as duas referidas leis, os autores, entre outros pontos controversos, apontam que a reforma traz traços reacionários e de acentuação da desigualdade educacional que impactam a formação da juventude e o trabalho desenvolvido pela escola. Tais estudos são importantes e podem ser consultados. No entanto, aqui não serão detalhadamente analisados por conta do nosso objeto e dos objetivos do nosso mestrado profissional.

nesse planejamento exigia a utilização desses códigos para a identificação dos assuntos/temas trabalhados. Logo, se constata o Estado delegando funções que lhe são obrigatórias e sobrecarregando o professor com a produção de material didático em sua totalidade e principalmente reforçando a estratégia neoliberal de fazer da educação mais uma mercadoria, cujo mercado está ávido para assumi-la. A partir desses pontos, vai ficando claro as observações dos autores Daniel Suarez e Pablo Gentili (1995), acerca do caráter mercadológico da educação. Os autores chamam a atenção para uma questão a respeito de uma ideia que vem desde a CF de 1988 e é reforçado na LDB de 1996, quando fala de avaliar os rumos da educação de forma decanal e propõe em sua redação a ideia do “aprender a aprender” deixando subtendido que à escola não cabe transmitir o saber objetivo, pois esse deixa de ser necessário, passando a função de preparar os indivíduos para serem inseridos ou não, no processo produtivo toyotista – em constante adaptação para as mais variadas funções na grande empresa capitalista cada vez mais tecnicizada.

Tais aspectos podem ser pensados no contexto do que coloca Gentili e Suarez (1995, p. 256): “para impor-se, a modernização conservadora precisa apagar da memória coletiva o conflitivo processo de construção social de noções de cidadania, bem comum, solidariedade, igualdade, direitos sociais”. Nesse sentido, dar ao processo educativo o caráter técnico empresarial. Para isso, segundo Gentili e Suarez (1995, p. 244), [...] “o neoliberalismo precisa – em primeiro lugar, ainda que não unicamente – despolitizar a educação, dando-lhe um novo significado como mercadoria para garantir, assim, o triunfo de suas estratégias mercantilizastes e o necessário consenso em torno delas”.

Portanto, nos parece que os anseios por uma educação realmente emancipatória preconizada, sobretudo a partir da redemocratização do Brasil a partir da década de 1980, e presente na elaboração de todos os principais documentos oficiais do Estado, tenta mascarar a verdadeira intenção da dita “democracia econômica” da classe dominante em impor a toda sociedade uma estrutura que não afete seus interesses e nem permita o despertar na sociedade a consciência para questioná-los. Para isso, usam todos os meios, inclusive o próprio Estado e suas estruturas mais básicas, a educação. Assim, cabe questionar: educar os jovens hoje sob os preceitos propostos pela BNCC ajuda a reforçar as propostas neoliberais? Como bem lembrou Fonseca (2009, p. 95) “educar o jovem, hoje, no Brasil, ancorado na ideia de progresso, como forma de redenção política, de conquista de direitos e de cidadania, significa, a meu ver, contribuir, inconsciente ou deliberadamente, para a manutenção da exclusão.”

Parece necessário refletir sobre o exercício da cidadania frente às fragilidades e limites da nossa experiência democrática. Para, em seguida, apresentarmos uma proposta de

sequência didática tendo como norte o conceito de cidadania. Discussões presentes no capítulo seguinte da nossa dissertação.

2. CIDADANIA & DEMOCRACIA: LIMITES E ENTRELAÇAMENTOS

Para atender um dos objetivos nesse trabalho que é fazer uma discussão acerca da construção histórica do conceito de cidadania, é preciso destacar sua origem e algumas significações pelas quais tem passado, já que não é um conceito pronto e acabado, como destacado por Botelho e Schwarcz (2012, p. 9), ao dizer que: “Cidadania é noção construída coletivamente e ganha sentido nas experiências tanto sociais quanto individuais, e por isso é uma identidade social”.⁸ Conforme colocaram, “sua força ou fragilidade depende das inúmeras mobilizações, confrontos e negociações cotidianas, práticas e simbólicas” (BOTELHO & SCHWARCZ, 2012, p. 10). Por isso, nos propomos a fazer uma breve abordagem do conceito de cidadania, em parte da antiguidade, tendo como referência principal o que diz Funari (2007), para mostrar quando surgiu o conceito de cidadão, passando pela sua significação na modernidade com o advento do modelo político econômico liberal burguês, para concluirmos o capítulo discutindo o desenvolvimento do conceito de cidadania no Brasil, considerando alguns momentos e algumas transformações pelas quais passou ao longo da nossa história e destacar alguns dos principais desafios que o exercício da cidadania vem enfrentando.

2.1. Cidadania na antiguidade clássica

Para pensar o conceito de cidadania, se faz necessário observar o que diz Guarinello (2014), quando afirma que cidadania é uma daquelas palavras-chave de nosso mundo, que faz parte do senso comum, do dia a dia e:

É em torno dela que se exigem obrigações e se clamam por direitos e é comum dizer que é preciso respeitá-la, expandi-la, torná-la eficaz. Cidadania, em nosso mundo, não é apenas uma palavra, mas um ato, uma ação com efeitos sociais e políticos. Exprimi-la remete-nos a um complicado jogo de significados, de contrastes políticos. Talvez, por isso, seja tão difícil defini-la.

⁸ Na visão de Botelho e Schwarcz (2012), é mais proveitoso pensar como a cidadania se constrói socialmente em relação com outros fenômenos, instituições e atores sociais, do que buscar no conceito a sua própria chave de compreensão essencial. Ou seja, mostrar como a cidadania se relaciona a outros conceitos, não só a democracia, como sugere Bobbio, mas também às questões do direito, da justiça, igualdade e liberdade jurídica. Mas também, não se deve esquecer a violência física e simbólica, as diferentes respostas do Estado e da sociedade a esses fatores afetam a cidadania e o exercício dos diferentes direitos. Também a segurança pública e o Estado democrático de direito. A questão do racismo e sua dinâmica toda especial de exclusão e inclusão sociocultural e política na sociedade brasileira. As questões de gênero na luta pela construção de uma identidade, os novos movimentos sociais e nos jogos de cidadania.

Todos parecem sabermos o que é cidadania. Mas sabemos realmente? Qual o sentido verdadeiro da palavra, se é que tem um? (GUARINELLO, 2014, p. 97).

Portanto, tendo em vista a dificuldade de defini-lo com precisão, a certeza que passou por diferentes significações ao longo do tempo e a concepção que fazemos uso hoje, é preciso pensar quando esse conceito surge na história ocidental e como ele foi definido. Iniciaremos nossa discussão a partir das primeiras ações políticas pensadas para a coletividade, surgidas na Grécia antiga por volta do século VII a.C. Lembrando que nesse período a sociedade grega, ainda organizada em Cidades-Estados, possuía um governo aristocrata fundado no privilégio de nascimento e poucas pessoas como os eupátridas ou nobres, tinham o direito de participar das decisões políticas.

Elemento histórico importante ao conceituarmos cidadania, é a realidade das Cidades-Estados na antiguidade greco-romana. Não é possível constatar uma unicidade entre elas, nem no seu interior, “sua identidade foi construída ao longo do tempo, a partir de populações muitas vezes díspares, sem unidade étnica ou racial”. (GUARINELLO, 2014, p. 103). Ainda segundo Guarinello, eram territórios agrícolas de variada extensão, ocupada por camponeses. Nelas desenvolveu-se a propriedade privada da terra.

Não havia um poder superior que regulasse as relações entre os camponeses, sendo assim, os conflitos internos tinham de ser resolvidos comunitariamente, por mecanismos públicos, reside aí “a origem mais remota da política, como instrumento de tomada de decisões coletivas e de resolução de conflitos, e do Estado, que não se distinguia da comunidade, mas era sua própria expressão”. Os grupos que estiveram à frente das principais decisões eram os que possuíam riquezas e os que participavam no exército (GUARINELLO, 2014, p. 109).

No entanto, essa mesma região vem passando por várias transformações históricas, por exemplo, as atividades ligadas ao comércio vão se fortalecendo e ganhando tanta importância ou até mais que a atividade agrícola, o que permite o nascimento de uma classe de comerciantes economicamente poderosa, os demiurgos (originalmente não podem participar da vida pública). A partir dessa transformação, a riqueza começa a competir com o nascimento como forma de acesso a privilégios políticos.

Porém, esse acesso não ocorreu da noite para o dia ou simplesmente em decorrência da ascensão econômica dos comerciantes. Conforme a ascensão econômica desses grupos ocorriam as disputas por participação política que passam a ser constantes e intensas. Segundo Reis (2018), conflitos internos, nas cidades-estados, levaram à “ruptura do pacto comunitário

(...) fragmentadas, fechadas, pelo carácter exclusivista de sua cidadania, não conseguiram fundir-se em comunidades mais amplas”. (REIS, 2018, p.16).

Quando se fala em cidadania na antiguidade e sua relação com as instituições políticas, a primeira Cidade-Estado que surge na maior parte da literatura referente ao tema, dá destaque para a cidade de Atenas. Onde há uma preocupação recorrente em mostrar como esse processo de desenvolveu ali, a ponto de culminar, no sistema político, que correlaciona cidadania à democracia, até os dias de hoje. Portanto, é nesse contexto que, tendo como referência o que diz Funari (2007), surge a figura do legislador, criada pelos aristocratas para empreender e promulgar leis que equilibrassem os interesses políticos divergentes, entre a população cada vez maior e diversificada em relação às origens demográficas e em atividades econômicas, com o intuito de equilibrar as rivalidades entre os grupos sociais distintos e evitar que as tensões sociais desencadeassem conflitos ainda maiores. O legislador Drácon, elaborou um conjunto de leis escritas que pudessem superar os desentendimentos que na maioria das vezes estavam ligadas às transformações existentes na tradição oral da sociedade, elaborando um conjunto de leis escritas (leis extremamente rígidas) e tirando dos eupátridas o privilégio da interpretação das leis e o monopólio da Justiça e passando para o governo.

Porém, mantém a maioria dos privilégios dos nobres e não atende às demandas dos demiurgos. Então, não trouxe a estabilidade esperada, pois os conflitos sociais se intensificaram, as dívidas aumentaram, com elas o número de escravos, já que a tradição de tornar escravos os indivíduos, sai da oralidade e vai para a formalização jurídica. Por isso, segundo Funari (2007), a instabilidade se mantém.

De acordo com Reis (2018), foi só com o legislador Clístenes, já no século VI a. C., que Atenas viu nascer e se consolidar um regime político democrático. Foi quando o povo pôde participar diretamente das atividades políticas, pois ocorreu mudança do sistema de voto e da representação política, com o direito à participação política a todos os cidadãos atenienses. No entanto, é preciso ter consciência que a cidadania era restrita ao indivíduo masculino, maior de 18 anos, filho de pai e mãe ateniense e dono de posses. Ou seja, mulheres, estrangeiros e escravos não eram cidadãos.

Mas foi a Assembleia dos cidadãos, conforme observado por Reis (2018), a Eclésia criada no governo de Sólon que se tornou o órgão Central na democracia ateniense pois nela eram discutidos praticamente todos os assuntos de estado, civis e militares, e aprovados ou não. A Eclésia era a escola de cidadania que formava os políticos atenienses onde aprendiam a arte da oratória e da intriga para persuadir os votantes. Os cidadãos, ricos ou pobres, se reuniam na agora (Praça pública) ou em teatros e praticavam a Democracia direta. A grande

mudança na democracia ateniense ocorre quando Clístenes, ao elaborar uma constituição, permite que todo o cidadão, rico ou pobre, desde que nascido em Atenas, podia ocupar qualquer cargo público.

Nesse contexto, segundo Reis (2018), também devem ser consideradas as instituições tais como a Assembleia em que todos os considerados cidadãos presentes na praça pública, na reunião diária ao ar livre cuja função era debater e aprovar propostas e ações para a cidade, referentes a questões públicas internas e externas como obras, legislação, finanças, tributação, atos cerimoniais, guerras e as propostas dos líderes políticos. Onde as decisões eram tomadas por maioria absoluta presentes no local ao final do dia, onde o líder da Assembleia era escolhido à sorte – logo, liderança possível a qualquer cidadão, que por isso deveria estar preparado para tal.

Também cabe citar um trecho do discurso de Péricles, citado por Alcides no funeral dos mortos na Guerra do Peloponeso em que diz:

um cidadão ateniense não negligencia os aspectos públicos quando atende aos seus negócios privados.... consideramos um homem que não tem qualquer interesse no estado não como perigoso, mas como inútil, e apesar de apenas uns poucos poderem organizar uma política, todos nós somos capazes de ajudar. Não olhamos a discussão como uma parede bloqueando ação política, mas como um preliminar indispensável para agir com soberania. (TUCÍDIDES, 2001, p. 157).

Ou ainda, segundo a expressão de Aristóteles, “o cidadão é aquele que tem uma parte legal na autoridade deliberativa e na autoridade judiciária” (ARISTÓTELES, 2010, p. 54). No entanto, é preciso deixar claro que nesse contexto, a que Aristóteles se refere, Péricles restringe o direito de cidadania somente aos filhos de pai e mãe atenienses (10% da população). Ação pela qual é elogiado por Aristóteles (REIS, 2018).

Portanto, tendo como ponto de partida a Cidade-Estado de Atenas, já que não é possível constatar unicidade entre elas, identificamos a partir dos autores analisados, que passou por um processo contínuo de adaptação em que o número de indivíduos alcançados ao direito de participar ativamente da vida pública, vai aumentando gradativamente, acompanhando a reestruturação das instituições políticas criadas na cidade, por diferentes legisladores. No Entanto, paralelo a Atenas não podemos deixar de citar sua arquirrival e coirmã a cidade-estado Esparta que também possuiu sua estrutura política própria e sua ideia de cidadania.

Como observa Furtado (2010), toda cidade é uma espécie de comunidade, ou seja, a reunião de todo um conjunto de pessoas em torno de um objetivo comum e toda cidade é um

conjunto de pessoas, e todas as pessoas agem em busca daquilo que consideram como um “bem” temos que assumir então que toda cidade busca o bem. Logo, a vida na cidade não é apenas a reunião das buscas humanas, mas, enquanto estrutura social, o bem principal a ser alcançado. Por isso, o ser humano é por natureza um ser político e cultural. Nenhum indivíduo consegue se isolar por completo, porque estamos todos entrelaçados numa rede social. Furtado (2010) não propõe um modelo ideal, mas um modo de lidar com a política, por entendimento da relevância da coletividade.

Portanto, fica evidenciado que o conceito de cidadania existe há muito tempo e passou por diferentes significações ao longo da história. Na antiguidade clássica, a definição de cidadão se modificou em razão da região, do período e dos projetos políticos postos em prática pelos governantes. De modo geral, se difere da concepção liberal-burguesa de cidadania construído no seio da Revolução Francesa. Tal discussão será feita no tópico seguinte.

2.2. Cidadania liberal na Modernidade.

Quando se analisa o conceito de cidadania discutido/defendido por autores vinculados ao pensamento liberal a partir das revoluções denominadas revoluções burguesas⁹, sua conotação é mais abrangente e ao mesmo tempo complexa.

Assim, escolhemos abordar a temática inicialmente com base em cinco autores: John Locke, Norberto Bobbio, Thomas Humphrey Marshall, Hannah Arendt e Jürgen Habermas.

No pensamento liberal de Locke, não é possível separar cidadania de participação na política. No entanto, os direitos naturais do homem são anteriores à organização política no Estado. Pois para Locke, “o que inicia e de fato constitui qualquer sociedade política não passa do consentimento de qualquer número de homens livres capazes de uma maioria no sentido de se unirem e incorporarem a uma tal sociedade. E é isso, e apenas isso, que dá ou pode dar origem a qualquer governo legítimo no mundo” (LOCKE, 1998, p. 472).

Por isso, em sua obra “*Dois tratados sobre o governo*” de 1690, se propõe a questionar o absolutismo e defender o direito dos indivíduos de exercerem os direitos naturais, como a

⁹ Segundo Miceli (1994), Por Revoluções burguesas se entende os processos históricos que consolidam o poder econômico da burguesia, bem como sua ascensão ao poder político. Ao longo dos séculos XVII e XVIII a burguesia se demonstrará como uma classe social revolucionária, destruindo a ordem feudal, consolidando o capitalismo e transformando o Estado para atender seus interesses. As chamadas Revoluções Burguesas foram: as Revoluções Inglesas do século XVII (Puritana e Gloriosa), a Independência dos EUA, a Revolução Industrial e a Revolução Francesa.

liberdade e a propriedade.¹⁰ Para tal, Locke vai explicar como surge a sociedade política e diz: “sempre que qualquer número de homens estiver unido numa sociedade de modo que cada um renuncie ao poder executivo da lei da natureza e o coloque nas mãos do público, então, e somente então, haverá uma sociedade política ou civil” (LOCKE, 1998, p. 460). E ainda diz: “Pois quando a maioria não pode decidir pelas demais, não pode agir como um corpo único e, conseqüentemente, tornará de pronto a ser dissolvida” (LOCKE, 1998, p. 471). Nesse sentido, cabe observar que os direitos naturais do homem, precedem à sociedade política e esta, pode incorrer em não atender os interesses dos próprios indivíduos que a criaram, então, Locke pergunta, por que então os homens decidem por delegar seus poderes e criar a sociedade civil? Ele responde:

embora tivesse tal direito no estado de natureza, o exercício do mesmo é bastante incerto e está constantemente exposto à violação por parte dos outros, pois que sendo todos reis na mesma proporção que ele, cada homem um igual seu, e por não serem eles, em sua maioria, estritos observadores da equidade e da justiça, o usufruto que lhe cabe da propriedade é bastante incerto e inseguro (LOCKE, 1998, p. 495).

Portanto, a atribuição a Locke o termo de pai do liberalismo político, pelo observado em seu pensamento, é válida. Pois, mesmo não usando o conceito de cidadania, ao questionar o absolutismo, constrói uma estrutura argumentativa que defende os direitos básicos do homem (civis e políticos), direitos esses que na visão de Marshall (1967), são necessários para a aquisição de um terceiro direito que são os sociais, aí sim o pleno exercício da cidadania. É óbvio que Locke, como precursor do liberalismo político, está a serviço da ideologia burguesa, para a qual o que interessa são os direitos civis. Portanto, não há preocupação de Locke com a cidadania plena, mas há uma primeira sugestão de divisão dos poderes entre o legislativo e o executivo, com atribuições específicas a cada um e uma insistência na ideia de que os governos, não importa sua forma, devam existir para garantir os direitos básicos da população.

Nesse sentido, acerca da cidadania em Locke, sendo esse conceito, um conceito em mutação, é possível entender cidadania como um conjunto de direitos e deveres pertencentes aos membros de uma determinada sociedade política ou civil em que há diferentes cidadãos. Ou melhor, a hipótese da diferenciação da cidadania consiste na existência de direitos políticos plenos, com direito de escolha e participação na representação da comunidade, seja

¹⁰ Entender a propriedade não apenas no sentido de posses materiais, mas em sua acepção mais ampla, como “a vida, a liberdade e os bens” (LOCKE, 1998, p. 148)

no poder executivo ou legislativo, a um determinado grupo de cidadãos, em detrimento de outros, aos quais não caberia a participação política, conforme diz Train Filho (2009).

Porém, cabe lembrar, como diz Train, que não é possível abordar exclusivamente o conceito de cidadania em Locke, até por que ele não utiliza esse termo. Por isso a compreensão do termo está ligada ao poder político e aos direitos dos homens na sociedade civil. Enfatizando que para Locke os direitos estão intimamente ligados à racionalidade. Ou seja, é capacidade de raciocinar, que permite ao homem tomar decisões segundo as leis naturais de preservação da vida e perpetuação da espécie.

Já segundo Bobbio, democracia e cidadania são interdependentes, cabendo destacar, primeiramente, o que Bobbio (1984) entende por Democracia. Afirma que é o contraposto a todas as formas de governo autocráticos, por isso a considera como:

um conjunto de regras (primárias ou fundamentais) que estabelecem quem está autorizado a tomar decisões coletivas e com quais procedimentos. Todo o grupo social está obrigado a tomar decisões vinculatórias para todos os seus membros com o objetivo de prover a própria sobrevivência, tanto interna como externamente. Mas até mesmo as decisões de grupo são tomadas por indivíduos (o grupo como tal não decide). Por isto, para que uma decisão tomada por indivíduos (um, poucos, muitos, todos) possa ser aceita como decisão coletiva é preciso que seja tomada com base em regras (não importa se escritas ou consuetudinárias) que estabeleçam quais são os indivíduos autorizados a tomar as decisões vinculatórias para todos os membros do grupo, e à base de quais procedimentos (BOBBIO, 1984, p. 17).

Mas não basta isso para que a democracia exista, para Bobbio (1984), é preciso que os indivíduos chamados a decidir, sejam colocados diante de alternativas reais e postos em condições de poder escolher entre as alternativas postas, e para isso, a estes também devem ser garantidos os direitos básicos sob os quais nasceu o Estado liberal, a ser, direitos de liberdade, de opinião, de expressão, de associação, etc. ou seja, para exercício dos direitos políticos, se fazem necessários os direitos civis. Sendo o pressuposto necessário para o correto funcionamento dos próprios mecanismos predominantemente procedimentais que caracterizam um regime democrático. Por isso, para Bobbio,

Estado liberal e estado democrático são interdependentes em dois modos: na direção que vai do liberalismo à democracia, no sentido de que são necessárias certas liberdades para o exercício correto do poder democrático, e na direção oposta que vai da democracia ao liberalismo, no sentido de que é necessário o poder democrático para garantir a existência e a persistência das liberdades fundamentais (BOBBIO, 1984, p. 19).

Por conseguinte, tendo em vista o que tem sido destacado por Bobbio, acerca da relação entre a democracia representativa e a cidadania, ambas sob a concepção liberal, aceitando que para continuarem existindo dependem de participação dos indivíduos nas questões políticas, como bem observado por Martins & Silva (2016), ao citar Bobbio.

política e cidadania são inseparáveis, pois diz, ao observar as estruturas das cidades-Estados antigas, “mesmo com as diferenças entre as cidades-Estados, seu desejo constitucional é composto por uma ou várias magistraturas, um conselho e uma assembleia de cidadãos, *politai*. Pode-se entender que os *politai* (cidadãos) são responsáveis pela política, pelo exercício do poder na *pólis*” (BOBBIO, 1992, apud MARTINS e SILVA, 2016, p. 4).

Portanto, para Bobbio, a democracia serve para educar os cidadãos para a liberdade. Ensina os cidadãos a serem livres. O que para Brandão (2006), é essa preocupação com o desenvolvimento da cidadania, no sentido de educá-lo para a liberdade, que distingue o regime democrático de qualquer outra forma de governo”.

No entanto, para ter mais clareza dessa relação entre política, democracia e cidadania em Bobbio, cabe analisar alguns pontos segundo os quais a democracia pode ser limitada e, conseqüentemente, a cidadania. Os exercícios dos direitos (sejam políticos e civis) dos cidadãos são limitados, seja pelas impossibilidades práticas, devido às regras, sob as quais esses indivíduos deveriam agir, não estarem claras ou o rompimento das amarras ligadas aos antigos elementos limitantes a participação dos indivíduos na vida pública, ainda continuam dando as cartas, ou sofreram alterações a ponto de não terem sido previstos, conseqüentemente levando os cidadãos dentro do seu direito de escolha a se ausentar da vida pública, inclusive deixando de fazer uso do voto.¹¹

Ainda segundo Bobbio (1984), na democracia liberal, existem vários caminhos sob os quais é possível atingir a cidadania. No entanto, vamos destacar pelo menos três pontos pelos quais a democracia liberal se propôs a fazer e, ao não cumprir, limita a cidadania. São eles: a educação, o apelo de valores e a tecnocracia. Logo, destacar esses apontamentos de Bobbio, é fundamental, para mostrar que a democracia e a cidadania, podem estar se enfraquecendo.

¹¹ Aceitando que na democracia representativa o voto é a ferramenta mais difundida para a participação na vida pública, ou seja, um dos meios que o cidadão possui para escolher os projetos de governo que mais os represente. Então, a democracia realmente está em risco. Pois segundo Bobbio (1984), ao citar Stuart Mill, diz que a participação eleitoral tem um grande valor educativo, pois é através dela que o operário, pelas limitações que o trabalho repetitivo e que consome boa parte de seu tempo, consegue compreender a conexão existente entre eventos distantes e seu interesse pessoal e estabelecer relações com o mundo que o cerca, tendo assim consciência de ser membro de uma comunidade. No entanto, Bobbio diz que nos últimos tempos estamos assistindo impotentes ao fenômeno da apatia política, em que chega a envolver metade dos que têm direito ao voto.

Sobre o apelo de valores, o autor coloca: “Se a democracia é predominantemente um conjunto de regras de procedimento, como pode pretender contar com “cidadãos ativos?” para ter cidadãos ativos será que não são necessários alguns ideais? (BOBBIO, 1984, p. 37-38). Evidente que são necessários os ideais. Que ideais são esses? O ideal da tolerância; o ideal da não-violência; o ideal do livre debate das ideias e o ideal da fraternidade. Perguntamos, então, como atingir e manter esses ideais? E por último o governo dos técnicos. Bobbio diz que o projeto político democrático foi idealizado para uma sociedade muito menos complexa que a de hoje e as promessas de tornar a sociedade mais justa e cada vez mais democrática não foram cumpridas, por vários motivos, mas principalmente devido às evoluções técnicas pelas quais a sociedade vem passando e entre as principais alterações está a necessidade cada vez maior de especialistas para lidar com o processo produtivo, mas sobretudo com o funcionamento do Estado e da coisa pública.

Portanto, Bobbio (1984) diz:

Tecnocracia e democracia são antitéticas: se o protagonista da sociedade industrial é o especialista, impossível que venha a ser o cidadão qualquer. A democracia sustenta-se sobre a hipótese de que todos podem decidir a respeito de tudo. A tecnocracia, ao contrário, pretende que sejam convocados para decidir apenas aqueles poucos que detêm conhecimentos específicos (BOBBIO, 1984, p. 33).

Por outro lado, Marshall (1967), ao definir cidadania diz:

A cidadania exige um elo de natureza diferente, um sentimento direto de participação numa comunidade baseado na participação que é um patrimônio comum. Compreende a lealdade de homens livres, imbuídos de direitos e protegidos por uma lei comum. Seu desenvolvimento é estimulado tanto pela luta por adquirir tais direitos quanto pelo gozo dos mesmos, uma vez adquiridos (MARSHALL, 1967, p. 84).

A partir dessa definição, Marshall toma a cidadania a partir de três modalidades de direitos, que não se desenvolvem nem são atingidos ao mesmo tempo. No século XVIII, emergem os direitos civis – ligados aos direitos necessários à liberdade individual. Já os direitos políticos – relacionados ao direito de participação no exercício do poder político, só foram notados no século XIX, enquanto os direitos sociais – ligados à participação na riqueza produzida, só serão debatidos no século XX. Logo, cidadania está ligada aos direitos, que também são resultado de uma construção histórica, sendo ampliados tanto no âmbito da sociedade quanto no âmbito estatal. Então, vai se debruçar em explicar como cada um desses direitos se desenvolvem e se integram um ao outro, na construção da cidadania liberal.

Há de se destacar sempre, na visão de Marshall, o papel do Estado e dos grupos dirigentes no desenvolvimento e garantia dos direitos, quando destaca que, desde o século XVIII, quando surgem os direitos civis modernos, “os instrumentos corriqueiros da democracia moderna foram aperfeiçoados pelas classes altas e, então, transmitidos, passo a passo, às mais baixas” (MARSHALL, 1967, p. 84). Portanto, esses direitos não são conquistados, mas corriqueiramente concedidos aos indivíduos, sobretudo aos trabalhadores, em um contexto de ruptura com a tradição conservadora da nobreza aristocrata e afirmação do *modus operandi* do capitalismo, que vem se afirmando em sua face industrial.

Além do mais, para que a cidadania plena aconteça é preciso que abranja a coletividade e, segundo Marshall (1967), os direitos civis eram, em sua origem, acentuadamente individuais, e esta é a razão pela qual se harmonizaram com o período individualista do capitalismo, a ponto de, pelo artifício da personalidade jurídica, grupos se tornarem capazes de agir legalmente como indivíduos. Aqui Marshall chama atenção para o que pra muitos seria um paradoxo, mas na visão burguesa é o ideal. Pois diz que é possível democracia só com direitos civis, porém, não é possível a cidadania plena. Por isso, mais uma vez vai defender o alcance dos três tipos de direitos.

Portanto, Marshall chama a atenção para o fato de que os direitos civis pouco contribuíram para reduzir a desigualdade social, já que na concepção liberal burguesa, a cidadania está pautada na liberdade. Logo não vê incompatibilidade entre desigualdade e cidadania, foca mais no individual e afasta o Estado da incumbência de propor medidas de combate à desigualdade através dos direitos sociais. É nesse sentido que vai chamar a atenção, sobretudo para a classe trabalhadora da necessidade de se organizarem em associações de personalidade jurídica, para obterem força de representatividade coletiva e não individual. Assim, obtendo maior força política. Até porque seguindo Marshall, “o método normal de assegurar direitos sociais é o exercício do poder político, pois os direitos sociais pressupõem um direito absoluto a um determinado padrão de civilização que depende apenas do cumprimento das obrigações gerais da cidadania” (MARSHALL, 1967, p. 86). Concomitante a isso coloca:

Os direitos políticos se seguiram aos civis, e a ampliação deles foi uma das principais características do século XIX, embora o princípio da cidadania política universal não tenha sido reconhecido senão em 1918. Os direitos sociais, por outro lado, quase desapareceram no século XVIII e princípio do XIX. O ressurgimento desses começou com o desenvolvimento da educação primária pública, mas não foi senão no século XX que eles atingiram um

plano de igualdade com os outros dois elementos da cidadania (MARSHALL, 1967, p. 75).

Porém, Marshall é cético quanto ao papel dessa educação burguesa, como facilitadora no processo de acesso à cidadania. Pois ele diz que, para isso o sistema educacional deveria tratar o estudante como um fim em si mesmo e encarar a educação como um meio de lhe dar algo cujo valor poderia aproveitar ao máximo, qualquer que fosse sua posição na vida profissional. Do contrário, quando a educação está ligada à ocupação no mercado de trabalho, e a qualificação que ela dá é para ocupar uma posição num nível apropriado, os diferentes níveis educacionais são ofertados conforme a demanda por essas qualificações no mercado, logo, os indivíduos receberão formações diferentes e dentro da lógica burguesa da meritocracia. Por isso, Marshall diz que “por intermédio da educação em suas relações com a estrutura ocupacional, a cidadania opera como um instrumento de estratificação social” (MARSHALL, 1967, p. 103).

Por outro lado, dentro dessa proposta de analisar o conceito de cidadania em diferentes contextos e relacionar com o conceito que está na base do mundo político ocidental, compreendendo-o como um dos elementos para a autodeterminação dos indivíduos, é preciso analisá-lo, ainda, dentro de concepções mais recentes como o observado por Hannah Arendt e Jürgen Habermas.

Cidadania para Arendt é o ato de desfrutar de toda a proteção das instituições legais, inerente ao pertencimento a uma comunidade organizada (o que implica em ser julgado por suas ações e opiniões). Ou melhor, é o direito de ter direitos. Na concepção de Arendt (1997), cidadania também está muito próximo de política, quando diz: ser membro de uma comunidade significa estar apto para a construção desta mesma comunidade, sendo por ela representado. Nesse âmbito, político por excelência, a cidadania é, outrossim, identificada com um conjunto de direitos atribuídos e historicamente conquistados que garantem ao indivíduo sua participação ativa na condução dos negócios públicos. Os apátridas, ao serem impedidos de qualquer participação sócio-política, foram privados de sua cidadania e, mais drasticamente de um lugar no mundo, ao não poder ter acesso a uma comunidade organizada que os protegesse ou representasse. Portanto, é o fazer (ação) e o falar (discurso) que caracteriza a cidadania para Arendt.

Por outro lado, a segunda geração da Escola de Frankfurt, a partir das observações de Habermas (2007), afirma que a reflexão ética deve se centrar na ação coletiva, a qual por sua vez, depende da interação e do diálogo argumentativo e onde as normas e ações humanas somente podem ser avaliadas, problematizadas ou legitimadas, do ponto de vista ético, por

meio da ação discursiva entre indivíduos ou grupos em busca de consenso. E ainda diz que os diálogos, para ter conclusões consensuais, precisam respeitar alguns princípios como o de que todos os indivíduos são igualmente capazes de falar e participar dos discursos, podendo expressar livremente suas convicções e problematizar as convicções expressas pelos seus pares, sem sofrer pressão do sistema político ou econômico ou qualquer outra forma de coação.

Então Habermas propõe uma nova cidadania, a cidadania republicana, na qual a participação plena na autodeterminação é componente essencial da liberdade e da capacidade do cidadão. O cidadão participa na formação do consenso normativo, através do qual pode identificar-se com os demais. “os governantes somos nós, no sentido de que regulamos e somos regulados por nós mesmos, através da participação” (ZIBETTI, 2009, p. 39).

Logo, ao observar o entendimento de alguns teóricos concordamos que cidadania e política se entrelaçam, devido a primeira estar relacionada a um conjunto de direitos conquistados/adquiridos pelos indivíduos ao longo do tempo para poder participar ativamente da vida pública.

Cabe, ainda, destacar as observações de Pierre Rosanvallon (2010) na obra *Por uma História do Político*, acerca do que é política, o que ela tem a ver com a História e de que forma a ciência História pode ajudar nessa dimensão da vida que é o político, relacionando-se com a cidadania e a experiência democrática.

Quanto à relação entre os conceitos aqui abordados, Rosanvallon (2010) concorda com os autores referenciados e diz que para saber o que é cidadania é preciso entender que é um conceito atrelado a pelo menos outros dois, a política e a democracia. Para compreendê-los, se faz necessário a análise histórica da construção de cada conceito. Eis aí a importância da história, ao mostrar o diálogo permanente entre o passado e o presente e evidenciando o processo instituinte das sociedades com todas suas contradições e alterações.

Assim, Rosanvallon (2010) diz compreender o político ao mesmo tempo a um campo e a um trabalho. Como campo ele designa o lugar em que se entrelaçam os múltiplos fios da vida dos homens e mulheres, ou seja, a tudo aquilo que permite a existência de uma sociedade. E trabalho ele entende como o processo que dá a essa sociedade as características de comunidade, que se constitui a partir de um processo conflituoso de elaboração de regras do que é permitido e do que não é. Por isso, Rosanvallon diz que não é possível apreender o mundo sem conceder um lugar a essa ordem sintética do político: “a compreensão da sociedade não poderia se limitar à adição e à articulação de seus diversos subsistemas de ação (o econômico, o cultural, o social, etc.) que, longe de serem imediatamente inteligíveis,

apenas o são quando relacionados a um quadro interpretativo mais amplo”. (ROSANVALLON, 2010, p. 72).

Para o autor, referir-se ao político é falar do poder da lei, do Estado e da nação, da igualdade e da justiça, da identidade e da diferença, da cidadania e da civilidade (Idem, p. 73). Em outras palavras, é tudo o que constitui a comunidade para além das disputas políticas e normas institucionais.

Quanto à democracia, Rosanvallon (2010) diz que constitui o político num campo totalmente aberto. Por isso, pode-se inferir a partir do pensamento do autor que a democracia não tem uma definição ou uma significação acabada, pois está e deve estar em constante construção entre os sujeitos de uma comunidade:

a democracia nunca deixa de constituir uma solução problemática para instituir uma polis de homens livres”. Nela se unem há muito tempo o sonho do bem a realidade da indeterminação. O que há de particular a essa coexistência, é que não se trata de um ideal longínquo sobre o qual todos estariam de acordo; as divergências acerca da sua definição remetem aos meios empregados para realizá-la. Essa é uma das razões pelas quais não pode se reduzir a história da democracia àquela de uma experiência contrariada ou de uma utopia traída. Pois o caráter vacilante é da essência da democracia. é necessário partir desse caráter vacilante para compreender a democracia; nela se entrelaçam a história de um desencantamento e a história de uma indeterminação. (ROSANVALLON, 2010, p. 74).

Logo, para compreender o que seja o político e a cidadania é preciso fazer a abordagem histórica desses conceitos, restituindo-lhes de modo expressivo a espessura e a densidade das contradições a ele subjacentes. Da mesma forma deve ser com a democracia. Conforme o autor, devemos recorrer a história

Trata-se de reconstruir o modo por que os indivíduos e os grupos elaboraram a compreensão de suas situações; de enfrentar os rechaços e as adesões a partir dos quais eles formularam seus objetivos; de retrazar de algum modo a maneira pela qual suas visões de mundo limitaram e organizaram o campo de suas ações. O objeto dessa história, em outras palavras, é o de seguir o fio das experiências e das tentativas, dos conflitos e das controvérsias, através dos quais a polis tentou encontrar sua forma legítima. (ROSANVALLON, 2010, p. 76).

Ainda conforme Rosanvallon (2010, p. 87) “o fundo do político só se deixa apreender de verdade nesses momentos e situações que demonstram que a vida da democracia não é a confrontação com um modelo ideal, mas a exploração de um problema a resolver”. Pois são essas fraturas, o inacabado, as tensões e as negações que desenham a imagem inconsistente da democracia. De certo modo, o modelo liberal burguês da democracia representativa, tal como

preconizado por autores como John Locke, Norberto Bobbio e Thomas Humphrey Marshall, gera imagens limitadas do exercício da cidadania, reduzindo-as apenas a votos e eleições (práticas importantes, mas não às únicas que possibilitam ao cidadão participar do jogo democrático). Conforme Rosanvallon (2010), esse mundo (liberal/burguês) nasceu com a Revolução Francesa, mas é importante saber que em outros momentos da história existiram outros conceitos de cidadania, como tentamos demonstrar.

Na sequência, ainda que em linhas gerais, também é fundamental perceber como a cidadania tem sido relacionada ao voto no Brasil, posto ser uma expressão da cidadania de acordo com o modelo liberal-burguês.

2.3. A República no Brasil e a cidadania pelo voto

José Murilo de Carvalho (2002) aborda o processo de independência da colônia portuguesa nos trópicos. Segundo ele, nossa independência foi negociada/acertada pela elite nacional, Portugal e a Inglaterra e intermediadas por figuras mais portuguesas que brasileiras. E a população, sobretudo da capital, limitou-se a secundar as ações desses líderes por meio de uma ou outra manifestação pública. Não tivemos, assim, movimentos libertadores como na América Espanhola.

A partir da Constituição Federal de 1824 – moldada sobre os preceitos constitucionais ingleses e as ideias liberais francesas – que começamos a falar em cidadania no Brasil, pois a Constituição de 1824 regulou os direitos políticos e delimitou a participação na vida pública. Portanto a cidadania, ao estabelecer quem podia votar. Ou seja, manteve aqui muito a proposta importada da Europa que limitava o acesso ao voto, como o observado na redação da constituição de 1824 e reiterado na reforma Saraiva de 1881, que concede o direito de voto ao cidadão ativo “pessoas capazes de eleger os integrantes do governo local e do parlamento” (MARQUES, 2019, p. 22). Essa concepção é originária do modelo francês, de inspiração iluminista, que atribuíam à mulher uma inferioridade intelectual inata, logo possuíam cidadania passiva – o que possibilita questionar os limites de tal modelo. Portanto, Marques (2019), acredita que aqui no Brasil, de forma intencional ou não, o termo ativo aparece na constituição de 1824, como limitante ao exercício da cidadania pelo voto, vedando participação feminina, dos não brancos e pobres, já que, cidadão ativo está relacionado a

posses. Porém, na reforma de 1881, o termo ativo é retirado, abrindo margens à interpretação jurídica, gerando acalorados debates entre os defensores do voto censitário e os que defendiam o sufrágio universal. Assunto que será discutido à frente.

No entanto, essa participação política através do voto (modelo que foi estruturado no Brasil) resultava mais de uma convocação pelas lideranças locais do que do desejo do votante ou do eleitor em querer exercer seu direito, já que vencer uma eleição estava mais ligado ao domínio político local, para o qual se valiam das mais variadas estratégias para ludibriar o sistema legal. Pois:

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

Outro ponto a ser considerado, segundo Carvalho, em relação à cidadania era o serviço do júri como uma importante forma de envolvimento dos cidadãos com o Estado. Fazer parte desse processo era participar diretamente do poder judiciário, é claro que o número de pessoas que participavam era menor, já que uma das exigências para tal era ser alfabetizado. Porém, essa participação era mais intensa, acontecia pelos duas vezes por ano e tinha duração de até quinze dias, o que segundo Carvalho (2002), era importante a quem participava, pois dava prestígio e permitia alguma noção de lei. Logo, esses poderiam ser vistos como mais cidadãos que os outros, por participarem mais diretamente da vida pública.

Porém, Carvalho (2002) chama a atenção para o que ele considera o retrocesso de 1881, com a introdução do voto direto, considera que a lei aprovada em 1881, foi um tropeço para a cidadania no Brasil, pois ao mesmo tempo que introduz o voto direto, aumentava a exigência de renda, proibia o voto a analfabetos e tornava o voto facultativo – medidas propostas e aprovadas por uma câmara liberal. Consequentemente, a cidadania foi reduzida, ao reduzir em oitenta por cento o número de eleitores, ou seja, redução dos direitos políticos. E essa redução no número de pessoas na participação política pelo voto em nada se altera com a Proclamação da República.

Por outro lado, talvez esteja aí (reforma de 1881 – vista como um retrocesso por Carvalho), parte da justificativa do congressista baiano José Antônio Saraiva, ao propor em 1880 a reforma eleitoral, na qual o propósito era aumentar a qualificação dos eleitores e abolir

a eleição em dois círculos e que resultou no Decreto nº 3.029, de 9 de janeiro de 1881. Segundo o clássico estudo de Victor Nunes Leal (2012), esse decreto foi “modernizador” por propor a eleição direta. Além disso;

Ao conselheiro Saraiva, que fez a reforma pelo processo legislativo ordinário, coube a glória de haver realizado, na primeira experiência da lei que lhe tomou o nome, as eleições mais honestas do Império. Reduzindo o sufrágio a um só grau, a lei no 3.029, de 9 de janeiro de 1881, baseada em projeto de Rui Barbosa, exigiu renda anual mínima de 200\$000 como requisito para inclusão no alistamento, de onde também lhe adveio a denominação de Lei do Censo. Restabeleceu os distritos uninominais para eleição de deputados à Assembleia Geral, procurou garantir o sigilo do voto e ampliou os casos de inelegibilidade e incompatibilidade (LEAL, 2012, p. 184).

No entanto, segundo Leal (2012), apesar das sucessivas reformas, as eleições no Império sempre deixavam a desejar. Até porque sobre o tema da participação na vida pública, pelos diversos meios possíveis, quanto à questão do júri, Victor Nunes Leal tem uma preocupação, ao mostrar que esse tipo de atuação também está atrelado à estrutura de poder do coronelismo. Pois “ao definir as garantias da magistratura, a Constituição federal de 1891, só se referiu aos juízes federais. Alguns Estados, interpretando restritamente a norma constitucional, estabeleceram limitações aos seus juízes ou contra eles seus governos cometeram violências e abusos” (LEAL, 2012, p. 169). Sem falar que boa parte desses juízes eram temporários, cuja atuação era pré-requisito para pleitear uma posição vitalícia, situação agravada pela estreita relação entre esses juízes com a corrente política local, de quem dependia sua eleição. Inclusive os próprios membros do ministério público local, eram, em regra, de livre nomeação e demissão, assim sendo usados como instrumentos de ação partidária. “Por estas portas largas passava a desenvolta colaboração da organização judiciária nos planos de dominação do situacionismo estadual, refletindo-se, diretamente, no mecanismo coronelista” (LEAL, 2012, p. 170). Estrutura que se manteve durante o Estado Novo, e talvez por isso, segundo Leal (2012), ainda hoje, se encontrem juízes e promotores partidários, sem falar nos serventuários da justiça, quase sempre militantes apaixonados.

E paralelo ao sistema judiciário está o corpo de jurados, ao qual José Murilo de Carvalho (2002) se refere com entusiasmo acerca da possibilidade de exercício da cidadania que, participar do corpo de júri permitia. Leal (2012), já o vê com ressalvas, pois para ele o coronelismo também faz uso dessa estrutura, ao dizer que, o tribunal popular sempre foi um dos setores de atuação da política local. A relativa impunidade dos capangas dos “coronéis”

encontrava sua explicação principal na influência que os chefes políticos locais exerciam sobre o júri.

Por outro lado, havia, contudo, expectativa que a Proclamação da República alterasse o quadro instituído no Brasil Imperial. No entanto, vale lembrar o que Emilia Viotti da Costa observou:

É opinião corrente que a Proclamação da República resultou das crises que abalaram o fim do Segundo Reinado: a Questão Religiosa, a Questão Militar e a Abolição. Afirma-se que a prisão dos bispos do Pará e de Pernambuco incompatibilizou a Coroa com extensas camadas da população. A Abolição, por sua vez, indispsôs os fazendeiros contra o regime, levando-os a aderir em massa às ideias republicanas. Finalmente, a Questão Militar, que se vinha agravando desde a Guerra do Paraguai em virtude do descontentamento crescente dos militares em relação ao tratamento que lhes dispensava o governo, levou-os a tramar o golpe de 15 de novembro que derrubou a Monarquia e implantou o regime republicano no país. Alguns historiadores preocupam-se em apurar os verdadeiros intuitos do marechal Deodoro, na manhã de 15 de novembro, chegando mesmo a afirmar que ele não tinha intenção de proclamar a República. (...)” (COSTA, 1999, p. 446-7).

Ainda assim, Emilia Viotti da Costa observa que a Proclamação da República não é de todo resultante desse ou daquele fato, ou da junção de alguns fatos como a crise religiosa, militar, o surgimento dos partidos republicanos ou a perda de apoio das oligarquias em decorrência do fim da escravidão. Mas, para ela, resultante da ocorrência de uma série de transformações sociais e econômicas que vinham se sobrepondo no percurso da história, que acabaram abalando as estruturas da monarquia. Costa (1999) ressalta:

A Proclamação da República é o resultado, portanto, de profundas transformações que se vinham operando no país. A decadência das oligarquias tradicionais, ligadas à terra, a abolição, a imigração, o processo de industrialização e urbanização, o antagonismo entre zonas produtoras e a campanha pela federação contribuíram para minar o edifício monárquico e para deflagrar a subversão. (COSTA, 1999, p. 451).

Tanto essa afirmação de que a Proclamação da República não foi resultante de mudanças estruturais significativas que a própria autora segue dizendo:

A debilidade das classes médias e do proletariado urbano propiciou a preponderância das oligarquias rurais até 1930. O ano de 1889 não significou uma ruptura do processo histórico brasileiro. As condições de vida dos trabalhadores rurais continuaram as mesmas; permaneceram o sistema de produção e o caráter colonial da economia, a dependência em relação aos mercados e capitais estrangeiros. (COSTA, 1999, p. 490).

Por isso, Costa (1999) vai concluir que algumas mudanças significativas nas estruturas sociopolítica e econômicas do Brasil, só irão ocorrer 41 anos depois, com a revolução de 1930, muito em decorrência de fatores econômicos externos como a crise de 1929 e a chegada e o fortalecimento no Brasil de algumas das ideologias originárias na Europa, que pregavam a organização do proletariado. É claro que para isso muito contribuiu o aumento da população e o fortalecimento da classe média em decorrência do surto de industrialização e urbanização, pelo qual o Brasil vem passando.

Também sobre a Proclamação da República, José Murilo de Carvalho discute a participação popular nas questões políticas para os cronistas da época. Parte de uma formulação em Aristides Lobo coloca: “O povo do Rio de Janeiro assistira bestializado, atônito, aos acontecimentos, sem entender o que se passava, julgando se tratar de parada militar” (CARVALHO, 2002, p. 80-81). Então:

Pode-se concluir, então, que até 1930 não havia povo organizado politicamente nem sentimento nacional consolidado. A participação na política nacional, inclusive nos grandes acontecimentos, era limitada a pequenos grupos. A grande maioria do povo tinha com o governo uma relação de distância, de suspeita, quando não de aberto antagonismo. Quando o povo agia politicamente, em geral o fazia como reação ao que considerava arbítrio das autoridades. Era uma cidadania em negativo, se se pode dizer assim. O povo não tinha lugar no sistema político, seja no Império, seja na República. O Brasil era ainda para ele uma realidade abstrata. Aos grandes acontecimentos políticos nacionais, ele assistia, não como bestializado, mas como curioso, desconfiado, temeroso, talvez um tanto divertido. (CARVALHO, 2002, p. 83)

Seu olhar está voltado para primeiro as transformações que vêm ocorrendo na cidade do Rio de Janeiro (econômicas, sociais e culturais) para, depois, “tentar entender que povo era esse, qual seu imaginário político e qual sua prática política” (CARVALHO, 2004, p. 13). Tem preocupação em refletir sobre o problema da cidadania e assim ressalta:

Tal empreendimento é tanto mais necessário pelo fato de estarmos aqui diante do problema da natureza mesma de nossa vida política. Trate-se da concepção e da prática da cidadania entre nós, em especial entre o povo. Trata-se do problema do relacionamento entre o cidadão e o Estado, o cidadão e o sistema político, o cidadão e a própria atividade política. (CARVALHO, 2004, p. 10)

Por outro lado, conforme destacado por Bestor (1997), em relação à caminhada rumo à construção ampla da cidadania no Brasil, não podemos deixar de observar passos importantes com relação ao direito ao voto, ao movimento sufragista no Brasil e o direito ao

voto das mulheres. Pois como a autora observa, a conquista dos direitos políticos está diretamente ligada à cidadania e à democracia. Logo, não é possível falar da luta pelo voto, seja por sufrágio ou específico para as mulheres, sem falar da importância do voto em si para a democracia. Para tal a autora pergunta: “Por que o voto é tão importante para a dita democracia moderna, liberal, indireta ou representativa?” (BESTER, 1997, p. 13). Pois, segundo a própria autora, numa democracia representativa, o voto é o instrumento que autoriza alguém transferir seu poder a outro. O que em sua totalidade constitui a soberania popular exercida através dos representantes.

Logo, quanto às mulheres, o direito de voto a elas, significa acesso aos canais de poder e por eles ter outros direitos alcançados, ampliando a cidadania. E essas conquistas foram chegando lentamente, não sem luta, sem quebra de paradigmas e estigmas culturais, em um país estruturado sob o patriarcalismo. Que mesmo com a implantação da República, se mantém ausente a questão da cidadania às mulheres através do voto. E assim se mantém até a criação do Código Eleitoral de 1932.

Porém, a luta pelo direito ao voto, negado por tanto tempo às mulheres, não deixou de existir. Como lembrado por Marques (2019), pode ser citado vários exemplos, como o caso da dentista Isabel de Souza Mattos que aproveitando a abertura da Lei Saraiva, solicitou e obteve o registro como eleitora no ano de 1887. É claro que foi impedida de votar nas eleições seguintes, mas deu o pontapé inicial na busca do direito de voto às mulheres. Assim como a escritora e professora Dionísia Gonçalves Pinto sob o pseudônimo de Nísia Floresta, começa a publicar textos defendendo a educação formal às mulheres não escravas e tantas outras mulheres como Josefina Álvares de Azevedo, que, desde dezembro de 1888, começou a publicar o jornal sufragista *A Família* em São Paulo e depois no Rio de Janeiro recebe a colaboração de numerosas sufragistas e das conhecidas escritoras Júlia Lopes de Almeida e Inês Sabino. Juntas promoveram campanha pelo sufrágio feminino durante os trabalhos da Constituinte e nos anos seguintes.

Também é preciso ressaltar outras mulheres que se fizeram notar no Brasil na luta por direitos políticos às mulheres, como Bertha Lutz, feminista e ativista política que liderou o movimento sufragista em seus últimos anos no Brasil e Carlota Pereira de Queiroz, deputada federal em 1933. Também é importante observar que, segundo Bester (1997), os embates dialéticos de congressistas contrários à extensão do voto às mulheres, ao longo do período imperial e republicano, até os anos de 1946, quando se tornou obrigatório o voto feminino, porém vetado aos analfabetos (maioria das mulheres), o que se mantém até 1985. Segundo Bester (1997):

a luta pela extensão do voto às mulheres foi eminentemente fruto da mobilização e tomada de consciência delas próprias, espelhadas nas lutas similares a nível mundial; portanto, apesar do apoio imprescindível de alguns homens, foi verdadeiramente uma conquista feminina, e não uma concessão dos homens, como quiseram dizer alguns; (BESTER, 1997, p. 18).

Por outro lado, nos cabe observar que o voto é uma das ferramentas importantes, mas não se deve tomar cidadania como sendo apenas exercida quando votamos, é claro que ao longo do tempo, como observamos nesse trabalho, o conceito de cidadania em sua forma de exercício sofreu alterações, da democracia direta dos gregos atuantes na polis, passando pelos romanos diretamente ligados à terra, até chegarmos à cidadania burguesa, que institui a cidadania de participação indireta, alegando a impossibilidade prática do modelo antigo, em decorrência do grande contingente populacional. No entanto, não se deve esquecer que essa proposta parte do grupo político-econômico dominante que está buscando estratégias de impor sobre todos os indivíduos a ideologia da classe dominante. Então, passa a difundir a ideia de voto, como ferramenta de participação na vida pública e buscando silenciar as outras formas de exercício da cidadania.

Além dos limites da democracia representativa apontados acima, outro aspecto deve ser considerado, qual seja: o coronelismo e (as estruturas de poder e dominação ligadas a ele, como as trocas de favores, através dos mais variados meios possíveis, favorecendo assim o voto de cabresto. Portanto, para melhor entender a pouca cidadania histórica no Brasil, vale destacar o que Victor Nunes Leal (2012), define por coronelismo e como se estrutura nesse jogo de poder no Brasil. Leal (2012), que analisa a estruturação política e social do Brasil desde a colônia até o início do populismo pós Era Vargas, diz que:

concebemos o “coronelismo” como resultado da superposição de formas desenvolvidas do regime representativo a uma estrutura econômica e social inadequada. Não é, pois, mera sobrevivência do poder privado, cuja hipertrofia constituiu fenômeno típico de nossa história colonial. É antes uma forma peculiar de manifestação do poder privado, ou seja, uma adaptação em virtude da qual os resíduos do nosso antigo e exorbitante poder privado têm conseguido coexistir com um regime político de extensa base representativa. Por isso mesmo, o “coronelismo” é sobretudo um compromisso, uma troca de proveitos entre o poder público, progressivamente fortalecido, e a decadente influência social dos chefes locais, notadamente dos senhores de terras. Não é possível, pois, compreender o fenômeno sem referência à nossa estrutura agrária, que fornece a base de sustentação das manifestações de poder privado ainda tão visíveis no interior do Brasil. (LEAL, 2012, p. 35)

Portanto, é mais do que a simples forma de ver o poder dos senhores de terra que fazem e acontecem nos seus currais eleitorais, pois tem a ver com o mandonismo local, mas era mais, como lembrado por José Murilo de Carvalho no prefácio da referida obra, quando se refere à resposta que Victor Nunes Leal deu a um de seus críticos à época da publicação da obra, ao especificar o que estava definindo por coronelismo, ao dizer que:

fazia parte de um sistema, de uma trama que ligava coronéis (mandões), governadores e presidente da República. ou melhor, a ideia de sistema que distinguia seu conceito e lhe conferia originalidade - o coronel entra na análise por fazer parte do sistema, a estrutura e a maneira pela qual as relações de poder se desenvolviam na Primeira República, a partir do município (CARVALHO, 2012, p. 7).

Assim, para Victor Nunes Leal (2012), coronel é o sujeito que dentro de uma estrutura agrária e uma classe proprietária que se insere na economia de exportação, opera a economia a partir de laços políticos em que interage com o Estado, se serve e é servido dele. Envolvendo fatores econômicos, políticos e sociais, bem como aspectos políticos e financeiros e que se caracteriza como um sistema restrito a um momento específico de nossa vida política. Mas que se sustenta ao longo da nossa história, sobretudo com mais força nas primeiras décadas do século XX, muito em decorrência de alguns elementos específicos que o favoreceu, como, nas palavras de Leal (2012), a pobreza do meio rural; os altos custos do alistamento e da eleição; a obrigatoriedade do voto e principalmente a fraqueza financeira do município.

Em decorrência disso tudo, são os fazendeiros locais que custeiam as despesas referentes aos pleitos eleitorais (obrigatório), interessados em influenciar nos cargos públicos destinados para a região (de caráter estadual e até da união) e outros benefícios que a boa relação com as outras esferas do poder político podiam lhes proporcionar. Por outro lado, o pobre roceiro, sem dinheiro e não se beneficiando diretamente do que a vida pública proporciona, também não se interessa muito pelo voto. Por isso vai votar em quem paga a conta, indica para algum cargo, entrega algum presente, ou mesmo não interfere no sossego em sua pequena propriedade.

Porém, não são somente esses fatores os responsáveis pelo coronelismo. Segundo Leal (2012), essa relação entre público e privado no Brasil é muito estreita, pendendo às vezes mais para um e outras vezes para outro. Exemplifica citando os primeiros administradores na colônia, que monopolizavam os diferentes poderes numa mesma pessoa – logo muito poder aos chamados homens bons, e que à medida que o interesse da metrópole, vai aumentando, a

coroa portuguesa vai limitando o poder dos Senhores da terra, através de órgãos fiscalizadores, controlados por funcionários régios. No entanto, devido à complexidade da colônia seria temerário não contar com o apoio irrestrito desses Senhores, logo, acordos e privilégios com eles serão mantidos em nome da boa governança, dentre essas, podem ser citados o uso das forças policiais, o uso das magistraturas temporárias, o júri popular; anteriormente as ordenanças e por último a Guarda Nacional, com resquícios presentes até hoje, o que se fica evidenciado nas observações da professora Lilian Moritz Schwarcz (2019).

Assim, para Schwarcz (2019), uma verdadeira rede de arranjos pessoais que alimenta práticas de conchavo, de apadrinhamento, de mandonismo e de clientelismo, as quais se sobrepõem à regra pública. É essa estrutura que se tenta manter, a todo custo, no Brasil, por aqueles que estão no poder há muitas gerações; o que caracteriza o poder das oligarquias, pois, segundo Schwarcz (2019), nas eleições de 2018, dos 513 deputados eleitos 172 tinham vínculo parental com sobrenomes famosos no círculo do poder.

Ademais, é importante considerar o que diz Carvalho (2002) a respeito da repressão do Estado, controlado pela política das oligarquias que tem aversão às eleições livres e à participação política, atuando de forma mais direta contra essas estruturas organizacionais, impondo obstáculos à organização de partidos políticos dos operários – logo os direitos civis conquistados não puderam ser postos a serviço dos direitos políticos. Como bem destaca Schwarcz (2019), ao dizer que a cidadania no Brasil continua precarizada, já que muitos grupos continuam sofrendo as práticas de segregação, os preconceitos e a ausência de acesso à educação e outros fatores ligados a ela, de qualidade. Por isso, a “regra democrática permanece muitas vezes suspensa no país, e nosso presente, ainda muito marcado pelo passado escravocrata, autoritário e controlado pelos mandonismos locais (SCHWARCZ, 2019, p. 44).

Após esta breve reflexão sobre a questão do voto, de modo a problematizar o tema, parece relevante pensar as relações entre Estado, cidadania e direitos sociais no Brasil Republicano.

2.4. Estado e cidadania: os direitos sociais.

Certamente, muitos exemplos poderiam ser pensados para refletirmos sobre a relação entre Estado brasileiro e direitos sociais. No entanto, trataremos apenas de um período da nossa história, parte do primeiro governo Vargas. Com ele, esperamos apenas dar um

exemplo com relação aos direitos sociais no Brasil. Para José Murilo de Carvalho (2002), será a partir da Nova República que as mudanças sociais e políticas começam a acontecer de forma mais rápida, com avanços nos direitos sociais, como a criação do Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio e a consolidação das leis trabalhistas. No entanto, existe uma contradição. A maior parte do período limitou os direitos políticos, sobretudo com as medidas arbitrárias adotadas e com Estado Novo.

Porém, não se deve desconsiderar o que é proposto por Marshall (1967) de que a cidadania liberal burguesa se dá em decorrência de um processo envolvendo três tipos de direitos, a ver primeiro os direitos civis, depois os direitos políticos e por último os direitos sociais. Segundo Botelho e Schwarcz (2012), essa concepção de Marshall é a mais aceita na contemporaneidade, a ponto de se naturalizar o conceito de cidadão como aquele que concentra plenamente a titularidade dos três direitos - seguindo respectivamente: Civil, político e social.

No entanto, atualmente essa proposta vem sofrendo críticas, pois da mesma maneira, como a construção do Estado-nação não segue um padrão único definido à priori - também não existiria um só caminho para a cidadania e para a conquista de direitos. Por isso é importante observar o que diz Carvalho (2002) sobre a cidadania no Brasil - ocorreu de forma contrária ao modelo inglês. E não deixa de ser um modelo de cidadania. Mas, o que é fundamental para a cidadania são os direitos civis - do preceito da liberdade, e a liberdade de associação.

Nessa lógica, se faz necessário destacar o que diz Leal (2012), acerca da nova concepção de cidadania que se propõe no Brasil a partir da Revolução de 1930, era preciso desmontar a máquina política da República Velha, cujas raízes estavam entrelaçadas nas situações municipais, em que os municípios eram tutelados pelo Estado e “faltavam métodos racionais na administração, desorientação, gestão financeira perdulária, dívidas crescentes, balbúrdias na escrituração, quando havia, exação tributária deficiente e tolhida por critérios partidários” (LEAL, 2012, p. 82). Em outras palavras Leal diz que há um fato intrigante - a dubiedade na atuação do líder local "coronel" - pois é atribuído a ele as melhorias que ocorrem no município em que atua - isso é fato. Por outro lado, seu esforço para conseguir essas melhorias depende de outras autoridades de esferas superiores. Nisso se estabelece a troca de favores.

Por isso, Leal (2012) destaca algumas medidas de Vargas para amenizar a questão da representatividade dos municípios, ao garantir o princípio da eletividade da administração municipal, aumentou as receitas dos municípios e se estabeleceu certo controle sobre a

administração municipal, dando mais previsibilidade e racionalidade ao funcionamento dessas administrações. Junto a isso vieram alguns avanços quanto aos direitos civis e principalmente políticos, “com o código eleitoral de 1932 que instituiu o voto feminino, baixou a dezoito anos o limite de idade para ser eleitor e deu segurança efetiva ao sigilo do sufrágio. Sua principal inovação consistiu em confiar o alistamento, a apuração dos votos e o reconhecimento e proclamação dos eleitos à justiça eleitoral”. (LEAL, 2012, p. 189).

Porém, segundo Leal (2012), isso foi drasticamente alterado a partir de 1937, voltando ao centralismo, a nomeação de interventores e o fim dos direitos civis e políticos, que principalmente os municípios tinham começado a experimentar. Consequentemente a possibilidade de cidadania em âmbito civil e político, se exauriu, pois para Leal (2012), é no âmbito municipal que a democracia tem suas bases, municípios fragilizados economicamente, também o são politicamente, mas a infraestrutura básica continua necessária, porém sem recursos próprios, sem direito a voto e sem direito à representatividade direta, os municípios ficam à mercê da vontade política do Estado e da União. E aí que para Leal, o coronelismo se sustentava e a cidadania se distancia da população, agravada pela escassez de recursos e principalmente pela ausência da educação.

Em relação à essa discussão, também cabe observar o que diz Edgar De Decca em *O silêncio dos vencidos* (1981), que o Estado Novo, dentro da nova república, entendida como o rompimento com as estruturas oligárquicas (vistas como atrasadas, antiquadas, antinacionais e antiliberais) e a implantação de uma nova ordem, moderna democrática, já que a “Revolução de 30” parece romper com essas estruturas e, segundo a historiografia oficial, inaugura um novo tempo em que a revolução transforma a nação num sujeito com uma nova consciência. Logo, de fato republicana.

No entanto, De Decca (1981), chama a atenção para as contradições existentes nesse processo, já que “os revolucionários”, são agrupamentos políticos diferentes: o Partido Democrático, os "tenentes" e o Bloco Operário e Camponês. Todos de certa forma alinhados no combate ao PRP (Partido Republicano Paulista), representante da ordem política vigente, ou seja, das oligarquias. Porém, segundo De Decca não é revolucionário (aí a contradição), pelo fato desse projeto de oposição não considerar e não abrigar a proposta da luta de classes, ou melhor, não entender que os interesses do Bloco Operário e Camponês são distintos dos interesses do Partido Democrático, já que esse resulta de descontentes da própria burguesia com os caminhos político-econômicos seguidos pela elite dominante de então.

Nesse sentido, fica difícil pensar os direitos políticos e sociais e estendê-los à população como um todo, principalmente aos grupos sociais menos privilegiados, devido ao

conflito de interesses entre esses mesmos grupos e que de certa forma estão segundo guiados pelo projeto liberal burguês. Para De Decca (1981):

a questão da luta de classes que se manteve oculta enquanto o movimento operário e camponês está unido ao partido democrático na luta contra a oligarquia que é considerada agrário-feudal, antinacional e subserviente às forças do imperialismo. Porém, a partir do momento que o movimento operário quer se estender além da seara político-partidária, se apresentando em seu local de origem (sindicatos nas fabricas e com atuação independente), se evidencia a luta de classes, o contraste entre o trabalho e o capital. Então, o movimento operário é atrelado ao comunismo e combatido até por aqueles que usaram da sua força e articulação contra a oligarquia. A partir daí, a mobilização da sociedade em torno do movimento de oposição ou do governo do Partido Republicano reduzia-se à questão de como impedir, no decurso de um processo político, a emergência incômoda da classe operária em sua luta contra o capital (DE DECCA, 1981, p. 107)

Na obra *O Estado Novo*, a autora Maria Cecília D'Araújo (2000) trata desse contexto, abordando da escalada do regime ditatorial varguista. Para falar da escalada do totalitarismo de Vargas, Araújo (2000) diz ser preciso estar atento ao contexto histórico e os fatos políticos e socioeconômicos que vem se desenrolando no mundo nesse período. A autora toma como referência a revolução bolchevique de 1917 e começa a elencar os contrapontos decorrentes daí. Cita o novo ordenamento político econômico que surge (liberalismo e comunismo) e a reação a esses modelos com o aparecimento das doutrinas totalitárias de direita, defendendo o Estado forte, culto à personalidade, em que o Estado e seu líder têm qualidades superiores às dos indivíduos e da sociedade. Logo, devem se impor sobre a coletividade.

Assim surge o Estado Novo no Brasil, modelo que se difere do totalitarismo de esquerda, por propor “conciliar os sentimentos nacionais, com um sistema de produção que sobrepusesse os interesses da nação aos das classes, dos indivíduos e dos grupos econômicos, através da ação direta do Estado e evitando a ditadura de uma classe (operariado) e o fim da propriedade privada”. (ARAÚJO, 2000, p. 10). A autora segue dizendo que as origens do Estado Novo no Brasil e, conseqüentemente, da escala autoritária, estão mais fortemente ligadas a movimentos de extrema direita periféricos na Europa (Turquia, Polônia e Romênia), do que propriamente ao nazifascismo. Isso quando cita “do corporativismo associando um espírito medieval de comunidade com a ideia de Estados nacionais fortes e centralizados, em que o governo regulariza as atividades do cidadão e promoveria o desenvolvimento. Ou ainda mais, usa-se o poder do Estado para suprimir outras fontes de poder.” (ARAÚJO, 2000, p. 11).

Nesse contexto que podemos inserir o golpe de 1937. No Estado Novo, Vargas buscou divulgar sua imagem e censurar o que lhe opusesse. Fez uso sobretudo do setor econômico, quando propõe alterar a base econômica do país, tornando o setor secundário (indústria), tão ou mais importante que o setor agrícola, através da substituição de importações, é claro que facilitado pelo evento da Segunda Guerra Mundial.

Além disso, criou leis trabalhistas e passou a tutelar os sindicatos. Com isso, estabelecer alguns direitos sociais aos trabalhadores, num processo de cima para baixo, o que Carvalho (2002) vai chamar de Estadania. Assim sendo, durante o Estado Novo de Vargas, sob um regime autoritário que busca manter o controle central do Estado a qualquer custo, conciliando repressão com paternalismo, não queria saber das massas nas ruas. Por isso intermediava o sindicalismo de patrões e empregados, sob a supervisão do Estado – limitando os direitos políticos. Para José Murilo de Carvalho:

O período de 1930 a 1945 foi o grande momento da legislação social. Mas foi uma legislação introduzida em ambiente de baixa ou nula participação política e de precária vigência dos direitos civis. Este pecado de origem e a maneira como foram distribuídos os benefícios sociais tornaram duvidosa sua definição como conquista democrática e comprometeram em parte sua contribuição para o desenvolvimento de uma cidadania ativa. (CARVALHO, 2002, p. 110).

Portanto, segundo Carvalho, a Era Vargas, foi importante para os avanços em direção à cidadania, com ganhos no campo social. Porém, a estratégia do governo de mediar as relações entre patrões e operários, não foi resultado da organização e reivindicações da população, como também nem todas as categorias de trabalhadores eram contempladas com a sindicalização e a implantação previdenciária. A partir da análise da estruturação sindical do Brasil sob o imposto sindical, a estrutura piramidal e a justiça do trabalho, percebe-se que foram fundamentais para a politização dos sindicatos e a exclusão da base operária das discussões referentes a ela – sem falar da ausência do trabalhador rural, muito ainda em decorrência do poder paralelo das oligarquias rurais. Para o qual Carvalho diz:

Para os beneficiados, e para o avanço da cidadania, o que significou toda essa legislação? o significado foi ambíguo. O governo invertera a ordem do surgimento dos direitos descrita por Marshall, introduzira o direito social antes da expansão dos direitos políticos. Os trabalhadores foram incorporados à sociedade por virtude das leis sociais e não de sua ação sindical e política independente. Não por acaso, a leis de 1939 e 1943 proibiam as greves (CARVALHO, 2002, p. 124).

É nesse sentido que De Decca (1981) disse estar a contradição para o trabalhador revolucionário em 1930, contradição essa que começa a se desenhar ainda em 1928, na estruturação dos grupos de oposição a oligarquia do café com leite, já que o Partido Democrático e outros grupos conservadores mais próximos à burguesia liberal, não estão levando em consideração a incompatibilidade entre o trabalho e o capital, algo latente ao operariado.

Justamente por transgredir as regras do jogo político, o BOC, indo além da mera atividade parlamentar e da luta eleitoral, tornou-se progressivamente um elemento incômodo tanto para o governo do Partido Republicano como para as várias tendências políticas da oposição. Esses momentos de transgressão às normas do jogo político, tais como a arregimentação do operariado em torno dos sindicatos, a defesa intermitente das leis sociais e dos direitos políticos, a criação da Confederação Geral do Trabalho, as greves operárias de 1929, fizeram balançar todo o temário da revolução, obrigando as forças políticas a redefinirem suas posições com relação ao proletariado. (DE DECCA, 1981, p. 105).

Isso fica evidenciado no governo Vargas, ao se observar que para funcionar legalmente, o sindicato (instrumento de luta do trabalhador) deveria ser reconhecido pelo ministério do trabalho, pois a maior preocupação do Estado era atuar onde pudesse ter alguma organização articulada que pudesse apresentar algum problema político, o que não era o caso dos autônomos urbanos, o serviço doméstico e o meio rural.

Portanto, o que ocorre nesse contexto, inverte a ordem dos direitos, coloca os sociais a frente de políticos, fazendo com que essa ordem invertida se naturalize, se tornando cultural na política brasileira, mais evidenciada ainda com o populismo. Logo, “a cidadania que daí resultava era passiva e receptora antes que ativa e reivindicadora” (CARVALHO, 2002, p. 126).

Ainda conforme José Murilo de Carvalho, “cidadania consiste na presunção de coexistir dentro de uma sociedade os direitos civis, políticos e sociais. Nessa perspectiva, uma sociedade só contempla a cidadania plena quando articula esses três direitos (CARVALHO, 2002, p. 10). Portanto, é muito difícil atingir a cidadania plena. E observando o caso brasileiro do início da República, José Murilo de Carvalho, diz:

Tornou-se costume desdobrar a cidadania em direitos civis, políticos e sociais. O cidadão pleno seria aquele que fosse titular dos três direitos. Cidadãos incompletos seriam os que possuísem apenas alguns dos direitos. Os que não se beneficiassem de nenhum dos direitos seriam não-cidadãos (CARVALHO, 2002, p. 09).

Nesse sentido, também como bem observou a antropóloga Lilia Moritz Schwarcz (2019, p. 44)

não pode haver república sem valores republicanos, e por aqui sempre fez falta o interesse pelo coletivo, a virtude cívica e os princípios próprios ao exercício da vida pública. Nos falta, ainda mais, o exercício dos direitos sociais, qual seja, a participação na riqueza coletiva: o direito, ou melhor, o pleno exercício do direito à saúde, à educação, ao emprego, à moradia, ao transporte e ao lazer.

Portanto, a cidadania plena não se atinge apenas pelo voto. No caso brasileiro, é importante pensar o modo como se construiu a relação entre cidadão e participação política. Podemos utilizar como referência o nome da própria constituição de 1988 – Constituição cidadã. O ápice dos direitos políticos presente na primeira eleição de voto direto para presidente e o impedimento do mesmo primeiro presidente eleito, é sinal de que os direitos políticos caminham bem, porém é preciso tomar cuidado, pois os problemas econômicos e sociais são graves, “os problemas na área social, sobretudo na educação nos serviços de saúde e saneamento, e houve agravamento da situação dos direitos civis no que se refere à segurança individual” (CARVALHO 2002, p. 199).

Assim, um sério problema persistente é o da desigualdade social e econômica que vem crescendo ano após ano. Além disso, parece necessário refletir sobre Estado e direitos civis, direitos políticos e direitos sociais, considerando, principalmente, os regimes ditatoriais que marcaram nossa República e os momentos de experiência democrática em que predominaram pensamento autoritário e as práticas arbitrárias.

Por isso, considerando os traços que marcaram nossa história e as observações do nosso presente, podemos perguntar: a democracia e a cidadania estão em risco?

2.5. Democracias em risco?

A principal preocupação nesse trabalho é com a cidadania e como está sendo exercida em nossa sociedade. No entanto, sabemos que não é possível falar de cidadania sem atrelá-la à democracia. Aliás, não é possível o exercício da cidadania plena sem democracia. Porém, tem-se observado, nos últimos anos, muitos movimentos de retrocesso democrático. Por isso, faremos uma abordagem aqui para destacar alguns pontos que evidenciam esses retrocessos,

ameaçando a democracia. Para tal, usaremos como referência principal a obra “*Como as democracias morrem*”, para identificar as fragilidades da democracia nos (Estados Unidos da América) EUA, mostradas pelos autores Steven Levitsky e Daniel Ziblatt, sobretudo no governo Trump.

No primeiro momento, Steven Levitsky e Daniel Ziblatt (2018) irão fazer uma análise histórica da história política dos EUA, desde a sua emancipação política e mostrar as formas pelas quais se definem os candidatos à presidência do país. Nessa análise, são muito curiosas as aparentes contradições entre aquilo que se entende por democracia e a estratégia usada nos EUA, até os anos de 1972, como forma de escolha dos candidatos à presidência. Até essa data, segundo os autores, a escolha de quem seria o candidato nos dois principais partidos dos EUA, era feita de maneira pouco democrática. Ou seja, a indicação saía da escolha feita por um pequeno número de líderes partidários, depois de 1972, passou para as primárias – feita por milhões de filiados aos partidos. Porém, os partidos ainda continuam com o direito de indicar o pré-candidato mais votado nas primárias ou não.

É obvio que esse modelo sofreu críticas, mais tarde, a partir do século XX, com as mudanças estabelecidas, surgimento das primárias, o processo ficou mais democrático. Porém, abriu espaço para candidatos outsiders, como dizem os autores, que escapam do crivo dos partidos. Pois as primárias vinculantes enfraqueceram a função dos partidos como guardiões da democracia, eliminando potencialmente o processo de revisão por pares e abrindo a porta para outsiders. as primárias poderiam “levar ao surgimento de candidatos extremistas e demagogos”. Fato que se materializa com a candidatura de Trump.

Mas os partidos políticos dos EUA poderiam ainda evitar confirmar tal candidatura, já que o partido tem essa prerrogativa. Observando alguns traços básicos apresentados por todos os demagogos que na maioria das vezes são autoritários, participam de movimentos radicais, tem pouco ou nada de experiência política e ainda são populistas, atuantes no cyber espaço. Principalmente nos últimos anos, com o advento das tecnologias de comunicação e as redes sociais.

No entanto, nosso principal objetivo aqui é mostrar o que Steven Levitsky e Daniel Ziblatt (2018), identificam como sendo responsável por colocar as democracias em risco. É claro que partem das fragilidades internas de cada uma e o contexto socioeconômico e cultural em que estão inseridas. Por isso, dizem existir duas formas de enfraquecer e acabar com a democracia. “É assim que tendemos a pensar na morte de democracias: nas mãos de homens armados. Porém, há outra maneira de arruinar uma democracia. É menos dramática,

mas igualmente destrutiva. Democracias podem morrer não nas mãos de generais, mas de líderes eleitos” (LEVITSKY & ZIBLATT, 2018, p. 15).

Então surgem alguns questionamentos, como esses líderes eleitos podem matar as democracias? Segundo Levitsky & Ziblatt (2018), primeiro pela forma que chegam ao poder. É claro que pela via democrática e legal. Porém, é importante observar as estratégias que utilizam e o contexto que estão inseridos. Sobretudo quando seus discursos vão ao encontro do apelo popular em meio a instituições frágeis, alto grau de desconfiança nos políticos atuais, no elevado grau de corrupção e problemas econômicos. Com forte apoio popular iniciam o processo de submeter as instituições a sua vontade individual e para isso vão atacando todos os que lhes fizerem oposição. Vão alterando as regras constitucionais e fazendo com que as instituições (jurídico e legislativo), lhes deem legitimidade.

Mas, na visão dos autores o principal fator responsável pelo enfraquecimento das normas democráticas, sobretudo nos EUA,

está enraizado na polarização sectária extrema – uma polarização que se estende além das diferenças políticas e adentra conflitos de raça e cultura. Os esforços dos Estados Unidos para alcançar a igualdade racial enquanto a sociedade norte-americana se torna cada vez mais diversa, alimentaram uma reação insidiosa e a intensificação da polarização. “E, se uma coisa é clara ao estudarmos colapsos ao longo da história, é que a polarização extrema é capaz de matar democracias” (LEVITSKY & ZIBLATT, 2018, p. 22).

A partir de então Levitsky & Ziblatt (2018), começam a analisar alguns países pelo mundo. Em que na maioria das vezes esses demagogos chegaram ao poder com apoio popular, em decorrência do apadrinhamento de políticos tradicionais ou ainda se aproveitando de situações extremas de crise econômica e de descrédito da população com os políticos tradicionais. Portanto, chegaram ao poder pelo voto. Após assumirem o poder, minam o regime democrático, guinando para o autoritarismo.

Nesse sentido, que deve se olhar para o Brasil dos dias atuais, a partir de um processo político emblemático que vem desde o começo da segunda década do século XXI, e sobretudo no processo eleitoral de 2018, que a vontade popular da “maioria” elege para a presidência do Brasil um candidato com todos os traços para o autoritarismo, como ressaltado por Levitsky & Ziblatt (2018). Ao vencer as eleições começa a deixar transparecer as principais características de um demagogo no poder. São elas, segundo (LEVITSKY & ZIBLATT, 2018, p. 34):

- 1 - Rejeitam, em palavras ou ações, as regras democráticas do jogo;
- 2 - Negam a legitimidade de oponentes;
- 3 - Toleram e encorajam a violência;
- 4 - Dão indicações de disposição para restringir liberdades civis de oponentes, inclusive a mídia.

Outro elemento a ser considerado, segundo Schwarcz (2019), diz respeito a recente introdução das mídias sociais. Por um lado, gerou expectativa de democratização de informações e ampliação dos lugares de fala, por outro lado, “consolida um novo tipo de líder carismático e de uma nova forma de fazer política, nem por isso menos autoritários. Trata-se do político populista digital, que prega o ódio e a intolerância, acusa a imprensa e os intelectuais, e se proclama novo ao se dirigir sem mediação alguma à população” (SCHWARCZ, 2019, p. 43).

Por outro lado, também cabe ressaltar o que diz Mascaro (2018), não se pode esquecer que a democracia e a cidadania de que estamos falando é a de orientação liberal burguesa, portanto, pautada pela ideologia do capital. Consequentemente a democracia é seletiva e da maneira mais perversa possível. Pois só é cidadão o sujeito de direito, aquele indivíduo que se vende ao capital. Sob esse ponto é marcante a análise de Mascaro, muito em decorrência da grande visibilidade dada ao direito, principalmente devido ao protagonismo do judiciário a partir do caso mensalão e depois a lava-jato, vendo-o como a salvação moral e o garantidor último da reconstrução política da nação. No entanto, Mascaro diz:

mesmo sendo a última moda na pauta da análise política e social do presente, há um déficit de profundidade e crítica para o entendimento do fenômeno jurídico e de suas instituições. O poder judiciário não é apenas a caricatura de seus magistrados. O direito tampouco é a límpida técnica cidadã que o bacharel aprendeu em sua faculdade. Há uma ligação indissolúvel entre direito, Estado e capitalismo. É justamente o específico vínculo que os une que há de revelar o segredo por detrás do judiciário e das normas jurídicas. Somente a crítica pode ultrapassar a superficial berlinda da pauta judiciária de hoje. (MASCARO, 2018, p. 173).

Portanto, para Mascaro (2018), o sistema jurídico burguês, está estruturado em todas as suas instâncias para dar sustentação a um modelo de produção, que é o capitalismo, nos âmbitos político, econômico e jurídico:

o capitalismo atrela a consulta individual para escolha de ocupantes de cargos públicos - isso a que chama de democracia e eleição - a um rígido controle ideológico e a uma lógica que só tornam a vitória possível caso haja financiamento pelos capitalistas, devendo então a posterior política ser jogada e devolvida em favor destes. As eleições são a administração da chancela, pelo

povo, do domínio do capital. Mercado, Dinheiro, Estado, Ordem, Direito, Democracia, Liberdade, Imprensa, Religião, Homem: enfileira-se o Um do capital. (MASCARO, 2018, p. 169).

Por isso, Mascaro diz que a democracia atua como uma máquina de metrificação de opiniões já consolidadas, entregando justamente o que se espera, e modo reativo, sem abertura de consciência política. Assim, os “donos do poder político”, fazem a roda girar tal e como está: “Trata-se de uma história ideal e fantasiosa como também o é a narrativa de que o sujeito de direito e o direito subjetivo surgiram como garantidores da individualidade e da dignidade humana (MASCARO, 2018, p. 175). Assim, no aspecto político, a cidadania é a forma por excelência da administração política das sociedades de economia concorrencial entre capitais. De acordo com Mascaro (2018):

Na reprodução social contemporânea, midiática e baseada em informações massificadas e de rede, o direito assume papel importante como espetáculo e como fortalecimento de posições ideológicas. As acusações constantes de ilegalidade, rompimento do republicanismo e corrupção, dirigidas a governos de esquerda encontram cadeia de transmissão nos meios de comunicação de massa e nos aparatos judiciários de cada Estado.

Assim, formas contemporâneas de luta de classes e de afirmação ainda mais sobrepujante de interesses do capital se fazem à custa dos governos e do direito posto, mas investidas da aura de respeito às instituições. De Manuel Zelaya a Dilma Rousseff, passando pelo combate constante aos governos venezuelanos, entre outros exemplos, a combinação de poder judiciário e mídia substitui, no presente, o papel dos militares no passado. As vantagens de golpes e compressões do espaço político mediante espetáculos jurídico-midiáticos são inúmeras, a começar pela incapacidade de reação popular contra injunções que não são claramente de força armada. Acima disso, golpes, constrangimentos e linhas de força conservadoras e reacionárias que agem pelo direito e pelos meios de comunicação de massa percorrem o caminho pavimentado pela ideologia do capital (MASCARO, 2018, p. 150).

Em consonância com a que até aqui foi exposto, pode ser observado o que diz Jessé Souza (1981) na obra *a invisibilidade da desigualdade brasileira*, ao mostrar algumas características e contradições da nossa sociedade. Segundo Souza (1981):

O acesso “legítimo” a todos os bens e recursos escassos irá depender da efetiva existência, nos indivíduos e classes envolvidos na luta social, dos atributos do trabalho útil e produtivo que implicam, todos eles, um controle dos instintos naturais do corpo que nos levam à perda de autocontrole e indisciplina. O mercado e o Estado, desse modo, só se utilizam de indivíduos que possuam “conhecimento incorporado”. Os indivíduos e classes que não o possuem são literalmente “dispensáveis”, uma espécie de “lixo social” que só possui o próprio corpo. (SOUZA, 1981, p. 86).

Nesse sentido, que Souza irá mostrar essa realidade no Brasil, onde o mercado incorpora de forma precária grande parcela da população ou, como mostrado anteriormente, o próprio Estado é transformado em instrumento da elite político-econômica com objetivo de cercear a participação política. Ainda com relação ao caso brasileiro, deve-se considerar o caminho tortuoso e cheio de retrocessos com relação aos direitos políticos. Neste quadro de emergência de líderes populistas, recorrência de práticas autoritárias em regimes rotulados de democráticos, espetáculos midiáticos visando enfraquecer projetos progressistas, predomínio da lógica imposta pelo mercado, limitação dos direitos civis e restrição dos direitos sociais que devemos pensar o exercício da cidadania.

Assim, parece fundamental refletirmos sobre a democracia, pensando, inclusive, nos limites da nossa experiência com relação ao regime democrático e as formas de experimentar cidadania. Sabemos que não é só pelo voto. Também percebemos que direitos sociais não podem ser apenas “ofertados” pelo Estado, quando este retira ou limita direitos políticos e civis, como ocorreu no primeiro governo Vargas. Tais discussões, porém, são fundamentais, sobretudo se considerarmos o contexto atual.

Na continuidade desta dissertação, discutiremos sequência didática e apresentaremos nossa proposta para a formação do cidadão, considerando, igualmente, as discussões realizadas nos capítulos iniciais como a base para a nossa proposta de sequência didática. A seguir, trataremos da sequência e do recorte temático escolhido para o trabalho.

3. ENSINO DE HISTÓRIA, METODOLOGIAS ATIVAS E SEQUÊNCIA DIDÁTICA.

O trabalho tem como objetivo geral discutir o conceito de cidadania. Especificamente, elaborar um roteiro de uma sequência didática para o uso em aulas de História no Ensino Médio. Tendo em vista que a sequência didática é uma metodologia ativa, entendemos ser importante destacar o que são metodologias ativas, citar algumas das principais metodologias ativas que são utilizadas no processo ensino-aprendizagem atualmente e identificar as principais características de algumas delas. Como exemplo de metodologias ativas, citamos a aprendizagem compartilhada, aprendizagem baseada em projetos, aula oficina, aprendizagem baseada em problemas, estudo de caso, aprendizagem entre pares ou times e principalmente a metodologia da sala de aula invertida, relacionando-as ao ensino híbrido. Porém, dentre elas, destacaremos e discutiremos a sequência didática, por entendermos ser, também uma metodologia que busca com um ensino que proporcione mais liberdade criativa e de busca do saber, por parte do aluno, proporcionando mais autonomia na construção do seu conhecimento e, também, por entendermos ser essa metodologia a mais viável para nossa realidade. Assim, a partir da bibliografia utilizada, apresentaremos objetivos, características, limites e dificuldades para realização de uma sequência didática nas aulas de história, notadamente a proposta que tem como recorte cidadania e a questão do voto.

3.1. Metodologias Ativas

Pensar a educação não é uma tarefa das mais simples. Pensar a educação é pensar o ensino, seus conceitos, suas estratégias e funções ao longo da história, bem como os sujeitos envolvidos. Também as metodologias pelas quais ele se faz compreender e demonstrar toda a relevância que tem na formação da sociedade e as transformações pelas quais vem passando.

Pensar a educação é também pensar o ensino de História, que também vem passando por transformações. Pois cabe lembrar, que assim como toda a educação, o ensino de história, por muito tempo foi desenvolvido pelo sistema tradicional de memorização, perguntas e respostas, centrado na figura do professor, enquanto o aluno era mero espectador e receptor de saberes previamente definidos e acabados. O que segundo Nunes (1996), faz com que a História apareça desvinculada do contexto histórico e sociocultural dos alunos e dos

professores bem como do meio social em que esses sujeitos históricos se encontram inseridos. O que acaba dificultando à História cumprir com as funções básicas que dela se espera, ou seja, de auxiliar na reflexão e na formação de cidadãos, sobretudo cidadãos críticos.

Hoje, porém, muito em decorrência do avanço da tecnologia e muita pesquisa científica, sabe-se que o saber está em constante construção e todos os indivíduos podem aprender e ensinar. Por isso, mais do que nunca se faz necessário repensar as metodologias de ensino, principalmente do ensino de História.

Sendo assim, para falar do ensino de História, no contexto das transformações pelas quais vem passando, nos propusemos a destacar as metodologias ativas, já que entre as múltiplas estratégias pedagógicas, pensadas para o ensino, algumas são consideradas metodologias ativas. Considerando o ensino de História como um fazer comprometido com a construção de um pensamento crítico-reflexivo, pautado nos direitos humanos e emancipatório, é preciso buscar alternativas metodológicas que contribuam de maneira cada vez mais efetiva a esse fim. Para tal, segundo Bueno & Neto (2020), é preciso ressaltar algumas conclusões acerca das novas estratégias de ensino, alertando que só serão emancipatórias e de caráter crítico-reflexivo, se levarem em conta a aprendizagem conceitual, as interferências sociais e culturais, e os conhecimentos prévios dos alunos e o incentivo a que produzam seu próprio conhecimento, a partir do meio em que estão inseridos, tornando-os protagonistas do seu saber.

Portanto, acreditamos que essas possibilidades, podem ser potencializadas pelas metodologias ativas e assim contribuam para o protagonismo do aluno e sua formação autônoma. Nesse sentido, cabe lembrar que segundo Bacich (2018), metodologias ativas são um conjunto de práticas que leva em consideração a inter-relação entre educação, cultura, sociedade, política e escola, com atividades centradas no aluno, em que a aprendizagem passa a ocorrer por meio da sua experiência, impulsionando-o à autonomia e ao protagonismo. E ainda concordado por Moran (2018), quando diz:

As metodologias ativas dão ênfase ao papel protagonista do aluno, ao seu envolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do processo, experimentando, desenhando, criando, com orientação do professor; são estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida. As metodologias ativas, num mundo conectado e digital, expressam-se por meio de modelos de ensino híbridos, com muitas possíveis combinações (MORAN, 2018, p. 41).

Porém, Moran (2015) faz um alerta ao dizer que:

As metodologias precisam acompanhar os objetivos pretendidos. Se queremos que os alunos sejam proativos, precisamos adotar metodologias em que os alunos se envolvam em atividades cada vez mais complexas, em que tenham que tomar decisões e avaliar os resultados, com apoio de materiais relevantes. Se queremos que sejam criativos, eles precisam experimentar inúmeras novas possibilidades de mostrar sua iniciativa (MORAN, 2015, p. 17).

Portanto, sabemos que um dos principais desafios da educação na atualidade, em decorrência de todas as transformações (principalmente no caso da educação, a tecnologia e cultura juvenil centrada no entretenimento das plataformas digitais), é desenvolver ou adaptar estratégias metodológicas que alcancem os estudantes, em um mundo em que o conhecimento e o domínio de fórmulas, regras e conceitos, historicamente desenvolvidos ainda é fundamental. Mas como fazer isso em um contexto atual, de uma nova cultura, pautada pelo consumismo, pelo imediatismo e pelo descartável?

E a disciplina de História, como fica nessa situação? Já que é da sua natureza trabalhar com conceitualização e contextos diferentes. O que fazer para se apresentar atrativa a esse público tão exigente? A educação tem se atentado para isso, sobretudo no campo da História tem-se visto surgirem muitos trabalhos tratando de alternativas para adaptar o ensino a essa nova realidade. Por isso, tanto se tem falado nas metodologias ativas, como alternativa para despertar interesse nos alunos, pelos estudos. Um desses trabalhos é a Dissertação de mestrado “*Tecnologia, Inovação e Ensino de História: o Ensino Híbrido e suas possibilidades*” de Eric Freitas Rodrigues (2016), que vai tratar do uso da metodologia ativa Ensino híbrido, prática facilitada pela difusão da tecnologia da informatização, sobretudo da rede mundial de computadores – internet.

Rodrigues (2016) ressalta que as transformações pelas quais o mundo vem passando, em decorrência da tecnificação e da globalização, já atingiram, praticamente todos os setores da sociedade (indústria, comércio, serviços, comunicação, etc.), no entanto, a educação, no seu espaço físico, pouco fez para se incorporar a essa nova realidade, quando o fez, na maioria das vezes, o fez sem critério e da maneira errada, o que acabou desestimulando seu uso e perdendo as possibilidades que ela oferece. Tudo continua como estava, onde o aluno é um mero expectador de slides e informações cumulativas. Por isso, Rodrigues (2016) faz o alerta:

É preciso notar também que a incorporação de novas práticas no espaço escolar não depende exclusivamente da compra de um novo recurso, mas também, e em igual medida de importância, da construção de uma metodologia que adote esse recurso de forma didaticamente válida e proveitosa. Sem essa proposta diversa de ação, qualquer nova tecnologia

tende a ser acumulada como uma ferramenta tradicional e não proporciona uma verdadeira possibilidade de alteração nas mecânicas de ensino-aprendizagem (RODRIGUEZ, 2016, p. 15).

Portanto, é importante que, sendo a educação um serviço público e um direito fundamental a todo o cidadão, possa alcançar seu fim, sempre tendo como foco as potencialidades e a realidade de cada um. É nesse sentido que Rodrigues (2016) chama a atenção, quando diz:

Todos os dias os jovens chegam às escolas conectados aos seus celulares, compartilhando imagens e ideias, registrando suas vidas em redes sociais, criando conteúdo, jogando, trocando mensagens, explorando seu mundo digital próprio ativamente. Entretanto, quando entram em sala de aula, toda essa realidade paralela é bloqueada. A experiência de estudo mais comum, especialmente nas escolas públicas brasileiras, ainda não inclui esses dispositivos, recursos e seu potencial uso para o ensino e a aprendizagem possível graças ao uso da tecnologia (RODRIGUES, 2016, p. 52).

Por isso, Rodrigues destaca que o uso de metodologias ativas, no caso apresentado por ele, o método de Ensino Híbrido com suas possibilidades de articulação entre as demandas crescentes da sociedade por maior inserção e uso da tecnologia, será fundamental para atender as expectativas que existem para tal no campo do Ensino de História.

Por outro lado, também podemos citar o artigo “*Metodologias ativas no ensino e aprendizagem de História: um olhar sobre dois experimentos*” de Ana Luiza Lacerda (2019), que trata da problemática atual da educação em tentar acompanhar o ritmo do desenvolvimento tecnológico e sua aplicabilidade, como tem acontecido em todas as esferas da vida humana, por exemplo a autora cita, a esfera da comunicação; dos transportes; da ciência e a própria ciência da computação e além disso os fazeres humanos como: “os ofícios, do médico, do engenheiro, do jornalista e de tantos outros se encontram em um processo de transformações rápidas, que exigem que o profissional se adapte rapidamente e seja capaz de exercer sua profissão incorporando todas essas novidades” (LACERDA, 2019, p. 1).

Portanto, como bem observado pela autora, na educação não pode ser diferente. Aliás, segundo Lacerda (2019), a necessidade de transformar a pedagogia, de tornar os alunos indivíduos autônomos, livres e capazes de formular uma consciência crítica não é uma inovação recente e não tem sequer relação com esse novo mundo da tecnologia. pois a bastante tempo, diferentes teóricos da educação e do desenvolvimento, como “Dewey, Piaget, Vygotsky e Paulo Freire, defendem uma educação que leve em conta as interações sociais, o mundo relacional do aluno e do professor, a construção dos saberes, a construção de

autonomia e a necessidade de “pôr a mão na massa” e mobilizar diferentes saberes não escolares para construir uma aprendizagem significativa” (LACERDA, 2019, p. 2).

Então, Lacerda (2019) pergunta:

será possível, ou mesmo desejável e útil para o mundo lá fora, que permaneçamos ensinando na mesma forma que fomos ensinados? E se não dessa velha forma, como? Ou ainda, consideradas todas essas transformações, qual o papel da educação, e mais precisamente do ensino de história em 2019? Como trazer esse ensino de História para o século XXI? (LACERDA, 2019, p. 1).

A resposta nos parece óbvia. O problema é que caminhamos pouco, ou melhor, lemos pouco. E quando olhamos para a situação de pandemia que estamos vivendo agora (2020/21), não fossem a tecnologia e as metodologias ativas, praticamente não teríamos aulas alguma. Para Lacerda (2019), as tecnologias trouxeram a cultura cibernética e vêm para transformar o espaço do professor, e os agentes envolvidos nesse processo.

Por outro lado, quando se aceita que é preciso compreender o ensino da história como um fazer comprometido com a construção de um pensamento crítico-reflexivo e que seja pautado no fortalecimento dos direitos humanos. Deve-se pensar e propor alternativas que despertem no aluno o desejo de aprender. Nesse sentido, vale a pena observar o que diz Rocha (2015);

apontando especialmente alternativas metodológicas da História a serem implementados na sala de aula. Entre elas, a realização de oficinas, pesquisa e estudos do meio por parte dos alunos do ensino fundamental e médio especialmente referidas a conteúdos de natureza procedimental (ROCHA, 2015, p. 88)

Nesse sentido, também tem sido observado por Fochi (2015), ao se referir às mudanças acerca da compreensão de como se dá o ensino, quando diz:

a partir do surgimento da psicologia social e emancipatória e libertária de Paulo Freire, passou-se a compreender que são as estratégias e os processos de aprendizagem que levam em consideração a aprendizagem conceitual, as interferências sociais e culturais, bem como os conhecimentos prévios dos estudantes. Estes aspectos tornaram-se favoráveis a uma relação e postura de diálogo e colaborativa nos momentos de ensino-aprendizagem no interior dos espaços escolares (FOCHI, 2015, p.22).

Para tal, essas estratégias devem levar em consideração o saber prévio do aluno, bem como incentivá-lo a produzir seu próprio conhecimento. O que só será alcançado por uma

estratégia bem diferente da tradicional, que embora, teoricamente tão combatida, na prática continua a ser utilizada, por uma boa parte dos professores.

Dentre as metodologias ativas, ou seja, das estratégias que podem romper o ensino tradicional, com potencial de levar os alunos a aprendizagens significativa e pautadas da problematização do conhecimento, como destacado por Moran (2018), podemos destacar alguns exemplos, como: Sala de aula invertida; Sala de aula compartilhada; aprendizagem por projetos; Estudo de caso; Aula oficina; Criação de jogos e Sequência didática.

Sala de aula invertida pode ser tomada como uma metodologia de grande relevância por propiciar a interação/combinção com outras práticas metodológicas como o modelo híbrido, o personalizado, o compartilhado, a aula oficina e outros, sob a qual, segundo Moran (2018), a partir do planejado pelo professor, o aluno pode, partindo de pesquisas, projetos e produções, iniciar-se em um assunto e aprofundar seu conhecimento, sobretudo respeitando a autonomia e a flexibilização.

Já a Sala de aula compartilhada é metodologia ativa que procura fomentar a aprendizagem, aproveitando as múltiplas possibilidades de encontros entre as pessoas, seja presencial, seja conectado em redes. Como o citado por Moran (2018), “de forma mais aberta ou organizada, pontual ou permanente, formal ou informal, espontânea ou estruturada, com ou sem supervisão, em contextos confiáveis, de apoio e também nos desafiadores”. (MORAN, 2018, p. 47). Já que segundo o próprio Moran, pode se afirmar que:

Segundo a neurociência, nosso cérebro aprende conectando-se em rede. Todas as iniciativas para abrir os espaços das escolas para o mundo, ampliando as diferentes redes sociais e tecnológicas, pessoais, grupais e institucionais, contribuem para oferecer ricas oportunidades de aprendizagem. (MORAN, 2018, p. 46).

Aprendizagem por projetos é metodologia de grande abrangência interdisciplinar, principalmente por estar ligada a tarefas e desafios que tenham relação com a vida do aluno fora de sala de aula. São tarefas ligadas a projetos que os levam a tomar decisões em que trabalham sozinhos ou em equipe, onde são desafiados “a trabalharem suas habilidades de pensamento crítico e criativo, para perceberem que existem várias maneiras de realizar uma tarefa, competências necessárias para o século XXI” (MORAN, 2018, p. 61). Além disso, podemos identificar como contribuições aos alunos através do método de projetos, outros elementos tais como:

proporcionar conteúdo vivo ao processo de aprendizagem; seguir o princípio da ação organizada em torno de objetivos; possibilitar a aprendizagem real,

significativa, ativa, interessante, atrativa; concentrar na aprendizagem do aprendiz; desenvolver o pensamento divergente e despertar o desejo de conquista, iniciativa, investigação, criação e responsabilidade; levar os alunos a se inserirem conscientemente na vida social e/ou profissional. (BERBEL, 2011, p. 8).

Já o estudo de caso é bastante utilizado no ensino superior, mas de grande potencialidade para o ensino nas escolas de ensino básico. Nessa proposta, o aluno é levado à análise de problemas e tomada de decisões. Pois ao se deparar com um fato ou um conceito, leva em consideração o conhecimento prévio que o aluno tem sobre o assunto, para analisar o caso específico. É utilizado para estimular os alunos a entrarem em contato com as situações reais que se depararão na sociedade). Onde segundo Gil (1990, p.18, Apud BERBEL, 2011, p. 31):

O professor apresenta à classe uma ocorrência ou incidente de forma resumida, sem oferecer maiores detalhes. A seguir, coloca-se à disposição dos alunos para fornecer-lhes os esclarecimentos que desejarem. Finda a sessão de perguntas, a classe é subdividida em pequenos grupos e os alunos passam a estudar a situação, em busca de explicações ou soluções.

A partir disso, os alunos tiram suas conclusões com possíveis soluções, o que acaba incentivando a criatividade, a responsabilidade de iniciativa, autoconfiança e autonomia e o melhor de tudo, adquirem prazer pelo estudo.

Aula oficina, o que de acordo com Barca (2004), é uma metodologia em que o aluno é apresentado a uma série de atividades planejadas pelo professor, com conteúdo a partir dos temas pragmáticos, organizados em várias etapas, que levam em consideração as ideias prévias e de vida do aluno, e ele vai produzindo seu material, formalizando seu conhecimento, sob a orientação do professor.

Por sua vez, a criação de jogo pode ser tomada como uma das metodologias ativas de maior aceitação atualmente, desde os alunos do ensino fundamental até o ensino superior, tem sido a aprendizagem por histórias e jogos, devido também à difusão da tecnologia, já que a estratégia de ensino através de contar histórias é usada há muito tempo. No entanto, com o advento da internet, dos softwares e aplicativos atuais, que são o mundo das crianças, que gostam de produzir vídeos e animações, essa estratégia ganhou mais importância. Tem-se, então, uma ferramenta poderosa para se alcançar os propósitos buscados com as metodologias ativas, pois segundo Moran (2018),

Os jogos e as aulas roteirizadas com a linguagem de jogos (gamificação) estão cada vez mais presentes na escola e são estratégias importantes de encantamento e motivação para uma aprendizagem mais rápida e próxima da vida real. Os jogos mais interessantes para a educação ajudam os estudantes a enfrentar desafios, fases, dificuldades, a lidar com fracassos e correr riscos com segurança. (MORAN, 2018, p. 67).

Portanto, nesse sentido, reforçando a importância e a viabilidade das metodologias ativas, podemos citar alguns trabalhos e artigos científicos que aprofundam esse tema e levantam outras possibilidades de ensino através das metodologias ativas e exemplificam algumas dessas propostas citadas anteriormente.

Entre esses trabalhos podemos citar como exemplo o trabalho “*Aula Oficina: do Projeto à Avaliação*” da pesquisadora Isabel Barca (2004), em que a pesquisadora propõe pensar estratégias que possam romper com o ensino mecânico, da passividade do aluno receptor. Segundo Barca (2004), uma das alternativas para romper com isso, está numa nova maneira de projetar uma aula de História, para isso ela diz:

O pressuposto de um ensino de História orientado para o desenvolvimento de instrumentalização essencial (trato com a fonte, concepções, vestígios, tempo e recorte espaço temporal) – específicas (próprias da disciplina) e articuladas (o que transita entre as disciplinas) – encontra-se explicitado nas atuais propostas curriculares para o ensino básico e secundário. (BARCA, 2004, p. 3).

Logo, após dizer qual é a função do ensino de História, Barca (2004) vai apresentar uma proposta para as aulas de História, com maiores possibilidades práticas para tais pressupostos, o que a autora vai chamar de aula-oficina. Nesse modelo de aula: “O aluno passa a ser agente de sua formação, com ideias prévias e experiências diversas e o professor investigador social e organizador de atividades problematizadoras”. (BARCA, 2004, p. 2). E, assim, o saber acontece por vários níveis, com parte do material produzido pelo aluno, ao ser exposto a múltiplos recursos, tornando-se agente social e não apenas um produto social.

Porém, segundo Barca (2004), para que o projeto de aula-oficina funcione e promova a tal instrumentalização essencial, ele precisa ser sistematizado em algumas etapas, em que a principal delas é o planejamento das atividades de aula, que pode ser mais ou menos formal, mais ou menos minuciosos, de acordo com os recursos disponíveis, inclusive do preparo do professor. Será importante, desde que sirva a boa execução da aula, e estando de acordo com os parâmetros legais, respeitando os temas programáticos. Além disso, devem se seguir outras etapas, como:

Levantar e trabalhar de forma diferenciada as ideias iniciais que os alunos manifestam tacitamente, tendo em atenção que estas ideias prévias podem ser mais vagas ou mais precisas, mais alternativas à ciência ou mais consistentes com esta. Propor questões orientadoras problematizadoras, que constituam um desafio cognitivo adequado aos alunos em presença e não apenas um simples percorrer de conteúdo sem significado para os jovens. Desenhar tarefas adequadas ao desenvolvimento das instrumentalizações em foco, que ultrapassem uma interpretação linear das fontes ou a compreensão simplista de uma qualquer versão histórica sobre o passado. Integrar as tarefas em situações diversificadas, não esquecendo a potencialidade de os alunos trabalharem em pares ou individualmente, oralmente e por escrito. Avaliar qualitativamente, em termos de progressão da aprendizagem, o nível conceitual dos alunos, em vários momentos da(s) aula(s). (BARCA, 2004, p. 3).

Concomitante à proposta de Isabel Barca, podemos citar o trabalho “*Sala de Aula invertida integrada à aprendizagem por pares: Metodologias ativas comparadas à classe tradicional no ensino de História*”, tese de doutorado da professora Elizabeth Pereira Rodrigues, que ao propor essa nova metodologia, primeiro chama a atenção para as mudanças históricas e recorrentes nas metodologias de ensino e diz que; “a história da educação registra movimentos transformadores no que concerne às ideias, conceitos, bem como a tecnologia, ao método, às estratégias e aos procedimentos” (RODRIGUES, 2019, p. 15). Logo, o contexto de inovações tecnológicas e cibernéticos, em que nos encontramos, avança de forma intensa no meio educacional, por isso, se fazem tão necessárias as metodologias educacionais mudarem e se adaptarem a essa nova realidade. Pois segundo Rodrigues (2019);

É necessário conferir à ciência Histórica o tratamento que lhe é devido, propiciando ao aluno acesso a meios que aprofundem a compreensão dos fenômenos históricos, não só para maximizar o rendimento escolar, mas para instrumentalizá-los, a fim de que possam se posicionar de modo mais consciente na reflexão sobre a comunidade em que vivem e o momento histórico presente. (RODRIGUEZ, 2019, p. 16).

Para tal propósito Rodrigues propõe a metodologia ativa conhecida como sala de aula invertida, em que, a propósito de que no processo educacional, na relação professor/aluno, a veiculação de saberes possa ser aperfeiçoada de modo a atender inúmeras motivações e ser assimilada de modo significativo. Essa prática é ferramenta fundamental, para o ensino híbrido, que consiste em mesclar experiências de aprendizagem em ensino presencial e ensino mediado por tecnologias, em que o aluno possa determinar parte do como, quanto e quando se envolverá com as atividades educacionais, planejadas para ele, pelo professor.

Outro trabalho que pode ser destacado para corroborar com a ideia que vem se discutindo é o trabalho “*Metodologias Ativas no Ensino de História: Um Caminho para o desenvolvimento da Consciência Crítica*”. De Marina Garcia de Oliveira (2017), que diz que o mundo vem passando por transformações e com ele os valores arraigados na sociedade e todos os indivíduos envolvidos nesse ambiente, ainda mais com o acelerado desenvolvimento da tecnologia. No entanto, algumas instituições não acompanham as mudanças na mesma velocidade que outras e uma delas é a instituição escola. Ainda marcada por práticas pedagógicas do passado. Enquanto os alunos estão literalmente em outro tempo e espaço.

Por isso, segundo Oliveira, a escola tem procurado, se adequar a essa nova realidade, revendo suas práticas metodológicas, repensando os papéis de seus agentes, professor/aluno. É nesse contexto que surgem as metodologias ativas. Em que o aluno terá uma participação mais ativa no processo ensino/aprendizagem. “Através de pesquisas prévias acerca dos conteúdos a serem trabalhados em aula, uso de tecnologias, além de trabalhos práticos a partir desses novos aprendizados”. (OLIVEIRA, 2017, p. 70). O que permitirá ao aluno, sobretudo na disciplina de História, não só ser protagonista do seu saber, mas que através de maior participação dos alunos nas aulas, possam desenvolver o espírito crítico e conseqüentemente maior senso de cidadania.

A partir dessa compreensão, do papel e da importância das metodologias ativas em auxiliar nesse processo inovador que traz o aluno ao protagonismo que lhe é de direito. Dentre tantas possibilidades de metodologias ativas que nos deparamos, nos chamou mais atenção, a sequência didática, metodologia ativa que segundo Zabala (1998), é a metodologia que dá importância à ordenação das práticas pedagógicas, de forma que as atividades sejam ordenadas, estruturadas e articuladas para alcançar certos objetivos educacionais, de princípio e fim conhecidos, pelos elementos envolvidos no processo ensino-aprendizagem.

No entanto, na sequência didática o planejamento das atividades e a ordem do plano de trabalho ainda dá bastante destaque para a figura do professor, no sentido de que é ele quem monitora, articula e acompanha todo o processo, a fim de que os objetivos iniciais sejam alcançados. Pois cabe ao professor ser o organizador das informações, sistematizando os conhecimentos e mediando o processo em que os alunos vão integrando as informações e sistematizando o conhecimento, a partir do proposto nos objetivos iniciais. Objetivos que devem estar de acordo com o currículo da escola, em que os conteúdos não estão prontos, mas que perpassam por uma construção coletiva de conhecimentos e práticas produzidas na sala de aula, nas mais variadas dinâmicas. Porém, são os alunos os protagonistas em buscar as informações que se adequam aos objetivos propostos.

Portanto, a partir daqui iremos falar da “sequência didática”, sobre a qual passaremos a abordar de forma mais detalhada, sobretudo por ser a proposta de produto deste trabalho.

3.2. Sequência Didática

Dentre as metodologias citadas acima, nossa proposta é trabalhar com a sequência didática, metodologia ativa que segundo Rocha (2015), é uma alternativa de planejamento que leva em conta a especificidade dos conteúdos e de seus objetivos de aprendizagem ao longo de um período delimitado e que se diferencia de projetos e se aproxima, como concepção, das antigas unidades didáticas, pela sua vinculação com determinado conteúdo.

Nesse sentido, podemos citar a definição de sequência didática proposta por Zabala:

que atribui importância à ordenação das práticas pedagógicas. Assim, por sequência didática entendemos “[...] um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos, tanto pelos professores como pelos alunos.” (ZABALA, 1998, p.18, apud ESTEVAM e FÜRKOTTER, 2010, p.3)

Por sua vez, para Estevam e Fürkotter (2010), quando se refere à apropriação da Teoria das Situações Didáticas, é possível dizer que:

compreende a sequência didática como a articulação entre situações didáticas (que servem para ensinar) e adidáticas (cujo âmbito da intenção de ensinar não é revelado ao aprendiz, ainda que sejam concebidas pelo professor objetivando criar condições favoráveis para a apropriação do novo saber). Cabe salientar que, mesmo que implicitamente, toda situação, didática ou adidática, apresenta uma intencionalidade para a aprendizagem, que deve estar clara para o professor desde a concepção das tarefas e, no caso das situações adidáticas, ser construída/compreendida pelo aluno no decorrer de suas ações (ESTEVAM e FÜRKOTTER, 2010. p. 4).

Rocha (2015) também compreende a sequência didática como alternativa para organização do trabalho em história pois apresenta as seguintes qualidades em potencial, considerando a dinâmica do trabalho docente que prevalece em nossas escolas:

1. Propicia ao professor e ao aluno a manutenção de visibilidade do todo no tratamento do conteúdo, na busca de atingimento de objetivos, enfim de seu desenvolvimento;

2. Permite o estabelecimento de estratégias didáticas alternadas entre o professor e o aluno, na construção da aprendizagem. Momentos em que o professor, a partir da natureza do conhecimento e do momento de abordagem ao longo da sequência, atua em um eixo predominantemente transmissivo – como nas exposições orais. E outros, em que predominará uma atividade mais construtiva por parte dos alunos - como em trabalhos de pesquisa, análise de fontes, apresentações resultantes de pesquisa e análise etc.;
3. No caso da sequência didática problematizadora, permite que a questão orientadora permaneça no horizonte de professor e alunos, ao realizar cada estratégia didática, conferindo sentidos e superando a burocratização do fazer de ambos, a cada aula (ROCHA, 2015, p.92).

Então, cabe ao professor fazer a análise da estrutura global dos conteúdos para localizar os pontos de maior complexidade, para assim definir em que momentos da sequência didática ocorrerá cada tipo de abordagem (exposição pelo professor, pesquisa dos alunos, exposição dos alunos, etc.). Desse modo, criar problematizações que fomentem a reflexão sobre as questões enfrentadas pelos homens do passado e identifiquem suas possíveis relações com o presente.

Um ponto importante do trabalho, diz respeito ao planejamento. sobre o que Rocha (2015) diz:

Se desejarmos que o domínio de informações habilite os alunos a fazer sua crítica, já estaremos em um terreno cognitivo de maior complexidade, que exigirá, seja pela interação verbal ou qualquer outra, que os alunos exercitem sua capacidade analítica e de julgamento. Se almejarmos que os alunos, a partir do domínio do conteúdo factual, sejam implicados, recolham para si elementos identitários da narrativa apresentada, precisaremos propiciar atividades em aula em que eles exercitem tais ações de subjetivação do conhecimento, em sua objetividade. E esse conjunto de atividades deverá fazer parte do planejamento das aulas, que pode se organizar de diferentes formas, contemplando rotinas diárias, sequências didáticas e projetos (ROCHA, 2015, p. 91).

Assim, segundo Rocha (2015), espera-se que o aluno se envolva, de modo a tomar para si o problema apresentado, à medida que seja uma questão a ser desvendada. Que alterne a busca e apresentação de informações e conhecimentos com o professor. Como lembra, se faz necessário um planejamento que leve em consideração o conjunto de aulas necessárias para trabalhar determinado conteúdo e atingir os objetivos estabelecidos.

Nesse sentido, como a proposta desse trabalho é desenvolver como produto um roteiro de uma sequência didática, cabe lembrar que existem estudos acerca de sequências didáticas, para o estudo de conceitos relacionados ao componente curricular história. Dentre eles citaremos alguns.

Como exemplo de trabalho com sequência didática na disciplina de História podemos citar o trabalho “*Museu Virtual e Ensino de História: Proposta de sequência didática sobre representações do holocausto*” de Elton Mito Yoshimoto, Marilu Martins Oliveira e Evandro de Melo Catelão (2017), em que os autores, influenciados pelo advento das novas tecnologias e a possibilidade de seu uso nas aulas de História, se propõem a organizar um roteiro de sequência didática sobre representações do holocausto, tendo em vista os elementos didáticos que um museu oportuniza e aproveitar a interação que a tecnologia propicia ao aluno, tendo em vista a familiaridade que ele tem com a tecnologia e apresentar um esboço das potencialidades de um museu virtual como instrumento de auxílio à leitura de documentos históricos para a produção do conhecimento. Pois dessa forma, os conteúdos do currículo tornam-se significativos, pois se aproximam da realidade dos alunos.

Portanto, nessa sequência didática, os autores buscam:

considerar o papel educativo do museu histórico, especificamente aquele organizado em ambiente online, como possibilidade de reordenamento do passado e análise de documentos históricos pelos alunos. As mídias digitais, por seu caráter interativo e colaborativo, permitem que estudantes da educação básica simulem a prática museológica e a curadoria, organizando suas próprias coleções a partir dos conteúdos trabalhados em sala de aula. Se antes estavam restritas a determinado espaço, coleções inteiras podem ser expostas em um museu virtual (CATELÃO, OLIVEIRA & YOSHIMOTO, 2017, p. 5),

Como tema dessa proposta, os alunos foram colocados diante de uma nova forma de analisar fatos históricos, não só por meio de documentos apresentados nos livros didáticos, por meio desse instrumento/ferramenta foram definidas reflexões sobre literatura de testemunho da Segunda Guerra Mundial. Com o fim desse conflito em 1945, a necessidade dos sobreviventes que passaram por experiências limítrofes em relatar suas memórias. Com isso os alunos, poderão analisar os documentos visualizados e serão convidados a produzirem materiais que exemplifiquem o entendimento do assunto, através de poemas, charges, fotografias, etc. tornando o aprendizado significativo para eles. Fazendo com que seja valorizada a autoria e a prática colaborativa, de forma diversa dos tradicionais planejamentos usados comumente na escola.

Na visão dos autores, essa proposta, justifica-se como contribuição ao Ensino de História, ao permitir que os educandos analisem e organizem documentos históricos, reconhecendo que os objetos expostos estão impregnados de vestígios do passado.

Além dos trabalhos acima citados, cabe lembrar outros trabalhos como: “*Sequência didática, a escravidão no Brasil*”, de Irineu Aparecido Matos (2014), em que usando a sequência didática, procura mostrar ao aluno como se deu o desenvolvimento tecnológico do Brasil e qual a relação deste desenvolvimento com o trabalho compulsório que aqui imperou por cerca de 300 anos. Essa sequência didática foi feita contextualizando o tema a partir de diferentes fontes documentais que permitiram construir um imaginário sobre o Brasil anterior à chegada dos europeus, tendo como base as expressões culturais indígenas. Esse estudo foi construído a partir da análise de ícones e fotografias do Brasil violento (Sobretudo da violência contra o negro e o indígena) e da reflexão sobre os elementos analisados. Em seguida foram feitas as perguntas conceituais sobre o que os alunos sabem em relação à escravidão no Brasil, o que sabem sobre a vida anterior ao tráfico negreiro, enfim, o que sabem sobre a África e sua história, para então poder dar início à problematização que busca colocar o aluno como produtor do seu conhecimento, se sentindo de fato pertencente à história.

Por outro lado, se referindo às sequências didáticas nas aulas de história, temos a dissertação de mestrado “*Ensinando História: produção de uma sequência didática sobre as representações do negro no Brasil*”, de Mário Cezar Alves Ferreira (2015), em que procurou realizar uma sequência didática sobre as representações do negro no Brasil com estudantes de uma turma de terceiro ano do Ensino Médio, em uma escola pública de Londrina.

Na mesma linha de sequência didática feita na disciplina de história, temos a dissertação “*Proposta de uma sequência didática que trate da história rural do Brasil e da formação da consciência histórica*”, da professora Aline Aparecida Pereira Zacheu (2015), que aborda a história rural do Brasil e a formação da consciência histórica, destacando que as problemáticas que tratam da zona rural pouco aparecem no currículo ou nos materiais da disciplina de História. O que acaba dificultando a contextualização da disciplina de História, com a realidade dos alunos envolvidos no projeto, que são de uma região predominantemente rural, no Estado de São Paulo.

A partir dos aspectos indicados acima, nossa proposta está sendo construída levando em conta o protagonismo dos discentes, o diálogo entre docentes e discentes e a tentativa de se distanciar de um ensino de História pautado apenas na memorização de nomes e datas. Além disso, visa trabalhar com o conceito de cidadania. Apesar de ser abstrato, mutável ao longo do tempo e de acordo com as condições socioculturais, espera-se que contribua para a vida prática dos alunos, isto é, que ajude na formação dos cidadãos.

Portanto, pretende-se apresentar uma metodologia ativa para o ensino de História que contribua para tornar o processo de ensino aprendizagem de História mais significativo aos alunos e cumpra seu papel de, ao trazer o aluno para protagonizar a construção do seu conhecimento, seja uma ponte para o exercício pleno da cidadania. Sendo assim, dentre tantas possibilidades de metodologias ativas, escolhemos a Sequência Didática (S.D). Primeiro, por ser uma metodologia que contempla as práticas necessárias ao protagonismo do aluno, impulsionando-o ao envolvimento direto, reflexivo e criativo que lhe permita atingir a autonomia para experimentar e criar, o que só será efetivado, segundo Romeira (2010), quando a prática da sala de aula apresentar um aspecto prazeroso e significativo. Para isso, é preciso enfrentar os desafios que a História ensinada vivencia na atualidade, pois “a História deve fornecer possibilidades de participação social, política e atitudes críticas diante da realidade atual, indicando caminhos para o discernimento de limites e possibilidades de atuação, no processo de transformação da realidade histórica”. (ROMEIRA, 2010, p. 11).

Outro motivo tem relação com a pandemia do COVID-19. Neste momento de produção da dissertação, o ensino está ocorrendo de forma remota, mas com tendência cada vez mais evidente de institucionalização dessa prática (até pelo previsto na última reforma educacional, com até 25% da carga horária de maneira on-line, portanto, ensino híbrido). Assim, cabendo ao professor cada vez mais o papel de orientador de atividades do processo de ensino-aprendizagem, a sequência didática tem características que podem ser exploradas, já que, mesmo centrada no professor (planejamento), boa parte de seu desenvolvimento se dará pela pesquisa, podendo ser feita através dos recursos eletrônicos e finalizada por meio desses recursos.

Por outro lado, a ideia de propor a construção de um projeto que fosse um roteiro para uma sequência didática, surgiu ao longo das aulas no Mestrado Profissional em Ensino de História, pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), no ano de 2019. Lembrando, que ao iniciar o mestrado, já havia a preocupação de fazer um trabalho que viesse ao encontro das propostas da Secretaria Estadual de Educação e Cultura do Estado de Mato Grosso (SEDUC), a partir dos encontros para a formação continuada na escola, que vinham destacando a necessidade de desenvolver novas estratégias de ensino, que permitam maior autonomia e protagonismo ao aluno. A partir disso, o despertar para a dificuldade, como docente, de romper minha prática tradicional, muito em decorrência de minha vivência escolar e também formação acadêmica entre os anos de 1998 a 2002 – fui percebendo a necessidade cada vez maior de conhecer, outras/novas estratégias de ensino, não

necessariamente ligadas com o uso das novas tecnologias.¹² No entanto, em decorrência do momento atual (de pandemia do covid-19 e o ensino remoto), se inteirar de estratégias que integrem as novas tecnologias ao ensino, buscando alternativas que facilitam ao aluno ser produtor do seu saber.

Assim, durante as aulas do mestrado em 2019, a partir das discussões teóricas, constatarem-se várias possibilidades para a produção do produto (etapa necessária para a conclusão do curso). Dentre essas possibilidades, sobretudo a partir das primeiras conversas com o professor Edvaldo Correa Sotana, meu orientador, surgiu a ideia da S.D, que foi amadurecendo, até iniciarmos seu desenvolvimento. É claro que essa ideia avançou, muito em decorrência da nossa intenção de correlacionar o tema da dissertação com o produto a ser desenvolvido.¹³

Primeiramente não podemos deixar de destacar que ao iniciar as aulas teóricas do mestrado, não tinha a menor ideia de que produto construir. A partir do momento que a coordenação definiu meu orientador, iniciaram-se as orientações e foi preciso decidir qual produto ser feito, passamos a pensar algumas alternativas ligadas às estruturas de comunicação relacionadas às redes sociais, campo de ampla atuação dos jovens. A primeira ideia foi a de construir um blog, ou algo similar. No entanto, enquanto amadurecíamos a ideia, concluímos ser preciso ir além, até porque blog para organizar/falar/pensar assuntos históricos já é algo bastante explorado e principalmente pelo fato desse recurso estar sendo substituído, pelos jovens, por outras estratégias de comunicação nas redes sociais. Então, a partir das leituras e das questões já observadas acima, escolhemos a sequência didática. Decidido pela sequência didática, veio a segunda pergunta: Qual o tema da S.D? Pelos motivos expostos acima, decidimos que seria a partir do mesmo tema título da dissertação, ou seja, sobre a cidadania.

No entanto, a partir da qualificação do trabalho, por sugestão da banca examinadora, nos atentamos para a complexidade e amplitude do tema cidadania e entendemos que existem

¹² Importante destacar que a sequência didática, pode ser executada independentemente do uso das novas tecnologias. No entanto, a disponibilidade dos recursos tecnológicos torna até mais dinâmica sua realização. Por isso, a entendemos, não só como uma outra estratégia de ensino, potencializada a partir das novas tecnologias.

¹³ Alguns vídeos estão disponíveis e podem ser acessados para conhecermos o tema sequência didática. Dentre eles, destacamos: O que é uma sequência didática e como elaborar uma. Disponível em: <<https://youtu.be/7xYZokz5aVo>>. Acesso em 11 maio 2021. - vídeo com 20 minutos. Muito importante a partir do minuto 12. Além desse, também indicamos (na nossa visão), um dos melhores materiais que explica como elaborar uma sequência didática e o que ela deve contemplar. Disponível em: <<https://youtu.be/Lw8VLD68094>>. Acesso em 11 maio 2021. - vídeo com 14,48 – minutos de Vinícius Reccanello. Outro importante material de apoio é aula debate organizada pela professora Jacqueline Vignoli da UFPR – Campus de Campo Mourão, sobre Sequencia didática com professor Joaquim Dolz, em setembro de 2020. Disponível em: <<https://youtu.be/nDHkrNopgiE>>. Acesso em 11 maio. 2021. - 1,54 hrs.

várias formas de participação ativa na vida pública que levam à cidadania, entre elas podemos citar atuação em sindicatos, as manifestações populares (passeatas), organização de partidos políticos, associações de grupos ou classes, ações institucionais como da CNBB. Enfim, múltiplos espaços, formas e agentes que atuam na vida em sociedade, sem falar do instrumento voto. Sob o qual decidimos trabalhar, despertado pra nós, quando sugerido pela banca examinadora, no processo de qualificação da dissertação. Pois, como bem lembrou José Murilo de Carvalho (2004), em *Os Bestializados*, ao tratar de um período específico, a participação pode ocorrer para além das possibilidades estabelecidas no jogo político formal. O autor observa sobre o início da República:

No entanto, havia no Rio de Janeiro um vasto mundo de participação popular. Só que este mundo passava ao largo do mundo oficial da política. A cidade não era uma comunidade no sentido político. Não havia o sentimento de pertencer a uma entidade coletiva. A participação que existia era de natureza antes religiosa e social e era fragmentada. Podia ser encontrada nas grandes festas populares, como as da Penha e da Glória, e no entrudo; concretizava-se em pequenas comunidades étnicas, locais ou mesmo habitacionais; um pouco mais tarde apareceria nas associações operárias anarquistas. Era a colônia portuguesa, a inglesa: eram as colônias compostas por imigrantes dos vários estados: era a pequena África da Saúde, formada por negros da Bahia, onde, sob a matriarcal proteção de Tia Ciata, se gestava o samba carioca e o moderno carnaval. Eram as estalagens cuja população podia chegar a mais de mil pessoas. O cortiço de Botafogo, descrito por Aluísio Azevedo, possuía no final mais de 400 casas e constituía uma pequena república com vida própria, leis próprias, detentora de inabalável lealdade de seus cidadãos, apesar do autoritarismo de seu proprietário (CARVALHO, 2004, p. 38-39).

Assim, temos clareza de que a participação política no regime democrático não se dá apenas pelo voto. Mesmo assim, por tratar de realizar um recorte temático na proposta de sequência didática, optando por tratar da questão do voto. Pois é um tema emblemático dentro da história republicana do Brasil, tanto pelos embates necessários para obtenção deste direito quanto pelo destaque na atualidade. Desse modo, parece relevante pensar como funciona na prática, seus percalços e até paradoxos.

No próprio cotidiano escolar, o voto é um elemento presente. Primeiro porque é um tema recorrente no dito meio democrático, pois, só no aspecto das eleições gerais no Brasil, aparece pelo menos de dois em dois anos, mas o aspecto mais importante para nós é no que diz respeito ao uso dessa “ferramenta” no dia-a-dia dos próprios alunos. Como exemplos, todo o início de ano letivo, é prática a escolha, entre os alunos, dos representantes de sala (líder e

vice-líder), que se dá pelo voto, sendo eleito o mais votado. Também tem o voto para a formação do grêmio estudantil, sem falar da eleição (por enquanto) para direção da escola.

Portanto, esse tema é de suma importância na sociedade e está diretamente ligado ao contexto sociopolítico e cultural dos alunos. Está nas mãos deles decidirem sobre práticas e decisões diretamente ligadas ao cotidiano deles.

3.3. Proposta e Estrutura da Sequência Didática: cidadania e voto

Segundo os documentos oficiais que regem a educação brasileira, é função de todos os componentes curriculares trabalharem em conjunto, ou seja, de forma interdisciplinar a fim de promover o desenvolvimento do educando para que alcance o preparo intelectual necessário para o mundo do trabalho, a vida em sociedade e o pleno exercício da cidadania, de forma autônoma e com capacidade crítico-reflexiva. No entanto, é função específica do componente curricular História auxiliar na reflexão e na formação do cidadão à medida que o faz se situar no tempo e analisar os fatos correspondentes aos feitos do homem, em seus devidos contextos políticos, econômicos e socioculturais, bem como conceituando suas ações, para que possam ser capazes de correlacionar passado, presente e futuro, como lembrado por Rüsen (2001).

Nesse sentido, buscando um sentido didático no aprendizado histórico que seja significativo, o aluno deve, a partir da situação atual em que está inserido, buscar em seu passado as problemáticas que o façam pensar sobre sua realidade e subjetividade. Para tal é fundamental utilizar os conceitos de Rüsen, o qual entende que, para o estudante compreender a importância da disciplina de História, ele deve se reconhecer como parte de um contexto social bem maior e mais complexo que a realidade conhecida por ele. Portanto, acredita-se que, a partir do momento que o estudante se reconhecer como sujeito histórico e adquirir uma consciência histórica, ele poderá entender o espaço econômico e social onde vive, e assim poderá mudar ou transformar a realidade em que se encontra. Porém, nas palavras de Rüsen (2001), adquirir consciência histórica requer que o estudante consiga buscar no passado informações sobre seu contexto, reconhecê-las no presente e projetá-las no futuro.

Considerando, portanto, as observações acima e principalmente as elencadas no decorrer no trabalho, tomamos o voto como recorte para propor a sequência didática. Assim, o produto consiste numa proposta de sequência didática para a disciplina de História nos anos finais da Educação Básica, ou seja, o terceiro ano do Ensino Médio. Mesmo sendo uma sequência didática pré-estipulada, nada impede que professores reconheçam as necessidades

de seu grupo de estudantes e intervenham sempre que necessário e modifiquem-na de forma adequada a sua realidade. Com essa sequência didática, não pretendemos um modelo em que todos os professores devam se apoiar, como se fosse a verdadeira fórmula do aprendizado. Tem-se apenas a pretensão de apresentar possibilidades e caminhos.

Abordar a questão do voto nessa sequência didática, no terceiro ano do Ensino Médio, está diretamente ligado ao conteúdo programático previsto no planejamento anual, que é “O regime militar”. Esse conteúdo é planejado para ser trabalhado no segundo semestre do ano letivo, o que coincide, em anos eleitorais, com o momento das campanhas eleitorais e disputas dos votos dos eleitores, pelos candidatos. Logo, tema muito falado e de extrema relevância.

Nesse conteúdo, um dos temas previstos, trata da luta pela democracia, onde são destacadas algumas estratégias da população na busca por mais cidadania. Entre essas estratégias ganham destaque as manifestações populares de estudantes, operários, artistas, religiosos, intelectuais, políticos, parte da imprensa e algumas organizações de classe como a OAB e a CNBB, bem como no novo sindicalismo no ABC paulista e as greves, pedindo o fim da ditadura.

Porém, o movimento popular de maior destaque no período e que é abordado enfaticamente nesse conteúdo, até porque é tema recorrente nas avaliações do ENEM e de vestibulares, é a questão do voto, que ganha força a partir da campanha por eleições diretas para presidente, encabeçada no projeto de lei levado ao congresso pelo deputado federal mato-grossense Dante de Oliveira, na chamada Emenda Dante de Oliveira. Não aprovada, mas sendo fundamental para desencadear o movimento popular conhecido como “Diretas já”.

Podemos ir além do contexto normalmente abordado como apontado acima, aprofundando o conhecimento sobre o tema “voto”, quanto as suas origens, sua importância, sua significação e abrangência. Ou melhor, refletir sobre a relação democracia e a cidadania.

Como sugerimos, a sequência didática pode ser realizada no 3º ano do Ensino Médio, levando em conta que o conteúdo proposto nessa sequência didática está de acordo com o previsto na competência nº 05 da BNCC e as habilidades de H22 e H25, nas quais se propõe:

- ✓ Utilizar os conhecimentos históricos para compreender e valorizar os fundamentos da cidadania e da democracia, favorecendo uma atuação consciente do indivíduo em sociedade;
- ✓ Analisar as lutas sociais e conquistas obtidas no que se refere às mudanças nas legislações ou nas políticas públicas;
- ✓ Identificar estratégias que promovam formas de inclusão social.

Inicialmente, pensamos em 7 aulas (cada aula de 50 minutos) que correspondem a três etapas da proposta. Porém, é preciso observar que o professor pode avaliar a possibilidade de fazer em tempo menor, inclusive readequando ou aproximando algumas atividades. Se a realidade da turma apresentar tal necessidade, é possível reduzir o tempo de duração da sequência sem afetar as etapas do trabalho.

Assim, considerando as discussões realizadas nos capítulos anteriores, definimos os seguintes objetivos para a proposta de sequência didática:

Objetivo geral: Tem-se como objetivo geral, contextualizando conceitos políticos como democracia e cidadania e participação popular na vida pública, destacar a importância do voto para o exercício da cidadania e provocar os alunos a compreender-se como um sujeito histórico ativo e capaz de provocar mudanças na comunidade que o cerca.

Objetivos específicos:

- a) compreender o ambiente escolar como um local de relevância política, social e cultural e que, por esse motivo, deve ser utilizado como espaço para alcançar maior autonomia e estabelecer relações práticas com os conceitos políticos na coletividade;
- b) identificar os conhecimentos prévios dos alunos sobre os conceitos democracia, cidadania e voto;
- c) analisar diferentes possibilidades de pensar a construção do conhecimento histórico;
- d) entender como funcionam, na prática, as tomadas de decisões que determinam os rumos/prioridades/soluções de ordem pública na cidade;
- e) despertar/aprofundar o interesse em debater questões de caráter político.

Recursos necessários: sala de aula, textos, google formulário, folhas de papel, computador e/ou celular, internet, projetor, caixa de som, ônibus escolar.

Conteúdos:

- Política, democracia e cidadania.
- A “construção” da cidadania.
- As diferentes ferramentas de acesso à cidadania.
- A cidadania e o voto.

Ainda que consideremos a complexidade de temas e variáveis que podem ser levantadas durante a execução de tais atividades, sugere-se 03 etapas com o total de 07 aulas:

| ETAPA | Objeto | Aulas |
|---------|---|-------------|
| Etapa 1 | Levantamento do conhecimento prévio e problematização | 01 e 02 |
| Etapa 2 | Desenvolvimento dos conteúdos ligados ao tema | 03, 04 e 05 |
| Etapa 3 | Produção e avaliação (aplicação do conhecimento) | 06 e 07 |

Considerando a autonomia docente e as especificidades da realidade escolar, sugere-se:

Etapa 1 - Aula 01: Nessa aula, sugere-se apresentação do professor, dos alunos e da proposta de sequência didática, bem como do tema planejado para ser trabalhado na disciplina de História no referido bimestre, quais serão os principais conteúdos e conceitos abordados. Também deve-se informar as atividades que serão realizadas, bem como lembrar dos temas anteriormente discutidos sobre regime militar, movimentos sociais e formas de participação política. A partir daí explicar a proposta da sequência didática sobre cidadania e voto. Após esta fala inicial, será proposto aos alunos que falem sobre democracia e cidadania. Depois disso, propõe-se uma abordagem sobre as observações feitas pelos alunos. Ainda para levantar o conhecimento prévio dos discentes, sugere-se a utilização de questionário, (como atividade extraclasse), utilizando a ferramenta *google formulário*, contendo quatro questões para verificar o conhecimento prévio dos alunos, sobre o tema cidadania para serem debatidos na próxima aula. As questões pensadas são:

- 1 – Como você define cidadania?
- 2 – A noção de cidadania muda ao longo dos anos?
- 3 – Considera que existe relação entre exercício da cidadania e democracia? Explique.
- 4 – Quais são as maneiras pelas quais se alcança e exerce a cidadania?

Etapa 1 - Aula 02: Nessa aula, será organizada uma roda de conversa em que os alunos e professor se disporão de forma circular na sala para debaterem o tema proposto a partir das respostas fornecidas pelos alunos no questionário eletrônico, em que o professor já terá analisado as respostas e caso queira, pode organizar um gráfico para apresentá-las aos alunos, ao final do debate. Depois, pode-se perguntar se gostariam de fazer algum acréscimo às respostas, sendo necessário reservar um tempo para os possíveis acréscimos. Ao final, o docente deve problematizar o tema a partir do conhecimento prévio e fazendo relações com a disciplina de história.

Etapa 2 - Aulas 03: No início da aula projetar para os alunos três charges relacionadas ao tema e que foram usadas em avaliações do ENEM e vestibulares:

Imagem 1- charges utilizadas no ENEM de 2014 e 2015



Questão 17 do ENEM de 2014

ZIRALDO. 20 anos de prontidão. In: LEMOS, R. (Org.)

Disponível em: <<https://images.app.goo.gl/UBMcV8ijMn31fRG29>>. Acesso em 07/04/2021

Imagem 2 – Direitos humanos. Tema de redação de vestibular em 2020



Chargeonline.com.br - © Copyright do autor

Disponível em: <<http://chargesbruno.blogspot.com/>>. Acesso em 07/04/2021

Com vistas a subsidiar o trabalho do professor, algumas observações podem ser feitas sobre a utilização da charge como documento na aula de história. Conforme Magalhães e Sotana (2015), no trabalho *Ativismo político*, é possível ver charges como material produzido para fazer humor, mas que também permitem pensar a prática política. Nesse sentido, as

charges podem ser utilizadas para destacar com humor a fraqueza da cidadania brasileira na atualidade, já que a charge está sendo utilizada, nesse contexto, para se referir à preocupação com os direitos sociais, com os direitos civis e até políticos dos manifestantes. Assim como no trabalho “*Ativismo político*”, fica clara a ideia das charges como instrumentos políticos, que com humor, portam opiniões, críticas de denúncias a situações e personagens.

Além disso, cabe lembrar o que diz Marcelo Fronza (2007), em sua dissertação “*O significado das histórias em quadrinhos na educação histórica dos jovens que estudam no ensino médio*”. Para Fronza, histórias em quadrinhos, assim como as charges, a música e o teatro são artefatos culturais. Esses são elementos da cultura juvenil e representam a originalidade dessa cultura.

Portanto, se quisermos alunos protagonistas, ativos na construção do seu saber e que vejam a escola e a educação como espaços para tal, é preciso pensar, como destacado por Fronza (2007), estratégias no espaço escolar, para que os alunos possam interpretar de múltiplas maneiras as diferentes práticas humanas a partir da relação entre a cultura primária e a cultura elaborada.

Desse modo,

não se pode esquecer que sem o apoio de uma cultura elaborada estes grupos tendem a fixar papéis hierárquicos frutos dos conflitos internos e da força física de alguns, tais como: os excluídos, os esquecidos, os bodes expiatórios, os adutores e os chefes. Isso ocorre de tal forma que só alguns companheiros do grupo são ajudados e os mais fracos ficam abandonados ou humilhados pelos colegas (SNYDERS, 1998, apud FRONZA, 2007, p. 25).

Parece importante o docente lembrar que as charges – ou histórias em quadrinhos – são consideradas documentos, que permitem construir conhecimento histórico e “todo o documento é construído de uma determinada forma, por uma determinada sociedade e em um determinado contexto espaço-temporal” (FRONZA, 2007, p. 33).

Com base em tais observações, pode-se sugerir, por exemplo, que analisem as imagens e as informações presentes nelas levando em conta noções gerais sobre o trabalho do historiador com documentos:

- 1 – Definição do tipo de documento;
- 2 – Identificação do meio de divulgação do material;
- 3 – Identificação de autoria;
- 4 – Tema (s) abordado (s);
- 5 – Elementos gráficos e textuais;

6 – Relacionar as duas charges e o (s) tema (s) abordados com os últimos anos no Brasil.

Sugere-se que a análise do material seja feita em trio, principalmente em função do trabalho coletivo potencializar a introdução do discente na análise de documentos. Após, propor um debate para que possam expor suas ideias e conclusões.

Na segunda parte da aula, distribuir aos alunos a letra da música “até Quando”, do Gabriel o pensador (2001). Em seguida, projetar o clipe da música que está no seguinte link:

<https://youtu.be/atXuxbc7zZk>

Até Quando – 4,23 minutos – Gabriel o pensador

| | |
|---|---|
| <p>Não adianta olhar pro céu Com muita fé e pouca luta Levanta aí que você tem Muito protesto pra fazer E muita greve, você pode E você deve, pode crer</p> <p>Não adianta olhar pro chão Virar a cara pra não ver Se liga aí que te botaram numa cruz E só porque Jesus sofreu Não quer dizer que você tenha que sofrer</p> <p>Até quando você vai ficar usando rédea? Rindo da própria tragédia? Até quando você vai ficar usando rédea? Pobre, rico ou classe média?</p> <p>Até quando você vai levar cascudo mudo? Muda, muda essa postura Até quando você vai ficando mudo? Muda que o medo é um modo de fazer censura</p> <p>Até quando você vai levando porrada, porrada? Até quando vai ficar sem fazer nada? Até quando você vai levando porrada, porrada? Até quando você vai ser saco de pancada?</p> <p>Até quando você vai levando porrada, porrada? Até quando vai ficar sem fazer nada? Até quando você vai levando porrada,</p> | <p>Até quando você vai levando porrada, porrada? Até quando vai ficar sem fazer nada? Até quando você vai levando porrada, porrada? Até quando você vai ser saco de pancada?</p> <p>A polícia só existe pra manter você na lei Lei do silêncio, lei do mais fraco: Ou aceita ser um saco de pancada ou vai pro saco</p> <p>A programação existe pra manter você na frente Na frente da TV, que é pra te entreter Que pra você não ver que programado é você</p> <p>Acordo, não tenho trabalho Procuro trabalho, quero trabalhar O cara me pede diploma Num tenho diploma, não pude estudar</p> <p>E querem que eu seja educado Que eu ande arrumado que eu saiba falar Aquilo que o mundo me pede não é mundo que me dá</p> <p>Consigo emprego, começo o emprego Me mato de tanto ralar Acordo bem cedo, não tenho sossego Nem tempo pra raciocinar</p> <p>Não peço arrego, mas onde que eu chego Se eu fico no mesmo lugar? Brinquedo que o filho me pede Num tenho dinheiro pra dar</p> |
|---|---|

| | |
|--|--|
| <p>porrada? Até quando você vai ser saco de pancada?</p> <p>Você tenta ser feliz, não vê que é deprimente Seu filho sem escola, seu velho tá sem dente Você tenta ser contente, não vê que é revoltante Você tá sem emprego e sua filha tá gestante</p> <p>Você se faz de surdo, não vê que é absurdo Você que é inocente foi preso em flagrante É tudo flagrante É tudo flagrante</p> <p>Até quando você vai levando porrada, porrada? Até quando vai ficar sem fazer nada? Até quando você vai levando porrada, porrada? Até quando você vai ser saco de pancada?</p> <p>Até quando você vai levando porrada, porrada? Até quando vai ficar sem fazer nada? Até quando você vai levando porrada, porrada? Até quando você vai ser saco de pancada?</p> <p>A polícia matou um estudante Falou que era bandido, chamou de traficante A justiça prendeu o pé-rapado Soltou o deputado e absolveu os PM's de Vigário</p> <p>Até quando você vai levando porrada, porrada? Até quando vai ficar sem fazer nada? Até quando você vai levando porrada, porrada? Até quando você vai ser saco de pancada?</p> | <p>Escola, esmola Favela, cadeia Sem terra, enterra Sem renda, se renda Não, não!</p> <p>Até quando você vai levando porrada, porrada? Até quando vai ficar sem fazer nada? Até quando você vai levando porrada, porrada? Até quando você vai ser saco de pancada?</p> <p>Até quando você vai levando porrada, porrada? Até quando vai ficar sem fazer nada? Até quando você vai levando porrada, porrada? Até quando você vai ser saco de pancada? Muda que quando a gente muda O mundo muda com a gente A gente muda o mundo na mudança da mente E quando a mente muda a gente anda pra frente E quando a gente manda ninguém manda na gente</p> <p>Na mudança de atitude Não há mal que não se mude nem doença sem cura Na mudança de postura a gente fica mais seguro Na mudança do presente a gente molda o futuro</p> <p>Até quando você vai levando porrada? Até quando vai ficar sem fazer nada? Até quando você vai ficar de saco de pancada? Até quando você vai levando?</p> |
|--|--|

Após ouvirem a música, sugere-se a realização da análise destacando:

1 - Os termos que entendem ter relação com as questões da cidadania e da participação na vida pública;

2 - Identificar, entre os versos da canção, quais fatos ele denuncia que são uma afronta ao que entendem por cidadania.

3 – Relacionar denúncias sociais presentes na letra da música com fatos semelhantes no meio em que vive.

No caso da música, importante lembrar que sua utilização como um recurso didático em nossa sequência didática pode ser relacionada com as observações de Napolitano em sua obra *“História & Música – História cultural da música popular brasileira”*, ao dizer, que a música não é apenas “boa para ouvir”, mas também é “boa para pensar”. Além de ser veículo para uma boa ideia, a canção (e a música popular como um todo) também pode ajudar a pensar a sociedade e a história (NAPOLITANO, 2002, p. 8). Para tanto, é importante destacar primeiro o que Napolitano chama de gênese da música popular, no final do século XIX e início do século XX, diretamente ligada à urbanização e ao surgimento das classes populares e médias urbanas. O contexto de uma nova estrutura socioeconômica atrelada ao capitalismo monopolista, fazendo com que o interesse pela música popular aumentasse. Nesse sentido, a música ajudou a criar um espaço de exercício de “liberdade” criativa e de comportamento, ao mesmo tempo em que se busca a “autenticidade” das formas culturais e musicais, serviu de instrumento reivindicatório aos direitos individuais e como forma de protesto às injustiças sociais, para os jovens provenientes das classes trabalhadoras.

Ademais, David (2017), diz que:

O que se pode inferir é que o entendimento e a exploração mais precisos da canção popular em sala de aula situam-se na união, na combinação indivisa da música com a palavra. A utilização de canções para o ensino de história permite o desdobramento do trabalho em pelo menos dois procedimentos: 1º a análise da música como documento histórico; 2º como centro gerador. Interrogar a música como documento histórico compreende a análise do pensamento do autor, de seu posicionamento político, de sua visão de mundo e de seu desempenho no mercado (DAVID, 2017, p. 105).

Portanto, segundo Célia Maria David (2017), ao considerar o uso da música para o ensino de História, pelo uso político, ela (produção musical), tem revelado posturas que, alinhadas aos diversos contextos, “manifesta posicionamentos ideológicos-partidários: uns, nas canções de protesto e de denúncia; outros, fazendo ressoar os encadeamentos harmônicos do ufanismo engajado: letras e melodias que exaltam a terra, o sol, o mar, a fauna e a flora”

(DAVID, 2017, p. 106). O que se, por um lado, “consolida-se a linguagem da dominação política e cultural, por outro, há que se dar ouvidos às manifestações de resistência, de denúncia e de protesto” (Idem, p. 107).

Por isso, é importante utilizar a linguagem musical no ensino de História, pois é possível o conhecimento, por meio de um recurso didático motivador e prazeroso que valoriza o mundo dos alunos, entendendo que é uma estratégia de comunicação e expressão entre eles e deles. Para tanto, faz-se necessário, como diz, Célia Maria David em “*Música e ensino de História, uma proposta*” principalmente, reconhecer que a música é arte e conhecimento sociocultural – uma experiência cotidiana na vida do homem. Pois ainda para Napolitano (2002), a utilização da música em sala de aula, permite o alargamento de tempos e espaços.

Etapa 2 - Aulas 04 – O voto: Para essa etapa, será enviado com antecedência via WhatsApp o link <https://youtu.be/E3WYkxaB19M>, com um documentário com duração de 24 minutos e que trata da história do voto. Como os alunos deverão assistir em casa, deve-se iniciar o encontro com exposição sobre a história do voto. Dentre outros aspectos, o professor deve focar: Proclamação da República; coronelismo; direito ao voto das mulheres; ditadura civil-militar e a questão do voto; diretas já e redemocratização. Ao final, deverá ser feito um breve debate sobre a importância do voto e, em seguida, passar informação sobre atividade de campo a ser realizada na sequência.

Neste momento, parece importante o professor atentar para questões atinentes à utilização do audiovisual no ensino de história. Conforme destacado por Marcos Napolitano no trabalho *Fontes audiovisuais A História depois do papel*, “vivemos em um mundo cada vez mais dominado pelas imagens e sons obtidos ‘diretamente’ da realidade, seja pela encenação ficcional, seja pelo registro documental, por meio de aparatos técnicos cada vez mais sofisticados” (NAPOLITANO, 2008, p. 235). Por isso, o autor chama a atenção dos historiadores a se atentarem a isso. Pois os novos aparatos técnicos têm trazido à cena, diferentes fatos e personagens, pelos meios de comunicação que dão ênfase ao ver e ouvir, o que na visão do autor, de certa forma, podemos considerar facilitando o acesso às informações e aos fatos, que podem se tornar históricos ou não.

No entanto, o historiador que se propõe a utilizar os recursos audiovisuais não pode esquecer, como ressaltado por Napolitano (2008), que assim como um texto escrito, as fontes audiovisuais podem conter armadilhas, de querer transparecer objetividade, ou seja, querer ser tomada como registro da realidade. Por isso, Napolitano alerta que os documentos audiovisuais possuem duas naturezas de decodificação.

Uma é técnica estética, mecanismos específicos e mobilizados pela linguagem audiovisual e a de natureza representacional: a que se atenta para: quais os eventos, personagens e processos históricos nela estão representados? Na prática essas duas decodificações não são feitas em momentos distintos, mas à medida que analisamos a escrita específica do material audiovisual ou musical, suas formas de representação da realidade vão tornando-se, mais nítidos, desvelando os “fatos” social e histórico nela encenados direta ou indiretamente (NAPOLITANO, 2008, p. 238).

É necessário compreender as especificações de cada tipo de produto audiovisual. Por exemplo, no artigo “*Telenovela & Ensino de História*”, Sotana (2020), se propõe a pensar o uso da teledramaturgia no processo de ensino e alerta para os procedimentos básicos a serem observados pelo professor ao utilizar esse recurso didático nas aulas de história. Ao se referir a Napolitano (2008), destaca suas sugestões para a

seleção de capítulos de “telenovelas” por parte dos professores, a divisão da sala em grupos e a realização de debates para os alunos exercitarem o “olhar crítico” sobre o gênero televisivo. Sem descuidar do processo de produção, Napolitano propõe que professor e alunos identifiquem alguns elementos estruturais da telenovela, tais como: trama original e tramas derivadas; personagens e núcleos dramáticos; diálogos e ambiências; “lugares-comuns” dramáticos e referências de contextos sócio históricos (SOTANA, 2020, p.22).

A partir disso, chama atenção ao dizer que novelas costumam fazer referência a acontecimentos históricos que estão em evidência no momento em que estão sendo produzidas e exibidas ao público em geral, ou mesmo as que se propõem a representações de época, costumam representar os elementos históricos de maneira muito fragmentada.

Na mesma direção, cabe observar o que diz Lourenço (2021), ao citar Eder Souza (2014), sobre a importância dos recursos audiovisuais no campo educacional, destaca que os recursos audiovisuais, mais que um meio de comunicação, “deve ser encarado como um meio de expressão, pois tem a capacidade de suscitar ideias, sentidos e mensagens (LOURENÇO, 2021, p. 61-62). Por outro lado, como diz Lourenço (2021), ao escolher o recurso audiovisual que utilizará em sala, o professor deve levar em consideração as possibilidades dos alunos, sua realidade sociocultural, em que a linguagem do recurso e os símbolos utilizados poderão dificultar a compreensão. Por isso, também é preciso pensar sobre os acessos que os alunos têm a esses recursos. Pois como nos chama a atenção Fonseca (2009), quando se refere ao cinema como recurso didático para as aulas de História e diz que o recurso audiovisual deve ser problematizado, questionado e interrogado como qualquer outro documento.

Etapa 2 – Aula 05: Após solicitação junto à câmara de vereadores, de agendamento (o que foi feito no início do planejamento dessas aulas) para a turma participar de uma assembleia/sessão na câmara de vereadores, a fim de analisar o funcionamento do legislativo

municipal. Será solicitado aos alunos que observem todo o funcionamento e tudo o que acontece na câmara e na sessão plenária.¹⁴

Etapa 3 – Aula 06: Após a visita à casa de leis municipal e as atividades anteriores, os alunos devem se organizar em grupos de cinco pessoas para a última etapa da sequência didática: aplicação do conhecimento. Com base nas atividades anteriores, os discentes devem produzir um *podcast* sobre o tema “Cidadania e voto”. Antes de iniciarem a produção, o professor deverá:

- a) Apresentar instruções e orientações técnicas para viabilizar a produção do material pelos grupos;
- b) Criar um espaço no site ou em rede social da escola para divulgação do material que será produzido;

Para esta etapa, fundamental na sequência didática, que envolve a aplicação do conhecimento pensado ao longo de todas as etapas anteriores, para a produção do *podcast*, sugerimos ao professor que se atente para algumas questões sobre o recurso didático a que se está sendo proposto, pois é outra ferramenta disponibilizada atualmente pela tecnologia e de muita utilidade no ensino, e que podemos considerar mais um recurso audiovisual, de grande aceitação, ou seja, muito popular entre os jovens, como diz Fronza (2007), na cultura primária ou juvenil, que é o *podcast*¹⁵. Entende-se que essa ferramenta pode ser um recurso didático importante para a aprendizagem, já que segundo Rodrigues (2020), pode ser mais que um recurso didático, pois também possibilita ao professor(a), a produção de conteúdo em formato de áudio, principalmente na modalidade de ensino híbrido.

A utilização do *podcast* pelo professor de História pode ser estratégia válida, já que segundo Rodrigues (2020) existem estudos de instituições de ensino especializadas no uso de tecnologia, mostrando que a grande maioria dos adolescentes e jovens com acesso à internet, faz uso do *podcast* para acessar informações sobre músicas, séries ou filmes, e até notícias jornalísticas. Então, esse recurso pode ser usado para estimular os alunos a aprender História através da cultura digital, ou seja, buscar conhecimento elaborado., a partir do conhecimento primário que possuem.

Por outro lado, mergulhar no universo da cultura juvenil, auxilia também o professor a entendê-los, fortalecendo os laços com e entre eles. Além de estimular a autonomia

¹⁴ Em caso de dificuldades para a realização da visita, a atividade pode ser substituída pela assistência de uma sessão transmitida pela internet, da própria câmara de vereadores ou, então, da Assembleia Legislativa.

¹⁵ Segundo Bueno (2020), arquivo de áudio ou vídeo em formato digital que é transmitido pela internet; funciona como um rádio digital, cujo arquivo pode ser baixado no smartfone ou computador para ser ouvido quando e onde quiser.

investigativa, a criatividade e a imaginação dos alunos. Pois segundo Bueno (2020), a produção e uso do *podcast*¹⁶ representam uma oportunidade de aproveitar recursos que temos nas mãos para dar mais sentido às aulas, pois ao propiciar aos alunos, através da gravação e audição e edição do material/conteúdo a ser estudado, favorece o desenvolvimento do protagonismo dos alunos, dando sentido à aprendizagem, tornando-a mais significativa e efetiva.

Etapa 3 – Aula 7: Essa será a última atividade, consistirá na avaliação dos trabalhos realizados, seguido de um debate sobre as dificuldades encontradas para realizar as atividades, o aprendizado e principalmente ouvi-los acerca do que mudou em relação ao que pensavam e pensam saber agora sobre esses conceitos tão importantes na sociedade, a Democracia, a cidadania e o voto. Por fim, a sala deve ouvir os materiais produzidos pelos discentes e avaliar a sequência didática levando em conta:

- a) Conhecimento histórico sobre democracia, cidadania e voto;
- b) Contato com documentos de diferentes tipologias;
- c) Leitura de documentos: charges e música;
- d) Possibilidade de refletir sobre diferentes fontes de informação: texto e vídeo no *youtube*;
- e) Vivência e conhecimento da realidade local;
- f) Experiência de produção de material de áudio;

A partir do tema gerador da dissertação que é discutir cidadania e o ensino de História, entendemos ser importante valorizar novas metodologias para o ensino de História, metodologias essas que reafirmem o protagonismo do aluno na realidade em que ele está

¹⁶ Para a produção e uso do podcast, sugerimos a consulta a alguns materiais que podem auxiliar o professor. Entre eles sugerimos consultar o material disponível em: <[Podcast para a sala de aula: como elaborar? | Nas Tramas de Clio](#)> acesso em 09/07 de 2021. Artigo com muitas orientações do que é um podcast, como construir e editar um, além de mostrar como têm se popularizado entre os jovens, a utilidade, a facilidade de produção e utilização. Material bem amplo e completo. Também sugerimos o vídeo disponível em: <[Como Criar um Podcast do Zero - Por onde eu começo? - YouTube](#)> acesso em 09/07 de 2021. Vídeo com 7,49 minutos, explicando o passo a passo como produzir um podcast, dando todas as orientações necessárias para a elaboração, edição e divulgação). Outro trabalho bastante pertinente que sugerimos é o artigo “*Chegou a hora de inserir o podcast na sua aula*”, de Débora Garofalo, disponível em: <[Chegou a hora de inserir o podcast na sua aula \(novaescola.org.br\)](#)> acesso em 09/07 de 2021, também vai falar da importância do podcast como ferramenta que resgata a oralidade e inspira a criatividade. Daí dá a definição do que seja podcast, fala dos seus benefícios na sala de aula e no trabalho (sobretudo porque é uma ferramenta de comunicação), mas principalmente, também explica como criar um podcast.

inserido, contribuindo para o exercício da cidadania. Para tal, buscamos destacar o que são metodologias ativas e como se inserem em nosso contexto, destacando vários trabalhos realizados por pesquisadores brasileiros do ensino e do ensino de História. Dentre várias possibilidades de metodologias ativas, optamos pela sequência didática.

Com esse produto, esperamos que os professores de História tenham um material de apoio e subsídio para pensar aulas com temáticas tão importantes como essas relacionadas a conceitos políticos que, ao serem trabalhados e construídos juntos com os alunos, possam aguçar o interesse por questões práticas na sociedade e que tenham relação com o cotidiano deles. Possam fomentar a reflexão sobre o direito ao voto, exercício da cidadania e experiência democrática.

3.4 O que se espera com a sequência didática.

A sequência didática proposta está subsidiada pela discussão que fizemos nos capítulos iniciais da dissertação. Então, também objetivamos mostrar como o professor deve compreender e utilizar o material em sala de aula levando em consideração as diferentes linguagens para o ensino. Já que a proposta para essa sequência didática é também a utilização de variados recursos metodológicos, como vídeos do *Youtube* (documentário), música e charges. Nada impede que o professor, levando em consideração a realidade de seus alunos, possa utilizar outros recursos como História em Quadrinhos (HQ) e outros audiovisuais como filmes.

Portanto, destacando que o uso de tais recursos é importante sob as seguintes observações: Desde que seja um meio, uma ferramenta para auxiliar no processo de compreensão dos conceitos a serem assimilados, mas principalmente que, pelas características desses recursos, sendo mais visuais, e (muitas vezes) com alto senso de bom humor, possa ser utilizado para contextualizar ideias, estruturas políticas, socioeconômicas e culturais, propiciando aos alunos correlacionar fatos e contextos de forma crítica para não perder o essencial da investigação histórica, que é identificar no passado continuidades, rupturas e contradições da vida em sociedade, que está nas mãos de cada indivíduo, a luta pelas liberdades e direitos que se pretende no presente e para os dias vindouros.

Cabe lembrar que nos capítulos iniciais, ao discutirmos o ensino de História e a construção da cidadania no Brasil, procuramos mostrar a relação entre a política, a democracia e a cidadania. Para tal, fizemos uma análise das características políticas e

socioeconômicas que marcaram a construção da cidadania no Brasil, identificando as principais formas/ferramentas pelas quais se pode atingir esse fim e entre elas o voto.

No entanto, na fundamentação teórica mostramos como se deu a construção da cidadania a longo do tempo no mundo ocidental, e como o voto sempre esteve presente na atuação dos indivíduos, mas principalmente pela importância e uso que se faz dele nas democracias liberais da atualidade.

Assim, mesmo mostrando que o voto não é a única forma de participação na vida pública, procuramos, a partir dessa proposta de sequência didática, identificar a importância do voto nas democracias, as principais formas de utilização dele e, principalmente, demonstrar aos alunos como essa ferramenta está ao alcance deles em importantes momentos, para importantes decisões com efeitos diretos na vida das pessoas, e muitas vezes com efeitos duradouros. Por isso, procuramos mostrar ao longo dos capítulos I e II, como se desenvolveu o conceito de cidadania ao longo da história e como o voto se fez presente nesses momentos.

Assim, esperamos com essas atividades, despertar os alunos para a importância da participação ativa na vida pública através das ferramentas que a democracia nos proporciona. Também incentivá-los ao exercício da cidadania em um ambiente educacional em disputa que seleciona e exclui, que é a escola. Então, a partir das diferentes significações de cidadania apresentadas nos capítulos I e II, possam perceber-se como responsáveis pela construção da história, do fortalecimento e a garantia dos seus direitos básicos a uma vida digna na sociedade.

Também esperamos que essa proposta sirva de referência e incentivo no despertar para outras possibilidades de estudo, no campo do saber histórico, que cada vez mais a concepção de cidadania que preza pela internalização de direitos e deveres, formando valores que podem ser incorporados à cultura de um povo, transformando-se em patrimônio coletivo e fortalecendo o entendimento do que é a política, a democracia, a vida em sociedade, o respeito às diversidades de opiniões, de ideologias, de culturas, opções sexuais, mas principalmente, que somos mais uma espécie em meio a tantas outras que interagem e dependem umas das outras.

Enfim, esperamos com essa proposta, aguçar nos alunos o desejo em participar de forma mais ativa daquilo que segundo Aristóteles é a nossa essência – o ser político.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação tem como temática a questão da cidadania e o voto. Nos capítulos, objetivou-se, a partir do que preveem os documentos oficiais que regem a educação brasileira e mato-grossense, quando se referem ao preparo para o exercício da cidadania, como uma das finalidades da educação, compreender o conceito de cidadania e alguns elementos intrínsecos a ele, como o voto e sua relação com o ensino de História, sobretudo pensando no papel do aluno como agente central a ser considerado no processo do ensino-aprendizagem. Também motivado pela pequena incidência de pesquisas com o recorte proposto, nos propusemos a elaborar uma sequência didática com o tema cidadania e voto para uso com os alunos e professores da educação básica.

Para tal, organizamos nosso trabalho em três capítulos. No primeiro capítulo, foram analisadas as contribuições do ensino de História na construção da cidadania no Brasil e como isso se relaciona com política e democracia, tendo como recorte temporal a partir dos anos 1980, com a redemocratização e as reformas educacionais. Para isso, usamos como base referencial a Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB) de 1996 e as versões da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) de 2015 e 2017. Junto a isso foi destacado o papel do Ensino de História, em um contexto que o ensino brasileiro está permeado pela ideologia do mercado neoliberal. A exemplo disso a própria estruturação da BNCC. Então também buscamos mostrar como se desenvolveu o ensino de História no Brasil, tendo em vista as transformações de ordem político-econômica pelas quais o mundo vem passando e nesse sentido, se a História tem contribuído para a reflexão e a formação de cidadãos críticos e autônomos.

No entanto, constatamos, a partir das leituras realizadas no decorrer do mestrado, que para compreender a relação entre o ensino de História e suas contribuições para a cidadania é preciso recuar um pouco no tempo e destacar aspectos das estruturas política, econômica e social do Brasil.

Desse modo, foi preciso pensar como ocorreu a transição do regime ditatorial dos militares para o governo civil democrático, tendo em vista a participação popular, as diferentes estratégias de diferentes setores da sociedade nessa luta por cidadania, como a atuação do movimento operário, dos sindicatos dos trabalhadores, de partidos políticos como o PMDB e o PT, de organizações como a OAB, a UNE, a CNBB e a ABI. Ou seja, mostrar que o processo de transição da ditadura a redemocratização contou com a participação de

diferentes agentes da sociedade, sobretudo a participação de professores por meio de suas associações de classe.

Já no segundo capítulo, foi feita uma discussão acerca da construção histórica do conceito de cidadania, partindo da antiguidade clássica e passando pelo modelo político econômico liberal burguês, até seu desenvolvimento no Brasil, para mostrar algumas transformações pelas quais a democracia tem passado e destacar alguns desafios que o exercício da cidadania vem enfrentando.

Assim, ao abordar o conceito de cidadania, constatou-se a relação direta desse com a democracia, com as instituições públicas, com os atores sociais e com o espaço público. Por isso, foi preciso contextualizá-lo para mostrar que suas diferentes significações estão atreladas às transformações socioeconômicas das sociedades. Assim evidenciando que no mundo grego, a cidadania está restrita a um número pequeno de pessoas e apresenta um caráter de participação direta nas questões da cidade.

Por sua vez, quando destacamos a cidadania no contexto liberal burguês, sua conotação fica mais abrangente e complexa. Primeiro porque sua relação com a democracia fica mais estreita e passa para o modelo representativo. Em segundo lugar, porque envolve a complexa questão dos direitos, que sejam os políticos, civis e sociais. Por isso, buscamos a partir da visão de alguns teóricos como Locke (1998), Bobbio (1984), Rosanvallon (2010), Marshall (1967), entre outros, desvendar a relação entre esses direitos e a cidadania, sobretudo para se chegar a ideia de cidadania plena, entendida por Marshall (1967), como um sentimento de participação numa comunidade baseado na participação que é um patrimônio comum, desde que o educando seja tratado como um fim em si mesmo e a educação como meio para lhe dar algo que possa lhe ser útil em qualquer situação da vida e não apenas no mercado de trabalho.

Por último, abordamos o processo da cidadania no Brasil e sua relação direta com o voto, tendo como ponto de partida a Constituição de 1824 e sua alteração em 1881 e enfatizando esses aspectos a partir do código eleitoral de 1932 e a Constituição Federal de 1988, em seus avanços e retrocessos. Concluímos o capítulo destacando os riscos que as democracias estão correndo no mundo atual, e com ela a cidadania. Muito em decorrência da pouca participação da população nas questões públicas, em muitos casos, marcado por um fenômeno que Bobbio chama de “apatia política”, quando boa parte da população acaba negligenciando seu próprio direito de voto. O que acaba favorecendo a chegada ao poder de líderes demagogos, que assumindo o poder passam a ameaçar as instituições democráticas e os direitos básicos dos cidadãos.

Já no terceiro capítulo, para concluir nosso trabalho, elaboramos o produto do nosso mestrado profissional. Procuramos construir uma sequência didática para uso nas aulas de História, abordando a questão do ensino de História e a cidadania por meio de uma metodologia que se encaixa na proposta de mais autonomia e protagonismo ao aluno. Para isso, explicitamos o que são metodologias ativas, destacamos algumas utilizadas no ensino e no ensino de História e destacamos porque são importantes no processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, organizamos uma sequência didática, abordando a cidadania e o voto com a intenção de disponibilizar aos professores de História, como mais uma possibilidade, um caminho para o ensino, que propicie ao aluno ser produtor do seu saber e assim também possa contribuir para tornar o processo de ensino-aprendizagem de História mais significativo aos alunos. Além disso, que ao abordar os conceitos históricos, sobretudo esses de caráter mais político e de maneira como diz Zabala (1996), mais ordenada, estruturada e articulada, com princípios e fins conhecidos tanto pelo professor quanto pelos alunos, tornando a prática da sala de aula algo prazeroso e significativo, mas principalmente pelo fato de ser uma proposta que dá sugestões e mostra possibilidades ao aluno para buscar informações por e em diferentes fontes e deixando claro como temas políticos estão diretamente ligados ao dia-a-dia de cada cidadão.

Assim sendo, procuramos apresentar uma proposta que considera o cotidiano dos alunos e procura instigá-lo a pensar os porquês desses conceitos tão importantes para a vida em sociedade, ressaltando o papel reflexivo da disciplina de História, proposição distante de apenas decorar datas e nomes do passado. Mas, ao analisar os fatos e fenômenos do passado, permitir ao aluno correlacionar os fatos e se perceber como o agente mais importante desse processo. Nesse sentido, despertar nesse aluno o interesse em assumir o protagonismo nesse processo, sobretudo porque entendemos ser a melhor estratégia para combater o enfraquecimento da democracia e exercitar a cidadania. Portanto, ressaltamos a importância da delimitação do tema e da escolha da forma para trabalhá-lo.

Por fim, importa pontuar dois últimos aspectos. De um lado, as dificuldades enfrentadas para conclusão do presente trabalho, tais como: a atipicidade dos anos de 2020/2021, em decorrência da pandemia do COVID-19, o que nos obrigou a nos reinventarmos, enquanto as coisas iam acontecendo, no dito popular, “consertar o carro em movimento”. Como foi destacado no trabalho, tivemos que colocar em prática as metodologias ativas e a adequação às novas tecnologias. Além disso, o esforço físico e mental, ao conciliar os estudos, a pesquisa, o trabalho e ser pai de três filhos pequenos, foi

desafiador. Porém, de outro lado, deve-se observar a importância de sua conclusão para formação pessoal. Além de produzir um trabalho construído a partir de duas importantes dimensões do ensino da história (metodologia de ensino e discussão sobre cidadania), o curso de mestrado possibilitou refletir sobre as relações entre teoria e prática, indissociáveis para a formação pessoal e o exercício profissional.

REFERÊNCIAS

ALEIXO, R. Alcântara. ARAÚJO, P. C. de Aragão. SILVA, W. Tavares da. Aspectos da construção da cidadania no ensino de história: um olhar sobre o ensino médio, In: XIII ENCONTRO ESTADUAL DE HISTÓRIA, 2008, Guarabira. PB. **Anais eletrônicos**, 2008, p. 1-11. Disponível em: <http://www.anpuhpb.org/anais_xiii_eeph/org.htm>. Acesso em 13 set. 2020.

ARAUJO, Maria Celina Souza D. **O Estado Novo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2000.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Tradução de Roberto Barroso. 8. Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

ARISTÓTELES. **Política**. Tradução de António de Castro CAEIRO. São Paulo: Atlas, 2010.

BACICH, Lilian. Formação continuada de professores para o uso de metodologias ativas. In: BACICH, Lilian; MORAN, José. (Org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

BARCA, Isabel. Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In.: BARCA, I. **Para uma educação de qualidade: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica**. Braga, Centro de Investigação em Educação (CIED)/ Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004, p. 131 – 144. Disponível em: <http://sefarditas.net.br/ava/aula_oficina/isabel_barca1.pdf>. Acesso em 22 maio 2021.

BARROSO, Tátila. MONTEIRO, Andréia. PAJAÚ, Rita. As leis como fonte para a história da educação na primeira república maranhense. **Revista Bibliomar**, São Luís, v. 15, n. 1/2, p. 49-63. jan./dez. 2016. Disponível em: <<http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/bibliomar/article/view/6619/4271>>. Acesso em 23 maio 2021.

BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina-PR. v. 32, n. 1, jan./jun. 2011, p. 25-40. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/10326.pdf>>. Acesso em 23 maio 2021

BESTER, Gisela Maria. Aspectos históricos da luta sufrágica feminina no Brasil. **Revista de Ciências Humanas**. Florianópolis, v. 15 n.21, p. 11-22, 1997. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/revistacfh/article/view/23351/21028>>. Acesso em 15 fev. 2021.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino De História: fundamentos e métodos**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BITTENCOURT, Jane. **A Base Nacional Comum Curricular: Uma análise a partir do ciclo de políticas**, p. 553-569. EDUCERE. XIII Congresso Nacional de Educação. "Formação de professores: contextos, sentidos e práticas". Agosto de 2017, Curitiba PR, 2017. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24201_12678.pdf>. Acesso em 21 abr. 2021.

BLOCH, Marc. **Apologia da História** ou O Ofício do historiador. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed. 2001

BOBBIO, Norberto. **O futuro da democracia**. Tradução de Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Paz e Terra, 1984.

BONDAN, Kátia S. M. MARQUES, Sônia M. dos S. Os Desafios da Escola Pública paranaense na perspectiva do professor de produções didático-pedagógicas. Metodologias diversificadas para o ensino de história: cotidiano, formas de vestir, comer e narrar na antiguidade romana. **Cadernos PDE**. Francisco Beltrão: Estado do Paraná, v. 1, n. 7, 2014

BORGES, Maristela Correa, BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A pesquisa participante: um momento da educação popular. **Rev. Ed. Popular**, Uberlândia, v. 6, p.51-62. jan./dez. 2007. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/19988/10662>>. Acesso em 07 set. 2020.

BOTELHO, André; SCHWARCZ, Lilia Moritz. (Org.). **Cidadania um projeto em construção**: Minorias, justiça e direitos. São Paulo: Editora Claro Enigma, 2012.

BRANDÃO, Assis. Bobbio na história das idéias democráticas: **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**, São Paulo, nº 68, p.123-145, 2006. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ln/a/q8Wy9tmk9xCjShtszm4mMtj/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em 11 maio 2021

BRASIL/MEC. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF. 1996.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em 13 ago. 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: D.O. 5 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em 24 maio 2021.

BRAUDEL, Fernand. **Escritos sobre a História**. São Paulo. Editora Perspectiva: 1949.

BUENO, André; NETO, José Maria (org.) **Ensino de História**: Mídias e Tecnologias. Rio de Janeiro: UERJ, 2020.

CABRAL, Maria Aparecida da Silva. Vozes em disputa no campo da História e seu ensino: as controvérsias da primeira versão da Base Nacional Comum Curricular. **Revista Escrita da História (REH)**. Ano V, vol. 5, n. 10, p. 36-69, jul./dez. 2018. Disponível em: <<http://www.escritadahistoria.com/revista/index.php/reh>>. Acesso em 14 maio 2021.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **O que é cidadania**. Escola Virtual de Cidadania. Brasília: 2014. (4 m 51s.). Disponível em: <<https://youtu.be/xF0JJ-fosys>>. Acesso em 09 nov. 2020.

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

CARVALHO, José Murilo de. Cidadania, tipos e percursos. **Estudos Históricos: Justiça e Cidadania**, Rio de Janeiro, v. 9 n. 18, p. 337-360, 1996. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2029>>. Acesso em 25 maio 2021.

CARVALHO, J. M. de. **Os bestializados**: o Rio de Janeiro e a República que não foi. 3.ed. São. Paulo: Companhia das Letras, 2004.

CARVALHO, J. M. Prefácio a 7ª edição. In: LEAL, V. N. **Coronelismo, enxada e voto: O município e o regime representativo no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Companhia das letras, 2012.

CASTELLS, Manuel. **Redes de Indignação e esperança**. Jorge Zahar Editor Ltda. Rio de Janeiro: 2013.

CATELÃO, E. de M; OLIVEIRA, M. M & YOSHIMOTO, E. M. Museu virtual e ensino de história: proposta de sequência didática sobre representações do holocausto. **Rev. Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 20, n.2, p. 85-96, Maio/Agosto 2017. Disponível em: <<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/37932>>. Acesso em 21 fev. 2021.

COSTA, Emília Viotti da. **Da monarquia à república**: momentos decisivos. 6.ed. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999.

DAVID, Célia M. **Música e Ensino de História: Uma proposta**. UNIVESP, São Paulo: Unesp, 2017.

DECCA, Edgar S. De. **O Silêncio dos vencidos**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

ESTEVAM, Goldoni Everton José. FÜRKOTTER, Monica. **Sequência Didática**: Uma alternativa didático metodológica para o ensino de estatística. São Paulo, 2010.

FAORO, Raymundo. **A democracia traída**: entrevistas / Raymundo Faoro; organização e notas Maurício Dias; prefácio Mino Carta. São Paulo: Globo, 2008.

FACHIN, Odília. **Fundamentos de metodologia**. 4.ed. São Paulo: Saraiva, 2005.

FENELON, Déa Ribeiro. A formação do profissional de História e a realidade do ensino. **Projeto História**, São Paulo, v. 12, p. 23-35, 1º semestre de 2008.

FERBANDEZ, Ângela Viana Machado. A Educação especial e cidadania tutelada na nova LDB. In: BISSOLLI, Carmen Silvia da Silva; MACHADO, Lourdes Marcelino. (Org.). **Nova LDB, Trajetória para a cidadania**. São Paulo: Arte & Ciência, 1998.

FERREIRA, Mário César Alves. **Ensinando História:** produção de uma sequência didática sobre as representações do negro no Brasil. 2015. 140 fls. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza) - Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Londrina, 2015. Disponível em: <dissertacao_mario_cez_ar_alves_ferreira.pdf (diaadia.pr.gov.br)>. Acesso em 27 set. 2019.

FERREIRA, Nilda Teves. **Cidadania.** uma questão para a educação. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1993.

FOCHI, Graciela Márcia. **Metodologia do ensino de história.** Indaial: UNIASSELVI, 2015.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de história.** Experiências, reflexões e aprendizados. 7.ed. Campinas, SP: editora Papirus, 2009.

FRONZA, Marcelo. **O significado das histórias em quadrinhos na educação histórica dos jovens que estudam no ensino médio.** Curitiba, 2007. 170 p. Dissertação (Mestrado) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná. Disponível em: <<https://lapeduh.files.wordpress.com/2014/10/2007marcelo-fronza.pdf>>. Acesso em 09 julho 2021.

FUNARI, Pedro Paulo. A cidadania entre os romanos. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla (Org.). **História da cidadania.** 4. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2007.

FURTADO, Marcelo Gasque. **A Formação do cidadão conforme a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** São Paulo, 210. 148 p. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/2/2140/tde-13122010-160747/publico/MARCELO_FURTADO_Dissertacao.pdf>. Acesso em 07 abr. 2020.

GABRIEL, O Pensador; MOCOTÓ, Tiago; SHUR, Itaal. **Até quando** (remasterizado). Rio de Janeiro: Sony Music, 2001. Disponível em: <<https://youtu.be/atXuxbc7zZk>>. Acesso em 11 maio 2021.

GENNARI, A. Globalização, neoliberalismo e abertura econômica no Brasil nos anos 90. **Pesquisa & Debate.** Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Economia Política, vol. 13, n. 21, 2002. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/rpe/article/view/12029/8709>>. Acesso em 05 abr. 2021.

GENTILI, Pablo. “Adeus à Escola Pública: A desordem Neoliberal, a Violência do Mercado e o Destino da Educação das Maiorias”. In: APPLE, Michael W. *et al.*; GENTILI, Pablo (org.) **Pedagogia da exclusão – crítica ao neoliberalismo em educação (o neoliberalismo e a crise da escola pública).** Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GOHN, Maria da Glória. A construção da cidadania coletiva no Brasil: contribuição das lutas e dos movimentos sociais. In.: **Anais do 18º Encontro anual da ANPOCS,** 23 a 27 de outubro de 1994, Caxambu - MG, 1994. Disponível em: <<https://anpocs.com/index.php/18d-encontro-anual-1994>>. Acesso em 3 mar. 2021.

GUARRINELLO, Norberto Luiz. **Ensaio sobre história Antiga.** São Paulo: Usp, 2014.

GUIMARÃES, S. O ensino de história e a construção da cidadania. In: _____. **Didática e prática do ensino de história**. Campinas: Papyrus: 2003.

HABERMAS, Jürgen. **A ética da discussão e a questão da verdade**. São Paulo: Martins fontes, 2007.

HOBSBAWM, E. **Era dos Extremos: o breve século XX: 1914 – 1991**. São Paulo: Cia. das Letras, 1995.

KOSELLECK, R. **Futuro Passado: Contribuição à semântica dos tempos históricos**. Rio de Janeiro: Contraponto (PUC-Rio), 2006.

LACERDA, Ana Luiza Valente Marins Drude De. Metodologias ativas no ensino e aprendizagem de história: um olhar sobre dois experimentos. **Anais VI CONEDU**. Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em: <<https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/61113>>. Acesso em 11 maio 2021.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

LEAL, Victor Nunes. **Coronelismo, enxada e voto**. O município e o regime representativo no Brasil. 7.ed. Companhia das letras. São Paulo, 2012.

LEVITSKY, Steven; ZIBLATT, Daniel. **Como as democracias morrem**. Jorge Zahar Editor Ltda. Rio de Janeiro, RJ, 2018.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIMA, Jeimes M. Correia. **A Reforma Lei 5692/71 e seu Reflexos na Educação Cearense**. 2006. 150 fls. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da UFC. Fortaleza-Ceará, 2006.

LOCKE, John. **Dois Tratados Sobre o Governo**, São Paulo, Martins Fontes, 1998.

LOURENÇO, Reginaldo do N. **Ensino de História e audiovisual: um roteiro para leitura de 1964 - O Brasil entre armas e livros**. 2021. 119 fls. Dissertação - Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História - PROFHISTÓRIA, da Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá-MT, 2021.

MARQUES, Teresa Cristina de Novaes. **O voto feminino no Brasil**. 2.ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2019.

MARSHALL, T.H. **Cidadania, Classe Social e Status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MARTINS, Cinthia Cristina de Oliveira. **Entre propostas e reformas: trajetórias e disputas na organização curricular do ensino de História. (1971-1987)**. 2016. 116 fls. Dissertação (Mestrado em História). Programa de Pós-Graduação em História. Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia-MG, 2016.

MARTINS, M. Francisco. SILVA, R. Pereira da. Críticas ao conceito liberal de cidadania e as decorrências para a educação. **Revista Cocar**, Belém, v. 10, n. 20, p. 131-157, ago. 2016.

Disponível em: <<https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/969>>. Acesso em 15 out. 2020.

MASCARO, Alysson Leandro. **Crise e Golpe**. São Paulo, Boitempo, 2018.

MATOS, Irineu Aparecido. **Sequência Didática: A Escravidão no Brasil Colonial**. Aparecida de Goiânia. 2014. Disponível em: <<http://matoszeusdireito.blogspot.com/2014/03/irineu-aparecido-matos-curso-de.html>>. Acesso em 20 ago. 2020.

MENDES, Breno. Ensino de história, historiografia e currículo de história. **Revista Transversos**. Rio de Janeiro, n.º. 18, p. 108-128, abril de 2020. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/transversos/article/view/49959/33223>>. Acesso em mar. 2021.

MICELI, Paulo. **As Revoluções Burguesas**. São Paulo: Atual, 1994.

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, Lilian; MORAN José. (Org.), **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

MORAN, José. Mudando o mundo com metodologias ativas. In: MORALES, Elisa Torres; SOUZA, Carlos Alberto de. (Org.). **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**. Ponta Grossa PR: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015.

MOTTA, Rodrigo Patto Sá. A ditadura nas representações verbais e visuais da grande imprensa: 1964-1969. **Topoi**, v. 14, n. 26, p. 62-85, jan./jul. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/topoi/v14n26/1518-3319-topoi-14-26-00062.pdf>>. Acesso em 10 jan. 2021.

NAPOLITANO, Marcos. A história depois do papel. In: PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **Fontes históricas**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008. p. 235-289.

NAPOLITANO, Marcos. **História & música – história cultural da música popular**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

NAVARRO, Eliana Cláudia. OLIVEIRA, Sandra Regina de. SILVA, Eliane Cleide da. A tríade da reforma do Ensino médio brasileiro: lei nº 13.415/2017, BNCC E DCNEM”, 2020. P. 3-14. **Educação em Revista, Belo Horizonte**. v.36. 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/edur/v36/1982-6621-edur-36-e222442.pdf>>. Acesso em 7 mar. 2021.

NETO, V. J. O longo século XX, a Nova República e os velhos problemas. A Carta Constitucional de 1988 e a recorrência do trabalho escravo contemporâneo no Brasil. **Estudos Ibero-Americanos**, v. 44, n. 2, p. 235-246, 20 ago. 2018. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/iberoamericana/article/view/31671>>. Acesso em 24 maio 2021.

NUNES, Silma do Carmo. **Concepções de Mundo no Ensino de História**. Campinas: Papirus, 1996.

O GLOBO, 29/072020, Caderno Especial, p. 14. Disponível em: <<https://www.pib.socioambiental.org/pt/Not%C3%ADcias?id=207571>>. Acesso em 14 maio 2021.

OLIVEIRA, Marina Garcia de. Metodologias Ativas no Ensino de História: um Caminho para o Desenvolvimento da Consciência Crítica. In: BIEGING, Patrícia; BUSARELLO, RAUL Inácio; SILVA, Andreza R. L. Da. (Org.). **Pimenta Cultural**. Metodologia ativa na educação, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 68-84, 2017. Disponível em: <https://www.academia.edu/46948577/Metodologia_ativa_na_educa%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em 25 abr. 2021.

OLIVEIRA, Patrícia Aguiar de: **Métodos e técnicas de ensino na disciplina de história: superando o ensino tradicional**. 2013. 55 p. Monografia (Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2013.

PACINI, Henrique Ferreira. Lobo em pele de cordeiro: Novas roupagens e velhas atitudes no ensino de história proposto pela bncc. **História & Ensino**, Londrina, v. 23, n. 1, p. 113-138, jan./jun. 2017. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/24467/22135>>. Acesso em 19 fev. 2021.

PANSANI, Viviane Aparecida Sotana. **A notícia como referência intermediária para o ensino da expressão escrita: o uso de ferramentas didáticas para o desenvolvimento de capacidades de linguagem**. 128 fls. Dissertação. (Mestrado Profissional em Docência para Educação Básica) – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2017. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/150755>>. Acesso em 10 dezembro de 2019.

PEREIRA, Nilton M. SEFFNER, Fernando; Ensino de História: passados vivos e educação em questões sensíveis. **Revista História Hoje**, vol. 7, nº 13, p. 14-33. Porto Alegre. 2018. Disponível em: <<https://rhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/427/275>>. Acesso em 13 mar. de 2021.

REIS, Maria Dulce. Democracia grega: a antiga Atenas (Séc. V a. c.). **Sapere Aude**, Belo Horizonte, v. 9, n. 17, p. 45-66, jun. 2018.

ROCHA, Helenice Aparecida Bastos. AULA DE HISTÓRIA: EVENTO, IDEIA E ESCRITA. **História & Ensino**, Londrina, v. 21, n. 2, p. 83-103, dez. 2015

RODRIGUES, Bruna C. M. O uso do podcast no Ensino de História do Brasil. In: BUENO, André & NETO, José. M. (org.). **Ensino de História: Mídias e Tecnologias**. p. 70 – 78. 1ª. ed. Rio de Janeiro: Sobre Ontens/UERJ, 2020.

RODRIGUES, Elizabeth Pereira. **Sala de aula invertida integrada à aprendizagem por pares: metodologias ativas comparadas à classe tradicional no ensino de História**. 2019. 96 f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

RODRIGUES, Eric Freitas. **Tecnologia, inovação e ensino de história: o Ensino Híbrido e suas possibilidades**. 2016. 97 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal Fluminense, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia. Departamento de História, Niterói, RJ, 2016.

ROMEIRA, Tony Eudes. Tecnologia de informação e comunicação e ensino de História: possibilidades de diálogo. **Anais do Seminário de Pesquisa do PPE**, Maringá, PR, Universidade Estadual de Maringá, (UEM) 27 e 28 de abril de 2010. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2009_2010/pdf/2010/036.pdf>. Acesso em 17 abr. 2021.

ROSANVALLON, Pierre. **Por uma história do político**. tradução de Christian Edward Cyril Lynch. São Paulo: Alameda, 2010.

RÜSEN, J. Razão histórica: Teoria da História: fundamentos da ciência histórica. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 2001.

SACRISTÁN, J Gimeno. **O Currículo: uma Reflexão Sobre a Prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SADER, Emir Simão. **A Transição no Brasil: Da ditadura à democracia?** 12.ed. São Paulo: Atual, 1998.

SANTOS, Dejanete Silveira. **O ensino de história e a construção para a cidadania**. Barrreiras, BA, 2018. Disponível em: <<https://www.recantodasletras.com.br/artigos-de-cultura/6292303>>. Acesso em 16 ago.2020.

SEFFNER, Fernando. Escola pública e função docente: pluralismo democrático, história e liberdade de ensinar. In: **Anais do XXIX Simpósio Nacional de História**, de 24 a 28 de junho de 2017, 1ª edição, Brasília: ANPUH, 2017. Disponível em: <https://www.snh2017.anpuh.org/resources/anais/54/1488969068_ARQUIVO_FernandoTextoHistoriadoresDemocraciaANPUHSP.pdf>. Acesso em 24 maio 2021

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. “Jörn Rüsen e sua contribuição para a didática da História”. **Intelligere, Revista de História Intelectual**, vol. 3, nº2, p. 60-76. 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.11606/issn.2447-9020.intelligere.2017.127291>> Acesso em 23 maio 2020.

SCHWARCZ, Lilian Moritz. **Sobre o autoritarismo brasileiro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SILVA, Carmem Silvia Bissolli da. A nova LDB: do projeto coletivo progressista a legislação da aliança neoliberal. In: BISSOLLI, Carmen Silvia da Silva; MACHADO, Lourdes Marcelino. (Org.). **Nova LDB, Trajetória para a cidadania**. São Paulo: Arte & Ciência, 1998.

SILVA, Edson Armando. Banco de dados e pesquisa qualitativa em História: reflexões acerca de uma experiência. **Revista de História Regional**, Ponta Grossa – PR, v.3 nº2, p.167-176, 1998. Disponível em: <<https://revistas2.uepg.br/index.php/rhr/article/view/2066/1548>>. Acesso em 23 maio 2021.

SKIDMORE, Thomas E. **de Castelo e Tancredo, 1964-1985**. Thomas E. Skidmore; tradução Mario Salviano Silva. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

SOUZA, Jessé. **A invisibilidade da desigualdade brasileira**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1981.

SOTANA, Edvaldo C. Golpe civil-militar, imprensa escrita e a fabricação da memória: considerações sobre a atuação do jornal O Globo (1964 e 2013). In.: VIEIRA, Thaís Leão. **Diálogos e relações de poder**. [E-book]. São Paulo: Verona, 2015.

_____. João Goulart nas páginas d'O Estado de Mato Grosso (1961-1964). **Revista Tempo e Argumento**, [S.l.], v. 11, n. 26, p. 402 - 430, abr. 2019. ISSN 2175-1803. Disponível em: <<http://www.revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180311262019402>>. Acesso em: 12 ago. 2020

_____. Integração Nacional por antenas de TV e a transmissão do Jornal Nacional para Cuiabá (1976). **Domínios da Imagem**. V. 14, n. 26, 2020.

_____. TELENOVELA & ENSINO DE HISTÓRIA: observações preliminares. **Revista Outros Tempos: Pesquisa Em Foco - História**, V. 17, n. 29, p. 17 – 33, fev. 2020. Disponível em: <https://www.outrostempos.uema.br/index.php/outros_tempos_uema/article/view/718>. Acesso em 09 julho. 2021

SOTANA, E. C.; MAGALHÃES, M. O. Ativismo político em traços de humor. **Albuquerque: revista de história**, v. 7, n. 13, p. 6-24, 1 jul. 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufms.br/index.php/AlbRHIs/article/view/2927>>. Acesso em 09 julho 2021.

SUAREZ, Daniel. O princípio educativo da nova direita: neoliberalismo, ética e escola pública. In.: GENTILI, Pablo. **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis: Vozes, 2013.

TANURI, Leonor Maria. A nova LDB e a questão da administração educacional. In: BISSOLLI, Carmen Silvia da Silva; MACHADO, Lourdes Marcelino. (Org.). **Nova LDB, Trajetória para a cidadania**. São Paulo: Arte & Ciência, 1998.

TRAIN FILHO, Sergio. **A cidadania em John Locke** 2009, 113 f. (Dissertação) - Mestrado em filosofia e ciências humanas. Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Campinas, SP, 2009.

TUCÍDIDES. **História da Guerra do Peloponeso**. Prefácio de Hélio Jaguaribe; Trad. do grego de Mário da Gama Kury. 4ª edição, Editora Universidade de Brasília, Brasília: 2001.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

ZACHEU, Aline Aparecida Pereira. **Proposta de uma sequência didática que trate da história rural do Brasil e da formação da consciência histórica**. 2015. 28 f. (Dissertação) – Mestrado em Docência para a Educação Básica. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2015. Disponível em: <https://www.fc.unesp.br/Home/ensino/pos-graduacao/programas/mestradoprofissionalemducenciaparaeducacaobasica/produto_docencia_aline_zacheu.pdf>. Acesso em 1 de mar. 2020.

ZIBETTI, Leyse P. Marostega. **Cidadania em Habermas**. 2009. 50 f. Trabalho de conclusão de curso (Direito). Universidade Federal do Paraná Setor de Ciências Jurídicas – Curitiba, 2009.