



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

MARIA PRISCILA AGUIAR PARRA

**REPERCUSSÕES SOBRE O ENSINO DA HISTÓRIA: UM ESTUDO SOBRE
O PROCESSO DE APRENDIZAGEM NA FORMAÇÃO**

**Londrina
2009**

MARIA PRISCILA AGUIAR PARRA

**REPERCUSSÕES SOBRE O ENSINO DA HISTÓRIA: UM ESTUDO SOBRE
O PROCESSO DE APRENDIZAGEM NA FORMAÇÃO**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao curso de Pedagogia, da
Universidade Estadual de Londrina.
Orientador: Prof. Dra. Magda Madalena
Tuma.

Londrina
2009

MARIA PRISCILA AGUIAR PARRA

**REPERCUSSÕES SOBRE O ENSINO DA HISTÓRIA: UM ESTUDO SOBRE
O PROCESSO DE APRENDIZAGEM NA FORMAÇÃO**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao curso de Pedagogia, da
Universidade Estadual de Londrina.
Orientador: Prof. Dra. Magda Madalena
Tuma

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dra. Magda Madalena Tuma.
Orientadora.

Prof. Juarez Gomes
Prof. Componente da Banca

Prof. Marta Furlan
Prof. Componente da Banca

Londrina, de Novembro de 2009

PARRA, Maria Priscila Aguiar. **REPERCUSSÕES SOBRE O ENSINO DA HISTÓRIA: UM ESTUDO SOBRE O PROCESSO DE APRENDIZAGEM NA FORMAÇÃO.** Londrina, 2009. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Londrina.

RESUMO

Este estudo visa compreender o processo de aprendizagem das crianças na transição em um ano de escolarização, do ensino fundamental para o ensino médio. Foi desenvolvido em uma turma de 4ª série para a 5ª série, de um Colégio estadual na cidade de Londrina, Paraná. Para uma maior compreensão de como o ensino da história contribui ou não no processo de formação dos mais variados tipos de cidadão. Assim como o papel dos professores na prática pedagógica social, As atividades foram aplicadas e analisadas em Julho de 2008 e novamente em Agosto de 2009.

Palavras-chave: Cidadania; Prática pedagógica; Criança.

AGRADECIMENTOS

A Deus em primeiro lugar, pelo dom da sabedoria que possibilitou a conclusão deste trabalho.

A minha família pelo apoio e incentivo, em especial ao Thiago, que esteve sempre presente incondicionalmente em todos os momentos.

Aos amigos que de alguma forma contribuíram para a realização deste trabalho, especialmente a Simone e a Vanessa, que colaboraram para a finalização deste estudo, além da amizade que juntas vivenciamos.

A minha orientadora, Pro^a. Magda, pela constante orientação neste trabalho e sobretudo a dedicação durante toda esta trajetória.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	7
1 ESCOLARIZAÇÃO E CIDADANIA	13
2 O ENSINO DE HISTÓRIA E A CIDADANIA: COMO A HISTÓRIA TEM SIDO UTILIZADA PARA A FORMAÇÃO DE DETERMINADOS TIPOS DE CIDADÃOS	26
2.1 PROFESSORES FALAM SOBRE O ENSINO E A CIDADANIA	33
3 ANÁLISE DOS DADOS	37
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	49
REFERENCIAS	50

INTRODUÇÃO

“O aprendizado é mais do que a aquisição de capacidade para pensar: é a aquisição de muitas capacidades especializadas para pensar sobre várias coisas” (VIGOTSKI, 1998, p.108). O papel do professor em sala de aula vai além da transmissão de conhecimento, sendo ele o mediador entre o aluno e os novos conhecimentos, que foram construídos historicamente e em sua realidade. No ambiente da escola, as crianças aprendem a pensar no coletivo de forma reflexiva e as novas aprendizagens passam a ter sentido na vida do educando que, nesse processo é ativo, pois reformula sua aprendizagem continuamente.

As novas aprendizagens devem ser consideradas como processo, o que remete à necessidade de se reconhecer o conhecimento prévio da criança, que passa por contínuas reconstruções. Cabe ao professor reconhecer as dificuldades encontradas e adequar às propostas de ensino, a fim de facilitar a aprendizagem no sentido de fazer com que o conteúdo adquira significado, sentido para o aluno, e este se torne cada vez mais autônomo e consciente do seu papel na sociedade.

Os alunos chegam à escola com conhecimentos construídos em seu meio sociocultural, essas contribuições advêm de construções que ocorrem de modo espontâneo, com base no senso comum, informal e no cotidiano.

As atividades realizadas em sala de aula devem possibilitar a presença dos saberes oriundos da realidade social da criança. Ao utilizar essas contribuições para interação entre as idéias informais dos alunos e os fundamentos teóricos, se favorece o trabalho pedagógico em que as problematizações oportunizarão relações com questões mais elaboradas e fundamentadas, e com isso a reconstrução do conhecimento do educando, avançando para um novo estágio que será cada vez mais sistematizado e elaborado.

Assim, entendemos que a experiência pessoal, da linguagem e da socialização que cada aluno possui e traz para a sala de aula tem grande importância, pois uma aprendizagem significativa acontecerá a partir desses conhecimentos prévios. Muitas vezes é desses conhecimentos fragmentados,

confusos e desconexos, que o professor obterá elementos para a realização de seu trabalho.

Tendo por base o conhecimento do aluno, para assim promover gradativamente a construção dos novos conceitos em aprendizagens que possibilitarão modificações das concepções e superação dos conhecimentos do senso comum, relacionando o que conhecia a outros mais elaborados. Os conceitos que são trabalhados cognitivamente pela criança na tentativa de definí-los sob a mediação do professor, também conterão elementos construídos no meio socioeconômico e cultural, presentes nas condições de vida dos alunos.

É através da instrução formal e das operações práticas que se muda a natureza da atividade cognitiva, pois “ao fazer a transição do pensamento concreto para o teórico, não é imediatamente que as pessoas adquirem a capacidade de formular sucintamente suas idéias” (LURIA, 1990, p.68).

A partir desta perspectiva, o professor pode retomar as dificuldades que apareceram durante as aulas, desenvolvendo um trabalho mais aprofundado, onde destacará os conceitos de forma mais adequada, para o redimensionamento dos conhecimentos dos alunos, na “objetivação dos processos interiores [o que] garante o acesso às formas específicas do comportamento superior em contraposição às formas subordinadas” (VIGOTSKI, 1998, p.).

As contribuições que o aluno traz para sala de aula devem ser observadas a partir das discussões sobre diversos assuntos, pois são os conhecimentos prévios, a base para o reconhecimento das diferentes perspectivas do coletivo de sala de aula.

Desse modo, os alunos constroem os conceitos que são trabalhados pelo professor, passando os conhecimentos prévios que possui, por uma reconstrução, trazendo uma modificação na estrutura mental do educando, que é a presença de uma nova aprendizagem.

Ainda para Vigotski (1998), quando a criança precisa de auxílio para realizar alguma tarefa, essa situação pode estar ligada a alguma função mental que ainda não amadureceu definida pela zona de desenvolvimento proximal. Se há o reconhecimento da zona proximal onde a criança se situa em

relação ao conteúdo e se há a provação da interação da criança com outras crianças, com várias formas de conhecimento, proporciona-se assim a aquisição de várias capacidades e também um melhor desenvolvimento do comportamento voluntário da criança.

A aprendizagem é concebida por cada aluno de forma única e envolve o ensinar e o aprender, já que cada um possui suas próprias experiências e conhecimentos prévios a respeito de sua realidade e o meio social ao qual está inserida. A aprendizagem ocorre na modificação, na transformação da estrutura mental, que gera uma nova organização de formas mais elaborada e complexa, mediada pela teoria em sala de aula.

A maioria dos avanços não ocorre de forma espontânea, como definições ou compreensão dos conceitos mais complexos ou científicos. Assim o professor age como o mediador, interferindo, para provocar os avanços que não ocorreriam de modo espontâneo. O aprendizado possibilita ao sujeito o despertar de processos internos de desenvolvimento. A interação social, a intervenção do professor, assim como todo e qualquer aprendizado esta relacionado à relação de mediação entre o homem e seu contexto social, o que repercute sobre o desenvolvimento intelectual das crianças que ocorre em função das interações e das práticas sociais.

São essas aprendizagens, que caracterizam seu pensamento, pois “ao dar um passo no aprendizado, a criança dá dois no desenvolvimento, ou seja, o aprendizado e o desenvolvimento não coincidem” (VIGOTSKI, 1998, p.109).

Conforme a criança vai crescendo, ela aperfeiçoa e desenvolve novas formas de aprendizagens, o que também ocorre com a definição dos conceitos que desse modo são internalizadas. Cada criança tem seu tempo próprio de desenvolvimento, e muitas vezes não acompanha o que a escola entende como necessário em sua aprendizagem.

A escola transmite os conhecimentos científicos como sistemas organizados de conhecimento e modos de funcionamento intelectual e a criança ao receber essas aprendizagens, atribui a ela significados, internalizando esse novo conhecimento e transformando o processo interpessoal num processo intrapessoal. Além de transmitir os saberes

sistematizados, a escola atua como mediadora entre a cultura da sociedade e do indivíduo que faz parte dela.

Na escola também ocorrem as interações sociais, onde as crianças são estimuladas a novos conhecimentos e compartilham aqueles que possuem. É contexto que, além de fornecer aos indivíduos os instrumentos necessários para interagir com a leitura e a escrita possibilita aquisição de variados conhecimentos, necessitando que a teoria da sala de aula esteja ligada à prática, a fim de provocar na criança a internalização.

Das aprendizagens internalizadas, “a zona de desenvolvimento proximal é, por excelência, o domínio psicológico da constante transformação” (OLIVEIRA, 2000, p.13). Assim o meio cultural tem extrema importância para o desenvolvimento da criança, como para as relações entre os indivíduos. As experiências que as crianças vivenciam e as histórias de vida propiciam aprendizagens que tiveram antes de ir à escola, fazendo com que o aprendizado e o desenvolvimento façam parte da vida de forma interrelacionada.

Diante desta perspectiva, Oliveira faz uma observação sobre a proposta de Vigotski:

A consciência individual e os aspectos subjetivos que constituem cada pessoa são, para Vygotsky, elementos essenciais no desenvolvimento da pessoa humana, dos processos psicológicos superiores. A constante recriação da cultura por parte de cada um de seus membros é a base do processo histórico, sempre em transformação, das sociedades humanas (1993, p.17).

Nesta perspectiva, o professor ao conhecer seu aluno, deve possibilitar atividades adequadas em sala, pois ao conhecer a realidade e o contexto social em que seu aluno está inserido, ele terá maiores condições para o planejamento agir, no contexto social da escola.

Os alunos tem suas especificidades como sujeitos da aprendizagem e o professor com base nos conhecimentos que tem sobre a criança, direcionará suas reflexões e ações educativas, a fim de facilitar o desenvolvimento desses processo ao envolver ao máximo o aluno, com as estratégias que a escola pode utilizar, o professor provocará assim o interesse pela busca, pelo conhecimento e a aprendizagem.

As práticas educativas devem atentar para a forma como a criança vê o mundo ao seu redor, como ela interage com outras crianças e como se vê como cidadão e parte integrante da sociedade, as relações que ela é capaz de elaborar, suas ações como objeto da prática educacional e social.

Quando o professor trabalha com a realidade, com aquilo que o aluno conhece e tem contato, em áreas diversificadas, a fim de provocar o interesse pelo aprendizado e a internalização as funções psicológicas superiores, o aluno se envolve com o conteúdo, estabelece relação com suas habilidades, competências, para um nível mais elevado da aprendizagem, onde o aluno é o foco da aprendizagem e amplia a sua capacidade de aprender.

Para este estudo nos propomos a reconhecer as mudanças decorrentes do processo de escolarização sobre crianças de 10 a 12 anos, que frequentam a 5ª série, em relação ao conceito de cidadania.

Este estudo visa analisar as mudanças das concepções infantis relacionadas ao conceito de cidadania, ocorridos no processo de transição da 4ª série para a 5ª série.

Para sua realização, teremos por base o estudo realizado por SALDANHA (2008), em uma turma da 4ª série de escola pública estadual, onde aplicou atividade e analisou a concepção das crianças sobre cidadania.

Neste estudo, pretendemos reconhecer as categorias analisadas e a partir delas buscar a ampliação analisando as mudanças e/ou permanências que ocorreram após mais um ano de escolaridade. Para isto, aplicaremos a atividade de um questionário conforme foi elaborado em 2008 para os alunos que participaram, e a partir destes elementos analisar as respostas de forma comparativa em relação ao ano de 2008. O que pretendemos é compreender em que medida este período de transição de uma série escolar para outra, provoca mudanças na compreensão das crianças sobre o conceito de cidadania.

Sendo esta uma pesquisa qualitativa pois, os resultados são correspondentes de modo individual, cada aluno e a sua forma direta de abordar o significado do conceito de cidadania, partindo de seus conhecimentos prévios, expondo os processos internos de aprendizagem com maior precisão de cada indivíduo. Assim, os métodos quantitativos “supõem

uma população de objetos de observação comparável entre si e os métodos qualitativos enfatizam as especificidades de um fenômeno em termos de suas origens e de sua razão de ser” (Haguette, 1999, p.63).

Em Flick: “Os objetos não são reduzidos a variáveis únicas, mas são estudados em sua complexidade e totalidade em seu contexto diário. Portanto, os campos de estudo não são situações artificiais em laboratório, mas as práticas e interações dos sujeitos na vida cotidiana” (2004, p.21).

Desse modo, a pesquisa qualitativa ocorre de forma descritiva, em processo, através da coleta de dados, da observação do pesquisador com o grupo a ser estudado, por ser realizada durante um espaço de tempo, por MELO (2008), onde começou esse estudo, referentes aos primeiros dados obtidos em relação ao conceito que as crianças possuem de cidadania. Ao recolher os dados e apresentar um conhecimento sistematizado sobre cidadania, realizou-se novamente a pesquisa, em busca dos efeitos da nova aprendizagem, ao longo de um espaço de tempo de um ano.

1. ESCOLARIZAÇÃO E CIDADANIA

A abordagem que enfoca como a mente organiza ou estrutura as experiências, tem no cognitivismo uma corrente contrária à psicologia comportamental. Ao processo mental que indica a forma como as crianças encontram as soluções de problemas, ou seja, como encontram respostas a partir de reconstruções daqueles conhecimentos que possui e soluções para as explicações, é atribuído pelo cognitivismo, baseado em Vigotsky, a dois sistemas: o neural e o cognitivo que de forma simultânea possibilitam que uma informação sensorial passe por transformações que envolvam eventos abstratos, além de dar ênfase à mente, pois considera a interação com a aprendizagem, fundamental para a construção do conhecimento.

Os estudos com bases neurobiológicas na aprendizagem ao discutirem as especificidades da sala de aula, aprofundaram e ampliaram o entendimento sobre o processo cognitivo, se atentando a necessidade de estudos mais aprofundados sobre: o pensamento, a linguagem, a representação do conhecimento, memória e a percepção.

Saber sobre a qualidade da relação ensino-aprendizagem das crianças nas salas de aula nos traz a importância das implicações educacionais relacionadas à dimensão da aprendizagem significativa. Neste processo há a ampliação da compreensão do novo conhecimento ao se produzir uma transformação no aprendiz, tanto na apropriação do novo conteúdo quanto no que o aluno já sabia, ou seja, uma reconstrução constante do saber.

Quanto mais se produz uma inter-relação substantiva entre o novo conhecimento e aquilo que já existia na estrutura cognitiva do aluno, maior significação será alcançada no processo de aprendizagem, melhorando a construção de conceitos.

Nesta abordagem, na relação indivíduo-sociedade, o ser humano se reconhece como ser social, que modifica o ambiente e é modificado por ele, Buffa, Arroyo e Nosella (1987) nos traz que o “processo de aperfeiçoamento moral e racional da sociedade passa pelo aperfeiçoamento de cada indivíduo. [este] é considerado como sujeito histórico quando capaz de modificar a realidade” (p.48); sendo as novas aprendizagens componentes do processo da

vida, o que faz com que os conhecimentos prévios passem por contínuas reconstruções.

O conhecimento não é imutável e a mediação se caracteriza por instrumentos técnicos e sistema de signos, presentes na atividade humana que trazem a necessidade do professor se preocupar com a compreensão do psiquismo dos indivíduos, ou como os educandos internalizam e representam o seu aprendizado.

Nesse aspecto, há a contribuição dos estudos da psicologia da aprendizagem para a área da educação, sendo que esta se dá na:

“tentativa da psicologia de estudar cientificamente fenômenos educativos, procurando contribuir para a melhoria da educação. Constituiu-se, então, um campo de estudos sobre questões ligadas à educação, com implicações tanto para as teorias quanto para as práticas educativas.” (Azzi, Batista e Sadalla, 2000, p.43).

Essa interação da psicologia com a educação se tornou importante para a compreensão sobre o processo de construção dos conhecimentos sistematizados que os alunos recebem na escola, e a importância que dão na relação que fazem com o dia-a-dia, colaborando assim, para o processo de aquisição do conhecimento.

Neste processo, o professor precisa se permitir conhecer e utilizar novos métodos, mudar as estratégias, para que as crianças desenvolvam cada dia mais a sua criticidade, a reflexão sobre os acontecimentos. Esse discurso é recorrente, permanecendo o problema nas escolas, pois muitas vezes a maioria dos professores não trabalha coletivamente e nem com a equipe pedagógica, de forma que as matérias se tornem atrativas, para que haja um aproveitamento maior no processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

É necessário reconhecer que a boa atuação dos profissionais da educação, não acontece apenas com a aplicação da teoria, pois, segundo Azzi, Batista e Sadalla (2000), os professores atuam “na mediação da aquisição de novos saberes, oportunizando situações de aprendizagem que favoreçam a concepção dos conhecimentos científicos importantes e outras situações de aprendizagem que propiciem o seu desenvolvimento.” (p.26)

Ao entender que cada aluno tem uma forma única de conceber os aspectos que compõem o mundo físico e social, e que isso depende das vivências de cada um e sua realidade, o professor estimulará a descoberta do conhecimento. De forma participativa e crítica, oportunizará amadurecimento intelectual, contribuindo a psicologia com seus estudos como facilitadora no processo educativo ao possibilitar um maior entendimento sobre a forma de pensar dos alunos.

O espaço de acesso aos conhecimentos sistematizados, é tradicionalmente a escola, que como ambiente social, deve sempre refletir sobre as práticas que ocorrem em seu interior de forma que seus atos sejam intencionais para o ensino e a aprendizagem. Nesta perspectiva, Oliveira (2000) aponta que as atividades realizadas em sala de aula devem possibilitar a presença dos saberes oriundos da realidade social das crianças, para que cada sujeito se aproprie dos saberes construído socialmente e historicamente, reelaborando seu conhecimento, intervindo na realidade e para que assim, na relação coletiva se constitua como cidadão.

A escola com a intervenção do professor, pode ampliar a compreensão e a construção mental sobre conceitos, propiciando a aprendizagem significativa, unindo teoria com prática e com a participação do aluno em situações desafiadoras para a construção do conhecimento. Assim a escola deve oportunizar situações de aprendizagem que estimulem a descoberta dos conceitos pelo próprio aluno.

Mas, qual é a importância da escolarização neste processo de formação do cidadão? De acordo com Duarte (1999) o Relatório de 1996, da UNESCO, reforçou perspectivas para a educação, sendo estas valorizadas pelo governo brasileiro ao visar a adequação do Brasil ao capitalismo mundializado.

O que temos é o contexto onde se necessita de trabalhadores mais qualificados para o processo de produção com o domínio de técnicas e conhecimentos que não comprometam a sua exploração. Buscam, ao mesmo tempo, um cidadão que ideologicamente tenha o conhecimento com a “capacidade de constante adaptação às mudanças no sistema produtivo” (DUARTE, 1999, p.47)

Este seria o objetivo que se coadunaria com as necessidades atuais do capital, que tem na má formação dos educadores, um instrumento para influir diretamente sobre a aprendizagem dos educandos, escondendo assim, as contradições do projeto neoliberal de sociedade. As desigualdades sociais, são vistas na diferença entre os indivíduos que passam pela escola e que devem sair dela aptos e preparados para exercer alguma função, que varia de acordo com a realidade, a capacidade e o contexto de cada um, numa relação entre educação e sociedade, que não comprometa a expansão do capital.

Para Freitas (2002) nas décadas de 20 e 30 o ideário escolanovista ampliou e introduziu novo entendimento sobre a escola como espaço de novas aprendizagens que partiriam das reconstruções de experiências dos alunos, utilizando-se da atividade espontânea, do caráter ativo e criador dos educandos. Foi uma renovação do caráter educativo que se baseava no discurso da construção de sociedade igualitária com acesso de todos ao conhecimento sem transformações sociais e políticas.

Mas, neste movimento, continua Freitas (2002), se valorizava os educadores capacitados, as mudanças na rotina, na organização escolar, o que nas palavras de Anísio Teixeira se viabilizaria “a reforma da escola [que] exigia uma profunda alteração das concepções vigentes no país sobre a finalidade do trabalho escolar e sobre a natureza da atividade infantil” (FREITAS, 2002, p.376). Se diferenciando da escola tradicional, o educando passa a ser o centro das preocupações na realização de seu próprio aprendizado.

Anísio Teixeira tem grande destaque no campo da educação brasileira ao visar uma escola de qualidade, possível a todas as camadas sociais, de forma democrática, reconhecendo o papel do professor, como um forte aliado na busca de melhorias na educação. Ainda, em Freitas (2002), tais movimentos no quadro educacional, geraram “como dispositivo de intervenção nessa disputa e como peça de uma estratégia editorial interessada em transformar a escola brasileira, promovendo uma nova cultura pedagógica do professorado” (p.393).

Com essa nova prática educativa, para o referido autor, Anísio Teixeira propunha mudanças na situação da educação, partindo dos

professores, como agentes sociais onde, “realizar a escola ativa demandava, assim, um extenso programa de formação do professorado [...] O preparo necessário à realização da escola ativa exigiria do professorado ‘maior conhecimento psicológico da infância’”(FREITAS, 2002, p.404).

Estas discussões ainda permanecem no cenário brasileiro, em torno do poder que a educação detém, na transformação da sociedade com a formação do futuro cidadão, por meio da socialização do saber historicamente acumulado. O que para Bujes (2005) apud Rodrigues (2007) são metas que representam os ideais da racionalidade e da cidadania concebidas na modernidade.

Rodrigues (2007, p.190), localizou este discurso na década de 80 em documento produzido pelo Departamento de Educação de Curitiba no ano de 1983, onde a racionalidade do ensino visava tornar o aluno agente social para a democratização plena do país e assim, proporcionar a todos melhorias e oportunidades democráticas relacionadas ao trabalho da escola que se utiliza de conteúdos para ações políticas que garantam a formação desse cidadão, ativo e participativo, capaz de decidir pela democratização da sociedade e que tem o professor como o “formador de opinião”.

Entendendo o professor como formador, a escolarização trará contribuições para a formação do cidadão desejado. Qual cidadão será este?

A partir da discussão sobre a importância daquilo que se aprende na escola para a vida do aluno, a orientação dos parâmetros curriculares para a educação no ensino fundamental, visa articular os conhecimentos obtidos na escola com aqueles necessários em sua realidade, de modo a possibilitar sua aplicabilidade, não mais fragmentada. Sua formulação, em 1995, visa conceber um currículo nacional, com o objetivo de criar uma identidade educacional em nível nacional.

Os objetivos orientados pelo PCN, para todo o Brasil, indica para a utilização de métodos, práticas e propostas que respeitem as diferentes realidades, já que a população não é homogênea, mas caracterizada pela miscigenação, diferenças sociais e múltiplas culturas. A inclusão de temas antes não utilizados como: ética, pluralidade cultural, temas transversais, orientação sexual e trabalho entre outros são inseridos como subsídio na formulação e reelaboração da proposta curricular de diferentes sistemas de

ensino e espaços escolares, pois reforçam a construção desse plano pela própria escola, distribuindo a responsabilidade a toda equipe pedagógica.

Apesar desta indicação de preocupação com a participação da equipe pedagógica na escola os PCNs são direcionamento que 'prescrevem' o que é indispensável para o currículo a ser elaborado, pois este deve permitir aos professores pensar e agir o tempo todo, refletindo a realidade dos alunos.

Apesar desta condição, no processo educativo, o professor tem papel importante no processo de formação do cidadão, incluindo-se aí a participação política. Se utilizando desse referencial (PCN), para enquadrar os conteúdos às necessidades de cada contexto e realidade, revendo suas expectativas e ações práticas a fim de melhorar a qualidade da educação, levando esta de forma significativa para o aluno, envolvendo discussões de cunho político, social e econômico.

Colaborando para a formação cidadã, já que a educação engloba o acesso a tais conhecimentos, dos direitos e deveres no convívio em sociedade, temos a dificuldade do enfrentamento do mercado de trabalho para o exercício da cidadania, na proposta do tema ética, exercendo-a para sua função numa sociedade democrática, como também as socializações e relações existentes, para a formação ética dos alunos.

Nos temas transversais, é posta a importância da construção da cidadania, compreendendo a realidade social através das questões da Ética, da Pluralidade Cultural, do Meio Ambiente, da Saúde e da Orientação Sexual, incorporando tais temas ao trabalho educativo da escola.

Assim, os parâmetros curriculares visam por excelência, a formação do cidadão, participativo das questões sociais, que compreenda e exija seus direitos sociais e individuais, envolvendo-o assim nos processos democráticos, favorecendo a formação ética do aluno, e sua ação cidadã nas relações sociais, reconhecendo as diferenças existentes e peculiares a cada região.

Na prática educativa, o professor deve envolver o aluno com a aprendizagem adequada às necessidades sociais, políticas, econômicas e culturais de cada contexto, e garantir as aprendizagens para a formação de cidadãos autônomos, críticos e ativos, responsável pela sociedade em que vive, a educação básica nesse sentido, prepara o aluno para um processo de

educação permanente, que estimule sua autonomia e os prepare para sua participação no processo democrático.

Se analisarmos alguns aspectos da construção histórica da sociedade brasileira, podemos perceber que a cidadania em seu sentido amplo se mantém ainda restrita às elites. Brandão (2002, p.26) aprofunda o que ocorre na atualidade ao comentar que a sofisticação “da tecnologia [...] aumenta a diferença e o distanciamento da dignidade humana entre os que concentram riquezas e os que são obrigados a viver no mundo da exclusão social sem habitação, saúde, trabalho e educação”.

O alerta de Brandão nos traz a constatação de que o previsto na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, em seu Artigo XXV, (inciso 1) que prevê o “direito a um padrão de vida capaz de assegurar a si e à sua família, saúde e bem-estar, inclusive alimentação, vestuário, habitação, cuidados médicos e os serviços sociais indispensáveis” ainda não é realidade no Brasil.

Decorrido mais de sessenta anos de sua elaboração, o que temos é uma realidade bem distante da desejada, pois conhecemos diferenças gritantes, onde poucos detêm muito da riqueza e a população carente e necessitada, que é a maioria, fica à mercê dos programas de assistência social, que acontecem de modo paliativo. As ações políticas não vão além da intencionalidade escrita no papel, garantindo minimamente os direitos civis e políticos dos cidadãos, perante a miséria, que muitas vezes não permite a efetivação e nem o reconhecimento das leis.

Em 1930, os direitos sociais, aparecem na era Vargas, que ficou conhecido como grande estadista e marcado como representante do momento de avanço nas questões trabalhistas como aquele que criou o Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio e a Lei trabalhista (CLT). O Ministério da Educação e Saúde Pública também foi instituído mantendo um controle intenso sobre o que deveria ser ensinado. Em relação aos direitos políticos acresceu o voto feminino, o voto secreto e obrigatório para os cidadãos, o que não incluiu os mendigos, analfabetos, ou menores de 21 anos.

Na Constituição de 1934, que se estendeu por apenas 3 anos, na tentativa de uma nova república, Getúlio Vargas aperfeiçoou o enquadramento sindical ao controle estatal. Na Constituição de 1937, o governo Vargas de

estadista e homem do povo, revela-se autoritário e centralizador, mantendo um amplo controle sobre a autonomia política da população, com o golpe de estado que instaurou a ditadura, período conhecido como o Estado Novo.

O referido período vai até 1945, durante o qual também foram criados o Departamento Administrativo do Serviço Público (DASP) e o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). O período de 1930 a 1945 ficou marcado na história do Brasil, como a era dos direitos sociais e da ênfase do nacionalismo, em país que se revela frágil nas convicções democráticas.

Este período, que para Carvalho (2008, p.109) “rejeitava o conflito social e insistia na cooperação entre trabalhadores e patrões, supervisionada pelo Estado” também restringiu seu alcance aos “trabalhadores rurais e domésticos” sem deixar na opinião do autor de ser a “era dos direitos sociais” (p.123). A popularidade de Vargas, sobretudo sobre a “população pobre dos centros urbanos “ (p. 126) , foi fortalecida por ser esta oriunda da migração rural para a cidade, trazendo também a ampliação da força do populismo.

De qualquer forma, para Carvalho (2008, p.126) temos aí um avanço na cidadania na medida em que as massas avançavam na participação política, mesmo colocando os cidadãos em dependência dos políticos, em ação que transformava os direitos em benesses ou favores distribuídos pela generosidade dos políticos. Reivindicação passa à condição de negativa e a passividade como positiva mantém equívocos em relação ao que se entende por democracia.

Este contexto reforça o conceito de cidadania no Brasil com base:

“[...] na legislação previdenciária e trabalhista [que] constituiu-se numa criação do movimento de 1930, espécie de dívida do governo Vargas – que, antecipando-se à existência de conflitos entre capitalistas e operários, teria, num gesto paternal, ofertado aos assalariados a proteção social [...]” (LUCA, 2005, p.478).

Nesse processo a Constituição de 1946, reflete o quadro social e a situação política do país e do mundo, ressaltando uma democracia que visa o social antes do individual. Sendo marcante nesse período “o controle constitucional de toda e qualquer lesão de direito” (CRETELLA, 2000, p. 53). Mantendo-se as conquistas sociais e políticas em meio a sérios embates no

campo político e econômico, esta busca de plena democracia culmina no golpe militar de 1964.

De forma mais ampla, para Pandolfi (1999) (artigo Percepção dos Direitos e Participação Social In: Cidadania, justiça e violência), este processo histórico alterou a percepção da população sobre o que é direito e direito social, que ela explica na constatação de que no:

“imaginário do povo, a palavra “direitos” (usada, sobretudo no plural), é, via de regra, relacionada com aquele conjunto dos benefícios garantidos pelas leis trabalhistas e previdenciárias implantadas durante a era Vargas. Portanto, não é de se estranhar que [...] os direitos sociais tenham sido os mais “reconhecidos” pela população (...). Ora, se o processo de afirmação da nossa cidadania contribuiu para firmar no imaginário da população a primazia dos direitos sociais, provocar um certo descaso pelos direitos políticos e civis, e acentuar a percepção dos direitos de um modo geral como favores ou privilégios, esse processo contribui também para que as instituições oficialmente encarregadas de garantir esses direitos não sejam reconhecidas como instrumentos eficazes ou capazes de efetivá-los” (PANDOLFI,1999, p.53)

A Constituição de 1988 reorganizou o Estado brasileiro após o fim da ditadura militar, garantindo direitos à população, e em especial à classe trabalhadora, tais como o direito à greve e liberdade sindical. Considerada uma Constituição cidadã, define dimensões da democracia e dos direitos cabíveis aos cidadãos, inserindo-se aí as crianças e adolescentes e indígenas. Também foram estabelecidas as atribuições de responsabilidade de cada esfera, ou seja, o federal, estadual, municipal, o distrital, além de questões relacionadas à educação onde se define a responsabilidade do governo.

A ênfase dada por Carvalho (2001) aponta na história brasileira o descaso por direitos básicos da população, que ocorrem por parte dos governantes, já que a única participação dos cidadãos de modo efetivo nas decisões políticas ainda está muito restrita ao voto, que acontece em sua maioria por ser obrigatório.

Dados obtidos na Organização Mundial da Saúde (OMS) nos levam a uma reflexão, sobre a distância expressiva do entendido e disposto em leis e o que realmente tem acesso a população para que de fato reconheça sua cidadania. Isto pode ser exemplificado em Carvalho (2001) que comenta:

“Tomando-se a renda de 70 dólares – que a Organização Mundial da Saúde (OMS) considera ser o mínimo necessário para a sobrevivência – como a linha divisória da pobreza, o Brasil tinha, em 1997, 54% de pobres. A porcentagem correspondia a 85 milhões de pessoas, numa população total de 160 milhões [...] Crescendo ou não, o país permanece desigual” (p.208).

O que se tem, são grandes transformações tecnológicas e econômicas na sociedade, que não propiciaram significativas mudanças para o efetivo exercício da cidadania e a participação por parte do povo brasileiro, numa real democracia.

Ao longo da história da democratização do país, os direitos sociais e políticos foram alterados, ampliando as obrigações políticas, sociais e econômicas, com a participação coletiva dos cidadãos nas decisões. Essas reestruturações, fundamentais ao convívio social, para Luca (2005, p.486), a presença de uma consciência em relação à necessidade de participação nos movimentos coletivos e o reconhecimento de que quando não têm respeitado seus direitos estão diante da negação dos direitos sociais, civis e políticos é compreensão que permanece em relação à cidadania.

Englobando os valores sociais com que se determinam os deveres e os direitos dos cidadãos em cada sociedade, diferentemente dos direitos, a cidadania é um processo que está em construção, já que está atrelada à garantia dos direitos e dos deveres reconhecidos para os cidadãos envolvidos.

Para uma melhor compreensão da dificuldade encontrada para se conhecer e compreender o que esses direitos e deveres causam no entendimento da população, Carvalho explica que:

“o surgimento seqüencial dos direitos sugere que a própria idéia de direitos, e, portanto, a própria cidadania, é um fenômeno histórico. O ponto de chegada, o ideal da cidadania plena, pode ser semelhante, pelo menos na tradição ocidental [...]. Pode haver também desvios e retrocessos” (CARVALHO, 2001, p. 11).

Ao deturpar ou até mesmo desconhecer o significado da palavra cidadania, o indivíduo restringe seus direitos e seus deveres. Esta condição

tem gerado a circulação do conceito de cidadania no Brasil, como se esta fosse sinônimo de direitos, e apenas de direitos. Em muitas situações se nota que as pessoas, neste processo de desconhecimento, abdicam dos deveres que integram a cidadania, como regras para o convívio social que exige reciprocidade nas relações, sendo necessário o conhecimento e o discernimento ético e político para a consolidação do papel de cidadão.

O professor como o mediador que propicia a compreensão e elaboração de conceitos por seus alunos, deve no processo de ensino-aprendizagem, explorar o contexto sociocultural para que a criança construa sua compreensão do que é cidadão e deste como um agente transformador da sociedade. Para que, assim, a partir da construção desses conceitos, o aluno possa se reconhecer como cidadão em seus direitos e deveres e como pessoa participativa e em sociedade.

As diretrizes que orientam a educação, elaboradas pelo governo federal, para as práticas de ensino-aprendizagem, trazem inovações em preocupações com reflexões sobre essa prática reconhecendo as diferenças em cada contexto que for aplicada.

Essas mudanças apregoadas pelos PCN repercutem na prática docente que deve repensar o currículo e o planejamento das aulas, de modo que, se estabeleça uma prática que promova a interação dos alunos com o objeto de aprendizagem, desenvolvendo melhor suas atividades e favorecendo que os alunos demonstrem interesse e reconheçam a importância da aprendizagem.

A luta por uma educação de qualidade, assim como a luta pela cidadania, nos permite compreender que ao longo de muitas transformações, ainda não foi possível estender tudo a toda população, de modo que os direitos a todos não é uma realidade.

A cidadania no Parâmetro Curricular para o ensino de História, se atém a uma compreensão da realidade, da cultura. A Lei de Diretrizes e Bases, que entrou em vigor no fim de 1996, inova a educação do ensino fundamental, de forma que flexibiliza o ensino. No objetivo de formar um cidadão capaz de refletir a cerca de assuntos políticos relacionados a sociedade, assim também a cultura e ao próprio ensino. O ideal do PCN, era que se efetivasse uma

mudança no quadro da educação brasileira, como referencial para o ensino de todo país.

Assim, prevê a problematização de fatos, épocas e acontecimentos que modificaram a sociedade, levando o aluno a uma reflexão e relação de tempo histórico, com uma perspectiva crítica, a respeito da sua própria realidade, identificando e estabelecendo relações do ensino e a composição do currículo, com a realidade e uma base em comum, a educação de todo país.

Utilizado muitas vezes para a difusão de valores, transmissão de conteúdos entre outros, o referencial do PCN, visa formar o aluno capaz de se envolver com a realidade e intervir sobre ela, abordando a formação do cidadão que o Estado deseja, além do conjunto de deveres e direitos, que muitos nem tem acesso ao conhecimento, como se a participação do cidadão se limitasse apenas ao voto, sem refletir sobre o real significado da cidadania em meio ao nosso sistema político.

Nosso sistema não permite o exercício real da cidadania, já que limitam a participação da população. Para Brandão (2002):

“o distanciamento entre o pensar e o fazer cria espaços para violação política dos direitos humanos. No Brasil, em particular, os direitos sociais, políticos e humanos, principalmente da população trabalhadora, foram e continuam sendo mutilados legal e ilegalmente em relação às ações que afetam diretamente a população que vive exclusivamente de sua força de trabalho” (p.168).

A constituição é o documento redigido para determinar a organização do Estado brasileiro, sendo sua população submetida a mesma autoridade e obedecendo a leis comuns. Sendo que, as transformações no processo da vida material provocam mudanças e inovações na organização política, trazendo para a sociedade atual, conceitos e assuntos também atuais. Em Buffa (1987), “aperfeiçoar a vida humana, [é também] contribuir para a diminuição do sofrimento dos homens” (p.16).

O papel da escola, como formadora e a relação mantida entre a educação e a cidadania, não vê a população como possuidora dos direitos políticos, já que a educação não dá o suporte para a formação da cidadania, e

por diversas vezes, nem se interessa para essa instrução, dando preferência a excluir a população menos favorecida, da política.

Permitir que a educação dê o suporte necessário para a reflexão do próprio aluno a cerca do conceito da cidadania, é necessária não apenas para cunho pedagógico, mas sobretudo uma renovação teórica para se redefinir a prática, no sentido da formação desse cidadão, capaz de refletir e interferir sobre o convívio social e democrático, de direitos, e com o dever de participar, para uma real ação política, no que a História pode contribuir.

2. O ENSINO DE HISTÓRIA E A CIDADANIA: COMO A HISTÓRIA TEM SIDO UTILIZADA PARA A FORMAÇÃO DE DETERMINADOS TIPOS DE CIDADÃOS.

Para muitos historiadores o ensino de história necessita de professores com uma formação crítica sobre a própria história e seus conceitos, além de considerar a realidade, em seus objetivos e intencionalidades. Para Fonseca; Silva (2007) esta questão é complexa, nos indicando em sua pesquisa e diálogo com professores de História, que eles convivem na sua formação com faltas trazidas pelo “predomínio curricular [...] dos conhecimentos históricos e teóricos - metodológicos, desvinculados dos saberes pedagógicos” (p.33).

Por outro lado, as políticas educacionais pós-1990 para a formação dos professores para as séries iniciais dirigem “o foco [...] para as metodologias de ensino, desvinculadas da pesquisa e do próprio conhecimento. [...] Do professor desta faixa etária de alunos, requer-se apenas a capacidade de adequar, transpor e recriar metodologias” (FONSECA; SILVA, 2007, p.32).

O que temos são professores atuando nas séries iniciais que não têm formação adequada para o ensino de História, assim como, professores graduados em História apresentando lacunas em sua formação e não garantindo o ensino que se deseja. O que é preocupante é o fato de que os conhecimentos da população sobre a história são muitas vezes originários de narrativas “cujo desenvolvimento não está isento de implicações ideológicas e morais”(ROSA; BRESCÓ, 2007).

Fonseca e Silva (2007) ainda indicam as categorias “democracia e cidadania” como indispensável para a formação de professores o que reafirmamos, com o entendimento de que o professor de qualquer nível de ensino ou área de conhecimento, nesta perspectiva, deve buscar a formação continuada, para que sua atividade se fortaleça, já que o processo de construção do conhecimento implica na continuidade da aprendizagem.

A prática pedagógica social traz a necessidade da formação reflexiva sobre o que se quer atingir, sendo manifestação de respeito ao aluno partir do conhecimento de seu contexto, de sua realidade conforme indica

Fonseca (2008). A escola sendo o espaço da diversidade que se apresenta especialmente na sala de aula traz um fator que irá influenciar na aprendizagem, exigindo que o professor ajude na construção de uma identidade coletiva, na tomada de consciência das diferenças pelos alunos.

Será possibilitando reflexões sobre atividades e situações que dão visibilidade a diferenças, que podemos ultrapassar os preconceitos e as resistências presentes no cotidiano escolar. Nesse sentido, para Perrenoud (2001, p.22) ensinar é muito complexo, pois se lida com as diferenças, e é muito mais que fazer tais tarefas, ou seguir receitas, é para o autor “agir na urgência e lidar com as incertezas”.

O professor precisa compreender as especificidades de cada aluno, atualizar-se, aprofundar-se nas temáticas educacionais, apoiando-se em reflexões sobre sua prática educativa, em processo constante de auto-avaliação que oriente e reorienta a construção contínua das competências profissionais.

É necessário que a formação dos educadores propicie a conscientização e não a alienação em relação ao ideário capitalista. O que se nota conforme Bianchetti (2001) é que em sua maioria, as escolas vêm formando os alunos para o mercado de trabalho, fazendo o caminho inverso na formação humana, dos indivíduos. Assim, tem-se na igualdade um princípio formal da democracia, onde todos os cidadãos são iguais em direitos e deveres o que tem muitas vezes se restringido ao discurso. Esta realidade reforça a importância de reflexões pelos alunos desde as séries iniciais sobre o que é cidadania em sua perspectiva histórica, para que entendam a dimensão adquirida em seu tempo.

Nesse sentido, o ensino de história busca possibilitar a compreensão da realidade em suas transformações, explicando o processo histórico de produção da realidade do tempo presente e assim delinear possíveis ações futuras. Para a valorização do ensino da história, professor e aluno, devem compreender que a educação é parte importante no processo social, tendo significado no processo histórico da humanidade.

Com uma ação mais efetiva da escola em relação a uma aprendizagem que desconstrua a prática alienadora o trabalho pedagógico deve ser interligado e se concretizar de forma interdisciplinar. Os PCN, em seu

volume de História vêm reforçar o ensino para a formação de um novo cidadão - o democrático.

Para Fonseca (2008), a história que se pretende superar, pesquisa os fatos e considera apenas uma minoria responsável pelas transformações decorrentes, assim, “a principal consequência desse ensino é formar, nos alunos, já nas séries iniciais, uma concepção auto-excludente da história” (p.90). Essa situação para Bittencourt (2004), também afirma ações onde se “excluem povos e grupos, sobretudo das áreas mais pobres ou dominadas” (p.206).

Buffa (1987) ao analisar a situação brasileira afirma que: “O Brasil é um país capitalista, com uma indústria competitiva inclusive internacionalmente [...]. Aqui a realização do capital – que afinal é o sujeito do capitalismo – se faz à custa da marginalização da maioria dos brasileiros” (p.29). Tal afirmativa nos leva a considerar a necessidade de romper com esse modelo, para que conseqüentemente se reestruture o ensino de História no ambiente escolar, onde a maioria dos professores trabalha isoladamente, não havendo no processo de ensino – aprendizagem o reforço de objetivos coletivos.

A escola não deve ser um lugar de disputa, mas de interação, visando sempre à qualidade de ensino e a formação integral do aluno. Ressalta Perrenoud (2001) que:

“Ensinar é fazer parte de um sistema e trabalhar em diversos níveis (...). Todavia, a complexidade atual obriga a tratá-los [os alunos] como membros de um grupo com um papel coletivo e a questionar seus hábitos e suas competências no espaço da equipe, do estabelecimento de ensino e da coletividade local, bem como no espaço propriamente pedagógico e didático” (p. 57).

O trabalho coletivo interdisciplinar na escola contribuirá para a formação integral do aluno em prática educativa que promove análises críticas da sociedade. Para Bittencourt (2008), objetivando “transcender o espaço por intermédio de um exercício de reversibilidade, remontando o tempo passado ao presente e ao futuro e ultrapassando assim a marcha real dos acontecimentos” (p.203).

Assim, nessa relação, para a formação do sujeito conhecedor do significado da cidadania, em nível econômico, político e social, o ensino de história não deve privilegiar alguma ideologia, mas dar os requisitos

necessários para que o sujeito analise de forma crítica o processo histórico articulando-o à leitura da realidade para a tomada de posições.

O ensino da história pode contribuir para essa formação, dando os subsídios necessários para comprometer a população com uma real democratização da sociedade. Assim em Fonseca (2008), o suporte para uma formação crítica terá no ensino “a busca incessante do fim da exclusão” (p.96), o que relacionamos aos direitos e deveres veiculados por determinado contexto.

Para o entendimento do tempo histórico, os conhecimentos precisam ir além do entendimento das datas e de fatos. É necessário que saibam como ocorreram determinados acontecimentos, dominando os conceitos básicos da história, pois como indica Bittencourt (2004) “apenas conhecer datas e memorizá-las, como se sabe, não constitui um aprendizado significativo, a não ser que se entenda o sentido das datações” (p.211). Sobre essa relação, a autora comenta a importância da “intenção didática [que] é a de possibilitar ao estudante a reflexão sobre o presente pelo estudo do passado, para que possa desenvolver o esforço de dimensionar a vida hodierna em extensões de tempo”. (p.214).

O ensino de história para um país heterogêneo como o Brasil, que ainda visa estabelecer uma identidade nacional, encontrou no PCN, uma forma de direcionar o ensino da história, para formar determinado cidadão, com um conhecimento básico, tornando-o capaz de exercer uma função no mercado de trabalho e na sociedade. De forma contraditória o PCN vem contra a escola que busca a formação humana, para a vida na sociedade, ao pensar em sua intencionalidade de formação o sistema de produção capitalista. Como espaço de diversidade, a escola deve possibilitar mudanças, que começam na construção do Projeto Pedagógico, propondo discussões que possibilitem e efetivem mudanças que repercutam sobre a formação dos estudantes.

Nesse sentido, a história procura explicar as transformações resultantes das ações dos homens, de caráter eminentemente histórico. A escola deve cooperar na conscientização de si mesmo pelo cidadão e se utilizar desse instrumento, que é o ensino de história, para emancipação individual e social. Para Rosa (2007), é necessário utilizar métodos que ofereçam aos alunos “instrumentos de conhecimento precisos para enfrentar seu

presente e seu futuro [...]” e possibilitar “a reflexão, para a análise, para a dúvida e para a valorização dos argumentos” (p.59).

No direcionamento proposto pelo PCN, o professor deve propiciar ao aluno que se perceba como parte da história, ou seja, como sujeito histórico, o que implica em valorizar o conhecimento que este possui a cerca do mundo e utilizar-se dos mesmos para aprofundar sua metodologia de ensino. Esta opção necessita da inserção dos acontecimentos históricos em análise que abarque contextos mais amplos. Assim, teremos a possibilidade de superação de ensino de história que segundo Horn; Germinari (2006) tinha por objetivo “criar uma identidade nacional homogênea em torno de um Estado politicamente organizado” (p. 122).

O ensino de história em anos passados era tido nas escolas como instrumento de reprodução dos acontecimentos históricos em ensino alienado, que exigia dos alunos a memorização de personagens, das datas e fatos. Embasada num ensino de transmissão dos conhecimentos e memorização do conteúdo, centrava-se em alguns personagens aos quais era atribuída a responsabilidade pelos grandes acontecimentos, sem criticidade e sem promoção de qualquer questionamento pelos estudantes.

A necessidade de conhecer e interpretar com criticidade a abordagem histórica traz a necessidade do reconhecimento do contexto sócio-econômico. Com este objetivo o professor, terá a responsabilidade de possibilitar aos alunos a expressão de seus conhecimentos, assim como de buscar a ampliação dos seus próprios conhecimentos historiográficos para que nas discussões e confrontos o aluno perceba-se como parte do processo.

Para tanto o professor abrirá mão do monopólio do saber na sala de aula, o aluno trará suas próprias experiências e saberes e em ambiente de discussões e confronto, o processo histórico será compreendido em suas contínuas transformações. Esta opção pode também levar ao rompimento com a idéia de escola como reprodutora do conhecimento acumulado e trazer a inovação do ensino transformador.

Nesta perspectiva, o ensino de história tomou nos anos 80 um rumo diferente, e tem buscado no processo alterações das práticas de ensino de história no cotidiano das salas de aula.

Essa reflexão, sobre a trajetória e a reestruturação do ensino de história, atingiu todos os setores da sociedade, partindo do entendimento que o sistema educacional necessitava sofrer adequações que redimensionasse o padrão capitalista.

Apesar dos embates para as mudanças na sociedade e no ensino de História, ainda permanece de acordo com Tamarit (1999), o conceito histórico de que a escola forma cidadãos pautado nos conhecimentos socialmente válidos e reforçando o mundo econômico como foco na educação pública do contexto social brasileiro. Para ele, no Brasil, foi apenas em 1948, que a educação passou a ser vista como necessária e como parte integrante do desenvolvimento do país o que não impediu neste processo:

“A desqualificação da escola, implícita e explícita nas abordagens reprodutivistas e desescolarizantes, [o que] gerou uma contracorrente que tendeu e tende a revalorizá-la como instrumento indispensável e insubstituível para a educação do povo” (TAMARIT, 1999, p.23).

Esta perspectiva tem mantido a escola como responsável pela formação do indivíduo para a realidade do mercado de trabalho. Oliveira (1997) afirma que os interesses externos ao sistema educacional influenciam diretamente a educação, provocando a necessidade da escola se reinventar enquanto formadora de mão de obra e se constituir como um espaço de inovação constante para atender a demanda trazida pelo neoliberalismo.

Se a realidade é esta, e em contraposição a democracia se efetiva quando a população conhece seus direitos e deveres e conseqüentemente passa a exigí-los, a escola ocupa importante espaço para a construção da cidadania. O sentido que damos a esta importância está na compreensão pela população da construção histórica da democracia, para que não fique vulnerável às ideologias e nem aos interesses das classes dominantes.

O ideal de socializar os saberes socialmente acumulado para todas as classes sociais, respeitando os conhecimentos próprios da realidade do aluno e do modo como ele concebe a aprendizagem; assim como, proporcionar a todos oportunidades democráticas relacionadas ao trabalho da escola que se utiliza de conteúdos para ações que garantam a formação desse cidadão, ativo e capaz de participar da sociedade, é o que nos remeteu ao

reconhecimento do entendimento dos professores dos alunos nos anos de 2008 (4ª série) e em 2009 (professor de História na 5ª série) em relação ao que entendem como ação pedagógica para a formação da cidadania para seus alunos.

4.1 Professores falam sobre o ensino e a cidadania

Entrevistamos os professores, realizando três perguntas como seguem: 1. Como aprofundar o conceito de cidadania nas aulas de história? 2. Reconhece algum conteúdo específico nos livros didáticos? 3. Qual a importância de ensinar sobre o conceito de cidadania para a aprendizagem das crianças?

Para a professora da 4ª série que denominaremos de **Cristina**¹ em relação à pergunta 1, comenta que “é preciso saber aproveitar situações diversas que ocorrem dentro da sala de aula, do que eles trazem pra sala do intervalo e coisas assim, daquilo que eles mesmo vivenciam no dia-a-dia e tem questionamentos”. Em sua fala nos indica que sua compreensão de cidadania tem como importante trazer para a escola as vivências das crianças no ambiente social e familiar. Ela nos indica que valoriza e tenta trazer e criar na sala de aula situações para a expressão do que os alunos compreendem. Na seqüência ela comenta aspectos da metodologia utilizada confirmando nosso entendimento, pois explica que “provoca diversas discussões, pra ir além das discussões superficiais e chegar aos conceitos que são mais importantes, é daí que surgem os projetos para serem trabalhados nas aulas”.

Já o professor de história da 5ª série, considera que o ensino da cidadania, não deve ser abordado “apenas como a inclusão de grupos sociais, tradicionalmente excluídos ou a vida num contexto social, na verdade cidadania é ter a consciência de que você participa da cidade, participa politicamente da cidade”. Ele traz em sua fala elementos que enfatizam a preocupação com a questão social, política e econômica, demonstrando entender o conceito de cidadania, aparentemente, de forma mais ampla que a professora **Cristina**, que enfatizou questões pedagógicas. O professor **João** licenciado em História situa em seguida o conceito de cidadania buscando referências na História ao dizer que este “é originário da Grécia, onde cidadão é aquele que participa das decisões, da vida política da cidade, [...]”.

Os professores têm formação diferente, isto é, ela é pedagoga, mas o sentido do entendimento de cada um deles leva à compreensão de que a escola é espaço que pode colaborar na formação do cidadão, mas não se

¹ O nome dos professores é fictício, assim como o dos alunos e da escola pública.

resume a ela. Os professores, cada um na sua perspectiva, indicam que esperam formar o cidadão crítico, capaz de opinar a respeito dos problemas sociais e políticos da sociedade em que está inserido, enfrentá-los e modificá-los. Como?

Para a professora Cristina, a formação de pessoas mais críticas e participativas gera a preocupação em oportunizar momentos para a reflexão pelas crianças sobre si e sobre os outros de sua realidade. Tal postura é necessária conforme Fonseca (2008), para “a formação da consciência histórica dos homens, possibilitando à construção de identidades, a elucidação do vivido, a intervenção social e a praxes individual e coletiva” (p. 89).

Assim, a professora expressa sua preocupação nas opções pedagógicas relacionadas ao nível de escolaridade e a faixa etária dos alunos. De outra forma o professor João também traz esta preocupação relacionando à História para o entendimento da exclusão e conseqüente participação na sociedade.

Ambos entendem o ensino como via para sua ação, sendo que sobre a questão 2 explica o professor João, que “o conteúdo é propício a isso, o ensino de história evidentemente vai entender o processo histórico de construção do conceito de cidadania” nesse sentido, “explicando ao aluno que ele faz parte da coletividade, e está usufruindo de um ambiente público, tendo que respeitar”.

O professor da 5ª série, em relação aos conteúdos, considera que: “não há nenhuma atividade específica”, em concordância com a professora Cristina, que ainda completa “se a gente usar isso vai virar mais um conteúdo para se tirar nota. A cidadania tem que ser ensinada no dia a dia, na escola, entre as pessoas. Então aprender isso de forma isolada não resolve absolutamente nada”.

Para tal, a professora Cristina considera que as atividades propiciam “[...] a reflexão e chamam a atenção”, de modo que “[...] fica a critério de o professor utilizar as propostas e encaixá-las aos conteúdos, elaborar atividades que provoquem a reflexão das crianças, [...] envolvendo atividades possíveis para se conceituar temática como cidadania”.

O professor João faz relação com sua própria formação ao fazer referência ao ensino da “ educação moral e cívica” quando ainda era estudante. Para ele esta disciplina “[...] foi importante, hoje, por exemplo, ninguém aprende sobre os papéis no senado, sobre a hierarquia existente, eu aprendi isso nas minhas aulas

de moral e cívica”. Sua preocupação tem relação com as disciplinas e os conteúdos que ainda considera como importantes, entendendo que é preciso que o professor utilize algumas propostas e as encaixe aos conteúdos, já que o tempo é curto.

Os dois professores demonstram, de modos diferentes, que valorizam a compreensão do conceito cidadania pelas crianças, o que possibilitaria para eles, o conhecimento crítico no espaço escolar, através das atividades realizadas e executadas, para promover melhorias na aprendizagem dos alunos, deixando-os mais próximos dos acontecimentos da sociedade em que vivem.

De acordo com o PCN de História, a proposta para o seu ensino é concebida visando propiciar “reflexões e debates sobre a importância dessa área curricular na formação dos estudantes, como referência aos educadores, na busca de práticas que estimulem e incentivem o desejo pelo conhecimento” (1996, p.10) Nesse sentido, cada professor trabalhará de forma diferente, mas com uma única intencionalidade, que é a da formação dos alunos para a vida.

Na última pergunta feita aos professores, em relação à importância de se ensinar a cidadania para a formação das crianças, a professora Cristina considera indispensável e para as próprias relações do indivíduo no meio social. Ela explica que este trabalho faz com que:

“[...] o aluno passe a refletir [sobre] essas questões, pois eles já possuem maturidade para diferenciar o que é certo do que é errado. O que se espera dele é essa reflexão, da disciplina, da maturidade para conscientização. Assim ele, se reconhece como cidadão, e o seu papel como parte da sociedade”.

Sobre a formação dos alunos, o professor João vai além da perspectiva da professora Cristina, ao relacionar a cidadania à vivência democrática, pois “se cidadania for entendida apenas como direito, nós estaremos distorcendo o sentido da palavra já que o direito a ser cidadão evidentemente implica o dever de ser cidadão”.

Para Basso (1998), o trabalho do professor se torna “frustrante e desanimador”, pelas condições precárias de trabalho, assim como os baixos salários, que acabam exigindo uma jornada de trabalho extensa e cansativa, o que compromete o rendimento e a qualidade desse ensino. Mas os professores

acima, demonstraram que estão comprometidos com a formação da criança e não só com a 'transmissão de conteúdo'.

O que expusemos se baseou nas respostas dos professores por ocasião da entrevista, o que nos impede de comentários sobre se utilizam ou não novas metodologias que incluam o trabalho coletivo, discussões e análise da realidade de forma interdisciplinar. Entendemos que se optarem pelo acima indicado, as aulas de História poderiam contribuir para uma formação mais ampla do aluno, ao possibilitar que compreendam a necessidade de mudanças no exercício da análise crítica da História na relação com a atualidade..

Assim, a escola como espaço de formação pode e deve proporcionar a todos, as melhorias e oportunidades democráticas para o acesso a conteúdos e reflexões que permitam a compreensão das ações políticas e históricas que garantam a formação do cidadão, ativo e participativo, capaz de decidir pela ação para a democratização da sociedade e que queira ou não, terá no professor uma referência de 'formador de opinião'.

Para Severino (1994), com isto estaremos oportunizando

“uma qualificação da condição de existência dos homens [para que seja] cidadão se pode efetivamente usufruir dos bens materiais necessários para sustentação de sua existência física, [...] subjetiva e dos bens políticos necessários para a sustentação de sua existência social” (p.98).

Neste capítulo apresentamos sucintamente o que pensam os professores dos alunos sobre a cidadania ensinada na escola. Trouxemos a fala destes professores (Cristina foi a professora da 4ª série (2008) e em 2009 o Prof. João foi o da 5ª série) entendendo que assim teremos maior entendimento do processo de escolarização pelo qual passaram os alunos no período compreendido entre, agosto de 2008 a julho de 2009, e de que forma repercutem ou não em mudanças no que se refere à compreensão do conceito de cidadania.

3. ANÁLISE DOS DADOS

Esta pesquisa teve por base o estudo realizado por Melo (2008) sobre o conhecimento prévio de 29 crianças da 4ª série do Ensino Fundamental sobre o conceito cidadania. Nosso objetivo é reconhecer no processo de escolarização de um ano (agosto de 2008 a agosto de 2009) as mudanças ocorridas na concepção das crianças sobre o referido conceito.

Conforme já explicitamos é nossa intenção reconhecer neste processo de transição pelo qual passa a criança da faixa etária entre 10 e 12 anos, o nível de repercussão do referido período de escolarização sobre os conceitos elaborados e expressos anteriormente, no caso, sobre cidadania, nesta passagem da 4ª para a 5ª série do ensino fundamental,

Este momento foi reconhecido como importante pelas mudanças que ocorrem em relação ao espaço; à diversificação e compartimentação das disciplinas o que traz a convivência com vários professores, novos conteúdos e metodologias. É momento de transição delicada para criança que se depara com situações novas e conflitivas, que trazem ao mesmo tempo a possibilidade da ampliação do entendimento dos significados que atribuem aos variados conhecimentos.

Para obter dados para esta análise localizamos 23 crianças das 29 participantes da pesquisa de 2008, que permaneceram freqüentando a 5ª série no mesmo colégio, apesar da grande diferença em relação ao espaço anterior (1ª a 4ª), que era estabelecimento menor (quatro salas de aula) e dirigido somente às atividades das séries iniciais. Nesta nova etapa de estudos, os alunos freqüentam espaço ampliado que atende a várias turmas de 5ª a 8ª séries, situado em região central.

Para a aplicação da atividade aos 23 alunos utilizamos as mesmas atividades elaboradas e aplicadas por Melo em 2008. O professor de história desses alunos possibilitou que as atividades fossem realizadas em sala no período destinado às suas aulas.

As atividades realizadas em 2009 foram confrontadas em suas respostas às de 2008 e analisadas as mudanças e permanências em relação às categorias destacadas por Melo (2008).

Assim, analisaremos nas respostas da pergunta 1 **“O que é direito?”** o que permanece ou não da concepção anterior quando relacionavam ‘direito’ ao universo infantil das brincadeiras, ao dever; à liberdade, ao trabalho, alimentação, religião e acesso a educação. Na pergunta 2 **“Criança brasileira é cidadão?”** Constatamos que três alunos responderam que não sabiam. Os demais estabeleceram relações com a condição de ser humano, possuir documento e poder brincar.

A pergunta 3 **“Quando os direitos das crianças não são respeitados”** segundo Melo (2008) gerou dúvidas entre as crianças e foi explicada para sua resolução. Nesta condição constatamos que relacionaram o desrespeito aos direitos das crianças a situações de agressão física, de trabalho infantil e não acesso ao estudo.

Em relação à quarta pergunta **“O que você entende por cidadania?”** onde deveriam apresentar a síntese do conceito elaborado observamos que não conseguiram englobar os variados aspectos constituintes da cidadania, o que fez com que oito alunos respondessem não saber nada; seis responderam de forma dispersa e 15 relacionaram à posse de documento; a ‘direitos’ sem especificação, a ter e ser respeitado, não ter preconceito e ser solidário.

Com base nestes dados para esta análise buscaremos situar como se posicionam os alunos um ano depois em aula cedida pelo professor de História que nos apresentou à turma.

A atividade foi aplicada no mesmo dia em três quintas séries, pois os 23 alunos localizados estavam distribuídos entre elas. Para a aplicação o professor nos apresentou a cada turma, indicando o que pretendíamos. Em seguida e sem explicações distribuí as atividades e aguardei o término que não passou de 30 minutos em cada sala de aula. A realização da atividade aconteceu de forma tranquila pois a maioria colaborou evitando brincadeiras e pouco caso expressado por alguns deles.

Em relação à pergunta 1 **“O que é direito”**, três alunos demonstraram avanço ao superarem a análise centrada em interesses restritos ao universo infantil como constatamos em Fernando (10 anos) que compreendia conforme Melo (2008), que este correspondia apenas ao ‘poder brincar, participar e se divertir’ e em 2009 considerou como ‘um dever’. Allan (11

anos) e Danilo (10 anos) também enfatizavam o sentido de atendimento às necessidades lúdicas da criança como o 'brincar e se divertir' ao que era 'direito'. Em 2009 ao associarem 'direito' como é o caso de Danilo 'a ser respeitado' e no de Allan a ter 'direito de brincar, andar e ter filhos' demonstram avanços ao descentrarem de e do universo infantil como referência inserindo outras pessoas.

A resposta de Gabriela (10 anos) que considerava 'direito como um dever' não demonstra superação da heteronomia demonstrando a força do 'sentimento de dever', pois em 2009 explica o direito como relacionado ao que 'podemos fazer sem ser castigado'. Ela externa de forma mais clara que reconhece 'os limites estabelecidos' como 'dever ou imposição'.

Letícia (11 anos) entende como direito 'brincar e estudar' valorizando como Patrícia (11 anos) e Maurício (10 anos) o 'estudo'. Na continuidade constatamos que a resposta de Letícia e Maurício no ano de 2008 trazia maior abrangência por destacar a 'liberdade'. Neste grupo, Patrícia se destacou ao apresentar como direito o 'brincar' quando em 2008 entendia como importante a religião. Entender como retrocesso esta expressão das crianças pela mudança de seus posicionamentos é complicado, pois tanto o brincar como o estudo é fundamental para o desenvolvimento das crianças. O que nos chama atenção é o fato de que anteriormente expressava entendimento de necessidades universais para as pessoas como podemos destacar na "liberdade".

Se entendermos com SAVIANI (2001), que é necessário compreender a natureza da educação como "um fenômeno próprio dos seres humanos [...]" (p.11), o professor e a sociedade deve se aproximar das crianças para entender como pensam e inserí-las em seu universo cultural. Perante as respostas das crianças observamos que as experiências vividas (incluindo família e sociedade em geral), não reforçaram para as crianças como valor a manutenção da condição básica da democracia para o ser humano que é a 'liberdade'. Este contexto fez com que as crianças se distanciassem do que já esboçavam como entendimento.

Para Vinícios (11 anos) o 'direito' da criança em 2008 era poder brincar. Atualmente ele se diferencia dos demais ao se manter centrado em si mesmo e por considerar o princípio da 'reciprocidade' de forma equivocada ao

dizer que se os outros “tem o direito de me xingar, eu também tenho”. Renata (11 anos) que também faz parte deste grupo tem em sua mudança de perspectiva o estabelecimento de sentido mais amplo ao direito quando diz em 2009 que ‘o direito de cidadania é ser respeitado’.

A categoria liberdade aparece como valor para Luana (10 anos), Géssica (11 anos) e Kauane (10 anos), sendo que a primeira ampliou seu entendimento ao superar o que expressou em 2008 que era o fato de brincar e estudar. Géssica superou o sentido restrito do ‘poder trabalhar’ e Kauane o do “acesso à educação”. As três atribuem sentido mais amplo ao direito quando associam à liberdade, entendendo-a como parte fundamental dos direitos.

Karina (11 anos) e João (10 anos) relacionavam direito a uma lei e passaram a compreender como “liberdade de escolhas”. Esta mudança pode ser percebida nas explicações de 2008 e 2009 como segue: para Karina, em 2008 direito ‘é uma lei que incluem direitos e deveres’ modificando e incluindo em sua resposta necessidades humanas ao dizer que ‘é ter como direito, viver, ser amado, amar, ser feliz, ter um lar, etc’. Para João o que era ‘uma lei’ passou a ser aquelas ‘coisas que você pode fazer’. O que é significativo na expressão das crianças é que saíram de uma compreensão reduzida a um ou outro aspecto da vida social em relação ao conceito cidadania e inseriram o valor da liberdade que é abrangente.

Assim como Clara (11 anos) e Diego (10 anos) mantiveram o direito como liberdade e acesso a educação demonstrando que o contexto vivido não trouxe abalos ao entendimento que já haviam constituído. Fabrício e Caio manifestam sentido inverso, pois em 2009 responderam com o ‘não sei’ ao que é direito manifestando descaso pelo momento como Caio que respondeu às quatro perguntas com a frase “não sei”. Fabrício conforme apontaremos posteriormente apenas se omitiu nesta pergunta. Para Henrique (11 anos) e Mariana (10 anos) que consideravam o direito como um dever demonstram ter superado o sentido restrito a dever, mas ainda não conseguem explicar o que é direito e o denominam de forma ampla.

A mudança expressada pelas crianças tanto para a afirmação como para a mudança de perspectiva nos confirma até o momento a “fala [como] uma expressão de conscientização” (VIGOTSKY, 1987, p.15). Este entendimento se mantém mesmo quando consideramos nossas afirmativas

sobre as mudanças do pensamento infantil como elaborações parciais geradas pelo tipo de instrumento utilizado, que mesmo limitado a um tipo de linguagem como a escrita se mantém como “um instrumento do pensamento” (p.15).

Estas considerações nos reforçam para a colocação de que o conceito de cidadania é complexo e que o contexto social da criança não tem privilegiado reelaborações mais efetivas. Mesmo assim, podemos dizer que um ano de escolaridade tanto auxilia na mudança deste entendimento como pode apenas reforçar o que já sabiam.

Na segunda questão, perguntamos “**Criança brasileira é cidadão? Por quê?**”. Dezenove crianças responderam e justificaram, três colocaram que não sabiam, sendo elas Vinícios, Caio e Henrique.

Na categoria “ser humano” Maurício e Letícia mantiveram a resposta do ano anterior, sendo que o primeiro nos levou à consideração de que sua compreensão foi ampliada por considerar agora “que **todo** ser humano é **cidadão**’ (grifo nosso). Kauane em 2008 respondeu que a criança era cidadã de forma generalizada e Fernando que tinha concepção vaga ao dizer “é o mundo” ampliam o entendimento quando em 2009 situam a criança como parte dos seres humanos e no contexto como cidadã. No primeiro consideramos como avanço na compreensão, mas Arroyo (1987) nos remeteu ao entendimento de que o que aconteceu está mais relacionado a uma simplificação que os levou a colocar todos numa “espécie de igualdade no dever” (p.56). Nesse sentido consideramos que podemos atribuir a Maurício e Letícia a mesma condição.

Patrícia que respondeu ‘porque é chamada de cidadão’ ampliou seu entendimento em 2009, ao responder que a criança “tem todos os seus direitos de ir a escola, brincar, etc.” demonstrando na tentativa de exemplificação avanço, ou seja, para ela enunciados amplos já não apresentam grande sentido, o que é característico das crianças em seu processo conforme indica Vigotsky (1987) ao dizer que este é marcado pelas transformações das relações entre o pensamento e a palavra. Rodrigo, Henrique e Danilo no ano anterior se restringiam ao brincar em suas respostas. Henrique em 2009 não respondeu e Rodrigo, ‘porque tem que ser respeitado’, nos trazendo a utilização de expressões do senso comum, no que se diferencia Danilo ao justificar que criança é cidadão ‘porque ocupa espaço na rua’. Este sentido físico relacionado ao direito por Danilo e a pouca mudança apresentada pelos demais alunos nos traz a

angústia de reconhecer com base em Freire que as crianças ainda permanecem submetidas a ação educacional que não busca “inquietar os educandos, desafiando-os [...]” (p.30).

Percebe-se assim como fundamental o papel do professor, que para Freire (1996, p.25), é o de participador ativo dos processos de aprendizagem. Ao entrevistarmos o professor de história atual das crianças, percebemos que ele considera necessário o entendimento das crianças sobre o conceito de cidadania e que ‘o próprio conteúdo de história é propício a isso’. Mas apesar de sua preocupação como também da professora Regina, o que constatamos é que poucas são as repercussões de suas intenções sobre o entendimento das crianças.

Géssica, Diego e Clara anteriormente enfatizavam a necessidade da certidão de nascimento, associando o documento à cidadania. Em 2009, Clara expressa conceito com sentido mais global ao relacionar o direito da criança ao fato de que é ‘um ser vivo’. Diego ampliou sua resposta ao dizer que ‘elas fazem parte da sociedade’. Géssica responde que ‘sim, porque ela tem direito’. Em relação à consideração do documento como referência consideramos que a presença da mídia como influência permanece visível, pois atualmente este tipo de mensagem deixou de ser veiculada insistentemente como acontecia em anos passados conforme nos indicou Melo (2008).

João respondeu apenas que sim, nos dois momentos em que foi questionado, sem esclarecer o motivo desta condição. Alice foi a única criança que trouxe a questão do documento em 2009 ao responder ‘porque nós temos a certidão, nós somos mais uma pessoa no país’ demonstrando ter restringido o conceito em relação ao ano anterior quando respondeu ‘que é um ser humano’.

As categorias apontadas por Melo (2008): ser humano, documentos e poder brincar não permanecem como parte da compreensão das demais crianças. Mariana, Renata e Allan continuam sem justificar ou ampliar suas respostas.

Karina se destaca na mudança pois anteriormente na análise de Melo (2008), ter direitos os tornam cidadãos. Em agosto deste ano, sua resposta ‘o que faz as crianças serem cidadãos são os direitos, assim como os deveres que todas as crianças têm’, indica que paulatinamente ela se aproxima da possível relação entre cidadania e prática social, o que para Luana e Gabriela

ainda não se faz presente ao entenderem que ‘todo ser humano é cidadão por ter direitos’, além de permanecerem com a mesma resposta.

Para Rafael, morar em uma cidade os torna cidadãos, o que é promissor, pois no ano anterior não havia respondido. Ele nos lembra Freire (1991) quando este ressalta a ‘leitura de mundo’ como importante na relação com a ‘leitura da palavra’ o que não nos é possível para este estudo mas que permanece como instigante perante a resposta de Rafael. Fabrício não modificou sua resposta.

Na terceira questão, **“Quando os direitos das crianças não são respeitados?”** alguns alunos não responderam, sendo eles Fernando, Fabrício, Caio e Maurício o que representou mudança de comportamento em relação ao ano anterior quando relacionaram o desrespeito aos direitos das crianças aos maltratos, encaixando suas respostas na categoria de agressão física. Outras crianças que relacionaram suas respostas à agressão física foram Rafael, Rodrigo e Clara, que colocaram situações de agressão para exemplificar o desrespeito aos direitos da criança.

Allan que não respondeu no ano passado teve agora posicionamento que escancara a violência e as contradições a que são submetidas as crianças em seu cotidiano quando diz: “chame a polícia para matar tudo aquilo que não respeita”. Ele nos leva à constatação evidente de que a violência repercute em sua breve vida de tal forma que a polícia que deveria ter o papel de protetora é colocada como portadora da solução radical, isto é, como aquela que mata. A concepção de cidadania que está se fortalecendo em seu pensamento nos revela a violência e a insegurança que se opõe no cotidiano das crianças à formação do cidadão democrático e participante.

Na análise de Melo (2008), Vinícios relacionou o desrespeito à agressão física, por parte dos pais, e agora mudou sua idéia afirmando que não se respeita o direito da criança, ‘quando xinga, a deixando triste’. Ele demonstra o seu repúdio a atos violentos como o xingamento, o que também aparece na resposta de Luana, que associa desrespeito a situações como: ‘quando essa criança é expulsa de algum lugar que é público’, sendo que em 2008 considerava a exploração do trabalho infantil. O que se constata é que humilhações e agressões repercutem sobre as respostas das crianças.

Outras quatro crianças, sendo elas Diego, Gabriela, Gêssica e Renata, relacionaram nesse momento a resposta ao fato de não permitirem às

crianças que estudem, sendo que no ano anterior, Diego e Gabriela responderam que as crianças que trabalham têm seus direitos desrespeitados. Renata entendia que não devem brigar com as crianças, para não desrespeitá-las e Gêssica respondeu que quando isso ocorre 'devem chamar o conselho tutelar', o que nos traz a importância da inserção da comunidade na proteção das crianças.

Para João, é a discriminação racial e o trabalho infantil o que incomoda, pois se referiu ao segundo em 2008 e em 2009 ressaltou a criança ser 'discriminada só por causa da cor'. Estas duas situações são polêmicas e o educador deve dar atenção a tais aspectos, o que se evidenciou como preocupação do professores.

O que temos como evidente é que cada vez mais no ambiente escolar, os professores precisam estar atentos às variadas formas de agressões que se manifestam de variadas maneiras, mas que repercutem visivelmente nas poucas palavras das crianças sobre suas condições em nossa sociedade. Nas interpretações Freire (1996) "formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas [...]" (p.15). Isso nos indica que o professor então, deve dar a devida importância às palavras verbalizadas e escritas das crianças visando na interação com o aluno reconhecer como elaboram suas experiências e como estas são relacionadas aos conhecimentos escolares.

A ansiedade das crianças por relações mais afetivas e que trouxessem segurança aparece também na resposta de Karina que em 2008 entendia o trabalho infantil como um desrespeito, respondeu nesse ano 'quando não deixam as crianças viverem felizes, serem amadas e ter um lar' reforçando que necessita desta atenção afetiva. Letícia também respondeu que esses direitos são desrespeitados quando as crianças têm que trabalhar, não podendo estudar e sendo maltratadas, permanecendo e não avançando em seu entendimento, ao sentido das respostas nos dois momentos em que foi questionada.

Rafael trouxe um tema bastante polêmico neste ano, o do abuso sexual ao afirmar que a criança está sendo desrespeitada, 'quando abusam das crianças, exemplo, estuprando'. No ano anterior ele respondeu que 'devem chamar o conselho tutelar' associando-o à proteção de agressões, sugerindo sua

presença quando esses direitos são desrespeitados. Infelizmente, não temos dados mais amplos sobre a realidade das crianças, mas suas respostas nos indicam a proximidade com a violência, minimamente trazida pela mídia, e possivelmente presente em sua realidade, nos levando a considerar a importância do diálogo com os alunos na escola.

Para Kauane e Patrícia, também o trabalho infantil é um desrespeito ao direito das crianças, pois nos dois momentos, responderam a 'quando são obrigadas a trabalhar' e novamente 'crianças menores trabalharem'. Alice e Mariana também mantiveram sua resposta do ano anterior, fundamentada na categoria do trabalho infantil. Em Rodrigo há clareza de situações inadequadas para a convivência social quando indica 'uma pessoa mais velha te maltrata' e sua resposta anterior foi 'quando os pais brigam com elas', mantendo seu entendimento na categoria de agressão física.

Marcela demonstrou avanço ao superar a análise centrada em interesses restritos ao universo infantil quando diz que 'tem várias crianças que trabalham, além de estudar, esse direito não é respeitado e também o direito à escola e tem criança que fica na rua'.

Danilo não respondeu na análise de Melo (2008), enfatizando os direitos sem outros comentários apresenta a resposta 'quando retruca e xinga' em 2009. Henrique modificou sua resposta deixando de citar o fato de não deixarem criança estudar e, agora considera situações em relacionadas ao 'sentimento de dever' e comportamento social ao dizer 'quando descumprimos as leis'.

Na quarta questão, ao perguntarmos para as crianças "o que você entende por cidadania?" nos deparamos com a força da interpretação de Vigotsky (1987), quando diz que o "aprendizado tem as suas próprias sequências e sua própria organização, segue um currículo e um horário, e não se pode esperar que as suas regras coincidam com as leis internas dos processos de desenvolvimento que desencadeia"(p.87).

Pois entendemos que estávamos buscando conceituações firmes de quem está em meio ao processo de construção do conhecimento, o que nos levou a considerar os limites do estudo que fazemos, ao se restringir este a um ano de escolaridade. Isto de certa forma nos amparou em nossa análise, mas também não nos afastou da necessidade de reconhecermos o que temos em

mãos e que se refere a uma pequena expressão do entendimento das crianças sobre cidadania.

Ao iniciar a análise da 4ª pergunta ficamos supresos quando sete das vinte e três crianças entrevistadas responderam que 'não sabem', sendo elas Henrique, Letícia, Caio, João e Fernando; além de Allan e Vinícios que não responderam em 2008. Como essas crianças, de acordo com Vigotsky (1987), estão em processo de elaboração do conceito, assim elas se utilizam dos conhecimentos prévios que possuem, como recurso na tentativa de responder. Dentre as categorias analisadas por Melo (2008), os 'direitos' foram citados por Karina, Gabriela, Gêssica, Patrícia e Diego. Karina e Gabriela responderam nos dois momentos da pesquisa, relacionando a cidadania aos direitos. Para Karina 'é ter como dever todos os seus direitos', e Gabriela 'é o indivíduo ter direitos e eles serem respeitados'.

Para Gêssica e Patrícia, a cidadania estava relacionada aos documentos, quando em 2008 Gêssica respondeu que era 'o respeito para com o estatuto da criança e do adolescente' e agora relacionou a cidadania à direitos. Já Patrícia, que no ano anterior respondeu que 'é toda criança ter certidão de nascimento' e agora considera que a cidadania abrange outras categorias, como 'é ser cidadão, é ter todos os seus direitos'. Diego não respondeu no ano anterior, o que demonstra um grande avanço, já que sua dimensão tem como base a compreensão de que cidadania é 'ter direitos e deveres'. Vigotsky (1987), colabora com nossa análise ao trazer que "a formação dos conceitos é seguida por sua transferência para outros objetos: o sujeito é induzido a utilizar os novos termos ao falar sobre outros objetos [...], e a definir o seu significado de uma forma generalizada"(p.49).

Kauane, Danilo e Mariana não responderam em 2008 e em 2009 relacionaram suas respostas a 'ser cidadão'(Kauane e Mariana) e 'ser cidadão' (Danilo), que não se encaixam em nenhuma das categorias que direcionaram a análise de Melo (2008). Para Alice, Clara e Renata, a cidadania também está associada ao 'ser cidadão', pois Alice e Clara que estavam na categoria 'ser solidário', mudaram seus entendimentos a respeito da cidadania ao dizer que, 'é você ser um cidadão, ser tratado igualmente, tendo deficiência, algum problema ou não'(Alice) se enquadrando na categoria 'não ter preconceito'; e para Clara é 'ser um cidadão'. Já Renata, que estava na categoria ser solidário, com a

resposta 'ajudar o próximo' passou, após um ano de escolarização a considerar a cidadania além de ser solidário, 'ser cidadão, cuidar da cidade'. Em processo de reconstrução de seu conhecimento, elas foram capazes de reconhecer o 'outro' como parte da cidadania.

Marcela se mantém na categoria 'ser solidário' ao dizer que entende por cidadania 'ajudar o próximo e os doentes', e anteriormente, na análise de Melo (2008), entendia que 'é o respeito para com os outros'. Assim também Luana, integra os outros em sua resposta, nas duas análises, já que no ano passado respondeu 'respeito, educação e não poluir a cidade' e agora em nossa análise, 'é não jogar lixo nas ruas para ajudar os outros cidadãos, et.' se mantendo na categoria 'ser solidário', ao valorizar a presença do 'outro' em suas respostas e o dever de todos, que elas entendem por cidadania.

Maurício que em 2008 não respondeu a pergunta, esse ano entende que cidadania é 'ajudar quem precisa' se enquadrando na categoria 'ser solidário', que foi estabelecida por Melo (2008). Rodrigo também entende que a cidadania compreende as outras pessoas ao responder que 'é ser bem educado, respeitar as outras pessoas, fazer o bem, etc.' ampliando seu entendimento de que a cidadania compreendia apenas o fato de 'que não pode ter preconceito'.

Fabício e Rafael também consideraram os outros parte da cidadania, não se encaixando em nenhuma das categorias estabelecidas por Melo (2008), Fabício respondeu na análise passada que cidadania 'é o respeito pelos negros e também pelos brancos' assim estava na categoria 'não ter preconceito' e 'ter/ser respeitado'. Nesse ano ele respondeu o que entende por cidadania, como sendo 'as pessoas', ampliando seu entendimento para além das atitudes que essas tem, além de simplificar sua resposta, o que podemos considerar um avanço ou talvez, ao mesmo tempo um retrocesso. Rafael que estava na categoria ter/ser respeitado, ao dizer no ano anterior que cidadania 'é o respeito de uns pelos outros', atualmente ele compreende que a cidadania é 'quando as pessoas vivem numa sociedade'. Por suas respostas, Rafael e Fabício demonstram que seu entendimento sofreu alterações, pois além das atitudes e do papel de cada sujeito na sociedade, a cidadania depende primeiramente das pessoas.

Em suas respostas, algumas crianças demonstraram superação de seu entendimento, ao responder aos conceitos de forma mais elaborada,

outras se mantiveram na mesma linha de pensamento. De acordo com Vigotsky (1987), essas crianças da faixa etária dos 10 aos 12 anos, estão em processo de construção dos conceitos, e que esta continua a existir (elaborações e transformações), e a mudar por algum tempo, antes de internalizar-se definitivamente. Sendo assim, as crianças analisadas estão em processo de transformação, e aos poucos, vai assimilando os conceitos mais elaborados; além de sofrer as influências através das relações culturais e sociais, da mídia e das demais ao qual está envolvida.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a nossa análise, podemos perceber a partir das respostas das crianças, o quanto esse processo de mais 1 ano de escolarização colaborou para a compreensão do conceito cidadania, já que sabemos que nesta fase as crianças não possuem um conceito totalmente elaborado, mas possuem contato com os conteúdos semelhantes.

Essas crianças estão em processo de formação e elaboração dos conceitos, segundo Vigotsky (1987), e estas se utilizam dos conhecimentos prévios e de outros conhecimentos que possuem a partir das relações sociais e culturais ao qual estão inseridos em seu cotidiano, se utilizando dos tais como recurso para responder as perguntas. Segundo Carretero (1997), entendemos que esses alunos se utilizam dos conhecimentos prévios e utilizam como recurso algum conhecimento que teve significado para eles.

As crianças apresentaram dificuldades para responder algumas perguntas, mesmo que de acordo com os dois professores (Regina da 4ª série e João, professor de história da 5ª série), o conceito cidadania, assim como os deveres e direitos dos cidadãos, sejam abordados com frequência.

Algumas crianças se recusaram a responder, mesmo que no momento que a atividade foi aplicada, se disponibilizaram, sendo que nenhum se negou. Não podemos afirmar que o conceito permanece vago para essas crianças que não responderam, pela falta de dados, mas algumas crianças demonstram que estão no processo de elaboração do conceito, mas não conseguem expor o que entendem a respeito de alguns conceitos, como quando buscam fazer relações entre uma pergunta e outra, como quando dizem que cidadania é 'os direitos e os deveres dos cidadão'. Nesse sentido, percebemos que eles enfatizam os mais diversos aspectos, como familiares, culturais e sociais, que são entendidos como os vivenciados pelas crianças anteriormente à escola, os conhecimentos prévios, que influenciam diretamente na elaboração de suas respostas, relacionando aspectos de seu cotidiano aos conceitos em questão.

REFERÊNCIAS:

- AZZI, R. G. BATISTA e SADALLA (orgs) **Formação de Professores: discutindo o ensino de Psicologia** – texto: Clarice Terezinha Guerra, p.69-96.
- BASSO, Itacy Salgado. **Significado e sentido do trabalho docente**. Cad. CEDES, vol.19, n.44 Campinas, Apr. 1998.
- BITTENCOURT, Circe. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.
- BUFFA, Ester. Educação e cidadania burguesas. In: BUFFA, Ester; ARROYO, Miguel; NOSELA, Paolo. **Educação e Cidadania: quem educa o cidadão?** 3.ed. São Paulo: Cortez, 1991.
- BUFFA, Ester; ARROYO, Miguel; NOSELA, Paolo. **Educação e Cidadania: quem educa o cidadão?** São Paulo: Cortez, 1987.
- BRANDÃO, Elias Canuto; CECÍLIO, Maria Aparecida; BARROS, M. S. Ferreira. **Direitos e Integridade Humana**. Maringá: Programa de Pós-graduação em Geografia – UEM, 2002.
- CARRETERO, Mario. **Construir e ensinar as ciências sociais e a história** /Mario Carretero; trad. Beatriz Affonso Neves. - Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- CARRETERO, Mário; ROSA, Alberto; GONZÁLEZ, Maria (org.). **Ensino de História e memória coletiva**. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- DUARTE, Newton. **Vigotsky e o “Aprender a aprender”**. Campinas: Autores Associados, 1999.

- FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e Prática do Ensino de História**. 7 edição. Campinas: Papyrus, 2008.
- FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.
- FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: ed. Cortez, 1991.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREITAS, Marcos César de; KUHLMANN, Jr., Moisés. (org.) **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002.
- HORN, Geraldo Balduino; GERMINARI, Geysa Dongley. **O ensino de História e seu currículo**. Petrópolis: Vozes, 2006.
- LURIA, A. R. **Desenvolvimento cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais**. Editora Cone – São Paulo: 1990.
- LURIA, A. R. **A construção da mente**. Editora Ícone – São Paulo: 1992
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Gestão Democrática da Educação: desafios contemporâneos**. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.
- OLIVEIRA, Marta Kohl. **Implicações pedagógicas do modelo histórico-cultural**. Unicamp, caderno cedes 35. Campinas 2º ed.2000
- PERRENOUD, Philippe. **Ensinar: Agir na Urgência, Decidir na Incerteza**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **História da cidadania**. São Paulo: Contexto, 2005.

- RODRIGUES, Elaine; ROSIN, Sheila Maria (org). **Infância e Práticas Educativas**. Maringá: Eduem, 2007.
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-Crítica**. São Paulo: autores associados, 2001.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. **Filosofia da Educação: construindo a cidadania** - São Paulo: FTD, 1994.
- TAMARIT, José. **Educar o soberano: crítica ao iluminismo pedagógico de ontem e hoje**. Tradução: ROMÃO, José Eustáquio. 2^o Ed. São Paulo; Cortez, 1999.
- VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento processos psicológicos superiores/** L.S. Vigotski; organizadores Michael Cole... [et al.]; trad. José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. -6 ed. – São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- VIGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.