

HISTÓRIA E CIDADANIA  
*por que ensinar história hoje?*

Marcelo de Souza Magalhães\*

“(...) a história continua a ser ensinada. (...) o lugar da história não é muito contestado: a recente reforma do *lycée* (segundo grau) a inscreve (...) entre as disciplinas dominantes.”

DOMINIQUE BORNE<sup>1</sup>

No final do século XVIII e início do XIX, a história tornou-se uma matéria passível de ser ensinada na França,<sup>2</sup> sendo os seus manuais e os seus métodos de ensinar inspiradores no momento da introdução desta disciplina nos bancos escolares brasileiros. Com a Terceira República (1870-1914), a história e a geografia passaram a ser ensinadas em conjunto na escola francesa. Tal fato contribuiu para construir uma representação da França personificada na figura do Hexágono nacional, termo até hoje utilizado para nomear o país.

Na construção do Hexágono, a história desempenhava claramente uma função cívica, contribuindo para fundar a unidade da nação, ampliando “um quadro de referência até então limitado às fronteiras de um cantão”.<sup>3</sup> Além disso, a história alimentava o discurso da democracia republicana, sendo recorrente o seu uso como exemplo:

*(...) a narração da longa marcha para a emancipação do servo medieval e do burguês das primeiras comunas, ligados em aliança, em 1789, para derrubar o Ancien Régime e proclamar enfim a alvorada da liberdade, dá sentido ao combate republicano contra todas as forças que recusam o progresso, e puxam a França para um passado de obscurantismo.*<sup>4</sup>

Por fim, a história também contribuía para pensar além das fronteiras do Hexágono. Isto é, para pensar na questão da expansão colonial, da irradiação civilizadora da França no mundo.

No Brasil, a história passou a ser uma disciplina escolar obrigatória na primeira metade do século XIX — momento de afirmação do Estado Nacional — com a

criação do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, em 1837.<sup>5</sup> Havia, então, uma história sagrada, com sua cronologia própria, organizada de acordo com as “Escrituras”, e uma história profana, laica ou civil, cujos marcos temporais eram definidos pelo Estado. A história da civilização era norteadada pela história da Europa Ocidental, sobretudo da França.

A história do Brasil como disciplina distinta da história da civilização só surgiu em 1895. Era caracterizada pela cronologia política e pelo estudo da biografia de brasileiros ilustres, além de acontecimentos considerados relevantes para a afirmação da nacionalidade. Cabia à história como disciplina escolar: construir a memória da nação como uma unidade indivisível e fornecer os marcos de referência para se pensar o passado, o presente e o futuro do país.<sup>6</sup>

Como observou Manoel Luiz Salgado Guimarães, foi em meio ao processo de consolidação do Estado imperial que se tornou viável o projeto de pensar a história brasileira de forma sistematizada. Impôs-se a tarefa de delinear um perfil para a *nação brasileira*, capaz de lhe garantir uma *identidade* própria no conjunto mais amplo das *nações*. A criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), no Rio de Janeiro, em 1838, marcou esse empreendimento. O modelo historiográfico implementado no IHGB apresentava um duplo objetivo: identificar as *origens* do Brasil, de modo a contribuir para a delimitação de uma *identidade nacional* homogênea; e inserir o país na perspectiva de uma tradição de progresso, viabilizando a demarcação de suas diferenças em relação a outros países, especialmente os vizinhos latino-americanos.<sup>7</sup>

Na Europa, o período entre as duas guerras (1918-1939) colocou em xeque a função cívica até então desempenhada pela história. Esta contribuía para fundar a unidade da nação, mas também servira para fazer a guerra, causando destruição. O processo de descolonização foi outro duro golpe, que implicou a relativização da história construída acerca da irradiação civilizadora da França para além de suas fronteiras.

Em paralelo, no campo da história acadêmica, a revista *Annales d'Histoire Économique et Sociale*, fundada em 1929, tendo como editores os historiadores Marc Bloch e Lucien Febvre, denunciava a produção de uma história muito centrada no acontecimento e no político, tendo como alvo da atenção os grandes homens (chefes políticos — reis, presidentes etc.) e fatos (guerras entre nações). Tal história terminava por resultar num ensino etnocêntrico e estritamente “hexagonal” (nacional).<sup>8</sup>

No Brasil, as décadas de 1920 e 1930 foram marcadas pela Escola Nova, que promoveu a avaliação pedagógica da prática do ensino da história. Questionava-se a ênfase dada ao estudo do passado. A história deveria se ocupar, principalmente, com as sociedades contemporâneas. Em relação ao conteúdo, a crítica atingiu o ensino da história política e sua relação com o nacionalismo e o militarismo; e, em relação à metodologia de ensino, atacava-se a memorização excessiva.<sup>9</sup> Mas as primeiras medidas concretas no sentido de inovar o ensino em geral e o da história em particular

ocorreram a partir da criação dos primeiros cursos universitários voltados para a formação do professor secundário, em 1934. Nesta época, diversos cientistas estrangeiros começaram a atuar no Brasil, sobretudo em São Paulo, como foi o caso de Fernand Braudel.

O período após a Segunda Guerra Mundial no Brasil foi marcado pela expansão da escola secundária. Durante a década de 1960, Elza Nadai observa uma espécie de favorecimento à experimentação no ensino e à abertura da história para a interdisciplinaridade. Teve início a preocupação de ensinar a história ensinando-se também o seu método; esse processo de alargamento, contudo, foi interrompido pela ditadura militar, que fez a história desaparecer, como disciplina autônoma, do currículo do ensino fundamental. É a época da disciplina Estudos Sociais e de um controle mais rígido sobre o ensino por parte do Estado, interessado em utilizar a história como instrumento de formação de um espírito cívico. Com o fim da ditadura, no final da década de 1980, emergiram novas propostas curriculares por todo o país.

Como no Brasil, a França passaria por uma discussão próxima. Para Borne, a crise da função cívica que a história desempenhava até o início do século XX e a separação de boa parte da história acadêmica do papel de guardião da memória da nação colocaram ao ensino de história dois grandes desafios:

*como reinventar uma abordagem que levasse em conta o novo lugar da França no mundo, e juntar os elementos que desenhassem uma nova cultura de participação? Como produzir outra forma de discurso histórico que pudesse refletir, junto aos alunos, os avanços da ciência histórica?*<sup>10</sup>

O texto não comporta o objetivo de percorrer as respostas de Borne aos desafios. Considero mais pertinente, inspirado na epígrafe, formular a seguinte questão: por que ensinar história hoje? Qual a sua importância?

Uma forma de avaliar a importância da disciplina escolar história para o sistema de ensino é ficar atento às freqüentes disputas ocorridas em torno do que ensinar, sendo o ensino de história rico destes exemplos.

### Disputas em torno do que ensinar

Em 1983, a França protagonizou uma enorme discussão acerca da história que era ensinada às crianças que freqüentavam os bancos escolares. Discussão possivelmente motivada pelo escândalo causado pela projeção nos cinemas franceses do filme *Danton*, do diretor polonês Andrzej Wajda.

*O filme começa com algumas cenas sinistras nas ruas de Paris, no final de 1793. Danton chega de sua propriedade rural para fazer recuar o Terror que ele*

*próprio ajudara a instaurar, depois da derrubada da monarquia em agosto de 1792. Logo se envolve numa luta desesperada sobre o curso da Revolução, que lança os moderados ou 'indulgentes' contra a linha dura em torno de Robespierre, no Comitê de Salvação Pública. O filme explora a impotência de Danton em suspender o recurso à guilhotina e termina com sua própria execução em 5 de abril de 1794.*<sup>11</sup>

O filme consiste numa co-produção da Polônia e da França, tendo à frente Gerard Depardieu como Danton e o restante do elenco sendo composto por atores franceses e poloneses, representando em suas próprias línguas. A unidade dos diálogos só foi conseguida com o trabalho de dublagem.

Na França, construiu-se uma grande expectativa em torno do filme de Wadja, cineasta exilado devido à repressão do governo polonês ao movimento do Solidariedade.<sup>12</sup> Parcialmente financiado pelo Ministério da Cultura, o filme adquiriu um caráter de produção oficial do recém-eleito governo de esquerda de François Mitterrand.<sup>13</sup> *Danton* podia ser visto como pontapé inicial das comemorações do bicentenário da Revolução Francesa (1989). Era como se o governo quisesse estabelecer uma ligação entre duas tradições de luta, a da Revolução Francesa e a do Solidariedade.<sup>14</sup>

O primeiro semestre de 1983 foi marcado por intensos debates na imprensa e na Assembléia Nacional. François Mitterrand e seus aliados da esquerda socialista e comunista ficaram chocados com a versão de Wadja sobre Robespierre, figura chave de uma certa historiografia acerca da Revolução Francesa.<sup>15</sup> Wadja atribuiu a Danton o papel de herói no período do Terror, cabendo a Robespierre desempenhar o papel do tirano, com traços acentuados de loucura.

Louis Mermaz, presidente socialista da Assembléia Nacional, fez a seguinte declaração quanto ao filme e ao ensino de história:

*O ensino de história se tornou tão ruim (...) que os jovens de hoje não têm o conhecimento cronológico que os homens de minha geração tiveram a sorte de adquirir desde a escola primária. O filme é enganador. (...) Ele me faz querer lançar um apelo à retomada do ensino de história, coisa essencial para uma nação, para uma civilização.*<sup>16</sup>

Na mesma linha de raciocínio, Pierre Joxe, líder dos deputados socialistas na Assembléia Nacional, declarou: "a história [de Wadja] não é a nossa".<sup>17</sup> Joxe estava preocupado com a possibilidade de os alunos tomarem como verdade a versão construída por Wadja. "Vítimas de reformas curriculares que lhes haviam 'amputado a história', os alunos 'não poderão saber quem era Danton depois de vê-lo retratado dessa maneira'."<sup>18</sup>

Às declarações de Mermaz e Joxe podiam ser somadas muitas outras, produzidas por intelectuais e políticos de esquerda. Quase todas girando em torno da questão do tipo de ensino de história presente nas escolas francesas. Questão que retorna à arena de debates no segundo semestre de 1983, quando François Mitterrand, numa reunião ministerial, chamou a atenção sobre a situação do ensino de história na França. O historiador Robert Darnton sintetizou bem a preocupação de Mitterrand:

*O que seria de uma coletividade de cidadãos que já não soubesse distinguir entre Luís XIII e Luís XIV, entre a Segunda e a Terceira República ou (...) entre Robespierre e Danton?*<sup>19</sup>

Uma reforma curricular do ensino de história foi vista como a solução do problema, tanto por Mitterrand quanto por seus aliados. Após a reforma, a princípio, estaria garantido que os alunos franceses, futuros cidadãos, saberiam diferenciar Robespierre de Danton.

A polêmica em torno do filme de Wadja permite perceber como a disciplina escolar história, por estar relacionada à formação do cidadão e à construção de identidade, é alvo de freqüentes disputas acerca do que ensinar. Tais disputas não são uma exclusividade da França. No Brasil, um exemplo que pode ser citado é o da acirrada discussão ocorrida em torno da proposta curricular de história do estado de São Paulo.

Na década de 1980, o Brasil passou por um momento de reforma curricular nos sistemas de ensino de alguns estados da federação. Reforma certamente motivada pelo fato de os governadores de estado terem sido eleitos após muitos anos de impedimento, devido ao período de ditadura militar. As propostas que se destacaram nessa década foram as de Minas Gerais e São Paulo.

Em 1983, é dado início ao processo de reforma curricular em São Paulo. Nesse ano, procurando mobilizar os professores da rede estadual, a Secretaria de Educação propõe encontros regionais para discutir o currículo de 1º grau. Tais encontros, que reuniam os professores da rede, os membros da Secretaria de Educação, as universidades, as associações científicas e os representantes do magistério, perduraram até 1986.

A partir de 1986, é dado início ao processo de redação da proposta curricular de história do 1º e 2º graus. A proposta foi escrita pela equipe técnica de história da Coordenadoria dos Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), órgão da Secretaria de Educação. Tal equipe era composta por professores de história da rede estadual e funcionários da CENP, assessorados pelos historiadores Déa Felon e Marcos A. Silva. Ao longo do processo de redação, versões da proposta foram sendo discutidas com os professores da rede escolar paulista.

Em julho de 1987, quando a terceira versão entrava em discussão na rede estadual, setores da imprensa e da academia atacaram fortemente a proposta curricular.<sup>20</sup> O tom acre das matérias publicadas nos jornais<sup>21</sup> pode ser constatado através da citação de alguns de seus títulos: “Proposta politiza o currículo escolar”,<sup>22</sup> “A

ignorância no poder”,<sup>23</sup> “A barbarização ideológica do ensino”,<sup>24</sup> “São Paulo: um governo servindo à subversão da educação”.<sup>25</sup>

A cada instante, as matérias dos jornais procuravam desqualificar tanto a proposta curricular como seus formuladores. Dentre outros traços, a proposta era acusada de nefanda, populista, antipluralista e de baixo nível. Já seus formuladores eram acusados de antiintelectuais, ideólogos da esquerda radical, doutrinadores e pseudo-educadores.

A reação violenta dos jornais — não abrindo espaço para que os formuladores da proposta curricular pudessem se defender — teve uma motivação próxima ao da polêmica em torno do filme *Danton*. Em São Paulo, setores jornalísticos estavam muito preocupados com a história que seria ensinada nas escolas para as crianças, futuros cidadãos. Em 2 de agosto de 1987, o editorial de *O Estado de S. Paulo* afirma:

*(...) a Proposta Curricular para o Ensino de História (1º Grau) (...) [é] vazada em molde tipicamente “marxista-leninista”, com o objetivo mais do que evidente de “fazer a cabeça” das crianças, arregimentando-as em função de objetivos político-ideológicos declarados, naturalmente em total prejuízo de qualquer aprendizado elementar que as salvasse do aterrorador fantasma do analfabetismo e da ignorância cuidadosamente cultivada.*<sup>26</sup>

Num trecho posterior do editorial:

*Essa desastrosa reforma curricular (...) foi magistralmente resumida em uma frase por uma professora lúcida: “Da História tiraram os heróis, da Matemática, a tabuada e, da Língua Portuguesa, a gramática”. E, em lugar disso, querem encher as cabeças das crianças com os “dominantes” e “dominados”, a opressão, o “imperialismo”, a “consciência de classe”, a “missão do proletariado”, o feminismo e a “construção do socialismo” (...)*<sup>27</sup>

“Escola da Revolução” foi o adjetivo atribuído pelo jornal à proposta curricular formulada pela CENP. A imagem da escola como produtora de uma lavagem cerebral nos alunos era recorrente nos periódicos paulistas. A reação contra a proposta para o ensino de história foi tão grande que acabou por torná-la a única disciplina sem uma reforma curricular concluída. O currículo de história só voltou a ser discutido na década de 1990, só que agora com uma proposta completamente modificada.

Década de 1980, França e São Paulo, duas polêmicas que mostram o quanto a permanência da disciplina história nos sistemas escolares está relacionada a sua importância na formação do cidadão. As disputas acerca do que ensinar estão diretamente ligadas ao projeto de cidadão que se pretende formar.

## Propostas curriculares de história: a questão da cidadania

Na década de 1990, a preocupação com a formação do cidadão é um dos objetivos presente na maioria das propostas curriculares de história produzidas no Brasil para o ensino fundamental. A historiadora Circe Bittencourt analisa estas propostas a partir de uma abordagem que privilegia a forma de apresentação, suas formulações de conteúdo e definições de objetivo.<sup>28</sup>

Do ponto de vista formal, Bittencourt destaca as mudanças na apresentação das propostas curriculares formuladas por estados e municípios ao longo das décadas de 1970 e 1990. Na década de 1970, momento em que prevaleciam os princípios tecnicistas, os textos curriculares eram apresentados de forma estanque. As disciplinas escolares, organizadas em quadros sinópticos, continham itens como: objetivos, conteúdos, atividades pedagógicas e critérios de avaliação. Já as propostas da década de 1990, similares às da década de 1980, não possuem um modelo de apresentação. Banidos os quadros sinópticos, os textos curriculares são portadores de apresentações que procuram fazer uma reflexão sobre a área de conhecimento; no caso, de história.

Ainda na questão da forma, na década de 1990, há uma preocupação comum de parte das propostas curriculares em evitar que sejam entendidas como pacotes impostos aos sistemas de ensino pelas secretarias municipais e estaduais de educação. Quase sempre as propostas trazem em seus textos de apresentação a descrição do percurso de discussão com os docentes, alvos principais de qualquer mudança curricular.

Em se tratando da formulação do conteúdo, a maioria das propostas da década de 1990 continua a ter a disciplina Estudos Sociais entre a 1ª e a 4ª séries do ensino fundamental, embora Bittencourt faça a ressalva de que não há homogeneidade de concepções sobre tal área. Já da 5ª à 8ª séries, a separação entre história e geografia é um fato consolidado.

A partir da 5ª série, grande parte das propostas curriculares de história ordena os conteúdos fazendo uso da terminologia marxista dos modos de produção (asiático, feudal, capitalista etc.). Apesar disso, ao se referir à história do Brasil, as propostas continuam a reparti-la ou pelos três eixos políticos (Colônia, Império e República), ou pelos ciclos econômicos (da borracha, da cana-de-açúcar, do ouro e do café). Ordenar o conteúdo por temas geradores ou eixos temáticos é uma forma minoritária.

No que diz respeito aos objetivos do ensino de história, nas propostas da década de 1990, além de formar cidadãos críticos, existe também o objetivo de contribuir para a construção de identidade, noção que é pensada para além da questão nacional, já que é preciso enfrentar a relação entre o nacional e o global.

## O significado de cidadania nos Parâmetros Curriculares Nacionais

Visto que a questão da cidadania está presente desde que a história se constituiu numa disciplina passível de ser ensinada (final do século XVIII) até os dias atuais, busco compreender como ela se apresenta no caso específico dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), formulados pelo governo federal na década de 1990.

Compreender o significado atribuído ao conceito de cidadania nos Parâmetros não é tarefa fácil. Primeiramente, devido ao fato de não existir apenas um, mas, sim, múltiplos significados, além disso, pelo fato de sua definição encontrar-se espalhada pelos volumes dos PCNs.

Os PCNs para o terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental, correspondentes ao período da 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries, são compostos por dez volumes: um volume introdutório, oito volumes relativos às áreas de conhecimento (língua portuguesa, língua estrangeira, matemática, ciências naturais, história, geografia, arte e educação física) e um volume dedicado aos temas transversais (ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual, pluralidade cultural, trabalho e consumo).<sup>29</sup>

Não me proponho a perseguir os significados de cidadania ao longo de todos os volumes; recortei dois momentos: o da parte inicial do volume de história, onde existe o esforço de caracterizar a área, e o da apresentação dos temas transversais.

O volume de história<sup>30</sup> é dividido em duas partes. A primeira consiste na caracterização da área e na exposição de seus objetivos gerais. A segunda diz respeito à especificação da área por ciclos de ensino, delineando objetivos, conteúdos, critérios de avaliação e orientações didáticas.

Similar aos demais currículos das décadas de 1980 e 1990, os PCNs evitam apresentar as áreas de conhecimento em quadros sinópticos. A área de história é caracterizada a partir de três movimentos: 1) a história no ensino fundamental; 2) a construção do conhecimento histórico e sua importância social; e 3) a ação de aprender e de ensinar história no ensino fundamental.

A área é apresentada buscando-se responder o porquê de a história se ter constituído como disciplina escolar e, conseqüentemente, qual a sua importância. As respostas lançam mão da formulação de uma breve história do ensino da história no Brasil, em que se dá destaque ao papel que a disciplina escolar desempenhou nas formações tanto da nacionalidade quanto do cidadão.

Esta breve história permite aos PCNs defender que a permanência da área nos currículos atuais contribui para: 1) difundir e consolidar identidades no tempo, e 2) formar indivíduos para que “desenvolvam a compreensão de si mesmos, dos outros, da inserção em uma sociedade histórica e da responsabilidade de todos atuarem na construção de sociedades mais igualitárias e democráticas”.<sup>31</sup> Como vimos, consolidar identidades e formar indivíduos críticos — leia-se cidadãos — são objetivos comuns a grande parte dos currículos de história formulados no Brasil na década de 1990.



Nos PCNs, a questão da identidade entra no ensino de história para facilitar o trabalho de construção com os alunos de noções como semelhança/diferença, permanência/mudança e, também, a percepção de que no âmbito do social existem processos múltiplos de pertencimento (de gênero, étnico, de classes, de grupos sociais, de Estado Nacional etc.).

Na questão da cidadania, os PCNs partem do pressuposto de que o ensino de história favorece a formação do estudante como cidadão, no sentido de ter uma atitude crítica diante da realidade:

*Para se formar cidadãos conscientes e críticos da realidade em que estão inseridos, é necessário fazer escolhas pedagógicas pelas quais o estudante possa conhecer as problemáticas e os anseios individuais, de classes e de grupos — local, regional, nacional e internacional — que projetam a cidadania como prática e ideal; distinguir as diferenças do significado de cidadania para vários povos; e conhecer conceituações históricas delineadas por estudiosos do tema em diferentes épocas.<sup>32</sup>*

Embora nesse volume não haja uma definição do conceito de cidadania, existe uma pista consistente sobre como ele é entendido. Cidadania não é um conceito portador de algo essencial, não contingente. Os PCNs trabalham com a idéia de que para definir o significado de cidadania é preciso refletir sobre sua dimensão histórica.

A questão da cidadania é caracterizada como o problema-chave do final do século XX. A fim de dimensionar o problema, os PCNs lançam mão do recurso de delimitar duas épocas: o ontem e o hoje. Se, em outras épocas, a cidadania estava relacionada, sobretudo, com as questões da participação política no Estado e dos direitos sociais, hoje ela tem de enfrentar a questão da inclusão de novos direitos. Como uma espécie de agenda da cidadania para o século XXI, os PCNs listam os seguintes temas e problemas: “o desemprego; a segregação étnica e religiosa; o reconhecimento da especificidade cultural indígena; os novos movimentos sociais; o desrespeito pela vida e pela saúde; a preservação do patrimônio histórico-cultural; a preservação do meio ambiente; a ausência de ética nos meios de comunicação de massa; e crescimento da violência e da criminalidade”.<sup>33</sup>

A introdução do volume dedicado aos temas transversais<sup>34</sup> é o momento em que há o maior esforço de definir o significado atribuído ao conceito de cidadania. Embora fazendo a ressalva de que a constituição e o reconhecimento de sujeitos de direito sejam um fundamento da sociedade democrática, o texto reafirma ser histórica a definição de quem é ou não este sujeito.

Partindo da dimensão histórica, esta parte dos PCNs compartilha a idéia de que a história moderna da cidadania se constituiu pela ampliação dos direitos a serem garantidos (direitos civis, políticos, sociais e culturais). Tal ampliação foi feita a partir de lutas sociais por conquista de direitos.

Para os PCNs, a questão da cidadania hoje está ligada à questão da democracia. Se a democracia é compreendida num sentido restrito, de regime político, o significado atribuído à cidadania está relacionado aos direitos civis<sup>35</sup> e políticos.<sup>36</sup> Num sentido amplo, como forma de sociabilidade, a cidadania adquire novas dimensões, englobando os direitos sociais<sup>37</sup> e os direitos humanos.<sup>38</sup>

Compartilhando o sentido amplo atribuído à democracia, os PCNs realizam uma breve análise da situação da cidadania na sociedade brasileira. A sociedade é caracterizada como portadora de uma marca autoritária.<sup>39</sup> Marca que está presente tanto em seu passado — longos anos de escravidão, de relações políticas paternalistas e clientelísticas e de governos não-democráticos — quanto nos dias atuais, em que as relações sociais hierarquizadas e os privilégios diversos demonstram a existência de um alto nível de desigualdade, injustiça e exclusão.

*(...) discutir a cidadania do Brasil de hoje significa apontar a necessidade de transformações das relações sociais nas dimensões econômica, política e cultural, para garantir a todos a efetivação do direito de ser cidadão.*<sup>40</sup>

No sentido de contribuir para a efetivação do direito de ser cidadão, através da afirmação de um conjunto de princípios democráticos, os PCNs pressupõem que a educação deve estar comprometida com:

- a dignidade da pessoa humana — respeito aos direitos humanos, repúdio à discriminação, acesso a condições de vida digna e respeito nas relações interpessoais;
- a igualdade de direitos — “considerar o princípio da equidade, isto é, que existem diferenças (étnicas, culturais, regionais, de gênero, etárias, religiosas etc.) e desigualdades (socioeconômicas) que necessitam ser levadas em conta para que a igualdade seja efetivamente alcançada”;
- a participação — “noção de cidadania ativa, isto é, da complementaridade entre a representação política tradicional e a participação popular no espaço público”; e
- a co-responsabilidade pela vida social — “partilhar com os poderes públicos e diferentes grupos sociais (...) a responsabilidade pelos destinos da vida coletiva”.<sup>41</sup>

■■■

Os PCNs parecem portar as mesmas ambigüidades presentes nas reflexões sobre o conceito de cidadania no campo das ciências sociais hoje, como veremos. Em seus volumes, por vezes, a cidadania é entendida pela via da ampliação dos direitos (civis, políticos, sociais, humanos etc.); outras vezes, ela passa a estar relacionada à

questão da cultura, no sentido do elogio à diferença. Quais as implicações dessas duas perspectivas?<sup>42</sup>

Dentre os que se dedicam ao estudo da cidadania já se tornou senso comum fazer referência, como um clássico, à conferência proferida por T. H. Marshall no ano de 1949.<sup>43</sup> Analisando o caso inglês, Marshall construiu uma interpretação acerca da forma como ocorreu a separação dos direitos que compõem a cidadania. Numa sucessão histórica, dando a impressão da existência de um caminho natural para a separação, em primeiro lugar surgiram os direitos civis (século XVIII), seguidos pelos direitos políticos (século XIX) e, por fim, pelos direitos sociais (século XX). Tal interpretação do conceito de cidadania pressupõe a existência de um movimento contínuo de expansão e universalização dos direitos.

Concordando ou discordando de sua interpretação, Marshall tornou-se “o parâmetro fundamental da discussão contemporânea sobre cidadania”.<sup>44</sup> Diversas críticas lhe foram feitas, sendo algumas pertinentes e outras não tanto. Uma das primeiras é a crítica acerca da relação entre cidadania e classe social. As discussões sobre esta relação giram em torno do fato de Marshall, com o uso do conceito de cidadania, ter ou não diminuído a importância do conceito de classe. Dharendorf e Giddens compartilham a primeira posição, vendo “o desenvolvimento da cidadania como uma forma de atenuar a luta de classes”.<sup>45</sup> Já Bryan Turner é partidário da segunda posição, compreendendo que o “avanço da cidadania é um dos resultados da luta de classes”.<sup>46</sup>

Outra crítica pertinente, talvez a mais importante, foi formulada por Michael Mann.<sup>47</sup> Para Mann, é latente na interpretação de Marshall uma teoria da mudança social, na qual, a partir do caso inglês, se supôs uma dinâmica de separação dos direitos, generalizável para as demais sociedades. Suposição portadora de um grau acentuado de etnocentrismo e evolucionismo. O foco demasiadamente britânico da interpretação de Marshall o impediu de perceber que existiram outras trajetórias históricas de cidadania que não seguiram o percurso linear entre os direitos civis, políticos e sociais.

Dentre as críticas por demais rigorosas está a da negligência em relação à questão das minorias. Não há como negá-la; contudo, ela parece pouco pertinente, pois cobra a presença de uma preocupação que não dizia respeito ao tempo em que foi produzida a interpretação de Marshall. Além das minorias, Elisa Reis lista outros temas que hoje são centrais na discussão da questão da cidadania e que também foram ignorados por Marshall: a questão do gênero e dos direitos tanto da criança quanto da terceira idade.

Apesar de todas as críticas, mais ou menos pertinentes, Reis não considera existir uma ruptura cognitiva com o conceito de cidadania formulado por Marshall. Isto é, seus críticos continuam a fazer reflexões fundamentadas no movimento de expansão e universalização dos direitos. No entanto, o mesmo não pode ser dito ao se discutir a questão da discriminação positiva (ou política afirmativa), sendo seu maior

exemplo o sistema de cotas. Neste caso, há uma ruptura cognitiva, pois o que passa a ser discutido é o direito à diferença.

Na perspectiva de Marshall, que chamarei de cidadania entendida pela via da ampliação dos direitos, os parâmetros-chave do debate eram a igualdade e a universalidade. O que implica pensar que a cidadania consiste na proclamação da igualdade primordial dos indivíduos para além de suas características peculiares. Neste sentido, à palavra cidadão não se adiciona nenhuma adjetivação.

Já na perspectiva do direito à diferença surge uma nova problemática, tornando-se clara a tensão entre a universalidade e a particularidade. Como reconciliar a igualdade e a universalidade pela via da diferença? A cidadania passa a ser compreendida dentro da afirmação universal da diferença. Isto é, a palavra cidadão passa a ser acompanhada de adjetivações, que indicam o ato de pertencer a certo grupo social, como, por exemplo, no caso dos Estados Unidos, ao grupo afro-americano e ao grupo hispano-americano.

O direito à diferença é parte da doutrina do multiculturalismo, inicialmente presente nos Estados Unidos e, depois, na Europa.<sup>48</sup> No multiculturalismo, a sociedade e o Estado adquirem significados bastante específicos. A sociedade passa a ser entendida como uma rede instável de posições individuais, de grupos sociais heterogêneos. Nesta sociedade, a participação cívica e eleitoral, em vez de levar à exaltação da solidariedade, leva ao elogio da heterogeneidade. O que implica atribuir ao Estado o papel de preservar, nas palavras de Ralf Dahrendorf, a “liberdade concreta”,<sup>49</sup> que nada mais é do que gerenciar a manutenção das diferenças entre os grupos sociais.

Charles Taylor, um dos principais formuladores do multiculturalismo, o define como uma *política do reconhecimento* da dignidade de grupos “subalternos” (negros, mulheres, homossexuais etc.). Nesta política, as relações entre os indivíduos e os grupos ocorrem, para além do simples movimento de tolerância, através do absoluto reconhecimento das diferenças. O perigo do reconhecimento das diferenças, tal qual proposto no multiculturalismo, é o do fechamento sobre si mesmos destes grupos. Nas palavras de Guy Hermet,

*(...) o pluralismo democrático baseado no jogo dos interesses individuais e das opções ideológicas, e também em escolhas mutáveis, corre o risco de ser suplantado por outro pluralismo, desta vez irrevogável e obrigatório, em que o verdadeiro compromisso prioritário seria com o grupo primordial, e não mais com a comunidade cívica.<sup>50</sup>*

O direito à diferença, ou elogio da heterogeneidade, está longe do espaço público presente na interpretação de Marshall, que pressupõe a existência de uma comunidade cívica, formada pela atuação dos cidadãos no espaço público.

Retornando aos PCNs, reafirmo perceber o uso tanto da perspectiva da cidadania pela via da ampliação dos direitos como da cidadania relativa ao direito à dife-

rença. Estas duas perspectivas de compreensão do conceito não se apresentam como incompatíveis nos PCNs. Como vimos, na introdução dos temas transversais, parte em que existe um investimento maior em definir o significado de cidadania, nota-se a presença da primeira perspectiva, sendo a história moderna da cidadania entendida dentro dos parâmetros da expansão e da universalização dos direitos. Contudo, em outras partes, em especial quando se relaciona cidadania e identidade,<sup>51</sup> a perspectiva que prevalece é a do direito à diferença. Concluo o texto com um trecho dos PCNs em que o convívio entre as duas perspectivas se encontra presente:

(...) a escola deve ser local da aprendizagem de que as regras do espaço público democrático garantem a igualdade, do ponto de vista da cidadania, e ao mesmo tempo a diversidade, como direito.<sup>52</sup> (grifo meu)

## Notas

- \* Professor da Faculdade de Formação de Professores da UERJ, doutorando em História na UFF e membro do Nupech/UFF.
- <sup>1</sup> BORNE, Dominique. “Comunidade de memória e rigor crítico”. In: J. Boutier e D. Julia (orgs.). *Passados recompostos: campos e canteiros da história*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ/FGV, 1998, p. 134.
- <sup>2</sup> FURET, François. *A oficina da História*. Lisboa: Gradiva, s/d (“O nascimento da história”).
- <sup>3</sup> BORNE, Dominique. “Comunidade de memória e rigor crítico”, op. cit., p. 133.
- <sup>4</sup> Idem, ibidem, p. 133-134.
- <sup>5</sup> Elza Nadai lembra que a aceitação da história como disciplina escolar no Brasil não foi pacífica. A autora cita o caso de São Paulo, onde adeptos do positivismo e do cientificismo colocaram em dúvida a possibilidade de ensinar uma disciplina que não consideravam científica. Somente em 1895 a história ganhou a escola, ainda que com diminuta carga horária. Cf. NADAI, Elza. “O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva”. *Revista Brasileira de História*, vol. 13, n. 25/26 (set. 1992/ago. 1993).
- <sup>6</sup> Ver, por exemplo, MATTOS, Selma Rinaldi de. *O Brasil em lições: a história como disciplina escolar em Joaquim Manuel de Macedo*. Rio de Janeiro: Access, 2000; BITTENCOURT, Circe. “Os confrontos de uma disciplina escolar: da história sagrada à história profana”, *Revista Brasileira de História*, vol. 13, n. 25/26 (set. 1992/ago. 1993).
- <sup>7</sup> GUIMARÃES, Manoel Luis Salgado. “Nação e civilização nos trópicos: o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o projeto de uma história nacional”, *Estudos Históricos*, n. 1 (1988), p. 6 e 8.
- <sup>8</sup> Para se ter uma idéia inicial dos *Annales*, cf. BURKE, Peter. *A Revolução Francesa da historiografia: a Escola dos Annales, 1929-1989*. São Paulo: Ed. UNESP, 1991.
- <sup>9</sup> Nadai lembra as propostas de ensino da história de Murilo Mendes, de 1935, considerando-as em consonância com a visão crítica do autor sobre o período entreguerras europeu. No dizer de Mendes: “se a tendência das grandes potências é, e será por algum tempo, a de cultivar o nacionalismo em suas modalidades extremadas (...) e se por isso em sua inevitável repercussão internacional, esse movimento atinge o Brasil, cumpre-nos orientar nossa política nacionalista em seus aspectos mais benfazejos (...) deixando de lado um ‘chauvinismo’ vesgo

- e totalmente contrário aos nossos interesses e tradições. Não será crismando a língua materna de 'brasileira' e ensinando aos moços uma história do Brasil tendenciosa, com a preocupação de enaltecer nossas origens e exaltar heróis, que havemos de formar na juventude a consciência da nacionalidade" (MENDES, Murilo apud NADAI, Elza. "O ensino de história no Brasil, op. cit., p. 153).
- <sup>10</sup> BORNE, Dominique, "Comunidade de memória e rigor crítico", op. cit., p. 134.
- <sup>11</sup> DARNTON, Robert. *O beijo de Lamourette: mídia, cultura e revolução*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990, p. 52-53 ("Cinema: Danton e o duplo sentido").
- <sup>12</sup> Liderado por Lech Walesa, o Solidariedade foi um sindicato independente criado na Polônia após as greves operárias de 1980. A partir de 1982, o governo comunista o reprimiu firmemente, colocando-o na ilegalidade. No final da década, ao sair da clandestinidade, o Solidariedade venceu as primeiras eleições parlamentares.
- <sup>13</sup> François Mitterrand foi eleito presidente da França em 1981, tomando posse no dia 10 de maio. No ano de 1988, foi reeleito, permanecendo no cargo até 1995. O primeiro mandato foi o resultado de uma aliança das esquerdas socialista e comunista.
- <sup>14</sup> Cf. DARNTON, Robert. *O beijo de Lamourette: mídia, cultura e revolução*, op. cit., p. 53.
- <sup>15</sup> Ao longo do tempo, um conjunto de grandes historiadores — Michelet, Jaurès, Mathiez, Lefebvre, Soboul — acabou consolidando uma versão ortodoxa da Revolução Francesa que atribuía a Robespierre um papel-chave. Para relativizar esta versão ortodoxa, cf. FURET, François. *Pensar a Revolução Francesa*. Lisboa: Edições 70, 1988.
- <sup>16</sup> Citado por DARNTON, Robert. *O beijo de Lamourette: mídia, cultura e revolução*, op. cit., p. 52.
- <sup>17</sup> Idem, ibidem, p. 57.
- <sup>18</sup> Idem, ibidem, p. 52.
- <sup>19</sup> Idem, ibidem, p. 51.
- <sup>20</sup> O breve histórico do processo de discussão e formulação da proposta curricular do estado de São Paulo foi extraído de: FONSECA, Selva Guimarães. *Caminhos da história ensinada*. Campinas: Papyrus, 1995. Para aumentar o conhecimento sobre as discussões ocorridas em torno da proposta de São Paulo, cf. MARTINS, Maria do Carmo. "A CENP e a criação do currículo de história: a descontinuidade de um projeto educacional", *Revista Brasileira de História*, vol. 18, n. 36 (1998); RICCI, Claudia Sapag. "Quando os discursos não se encontram: imaginário do professor de história e a reforma curricular dos anos 80 em São Paulo", *Revista Brasileira de História*, vol. 18, n. 36 (1998).
- <sup>21</sup> Alguns dos editoriais e reportagens foram publicados em: "Ensino de história: opções em confronto", *Revista Brasileira de História*, vol. 7, n. 14 (mar./ago. 87).
- <sup>22</sup> *O Estado de S. Paulo*, 27/07/1987.
- <sup>23</sup> *Folha de S. Paulo*, 30/07/1987.
- <sup>24</sup> *O Estado de S. Paulo*, 02/08/1987.
- <sup>25</sup> *Jornal da Tarde*, 04/08/1987.
- <sup>26</sup> *O Estado de S. Paulo*, 02/08/1987.
- <sup>27</sup> Idem.
- <sup>28</sup> BITTENCOURT, Circe (org.). "Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de história". In: *O saber escolar na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2001, p. 11-27. A autora não faz referência detalhada sobre quais propostas curriculares fundamentam sua análise; opta apenas por dizer que está trabalhando com as propostas curriculares de história para o ensino fundamental produzidas pelos estados e municípios entre os anos de 1990 e 1995. Para complementar esta análise, cf. BITTENCOURT, Circe. "Propostas curriculares de história:

- continuidades e transformações”. In: E. S. de S. Barreto (org.). *Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras*. Campinas/São Paulo: Autores Associados/Fundação Carlos Chagas, 1998.
- <sup>29</sup> Os PCNs propõem dividir o ensino fundamental em quatro ciclos: 1º ciclo (1ª e 2ª séries), 2º ciclo (3ª e 4ª séries), 3º ciclo (5ª e 6ª séries) e 4º ciclo (7ª e 8ª séries).
- <sup>30</sup> SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros curriculares nacionais: história*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- <sup>31</sup> Idem, ibidem, p. 29.
- <sup>32</sup> Idem, ibidem, p. 36-37.
- <sup>33</sup> Idem, ibidem, p. 37.
- <sup>34</sup> SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais*, Brasília, MEC/SEF, 1998. Os temas transversais não se constituem como disciplinas específicas nos PCNs. Considerados como questões prementes da sociedade brasileira, são tratados em sua transversalidade, que implica comprometer todas as disciplinas escolares no trabalho com os temas.
- <sup>35</sup> Os direitos civis são: a igualdade perante a lei, a liberdade e a propriedade.
- <sup>36</sup> Os direitos políticos dizem respeito ao direito de votar e ser votado, organizar partidos e fazer demonstrações e reivindicações políticas.
- <sup>37</sup> Os direitos sociais são o direito ao trabalho, à previdência, à saúde, à educação e à moradia.
- <sup>38</sup> Para se ter uma idéia da complexidade existente em torno da discussão sobre os direitos humanos, cf. BOBBIO, Norberto. *A era dos direitos*. Rio de Janeiro: Campus, 1992. Em especial, a primeira parte do livro.
- <sup>39</sup> O uso da palavra marca pressupõe que a sociedade brasileira é por essência autoritária, ou que tende ao autoritarismo. Neste caso, pensada como um repertório de exemplos, a história contribui para reafirmar a existência desta marca. Prefiro trabalhar com a idéia de que, em vez de uma marca, a sociedade brasileira passou por conjunturas autoritárias, não implicando possuir qualquer tendência inata. No sentido de relativizar a idéia de marca autoritária, cf. GOMES, Angela de Castro. “Política: história, ciência, cultura etc.”, *Estudos Históricos*. vol. 9, n. 17 (1996). Para uma análise das representações da política brasileira, cf. GOMES, Angela de Castro. “A política brasileira: em busca da modernidade: na fronteira entre o público e o privado”. In: L. M. Schwacz (org.). *História da vida privada no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998, vol. 4 (“contrastes da intimidade contemporânea”).
- <sup>40</sup> SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais*, op. cit., p. 20.
- <sup>41</sup> Os quatro itens foram extraídos de idem, p. 21.
- <sup>42</sup> A exposição das duas perspectivas segue de perto a argumentação de REIS, Elisa. “Cidadania: história, teoria e utopia”. In: D. C. Pandolfi et alii (orgs.). *Cidadania, justiça e violência*. Rio de Janeiro: FGV, 1999.
- <sup>43</sup> MARSHALL, T. H. “Cidadania e classe social”. In: *Cidadania, classe social e status*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967. Como um exemplo do uso da interpretação de Marshall para o Brasil, cf. CARVALHO, José Murilo de. *Cidadania no Brasil: o longo caminho*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001; idem. “Brasileiro: cidadão?” In: *Pontos e bordados: escritos de história e política*, Belo Horizonte, Ed. UFMG, 1998. Nos textos, Carvalho identifica uma ordem inversa de constituição dos direitos no Brasil. Diferente do caso inglês, em primeiro lugar vieram os direitos sociais, posteriormente a ampliação dos direitos políticos, e ainda vivemos uma situação de muito pouca garantia dos direitos civis.
- <sup>44</sup> REIS, Elisa. “Cidadania: história, teoria e utopia”, op. cit., p. 14.

- <sup>45</sup> Idem, *ibidem*.
- <sup>46</sup> Idem, *ibidem*. Para compreender um pouco melhor a posição de Turner, cf. TURNER, Bryan. "Outline of a theory of citizenship". In: C. Mouffe. *Dimensions of radical democracy: pluralism, citizenship, community*. Londres/Nova York: Verso, 1996. Como um exemplo do uso das questões levantadas por Turner para o Brasil, cf. CARVALHO, José Murilo de. "Cidadania: tipos e percursos". *Estudos Históricos*, vol. 9, n. 18 (1996).
- <sup>47</sup> MANN, Michael. "Ruling class strategies and citizenship". *Sociology*, 21 (1987).
- <sup>48</sup> Estou seguindo de perto os argumentos de HERMET, Guy. "Nacionalismo e cidadania na Europa atual". *Estudos Históricos*, vol. 9, n. 18 (1996).
- <sup>49</sup> DAHRENDORF, Ralf, apud HERMET, Guy. "Nacionalismo e cidadania", *op. cit.*, p. 326.
- <sup>50</sup> HERMET, Guy. "Nacionalismo e cidadania", *op. cit.*, p. 327.
- <sup>51</sup> Para compreender o significado da noção de identidade nos PCNs, verificar o texto de Rebeca Gontijo neste livro.
- <sup>52</sup> SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*, Brasília: MEC/SEF, 1998, p. 69.

## Bibliografia

- BITTENCOURT, Circe. "Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de história". In: C. Bittencourt (org.). *O saber escolar na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2001.
- BITTENCOURT, Circe. "Propostas curriculares de história: continuidades e transformações". In: E. S. de S. Barreto (org.). *Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras*. Campinas/São Paulo: Autores Associados/Fundação Carlos Chagas, 1998.
- BITTENCOURT, Circe. "Os confrontos de uma disciplina escolar: da história sagrada à história profana". *Revista Brasileira de História*, vol. 13, n. 25/26 (set. 1992/ago. 1993).
- BOBBIO, Norberto. *A era dos direitos*. Rio de Janeiro: Campus, 1992.
- BORNE, Dominique. "Comunidade de memória e rigor crítico". In: J. Boutier e D. Julia (orgs.). *Passados recompostos: campos e canteiros da história*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1998.
- BURKE, Peter. *A Revolução Francesa da historiografia: a Escola dos Annales, 1929-1989*. São Paulo: Ed. UNESP, 1991.
- CARVALHO, José Murilo de. *Cidadania no Brasil: o longo caminho*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- CARVALHO, José Murilo de. "Brasileiro: cidadão?". In: *Pontos e bordados: escritos de história e política*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.
- CARVALHO, José Murilo de. "Cidadania: tipos e percursos". *Estudos Históricos*, vol. 9, n. 18 (1996).
- DARNTON, Robert. "Cinema: Danton e o duplo sentido". In: *O beijo de Lamourette: mídia, cultura e revolução*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- "Ensino de história: opções em confronto", *Revista Brasileira de História*, vol. 18, n. 36 (1998).
- FONSECA, Selva Guimarães. *Caminhos da história ensinada*. Campinas: Papyrus, 1995.
- FURET, François. "O nascimento da história". In: *A oficina da história*. Lisboa: Gradiva, s/d.
- FURET, François. *Pensar a Revolução Francesa*. Lisboa: Edições 70, 1988.
- GOMES, Angela de Castro. "A política brasileira: em busca da modernidade — na fronteira entre o público e o privado". In: L. M. Schwarcz (org.). *História da vida privada no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998, vol. 4.



- GOMES, Angela de Castro. "Política: história, ciência, cultura etc.". *Estudos Históricos*, vol. 9, n. 17 (1996).
- GUIMARÃES, Manoel Luis Salgado. "Nação e civilização nos trópicos: o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o projeto de uma história nacional". *Estudos Históricos*, n. 1 (1988).
- HERMET, Guy. "Nacionalismo e cidadania na Europa atual". *Estudos Históricos*, vol. 9, n. 18 (1996).
- MANN, Michael. "Ruling class strategies and citizenship". *Sociology*, 21 (1987).
- MARSHALL, T. H. "Cidadania e classe social". In: *Cidadania, classe social e status*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.
- MARTINS, Maria do Carmo. "A CENP e a criação do currículo de história: a descontinuidade de um projeto educacional". *Revista Brasileira de História*, vol. 18, n. 36 (1998).
- MATTOS, Selma Rinaldi de. *O Brasil em lições: a história como disciplina escolar em Joaquim Manuel de Macedo*. Rio de Janeiro: Access, 2000.
- NADAI, Elza. "O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva". *Revista Brasileira de História*, vol. 13, n. 25/26 (set. 1992/ago. 1993).
- REIS, Elisa. "Cidadania: história, teoria e utopia". In: D. C. Pandolfi et alii (orgs.). *Cidadania, justiça e violência*. Rio de Janeiro: FGV, 1999.
- RICCI, Claudia Sapag. "Quando os discursos não se encontram: imaginário do professor de história e a reforma curricular dos anos 80 em São Paulo". *Revista Brasileira de História*, vol. 18, n. 36 (1998).
- TURNER, Bryan. "Outline of a theory of citizenship". In C. Mouffe. *Dimensions of radical democracy: pluralism, citizenship, community*. Londres/Nova York: Verso, 1996 (7ª ed.).