Ensino de História e formação para a cidadania: Reflexões sobre a intencionalidade no ensino de História como elemento de formação histórica, política e cidadã

Marizete Lucini

SciELO Books / SciELO Livros / SciELO Libros

LUCINI, M. Ensino de História e formação para a cidadania: Reflexões sobre a intencionalidade no ensino de História como elemento de formação histórica, política e cidadã. In: CERRI, L.F., ed. *Os jovens e a História: Brasil e América do Sul* [online]. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2018, pp. 63-83. ISBN: 978-85-7798-248-6. <https://doi.org/10.7476/9788577982486.0004>.

All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International license](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença [Creative Commons Atribuição 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia [Creative Commons Reconocimiento 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

ENSINO DE HISTÓRIA E FORMAÇÃO PARA A CIDADANIA: REFLEXÕES SOBRE A INTENCIONALIDADE NO ENSINO DE HISTÓRIA COMO ELEMENTO DE FORMAÇÃO HISTÓRICA, POLÍTICA E CIDADÃ

Marizete Lucini

DOS CAMINHOS QUE NOS CONDUZEM A ESSA REFLEXÃO

- Se eles não fazem lá, nós fazemos aqui (Levante Popular da Juventude, 2016) ¹.

- A nossa dificuldade em conseguir formar um pensamento é muito maior da de vocês. Nós temos que ver tudo que a mídia nos passa. Fazer um processo de compreensão, de seleção, prá daí a gente conseguir ver do que a gente vai ser a favor e do que a gente vai ser contra. [...] Uma escola sem partido é uma escola sem senso crítico, é uma escola racista, é uma escola homofóbica. [...] Nós temos uma história e nessa história a gente luta contra isso. O movimento estudantil nos trouxe um conhecimento muito maior sobre política e cidadania do que todo tempo que estivemos sentados e enfileirados em aulas padrões. Uma semana de ocupação que nós estamos nos trouxe mais conhecimento de política e cidadania do que muitos outros anos que a gente vai ter em sala de aula. [...] Nós nos tornamos cidadãos comprometidos [...] (Ana Júlia, 2016).

Este texto objetiva discutir a relação entre Ensino de História e Cidadania. Origina-se de reflexões que realizamos ao considerar os resultados da pesquisa *Os Jovens e a História* e ações contemporâneas que têm mobilizado jovens brasileiros na defesa de seus direitos. Questionamos em que medida o Ensino de História tem contribuído para o exercício da cidadania evidenciada durante as mobilizações protagonizadas por jovens estudantes, organizados ou não em movimentos sociais.

As epígrafes anunciadas no início deste texto apontam para protagonismos juvenis. Nas palavras de Ana Júlia, “trouxe um conhecimento muito maior sobre política e cidadania do que todo tempo que estivemos sentados e enfileirados em aulas padrões”. A afirmação é, no mínimo, intrigante, se pensarmos que, como indica Audigier (2016, p. 25), “há mais de um século,

¹Fala de Paloma Fontes de Oliveira, militante do Levante Popular da Juventude de Sergipe à pesquisadora, São Cristóvão/UFS, agosto de 2016.

a história escolar é pensada como uma contribuição de peso para a formação do cidadão”. Para este autor, assim como para nós, esta seria uma evidência que tem orientado nossas ações no campo do Ensino de História.

Contudo, diante de afirmações como a destacada na epígrafe, esse caráter evidente que atribuímos à História escolar pode não ser tão evidente para todos os sujeitos, necessitando que nos detenhamos na análise do papel do Ensino de História no desenvolvimento da cidadania. Para tanto, parece necessário refletirmos sobre o que tem sido ensinado e que concepções esse ensino tem proporcionado aos jovens estudantes que os mobilizam ou não para ações cidadãs. Apresentaremos os resultados da pesquisa *Os jovens e a História* sobre uma questão que consideramos fundamental para pensar a intencionalidade da formação histórica, qual seja, a da História ensinada na percepção dos jovens participantes da pesquisa.

Importa destacar que, ao nos referirmos à formação histórica, entendemos com Cerri que ela “depende apenas em parte da escola, e precisamos considerar com interesse cada vez maior o papel dos meios da comunicação de massa, da família e do meio imediato em que o aluno vive” (CERRI, 2011, p. 44).

Contudo, antes de avançarmos na especificidade do conceito de consciência histórica², neste texto, propomos, primeiramente, refletir sobre o conceito de consciência a partir de Ernani Maria Fiori, que prefacia o livro *Pedagogia do Oprimido*, clássica obra de Paulo Freire.

Para Fiori (1987, p. 14-15),

A consciência é essa misteriosa e contraditória capacidade que tem o homem de distanciar-se das coisas para fazê-las presentes, imediatamente presentes. É a presença que tem o poder de presentificar: não é representação, mas condição de apresentação. É um comportar-se do homem frente ao meio que o envolve, transformando-o em mundo humano. [...]

Mas ninguém se conscientiza separadamente dos demais. A consciência se constitui como consciência do mundo.

² O texto de Luis Fernando Cerri, intitulado *Ensino de História e consciência histórica: implicações didáticas de uma discussão contemporânea* (São Paulo: FGV, 2011), apresenta discussões que possibilitam compreender o conceito de consciência histórica em diferentes autores.

Consciência que difere de conscientização, mas que é condição para que ocorra a ação que, aliada à reflexão, constitui-se em práxis. Nas palavras de Freire (1979, p. 15), “a conscientização implica, pois, que ultrapássemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica”.

Na sequência da discussão empreendida por Freire na obra *Conscientização - Teoria e Prática da Libertação: Uma Introdução ao Pensamento de Paulo Freire*, o autor indica que conscientização é, também, consciência histórica, “é inserção crítica na história, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo. Exige que os homens criem sua existência com um material que a vida lhes oferece” (FREIRE, 1979, p. 15).

Essa compreensão de consciência como consciência histórica e como inserção crítica na História remete a considerar que a consciência histórica pressupõe uma ação em relação à realidade que nos circunda. Realidade que é histórica, se entendermos que o presente é uma composição temporal que reúne as experiências humanas em movimento. Experiências humanas que congregam uma historicidade constituída e constituinte de uma mundanidade vivida por diferentes sujeitos individuais e coletivos. Sujeitos que se colocam em movimento a partir de uma consciência histórica que resulta e produz uma inserção crítica na história. Inserção que necessita de uma consciência cidadã e política para se colocar em movimento e, como anunciado na epígrafe que abre esse texto, possibilitar que, “se eles não fazem lá, nós fazemos aqui”³. Na esteira deste pensamento que se situa em uma concepção de educação libertadora, nossa atenção volta-se para um autor que se aproxima da perspectiva de entender consciência em uma perspectiva política em discussões relativas ao ensino de História. E é precisamente em um livro organizado por Selva Guimarães, intitulado *Ensino de História e Cidadania* que acessamos o texto de François Audigier.

³Fala de Paloma Fontes de Oliveira, militante do Levante Popular da Juventude de Sergipe à pesquisadora, São Cristóvão/UFS, agosto de 2016.

Audigier (2016) aponta três dimensões como constituintes da consciência: a consciência histórica, a consciência cidadã e a consciência política. Neste texto, optamos por trabalhar com essa perspectiva, porque intencionamos refletir sobre a consciência cidadã e sobre a consciência política como âmbitos que necessitam estar presentes no ensino de História para instrumentalizar os sujeitos ao protagonismo das lutas sociais contra o preconceito, contra o racismo, contra a homofobia, contra o sexismo, contra a desigualdade social e contra toda forma de opressão. Nesta opção, expressamos nossa concordância e defesa do pensamento freireano, para quem, “além de um ato de conhecimento, a educação é também um ato político” (FREIRE, 1986, p. 25).

Audigier (2016) entende, por consciência histórica, “o privilégio do homem moderno de ter plena consciência da historicidade de todo presente e da relatividade de toda opinião” (GADAMER *apud* AUDIGIER, 2016, p. 27). Portanto, para esse autor, a consciência histórica ocorre quando o sujeito se percebe parte de uma continuidade histórica, em que o passado é parte de quem somos no presente, e pode ser interpretado sob diferentes perspectivas. Nesse campo, parece adequado apontar que os conteúdos escolares desenvolvidos a partir da ciência de referência, a História, são fundamentais no desenvolvimento da consciência histórica, pois somente ao conhecer a História é possível tomar consciência das ações humanas que nos conduziram ao presente que conhecemos.

Por consciência cidadã, o autor compreende a percepção dos sujeitos de pertencimento a uma comunidade, um grupo social, “uma comunidade política baseada hoje na igual dignidade de seus membros, na igualdade jurídica e na soberania que eles exercem conjuntamente, em particular sobre o fato de que os cidadãos controlam os poderes públicos que exercem no seio dessa comunidade” (AUDIGIER, 2016, p. 27). No desenvolvimento da consciência cidadã estão presentes elementos que não são necessariamente abordados como conteúdo histórico, mas que circundam as temáticas em diferentes acontecimentos históricos ou atores sociais com os quais seja possível estabelecer relações de identificação, seja por pertencimento étnico, de gênero, de classe, de cultura, de profissão, de geração, etc.

A consciência política, na reflexão realizada pelo autor, relaciona-se à consciência cidadã, pois a realiza no sentido de reafirmar a participação dos sujeitos, de forma ativa e responsável, observando as leis e regras coletivas como resultantes de um debate público sob responsabilidade do cidadão (AUDIGIER, 2016, p. 27). Assim, na consciência cidadã, a consciência política se faz em ato, como prática social.

Nosso intuito, neste texto, está circunscrito à análise de uma questão específica sobre o que os jovens que participaram da pesquisa *Jovens e a História*, no MERCOSUL, indicam como conteúdo que vem sendo desenvolvido nas aulas de História.

A relevância dessa questão para pensar a relação entre ensino de História e cidadania situa-se na observação de que os conteúdos históricos ensinados sem uma intencionalidade, que implique o desenvolvimento de uma consciência cidadã e política, podem resultar na incapacidade de compreensão crítica do tempo vivido. Compreensão crítica que estamos entendendo como o desenvolvimento da capacidade de analisar os acontecimentos históricos no decurso do tempo e nele intervir para transformar a realidade.

Convém destacar que, ao pensarmos na intencionalidade histórica, considera-se que o Ensino de História não é um campo em que a neutralidade seja possível. Como indica Laville (2005, p. 28),

No presente durante os últimos vinte anos, notaram-se, em quase toda parte do mundo, várias tentativas de controle da memória, particularmente a que se constrói no meio escolar, mesmo que os programas declarem ter outros objetivos. Nessas tentativas, trata-se de colocar o conteúdo histórico do ensino de história a serviço de uma nova ordem, ou simplesmente preservar a ordem vigente. Em todo caso, o que está em jogo é a imposição de uma dada narrativa histórica e, através dela, a inserção nas consciências de uma determinada memória.

O afirmado pelo autor permite inferir que uma compreensão crítica da História implica em considerar a diversidade de narrativas que compõem a memória humana. O que defendemos é a não imposição de uma narrativa histórica em detrimento de outras, mas o direito dos jovens estudantes terem acesso à multiplicidade de narrativas históricas para que possam se

posicionar politicamente diante do conhecimento que possuem. Contudo, se restringirmos o conhecimento histórico dos jovens às narrativas que interessem a um grupo social em detrimento de outros, impossibilitamos o direito ao conhecimento histórico e, ao mesmo tempo, negamos o direito à memória e à história dos que historicamente foram silenciados por processos de colonização, que não se restringem ao espaço geográfico, mas se reproduzem nas formas de ser, viver e pensar dos sujeitos.

Ao conhecer narrativas históricas dos diferentes grupos sociais, os sujeitos têm a possibilidade de se reconhecer e identificar-se com a história de seus antecessores. Esta relação de identificação parece essencial para o desenvolvimento de uma consciência cidadã.

Audigier (2016) aponta que, para pensar a relação ensino de História e cidadania se faz necessário pensar qual cidadão se deseja formar e, para tanto, há que se pensar qual história escolar temos necessidade. Nesta direção, para pensar qual história temos necessidade, propomo-nos a considerar o que tem sido ensinado, a partir das respostas dos estudantes de Sergipe a uma das questões da pesquisa, desdobrada em oito variáveis, que apresentamos na sequência.

A HISTÓRIA ENSINADA

Em todas as análises desenvolvidas a partir deste ponto, estaremos usando os dados da amostra aracajuana. Esta amostra é composta de 116 casos, sendo 55 do sexo feminino e 58 do sexo masculino; 87 de escola pública e 29 de escola privada, e as escolas públicas tiveram a seguinte composição: Pública de excelência, 29; Pública Central, 28; Pública de periferia, 30. Houve apenas uma escola privada na amostra, confessional, com 29 participantes. Em termos de religião, 57,8% declararam-se católicos; 12,9% evangélicos; 0,9% judeus; 10,3% de outras religiões e 18,1% sem religião. Em termos de profissão dos pais, pode-se verificar a distribuição na Tabela 1.

Tabela 1 - Área de trabalho dos pais na amostra do Projeto *Jovens e a História* na cidade de Aracaju

Questão 11. Qual é a ocupação do membro da família que recebe o maior pagamento?		
	Frequência	Porcentagem válida
Diretor de empresa	16	14,0
Profissão de nível superior	31	27,2
Técnico/profissão de nível médio	16	14,0
Funcionário de escritório	6	5,3
Trabalhador no comércio/mercados	15	13,2
Operário na indústria ou construção	8	7,0
Operador de máquinas/motorista	8	7,0
Trabalhador não qualificado	4	3,5
Militar/policial	10	8,8
Total	114	100,0
Valores ausentes		
Não respondeu	1	
Erro de preenchimento	1	
Total	2	
Total	116	

Fonte: Dados do Projeto *Jovens e a História* (2013). Organização da autora.

Aracaju é a capital do Estado de Sergipe e, em 2016, sua população era de 641.523 habitantes, segundo o IBGE. Seu nome “significa ‘cajueiro dos papagaios’. A palavra é composta por dois elementos: ‘ará’, que significa ‘papagaio’, e ‘acayú’, que significa ‘fruto do cajueiro’” (ARACAJU, 2017). É uma cidade litorânea, e situa-se entre os rios Sergipe e Vaza-Barris, com extensão aproximada a 181,8 quilômetros quadrados. Sua existência como capital de Sergipe completou 162 anos em 2017, pois substituiu a antiga capital, considerada a 4ª cidade mais antiga do Brasil, São Cristóvão, que é um dos municípios limítrofes de Aracaju. A maior parte de seu território é de planície flúvio-marinha e planície marinha. A temperatura média anual é de 26°C (ARACAJU, 2017).

Sua criação, em meados do século XX, justificou-se pela perspectiva do desenvolvimento do Estado, através da criação de um porto que comportasse o escoamento da produção canavieira da região mais produtiva da província. Além desse fator, que foi fundamental para sua criação, Aracaju é criada como cidade-capital seguindo o pensamento de uma “racionalidade técnica e utópica, de uma nova maneira de entender as cidades e de operar sobre espaços, herdada, sobretudo do pensamento Europeu” (SANTOS, 2007, p. 64).

Aracaju foi planejada pelo engenheiro Sebastião José Basílio Pirro, e teve a colaboração de Francisco Pereira da Silva. Conforme Santos (2007, p. 64), “a cidade foi traçada em estrutura urbana ortogonal bem simplificada: 32 quadras simétricas”, e os lotes que compunham as quadras não tiveram seu tamanho dividido de forma homogênea. O traçado que lembra um tabuleiro de xadrez: a partir de um planejamento inicial, implicou em um esforço muito grande no sentido de alterar a topografia do terreno para efetivar o planejado. A criação da cidade-capital Aracaju implicou, portanto, em alterações relativas à natureza, bem como em refundar a história pela negação simbólica de seu passado fundante (SANTOS, 2007).

Negação de um passado que não se restringe somente à questão de alteração da capital, mas se faz presente através de alguns silenciamentos, principalmente em relação à questão indígena e à questão afro-brasileira. São recentes as pesquisas que abordam essas temáticas, e praticamente não se estuda a história e cultura indígena e afro-brasileira nas escolas que temos tido acesso, apesar da legislação pertinente prever a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena em todos os níveis de ensino, desde 2003 e 2008, conforme estabelecido pelas leis 10.639/2003 (BRASIL, 2003) e 11.645/2008 (BRASIL, 2008).

Em uma sociedade em que ao passado direcionam-se silenciamentos seletivos, principalmente em relação às narrativas dos grupos originários, entendemos que é importante e necessário que o Ensino de História se efetive na direção de possibilitar que essas memórias e histórias sejam dadas a conhecer, porque nos constituem no que nos tornamos. Compreender o passado implica em, no mínimo, diminuir os silenciamentos e possibilitar

que as vozes silenciadas falem. Para tanto, a intencionalidade histórica se faz necessária e é condição para fazer justiça, no sentido de restituir o direito à memória e à história aos sujeitos cuja existência sofre de um apagamento produzido pelo silenciamento de suas narrativas.

Na pesquisa *Jovens e História* no Mercosul, uma das 43 questões respondidas pelos jovens solicitava que eles indicassem: *Em que suas aulas de história mais se concentram*. Para responder a esta questão, foram disponibilizadas 5 alternativas de resposta: *Nunca*, *Quase nunca*, *Às vezes*, *Frequentemente* e *Quase sempre*.

As alternativas oferecidas para serem assinaladas quanto à sua ocorrência foram: *Buscamos conhecer os principais fatos da História*; *Julgamos os principais acontecimentos da História a partir do ponto de vista dos direitos humanos*; *Tentamos entender como era a vida no passado levando em consideração todos os pontos de vista*; *Tentamos compreender o comportamento das pessoas do passado considerando o seu*; *Usamos a História para compreender a situação do mundo atual e descobrir as tendências de mudança*; *Estudamos de uma forma interessante e que incentiva nossa imaginação*; *Aprendemos as tradições, características, valores e a missão de nossa nação e de nossa sociedade*; *Aprendemos a valorizar os lugares históricos e as construções antigas*.

Ao observar as questões propostas e pretender analisar as relações entre ensino de História e cidadania, nos ocorre que é necessário considerar que o ensinado é elemento essencial na formação dos sujeitos para o exercício da cidadania; ou seja, no ensinado podemos refletir sobre a intencionalidade do ensino de História.

A questão que selecionamos para pensar a intencionalidade da História ensinada é *Em que suas aulas de história mais se concentram*. A resposta a esta questão implicou em responder oito afirmativas, segundo a frequência em que ocorrem na visão do estudante. Isto implica, é importante destacar, que não temos elementos para saber se os objetivos ou práticas em sala de aula efetivamente acontecem e como acontecem. O que temos, nos resultados abaixo, são as percepções e representações dos estudantes.

A primeira alternativa a ser respondida remete à temática da História como estudo de fatos do passado: *Buscamos conhecer os principais fatos da*

História. Nesta questão obtivemos as seguintes respostas: *Nunca*, 0,89%; *Quase nunca*, 1,79%; *Às vezes*, 11,71%; *Frequentemente*, 32,29%; *Quase Sempre*, 46,43%. A menor porcentagem foi 0,89% para *Nunca*; e a maior, 46,43% para *Quase sempre*. Observa-se uma predominância significativa da prática do ensino da História como uma prática de conhecimento dos fatos. Certamente, compete ao ensino de História dar a conhecer os fatos históricos. Contudo, isto denota que ainda temos, como prática privilegiada, o fato histórico como elemento central do ensino, o que pode denotar que outros aspectos da formação são pouco contemplados, principalmente se pensarmos na análise do ensinado em relação ao presente, aos direitos humanos e à diversidade de narrativas sobre um mesmo acontecimento. Estes resultados também remetem a outra pergunta: o que os estudantes consideram como principais fatos da História? Na elaboração do questionário, a referência para a construção desta questão foram os acontecimentos canônicos que marcaram a História ocidental, por entendermos que ainda persiste um ensino de História, cujos marcos temporais se fundam no quadripartite francês e permanecem como orientadores dos conteúdos ensinados em História. Também como o fato de que a cronologia continua presente na organização do livro didático de História, tanto nos anos finais do Ensino Fundamental como no Ensino Médio.

A segunda variável respondida refere-se ao tratamento em relação aos conteúdos históricos. *Julgamos os principais acontecimentos da História a partir do ponto de vista dos direitos humanos*. As respostas foram: *Nunca*, 6,19%; *Quase nunca*, 12,39%; *Às vezes*, 49,56%; *Frequentemente*, 25,66%; *Quase sempre*, 6,19%. *Nunca*, *quase nunca* e *às vezes* somam 68,14%, indicando que o aspecto dos direitos humanos é pouco considerado no ensino da História ou na percepção que os alunos apresentam sobre o ensinado. Estes dados remetem a considerar que a ênfase dos fatos históricos ensinados somente às vezes recai sobre a perspectiva dos direitos humanos, denotando pouca ênfase para esse objetivo em relação aos demais. Este dado reporta a questionar: para que ensinamos história? Se nossa intenção está na formação da cidadania, seria possível efetivar essa formação se não consideramos a História do ponto de vista dos direitos humanos?

A terceira questão remete a diferentes perspectivas sobre os conteúdos históricos: *Tentamos entender como era a vida no passado levando em consideração todos os pontos de vista*. Como respostas, obtivemos: *Nunca*, 1,77%; *Quase nunca*, 3,54%; *Às vezes*, 15,04%; *Frequentemente*, 38,05%; *Quase sempre*, 41,59%. As respostas obtidas indicam que, da perspectiva dos estudantes, são considerados os diferentes pontos de vista, *quase sempre* e *frequentemente*. Mesmo que não consigamos precisar quantos e quais são os pontos de vista, fica perceptível que, ao ensinar História, há uma preocupação em que se evidenciem diferentes perspectivas históricas.

Uma quarta questão remete às relações possibilitadas ou não entre o passado e o presente, bem como permite perceber se relações de pertencimento histórico são ou não possibilitadas. *Tentamos compreender o comportamento das pessoas do passado levando em conta o pensamento deles na época em que viveram*. *Nunca* obteve 4,39% das respostas; *Quase nunca*, 10,08%; *Às vezes*, 27,76%; *Frequentemente*, 35,73%; e *Quase sempre*, 22,05%. As respostas demonstram que os alunos, frequentemente e quase sempre, correspondendo a 57,78%, percebem que há um esforço para que seja possível estabelecer relações entre o passado vivido por nossos antecessores e o presente, considerando a distância temporal que nos afasta. Embora o percentual dos que *nunca*, *quase nunca* e *às vezes*, não estabeleça relações do comportamento das pessoas, levando em conta o pensamento deles na época em que viveram, seja alto, pode denotar a dificuldade em estabelecer a necessária diferenciação temporal entre passado e presente, com vistas a evitar interpretações anacrônicas do comportamento das pessoas e grupos humanos que nos antecederam.

A quinta afirmativa refere-se à característica de compreender o presente a partir do passado e projetar o futuro, perguntando a frequência pela qual os estudantes percebem a seguinte prática: *Usamos a história para compreender a situação do mundo atual e descobrir as tendências de mudança*. As respostas foram: *Nunca*, 0,93%; *Quase nunca*, 10,19%; *Às vezes*, 31,48%; *Frequentemente*, 38,89%; e *Quase sempre*, 18,52%. Entende-se que as respostas mais recorrentes indicam que nem sempre os jovens aracajuano percebem que a História ensinada possibilita que compreendam a História

como um processo que não se encerra no passado. Neste sentido, a formação histórica ficaria fragilizada, se considerarmos que, para tanto, precisamos nos compreender como sujeitos inseridos em uma historicidade, no presente, entrelaçado no passado, mas que projeta um futuro.

A sexta pergunta aproxima-se da questão metodológica do ensino, questionando: *Estudamos de uma forma interessante e que incentiva nossa imaginação?* As respostas obtidas foram: *Nunca*, 5,50%; *Quase nunca*, 16,51%; *Às vezes*, 34,86%; *Frequentemente*, 23,85%; e *Quase sempre*, 19,27%. Neste item é interessante observar que a alternativa às vezes se destaca. Possivelmente este indicador se remeta ao que os jovens consideram uma forma interessante. Estudos têm evidenciado que o uso de filmes, imagens, jogos e redes sociais, entre outros, têm impactado as aulas, tornando-as mais interessantes aos olhos de seus públicos.

A sétima questão direciona-se para o caráter nacionalista da História ensinada, e pergunta: *Aprendemos as tradições, características, valores e a missão de nossa nação e de nossa sociedade?* Como resposta, encontramos: *Nunca*, 4,46%; *Quase nunca*, 12,50%; *Às vezes*, 31,25%; *Frequentemente*, 33,04%; e *Quase sempre*, 18,75%. Estes índices indicam que, em muitas situações, as aulas de História estão sendo consideradas como aprendizagem das tradições, das características, dos valores e da missão de nossa nação e nossa sociedade. Neste sentido, parece que o ensinado se aproxima de uma História que prioriza o caráter de formação de uma identidade nacional. Neste aspecto, questionamos: que identidade seria essa? Qual a identificação possível de nosso país? Questões que serão abordadas em outra pesquisa, mas que já se anunciam como importantes para compreender como os jovens constroem sua identidade nacional.

Uma última afirmativa para a questão remete a pensar como o ensino de História atua em relação ao patrimônio, e propõe: *Aprendemos a valorizar os lugares históricos e as construções antigas?* As respostas foram: *Quase nunca*, 10,09%; *Às vezes*, 28,44%; *Frequentemente*, 26,21%; e *Quase sempre*, 34,86%. Chama a atenção, nestas respostas, o baixo índice para *quase nunca*. E qual é o lugar do patrimônio no Ensino de História? O que estamos entendendo por patrimônio histórico? Embora o *quase sempre* seja o

mais alto, entendemos que o trabalho com patrimônio material e imaterial é um importante e necessário âmbito de trabalho para o desenvolvimento de uma consciência histórica.

Na figura 1, baseada nas médias das respostas dos estudantes, é possível vislumbrar a hierarquia que se estabelece entre os objetivos propostos no instrumento de pesquisa. Apesar de algumas diferenças pontuais nas médias nacional e local, é possível notar que esta hierarquia praticamente não sofre modificações. O objetivo percebido como mais constante é o trabalho da História com os fatos, seguido do entendimento da vida no passado a partir de diferentes pontos de vista; da compreensão do comportamento das pessoas, de acordo com seu tempo histórico e da valorização dos vestígios históricos e das construções antigas. Como um quinto objetivo, por ordem decrescente de constância, é o que remete a usar a História para compreender a situação do mundo atual e descobrir tendências de mudanças. O objetivo menos constante na percepção dos estudantes é o de julgar os acontecimentos do ponto de vista dos direitos humanos, destacando o fato de que o percentual se mantém menor em relação à média nacional, seguido em ordem crescente pelo estudo da História de maneira interessante e que estimula a imaginação. Em seguida, aparece como menos constante *aprender as tradições, características, valores e a missão da nação e da sociedade*.

Importa observar, ainda, que entre os resultados referentes à média nacional e aracajuana, a tendência se mantém ao longo das questões indicadas. Contudo, o maior destaque que evidencia uma diferença significativa em relação à média nacional situa-se na valorização dos vestígios e construções antigas. Relação que pode ser estabelecida com o trabalho da História com os fatos. A tendência dos resultados da questão 6a e 6h, em relação à média nacional, pode indicar a percepção dos jovens para a compreensão da história monumento, que enfatiza os fatos e os monumentos em detrimento de uma história *vista de baixo*, que considere as diferentes narrativas históricas sobre o passado.

Acompanhando a média nacional, o percebido pelos jovens aracajuanos em relação ao julgamento dos principais acontecimentos da História, a

partir do ponto de vista dos direitos humanos, parece que os índices apontam para um caráter quase insignificante em relação à percepção que eles possuem sobre os direitos humanos. Considerando que a história, mesmo em uma abordagem factualista, é repleta de situações que mereceriam uma análise em relação aos direitos humanos, principalmente pelos genocídios cometidos, ocorre perguntar se conteúdos que implicaram no desrespeito à vida são ensinados na perspectiva da violação dos direitos humanos, ou se eles simplesmente figuram como fatos do passado. Sem estabelecer uma relação que questione os genocídios e crimes contra a humanidade cometidos no passado, possivelmente esses conteúdos não mobilizem os sujeitos no desenvolvimento de uma consciência política e cidadã.

Figura 1 - Comparação das médias* nacional e de Aracaju das respostas dos estudantes à questão 6 do instrumento de coleta de dados

Fonte: Projeto *Jovens e a História* (2013). Elaboração da autora.

* Médias aritméticas das respostas obtidas pela transformação da escala Likert na seguinte escala numérica: nunca = -2; quase nunca = -1; às vezes = 0; frequentemente = 1; quase sempre = 2.

Parece pertinente inferir que, nas aulas de História, para esse grupo de jovens, *quase sempre* buscam conhecer os principais fatos da História, às

vezes julgam os principais acontecimentos da História a partir do ponto de vista dos direitos humanos; *quase sempre* tentam entender como era a vida no passado, levando em consideração todos os pontos de vista; *frequentemente* tentam compreender o comportamento das pessoas do passado considerando o seu; *frequentemente* usam a História para compreender a situação do mundo atual e descobrir as tendências de mudança; às vezes estudam de uma forma interessante e que incentiva a imaginação; *frequentemente* aprendem as tradições, características, valores e a missão de nossa nação e de nossa sociedade; e *quase sempre* aprendem a valorizar os lugares históricos e as construções antigas.

Também foi perguntado aos participantes sobre sua participação política. Esclarecemos que se entende *participação* por grêmio estudantil, campanhas políticas, ambientais, partidos políticos, associação de moradores, movimentos sociais, etc. Foram separadas três categorias de estudantes por participação, conforme se verifica na figura 2, em que são desagregadas as afirmações em foco pela participação política declarada pelos respondentes.

Figura 2 - Comparação das médias* das respostas de estudantes de Aracaju à questão 6 do instrumento de coleta de dados, desagregado por categoria de participação política declarada

Fonte: Projeto *Jovens e a História* (2013). Elaboração da autora.

* Médias aritméticas das respostas obtidas pela transformação da escala Likert na seguinte escala numérica: nunca = -2; quase nunca = -1; às vezes ~~70~~; frequentemente = 1; quase sempre = 2.

Pode-se notar que, em algumas das afirmativas que compõem a questão, praticamente não há variação, o que indica que a representação não sofre interferência da experiência de participação política, nesses casos. Entretanto, pode-se observar que os estudantes que declaram maior participação política são progressivamente mais céticos ou pessimistas quanto a alguns objetivos perseguidos em sala de aula, na razão direta de sua participação política: quanto a julgar os acontecimentos do ponto de vista dos direitos humanos, uso da História para entender a situação atual, estudar de forma interessante e estimulante e aprender sobre os aspectos da nação e da sociedade. Por outro lado, a participação política está em proporção direta ao reconhecimento do objetivo de compreender as pessoas do passado, levando em conta o pensamento deles na época em que viveram. Relação que implica em um movimento que desloca o sujeito de seu lugar social e tempo histórico para *outro* lugar social e *outro* tempo histórico. Movimento que necessita da alteridade como sustentação. Para Rolnik (1992), citada por Zanela (2005, p. 100), alteridade é “[...] o plano das forças e das relações, onde se dá o inelutável encontro dos seres, encontro no qual cada um afeta e é afetado, o que tem por efeito uma instabilização da forma que constitui cada um destes seres, produzindo transformações irreversíveis”.

Ao considerar que a relação é direta e proporcional entre reconhecimento do objetivo de compreender as pessoas do passado, levando em conta o pensamento deles na época em que viveram e a participação política, talvez seja necessário pensar que o movimento de se deslocar para o lugar do outro (o outro social e histórico), sem deixar de se ser quem se é, tem implicações no campo dos afetos. Campo ainda pouco explorado pelo Ensino de História, mas que se evidencia como fértil para outras pesquisas que incidam sobre a relação entre ensino de História, alteridade, prática social e formação para a cidadania.

Partindo do que os jovens indicam como o ensinado e do indicado por Audigier (2016) como dimensões em que a intenção do ensino de História se faz presente, observa-se que a intencionalidade do ensino de História atua muito no âmbito da formação da consciência histórica, pouco na formação da consciência política e no campo da formação cidadã.

Atua no campo da formação histórica ao possibilitar o conhecimento dos principais fatos históricos para compreender o mundo atual e descobrir tendências de mudanças, bem como quando aprendem a valorizar os lugares históricos e as construções antigas e, também, ao compreender o comportamento das pessoas do passado, considerando o seu.

No âmbito da consciência cidadã, situamos as respostas que apontam para o julgamento dos principais acontecimentos da História a partir do ponto de vista dos direitos humanos, para o entendimento da vida no passado, que leva em consideração todos os pontos de vista.

Contudo, se pensarmos na definição de consciência política como a efetivação da consciência cidadã, parece que a História escolar não atua nesse âmbito, pois que se restringe ao campo cognitivo. Conhecer, relacionar, identificar e compreender diferem significativamente de vivenciar ações que possibilitem a efetivação de uma consciência política e cidadã, considerando que a cidadania implica, como dito anteriormente, na participação dos sujeitos, de forma ativa e responsável, observando as leis e regras coletivas como resultantes de um debate público sob responsabilidade do cidadão. Cidadania que seja “integrada por pessoas que pensem, que sintam e que atuem, ou seja, que sejam capazes de pensar para atuar, de sentir para atuar e de atuar para transformar e levar à prática suas ideias, projetos, expectativas, esperanças e utopias” (MIRANDA; BLANCH, 2013, p. 78).

Diante do exposto, acreditamos que o Ensino de História, quando mobilizado em uma perspectiva unicamente reservada ao campo do conhecer cognoscente, não possibilita que os jovens experienciem a consciência política e cidadã, pois permanecem alguns condicionantes próprios da História como ciência. Ciência que, para advogar esse caráter, reivindica uma neutralidade que lhe possibilite a objetividade.

A reivindicação da neutralidade da ciência não mais encontra ressonância, se consideramos que os instrumentos com os quais a ciência trabalha diferem significativamente da proposição de formação cidadã. Esta última necessita, além dos conhecimentos históricos, uma educação cívica. Entre a história ciência e a educação para a cidadania, situa-se, portanto, uma primeira fissura que, antes de ser admitida qualquer incompatibilidade,

precisa de uma desmistificação da História como *a* história. Não se trata de negar o caráter de ciência à História, mas de considerar que são muitas as histórias narradas, assim como é diverso o conceito de cidadania. Portanto, a primeira fissura dentre as três indicadas por Audigier (2016) situa-se entre o ensino de História resultante da ciência de referência, a História e a formação cívica necessária ao desenvolvimento da cidadania. Uma segunda fissura é apontada pelo autor como o que se espera do ensino de História e da cidadania. Nas palavras do autor, “a história desenvolve o imaginário, um sentimento de pertencer, uma identidade coletiva, capacidades para pensar num ‘nós’, relações entre nós e os outros” (AUDIGIER, 2016, p. 33). Entende o autor que estes aspectos são constitutivos da cidadania, mas, além deles, também se esperam comportamentos e ações condizentes com a “comunidade política de pertencimento” (AUDIGIER, 2016, p. 33). A fissura está, portanto, entre o que se transmite como conhecimento e o que se efetiva como experiência, considerando que cidadania implica ação.

Neste sentido, parece apropriado enfatizar que, no modelo escolar que predomina no cenário educacional, não temos considerado a experiência como elemento de formação, o que impede que a cidadania se efetive como consciência cidadã, pois, para tanto, ela necessita efetivar-se como prática social. A terceira fissura apontada por Audigier (2016, p. 33) situa-se no fato de que a História tem como objeto o passado, e a cidadania “enfrenta o mundo atual e seu futuro, um mundo constantemente em movimento”.

Contudo, o autor, ao apontar as fissuras, também leva a considerar que elas não se constituem em campos irreconciliáveis, pois, para ele, “história é educação de cidadania e política”, porque “a história não poderia englobar toda a educação de cidadania e política e esta última não poderia se reduzir à história” (AUDIGIER, 2016, p. 34).

Ainda na esteira do pensamento de Audigier (2016), convém alertar para o fato de que, para o desenvolvimento de uma consciência cidadã, de uma consciência política e de uma consciência histórica, atue-se a partir da primeira, ou seja, a complementaridade entre história, política e cidadania necessita de um projeto de cidadania que entendemos como definidor da História a ser ensinada. A sociedade pretendida, portanto, pode ser

a orientação necessária para que a História ensinada atue no âmbito de uma consciência política e cidadã. Consciência que necessita considerar as mudanças de “imaginários coletivos, as referências identitárias, os sentimentos de pertencimentos” (AUDIGIER, 2016, p. 37).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao pretendermos refletir sobre o Ensino de História e cidadania, intencionamos problematizar uma relação que frequentemente é tomada como evidente, mas que, na sua efetivação, nem sempre atinge o que se propõe.

A relação entre cidadania e ensino de História implica em uma formação histórica que se compõe a partir de uma relação entre consciência histórica, consciência cidadã e consciência política.

Consciência que parece não se efetivar a partir da história ensinada, pois, como indicado a partir da questão analisada sobre o ensinado, há um enfoque para os conteúdos históricos, cuja intencionalidade centra-se no conhecimento escolar, não observando investimento no campo da ação.

Ficou evidenciado, a partir das contribuições de François Audigier que, para que a relação ensino de História e cidadania se efetive, a consciência cidadã pode definir um projeto de sociedade para o qual o conhecimento histórico assume importância fundamental, pois possibilita aos jovens conhecerem as experiências humanas vividas em outros tempos e outros espaços.

Concluimos que a História escolar necessita considerar que a cidadania assume diferentes configurações, mas não prescinde das ações efetivas para se tornar consciência cidadã alicerçada na consciência política, principalmente diante da diversidade que compõe nossa sociedade. Diversidade que a História nem sempre contempla, mantendo-se, ainda, em uma lógica expositiva cronológica, na maioria dos sistemas escolares, como fica evidente na pesquisa que motivou a reflexão apresentada neste texto.

O ensino de História escolar, ao manter-se na lógica da cronologia, não contribui para o desenvolvimento da consciência cidadã e política,

pois a cidadania e a política constituem-se em campos que necessitam do presente para se constituir. Isto remete a pensar que ensinar História precisa de referências que considerem o tempo vivido como o horizonte sob o qual se orienta um projeto de sociedade. Como indica Audigier (2016), o ensino de história apresenta três direções para atuar na formação do cidadão, quais sejam: a capacidade de historicizar nossas experiências; a capacidade de situar todo o fenômeno humano e social em sua historicidade; a construção de conceitos que possibilitem analisar uma sociedade e a ação humana no tempo.

Portanto, o ensino de História tem um papel fundamental na formação de um cidadão que compreenda o tempo em que vive. Compreensão que nem sempre passa pela escola, mas que tem se efetivado em experiências cidadãs, como a indicada por Ana Júlia, na epígrafe inicial deste texto.

Talvez possamos aprender, com os movimentos sociais, a mobilizar a História para o desencadeamento de ações cidadãs. Uma história que não se limita à lógica expositiva e cronológica, que não se contrapõe à ação, mas a toma como elemento de formação.

REFERÊNCIAS

ARACAJU. *História*. 2017. Disponível em: <<http://www.aracaju.se.gov.br/aracaju/historia>> Acesso em: 28/06/2018.

ARACAJU. *Aspectos Geográficos*. 2017. Disponível em: <http://www.aracaju.se.gov.br/aracaju/aspectos_geograficos> Acesso em: 28/06/2018.

AUDIGIER, François. História escolar, formação da cidadania e pesquisas didáticas. In: GUIMARÃES, Selva (org.). *Ensino de História e cidadania*. Campinas, SP: Papirus, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 10.639 de 09 de Janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jan. 2003. P. 1.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 11.645 de 10 de Março de 2008. Altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 11 mar. 2008. P. 1.

CERRI, Luís F. *Ensino de História e consciência histórica: implicações didáticas de uma discussão contemporânea*. São Paulo: FGV, 2011.

FIORI, Ernani Maria. Aprender a dizer a palavra. In: FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 29 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. SHOR, Ira. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo. *Conscientização - Teoria e Prática da Libertação: Uma Introdução ao Pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Editora Cortez & Moraes, 1979.

MIRANDA, Sônia R.; BLANCH, Joan P. Cidade, Memória e Educação: conceitos para provocar sentidos no vivido. In: MIRANDA, Sônia R.; SIMAN, Lana M. C. (orgs.). *Cidade, memória e educação*. Juiz de Fora-MG: Editora UFJF, 2013, p. 59-92.

SANTOS, Waldefrankly Rolim de A. *Práticas e apropriações do urbano na cidade de Aracaju/SE*. Dissertação de Mestrado. Núcleo de Pós-graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente/UFS. São Cristóvão, 2007, 144fls.

ZANELLA, Andréa V. Sujeito e alteridade: reflexões a partir da psicologia histórico-cultural. *Psicologia & Sociedade*; 17 (2): 99-104; mai/ago, 2005. Acesso em: 18 ago. 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v17n2/27049.pdf/%3E>>