



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

BRUNO PAVIANI

***CADA PESSOA DECIDE O TIPO DE CIDADÃO QUE VAI
SER...***

O CONCEITO DE CIDADANIA EM NARRATIVAS DE ALUNOS
VESTIBULANDOS (LONDRINA- 2015)

BRUNO PAVIANI

***CADA PESSOA DECIDE O TIPO DE CIDADÃO QUE VAI
SER...***

O CONCEITO DE CIDADANIA EM NARRATIVAS DE ALUNOS
VESTIBULANDOS (LONDRINA- 2015)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História, do Centro de Letras e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Londrina – UEL, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em História Social. (Linha de História e Ensino).

Orientadora: Dra. Maria de Fátima da Cunha

Londrina
2016

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática do Sistema de
Bibliotecas da UEL

P338c Paviani, Bruno.
Cada um Decide o tipo de Cidadão que vai ser... o conceito de cidadania em narrativas de alunos vestibulandos (Londrina- 2015) / Bruno Paviani. - Londrina, 2016.
124 f. : il.

Orientador: Maria de Fátima da Cunha .
Dissertação (Mestrado em História Social) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em História Social, 2016.
Inclui bibliografia.

1. História e Ensino - Tese. 2. Cidadania - Tese. 3. Narrativa de alunos - Tese. 4. Ditadura Militar - Tese. I. da Cunha , Maria de Fátima. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em História Social. III. Título.

CDU 930.1

BRUNO PAVIANI

CADA PESSOA DECIDE O TIPO DE CIDADÃO QUE VAI SER...

O CONCEITO DE CIDADANIA EM NARRATIVAS DE ALUNOS
VESTIBULANDOS (LONDRINA- 2015)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História, do Centro de Letras e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Londrina – UEL, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em História Social. (Linha de História e Ensino).

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Profa. Dra. Maria de Fátima da
Cunha
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Profa. Dra. Maria Paula Costa
Universidade Estadual Paulista - UNESP

Profa. Dra. Márcia Elisa Teté Ramos
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Londrina, 19 de setembro de 2016.

**Dedico esta dissertação a Deus e
minha família que se fizeram
presente em tudo.**

AGRADECIMENTOS

Devo dizer que estes agradecimentos aqui não são suficientes para expressar minha gratidão e felicidade por todos com quem convivi ao longo destes anos e que contribuíram para a realização do meu trabalho.

Em primeiro lugar a Deus e minha família que me apoiou desde o início. Agradeço em especial a minha orientadora Maria de Fátima Cunha que me auxiliou em todo o processo, aos dois cursinhos que me deixaram realizar a pesquisa e aos alunos que trabalhei ao longo desta pesquisa.

“Entendemos que o desenvolvimento do pensamento histórico precisa ser objeto do ensino de História desde os anos iniciais do ensino fundamental. É preciso desenvolver o pensar historicamente que pode ser evidenciado nas formas como os indivíduos entendem o conhecimento histórico”

Marlene Cainelli

PAVIANI, Bruno. *Cada um Decide o tipo de Cidadão que vai ser...* o conceito de cidadania em narrativas de alunos vestibulandos (Londrina- 2015). 2016. 124 f. Dissertação (Mestrado em História Social) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2015.

RESUMO

Este trabalho se propõe a fazer uma reflexão sobre qual(is) ideia(s) os alunos vestibulandos de dois cursinhos privados de Londrina-PR, possuem sobre o que é cidadania, através de narrativas. Para tanto, fazemos uma análise sobre o conceito moderno de cidadania, e também elencamos outros trabalhos acadêmicos que tratam do mesmo tema, em especial na área de ensino de história. Partindo da hipótese de permanência dos conceitos de cidadania do período da Ditadura Militar nas concepções dos alunos de nossa pesquisa, fazemos uma comparação das proposições de dois livros de Educação Moral e Cívica do período, e suas ideias de cidadania. E, ao longo da pesquisa, notamos certos aspectos coincidentes com o que desejava o regime militar e as narrativas destes alunos. Como este tema está relacionado a questões cadentes para o momento em que vivemos, como: liberdade, opressão, violência entre outras, vimos como necessário tratar das mesmas nas narrativas dos alunos, em especial aquelas ligadas ao período do regime militar. Para nossas análises, utilizamos alguns conceitos do campo da chamada Educação Histórica, em especial da Teoria Fundamentada, ou *Grounded Theory*, que ancora as várias metodologias usadas como, por exemplo, as aulas-oficinas com o intuito de verificar se os alunos possuíam uma empatia histórica e se compreendiam o conceito de cidadania em dois momentos históricos distintos (ditadura militar e tempo presente), percebendo diferenças e semelhanças. Ao final, podemos afirmar que não temos uma resposta a tantas questões, percebidas ao longo da pesquisa. Mas, talvez uma possibilidade seja continuar a procurar um ensino pautado na descoberta e no vínculo estreito entre teoria e prática, deixando de lado o aspecto “livresco” e reforçando o trabalho cada vez mais assíduo com as fontes históricas, e com pesquisa em arquivos. Em síntese, consideramos que a nossa experiência, como também aluno do curso de história da UEL, nos faz pensar o quanto temos que aprender a ensinar de uma forma também diferente.

Palavras-chave: História e ensino. Cidadania. Ditadura militar. Narrativas de alunos.

PAVIANI, Bruno. *Everybody decides what type of Citizen wants to be... citizenship concept in students' writings*. 2016. 124 f. Dissertation (Master's Degree in Social History) – State University of Londrina, Londrina. 2016.

ABSTRACT

This study proposes to make a reflection about what idea (s) students of two preparatory courses at Londrina – PR has (have) about what is citizenship beyond writings. It was done an analysis about the modern concept of citizenship and we used others academic papers related with the concept, especially inside the History teaching. Starting from the hypothesis of citizenship concept during the Military Dictatorship to our students' conceptions, we make a comparison of propositions from two books of Civic and Moral Education of that period and their ideas of citizenship. And, during the research, we noticed some aspects that were equal with the military regiment wish and the students' writing. The theme is related with others important questions to the moment we live like: freedom, oppression, violence, and others, we saw as necessary to manage it in students' writing, especially the ones related with the military regiment. For these analysis, we used some concepts from Historic Education, specifically Grounded Theory. We investigate too beyond “aula-oficina” if the students pursuit one historic empathy and if they understand the citizenship concept in two distinct historical moments (military dictatorship and presently), noticing differences and similarities. Finally, we can assure that we have one answer for the many questions, perceived through the research. But, perhaps one possibility is to continue searching a method based on the discovery and on the close connection between theory and practice, putting aside the bookish aspect and reinforcing the work more and more frequent with the historical sources, and with archival research. In short, we consider that our experience, as well as a history student at UEL, make us think how much we have to learn how to teach also in a different way.

Keywords: History and teaching. Citizenship. Military dictatorship. Narratives of students.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	– Relação dos alunos quanto ao gênero	22
Tabela 2	– O que é cidadania.....	63
Tabela 3	– <i>Cite 5 palavras que definam cidadania para você?</i>	67
Tabela 4	– Ditadura em <i>Sites</i>	71
Tabela 5	– Ideias Globais	76
Tabela 6	- Ideias Intermediárias.....	76
Tabela 7	– Ideias Fragmentadas	76
Tabela 8	– Ideias Mais Destacadas.....	80
Tabela 9	– Ideias Medianamente Destacadas.....	80
Tabela 10	– Ideias Pouco Destacadas	80
Tabela 11	– Divisão das respostas.....	93
Tabela 12	– Paradigmas Educativos Aula-oficina.....	98

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Idade C1	23
Gráfico 2 – Idade C2	23
Gráfico 3 – Formação C1	24
Gráfico 4 – Formação C2	24
Gráfico 5 – Palavras que definiram cidadania	32
Gráfico 6 – Onde você aprendeu sobre Ditadura Militar (C1).....	78
Gráfico 7 – Onde você aprendeu sobre Ditadura Militar (C2).....	79
Gráfico 8 – Você acha que coisas que aconteceram no regime militar podem ser percebidas hoje em dia	83
Gráfico 9 – Para você o que é história	92
Gráfico 10 – Você acha importante estudar História? Por quê.....	94
Gráfico 11 – Ideologia: Escala Direita/Esquerda	103
Gráfico 12 – Intervenção Militar (%)	104

LISTA DE IMAGENS

(Basicamente das imagens do livro didático de MICHALANY Douglas, MOURA Ciro de. Educação Moral, Cívica e Política. 2ª ed. São Paulo: Gráfica Michalany, 1971)

Imagem 1	– Autorização da CNMC	43
Imagem 2	– Papel Moralizador da EMC.....	44
Imagem 3	– Livro de EMC: proposta conservadora	47
Imagem 4	– Proposta do livro de EMC.....	48
Imagem 5	– Características de Moral e Civismo	49
Imagem 6	– A Família, a escola, as Forças Armadas	49
Imagem 7	– Formação para o Mercado de Trabalho	51
Imagem 8	– A escola	52
Imagem 9	– Manifestações de Civismo.....	52
Imagem 10	– Forças Armadas: O amor à Pátria	53
Imagem 11	– Mandamentos cívicos	53
Imagem 12	– A Pátria que Construímos.....	56

LISTA DE SIGLAS

- C1 - Cursinho 1
- C2 - Cursinho 2
- CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CNBB - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
- CNMC - Comissão Nacional de Moral e Civismo
- EMC - Educação Moral e Cívica
- ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio
- ESG - Escola Superior de Guerra
- INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
- LDB - Lei de Diretrizes e Bases
- OAB - Ordem dos Advogados do Brasil
- OSP - Organização Social e Política do Brasil
- PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais
- PDE - Programa de Desenvolvimento Educacional
- PDT - Partido Democrático Trabalhista
- PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
- PMDB - Partido do Movimento Democrático Brasileiro
- PTB - Partido Trabalhista Brasileiro
- TCC - Trabalho de Conclusão de Curso
- UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais
- UNE - União Nacional dos Estudantes

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO I: CONCEITUANDO CIDADANIA	26
1.1 A CIDADANIA MODERNA.....	26
1.2 A HISTÓRIA COMO DISCIPLINA ESCOLAR: A IMPORTÂNCIA ATRIBUÍDA À IDEIA DE CIDADANIA	32
1.3 CIDADANIA ATRAVÉS DA DISCIPLINA EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA NO REGIME MILITAR	39
CAPÍTULO II: NARRATIVAS DOS ALUNOS: CIDADANIA E DITADURA MILITAR	51
2.1 O PAPEL ATRIBUÍDO À ESCOLA PELO REGIME MILITAR.....	51
2.2 CIDADANIA PARA OS NOSSOS ALUNOS.....	63
2.3 DEFININDO DITADURA MILITAR.....	70
CAPÍTULO III: UM OLHAR PARA O OUTRO: MANIFESTAÇÕES, PARTICIPAÇÃO E NARRATIVAS	75
3.1 A DITADURA MILITAR NA CONCEPÇÃO DOS ALUNOS PESQUISADOS.....	75
3.2 OUTROS ESTUDOS COM NARRATIVAS DE ALUNOS SOBRE A DITADURA MILITAR	85
3.3 O QUE NOSSOS ALUNOS PENSAM SOBRE HISTÓRIA.....	90
3.4 A NOSSA EXPERIÊNCIA DE AULA-OFICINA.....	96
3.5 CONCEITUANDO DOIS MOMENTOS HISTÓRICOS	99
a- Movimentos Diretas-já	99
b- Manifestações Populares de 2015.....	102
3.6 OS DOIS MOVIMENTOS PARA OS ALUNOS	105
CONSIDERAÇÕES FINAIS	110
REFERÊNCIAS	112
ANEXOS	118

INTRODUÇÃO

Podemos verificar no dicionário de Aurélio Buarque de Holanda, que o termo Cidadania é definido como *a qualidade ou estado de um cidadão*, que por sua vez é definido como *o indivíduo no gozo dos direitos civis ou políticos de um Estado, ou no desempenho de seus deveres para com este*.

Dessa forma, o que se nota como inerente à cidadania é a sempre presente ideia de participação, a atuação e a ação com a finalidade de construir um destino próprio, ou do Estado. No entanto, o que pretendemos neste trabalho não é conceituar o que é cidadania, ou estabelecer um modelo fechado sobre o conceito sobre o que é ser cidadão. Ao trabalharmos com cidadania temos como intenção vê-la não com uma definição estanque, mas um conceito histórico, ou seja, que seu sentido varia no tempo e no espaço. Para Pinsky (2003), a cidadania é uma construção histórica, que não se resume apenas no campo político em apenas votar ou ser votado, mais também no campo social “ser cidadão é ter direito à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade, à educação, ao trabalho, a um salário justo, a uma velhice tranquila”. (Pinsky, 2003 p.2).

Ao trabalharmos com este conceito entendemos que cidadania não é um conceito global e homogêneo. Significa dizer que ser cidadão no Brasil é muito diferente de ser cidadão em outro local do mundo, não apenas pelas regras que definem quem é ou não titular da cidadania (por direito territorial, ou de sangue em alguns países), mas também pelos direitos e deveres distintos que caracterizam o cidadão em cada um dos Estados-Nacionais contemporâneos. Mesmo dentro de cada Estado-Nacional o conceito e a prática da cidadania vêm se alterando ao longo dos anos. Para Pinsky (2003), não devemos trabalhar cidadania como algo singular, sem movimento, mas ao contrário: ao falarmos em cidadania devemos pensá-la no plural, como algo múltiplo e em constante mudança, cabe lembrar que a formação para o exercício da cidadania não se confunde com a formação cívica, baseada no conhecimento e no respeito aos símbolos nacionais ou mesmo aos poderes instituídos. A compreensão de deveres e direitos do cidadão resulta da formação mais ampla, que inclui o respeito pelo outro, que engloba as diferenças sociais, políticas, ideológicas, culturais, religiosas, além das diferenças regionais, nacionais, étnicas, raciais, de gênero e das opções relacionadas à sexualidade.

O interesse em investigar o papel da escola, da História e da Cidadania, partiu da minha monografia intitulada *O livro didático de educação moral e cívica na ditadura militar brasileira: uma tentativa de legitimar o poder - (1969-1971)*, defendida no ano de 2012, na Universidade Estadual de Londrina. Nesta pesquisa, estudei dois livros de Educação Moral e Cívica utilizados pela Ditadura, *Enciclopédia Nacional de Educação Moral e Cívica* editado por Ciro Pontes no ano de 1970 e *Educação Moral, Cívica e Política* editado por Douglas Michalany e Ciro de Moura Ramos no ano de 1971. Através destes livros pode-se observar como o Estado Militar tentou legitimar suas ideias e propostas perante os alunos e a sociedade por meio de uma disciplina escolar, Educação Moral e Cívica. Além de ter como objetivo legitimar o poder constituído a disciplina também teria o objetivo de formar o “bom cidadão” que cumpria seus direitos e deveres.

Agora, no mestrado, não temos como objetivo dissertar sobre as origens da cidadania da antiguidade ao mundo atual, voltaremos nossos esforços para investigar e compreender o conceito de cidadania de alunos vestibulandos de um cursinho preparatório para ENEM de Londrina - Paraná, este chamaremos de C1¹. Um segundo cursinho também foi investigado chamaremos de C2², este tem como público alvo vestibulandos que prestarão Medicina. Pretendemos investigar o que estes alunos pensam sobre ser cidadão nos dias atuais e o que para eles era ser cidadão durante a ditadura militar. Será que para estes alunos há diferença entre um e outro? O que eles entendem por cidadania? A escola forma cidadãos? Esses questionamentos são alguns dos pressupostos para esta pesquisa.

Quanto à metodologia, utilizamos os questionários prévios, que possibilitaram a coleta de informações e dados sobre o perfil dos alunos e de ideias sobre várias questões inerentes ao nosso tema. No último capítulo fizemos uso da aula-oficina para investigar se os alunos possuíam uma empatia histórica para com os sujeitos históricos que se manifestavam nas diretas-já e nos movimentos contra a corrupção do governo Dilma Roussef, em 2015. Igualmente, investigamos como os

¹ O cursinho C1 possui mais de 2000 alunos, os estudantes variam de 16 a 30 anos se preparando para vestibulares de todo país e também para ENEM 2015. O mesmo está localizado no centro de Londrina- PR, tendo com público alvo alunos das classes C e D. Questionário aplicado no fim de Agosto 2015

² Já a instituição C2 é um curso preparatório vestibular integral que tem como média alunos de 17 a 25 anos, possuindo uma média de 65 alunos, localizado na zona sul da cidade, com público das classes A e B. Questionário aplicado no início de setembro de 2015. Após aplicação do questionário desenvolvemos 2 aulas oficinas em C1 durante mês de outubro para estudo do tema Cidadania.

alunos entendiam o conceito de cidadania em diferentes momentos históricos (ditadura militar e tempo presente), percebendo diferenças entre os dois movimentos. Tais metodologias fazem parte das proposições da chamada Educação Histórica e, portanto, entendemos ser necessário uma breve análise das principais discussões que fazem parte deste campo investigativo.

Os anos de 1970 e 1980 marcaram o início de uma época de grande interesse em relação à investigação à cognição histórica. Países como Inglaterra, Estados Unidos, Canadá, Portugal, Espanha e Brasil, começaram a romper com a aceitação dos caminhos tradicionais do Ensino de História e procuraram investigar como os alunos compreendiam a História, tendo como a preocupação não apenas os conteúdos substantivos, mas sim como esses constroem seu conhecimento.

Para Barca (2001), à investigação em cognição histórica despertaram nos pesquisadores a tarefa sistemática em estudar os princípios e estratégias da aprendizagem em História de crianças, jovens e adultos e como esses relacionam o aprendizado com questões da própria vida. Assim, para a autora:

Como pressuposto teórico, os pesquisadores em cognição histórica, partem da natureza do conhecimento histórico, e como pressuposto metodológico, empreendem a análise de ideias que os sujeitos manifestam *em e acerca* da História através de tarefas concretas. Distanciam-se assim de um critério generalista de categorização de pensamento em níveis abstratos ou concretos, que foi estabelecido com os contributos de Piaget e Bloom tendo por base as características das ciências “exatas” como a Física e a Matemática. Estes pressupostos generalistas conduziram alguns autores a concluírem que a História era complexa demais para ser estudada por alunos como idades inferiores a 16 anos. Tais afirmações forneceram nos anos 70 e 80, argumentos contra a inclusão da História no currículo de escolaridade obrigatória, enquanto disciplina autônoma, substituindo-a por uma área integrada de Estudos Sociais ou Ciências Sociais (como atualmente na Espanha e nos Estados Unidos). (BARCA, 2001 p.13-14).

Segundo Barca (2001), desde a década de 1980 o enfoque investigativo da pesquisa educacional tem passado de questões mais genéricas, do tipo “como se desenvolve a aprendizagem” para questões que requerem um enfoque disciplinar, como do tipo, “como são compreendidos os conceitos de uma área do saber”. Em razão desse enfoque disciplinar, se faz necessário refletir sobre a natureza do conhecimento histórico, de modo que um traço marcante desta linha de investigação está na sua fundamentação na própria teoria da história.

Para Barca (2001), todos os indivíduos aprendem História, no entanto, há necessidade de se encaram a aprendizagem histórica numa perspectiva qualitativa, respeitando a essência do saber histórico. O critério para a progressão em História não deveria ser o da quantidade de conceitos substantivos adquiridos, mas sim o progresso alcançado a nível de pensamento histórico que esses adquiram e continuam a adquirir durante a suas vidas.

De acordo com Cainelli (2012), os trabalhos de Peter Lee (2001) centram na superação da concepção de aprendizagem fundamentada somente no desenvolvimento da maturidade biológica. Este observa que o grau de consistência e de elaboração das ideias históricas dos jovens parece relacionar-se, sobretudo com a qualidade das situações de aprendizagem e com o amadurecimento biológico para ele é possível compreender o processo de construção do conhecimento histórico levando em conta duas tipologias: Conceitos substantivos e conceitos de segunda ordem. Por conceitos substantivos entendem-se os conteúdos da História, por exemplo, o conceito de industrialização, renascimento, revolução. Enquanto conceitos de segunda ordem: são conceitos que estão envolvidos em qualquer que seja o conteúdo a ser aprendido. Também são considerados conceitos de segunda ordem aqueles relacionados às formas e à compreensão do conhecimento histórico, como o conceito de narrativa, evidência, inferência imaginação e explicação histórica. Nosso trabalho partirá desses conceitos de segunda ordem sobre o que os alunos pensam sobre a cidadania e se conseguem estabelecer uma narrativa sobre o assunto. Assim,

O trabalho com o pensamento histórico exige que as ideias de segunda ordem sejam levadas em consideração no momento da aprendizagem, por exemplo a questão das hipóteses e da narrativa. É preciso solicitar aos alunos que levantem hipóteses sobre os conteúdos e elaborem narrativas faladas e escritas sobre as hipóteses levantadas. Entendemos que o desenvolvimento do pensamento histórico precisa ser objeto do ensino de História desde os anos iniciais do ensino fundamental. É preciso desenvolver o pensar historicamente que pode ser evidenciado nas formas como os indivíduos entendem o conhecimento histórico. Não colocamos em oposição os conteúdos históricos baseados em eventos, datas e fatos e uma aprendizagem da história baseada no desenvolvimento do pensamento histórico. O que defendemos é uma estreita articulação na narrativa histórica que permita entender a relação que os sujeitos têm com os conceitos, ideias, conteúdos, cuja referência é a ciência da história. (CAINELLI, 2012. p.176).

Esta forma de pensar o ensino de história não significa não ter conteúdos para serem ensinados, mas olhar para estes a partir da possibilidade de construir com os alunos novas questões diante de temas postos pela historiografia. Aprender História é discutir evidências, levantar hipóteses, dialogar com os sujeitos, os tempos e espaços históricos. A pesquisa em educação histórica em grande medida, parte de uma necessidade de fundamentar um ensino de história capaz de promover aprendizagens significativas. Por que estudar as ideias que alunos possuem acerca da história é importante? Porque segundo Cainelli (2012), só podemos mudar de forma consciente aquilo que conhecemos. Nesses estudos, a preocupação com aprendizagem histórica, se direciona no sentido de que há uma intenção de atuar mais significativamente no processo de aprendizagem, identificando as ideias sobre determinado conteúdo histórico e daí tentar construir conhecimento a partir do que os sujeitos já sabem previamente, em nosso caso partiremos do pressuposto que esses alunos já ouviram falar e tem uma grande noção do que é a cidadania e as diferentes formas de ser cidadão, no mais variado tempo e espaço nos dias atuais.

Como já dissemos temos como objeto de investigação as ideias históricas dos alunos sobre cidadania e, para isto, nossa pesquisa será de caráter qualitativo seguindo a metodologia da teoria fundamentada, ou *Grounded Theory*, que surgiu a mais de trinta anos no contexto dos estudos sociológicos como reação à insatisfação com modelos especulativos que não estabeleciam relação com o processo de investigação, demonstrando problemas de validade por não corresponder a realidade.

No decorrer das mudanças nas formas de pensar o conhecimento e os processos de conhecimento, a *Grounded Theory* fez parte dos:

[...] desenvolvimentos mais recentes da investigação qualitativa [que] tendem a adoptar uma posição epistemológica não positivista, recorrendo a procedimentos metodológicos que envolvem uma análise mais detalhada e flexível de material escrito, verbal ou visual, que não é convertido em pontos ou escalas numéricas, nem é considerado um espelho de uma realidade externa objectiva. Ela não procura encontrar modelos abstratos de conhecimento nem produz conhecimento nomotético, sendo particularmente utilizada para a compreensão das experiências e dos significados que os seres humanos constroem em interacção. (FERNANDES; MAIA, 2001, p. 51).

Segundo Fernandes e Maia (2001), essa posição está alicerçada na ideia de que não existe produção do conhecimento “independente do sujeito conhecedor, assumindo-se que o investigador deve incorporar e assumir na sua produção científica a sua própria subjetividade”. E essa perspectiva de metodologia de pesquisa também acredita que “[...] não é possível ter acesso a uma realidade externa sem ter em conta as características do observador e as metodologias de observação”. (FERNANDES; MAIA, 2001, p. 50).

Dessa forma, esta investigação se caracteriza pela sua natureza empírica e descritiva, enquadrando-se numa abordagem qualitativa, de disposição longitudinal. Constitui-se de natureza descritiva, pois busca compreender como os alunos nela envolvidos atribuem sentido à história e aos acontecimentos, aos personagens históricos, à temporalidade, a lugares de memória e ao conceito de mudança.

Segundo Ávila (2015), tomando por referência Fernandes (2013):

[...] o foco da investigação qualitativa é a compreensão mais profunda dos problemas, é investigar o que está “por trás” de certos comportamentos, atitudes ou convicções. Não há, em geral, qualquer preocupação com a dimensão das amostras nem com a generalização de resultados. Também não se coloca o problema da validade e da fiabilidade dos instrumentos tal como o que se passa na investigação quantitativa. De fato, no paradigma qualitativo, o investigador é o “instrumento” de recolha de dados por excelência; a qualidade (validade e fiabilidade) dos dados depende muito da sua sensibilidade, da sua integridade e do seu conhecimento. (ÁVILA, 2015, p.31).

Essa metodologia permite uma análise qualitativa podendo ser utilizados vários instrumentos, como questionários, entrevistas, e/ ou observação, para constituir a apresentação, a descrição e análise, a serem realizadas, por meio de narrativas de conceitos de segunda ordem e inseridos em contexto de sala de aula. Em nosso caso optamos em trabalhar com o questionário de conhecimentos prévios e aulas – oficinas. Sob o mesmo ponto de vista, os sujeitos são entendidos como seres agindo no presente, influenciados não somente pelo que aconteceu no passado, mas pelo que está acontecendo agora. A interação acontece neste momento: o que fazemos agora está ligado a essa interação, que não é somente o que está acontecendo entre pessoas, mas também o que acontece dentro dos indivíduos.

Conforme Barca (2001),

Compreender os processos cognitivos dos sujeitos ao pensarem em História, examinar as relações entre as ideias tácitas (ideias que os alunos constroem a partir das suas vivências) e os conceitos históricos, explorar a compreensão dos alunos quanto aos conceitos históricos quer de natureza substantiva quer de natureza epistemológica (por exemplo, interpretação de fontes) têm sido objectivos centrais da pesquisa no campo da cognição histórica. (BARCA, 2001, p. 242).

O primeiro passo para o uso desta metodologia, segundo Fernandes e Maia (2001), é definir o problema ou as questões que nos orientarão na investigação. Esta metodologia nos permite formular questões de forma aberta para alguns alunos seleccionados, não havendo necessidade de todos os alunos serem pesquisados quantas vezes forem possíveis, no âmbito desta metodologia as próprias questões podem alterar-se durante o processo de investigação. No entanto é através da narrativa que o aluno desenvolverá é que será possível comparar os dados. Segundo Fernandes e Maia (2001), o método de comparação constante é o princípio central da *Grounded Theory* que:

[...] consiste em um movimento contínuo entre a construção do investigador e o retorno aos dados, até este processo ficar saturado” sendo enriquecido e estimulado pela sensibilidade teórica do investigador, permitindo que outras questões possam ser formuladas ao medido que ao o retorno aos dados obtidos. (FERNANDES; MAIA, 2001, p. 55).

Na formatação das categorias das questões 3,7,10 e nas análises da narrativa do terceiro capítulo, seguiremos conceitos de elaborados por Barca e Gago (2001), inspirados na *Grounded Theory*, nas quais as autoras caracterizam e comparam quatro perfis de respostas: fragmentadas, compreensão global, opinião emergente, descentração emergente. As autoras justificam os perfis das respostas:

O perfil 1 "Fragmentos" apresentou as seguintes características: — Entendimento restrito das mensagens, como fragmentos de informação. Utilização de frases do texto, por vezes de forma consistente outras vezes com falhas, o que impede a compreensão global das mensagens; — Relação, de forma inconsistente, de fontes entre si e com os respectivos autores.

O perfil 2 "Compreensão global" caracterizou-se por: — Entendimento global das mensagens, citando a informação sem reformulação pessoal; — Reformulação, por tentativa, de alguma informação dada, tomando o ponto

de vista de um autor; — Relação de fontes concordantes, discordantes e com os autores.

O perfil 3 "Opinião emergente" apresentou as seguintes características: — Entendimento global das mensagens; — Reformulação da informação; — Relação de fontes, concordantes, discordantes e com os autores, de uma forma pessoal. As dificuldades reveladas pelos alunos manifestaram-se a nível de uma justificação mais específica das situações históricas e de posição pessoal sobre as mensagens e seus autores.

O perfil 4 evidenciou uma "Descentração emergente", com os seguintes contornos: — Entendimento das mensagens; — Reformulação da informação de uma forma pessoal e crítica; — Relação das fontes, concordantes, discordantes e com os autores, sob um ponto de vista descentrado, ou seja, de uma forma objectiva. As dificuldades detectadas centraram-se na justificação específica das situações históricas. (BARCA & GAGO, 2001. p. 274- 249).

Em nosso trabalho utilizaremos, inspirados nestes conceitos, as caracterizações "Fragmentos", quando as ideias dos alunos são dispersas, "Intermediária" quando os alunos centram apenas em um indicador ou um determinado momento e "Global" quando os alunos conseguem relacionar os conceitos trabalhados com sua vivência, ou fazem interpretações das diferenças entre passado e presente, reformulam as informações de forma pessoal.

De acordo com esta teoria, ao investigar os alunos o pesquisador deve levar sempre em conta os conhecimentos prévios dos mesmos, partindo sempre de seu contexto. Para isto aplicamos um questionário em duas turmas, uma no cursinho C1 e outra no C2, o objetivo de estudar as ideias deste público foi a necessidade de nos diferenciarmos das demais pesquisas já realizada com mesmo tema no país, grande parte dos estudos se concentram em escolas de ensino fundamental e médio, com alunos de 14 a 17 anos. Entretanto, nossa intenção era ter um público mais amplo, e podemos dizer que tivemos alunos de 17 a 33 anos.

Nesta fase da pesquisa, investigamos 14 alunos que se preparam para ingressar no Ensino Superior, através de concursos vestibulares e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) de 2015. Desta forma oportunizamos que os mesmos narrassem o que conheciam sobre Ditadura Militar e Cidadania (pontos centrais), para isto foi aplicado um questionário, cuja as narrativas serão o centro desta pesquisa. O questionário é composto das seguintes perguntas:

- 1 - Para você, o que é História?
- 2 - Você acha importante estudar História? Por quê?
- 3 - O que você entende por Ditadura Militar?

- 4 - Em que período ocorreu?
- 5 - Onde você aprendeu sobre a Ditadura Militar:
 - () Na TV? Como?
 - () Filmes? Quais?
 - () Livros? Quais?
 - () Conversas com pessoas? Quem?
 - () Internet
- 6 - Cite 3 palavras que para você definam o que foi a Ditadura Militar.
- 7 - Você acha que coisas que aconteceram durante a Ditadura Militar ainda podem ser percebidas no nosso dia-a-dia? Dê exemplo(s).
- 8 - O que é cidadania para você?
- 9 - Cite 5 palavras que definam o que é cidadania para você.
- 10 - Descreva uma situação que para você exista um exemplo de exercício da cidadania
- 11 - Para você a escola forma cidadão?
- 12 - A disciplina de História ajuda formar cidadão? Como?³

A partir da análise dos questionários respondidos, temos o seguinte perfil dos alunos investigados⁴:

Tabela 1- Relação dos alunos quanto ao gênero

Cursinho	C1	C2	Total	%
Meninos	4	1		35,72
Meninas	4	5		64,28

No total foram coletados 14 questionários, como já dissemos em dois cursinhos da cidade de Londrina (PR). Cursinho C1 possui mais de 2000 alunos, os estudantes variam de 17 a 33 anos se preparando para vestibulares de todo país e também para ENEM 2015. O mesmo está localizado no centro de Londrina- PR, tendo com público alvo alunos das classes C e D. Questionário aplicado no fim de

³ Esta pergunta só foi aplicada aos alunos do C2, não sendo aplicado ao C1 por refino da pesquisa.

⁴ Utilizamos a identificação Aluno 1 (A1), até Aluno 14 (A14) para referenciar os alunos da nossa pesquisa.

agosto de 2015. Já C2 é um cursinho preparatório integral que tem como média alunos de 17 a 25 anos, possuindo uma média de 65 alunos, localizado na zona sul da cidade, com público das classes A e B. Questionário aplicado no início de setembro de 2015. Com idades variando entre 17 a 33 anos. Os alunos estão distribuídos:

Gráfico 1- IDADES C1

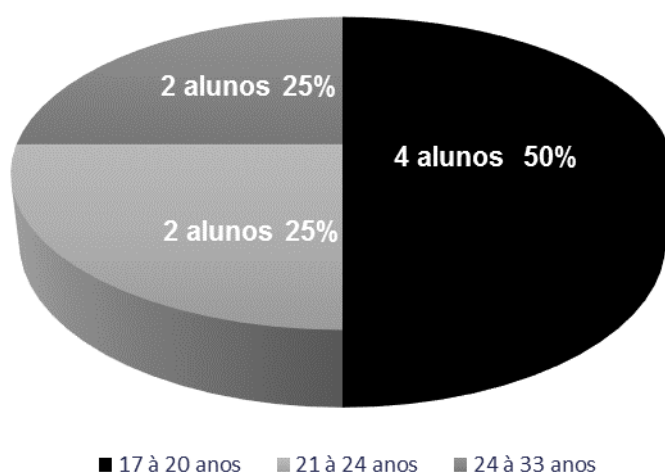
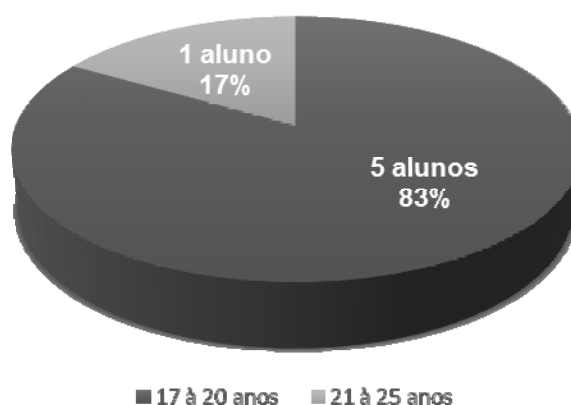
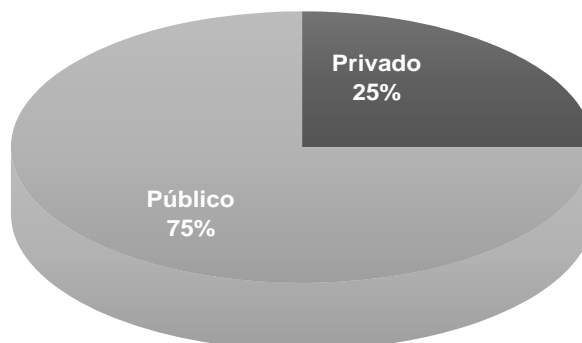


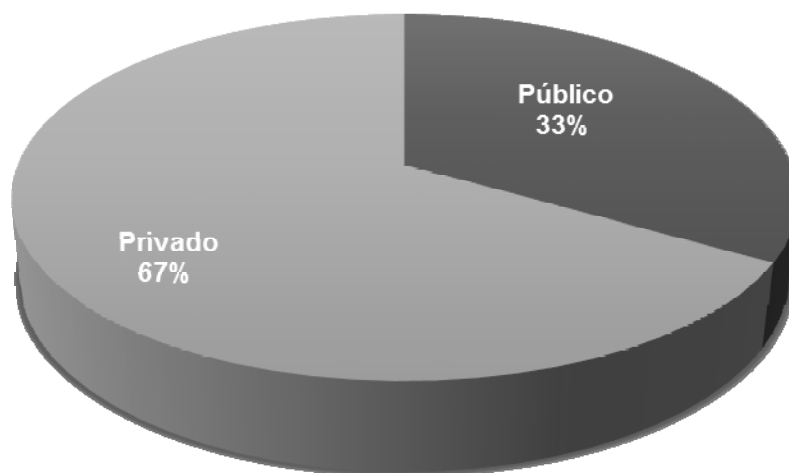
Gráfico 2 – IDADES C2



Também conseguimos verificar qual a formação escolar de cada aluno. Os alunos do curso C1 estão assim distribuídos: 6 alunos fizeram ensino público e 2 alunos em ensino privado:

Gráfico 3- Formação C1

Dos alunos do C2, percebemos que 4 alunos concluíram seus estudos no ensino privado e 2 alunos se formaram em colégio público.

Gráfico 4 – Formação C2

Por fim, podemos dizer que o que nos orienta na pesquisa é pensar a educação como espaço de possibilidades, tendo o aluno como protagonista, seu conhecimento prévio é o que iremos considerar como mais importante. Desta forma, a partir destas preocupações, esta pesquisa estará dividida em três capítulos.

No primeiro capítulo fazemos uma análise do conceito de cidadania, como a disciplina de história foi utilizada para a construção de tal conceito e qual a intenção do Regime Militar em criar uma disciplina (EMC) para a construção de uma

cidadania nos moldes propostos pelo Estado. Bem como a análise das narrativas criadas pelos alunos a respeito do tema.

No segundo capítulo discutimos quais conceitos os alunos possuem sobre ditadura, pois temos como hipótese que a noção de cidadania deles se aproxima muito daquela proposta pela Ditadura Militar, em especial através da disciplina de Educação Moral e Cívica, daí a importância da análise de dois livros de EMC. Neste mesmo capítulo também elencamos algumas pesquisas já realizadas que trabalharam com o conceito da Ditadura militar e sua influência no conhecimento histórico dos alunos.

Por último, no terceiro capítulo, inspirados no modelo de aula-oficina de Barca (2001), analisamos se os alunos possuíam alguma empatia histórica e como entendiam o conceito de cidadania em dois momentos históricos distintos (ditadura militar e tempo presente), percebendo diferenças e semelhanças.

CAPÍTULO I: CONCEITUANDO CIDADANIA

1.1 CIDADANIA MODERNA

Como o ponto central de nossa investigação junto aos alunos é o conceito de cidadania, entendemos ser necessário uma investigação sobre o mesmo, para perceber como o mesmo se apresenta nas narrativas de nossos alunos. Levando em conta que a ideia de cidadania nasce junto com o chamado estado moderno e a valorização e criação das ideias de “direitos do homem”⁵, vimos como necessária uma discussão sobre a cidadania moderna.

Assim, vemos que a cidadania moderna tem suas origens nos processos de lutas da Independência dos Estados Unidos (1776) e na Revolução Francesa (1789), passando pela Revolução Industrial (do século de XIX até os dias atuais). Compreender esses movimentos como fundadores dos direitos civis atuais impõe que não nos esqueçamos do século XVIII, segundo Nilo Odália (2003), foi o século das transformações, tendo como o movimento Iluminista⁶ a mola propulsora para os questionamentos e mudanças que ocorreriam nos séculos seguintes.

Segundo Odália (2003):

A cidadania moderna instaura-se a partir dos processos de lutas que culminaram na Independência dos Estados Unidos da América do Norte e na Revolução Francesa. Esses eventos romperam o princípio de legitimidade que vigia até então, baseado nos deveres dos súditos, e passaram a estrutural partir dos direitos do cidadão. Desse momento em diante todos os tipos de luta foram travados para que se ampliasse o conceito e a prática de cidadania e o mundo ocidental o estendesse para mulheres, crianças, minorias nacionais, étnicas, sexuais, etárias. Nesse sentido pode-se afirmar que, na sua acepção mais ampla, cidadania é a expressão concreta do exercício da democracia. (ODÁLIA, 2003, p. 10).

⁵ De acordo com Fábio Konder Comparato, “podemos entender o fato de que a Declaração de 1789 diga respeito, como autêntica fórmula de compromisso, aos *direitos do homem e do cidadão*. A nova cidadania comporta, pois, duas dimensões: uma universal e outra nacional. Todo homem é, doravante, protegido em seus direitos naturais, independentemente de sua nacionalidade; mas somente os nacionais são titulares de direitos políticos”. Cf. “Estado, reforma e desenvolvimento”. In: **Lua Nova**. no. 28-29, São Paulo. Abr/1993.

⁶ Entendemos, assim como Odália (2003), que o movimento iluminista como um movimento filosófico, intelectual, científico que teve seu apogeu no século XVII, centrado na intelectualidade, se baseia na utilização da ciência e da razão para indagar os preceitos filosóficos - de maneira empírica e racional - recusando quaisquer dogmas, principalmente, os relacionados às doutrinas religiosas e/ou políticas. Cf. Odália, op. cit. 2003 p. 160.

Para Odália (2003), a Revolução Francesa caracterizou-se como desejo de mudança na estrutura da sociedade, e este não surgiu do dia para a noite, ou de algumas obras iluministas do século XVIII, mas sim refletiram o processo histórico, cujas origens culminavam nas gerações anteriores, na busca por melhores condições de vida e por direitos. A busca por um Estado–Nação, sempre estiveram em curso, e a revolução fez com que essas transformações fossem aceleradas. Assim, conforme Odália (2003):

Liberdade, Igualdade e Fraternidade. São esses os direitos que vão sintetizar a natureza do novo cidadão e essas as palavras de ordem dos que se amotinavam contra as opressões das quais há séculos padeciam [...]. A Revolução segundo Tocqueville não nasceu de um dia para o outro, ela não foi simplesmente a obra de alguns homens do século XVIII, mas a culminância de um processo histórico, cujas origens remontam, em suas próprias palavras, a dez gerações anteriores. O mérito da Revolução foi acelerá-las. (ODÁLIA, 2003, p. 163).

Liberdade, Igualdade e Fraternidade, são esses os direitos que irão sintetizar a luta do cidadão moderno. A luta pelos direitos era uma luta política nacional. Isto quer dizer que a construção da cidadania tem a ver com a relação das pessoas com o Estado e com a nação. De acordo com José Murilo de Carvalho (2002):

As pessoas se tornavam cidadãos à medida que passavam a se sentir parte de uma nação e de um Estado. Da cidadania como a conhecemos fazem parte então a lealdade a um Estado e a identificação com uma nação. As duas coisas também nem sempre aparecem juntas. A identificação à nação pode ser mais forte do que a lealdade ao Estado, e vice-versa. Em geral, a identidade nacional se deve a fatores como religião, língua e, sobretudo, lutas e guerras contra inimigos comuns. A lealdade ao Estado depende do grau de participação na vida política. A maneira como se formaram o Estado-Nação condiciona assim a construção da cidadania. Em alguns países, o Estado teve mais importância e o processo de difusão dos direitos se deu principalmente a partir da ação estatal. Em outros, ela se deveu mais à ação dos próprios cidadãos. (CARVALHO, 2002, p.12).

Segundo ainda o mesmo autor, tornou-se costume desdobrar a cidadania em direitos *civis*, *políticos* e *sociais*. O autor parte para essa trilogia de direitos através do estudo de T.M Marshall (1963), que afirma que cidadão pleno seria aquele que fosse titular dos três direitos (Civis, Políticos e Sociais). Direitos civis seriam aqueles fundamentais à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade

perante a lei. Direitos políticos consistem na capacidade da população fazer demonstrações políticas, de organizar partidos, de votar, de ser votado. Ainda para Carvalho (2003), em geral, quando se fala de “direitos políticos, é do direito do voto que se está falando” (CARVALHO, 2003, p. 9).

Para José Murilo de Carvalho, é possível haver direitos civis sem direitos políticos. Finalmente, há os direitos sociais. Assim, para o autor:

Se os direitos civis garantem a vida em sociedade, se os direitos políticos garantem a participação no governo da sociedade, os direitos sociais garantem a participação na riqueza coletiva. Eles incluem o direito à educação, ao trabalho, ao salário justo, à saúde, à aposentadoria. A garantia de sua vigência depende da existência de uma eficiente máquina administrativa do Poder Executivo. Em tese eles podem existir sem os direitos civis e certamente sem os direitos políticos. Podem mesmo ser usados em substituição aos direitos políticos. Mas, na ausência de direitos civis e políticos, seu conteúdo e alcance tendem a ser arbitrários. Os direitos sociais permitem às sociedades politicamente organizadas reduzir os excessos de desigualdade produzidos pelo capitalismo e garantir um mínimo de bem-estar para todos. A ideia central em que se baseiam é a da justiça social. (CARVALHO, 2003, p.10).

Ao analisar o modelo feito por Marshall (1963), percebe-se que o autor fez uma espécie de cronologia dos direitos dos cidadãos ingleses:

Primeiro vieram os direitos civis, no século XVIII. Depois, no século XIX, surgiram os direitos políticos. Finalmente, os direitos sociais foram conquistados no século XX. Segundo ele, não se trata de sequência apenas cronológica: ela é também lógica. Foi com base no exercício dos direitos civis, nas liberdades civis, que os ingleses reivindicaram o direito de votar, de participar do governo de seu país. A participação permitiu a eleição de operários e a criação do Partido Trabalhista, que foram os responsáveis pela introdução dos direitos sociais. (CARVALHO, 2003, p.10).

Desta forma, após analisar o trabalho de Marshall (1963), José Murilo de Carvalho (2003) afirma que o Estado Inglês investiu na educação como um dos sustentáculos da cidadania, pois se entendia que somente com um cidadão educado está se desenvolveria com plenitude:

Nos países em que a cidadania se desenvolveu com mais rapidez, inclusive na Inglaterra, por uma razão ou outra, a educação popular foi introduzida. Foi ela que permitiu às pessoas tomarem conhecimento de seus direitos e se organizarem para lutar por eles. A ausência de uma população educada tem sido sempre um dos principais obstáculos à construção da cidadania civil e política. (CARVALHO, 2003, p.11).

Neste sentido, poderíamos nos perguntar: é possível pensar a cidadania, no Brasil a partir destes mesmos princípios? Como já dissemos anteriormente, acreditamos que ser cidadão no Brasil, não é seguir um modelo de cidadania como o modelo Francês, ou Inglês, ou global; a cidadania passa por algumas semelhanças, pela busca de identidades, ou uma religião, mas passa também por muitas diferenças. No entanto, esse modelo global que por muito tempo, tentou-se implementar a partir de semelhanças com conceitos vindos de fora, deixou de lado as diversidades, as múltiplas culturas, as múltiplas formas de cidadania.

No Brasil, a relação de dependência da colônia com Portugal não permitiu formar uma identidade própria antes da República nem edificar uma nação propriamente dita. A primeira manifestação de nossa nacionalidade ocorreu, segundo Carvalho (2003), apenas em 1865, na Guerra do Paraguai. A luta contra o inimigo externo, a formação de uma liderança política (chefe inspirador), o culto ao símbolo nacional (a bandeira) e a união dos voluntários de todo o Brasil possibilitaram o advento de um sentimento comum: o orgulho e a criação da primeira ideia de identidade nacional.

Segundo Carvalho (2003), a construção da cidadania está ligada essencialmente à construção de uma nação e de um Estado. Isto é, tem a ver com a formação de uma identidade entre as pessoas (tradição, religião, língua, costumes), com a constituição de uma nacionalidade ou, sob o aspecto jurídico, na formação de um Estado. Assim, o sentimento de pertencer a uma nação é um indicativo importante para tal construção. Sentir-se parte de uma nação e de um Estado é condição fundamental para a construção da cidadania: “Isto quer dizer que a construção da cidadania tem a ver com a relação das pessoas com o Estado e com a nação. As pessoas se tornavam cidadãos à medida que passavam a se sentir parte de uma nação e de um Estado. No Brasil, segundo Carvalho (2003), o Estado precedeu a formação da nação. A estruturação do Estado deu-se exclusivamente pela vontade da elite portuguesa, que “aceitou e negociou com a Inglaterra e com a elite brasileira a “independência” do país: “Graças à intermediação da Inglaterra, Portugal aceitou a independência do Brasil mediante o pagamento de uma indenização de 2 milhões de libras esterlinas”. (CARVALHO, 2003, p. 27).

Desta forma, para o autor, os principais fatos políticos do Brasil ocorreram para atender a interesses individuais, ou de pequenos grupos hegemônicos.

Segundo o autor o Brasil herdou, na construção de seu Estado, a burocratização do Estado moderno, conforme fora descrito por Max Weber: “A ordem legal, a burocracia, a jurisdição compulsória sobre um território e a monopolização do uso legítimo da força são características essenciais do Estado moderno”. O Estado moderno utilizou quatro mecanismos: a burocratização, o monopólio da força, a criação de legitimidade e a homogeneização da população dos súditos. (WEBER, apud CARVALHO, 2003, p. 23).

Jose Murilo de Carvalho (2003) faz um levantamento a fim de investigar a participação política da população na política brasileira, chegando a seguinte conclusão:

A participação política da população durante os períodos imperial e republicano foi insignificante. De 1822 até 1881 votavam apenas 13% da população livre. Em 1881 privou-se o analfabeto de votar. De 1881 até 1930 – fim da Primeira República –, os votantes não passavam de 5,6% da população. Foram 50 anos de governo, imperial e republicano, sem povo. (CARVALHO, 2003, p.17).

Assim, para o autor, até o final da República Velha (1930), a participação política popular foi restrita. Não havia propriamente um povo politicamente organizado, nem mesmo um sentimento nacional consolidado. Os grandes acontecimentos na arena política eram protagonizados pela elite, cabendo ao povo o papel de mero coadjuvante, assistindo a tudo sem entender muito bem o que se passava. Assim, até o final da República Velha (1930), a participação política popular foi restrita. Não havia propriamente um povo politicamente organizado, nem mesmo um sentimento nacional consolidado. Os grandes acontecimentos na arena política eram protagonizados pela elite, cabendo ao povo o papel de mero coadjuvante, assistindo a tudo sem entender muito bem o que se passava.

Ainda para Carvalho (2003), a vida política no país foi construída ligada aos “males” ou “vícios”, como o patrimonialismo, o coronelismo, o clientelismo, o populismo e o personalismo das nossas instituições e lideranças políticas, segundo o autor, fazendo referência a Ribeiro (2000):

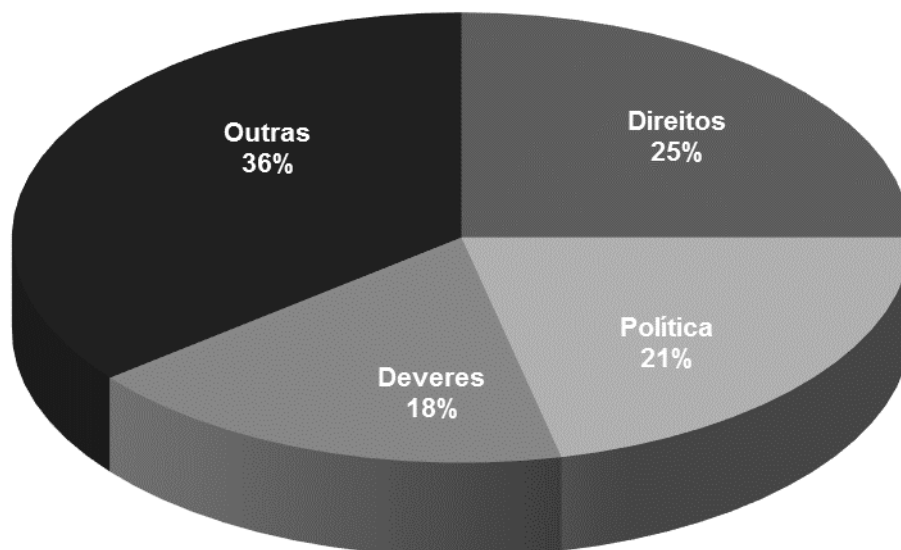
As lideranças políticas carregam consigo, além do personalismo, uma boa dose do elemento messiânico,¹⁵ que tem suas longínquas raízes históricas no sebastianismo português. Vive-se ainda esperando que algum “herói sagrado”, ou um “salvador da pátria” desça do Olimpo e resolva os problemas da população [...] As pessoas carregam a “expectativa messiânica no surgimento de algum pai da pátria que as livrará do desamparo”. É preciso parar de esperar por um milagre sobrenatural: “a questão brasileira é a necessidade da laicização” (RIBEIRO, apud CARVALHO, 2003, p. 80).

Assim, foi possível perceber que a cidadania no Brasil sempre esteve a serviço do interesse da elite, na qual era necessário firmar ainda mais suas bases, para isto, a escola passou a ser uma ferramenta de suma importância na construção do espírito cívico do brasileiro, tendo o ensino de história uma de suas bases.

Podemos ver que para nossos alunos a ideia de cidadania segue bem próxima dessas definições em muitos sentidos. Ao analisarmos as narrativas, percebemos que quando perguntado. (Q8) O que é cidadania para você⁷? 28 palavras foram usadas para definir o que era, dentre elas percebemos que a mais repetida é **direitos** com 7 alunos fazendo menção a esta definição. A palavra **política** é a segunda mais citada com 6 alunos seguida de **deveres** com 5 alunos, percebemos que a narrativa, destes alunos, está vinculada com poderes vindo do Estado. Estes discursos de Direito, Deveres e Política, estão constantemente vinculados nas mídias, nas escolas e novamente percebemos que o poder do Estado permeia suas respostas, porém, é consenso que todas as respostas então embasadas em um país democrático.

O gráfico a seguir nos dá uma visão mais clara:

⁷ Veremos esta análise mais específica mais na sequência.

Gráfico 5 – Palavras que definiram cidadania

Outro dado importante que devemos levar em consideração a respeito de cidadania diz respeito a como ela é concebida em várias propostas curriculares, em diferenciados momentos históricos, principalmente quando pensavam, por exemplo, a constituição da identidade brasileira, definindo quem era o “povo brasileiro”. Para tanto, achamos necessário entender como isto acontece através da história como disciplina escolar.

1.2 A HISTÓRIA COMO DISCIPLINA ESCOLAR: A IMPORTÂNCIA ATRIBUÍDA À IDEIA DE CIDADANIA

A História como disciplina escolar autônoma, surgiu no fim do século XIX na Europa, imbricada nos movimentos de laicização da sociedade e de constituição das nações modernas, sendo marcada por “duas imagens gêmeas”, no dizer de François Furet (1975).

A genealogia da nação e o estado da mudança, daquilo que é subvertido, transformado, campo privilegiado em relação àquilo que permanece estável. Genealogia e Mudança foram assim os suportes do discurso histórico recém-instituído e a investigação das origens da civilização contemporânea só tem sentido através das sucessivas etapas de sua formação.

A forte influência positivista esteve presente na formação da ciência da história, adotando uma linguagem das ciências naturais estabeleceu um novo sentido a História:

Este sentido constitui ao mesmo tempo uma imagem privilegiada mais não única do progresso da humanidade e uma matéria que deve ser estudada, um patrimônio de textos e fontes, de monumento que permitem a reconstituição exata do passado. É na confluência dessas duas ideias instala a “revolução” positivista: dá-lhes as duas, a benção de ciência. A história dali em diante já tem o seu campo e seu método. Torna-se, sob os dois aspectos a pedagogia do cidadão. (FURET, 1975, p.135).

Conforme Nadai (2012), no Brasil, a constituição da História como matéria de pleno direito ocorreu no interior dos mesmos movimentos de organização do discurso laicizado sobre a história universal, no qual a organização escolar foi um espaço importante das disputas então travadas entre o poder religioso e o avanço do poder laico (civil).

O ensino de História no Brasil em área escolar tem seu início no século XIX no ano de 1837, no Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro. Seu modelo educacional estava baseado no modelo francês, em que predominavam os estudos literários voltados para um ensino clássico e humanístico, destinado à formação de cidadãos proprietários e escravistas. A História neste momento dividia seu papel com a História Sagrada e ambas tinham o mesmo objetivo: Atuar na formação moral do aluno. Com isso podemos perceber a preocupação do Estado com a identidade e a formação do cidadão.

A História foi incluída no currículo ao lado das línguas modernas, das ciências naturais, da física e da matemática, dividindo espaço com a História Sagrada, a qual tinha o mesmo estatuto de historicidade da História Universal ou Civil, pois ambas estavam voltadas para a formação moral do aluno. Deste modo, podemos verificar nos PCNs que:

De modo geral, o ensino de História pode ser caracterizado a partir de dois grandes momentos. O primeiro teve início na primeira metade do século XIX, com a introdução da área no currículo escolar. Após a Independência, com a preocupação de criar uma genealogia da nação, elaborou-se uma história nacional, baseada em uma matriz europeia e a partir de pressupostos eurocêntricos.

O segundo momento ocorreu a partir das décadas de 30 e 40 deste século, orientado por uma política nacionalista e desenvolvimentista. O Estado também passou a realizar uma intervenção mais normativa na educação e foram criadas as faculdades de filosofia no Brasil, formando pesquisadores e professores, consolidando-se uma produção de conhecimento científico e cultural mais autônoma no país. (PCNs, 1998, p.19).

Para Nadai (2012), os Estados Modernos - e posteriormente o Estado brasileiro - se preocuparam com as questões postas pelos programas, currículos, produções didáticas e demais recursos e matérias de ensino. Seu objetivo era dar a nação uma identidade comum, na qual os grupos étnicos formadores apresentavam-se de maneira harmônica e não conflituosa. No caso brasileiro, o indígena e o negro durante muitas publicações didáticas foram compreendidos como “cooperadores” da obra colonizadora / civilizatória conduzida pelo branco / português/ europeu/ cristão.

Nadai (2012) faz toda esta reflexão e chega a uma conclusão de fundamental importância para o nosso trabalho:

[...] por muito tempo instituiu-se uma tradição muito forte que privilegiou, nos estudos históricos, a constituição de uma nação organicamente articulada, resultante de um processo caracterizado pela contribuição harmoniosa das diversas classes sociais, pela conciliação e pela organização de um “bem comum”, processo, portanto que privilegiava o passado vivido e recuperado sem conflitos, divergências ou contradições. O passado aparece, contudo, de maneira a homogeneizar e unificar as ações humanas na constituição de uma cultura nacional. A História se apresenta assim como uma das disciplinas fundamentais no processo de uma identidade comum – o cidadão nacional – destinado a continuar a obra de organização da nação brasileira. (NADAI, 2012 p. 29-30).

Do fim do século XIX até década de 1920, a educação brasileira foi marcada por lutas envolvendo reformulações curriculares. Uns continuavam a defender o currículo humanístico, outros desejavam introduzir um currículo mais científico, adequado à modernização do país. Nesse contexto, as propostas para o currículo humanístico e para o científico, entendiam a História como disciplina escolar, importante para a formação do espírito nacionalista. Assim,

A História da Pátria, cuja missão, juntamente com a História da Civilização, era integrar o povo brasileiro à moderna civilização ocidental, reforçando a visão linear, determinista e eurocêntrica da História. Na sua especificidade, a História Pátria era entendida como o alicerce da pedagogia do cidadão e seus conteúdos deveriam enfatizar as tradições do passado homogêneo de lutas pela defesa do território e da unidade nacional e os feitos gloriosos de personagens identificados com ideais republicanos. É no contexto do final do século XIX que são construídos alguns mitos da História brasileira, presentes até hoje no ensino; bandeirantes como Raposo Tavares e Borba Gato, militares como Duque de Caxias, mártires como Tiradentes etc. (PCNs, 1998, p.21).

Katia Abud (1993) considera que a partir de 1931, tem início um processo de consolidação do código disciplinar da História. As transformações neste sentido inserem-se no contexto da sociedade brasileira pós-Revolução de 1930, que concretizam a institucionalização de alguns projetos de reformas educacionais, como a reforma Francisco Campos, de 1931, pois:

[...] a revolução de 30 colocou fim ao regime federativo criado pela Constituição de 1891 e o poder político passou a ser centralizado pelo governo federal. Alegando a necessidade de substituir as antiquadas instituições políticas brasileiras, Getúlio Vargas prometia a modernização do país mediante a reformulação do seu modelo econômico e jurídico-político. Nesse contexto, a reforma Francisco Campos pode ser visto como “fator de coesão nacional” e “a História era tida como disciplina que, por excelência, formava os estudantes para o exercício da cidadania e seus programas incorporavam essa concepção”. (ABUD,1993, p. 165).

A partir desta premissa o ensino de história era visto como o formador do cidadão brasileiro. A escola era considerada uma das grandes difusoras da mentalidade a ser inculcada - da formação de um espírito nacional, preparando os indivíduos – para serem “bons cidadãos”, aptos ao mercado de trabalho. Assim, para Bittencourt (2002):

[...] a tarefa da escola pública tornava-se mais complexa a se ver obrigada a introduzir para os alunos provenientes de diferentes setores sociais, forma de socialização comum a todos e contraditoriamente inculcar um conteúdo alicerçado nos feitos das “elites”, únicos agentes dignos de figurar no rol dos construtores da nação. A missão da escola é dar coesão nacional em torno de um passado, único, construtor da nação – justificava a preocupação das atividades cívicas criadas para reforçar a memória. (BITTENCOURT, 2002, p. 59).

Com isso podemos reforçar a ideia que a memória de uma “história oficial” ensinada nos bancos escolares serve, sem dúvida, como legitimadora e

justifica o projeto político de dominação burguesa, de elite, no interior do qual a escola é a responsável através de seus currículos escolares pelo que se irá ensinar para o aluno. Segundo os PCNs de História de 1998:

Os objetivos da inserção da História do Brasil no currículo estavam voltados para a constituição das ideias de Estado Nacional laico, mas articulado à Igreja Católica. O Estado brasileiro organizava-se politicamente e necessitava de um passado que legitimasse a sua constituição. Os acontecimentos históricos ensinados iniciavam com a história portuguesa a sucessão de reis em Portugal e seus respectivos governos, na sequência, introduz a história brasileira, as capitanias hereditárias, os governos gerais, as invasões estrangeiras ameaçando a integridade nacional. Os conteúdos culminavam com os grandes eventos da Independência e da Constituição do Estado Nacional, responsáveis pela condução do Brasil ao destino de ser uma grande nação. (PCNs, 1998, p. 20).

Segundo Maia (2013), a construção da ideia nacionalista no Brasil teve até a Ditadura Militar três grandes momentos que levaram o Estado na tentativa de criação de um só modelo de cidadania. Assim,

Acredito que três ideias-força – “questão da brasilidade” (1920), “espírito nacional” (1930) e “consciência cívica” (1960) – pertencem a um mesmo processo, não-linear, ocorrido entre as décadas de 1920 e 1960: o de construção das representações geradoras do sentimento de pertencimento a uma mesma nação, ou seja, estão imbricadas no ideário nacionalista que busca no passado os elementos autênticos da cultura nacional. A “questão da brasilidade”, desenvolvida por grupos modernistas na década de 1920, será incorporada pelo Estado e ampliada, gerando o “espírito nacional” na década de 1930. A partir do golpe de 1964, observamos a radicalização deste “espírito nacional”, nomeado “consciência cívica” (MAIA, 2013, p. 7-8).

Luiz Fernando Cerri (2001) considera que o caráter nacionalista da educação cívica foi um traço marcante das ditaduras latino-americanas, onde a função da história ensinada nas diversas disciplinas e práticas educativas cívicas era evocar o passado nacional através da mobilização de representações que enfatizassem os valores e comportamentos necessários à manutenção da ordem:

[...] entre os anos 1960 e 80, em que o continente caiu, quase todo, sob o pesado domínio das ditaduras militares [...] o civismo e o ensino de história continuavam a serviço daquela instrução nacional, e a escola, por sua vez, tinha incluída em sua missão a tarefa de reproduzir o consenso fabricado da associação dos interesses nacionais com o governo militar, e toda a oposição a eles com um crime de lesa-pátria. (CERRI, 2001:107).

Pode-se perceber que a função da história na escola foi vista por muito tempo como uma disciplina que estava ligada a legitimação do poder, pouco preocupada com a vida prática dos alunos.

É interessante perceber que quando perguntamos aos nossos alunos se a escola forma cidadão e como isto acontece⁸, as respostas foram muito parecidas com as respostas dadas quando perguntados sobre o que entendem sobre cidadania. Algumas respostas podem ser vistas como “fragmentos”, pois não justificam a suas afirmações, não pensando a partir de nenhum conceito, ou leitura da realidade.

Todavia, várias narrativas justificam as suas respostas e foi possível fazer uma análise. Algumas podem ser entendidas como “intermediários”, pois se vinculam a alguns aspectos, em especial à questão de direitos e deveres, novamente, ou se apegam a ideias de que existem “ensinamentos” para a vida na escola:

“Sim. Através de matérias que estimulam o senso crítico da pessoa”. (A1)

“Sim. Apresentando as regras da sociedade, direta ou indiretamente”. (A2)

“Sim. Dando aos alunos ensinamentos que podem ajudar a viver bem e orientá-los para a vida”. (A3)

Duas respostas, podem ser entendidas como “globais”, pois é possível perceber uma análise mais sofisticada, elaborada a partir de uma leitura do mundo.

Vejamos:

“Sim. A escola dá suporte intelectual porém cada pessoa decide que tipo de cidadão vai ser: corrupto, honesto, atuante, alienado”. (A4)

“Forma. Mais afeitos ao “sistema” que cidadão em si. Alunos ... preparados para concursos e afins. Não há, via de regra, foco nas habilidades”. (A8)

Para nós, essas respostas foram impressionantes, pois demonstram, em nosso entendimento, um alto grau de sofisticação e de capacidade de leitura crítica da realidade. Aquilo que Peter Lee chama de literacia histórica, ou seja, uma forma de pensar a partir de uma “leitura histórica” da realidade, ou uma forma de letramento histórico da realidade, ou ainda uma “alfabetização histórica”.

⁸ Pergunta Q10: Para você acha a escola forma cidadão? Como? Dos 14 alunos, 12 disseram que sim e 2 disseram que não.

Quanto às respostas que dizem que não formam cidadãos, uma delas pode ser entendida também como “fragmento”, pois apenas diz que não e não dá nenhuma justificativa. A outra resposta, no entanto, tem uma postura bem interessante, que acreditamos possa ser entendida como “global”, pois faz uma leitura da escola, ainda que bem pessimista:

“Não, e também não educa, capacita ao pequeno entendimento e aprendizado”. (A11)

Podemos dizer que essa “percepção” passa pela ideia de fracasso, ou melhor dizendo de fracasso total da escola. Conforme o dicionário Aurélio a palavra fracasso é definida como: desgraça; desastre; ruína; perda; mau êxito; malogro. Então, fracasso da escola, ou escolar, seria o mau êxito na escola, caracterizado, na compreensão de muitos, como sendo a reprovação e a evasão escolar. Conforme Forgiarini e Silva (2007), essa expressão pode ser entendida no seu sentido mais amplo, indo além da reprovação e evasão, incluindo a aprovação com baixo índice de aprendizagem. Para os autores, o fracasso das ações da escola pública no Brasil pode ser percebido também pelos dados do INEP. As pesquisas dos autores a partir dos dados de 2007, mostram a seguinte realidade: 41% dos alunos que ingressam na 1ª série do Ensino Fundamental não conseguem terminar a 8ª série. E dos que entram no Ensino Médio, 26% não concluem e levam em torno de 10,2 anos e 3,7 anos respectivamente para concluírem. Quando analisados o Ensino Fundamental e Médio juntos, apenas 40% dos que ingressam no nível obrigatório, concluem a 3ª série do Ensino médio, num prazo de aproximadamente 13,9 anos. Esses dados evidenciam uma distorção série/idade que é um sério problema para a educação brasileira.

Pensamos que estas constatações acabaram por se tornar, nos últimos anos, praticamente um dado de senso comum, citados por educadores, pais, políticos e pelos próprios alunos.

Ainda com relação à ideia da escola e cidadania, Elza Nadai (1984; 1986) em crítica tecida no início da década de 1980, demonstra que o ensino de História escolar no Brasil serviu para fortalecer o patriotismo e o nacionalismo nos regimes autoritários. A função da História escolar não estava relacionada à vida prática do aluno, mas estava ligada à ideologia política dominante, incapaz de desenvolver o senso político ou histórico dos alunos. De acordo com Fulmann (2006), com a

consolidação do regime democrático no Brasil pós 1984, foi preciso repensar os objetivos da educação, e em especial, da educação histórica oferecida na Escola. Para o autor,

Com a consolidação do regime democrático no Brasil pós 1984, foi preciso repensar os objetivos da educação, e em especial, da educação histórica oferecida na Escola. Entre as diversas propostas apresentadas durante a assembleia nacional constituinte de 1987/1988 o texto constitucional de 1988, no artigo 205, apresentou a expressão “preparo para o exercício da cidadania”. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental (1997 e 1998) também adotaram tal objetivo. Entretanto, o que significa “preparar para o exercício da cidadania”? (FULMANN, 2006, p.4).

Assim, percebe-se que a instauração de um regime autoritário, a partir do golpe de 1964, alterou profundamente a perspectiva de cidadania, redesenhando a compreensão do acesso dos cidadãos aos seus direitos constituídos. O que torna fundamental, portanto, uma análise da ideia de cidadania através da disciplina de Educação Moral e Cívica, no período da ditadura militar, através de dois livros didáticos.

1.3 CIDADANIA ATRAVÉS DA DISCIPLINA EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA NO REGIME MILITAR

Como já dito anteriormente em minha pesquisa realizada na monografia de TCC do curso de História, defendida em 2012, estudei dois livros de Educação Moral e Cívica elaborado no regime militar; *Enciclopédia Nacional de Educação Moral e Cívica* editado por Ciro Pontes no ano de 1970 e *Educação Moral, Cívica e Política* editado por Douglas Michalany e Ciro de Moura Ramos no ano de 1971. Através destes livros pude observar o objeto e a tentativa do governo militar em transformar a disciplina em uma de suas bases para a formação do “bom cidadão” comprometida com o exercício da cidadania. Por exemplo:

A cidadania foi atrelada à construção de um discurso cívico que se apoiou na história como lugar de produção e divulgação de um modelo societário desejado pelos agentes atuantes no regime. A relação entre o cidadão e a sociedade civil foi redefinida, negando aos movimentos sociais a muitos organizados o direito a manifestações e protestos contra ordem vigente. O Estado esperava que o cidadão ativo vivenciasse um processo de conscientização cívica, o que pressupunha a participação desse patriota na condução dos destinos da nação dentro de limites bem definidos (MAIA, 2013, p.1).

A Educação Moral e Cívica foi introduzida no currículo com o intuito de contribuir para a formação cívica do povo brasileiro. De acordo com Douglas Michalany e Ciro Moura Ramos no livro *“Educação Moral, Cívica e Política”* (1971) que trabalhamos; a EMC (Educação Mora e Cívica) parte da premissa de que para agir bem era necessário conhecer o Bem, com isso se conclui que para ser um bom cidadão é fundamental conhecer os seus direitos e deveres, morais, cívicos e políticos.

O grande objetivo da EMC era formar uma geração comprometida com o exercício pátrio, uma geração capaz de assumir a defesa da soberania nacional e das instituições vigentes, liberta da corrupção e da subversão que prejudicam o desenvolvimento da Pátria.

Para Filgueiras (2006):

O objetivo geral da disciplina era a formação ou aperfeiçoamento do caráter do brasileiro e ao preparo para o perfeito exercício da cidadania democrática com o fortalecimento dos valores morais e espirituais da nacionalidade. (FILGUEIRAS, 2006, p. 79).

Com a lei n.º 869 de 12 de setembro de 1969, o ensino de Moral e Cívica torna-se obrigatório em todo o país fazendo parte dos currículos escolares a partir de 1971 até 1993 quando foi revogada pela lei n.º8663. Esta tinha como finalidade de acordo com o Art. 2º:

- a)** a defesa do princípio democrático, através da preservação do espírito religioso, da dignidade da pessoa humana e do amor à liberdade com responsabilidade, sob a inspiração de Deus;
- b)** a preservação, o fortalecimento e a projeção dos valores espirituais e éticos da nacionalidade;
- c)** o fortalecimento da unidade nacional e do sentimento de solidariedade humana;
- d)** ao culto à Pátria, aos seus símbolos, tradições, instituições e aos grandes vultos de sua história;
- e)** o aprimoramento do caráter, com apoio na moral, na dedicação à família e à comunidade;
- f)** a compreensão dos direitos e deveres dos brasileiros e o conhecimento da organização sócio-político-econômica do País;
- g)** o preparo do cidadão para o exercício das atividades cívicas com fundamento na moral, no patriotismo e na ação construtiva, visando ao bem comum. (BRASIL, Lei nº 869 de 12 de setembro de 1969, 1969).

Com a obrigatoriedade do ensino de Moral e Cívica, o governo militar passou a investir de forma incisiva na reestruturação e na elaboração de

manuais didáticos com o intuito de doutrinar e controlar os cidadãos de acordo com os interesses do regime. Para o regime militar, ensinar ao povo valores morais e cívicos significava defender a população contra a propaganda comunista. A nação, a pátria, a integração nacional, a tradição, a lei, o trabalho e os heróis, esses conceitos passaram a ser o centro do programa da disciplina de Educação Moral e Cívica como pode ser observado pela lei.

Para Fonseca (1993):

Interessante observar que há uma tentativa de legitimar pelo controle do ensino de EMC através de uma norma, seguindo a lógica política do Estado e da classe dominante, anulando a liberdade de formação e de pensamento da juventude, homogeneizando a imagem destes sujeitos sociais, em torno da imagem do Homem que melhor serve aos interesses do Estado e da Nação. (FONSECA, 1993, p. 61).

No entanto, precisamos deixar claro que a preocupação com a construção do ideário cívico não foi exclusividade dos militares ou grupos políticos integrados ao Estado durante o período da ditadura militar. Segundo Ângela de Castro Gomes (2009), destaca-se a construção de uma “cultura cívico-patriótica” pelos republicanos desde o final do século XIX, processo associado à formulação de uma “história pátria” considerada fundamental na formação dos cidadãos após a proclamação da República. Para Gomes (2009), a necessidade dos republicanos de elaborar um novo discurso capaz de forjar os elementos simbólicos da nação, os levará a buscarem na História e na Geografia ensinadas os artefatos necessários à consolidação de um ideário cívico capaz de gerar o “sentimento patriótico” em todos os brasileiros (GOMES, 2009, pp. 1-5).

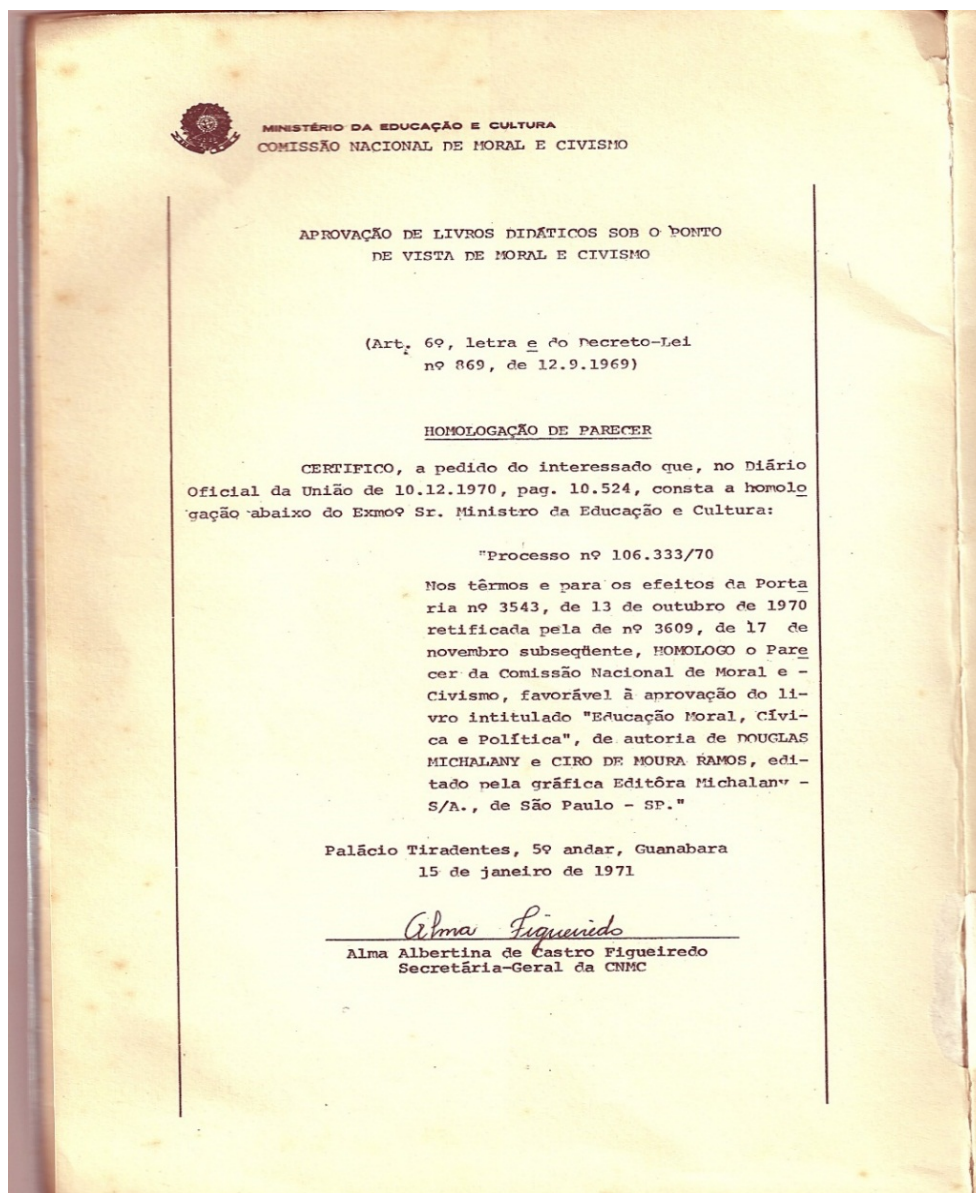
Para planejar e estruturar a Educação Moral e Cívica no ensino brasileiro durante o Regime Militar foi criada a Comissão Nacional de Moral e Civismo (CNMC),⁹ cujos membros eram pessoas dedicadas e escolhidas pelo Presidente da República. Esta comissão gozava de uma série de privilégios ligados ao que era considerado de “interesse nacional”, e esta colaborou de forma significativa nas diretrizes do ensino de Educação Moral e Cívica nas escolas. O Artigo 6º do Decreto-lei nº. 869/69 estabelecia as funções da CNMC:

⁹ A CNMC foi criada em 12 de setembro de 1969, por meio do Decreto-Lei n. 869. E seu término ocorreu em 21 de novembro de 1986 quando foi extinta pelo Decreto n. 93.613.

- a)** Articular-se com as autoridades civis e militares, de todos os níveis de governo, para implantação e manutenção da doutrina de Educação Moral e Cívica de acordo com os princípios estabelecidos no artigo 2º;
- b)** Colaborar com o Conselho Federal de Educação, na elaboração de currículos e Programas de Educação Moral e Cívica;
- c)** Colaborar com as organizações sindicais de todos os graus, para o desenvolvimento e intensificação de suas atividades relacionadas com a Educação Moral e Cívica;
- d)** Influenciar e convocar à cooperação, para servir aos objetivos da Educação Moral e Cívica, as Instituições e órgãos formadores da opinião pública e de difusão cultural, inclusive jornais, revistas, teatros, cinemas, estações de rádio e de televisão, das entidades esportivas e de recreação, das entidades de classes e dos órgãos profissionais; e das empresas gráficas e de publicidade;
- e)** Assessorar o Ministro de Estado na aprovação dos livros didáticos, sob o ponto de vista da moral e civismo, e colaborar com os demais órgãos do Ministério da Educação e Cultura, na execução das providências e iniciativas que se fizerem necessárias, dentro do espírito deste. (BRASIL, 1969, Decreto-lei nº. 869/69).

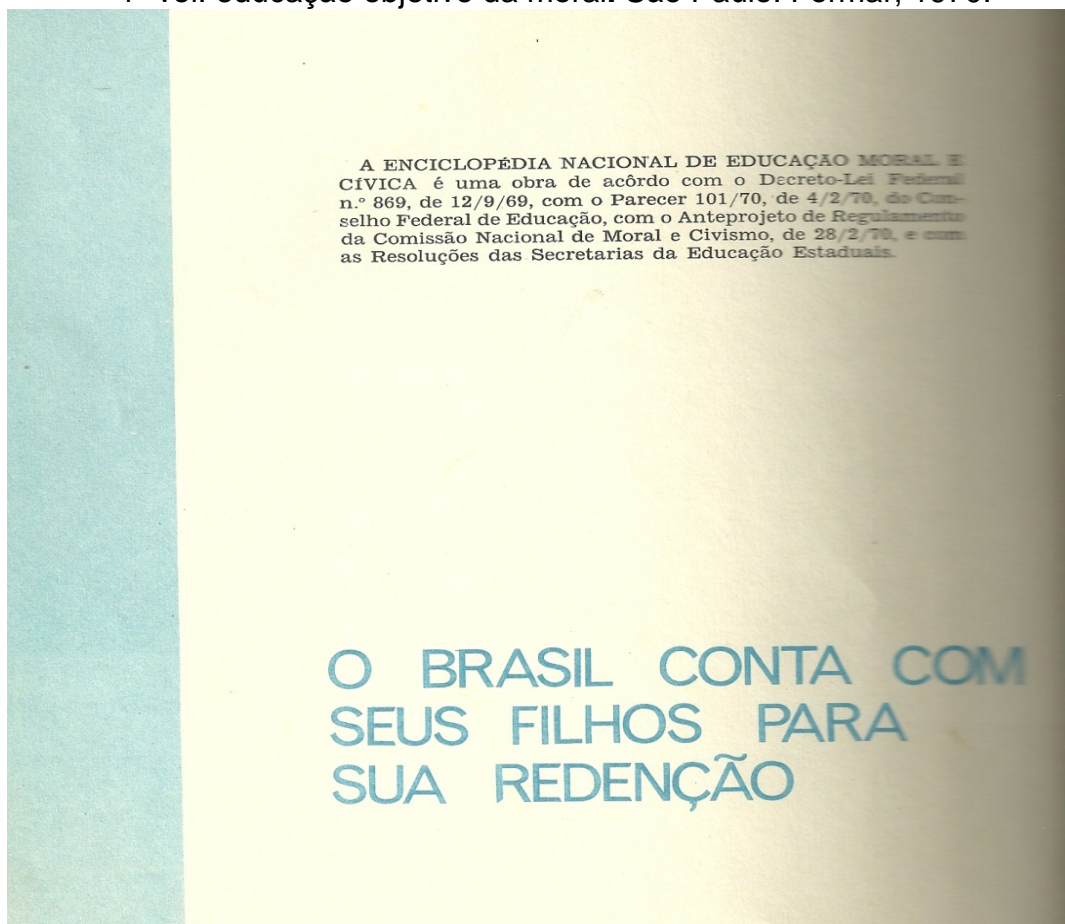
A instauração da CNMC teve a intenção de regulamentar às ações políticas repressoras e introduzir normatizações acerca da moralidade e dos deveres dos cidadãos no interior escolar. Para que os livros pudessem circular eram necessárias a autorização e a homologação da CNMC. Como se percebe nos livros a seguir:

Imagem 1 - **Ciro de Moura MICHALANY, Douglas. Educação moral, cívica e política. 2ª ed. São Paulo:1971.**



Segundo Fonseca (1993), podemos afirmar que através destas atribuições que não se trata de uma simples disciplina no currículo escolar, mas, sim de uma "doutrina" cuja programação é controlada pelo Estado. Sem dúvida, a Comissão Nacional de Moral e Cívica evidenciam papel moralizador e ideológico, doutrinador estendidos por diversas instituições sociais, tais como a escola. Como podemos ver:

Imagem 2 - PONTES, Ciro. Enciclopédia Nacional de Educação Moral e Cívica. 1º vol: educação objetivo da moral. São Paulo: Formar, 1970.



Formar cidadãos, dar a eles uma “cidadania” sempre foi uma preocupação da escola. De acordo com Beatriz Nadal (2008), a autora nos mostra que as bases da escola estão ligadas diretamente com as revoluções burguesas em especial a Revolução Francesa. Para Nadal (2008), o conhecimento escolar sistematizado advém da revolução francesa e da formação do estado moderno, a preocupação em formar mão de obra “qualificada” e dar ao povo uma identidade nacional foram seus pilares.

A formação do estado moderno segundo Nadal (2008):

[...] se deu atrelado à consolidação da burguesia, a qual necessitava desse aparato político para legitimar os novos processos econômicos que começavam a se estabelecer (em especial a propriedade privada e a liberdade de comércio e produção). Fundado numa concepção liberal, partiu do pressuposto de que, na medida em que permitisse que as relações travadas entre os cidadãos se constituíssem naturalmente, sem intervenção, alcançar-se-ia uma sociedade desenvolvida e justa. (NADAL, 2008, p. 3).

No entanto, de acordo com Nadal (2008), a escola gratuita, para todos, acenava como instituição fundamental na consolidação da nova sociedade que se opunha à anterior, absolutista e feudal, porém, não foi o que ocorreu como planejado:

[...] apesar de defendida e, inclusive, projetada, a ideia de uma escola pública para todos não se concretizou naquele momento, especialmente porque sua trajetória foi marcada por lutas e contradições. Ainda que para o Estado moderno a escola fosse um aparelho importante, para civilizar e ao mesmo tempo controlar o povo, sua implementação exigia um financiamento que o Estado não intencionava bancar. A burguesia que havia se aliado as classes populares no processo de superação do sistema político anterior, as abandona tanto pelo medo de que as estruturas sociais e de produção que paulatinamente iam-se fortalecendo fossem novamente alteradas, como, também, pela pouca vontade em investir os recursos do Estado em projetos sociais que as favoreceriam. (NADAL, 2008, p. 4).

Como podemos perceber, a Escola Moderna deixou algumas lacunas, principalmente na relação à inserção das classes mais baixas à escola, contudo, de acordo com a autora, a partir da Revolução Francesa e principalmente com o fortalecimento do capitalismo, a escola passou a ser vista com um lugar importante, pois ela teria com uma de sua responsabilidades formar o cidadão, principalmente a formação da mão de obra. O Estado atuaria com uma autoridade plena, capaz de estabilizar as relações entre os homens, impedindo que se destruíssem mutuamente, estando frente à sociedade civil, o Estado estabeleceu-se aos homens e mulheres a impressão de pertencerem a uma comunidade, dando a eles uma “identidade nacional”. A construção da Escola se justifica pela necessidade da burguesia legitimar e estabelecer seu poder sob as demais classes sociais a função social da escola desde período era formar “cidadãos”. Ainda para Nadal (2008):

A disseminação da educação pública deveria, em princípio, incutir a ideia de pátria, legitimar o novo sistema político tentar dar ao povo uma identidade comum Na medida em que a educação passou a ser tratada como fator de interesse público e submetida à intervenção (domínio) estatal, toda uma forma de organização do sistema educacional escolar foi criada e o Estado passou a regular os marcos legais do trabalho docente (formação exigida, critérios de acesso, condições de trabalho), do funcionamento e administração (calendários escolares, graus de ensino, organogramas) e do próprio currículo (programas, manuais escolares, processos de avaliação). (NADAL, 2008, p.7).

A implementação de uma disciplina que tinha como objetivo formar e dar ao cidadão um padrão de cidadania relaciona-se diretamente com a luta contra a subversão comunista, fazia-se necessário moralizar a sociedade, mostrar a ela o perigo do comunismo. Para Filgueiras (2007):

A disciplina de EMC visava à formação ou aperfeiçoamento do caráter do brasileiro e o preparo para o perfeito exercício da cidadania democrática, com o fortalecimento dos valores espirituais e morais da nacionalidade. Essa forte carga de moralidade buscava a restrição de conteúdos considerados ameaçadores ao projeto educacional dos militares e a inserção da normatização e contenção através do discurso repressor. (FILGUEIRAS, 2007, p.67).

Os jovens tiveram prioridade neste processo de ensino, pois os movimentos estudantis, a juventude em si participava ativamente da vida política do país, os ideais comunistas tiveram muita força entre os jovens, esses não aceitavam o que estava acontecendo no país, criar a obrigatoriedade da EMC nas escolas foi uma forma de defender a população desses ideais tidos pelo militares com subversivos, proteger o povo, a moral cristã e os bons costumes seriam a grande responsabilidade dessa disciplina. O governo militar necessitava de bases para sua sustentação este se apoiou em intelectuais, nos meios de imprensa e principalmente na área da educação. No entanto, o conceito de cidadania é algo histórico, seu sentido muda de acordo com o lugar e o tempo, ser cidadão é diferente de um país para outro, cada Estado Nacional possui suas leis e essas condicionam ao indivíduo direito e deveres. De acordo com José Murilo de Carvalho (1996), a cidadania no Brasil, por mais que se possa discutir, advém “de cima para baixo”. O Estado e as elites tentaram de uma forma ou de outra impor suas vontades e seus padrões culturais sobre as demais classes e é evidente que, para o autor, os demais grupos sociais também tentam impor seus valores culturais. Muitos deles até conseguiram, porém, o Estado no Brasil se configura por ser uma instituição centralizadora.

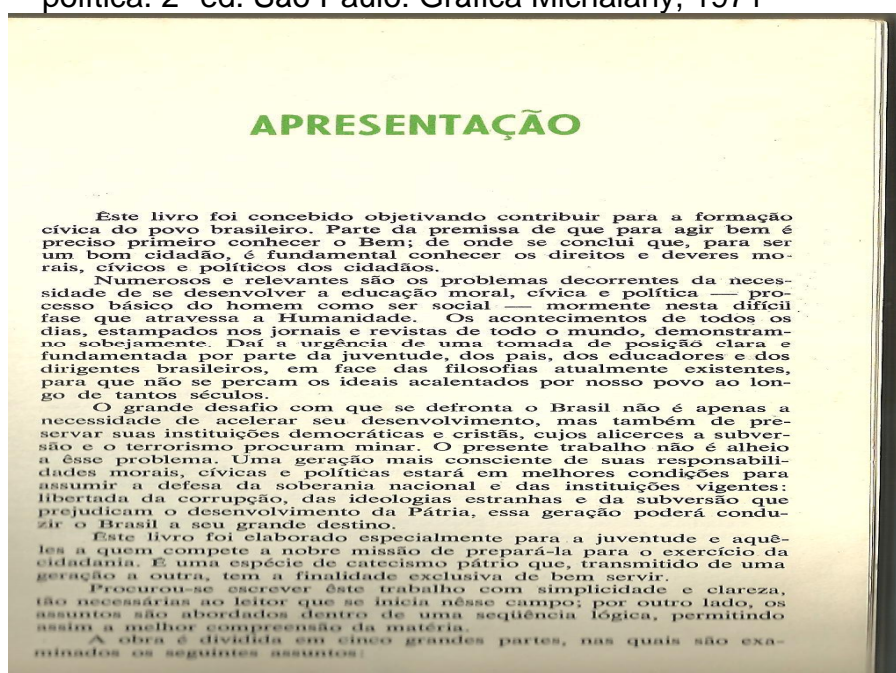
Para Germano (1994), as questões que motivaram o Estado a fazer a Reforma Universitária de 1968 e a do 1º grau em 1971, podem ser consideradas um reflexo desta manobra feita pelo alto, ambas as reformas tiveram dois pontos fundamentais: a necessidade de aumentar a escolarização da maioria da população se justifica pela necessidade de formação de mão-de-

obra “qualificada” para o mercado de trabalho e a partir desse momento há a implantação do ensino técnico no país, e o outro ponto é a necessidade de legitimar e doutrinar e o seu poder perante os cidadãos. A Educação Moral e Cívica (EMC) terá um papel de destaque neste momento e será a responsável por moldar o comportamento e convencer a população acerca das benesses do regime militar.

Já José Vaidergorn (1987) faz uma análise histórica de como EMC se constituiu, chegando à conclusão que o que ficou denominado de “Educação Moral e Cívica” é, na verdade, uma mistura de vários elementos presentes no catolicismo, positivismo, liberalismo. Após fazer uma análise nas raízes da disciplina, Vaidergon (1987) percebe que a Educação Moral e Cívica seria a forma de preservação do poder dos grupos conversadores que pretendiam estender seus ideais para toda a população. Para o autor, educação moral e cívica explicita-se como projeto e proposta conservadora, e esta é identificada com requinte e astúcia retóricas, como o monopólio do pretense “patriotismo”. (VAIDERGON 1987, p. 5).

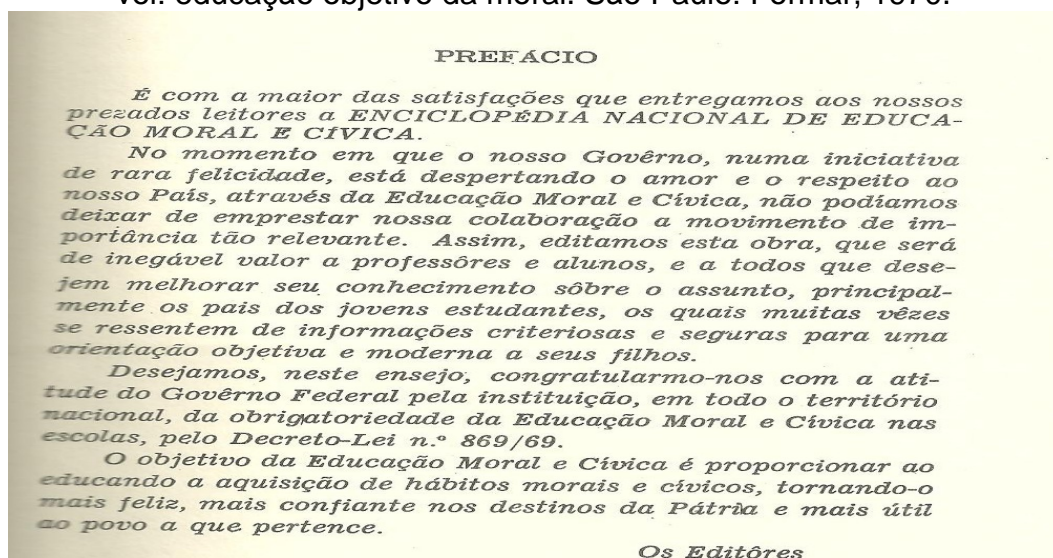
Podemos ver esta constatação do autor na apresentação deste livro, quando afirma que o “livro foi concebido objetivando contribuir para a formação cívica do povo brasileiro”, como podemos ver:

Imagem 3 - MICHALANY Douglas, RAMOS Ciro Moura. Educação moral, cívica e política. 2ª ed. São Paulo: Gráfica Michalany, 1971



O livro didático e as aulas de EMC serão as formas mais comuns de difusão das ideias do Regime. As questões apresentadas trarão à tona discussões sobre o que é o civismo, o papel da escola, da família e das forças armadas na formação cívica. O prefácio do livro de Douglas Michalany, Ciro Moura Ramos (1971) e de Ciro Pontes (1970) apresenta qual é o objetivo, como poderemos ver:

Imagem 4 - PONTES, Ciro. Enciclopédia Nacional de Educação Moral e Cívica. 1º vol: educação objetivo da moral. São Paulo: Formar, 1970.



Percebemos que os livros foram elaborados principalmente para a juventude, como os próprios autores nos falam o grande objetivo dos livros eram preparar estes jovens para o exercício da cidadania como o próprio autor Douglas Machalany e Ciro Moura Ramos deixa claro a EMC é uma espécie de “catequismo pátrio” (pág. 11). No capítulo 9, intitulado Moral e Cívica – segunda parte, da obra “Educação Moral Cívica e política” (1971), os autores iniciam mostrando as características fundamentais do civismo, como podemos ver abaixo:

Imagem 5 - MICHALANY Douglas, MOURA Ciro de. Educação moral, cívica e política. 2ª ed. São Paulo: Gráfica Michalany, 1971 p.63

CARACTERÍSTICAS FUNDAMENTAIS DO CIVISMO

Civismo (do latim civis — cidadão) é a atuação consciente e esclarecida do cidadão no seio da comunidade, através do cumprimento de seus deveres de cidadania e de seu esforço em contribuir para o progresso e engrandecimento da Pátria. Caracteriza-se por uma atitude ativa de interesse e participação nos problemas da comunidade.

O Civismo não é o gozo pacífico dos direitos assegurados por lei mas sim a vigilância permanente e a ação constante, para que se alcancem os seguintes objetivos:

- 1) Obediência às leis; 2) preservação da ordem; 3) defesa da moral e dos bons costumes; 4) estímulo aos valores sociais positivos; 5) repressão aos elementos ou fatores sociais negativos; 6) incentivo aos jovens, para que desenvolvam sua personalidade de forma harmoniosa e sadia; 7) colaboração nas obras sociais e iniciativas que visem ao bem-estar da comunidade; 8) quaisquer outras formas de colocar, a serviço da comunidade, as experiências, habilidades, capacidades e dons de que se é portador.

Para a vivência plena do civismo segundo os manuais, o indivíduo necessita de algumas instituições que os guiará durante sua formação cívica. São elas: a família, a escola e as forças armadas, como podemos ver no livro de Ciro de Moura e Douglas Machalany:

Imagem 6 - MICHALANY Douglas, MOURA Ciro de. Educação moral, cívica e política. 2ª ed. São Paulo: Gráfica Michalany, 1971 p.64

O PAPEL DA FAMÍLIA, DA ESCOLA E DAS FORÇAS ARMADAS NA FORMAÇÃO CÍVICA

A vivência do Civismo se processa em círculos concêntricos, cujo centro é a *pessoa humana* e cujos perímetros se alargam a partir do meio imediato, constituído pela *família*, passando à *escola*, ao *bairro*, à *cidade*, às *Forças Armadas*, ao *país* e ao *mundo*; assim, cada círculo abrangerá uma série de relações humanas, cada vez mais amplas e mais gerais.

É no lar, no seio da *família*, que começa a ser formado o cidadão consciente de seus direitos e deveres. Quando o lar falha, dificilmente os outros círculos podem ser atingidos plenamente. Aliás, a situação do lar poderá ser mutilada, ou anulada, pela influência de diversos fatores: 1) a *vizinhança*, que, dada sua proximidade do lar, exerce grande influência na formação do cidadão; 2) o *bairro*, nem sempre isento de más influências; 3) a *cidade*, como unidade de contactos sociais frequentes, entre indivíduos provindos das mais diversas condições; 4) o *país*, cujos aspectos negativos são aumentados pelos maus cidadãos; 5) o *mundo*, cujas fraquezas e depravações são valorizadas, tantas vezes, pelo teatro, cinema, rádio, televisão, revistas e jornais, como se fôsem progresso realizado pela Humanidade.

Como podemos verificar, os autores chamam a atenção em primeiro lugar para formação cívica o seio familiar. Segundo eles, é neste ambiente que começa a ser formado o cidadão, as primeiras noções de direitos e deveres, trabalho, no entanto, quando o lar falha, alguns problemas aparecem com o passar do tempo.

No livro de Ciro Pontes “Enciclopédia de Educação Moral e Cívica” a influência da família aparece de forma importante, verifica-se que o autor dará maior ênfase na formação profissional do indivíduo. O autor nos apresenta que

os pais são aqueles capazes de “ajudar” a reconhecer o filho suas habilidades.

Segundo Pontes:

Deixar fazer pequenas experiências incentivando as atividades criadoras que permitam a manifestação de habilidades, ajuda a criança a se definir pela adoção ou aversão; dar como brinquedos materiais que permitam a construção de algo. [...]

Mais tarde, conversar com o jovem sobre as profissões; mostrar seu valor social; se possível levá-lo ao local de trabalho; permitir que ele faça experiências; educá-lo para a responsabilidade, pois o emprego exige dele o cumprimento de dever para com a vida. (PONTES, 1970, p. 75).

Como dissemos em momento anterior, percebemos que muitas das ideias de nossos alunos, mostravam fragmentos “intermediários” ancorados em proposições muito próximas de definições de cidadania propagados pelo regime militar, através da disciplina de Educação Moral e Cívica. Poderíamos questionar: seria uma permanência? De onde viria: dos currículos das escolas? Dos professores que aprenderam desta forma e ensinam da mesma maneira? Tendo como norte estas questões, investigamos como os nossos alunos entendiam o conceito de cidadania, no próximo capítulo, como também o entendimento sobre Ditadura Militar.

CAPITULO II: NARRATIVAS DOS ALUNOS: CIDADANIA E DITADURA MILITAR

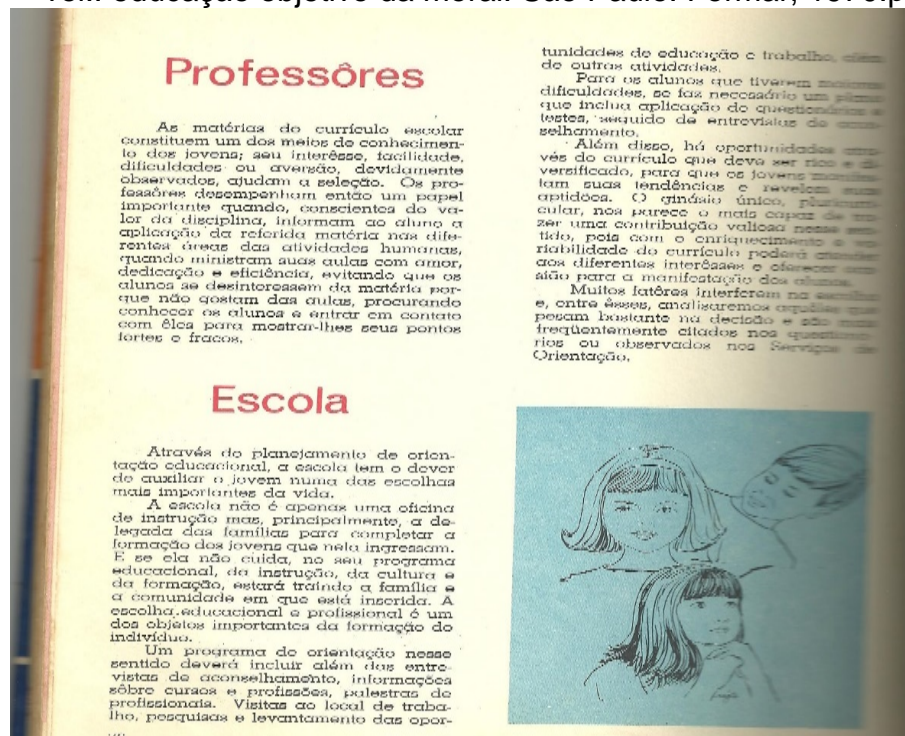
2.1 O PAPEL ATRIBUÍDO À ESCOLA PELO REGIME MILITAR

Contudo antes de nos aprofundarmos nas ideias de nossos alunos sobre cidadania e ditadura militar, entendemos ser necessário verificar o papel atribuído à escola pelo Regime Militar.

Essa instituição, para os militares, irá contribuir para a formação de mão-de-obra, em especial a mão-de-obra técnica. A preocupação com a formação de profissionais, segundo os militares, estava baseada no plano de desenvolvimento econômico do país, é evidente como vimos acima que a escola tem esta prerrogativa de preparar os trabalhadores para a aceitação dos novos ritmos, espaços e modos de produção no interior das indústrias, objetivando intensificar a produtividade “ajudando” o país a crescer.

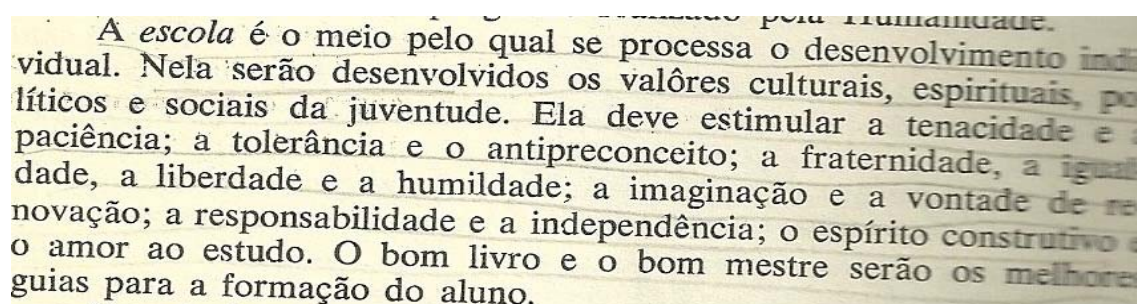
Ciro Pontes (1970) privilegia em sua obra a formação do jovem para o mercado de trabalho. Isto fica bem claro durante sua obra: a escola seria a outra instituição capaz de auxiliar na formação deste jovem, como podemos ver abaixo:

Imagem 7 - PONTES, Ciro. Enciclopédia Nacional de Educação Moral e Cívica. 1º vol.: educação objetivo da moral. São Paulo: Formar, 1970.p. 76)



A escola é vista pelos militares como a formadora “maior” do indivíduo, segundo RAMOS & MICHALANY (1971) como vemos nos trechos extraídos. Na escola serão desenvolvidos os valores culturais, espirituais, políticos e sociais da juventude, além de hábitos de boas maneiras e de saúde. Ela deve estimular a responsabilidade, a vontade de servir a pátria, o amor aos estudos, a humildade, o respeito e a tolerância. “*O bom livro e o bom mestre serão os melhores guias para a formação dos alunos*”:

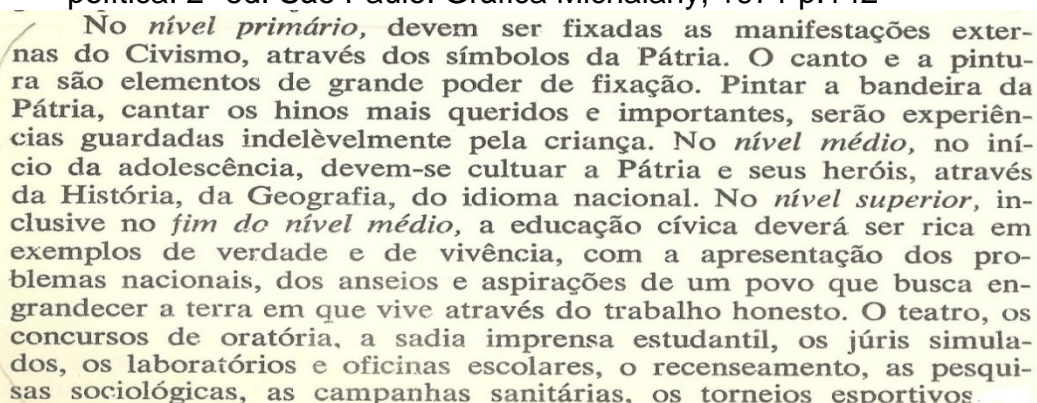
Imagem 8 - MICHALANY Douglas, MOURA Ciro de. Educação moral, cívica e política. 2ª ed. São Paulo: Gráfica Michalany, 1971, p. 64 .



A escola é o meio pelo qual se processa o desenvolvimento individual. Nela serão desenvolvidos os valores culturais, espirituais, políticos e sociais da juventude. Ela deve estimular a tenacidade e a paciência; a tolerância e o antipreconceito; a fraternidade, a igualdade, a liberdade e a humildade; a imaginação e a vontade de renovação; a responsabilidade e a independência; o espírito construtivo e o amor ao estudo. O bom livro e o bom mestre serão os melhores guias para a formação do aluno.

A escola deveria estimular as manifestações de civismo, através de cantos e símbolos da pátria. De acordo com o autor, o canto e a pintura são elementos de grandes poderes de fixação:

Imagem 9 - MICHALANY Douglas, MOURA Ciro de. Educação moral, cívica e política. 2ª ed. São Paulo: Gráfica Michalany, 1971 p.142



No nível primário, devem ser fixadas as manifestações externas do Civismo, através dos símbolos da Pátria. O canto e a pintura são elementos de grande poder de fixação. Pintar a bandeira da Pátria, cantar os hinos mais queridos e importantes, serão experiências guardadas indelêvelmente pela criança. No nível médio, no início da adolescência, devem-se cultivar a Pátria e seus heróis, através da História, da Geografia, do idioma nacional. No nível superior, inclusive no fim do nível médio, a educação cívica deverá ser rica em exemplos de verdade e de vivência, com a apresentação dos problemas nacionais, dos anseios e aspirações de um povo que busca engrandecer a terra em que vive através do trabalho honesto. O teatro, os concursos de oratória, a sadia imprensa estudantil, os júris simulados, os laboratórios e oficinas escolares, o recenseamento, as pesquisas sociológicas, as campanhas sanitárias, os torneios esportivos.

Por fim, outra instituição que influencia diretamente na formação do Cidadão são as forças armadas, segundo MICHALANY & RAMOS (1971), é no seio das forças armadas que se desenvolve, o amor e a afeição pela pátria:

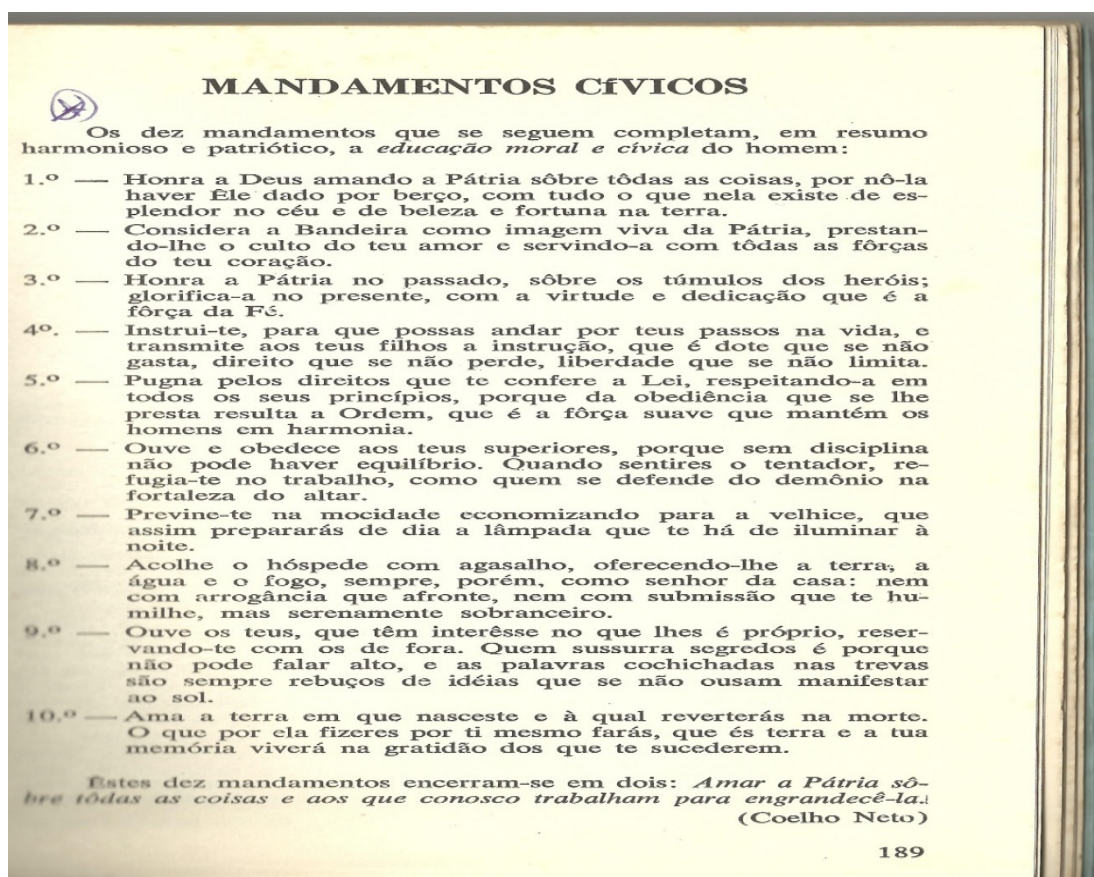
Imagem 10 - **Ciro de Moura, MICHALANY, Douglas.** Educação moral, cívica e política. 2ª ed. São Paulo: Gráfica Michalany, 1971 p.65

No seio das *Fôrças Armadas*, desenvolve-se ainda mais êsse sentimento natural, de amor e afeição, nutrido para com a terra que nos viu nascer. O amor à Pátria revela-se na devoção espontânea ao trabalho, visando o engrandecimento, o prestígio, a ordem, a prosperidade e a harmonia social da Nação. Na caserna são estimulados os valores morais e sociais da Pátria, a disciplina e o sentimento do dever, a solidariedade e a cooperação, o respeito, a obediência, a dedicação à instrução, a camaradagem, a bravura, a coragem, o decôro, a abnegação, a iniciativa, a pontualidade, a moralidade, a fôrça de vontade, o amor à ordem, a honra e a presteza do cidadão.

Quando analisamos estes manuais, fica clara a intenção em que os livros didáticos foram preparados: doutrinar os alunos valorizando neles um sentimento nacional mesmo que de forma forçada.

Durante o regime militar as exaltações aos símbolos nacionais aos heróis nacionais e ao amor à pátria foram muito difundidas e isto tudo fazia parte da estratégia dos governos em doutrinar os cidadãos:

Imagem 11 - **MICHALANY Douglas, MOURA** **Ciro de.** Educação moral, cívica e política. 2ª ed. São Paulo: Gráfica Michalany, 1971 p.189



Em todos os capítulos dos livros é fácil perceber quanto a EMC procurava interferir tanto no que diz respeito aos valores, quanto proporcionando a formação de comportamentos de forma padronizada, massificada.

De acordo com Circe Bittencourt (2002), o livro escolar torna-se um dos instrumentos de controle estatal sobre o ensino, para a autora o livro didático é antes de tudo uma mercadoria, um produto do mundo da edição que obedece uma lógica de mercado, em sua construção sofre interferências variadas tanto autor, editor, editora necessitam fazer uma mercadoria que venda. Mas além de ser uma mercadoria o livro didático para Bittencourt também é um depositário de conteúdos escolares, suporte básico e sistemático das propostas curriculares elaborada pelo Estado. Finalmente para ela o livro didático é um importante veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura:

[...] várias pesquisas demonstraram como textos e ilustrações de obras didáticas transmitem estereótipos e valores de grupos dominantes, generalizando temas como família, criança, etnia, de acordo com os preceitos da sociedade branca burguesa. (BITTENCOURT, 2002, p. 72).

No entanto, para a autora é necessário enfatizar que o livro didático possui vários sujeitos em seu processo de elaboração (autor, editor, Estado, professor, alunos) todos realizam práticas diferentes de leitura e de utilização no trabalho escolar. Os autores não são simples espectadores de seu tempo: eles reivindicam um outro status, o de agente. O livro didático não é um simples espelho: ele modifica a realidade para educar as novas gerações, fornecendo uma imagem deformada, esquematizada, modelada, frequentemente de forma favorável: as ações contrárias à moral são quase sempre punidas exemplarmente; os conflitos sociais, os atos delituosos ou a violência são sistematicamente silenciados.

Os livros de Educação Moral e Cívica estudados estão fundamentados nestas discussões, além de serem singulares na universalização dos saberes a serem ensinados, eles têm como objetivo estabelecer um padrão cultural aos seus leitores, é evidente como já discutimos, que muitos livros tentaram dar aos leitores um padrão de leitura, pois entendiam que o leitor era apenas um reproduzidor do que nele estava escrito. Desta forma, as práticas de leitura do livro didático fazem parte de um processo específico e contraditório de

aprendizagem. Segundo Bitencourt (2008) esse material oferece condições para o aluno à leitura e escrita, ampliando de certa forma seu conhecimento, no entanto o mesmo limita e direciona a leitura para determinadas formas, não temos neste trabalho intenção de defender um livro ideal, pois em nossas diversas leituras sabemos que estamos trabalhando com um objeto que pertence há diversos públicos escolares, o que pretendemos trabalhar neste capítulo foi mostrar como esse objeto pode servir como instrumento de tentativas de legitimar um determinado grupo que se encontrava no poder.

É importante salientar que o livro didático não é o responsável de forma isolada na formação de uma memória histórica, na maior parte das vezes, serve como veículo de reprodução de uma historiografia responsável pela produção dessa mesma memória. Ao retratar os grandes homens, as datas importantes, os ciclos econômicos, o civismo; os livros de Educação Moral e Cívica tinham como interesse dar aos brasileiros um padrão de “conduta”, espelhando em nossos grandes heróis nacionais.

Os livros de EMC também traziam em suas páginas referências a religião. Para os militares, a moral de uma pessoa estava relacionada com as suas ações, portanto, era importante enfatizar a relação com Deus, porque havendo uma religião as pessoas estavam livres do mal.

Da mesma forma que o Estado tem direitos e deveres para com o cidadão e este tem para com o Estado, a pessoa humana tem deveres para com Deus; deveres se resumem na virtude de religião. Toda sociedade civil tem deveres para com Deus, dando-lhes cultos, públicos de adoração e gratidão; além disso é seu dever estimular e favorecer a criação, de sociedades religiosas, que visem difundir princípios de educação, moral, fraternidade, caridade submissão a Deus, que são fundamentos da religião. (RAMOS & MICHALANY, 1971, p. 74).

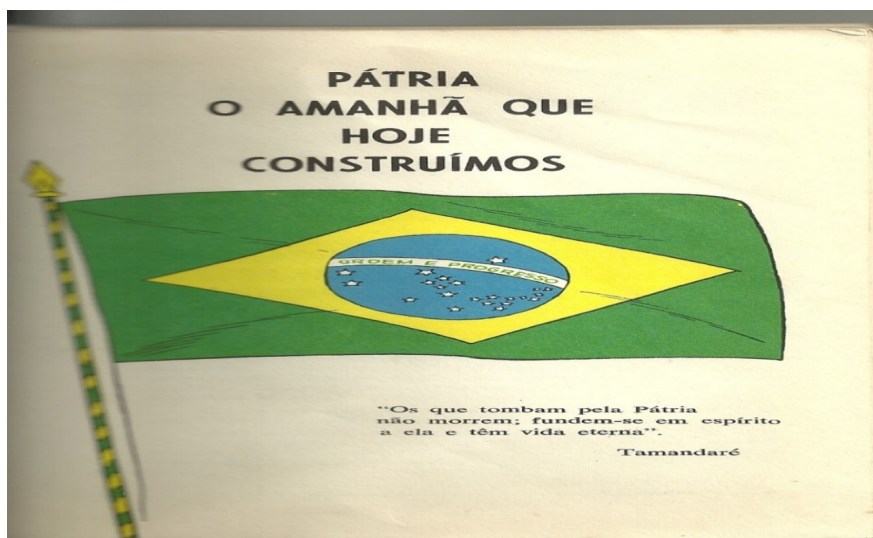
No entanto, na estratégia dos militares, a religião seria importante para dar-lhes sustentação. Ter religião na visão dos militares evitaria o mal; o cidadão sabendo seus deveres e seguindo a Deus, as chances de manifestações contra o governo seria menor, pois se ter moral era seguir as regras, ter religião era estar nas normas, o contrário de tudo isso não levaria o cidadão ao caminho dito imoral:

De modo geral a definição de civismo estava relacionada com o homem em sua prática de cidadão brasileiro. O programa curricular elaborado pela CNMC apresentava a definição de civismo como sendo caráter, patriotismo e ação. Observou-se que o civismo deveria ser não somente a atuação consciente do cidadão para o bem comum, mas a atuação do bom cidadão. O civismo foi compreendido como uma virtude moral, e como a moral é religiosa grande parte dos livros apresentavam a dicotomia entre bem e mal. Os livros que se basearam diretamente no programa da CNMC expõem esta definição de civismo. (FILGUEIRAS, 2006, p. 5).

Por isso, incorporar conteúdos relacionados à moral nos livros didáticos foi uma das maneiras encontradas pelos militares em manter a ordem no país e assim se manterem no poder. Os livros por nos analisados expressam bem esta ideia. Para os autores, a moral de uma pessoa estava relacionada com as suas ações, portanto, era importante enfatizar a relação com Deus, porque se enquadrando numa religião evitava-se o mal. Saber quais eram seus deveres na sociedade, manter-se dentro de uma moralidade, evitava-se grandes questionamentos contra o governo e quem está no poder, ao usar deste meio os autores querem nos mostrar que a moral deve ser apenas para cumprir regras e não as criticar.

Importante salientar que EMC atuava, na cabeça das crianças, inculcando valores tais como: obediência; passividade; ordem; fé; “liberdade com responsabilidade” e patriotismo, como ser percebe:

Imagem 12 - MICHALANY Douglas, MOURA Ciro de. Educação moral, cívica e política. 2ª ed. São Paulo: Gráfica Michalany, 1971.



Estes valores, de acordo com Rezende (2008), fazem considerar a disciplina como parte da estratégia psicossocial elaborada pelo governo militar, uma vez que atuava nas formas de pensamentos e nas subjetividades individuais com o objetivo de interferir na dinâmica social. Desejava-se moldar comportamentos e convencer os alunos acerca das benesses do regime para que estes contribuíssem com a manutenção do regime.

É evidente que ao ser levada a condição de disciplina curricular, a Educação Moral e Cívica foi utilizada como um modo de legitimar as ações do governo ditatorial, como percebemos em nossas leituras muitos professores foram limitados em exercer suas profissões, as ciências humanas foram monitoradas com o intuito de não vincularem nada que pudessem levar ao povo grandes mobilizações contrárias ao regime. Como podemos perceber a intenção do regime militar era a formação do “bom cidadão”, trabalhador, obediente as leis, que presava pela ordem, a moral e os bons costumes.

De acordo com Cunha (2015), o ensino do Brasil, desde sua implantação, esteve em conformação com os interesses do Estado. E na ditadura militar, a política educacional foi toda voltada para estar em conformidade com o projeto dos militares no poder. Por isso, para a autora, houve tanta influência por parte do governo para se adequar o conteúdo aplicado nas salas de aula para aquilo que se pretendia como adequado à sociedade da época.

Ainda para Cunha (2015), o século XX, pela sua peculiaridade, estabeleceu novas formas de pensar e agir nas sociedades do mundo, com o final da Segunda Guerra Mundial, no Brasil a redemocratização da ditadura de Vargas, o ensino, principalmente na área de História, é tratado, como afirma Renilson Ribeiro, de forma a ser um *“instrumento na formação de uma concepção de cidadania voltada para a paz mundial”*. O alinhamento do Brasil com os Estados Unidos, e, portanto, com sua política doutrinadora, o combate ao comunismo com sua propaganda e apoio à implementação das ditaduras nas América, fortaleceu a necessidade de intervenção no sistema educacional.

Renilson Rosa Ribeiro também destaca que na pós-ditadura de Vargas diversos debates ocorreram em torno do modelo de ensino no país, inclusive em nível acadêmico onde a preocupação com as Humanidades envolvia a influência marxista que existia em seu meio, e em 1961, consolidado pela Lei de Diretrizes

e Bases (LDB), as disciplinas de História e Geografia, apesar de continuarem como disciplinas autônomas, tiveram suas cargas horárias reduzidas do currículo.

Assim, o ensino já sofria intensas influências em seu sistema, e com o advento do golpe militar em 1964, suas metas, segundo Selva Guimarães Fonseca (1993) *“estiveram estritamente vinculados ao ideário de segurança nacional e de desenvolvimento econômico”*.

Nesse sentido, uma preocupação estava na doutrinação e manutenção dos estudantes para manter a ordem do Estado pelos militares, a outra estava ligada ao desenvolvimento do chamado “milagre econômico”. E, para que se tornasse efetivo os interesses dos militares, as reformas, primeiro em 1968 e posteriormente em 1971, foram fundamentais para a transformação da educação no país.

Palco de perseguições e intensa mobilização dos militares no intuito de reprimir qualquer manifestação contrária ao seu ideário, uma estratégia do governo foi estabelecer em dezembro de 1968, pela Lei 5540, a reforma universitária com o intuito de enquadrar a Universidade à ordem política, porém, esta *“tinha um objetivo desmobilizador, pois atacava duramente a organização do movimento estudantil, a autonomia universitária e a possibilidade de contestação e crítica no interior das Instituições de Ensino Superior”*. (FONSECA, 1993. P. 21).

Dando continuidade a esse processo, em 1971, foi implementada a Lei 5692 instituindo então a reforma do ensino básico. Dentre as mudanças firmadas pela lei, está o estabelecimento da obrigatoriedade do ensino de 7 a 14 anos, e a divisão do período de ensino como 1º e 2º graus, ensino fundamental e ensino médio respectivamente. O primeiro grau compreendido da 1ª à 8ª série tinha como objetivo a formação básica do aluno enquanto cidadão, o segundo grau objetivava-se, como formação especial, a formar o aluno para o mercado de trabalho, assim:

Isto representava que a prioridade do ensino de 2º grau passa a ser a formação específica de capacitar mão-de-obra para o trabalho, em detrimento de uma educação integral com ênfase na formação geral do educando. [...]. Esta medida torna compulsória a profissionalização técnica em nível médio, praticamente eliminando dos currículos de 2º grau a parte de formação geral, especialmente a da área de Ciências Humanas. (FONSECA, 1993, pp. 22-23).

Dessa forma, também para Selva Fonseca, o processo de descaracterização das disciplinas humanas, vão ganhando força para que o estudante esteja capacitado a exercer trabalhos específicos, a proposta do governo para este 2º grau de formação especial, era que as escolas junto às empresas forneceria a profissionalização ao aluno matriculado. Ainda para a autora, cabe destacar ainda que desde sua implantação, a profissionalização do ensino foi combatida, tanto pelos educadores, que viam o esvaziamento dos conteúdos escolares fundamentais à formação social e crítica do sujeito para formação de um trabalhador obediente, quanto dos empresários que consideravam “onerosos às escolas e às empresas”. Somente é revista esta proposta em 1982, desobrigando-se então os estabelecimentos de ensino a fornecer a preparação profissionalizante.

Ainda conforme Fonseca, como o 1º grau voltava-se para a formação do aluno enquanto cidadão o ensino dessa fase era fundamentalmente estratégico para a construção de uma nação disciplinada, onde o aluno se visse no papel em que o estado determinava a ele. Por isso desde 1964 a política educacional se preocupa em fortalecer o ensino de educação cívica.

Luis Fernando Cerri (2005) em seu texto “Ensino de História e Cidadania no Regime Militar: características e um caso característico” classifica o Brasil como a “nação do civismo”, nessa direção esperava-se que o sujeito visse seu lugar no país como cidadão cujo papel segue as normas do governo, um trabalhador, que cumpre suas funções cotidianas profissionais e sociais delegando os problemas políticos àqueles estabelecidos a essa função. (CERRI, 2005, pp. 106).

Segundo Cerri (2005) o papel de formação cívica do cidadão expressava-se essencialmente em três matérias fundamentais, Educação Moral e Cívica (EMC), Organização Social e Política do Brasil (OSPB) e Estudos Sociais.

Com a redemocratização do país da ditadura de Vargas e construção da LDB, Educação Moral e Cívica é tida por uma prática educativa, e em 1969 torna-se obrigatório no currículo, em todos os graus e estabelecimentos de ensino, sua abordagem como disciplina e, também, prática de ensino:

A diferença fundamental entre as duas formas é que, enquanto a disciplina envolve atividades sistemáticas e programadas dentro do currículo, a prática educativa visa à formação de hábitos do educando de uma maneira abrangente, envolvendo os vários aspectos desta formação, perpassando pelas várias disciplinas. (FONSECA, 1993, p 36).

Ou seja, ela embutia no cotidiano do aluno não somente o estudo do que era proposto como disciplina, mas trazia à sua vivência, a moral e o civismo pregado pelo governo. Assim, os alunos tinham contato com os objetivos do Estado para ele enquanto cidadão, em todo o ambiente escolar, na medida em que este passava por seu processo de formação.

De acordo com Germano (1993), a educação foi um importante veículo para a estratégia de controle político e ideológico, visando à eliminação de exercícios de críticas sociais. Com a Reforma Universitária de 1968 o Estado atuou por duas vertentes. Primeiramente valeu-se de uma tática restauradora, desmobilizando as oposições e eliminando os movimentos oposicionistas com a justificativa ideológica, baseada em um anticomunismo exacerbado para preservar o “Estado de Segurança Nacional”. A universidade era vista com muita preocupação neste período, pois diversas manifestações contra o regime partiram de dentro de seus centros acadêmicos. Em um segundo momento, existia a necessidade de investir na universidade a fim de formar mão-de-obra qualificada para a indústria e mercado consumidor. De acordo com Germano (2008), o pensamento militar pontifica-se, expresso através da ideia da *construção do Brasil potência*, da necessidade de combater a subversão comunista para atingir tal meta e da concepção da educação como instrumento de desenvolvimento para o estudante.

Outra grande reforma feita pelos militares foi do ensino 1º e 2º graus¹⁰, pela lei Lei n. 5.692/71, em que o ensino de 1º grau passou de quatro para oito anos. Já o 2º grau tinha como característica formar profissionais para o mercado de trabalho (ensino técnico), segundo Germano (1993):

Quanto ao ensino de 2º grau, foi todo orientado na Lei para o mercado de trabalho, pela obrigatoriedade da profissionalização. Não se trata do trabalho como princípio educativo, mas da preparação de mão-de-obra para o mercado, ou seja, trata-se de um adestramento, minimizando a capacidade de pensar, pois não havia lugar para a cultura humanística

¹⁰ Atual ensino fundamental e médio

e para a cidadania. Aqui, sobretudo, a reforma educacional estava orientada para a formação profissional e a empregabilidade, pois não há espaço para a cidadania em regimes ditatoriais (GERMANO, 1993, pag. 329).

A educação teria papel importante nesse sentido porque teria que ser formadora de mão-de-obra para o setor industrial sem a necessidade de formar cidadãos críticos a ponto de poderem contestar as decisões governamentais. Por isso, não haveria a necessidade das ciências humanas.

O ensino de história teve sérios impactos com a referida reforma. Tornou-se necessário reformular os currículos das escolas de primeiro e segundo graus, incluindo as disciplinas de Educação Moral e Cívica (EMC) e Organização Social e Política do Brasil (OSPB). As disciplinas de História e Geografia foram substituídas pelos Estudos Sociais, levando ao esvaziamento dos conteúdos, fazendo-os regredir ao método mnemônico, fazendo os alunos decorarem datas, nomes e fatos importantes da nossa história com vista ao desenvolvimento do nacionalismo, elemento importante na formação do indivíduo para a efetiva manutenção do regime instituído. Conforme Urban:

Acreditava-se que a adoção de Estudos Sociais deveria desenvolver nos alunos noções de espaço e tempo a partir dos estudos da escola, do bairro, da casa, da rua, para ir se ampliando, chegando ao estudo da cidade, do estado e assim por diante. Ainda eram reforçadas pelo ensino de Estudos Sociais, noções como: pátria, nação, igualdade, liberdade, bem como a valorização dos heróis nacionais dentro de uma ótica que tentava legitimar, pelo controle do ensino, a política do Estado e da classe dominante, anulando a liberdade de formação e de pensamento. (URBAN, 2011, p. 10).

Os militares utilizaram a educação de forma estratégica, controlando-a política e ideologicamente. A concepção de educação do regime militar estava centrada na formação de capital humano, em atendimento às necessidades do mercado e da produção. A escola seria uma das grandes difusoras da nova mentalidade a ser inculcada - da formação de um espírito nacional, o método de ensino propôs um modelo de socialização, que tinha como estratégia educar as crianças e os jovens nos valores morais. Para Martins:

De maneira simplificada, podemos dizer que a reforma universitária e a reforma do ensino de 1º e 2º graus, compõem um mesmo movimento de reestruturação do sistema educacional brasileiro. Percebemos nesse período que as questões relativas à educação insere-se em duas

ordens de preocupação por parte do governo federal: de um lado o ideário nacionalista baseado nos princípios da segurança nacional, onde a “ordem pública” e a “hierarquia de poderes” deveriam ser respeitados, e, de outro lado o esboço de projeto econômico desenvolvimentista urbano, cuja necessidade de um mercado de consumo e uma força de trabalho minimamente especializada se faziam necessários. (MARTINS, 2003, p. 17).

A educação idealizada pelos militares teve como papel principal reproduzir a sociedade burguesa, através da inculcação de seus valores isto permitiria no imaginário de seus idealizadores que as demais classes passassem a reproduzir os valores pertencentes as elites. Isto tudo nos faz compreender que a classe que estava no poder buscava um modelo educacional a fim de homogeneizar todo o resto da sociedade de acordo com seus padrões.

Segundo Katia Abud, (1999):

Ao não reconhecer História e Geografia como campos epistemológicos independentes e colocá-los, na organização curricular, no mesmo nível e grau de educação moral e cívica e Organização Social do Trabalho, os órgãos públicos ligados a educação admitiam sentido pragmático para as disciplinas, o de ajustar o indivíduo a sociedade e formar o cidadão pouco consciente [...] sua finalidade maior era preparar o cidadão para o trabalho (ABUD, 1999, pag.151).

Como já trabalhamos estas reformas levam ao esvaziamento dos conteúdos de História e Geografia ganhando contornos ideológicos de um ufanismo nacionalista destinado a justificar o projeto político e social organizado pelo governo militar.

Enfim, ao observarmos todas estas discussões sobre o período, notamos, até certo ponto com surpresa, que os nossos alunos trazem muitos conhecimentos sobre o período, como por exemplo: a ideia de violência, de censura e sabem a periodização do regime militar. A seguir, fazemos uma abordagem de outros trabalhos sobre narrativas de alunos sobre a Ditadura Militar.

2.2 CIDADANIA PARA OS NOSSOS ALUNOS

Como já dissemos anteriormente, temos como objetivo nesta dissertação investigar como alguns os alunos de dois cursinhos de Londrina percebem a cidadania em suas vidas, tendo como pressuposto as ideias do campo da educação histórica. Uma questão que nos intrigava era saber qual o(s) conceito(s) de cidadania que os alunos traziam? Em que medida se aproximava(m) ou distanciava(m) da ideia veiculada pelos militares?

Para tanto, analisamos a questão de número sete (Q8),¹¹ na qual perguntamos: *O que é cidadania para você?* Tivemos as seguintes respostas:

Tabela 2 - O que é cidadania

Q8	
NÃO RESPONDERAM	RESPOSTAS OBTIDAS
3 alunos	Direitos:6 alunos Deveres: 5 alunos Democracia: 3 alunos Pagar impostos: 1 aluno Respeitar o Próximo: 1 aluno Liberdade de Opinião: 1 aluno Liberdade: 1 aluno Observar o que acontece: 1 aluno Ajudar o Próximo: 1 aluno

Podemos perceber, que em boa parte das respostas (11), os alunos dizem que cidadania está ancorada em conceitos de direitos e deveres, que parecem associados a uma ideia do que poderia ser considerada “próxima” ao conteúdo veiculado pela disciplina de EMC. Propunha-se, nesta disciplina, que os indivíduos para serem cidadãos deviam obediência ao Estado.

Em várias respostas, não é possível identificar o que se entende por direitos e deveres, pois os alunos não dão pistas. Entretanto para vários alunos, a ideia de direitos/deveres está associada à percepção do que o Estado teria que dar a contrapartida: pois “pagamos impostos”, ou “devemos ter liberdade de expressão”. Vejamos estas respostas:

¹¹ Nesta pergunta alguns alunos colocaram mais de um termo, por isto classificamos conforme a tabela descrita acima.

IDEIAS INTERMEDIÁRIAS

“É um direito de usufruir dos benefícios concedidos ao pagador de imposto”. (A1).

“É quando um cidadão exerce os deveres e tem seus direitos respeitados e uma cidade ou país”. (A6).

“Anda lado a lado com a democracia. Para ter cidadania é necessário respeitar o próximo, as leis do Estado”. (A11).

“Exemplo de dever: votar, exemplo de direito: direito de ir e vir”. (A12).

“É um direito de usufruir dos benefícios concedidos ao pagador de imposto”. (A1).

“É quando um cidadão exerce os deveres e tem seus direitos respeitados e uma cidade ou país”. (A6).

“Anda lado a lado com a democracia. Para ter cidadania é necessário respeitar o próximo, as leis do Estado”. (A11).

“Exemplo de dever: votar, exemplo de direito: direito de ir e vir”. (A12)

As ideias de cidadania para estes alunos, podem ser caracterizadas como “Intermediárias”, pois os alunos percebem a ideia de cidadania ligada a um indicador (Estado) conforme alicerçado na categorização de Barca e Gago, (2001). Para os alunos, a cidadania está ligada diretamente ao Estado, que é visto como um organismo regulador, permanecendo uma forte concepção de que temos “direito aos nossos direitos” de forma democrática. Isto poderia soar estranho em uma ditadura, mas vamos lembrar que para os militares era uma “revolução”, feita para se preservar a democracia no país, varrendo da sociedade o “perigo comunista”¹².

Neste sentido, vemos como estão perto, em alguns aspectos, do conceito de cidadania definido pelo regime militar. Pois neste período, vemos o empenho que o regime militar teve em instaurar um ideário de democracia perante o povo, que se justificava pela busca de reconhecimento. A afirmativa de que a ditadura tentava legitimar suas ações e medidas através da construção de um suposto ideário de democracia, fortificando o Estado, empregando o

¹² A respeito desta questão, Rodrigo Patto Sá Motta considera que uma das razões para a derrubada do governo Goulart foi precisamente sua política externa, muito próxima dos países socialistas na opinião da direita, pois além de ter readmitido os soviéticos no Brasil a diplomacia de Jango mostrou-se simpática aos interesses cubanos. Esse foi um dos pontos da campanha anticomunista deslançada contra o governo, acusado de permitir a infiltração da esquerda revolucionária em toda parte, no Estado e organizações sociais. De fato, a convicção de que estava em jogo impedir uma tentativa de assalto comunista ao poder foi a motivação maior de muitos dos apoiadores e perpetradores do golpe. Cf. MOTA, Rodrigo P. S. “O perigo é vermelho e vem de fora: o Brasil e a URSS”. In: **Revista Locus**, UFJF, 2010, p. 240.

sentido de legitimidade como a busca de reconhecimento, por parte da maioria dos segmentos sociais, em torno dos valores propalado como fundantes do regime militar, bem como a procura de adesão as suas pressuposições em torno da convivência social.

Segundo Rezende (2001):

Durante a ditadura, um dos elementos centrais de sua busca pelo reconhecimento era o empenho em atestar, a partir dos valores sociais, principalmente que havia uma suposta identificação perfeita entre os militares e o povo. O seu pretense ideário de democracia situava-se constantemente diante do desafio de garantir para os diversos seguimentos sociais que sua realização era possível tendo em vista que aqueles primeiros tinham seus desejos, objetivos e interesses estritamente vinculados aos segundos. Desmesuradamente os condutores da ditadura labutavam para mostrar que a sua noção de ordem social era produto dos anseios da maioria da população. Nestes termos, o regime insistia em que ele possuía todos elementos que permitiam a sua identificação como o povo. Ao pressupor que havia esta identificação, os militares circunscreviam a ação de todos à sua ação. Assim, tudo o que estava fora deste limite deveria ser decididamente repellido ou eliminado. (REZENDE, 2001, p. 4).

A justificativa para o próprio golpe militar acontecer era evitar que essas ideias ditas “comunistas” se espalhassem pelo país. Ao longo da história os comunistas sempre foram vistos com maus olhos pela população, principalmente pela elite que detinha o poder. Eram vistos como revolucionários irresponsáveis, por isso os militares sempre usaram discursos depreciativos do comunismo numa tentativa de permanecer no poder, afirmando que com eles “esses baderneiros” jamais assumiram o controle político do país. Para Machanally e Moura Ramos (1971):

Se a democracia é o governo do povo, pelo povo, o comunismo é um regime diametralmente opôs. Trata-se de uma doutrina sócio-política- econômica que estabelece o primado absoluto do social sôbre o individual, e do econômico sôbre o espiritual. [...] o comunismo pretende realizar, com um radicalismo absoluto, o ideal socialista. Seu modelo político é o de um Estado que, na realidade, é o órgão de poder de um partido único, o partido comunista. Este domina, do vértice à base toda hierarquia política, administrativa, militar do país. Por outro lado, o comunismo, pretende a total *coletivização* da nação. Na prática, o comunismo serve de instrumento à ditadura de uma nova classe. [...] (MACHANALLY E MOURA RAMOS, 1971 p. 166).

O uso do termo democracia era utilizado para justificar as medidas adotadas tanto na economia, na educação quanto na política e estava diretamente ligado à necessidade de legitimar o governo e suas ações. Com base nisto é que os livros didáticos de Educação Moral e Cívica, também tornavam comum o uso do termo democracia, porém, eram transmitidos aos alunos conceitos que viessem a confirmar, imposta pelos condutores do regime militar, a ideia de que o povo viva em um Estado Democrático.

Se observamos bem as respostas dos alunos, como já dito anteriormente passam por ideias de direitos, deveres e Estado, apenas 2 alunos disseram claramente que cidadania é algo que parte do pessoal, sendo estes caracterizados como ideias globais, ideias estas que permeiam uma concepção ampla de cidadania.

IDEIAS GLOBAIS
<p><i>“Cidadania é a ação que o homem pode exercer diante a comunidade, perante a um bem comum” (A9)</i></p> <p><i>“É observar o que acontece e ajudar o próximo” (A13)</i></p>

Diante deste cenário para compreendermos melhor a ideia de cidadania destes alunos fizemos a seguinte pergunta. (Q6) *Cite 5 palavras que definam cidadania para você? Vejamos suas respostas.*

Tabela 3 - Cite 5 palavras que definam cidadania para você?"

Q6	
NÃO RESPONDERAM	RESPOSTAS OBTIDAS
1 aluno	Direitos: 7 alunos Deveres: 5 alunos Responsabilidade: 2 alunos Leis: 2 alunos Governo: 1 aluno Política: 6 alunos Respeito: 1 aluno Educação: 1 aluno Auxílio: 1 aluno Sociedade: 3 alunos Nacionalidade: 1 aluno Consciência: 1 aluno Participação: 1 aluno Liberdade: 2 alunos Igualdade: 2 alunos Justiça: 1 aluno Poder: 2 alunos Estudo: 1 aluno Cidadão: 2 alunos Bem comum: 1 aluno Democracia: 1 aluno Ética: 1 aluno Repressão: 1 aluno Regras: 1 aluno Ajuda ao próximo: 1 aluno Trabalho: 1 aluno Saúde: 1 aluno Moradia: 1 aluno

Isto é perceptível na medida que analisamos a questão 10 (Q10) quando perguntamos, “Descreva *uma situação que para você exista um exemplo de cidadania*. Dos 14 alunos pesquisados 7 alunos (50%) tivemos respostas que apontavam que um exemplo de exercer a cidadania é através de eleições, voto, escolha de candidatos (Ideias Intermediárias)

IDEIAS INTERMEDIÁRIAS
<p>“O ato de votar e ser votado.” (A1)</p> <p>“Quando vou votar na escolha de algum político, como prefeito e governador.” (A3)</p> <p>“Votar é um exemplo de cidadania. Para o povo é necessário responsabilidade e uma forma de exercer cidadania. (A5)</p> <p>“A escolha de candidatos nas eleições” (A6)</p> <p>“A eleição. (A8)</p> <p>“Votar é a expressão da opinião de cada um.” (A10)</p> <p>“Quando é realizando eleições, você exerce a cidadania votando. (A12)</p>

Os demais alunos narraram o que entendiam por exemplo de cidadania através de outros elementos, não vinculando diretamente com política eleitoral. Para eles cidadania vai além da participação política, podendo ser pensada desde a vacinação de um filho, até a limpeza das cidades.

IDEIAS GLOBAIS
<i>“Um exemplo de cidadania é levar o filho para vacinar.” (A2)</i>
<i>“Um exemplo de cidadania é colaborar com a limpeza das ruas, não jogando lixo no chão. (A4)</i>
<i>“O respeito do espaço do outro, trabalhos voluntários. (A9)</i>
<i>“Adquirir conhecimento, formar uma crítica construtiva, levar ideias para os governantes, para bem estar da sociedade. (A11)</i>
<i>“Quando acontecem catástrofes e um precisa ajudar o outro. (A13)</i>
<i>“Escola Pública, a educação é um direito de todos”. (A14)</i>

Estas respostas nos fizeram perceber que em suas narrativas os alunos alternam de opinião quando perguntados de várias formas sobre o mesmo tema, no entanto a ideia e exemplos de cidadania passam direta ou indiretamente pelo Estado. Assim, se retrocedermos na questão anterior quando perguntamos “o que para eles era cidadania” 70% (14 respostas) diziam que era algo ligado a direitos, deveres e democracia, ligados ao Estado, seja por políticas de poder estatal, como escola, (“levar filho para vacinar”), até a escolha de um candidato. Com isto percebemos que para muitos alunos a cidadania está intimamente ligada à ideia de Estado.

A fim de verificar como os alunos entendiam que a escola formaria cidadão, fizemos o seguinte questionamento na questão 11. *“Para você a escola forma cidadão? Vejamos algumas respostas:*

“Sim, através das matérias que estimulam o senso crítico das pessoas. (A1).

“Sim, apresentando as regras da sociedade, direitos, indiretamente”. (A2).

“Sim. Dando aos alunos alguns ensinamentos que podem ajudar a viver bem e orientá-los para vida. (A3).

“Sim, a escola dá o suporte intelectual, porém cada pessoa decidi que tipo de cidadão decidi ser: corrupto, honesto, alienado, honesto. (A4).

“Sim, através da educação. O conhecimento transmitido que forma cidadãos que são conscientes de seus direitos e deveres e assumem sua função na sociedade”. (A5).

“Sim, ensinando as crianças e jovens direitos e deveres na sociedade”. (A6).

“Não, e também não educa, compacta o entendimento e o aprendizado”. (A7).

“Sim, ela forma”. (A8).

“Não respondeu. (A9).

“Tenta formar, porém nem sempre os “alunos” seguem o rumo certo” (A10)

“Para mim a escola não forma o cidadão”. (A11).

“Não só a escola forma cidadão, como também os professores. Essa instituição além de formar cidadãos também lhe ensina valores”. (A12).

“Sim a escola ajuda em parte sim”. (A13).

“A escola auxilia sim na formação do cidadão, com ajuda da família para com o processo de princípios em uma sociedade”. (A14).

Percebemos através das respostas que dos 14 alunos pesquisados 12 alunos (85,71%) acreditam que a escola forma cidadão, percebemos que estas respostas se aproximam, vimos que os alunos entendem a escola com a principal instituição na formação cidadão dos alunos, apenas um aluno cita a participação da família no processo. Diante do cenário pesquisados vimos que a ideia de direito, deveres, Estado são recorrentes nas resposta dos alunos, verificamos que nas diversas situações narradas os alunos dizemos muito sobre nossa política escolar permanecendo em seu ideário que a escola, o ensino de história, contribui para sua formação cidadã, no entanto percebemos que a escolarização dos alunos não possuem ligação direta com o conhecimento formatado pela Ditadura, o que percebemos é que ainda algumas ideias que o Estado é o poder “supremo”, que somos apenas participantes e não atuantes deste cenário foi algo que nos preocupa, diante disso mas a frente pesquisaremos mais afundo se isto foi apenas uma percepção momentânea ou é algo permanente no ideário deste alunos. Deste modo, vemos os alunos como construtores de seu próprio conhecimento, tendo um papel ativo nesta tarefa. Desta forma, não se limitam apenas a acumular passivamente as informações de saberes já constituídos. Neste processo, o aluno constrói e desconstrói conhecimentos, relacionando-os com seus conhecimentos prévios. Tanto alunos como professores trazem consigo conhecimentos que podem ser catalisadoras ou inibidoras da aprendizagem.

Ao defendermos esta ideia, temos como um de nossos referenciais as concepções de Marília Gago (2013), quando a autora chama a atenção ao afirmar que todos os sujeitos (alunos ou não) possuem ideias prévias, que variam de acordo com as experiências individuais, a determinados assuntos, realidades e problemas. De modo geral, para Gago (2013): *a ideia prévia é entendida como aquela que o aluno dispõe no seu sistema cognitivo para explicar determinado fenômeno ou conceito, sem ter como base qualquer tipo de conhecimento mais estruturado.* (GAGO, 2013, p. 23).

Ao se trabalhar com ideias prévias dos alunos, devemos nos preocupar primeiramente em conhecer quais delas povoam suas concepções para que possamos criar, juntamente com eles, situações que possam ajudar a reconstruir quadros mentais de conhecimentos pouco elaborados, para os mais complexos. O conhecimento, segundo a autora, *é visto como algo que só pode ser compreendido em crescimento, pois este não é nunca um processo de tudo ou nada.* (GAGO, 2013, p. 27).

Diante disso, percebemos a necessidade de retomar com estes alunos qual o conhecimento que os mesmos tinham sobre Ditadura Militar, pois, como já dissemos, as suas ideias sobre cidadania pareciam estar fortemente imbuídas de concepções advindas deste período, ou cerceadas neste momento.

2.3 DEFININDO DITADURA MILITAR

Se fizermos uma busca rápida na Internet¹³ sobre o tema “Ditadura Militar no Brasil” apareceram mais de 622.000 resultados de páginas que se referem ao tema. Em uma breve análise realizadas em três sites (Sohistoria, Sua Pesquisa e *Wikipédia*)¹⁴ percebemos que os mesmos trazem informações bastante semelhantes, vejamos:

¹³ Não temos neste trabalho a intenção de fazer uma análise de investigações que pesquisam a ligação da Internet com a história. A análise de alguns *sites* sobre história, se justifica pelo amplo uso que sabidamente os alunos fazem dos mesmos.

¹⁴ Escolhemos estes sites aleatoriamente.

Tabela 4 - Ditadura em sites

sohistoria.com.br	suapesquisa.com.br	pt.wikipedia.org
<p>Regime militar foi o período da política brasileira em que militares conduziram o país. Essa época ficou marcada na história do Brasil através da prática de vários Atos Institucionais que colocavam em prática a censura, a perseguição política, a supressão de direitos constitucionais, a falta total de democracia e a repressão àqueles que eram contrários ao regime militar. A Ditadura militar no Brasil teve seu início com o golpe militar de 31 de março de 1964, resultando no afastamento do Presidente da República, João Goulart, e tomando o poder o Marechal Castelo Branco. Este golpe de estado, caracterizado por personagens afinados como uma revolução instituiu no país uma ditadura militar, que durou até a eleição de Tancredo Neves em 1985. Os militares na época justificaram o golpe, sob a alegação de que havia uma ameaça comunista no país.</p>	<p>Podemos definir a Ditadura Militar como sendo o período da política brasileira em que os militares governaram o Brasil. Esta época vai de 1964 a 1985. Caracterizou-se pela falta de democracia, supressão de direitos constitucionais, censura, perseguição política e repressão aos que eram contra o regime militar.</p>	<p>A ditadura militar no Brasil, ou Quinta República Brasileira, foi o regime instaurado em 1º de abril de 1964 e que durou até 15 de março de 1985, sob comando de sucessivos governos militares. De caráter autoritário e nacionalista, teve início com o golpe militar que derrubou o governo de João Goulart, o então presidente democraticamente eleito. O regime acabou quando José Sarney assumiu a presidência, o que deu início ao período conhecido como Nova República (ou Sexta República). O regime adotou uma diretriz nacionalista, desenvolvimentista e de oposição ao comunismo. A ditadura atingiu o auge de sua popularidade na década de 1970, com o "milagre econômico", no mesmo momento em que o regime censurava todos os meios de comunicação do país e torturava e exilava dissidentes.</p>

Fica perceptível nestes sites que a ditadura militar¹⁵ que vigorou no Brasil de 1964 a 1985, foi um período marcado por momentos de extremo autoritarismo, violência, repressão, censura; para compreender essa conjuntura se faz necessário entender como vários mecanismos autoritários, que buscavam o controle e o consenso da população, tentavam atuar nas diversas esferas da

¹⁵ Optamos por trabalhar com o conceito de Ditadura Militar, pois era a forma como os alunos e o material didático das escolas se referiam ao período. Embora reconheçamos que exista uma parte da historiografia que identifica o período como Ditadura Civil Militar. Pois, conforme Carlos Fico: “Se podemos falar de um golpe civil-militar, trata-se, contudo, da implantação de um regime militar — em duas palavras: de uma ditadura militar. Cf.: FICO, Carlos. “Versões e Controvérsias sobre 1964 e a Ditadura Militar”. In: **Revista Brasileira de História**. Vol. 24, no. 47, SP: 2004. p. 52.

sociedade. Ao debruçarmos sobre o tema percebemos um cenário parecido com o narrado pelos sites para os alunos. Veremos isto mais à frente.

Com o golpe de Estado de 1964, instalou-se no país o governo dos militares. A doutrina da Segurança Nacional traduzia as ideias do regime que se iniciava. A doutrina da Segurança Nacional resume-se basicamente segundo Germano, (1993) em um estado permanente de guerra total, entre o mundo livre da civilização ocidental e cristã (capitalista) e o comunismo internacional e ateu. Para Germano (1993), “guerra total” é a Guerra Fria, manter a ordem e se estabelecer de forma definitiva no poder eram os objetivos do governo militar. A doutrina da ESG tentava elaborar fórmulas de condução de todas as esferas da vida social (econômica, política, social e cultural). Ela se empenhava, a partir do golpe de 1964, em interferir e direcioná-las de acordo com os seus propósitos e objetivos; o que foi, evidentemente, difícil e nem sempre se logrou os resultados almejados. Segundo Rezende:

Seguindo a doutrina da Escola Superior de Guerra (ESG) no que diz respeito aos denominados grandes “objetivos nacionais”, o regime militar tentava construir sua legitimidade a partir de uma ideia de desenvolvimento (econômico) e de evolução (moral e cultural) que se pautava na ideia de segurança nacional; a qual passava, por sua vez, a justificar todos os seus atos e desígnios. (REZENDE, 2013, p.49).

O estado militar baseava-se no desenvolvimento econômico do país, para isso houve a necessidade em investir na Escola, essa seria uma das instituições responsáveis por doutrinar os cidadãos de acordo com os objetivos do governo. Durante o final da década de 1960 início da década de 1970 os governos militares realizaram reformas educacionais visando de uma forma geral “combater o comunismo”. O ensino de História, Geografia, Sociologia, Filosofia entre outras disciplinas sofreram com Lei de diretrizes e bases da educação 5.692/71 que limitou suas ações, muitos professores ficaram impedidos de ministrar suas aulas, pois, os conteúdos que na visão dos militares tivessem por ventura um cunho de “esquerda”, passaram a serem combatidos pelo regime.

A ditadura construiu uma ampla estratégia nas diversas esferas da vida social visando alcançar a adesão da maioria da população, para isso necessitava de legitimar seu poder. Como nos aponta Rezende:

[...] o regime militar cavava reconhecimento para os seus propósitos buscando consubstancialidade entre os valores militares e os valores ligados à família, à escola, à pátria, à religião, à ordem, à disciplina, que segundo ele, eram socialmente fundantes da ordem político-cultural brasileira. Em termos gerais, pode –se dizer que a busca de legitimidade do regime militar significava, basicamente que ele se debatia para encontrar meio de obediência, adesão e aceitabilidade para suas forma de atuação e ação . (REZENDE, 2001, p. 3-4)

Segundo Rezende (2001), o regime militar lidou com dois desafios para legitimar seu poder perante a sociedade. O primeiro foi constituir elementos que viessem a certificar que aquele movimento era legítimo. O segundo se caracterizou pelo empenho do grupo que estava no poder em dar continuidade ao processo de construção de legitimidade no transcorrer dos governos ditatoriais:

Segundo a ESG, o Brasil possuía os requisitos para chegara grande potência, no entanto, faltava ao país governantes com capacidade de planejamento e execução.⁶⁴ A hipotética democracia disciplinada que o regime dizia estar criando, durante toda a sua vigência, objetivava convencer a população de que os governos militares eram os únicos com capacidade de inovar o país. Isto fazia, evidentemente, parte de sua estratégia psicossocial. Ou seja, as medidas tomadas pelo regime nas esferas econômica e política eram justificadas no âmbito desta última, o que revelava um processo ordenado de busca de legitimidade para as suas ações, medidas e desígnios, do qual participou com afinco a Escola Superior de Guerra. O caráter ditatorial do regime militar ficava absolutamente evidenciado através da análise de sua denominada estratégia psicossocial, a qual revelava a busca de uma total homogeneização da sociedade brasileira. Ou seja, lutava-se para criar uma ordem social em que não cabia nenhuma diferença de pensamento, comportamento, atitude e/ou sentimento. (REZENDE, 2013, p.53)

O regime dizia-se incumbido de abolir os antagonismos, os conflitos e as diferenças de maneira geral. A suposta busca de coesão e integração social era reveladora deste processo. Não era somente através do violentíssimo processo de repressão que o regime militar revelava seu caráter ditatorial. A investigação de sua denominada estratégia psicossocial aponta para uma organização de poder em que não se pretendia deixar escapar nada de seu controle, ou seja, batalhava-se cotidianamente para intervir nas entranhas da vida social. Uma área muito utilizada em busca de legitimar foi a educação. A reforma no sistema educacional teve dois princípios norteadores, o primeiro o controle político das universidades públicas brasileiras e segundo a formação de mão de obra para

economia. Por isto a importância de analisarmos o papel atribuído à escola durante o Regime Militar.

Como já estávamos debatendo isto ao longo da pesquisa, decidimos (eu e minha orientadora) preparar um material para aprofundamos qual relação os alunos faziam sobre a o final da Ditadura Militar no movimento Diretas Já e, por outro lado, algumas manifestações em prol da Intervenção Militar nos episódios de 2015, contrários ao governo Dilma Roussef, que tanto despertou o interesse dos alunos. Para isto, aplicamos duas aulas oficinas em outubro de 2015 onde trabalhamos o conteúdo de Ditadura Militar aplicadas somente no cursinho C1¹⁶. Diante deste cenário trabalharemos tais questões no próximo capítulo.

¹⁶ Aplicamos as aulas oficinas nos dias 17/09 e 08/10/15 no cursinho C1, não sendo possível a aplicação em C2 por falta de disponibilidade da unidade escolar. Aplicando a pesquisa para 14 alunos.

CAPÍTULO III: UM OLHAR PARA O OUTRO: MANIFESTAÇÕES, PARTICIPAÇÃO E NARRATIVAS.

3.1 A DITADURA MILITAR NA CONCEPÇÃO DOS ALUNOS PESQUISADOS

Antes de analisarmos as narrativas dos alunos sobre as manifestações atuais comparando-as com as do período da pré-ditadura, iremos abordar as suas narrativas sobre o que eles entender sobre Ditadura Militar.

Ao analisar o que os alunos entendiam sobre a Ditadura Militar nos reportamos às suas respostas nas questões. Q3 - *O que você entende por Ditadura Militar?* Q4- *Sabe em qual período ocorreu no Brasil?* Q5- *Onde você aprendeu sobre Ditadura Militar?* Q6- *Cite três palavras que definiram a Ditadura Militar.*

O que você entende por Ditadura Militar? Sabe em qual período ocorreu no Brasil? Percebemos assim como nos autores narrados acima, as respostas dos alunos nos levam a perceber que o período foi também definido por: perda de direitos, repressão, violência, golpe, estado militar. Para uma melhor análise categorizamos¹⁷ as respostas em grupos, levando em conta as narrativas. (Nesta pergunta 13 alunos responderam)¹⁸.

¹⁷ Nesta categorização estamos nos inspirando no trabalho “A constituição do pensamento histórico de jovens estudantes no Brasil e Portugal: A construção de explicações sobre o passado a partir da tomada de decisões sobre questões históricas” de Barca e Cainelli (2013), cuja autoras categorizaram as respostas dos alunos, investigaram sujeitos de escolas brasileiras e portuguesas o que ocorreria se os navegadores portugueses não tivessem chegado ao que conhecemos hoje como Brasil.

¹⁸ Dividimos as respostas em tabelas com os cursos C1 e C2, a fim de proporcionar uma análise mais clara.

Tabela 5 - Ideias Globais

- I. IDEIAS GLOBAIS - PERDA DE DIREITOS/REPRESSÃO/ VIOLÊNCIA: Neste tipo de narrativa os alunos justificaram suas respostas dizendo que o período da Ditadura foi violento, onde houve o cerceamento da liberdade e leis rígidas com consequências para a sociedade.

C1	C2
<ul style="list-style-type: none"> • “Ditadura foi um período em que o poder se concentrou totalmente nas mãos dos militares, onde eles ditavam as regras, não havendo nenhum tipo de direitos, liberdade, ocorreu de 1964 a 1985”. (A11) • Era um estado e uma política com leis muito rígidas, tempo de guerra” (A10) 	<ul style="list-style-type: none"> • “A ditadura militar foi com um sinônimo de repressão, período governado pelos militares. (A2) • “Foi um período de repressão, com violação dos direitos humanos e censura. Ocorreu a partir de 1964 com a tomada do poder e foi até 1985” (A6)

Tabela 6- Ideias Intermediárias

- II. IDEIAS INTERMIADIÁRIAS – GOLPE MILITAR: Nestas respostas os alunos perceberam a Ditadura como um acontecimento ligado ao golpe militar que destituiu João Goulart do poder.

C1	C2
<ul style="list-style-type: none"> • “Ditadura foi um golpe que derrubou o governo e aconteceu de 64 a 85. (A13) • “Foi um golpe que derrubou o governo de João Goulart, iniciou em 1964.” (A14) 	<ul style="list-style-type: none"> • “A ditadura foi um golpe militar, o qual tirou João Goulart do poder” (A1) • “Ditadura Militar, foi um período em que por meio de um golpe os militares ascenderam ao poder no período de 1964 – 1985” (A4)

Tabela 7 – Ideias Fragmentadas

- III. IDEIAS FRAGMENTADAS - ESTADO MILITAR: Nestas respostas os alunos concentraram suas repostas em dizer somente que foi um estado governado pelos militares.

C1	C2
<ul style="list-style-type: none"> • “Período controlados por policiais e militares” (A8) • “Período em que os militares tomaram o poder. Começou em 1964 terminou em 84 (A9) • “Forma de governo, onde é controlado por militares” (A12). 	<ul style="list-style-type: none"> • “Ditadura Militar é o período em que o Estado é governado pelos militares, foi de 1964 a 1985” (A6) • Um regime nacionalista e autoritário, governado pelos militares (A3)

Com esta categorização percebemos que alguns alunos conseguiram transpor suas ideias prévias entendendo a Ditadura Militar como algo mais amplo com consequências sociais sérias. Transpuseram um entendimento de ver a Ditadura como algo apenas momentâneo, acontecido por acaso, ou se limitando em apenas periodizar dizendo, por exemplo, que era uma forma de governo. Caso não superassem as ideias prévias não apareceria em suas respostas uma ligação mais ampla em relação à sociedade e poderia se concentrar em pensar apenas o aspecto político. Como vimos nos *sites* pesquisados e nos autores debatidos, percebemos que a palavra golpe, estado militar e perda de direitos, foi recorrente, quando se pensava uma definição para a ditadura militar. Os alunos da nossa pesquisa, como já observado, também fizeram estas associações na maior parte das respostas. Quando se referem à ditadura, os alunos acreditam que foi um período iniciado por um golpe e seguido posteriormente um estado militar. De 13 alunos que responderam 10 (76,92%) fizeram estas associações.

Nesta análise fica claro que os alunos conhecem o conteúdo substantivo Ditadura Militar. Para termos referência pesquisamos onde o aluno havia aprendido sobre o tema, para isto fizemos a seguinte pergunta. (Q5) Onde você aprendeu sobre a Ditadura Militar? Demos algumas alternativas: () TV Como? () Filmes. Quais? () Livros. Quais? () Internet. () Conversas. Com quem?

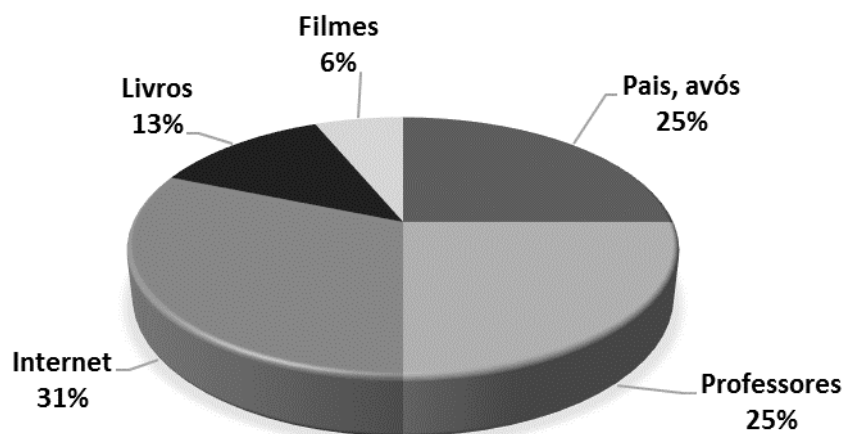
Na mesma questão não perguntamos se aprendizado ocorreu nas aulas de história, pois estamos partindo da ideia de que é possível o aluno também conhecer os conteúdos fora da sala de aula. Pois:

A História deve ser apreendida como uma experiência cultural que coloca objetivos orienta a disposição do aluno. Tal diferenciação levaria a uma didática histórica organizada com os assuntos arrumados de acordo com um cânone histórico de objetos. A dinâmica da subjetividade fica estagnada quando a História é ensinada como algo certo, dado. O conhecimento histórico que é aprendido simplesmente pela recepção evita – ao invés de promover – a Habilidade de dar sentido a história, e se orientar de acordo com a experiência histórica. Um sentido que é simplesmente “dado” não pode ser observado como um sentido que é ignorado em sua função fundamental de organizar o conhecimento. Além disso, a subjetividade como fonte de novas questões e uma boa vontade para novas experiências acaba não sendo explorada. E também, o conhecimento histórico adquirido não pode ser empregado de forma produtiva para orientar os problemas da vida prática. Quando o conhecimento histórico se torna muito objetivo, ele perde sua função de orientação cultural – e no fim das contas, o conhecimento histórico é produzido exatamente para preencher esta função cultural. (RÜSEN, p. 96, 2001).

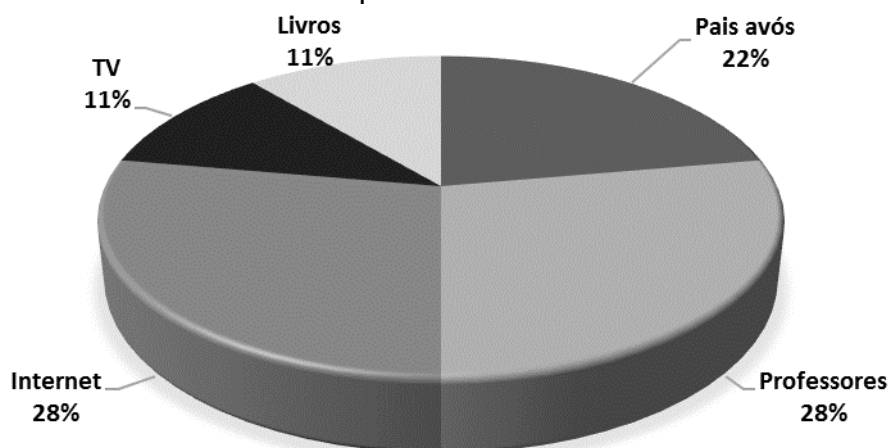
Segundo Cainelli (2012), esta citação de Rüsen (2001) indica muito bem o sentido de ensinar História hoje e como esta nova forma de pensar a aprendizagem da História interfere na forma de escolha dos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula. O autor é enfático quando afirma que ensinar História como algo pronto e acabado, com conteúdos pré-definidos, sem levar em conta o contexto e os sujeitos envolvidos no processo de ensino aprendizagem, pode levar a um ensino que não desenvolve o que é mais importante como função do ensinar História que é orientar os problemas da vida prática.

Nesta pergunta os alunos poderiam assinalar mais de uma opção, em nossa análise percebemos que os alunos do Curso C1, tivemos 16 respostas, assim distribuídas:

Gráfico 6 - C1 - Onde você aprendeu sobre Ditadura Militar



No curso C2, tivemos 18 respostas, com em C1 os alunos poderiam assinalar várias alternativas:

Gráfico 7 - C2 - Onde você aprendeu sobre Ditadura Militar

Diante deste cenário podemos perceber que a maior fonte de informação dos alunos referente à Ditadura Militar ocorre por fontes pessoais, seguido pela internet que para a maior parte do grupo pesquisado há disponibilidade de acesso neste meio.

A fim de investigarmos de forma mais aprofundada os conhecimentos prévios dos alunos sobre a Ditadura fizemos outra pergunta. (Q6) *Cite três palavras chaves que definam o que foi a Ditadura.* Para isto utilizamos assim como Ávila (2015) a metodologia proposta no trabalho de Maria Auxiliadora Schmidt denominada *Perspectivas da Consciência Histórica e da Aprendizagem em Narrativas de Jovens Brasileiros* (2008), onde a autora estudou as ideias históricas de alunos e professores, tendo como sujeitos 136 jovens na faixa etária entre 13 e 14 anos, cursando a 8ª série de escolas públicas da região metropolitana de Curitiba. A autora, se propôs a investigar a compreensão dos jovens em contar a história de seu país e do mundo nos últimos 100 anos¹⁹.

O que utilizamos de sua metodologia é a categorização das ideias, entre mais destacadas, mediamente destacadas e pouco destacadas. Como anteriormente faremos a divisão entre C1 e C2.

¹⁹ Tarefa 1- "Imagine que você está num campo de férias onde se encontram jovens de todo o Mundo. Um dia eles foram desafiados para cada um contar a história do seu país. Como lhes contaria a História do Brasil nos últimos cem anos?". A segunda para investigar a produção e compreensão das narrativas mundiais pelos jovens: Tarefa 2- "Depois de ouvirem contar a história de vários países, os jovens acharam que seria interessante ouvir como cada um contava a história do mundo. Como lhes contaria a história da Terra nos últimos cem anos?". (Schmidt, 2008).

Cite três palavras chaves que definam o que foi a Ditadura.

Tabela 8- Ideias mais destacadas

Cursinho C1	Cursinho C2
Censura (3 alunos)	Censura (4 alunos)
Governo Militar (3 alunos)	Repressão (4 alunos)

Tabela 9 - Ideias Mediamente destacadas

Cursinho C1	Cursinho C2
Tortura (2 alunos)	Autoritarismo (2 alunos)
Guerra (2 alunos)	Governo Militar (2 alunos)
Repressão (2 alunos)	
Golpe de Estado (2 alunos)	

Tabela 10- Ideias pouco destacadas

Cursinho C1	Cursinho C2
Ordem (1 aluno)	Violência (1 aluno)
Terrorismo (1 aluno)	Tortura (1 aluno)
Autoritarismo (1 aluno)	
Falta de Democracia (1 aluno)	

Podemos perceber que as ideias destacadas pelos alunos são referentes a um governo militar forte, que limitava a liberdade da população e isto pode ser uma evidência da forma que estes alunos estão conhecendo este conteúdo substantivo e suas ideias de segunda ordem estão sendo forjadas através do contato com várias fontes, dentro e fora do ambiente escolar.

Como anteriormente já havíamos destacado, a maior fonte de informação dos alunos sobre o período consiste de conversas com pais, avós, professores e também através da Internet. Refletindo assim em como se constituem as narrativas de nossos alunos, nos lembramos que a narrativa histórica do sujeito mostra como é a sua relação com os múltiplos sujeitos históricos e suas respectivas visões de mundo e temporalidades:

Narrar a História é compreender o Outro no tempo. A narrativa histórica constrói-se por argumentos fundamentados em evidências. Para os alunos, esta narrativa precisa ser plausível. Nesse sentido, ele precisa propor um diálogo entre as suas idéias históricas com as presentes nas narrativas dos historiadores, sendo assim, percebe-se que a natureza da História é interpretativa. Diante disso, os alunos devem conhecer a interpretação do outro pela narrativa histórica desse sujeito. As narrativas dos estudantes são constituídas pelas temporalidades e intencionalidades específicas deles, a partir do diálogo com as narrativas dos historiadores. (PARANÁ, 2008, p. 58).

Desta forma, podemos inferir que os alunos pesquisados conseguiram destacar em suas palavras aspectos definidores da Ditadura Militar: um regime autoritário, que perseguia seus opositores, cuja a liberdade era algo cerceado. Desta forma no próximo capítulo acompanharemos como o Regime Militar “tentou criar” um modelo de cidadania ao país.

A respeito de como se dá a aprendizagem, Ficagna e Orth (2010) afirmam que a simples transmissão dos conteúdos e da cultura construída na escola, não prepara o aluno para as exigências da sociedade atual, enquanto o mundo anda muito rápido fora do contexto escolar, o aluno fica entre quatro paredes passivamente sentado, ouvindo os professores falarem ou realizando exercícios. Assim, é urgente que um novo sentido de cidadania seja construído e o lugar mais favorável para que isso aconteça é a escola. Assim, podemos dizer que a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos, implica tanto a reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento.

Assim, indagamos uma vez mais onde estes alunos aprenderam o conceito de cidadania? Em casa? Nas mídias sociais? E, como passam boa parte de seus dias na escola, a aprendizagem se deu em sala? Em qual(is) disciplina(s)?

Por isto também pensamos em investigar se estes alunos achavam importante estudar História. Acreditamos que esta pergunta se faz necessária, pois entendemos a sutil, e às vezes estreita relação, da história enquanto disciplina escolar e a construção da ideia de cidadania. E também pela função muitas vezes atribuída à história como lugar especial na formação do cidadão. A fim de investigarmos se esta relação ainda é presente pesquisamos junto aos

alunos do Cursinho C2²⁰. *A disciplina de História ajuda a formar cidadão? Como?* (Q12), nesta pergunta foram investigados 6 alunos e todos responderam.

De forma unânime os alunos consideram a História como importante na formação do cidadão, percebemos nesta resposta que para os alunos ser cidadão está ligado novamente a direitos e deveres, sendo seguido de formação crítica e identidade nacional.

Vejamos as respostas dos alunos:

“Sim. A história mostra o ocorrido para a pessoa tomar consciência e poder defender seus direitos, a história da embasamento para a defesa do cidadão”. (A1)

“Sim, pois cria na cabeça do aluno o “certo e o errado” em uma sociedade”. (A2)

“Sim, conhecendo história podemos dar um sentido a nossa identidade nacional”. (A3)

“Sim, por meio dos acontecimentos históricos e possível formar o cidadão.” (A4)

“Sim, através da história de um povo que se pode concluir os problemas que este enfrenta. O indivíduo que sabe história é capaz de entender história, economia e a sociedade, portanto não ser um cidadão alienado, se tornando crítico” (A5)

“Sim, apresentando a evolução da história dos conceitos de cidadão e seus direitos e deveres”. (A6)

Percebemos que os alunos entendem a História como uma disciplina importante na sua formação, possibilitando no auxílio da formação da cidadania. Eles compreendem que o ensino de História é um componente fundamental não só na compreensão do mundo atual através dos estudos e do conhecimento sobre o passado, lugar de ensino dos contrastes existentes entre as sociedades e o próprio sujeito, desenvolvendo neste a capacidade de análise crítica da sociedade onde está inserido. Fortalecendo desta forma sua experiência pessoal.

Por meio desta pesquisa, notamos que o conceito de cidadania proposto pelo regime militar, que era basicamente formar o “bom cidadão”, obediente as leis, preservando a ordem, a moral e os bons costumes sem questionar, aparece parcialmente nas narrativas de nossos alunos, pois em muitos casos o direito a exigir do estado a sua função de “provedor” das necessidades, também está presente. Algo impensável no regime militar.

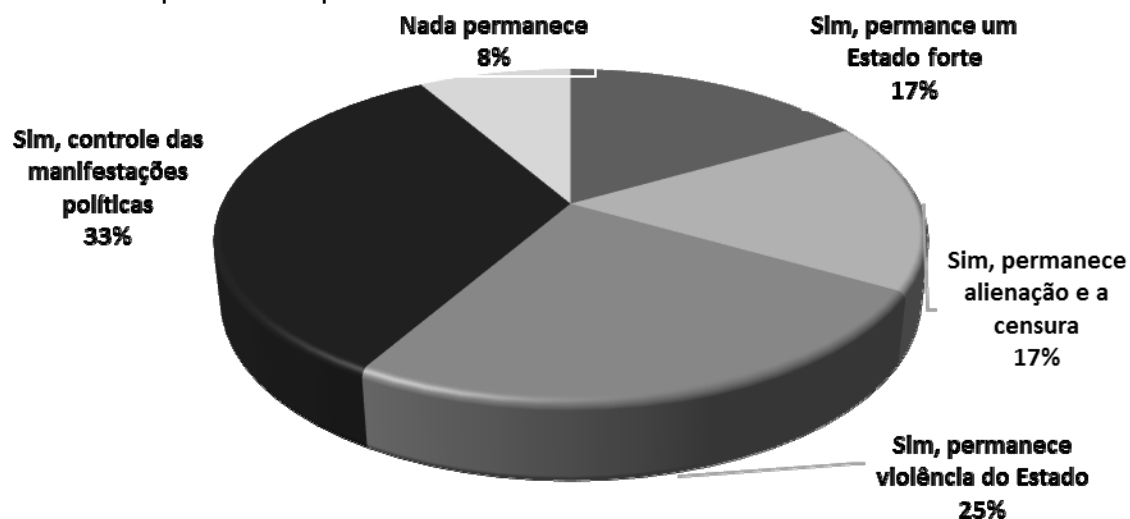
Então, entendemos que em boa parte das respostas dos alunos, é possível visualizar aquilo que Barca recomenda como ideal, que é a

²⁰ Fizemos a investigação no curso C2, não sendo possível a realização desta pesquisa posteriormente em C1, por falta de disponibilidade da unidade escolar.

possibilidade dos estudantes diferenciarem explicações do passado, rompendo com as explicações de tipo tradicional, aquelas impostas muitas vezes por um Estado que apresenta apenas uma única explicação. Para ela, a multiperspectividade enriquece a relação entre a História e os acontecimentos, levando a concluir que as respostas dadas pela História são sempre provisórias se desenvolve a partir da disponibilidade de deferentes tipos de fontes e materiais concretos, exigindo do estudante raciocínio para elaborar um pensamento mais elaborado sobre os acontecimentos históricos de acordo com a sua realidade. Ainda fazendo conexão com o proposto por Barca (2001), e visando verificar se os alunos conseguiriam perceber algum elemento que aconteceu na Ditadura e que ainda permanece em suas realidades, fizemos a seguinte pergunta: (Q7) Você acha que coisas que aconteceram na Ditadura Militar ainda podem ser percebidas em nosso dia a dia? Dê exemplos?

Para melhor catalogação das respostas vejamos o gráfico a seguir. Dos 14 alunos entrevistados 12 responderam:

Gráfico 8- (Q7) Você acha que coisas que aconteceram na Ditadura Militar ainda podem ser percebidas em nosso dia a dia?



De acordo com as repostas ficou claro que, para eles, a violência do Estado permanece como uma herança da Ditadura Militar, pois os alunos relatam:

“Sim, um exemplo é a continuação de uma cultura que imprime a violação dos direitos humano, violência e a diferentes tipos de tortura que ainda acontecem hoje em dia

“A violência dos militares nas ruas que ainda acontece (A7)

“Sim, a violência dos estado com os criminosos e pessoas de bem (A10)

Podemos perceber que as notícias que saíam na imprensa, à época da aplicação do questionário, sobre o enfrentamento entre professores e policiais em Curitiba, ou até situações vivenciadas pelos alunos, familiares, amigos entre outras pessoas, possa ter influenciado suas narrativas.

Assim, um grupo de respostas que nos chamou a atenção foi a que intitulamos *o controle das manifestações políticas*, pois acreditamos que foram influenciadas pelo contexto político vivido à época, cuja diversas manifestações contra governo estadual e também federal. A aluna A11 evidencia isto em sua resposta *“Sim, na repressão, violência, do governo Beto Richa contra os professores estaduais (A11)* esta resposta demonstra uma possível associação com os eventos acontecidos no dia 29 de abril de deste ano (2015) em Curitiba-PR, quando educadores estaduais em greve e policiais militares entraram em confronto. Outras respostam também apontam para o controle do Estado às manifestações.

“Sim, acredito, na tentativa de controle de manifestantes de grandes grupos e a violência da polícia controle eles” (A9)

“Censura dos assuntos relacionados a política e o uso de métodos violentos para conter manifestantes- episódio de Curitiba que ouve contra os professores” (A14)

“O controle das manifestações que ainda acontecem a partidos e políticos em oposição” (A6)

Através destas respostas, uma inquietação nos motivou a investigar um pouco mais este tipo de resposta, para entendermos por que os alunos associavam o Estado atual como controlador das ações políticas e sociais. E, para isto, fizemos um levantamento de maneira informal perguntando se alguns dos alunos tinham estado presentes em alguma manifestação ocorrida neste ano, seja contra o governo federal ou estadual.

As repostas nos impressionaram de certa forma: de uma sala de 20 alunos presentes no dia 03/09/2015 no cursinho C1²¹, 12 alunos (60%), disseram que haviam participado de alguma das manifestações. E que, para eles, o que mais havia chamado a atenção, além do acompanhamento policial, que de certa forma nas palavras dos alunos “controlavam as manifestações” foi que dentre dos manifestantes haviam grupos de pessoas que pediam a Intervenção Militar. Em relatos, alguns alunos nos disseram que não entendiam por que muitos gostariam da volta dos militares ao poder.

3.2 OUTROS ESTUDOS COM NARRATIVAS DE ALUNOS SOBRE A DITADURA MILITAR

Achamos interessante primeiramente, neste capítulo, abordar como vem sendo tratado esse tema nos últimos anos. Felizmente vários estudos foram realizados com o intuito de investigar as narrativas de jovens estudantes do ensino médio sobre diversos aspectos da Ditadura Militar no Brasil. Dentre eles temos dissertações e resultados de trabalhos do PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência).

Reis e Cainelli (2014), em pesquisa do PIBID fizeram um estudo exploratório com jovens de uma turma do 1º ano do ensino médio, do Colégio Estadual Polivalente, em Londrina-PR, que teoricamente tiveram este conteúdo no nono ano do ensino fundamental. Neste estudo, conforme as autoras, os alunos responderam a 3 questões:

- 1- O que você lembra do conteúdo estudado sobre a ditadura militar?
- 2- Como você acha que era a vida das pessoas na época em que os militares governavam o Brasil?
3. Como você acha que ficaria o Brasil se o exército assumisse o controle do país?

A partir desses questionamentos, 26 alunos construíram pequenas narrativas sobre a temática proposta. Chama a atenção, para as autoras, que 13 alunos ou deixaram a pergunta 1 sem resposta, ou então escreveram que não lembravam de nada. Contudo, todos eles tinham alguma referência sobre o

²¹ No curso C1 ministro aula.

assunto, pois responderam as demais questões. Indicamos a seguir algumas das narrativas e análises feitas por Reis e Cainelli (2014).

O aluno Fe (assim nominado para preservar sua identidade) afirma que: *“[a vida das pessoas]. Acho que era muito sofrida, cheia de guerras, conflitos. [se o exército assumisse] Eu acho que ia ser um banho de sangue pois acho que o povo ia destruir o país, e as leis seriam muito rígidas”*.

Para as autoras, nas respostas deste aluno é possível inferir, para as autoras, que o mesmo entende que num governo militar há a perda de direitos individuais (leis rígidas), a repressão (conflitos e sofrimento), como também a ideia de que se a ditadura voltasse haveria novamente a resistência (o povo ia destruir o país). Vale lembrar, conforme as mesmas, que desde julho do ano de 2013 várias movimentações populares têm acontecido no Brasil, sendo bastante divulgadas, inclusive com depredações, de onde talvez provenha a ideia do povo “destruir” o país. Por outro lado, há também alunos que deram respostas genéricas, que indicam que seus conhecimentos venham de outros lugares que não a escola, como da aluna Tha: *“[a vida das pessoas] A vida deles era mais rígida, eles respeitavam mais, tinha mais regras! [se o exército assumisse] Acho que iria ser melhor do que hoje, porque iria ser bem mais rígido e não estaria desse jeito que está esse Brasil!”*

Aparentemente duas ideias estão presentes em sua resposta: a associação do exército com ordem e maior respeito às leis. Esta fala também traz à tona um “senso comum” que existe entre parte da população: que a redemocratização deu direitos demais (ou seja, menos regras) e que isto está deixando o país em caos. Este pensamento está presente até em alunos que identificarão o período como sendo de grande repressão, como as respostas do aluno.

Após a análise de várias narrativas diferenciadas Reis e Cainelli (2014) acreditam que os alunos apresentaram aprendizagem sobre o período da ditadura militar, contudo a forma como a repressão, a resistência e a redemocratização (associada aqui aos direitos adquiridos), bem como o inter-relacionamento entre passado-presente-futuro se apresentam pode ser analisada como diferenciada, ou seja, os alunos analisam o período a partir de pontos de vista diversos. Uma explicação para isso pode ser o que Halbwachs (1994) chama de quadros sociais da memória. Para ele a memória é uma

reconstrução do passado feita a partir de referenciais sociais da vida atual, é um rememorar.

Um outro dado importante seria pensar como o conteúdo da Ditadura Militar é tratado nos currículos oficiais, pois são estes que orientam a elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas. E neste aspecto, Lucia Costa Castex (2008), em sua dissertação de mestrado que aborda *O conceito substantivo ditadura militar brasileira (1964 - 1984) na perspectiva de jovens brasileiros: um estudo de caso em escolas de Curitiba*, analisou a Ditadura Militar Brasileira em vários currículos de secretarias de educação estaduais e municipais e em propostas ministeriais, para observar se estava presente ou não este conceito substantivo. Observou os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), documento nacional mais recente, as Diretrizes Estaduais do Paraná (2007) e o Currículo Estadual do Paraná (2006), além das Diretrizes Curriculares Municipais de Curitiba (2007).

Segundo a autora, estes documentos foram eleitos por fundamentarem as práticas pedagógicas dos professores das escolas onde aconteceram as pesquisas de campo. Os Parâmetros Curriculares Nacionais de História de 1998, do terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental, constituem um manual expedido pelo Ministério da Educação e do Desporto e Secretaria de Educação Fundamental, com a finalidade de indicar os objetivos e conteúdo da disciplina de História dos estabelecimentos de ensino das séries finais do ensino fundamental. Na escolha de conteúdos, "a preocupação central [...] é propiciar aos alunos dimensionamento de si mesmos e de outros indivíduos e grupos em temporalidades históricas". (PCNs, 1998, p.45). Os conteúdos expressam três grandes intenções: contribuir para a formação intelectual e cultural dos estudantes; favorecer o conhecimento de diversas sociedades historicamente constituídas; e propiciar a compreensão de que as histórias individuais e coletivas se integram e fazem parte da História. O conceito substantivo Ditadura Militar Brasileira insere-se no eixo temático História das representações e das relações de poder, o qual privilegia estudos sobre as relações de poder na história brasileira e de outras partes do mundo. Organiza-se de modo a "sensibilizar os alunos para os estudos do passado e suas relações com questões atuais". (PCNs, 1998, p.68). Esse eixo temático subdivide-se em subtemas, e o conceito substantivo em questão enquadra-se no subtema

Cidadania e cultura no mundo contemporâneo, em problemáticas pertinentes à questão da cidadania na História do Brasil:

Para Castex (2008), no Estado do Paraná, na disciplina de História para o ensino fundamental, as Diretrizes Curriculares para o Ensino de História na Educação inserem os conteúdos estruturantes para esse nível de ensino nas dimensões política, econômico-social e cultural e apresentam como indicadores. A proposta delineada nestas Diretrizes Curriculares estabelece articulações entre abordagens teórico-metodológicas distintas resguardadas as diferenças e a oposição entre elas, por entender que esse é um caminho possível para o ensino de História, porque possibilita aos alunos compreenderem a experiência e os sentidos que os sujeitos dão a elas.

Ainda para Castex (2008), as Diretrizes Curriculares para o Ensino de História na Educação Básica do Estado do Paraná indicam como opção teórica as contribuições da Nova História, Nova História Cultural e Nova Esquerda Inglesa e pretendem "propiciar aos alunos a formação da consciência histórica". (CURITIBA, 2007, p. 20, apud Castex, 2007). Esse documento sugere, como proposta metodológica, partir do ensino de História do Brasil para a História Geral, possibilitando a abordagem da História Regional, o que atenderá à Lei no. 13.381/01, que torna obrigatório, nos ensinos fundamental e médio da Rede Pública Estadual, o trabalho com os conteúdos de História do Paraná (CURITIBA, 2007, apud Castex 2007.). Não apresentavam um rol de conteúdos, deixando para o Projeto Pedagógico da escola o detalhamento dos conteúdos das disciplinas nos ensinos fundamental e médio. Sendo assim, caberia a cada escola inserir, no seu Projeto Pedagógico anual, os conteúdos escolares das áreas do conhecimento.

Ainda com relação às narrativas de alunos sobre o tema, Brayan Lee Thompson Ávila (2015), em sua dissertação de mestrado intitulada "As narrativas de alunos do ensino médio de Londrina-PR sobre a ditadura militar brasileira (1964-1985)", observa que nos dois colégios analisados por ele, a ideia do período como uma época de falta de liberdade, de repressão e opressão foi majoritária, e também como um período predominante de conflitos, lutas e mortes, evidenciado pelas palavras que estão entre as mais citadas: tortura, morte, censura, ordem e rigidez.

Conforme Ávila (2015), outra evidência que as respostas dos alunos dão sobre as suas ideias é que a palavra Forças Armadas (entendidas aqui como a junção de Exército, Marinha e Aeronáutica) é a segunda mais referenciada. Pode-se interpretar que para esses alunos os principais “personagens históricos” deste período são os membros destas armas, isso é reforçado pela palavra guerra que aparece em grande número juntamente com luta/confronto, morte e ordem/rigidez. Juntamente com estas palavras, as palavras política e poder estão bastante referenciadas, portanto possivelmente os alunos associam que o controle político está tão somente com os militares, esquecendo, ainda que de maneira não intencional, o papel dos civis neste período.

Também de acordo com o autor, um ponto interessante é que há muitas respostas associando o período a sentimentos, nas ideias mais referenciadas há menção à tristeza e sofrimento, já no quadro acima que fala sobre as ideias medianamente referenciadas, observamos que há várias ideias associadas a sentimentos como: injustiça, mentira/manipulação, trapaça, derrota, sofrimento, essas palavras suscitam uma questão: Por que estes alunos associam este período a sentimentos? Podemos ter uma possibilidade: as narrativas tanto midiáticas (as principais redes de televisão nos últimos 15 anos exibiram alguma produção dramatúrgica relacionada ao tema ou com personagens históricos que viveram o período entre 1964 a 1985) tendo como enfoque as violências do período. E também há uma evidência importante da relação dos alunos com este tema, os alunos dão relevância associando sentimentos, isto é, os alunos se posicionam sobre o que foi este período dando contornos de sofrimento e tristeza para este. Outra coisa, para o autor, é que a concepção de um período violento, repressivo e de conflito é reforçada nas respostas dos alunos com palavras como: prisão, guerrilha, violência, protesto, golpe, entre outros. Outro elemento que também aparece nas ideias medianamente citadas é a questão das desigualdades sociais, uma provável leitura dos alunos que veem a falta de liberdade deste período como algo que acentua as diferenças entre ricos e pobres, como podemos observar nas palavras como: desigualdade, riqueza e injustiça.

Outro elemento importante que aparece nesta questão e que permeia as narrativas dos alunos em todas as outras quatro questões, de acordo com Ávila (2015), é opção por referenciar o período como Ditadura e Golpe, sendo que a

única referência ao período como Revolução ou Revolucionário se dá nesta questão, termo bastante utilizado pelas lideranças civis e militares do período e até alguns anos após o fim da Ditadura Militar, essa mudança de terminologia, já há bastante tempo adotada pela historiografia e pelos livros didáticos. As ideias menos referenciadas são as que pensam a Ditadura Militar como um período de falta de liberdades e de um forte controle por meio dos militares do Brasil (submissão, controle, centralizado, proibição, totalitarismo) e também como um período de conflitos e violência, (violência, manifestação, crise, disputa, perseguição) além de associação de ideias relacionadas com sentimentos, que é uma possibilidade de criação de sentidos pelos alunos com o conteúdo (vergonha, medo, ódio, revolta).

3.3 O QUE NOSSOS ALUNOS PENSAM SOBRE HISTÓRIA?

Uma questão primordial para tratarmos o andamento de nossas aulas-oficinas, diz respeito à concepção que esses alunos trazem sobre o conceito de história. Para tratar essa questão, partimos da premissa de que o conhecimento histórico só faz sentido se este se relaciona com a vida prática do aluno, Rüsen (2006) busca entender a utilização do ensino de História na orientação da vida prática dos alunos, em especial no campo político, para repensar o ensino de História e seus objetivos. Nesse sentido, reserva-se o campo de pesquisa que denomina de Didática da História. Ele propõe uma retomada da história como ciência, e pensar igualmente o ensino da história que ocorre no interior das salas de aula, via uma disciplina científica que parta da ciência histórica. Não seria o universo da educação didatizando o conhecimento histórico, mas sim uma preocupação da história enquanto ciência que compreende os seus fundamentos na vida prática. A formação da consciência histórica²², e sua implicação na identidade do sujeito, seria o objeto da Didática da história. Desta forma:

²² Estamos compreendendo consciência histórica a partir da seguinte citação de Rüsen: “[...] quando se entende por consciência histórica a suma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de tal forma que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo”. (RÜSEN, 2001, p.57).

A didática da história analisa agora todas as formas do raciocínio e conhecimento histórico na vida cotidiana, prática. Isso inclui o papel da história na opinião pública e as representações nos meios de comunicação de massa; ela considera as possibilidades e limites das representações históricas visuais em museus e explora diversos campos [...] (RÜSEN, 2006, p.12).

Com esta perspectiva o aluno passa a ser o centro de nossa pesquisa, tendo a suas ideias o ponto fundamental de nosso trabalho. A Educação Histórica²³ tem como objetivo de entender as relações que alunos e professores estabelecem com o conhecimento histórico, com os conceitos e as categorias históricas, assim como as ²⁴ideias substantivas e ideias de segunda ordem da disciplina de História.

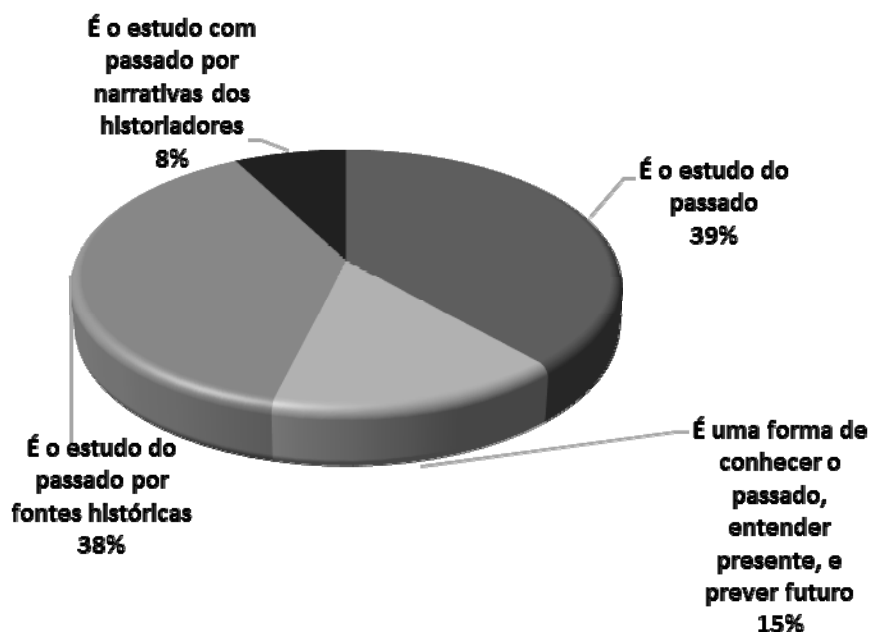
A fim de investigarmos a importância de estudar História fizemos o seguinte questionamento: (Q1) Para você o que é História?

Dos 14 alunos pesquisados todos responderam estas perguntas com isso tivemos os seguintes resultados:

²³ Segundo Isabel Barca (2001), a educação histórica tem se constituído a partir de uma fundamentação teórica específica, sendo que as áreas contempladas são: a Epistemologia da História, a Metodologia de Investigação em Ciências Sociais, a Psicologia Cognitiva e a História. Os focos de investigação são: princípios, fontes, tipologias e estratégias de aprendizagem em História, com o pressuposto que a intervenção do professor na qualidade da aprendizagem requer um conhecimento prévio e sistemático das ideias históricas dos alunos. (BARCA, 2001, p. 15)

²⁴ Conforme Lee (2001), entende-se por conceitos substantivos os conteúdos da História, por exemplo, o conceito de industrialização, renascimento, revolução. Enquanto conceitos de segunda ordem: são conceitos que estão envolvidos em qualquer que seja o conteúdo a ser aprendido. Também são considerados conceitos de segunda ordem aqueles relacionados às formas e à compreensão do conhecimento histórico.

Gráfico 9 - (Q1) Para você o que é história?



Podemos perceber que 39% e 38%²⁵ das respostas apresentadas apontaram que a História tem a função de fazê-los conhecer o passado, para esses alunos é possível induzir que o conhecimento histórico é importante pois é algo produzido pelo homem. Segundo Schmidt (2011) o passado é o ponto de partida da aprendizagem histórica e a forma de acessá-lo é por meio dos vestígios que encontramos deles no presente. Conforme a autora:

[...], pois esses vestígios fornecem a ponte para adentrarmos ao passado nele mesmo. Esse processo pode lembrar o ritual simbólico que existia entre os gregos e romanos, baseado na crença de que construir pontes era uma atividade sagrada, porque significava unir destinos que os deuses haviam separado. (SCHMIDT, 2011, p. 83-84)

²⁵ Optamos por diferenciar as respostas em Estudo do Passado e Estudo do Passado citando fontes históricas, pois o primeiro grupo não há citação direta sobre o uso de fonte, já no segundo grupo citação é direta.

Vejamos algumas respostas e percebemos como elas se aproximam.

Tabela 11 – Divisão das respostas

Estudo do Passado	Estudo do Passado citando fontes históricas
<ul style="list-style-type: none"> • “Uma ciência que estuda as ações do homem ocorridas no passado” A3 • “É o estudo dos acontecimentos humanos do passado” A6 • “É estudo do passado e sua evolução” A13 	<ul style="list-style-type: none"> • “São relatos e evidências, como objetos referentes ao passado” A2 • “História é a soma dos costumes do passado, com a descrição dos fatos ocorridos, mostrando como era vida dos povos antes de nós, a Nova História baseia-se no estudo das fontes, através de fotos, músicas” A11 • “É o relato escrito de acontecimentos”. A14

A respeito da utilização das fontes históricas em sala de aula, segundo Flávia Caimi (2008), há importantes indicações metodológicas que preconizam o papel ativo do estudante nos procedimentos de compreensão e interpretação. Mais do que objetos ilustrativos, as fontes são trabalhadas no sentido de desenvolver habilidades de observação, problematização, análise, comparação, formulação de hipóteses, crítica, produção de sínteses, reconhecimento de diferenças e semelhanças, enfim, capacidades que favorecem a construção do conhecimento histórico numa perspectiva autônoma. (CAIMI, 2008, p. 141).

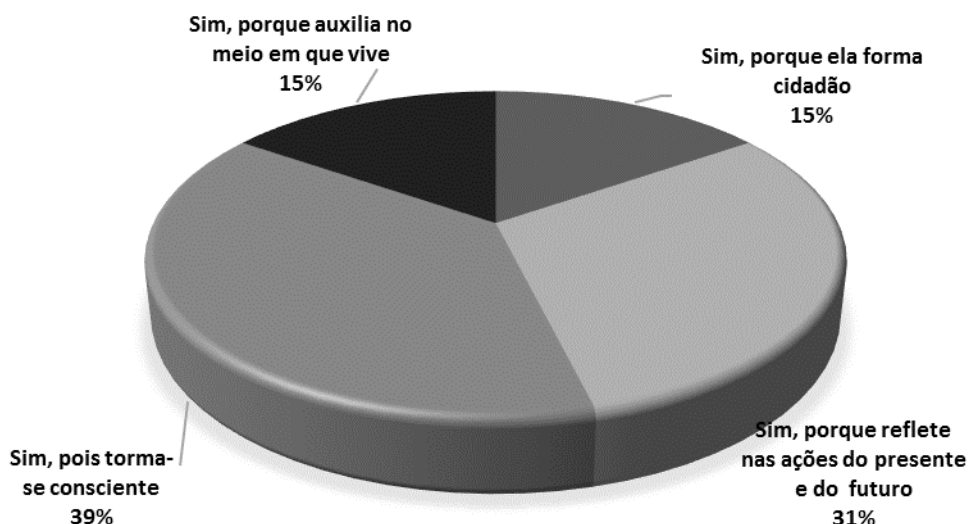
Podemos perceber através destas respostas que os alunos investigados entendem que os vestígios do passado são o processo para o aprimoramento da Consciência Histórica. Segundo Barca (2001), a ideia de Consciência Histórica pode ser entendida como uma atitude de cada pessoa no seu tempo, sustentada refletidamente pelo conhecimento da História, sendo que se diferencia de uma simples resposta de senso comum às exigências práticas dessa mesma orientação temporal, baseada exclusivamente em sentimentos de pertença de identidade local, nacional ou profissional. Essa concepção da Consciência Histórica como a utilização da História pelas pessoas no agir do seu tempo é ressaltada por Alves (2012),

Ter consciência histórica é, portanto, recuperar o passado individual e coletivo com o fito de resolver problemas cotidianos, bem como construir identidade a partir da interpretação gerada perante tais demandas. Nesse sentido, pode-se compreender que todas as pessoas possuem consciência histórica, pois dela se utilizam com o objetivo de tomar decisões práticas, posicionando-se diante das próprias experiências temporais (individuais e coletivas). (ALVES, 2012, p. 693).

Sob o mesmo ponto de vista, Rüsen (2001) argumenta que é na narrativa histórica em que a Consciência Histórica se apresenta, isto é, são nas narrativas em que as orientações temporais, por mais que sejam divergentes, vão ganhar formas ou nas palavras do autor: "*a narrativa histórica é a forma linguística dentro da qual a Consciência Histórica realiza a sua função de orientação temporal*". (RÜSEN, 2001).

Por fim, visando a necessidade de aprimorar mais as ideias sobre a importância da História, fizemos a seguinte pergunta. (Q2) Você acha importante estudar História? Por quê? Dos 14 alunos pesquisados neste primeiro momento apenas 13 responderam.

Gráfico 10 - (Q2) Você acha importante estudar História? Por quê?



Percebemos que os alunos acreditam que estudar História auxilia a formação do indivíduo, tomando-se consciente. Este tipo de preocupação em um ensino voltado para formação do aluno é o foco de várias pesquisas sobre o Ensino de História. Podemos inferir que todos acreditam que História é importante, pois de uma forma, ou de outra, conseguem relacionar o conceito

substantivo aproximando mesmo que de forma tímida para a prática do dia - dia. Vejamos algumas repostas:

“ Sim, pois é uma disciplina essencial para forma pessoas conscientes” A1

“Estudar história é importante por ampliar a cultura e aumentar a quantidade de informação sobre a história de cada um” A3

“Sim, através da história é importante conhecer o que aconteceu no passado e avaliar como a sociedade foi evoluindo. A história ajuda na formação de indivíduos mais conscientes, pois permite conhecimento suficiente para entendermos o que ocorre a sua volta” A5

“É de grande importância por formar pessoas com senso crítico, pessoas que contestam, buscas explicações e acrescenta cada vez mais conhecimento” A11.

Neste levantamento percebemos que apenas 15% dos alunos entrevistados acreditam que o ensino de História forma o cidadão. Este dado nos possibilita pensar que os alunos não veem a cidadania como algo apenas “ensinado” na escola mais sim como algo mais amplo como veremos mais à frente.

Desta forma apresentar o Ensino de História e aproximar a teoria das repostas dos alunos, nos permite compreender que a consciência histórica pode ser entendida como cada pessoa a concebe. E mais, de acordo com seu tempo, ao mesmo tempo em que age nele, tendo o conhecimento histórico um papel importante, pois é a partir dele que se estabelece a relação presente-passado-presente.

É importante ressaltar que nem sempre o papel dos alunos como sujeito foi levado em consideração, como veremos a seguir no período militar o tipo de “consciência” que se pretendia, era imposta pelo governo, fazendo com que a escola fosse a reprodutora de “uma só cidadania”. Daí a importância de investigarmos o período, para depois, entende-la à luz das narrativas dos alunos, o que fazemos no próximo item.

3.4 A NOSSA EXPERIÊNCIA DE AULA-OFICINA

Neste capítulo partimos do conceito de empatia histórica²⁶ para entender de que forma os alunos percebem como no período da Ditadura Militar, em especial no seu final, a ideia de cidadania vai se transformando daquele proposto pelo regime militar (de ordem, amor à pátria e civismo) e dando lugar a um desejo de ser visto como um cidadão que quer participar da cena política, através, por exemplo do movimento diretas-já. De outro lado, estes mesmos alunos vivenciavam um momento de intensa participação política em torno das denúncias de corrupção do governo Dilma Roussef. Algumas perguntas nos moveram a respeito desta questão, inspirados em um texto de Marcia E. T. Ramos (2013): os alunos conseguiam se colocar no lugar do *outro* (empatia) para entender e respeitar o que este *outro* pensa, objetiva, necessita, vivencia, rejeita, admira, questiona? Como assinala a autora, pensando a partir de P. Lee, mais do que se colocar no lugar do *outro*, com a empatia “a nossa compreensão histórica vem da forma como sabemos como é que as pessoas viram as coisas, sabendo o que tentaram fazer, sabendo que sentiram os sentimentos apropriados àquela situação, sem nós próprios as sentirmos. (RAMOS, 2013, s/p).

Ainda conforme Ramos (2013), a empatia histórica remete à compreensão contextualizada do Outro que viveu no passado, mas também do Outro que vive no presente e predispõe a problematização e contextualização do Eu inserido no mundo e na interação com os outros.

Também para Juliano da Silva Pereira (2014), pensar a empatia para seu uso no ensino de história não é tarefa simples. Para o autor, as mudanças e usos do conceito têm trazido ao debate questões ligadas à afetividade, ao

²⁶ Peter Lee entende que a empatia histórica seria a capacidade dos alunos reconstruírem os objetivos, os valores, as crenças do Outro, aceitando que estes podem ser diferentes dos seus. O autor destaca a empatia histórica como “disposição” (reconhecimento de que ações e pensamentos são próprios de um contexto histórico) e como “realização” (compreensão da intenção dos sujeitos nas ações humanas em outro contexto temporal). Cf. LEE, Peter. (2003) “Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé”: compreensão das pessoas do passado. In: BARCA, I. (Org.). Educação histórica e museus. Braga: Centro de Investigação em Educação; Instituto de Educação e Psicologia; Universidade do Minho Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga - Portugal: Centro de Investigação em Educação/Instituto de Educação e Psicologia/Universidade do Minho.

sentimento. É discutida a importância de sentir o que o outro sente, seja para melhor entendê-lo ou mesmo ser mais bem ajudado. (PEREIRA, 2014, p. 46).

Ainda para Silva (2014), atitudes empáticas e relações de empatia podem trazer melhoras, na perspectiva da educação, ao ensino. Por um lado, o professor se põe no lugar do aluno e tenta perceber como o aluno está entendendo, e não se pode negar o componente emocional, ou negar que uma maior relação entre educador e educando vão melhorar o ensino. Compreender o outro faz com que o professor possa ensinar melhor. Na perspectiva do autor, isto faz parte do que é empatia e não pode ser deixada de lado na prática do ensino.

O mesmo autor ainda considera que o aluno ao estabelecer uma relação empática com determinado agente histórico tem que saber explicar e entender motivações, crenças e valores no contexto do passado, conforme já apontado por Lee Dickinson, Ashby (1998). Essa compreensão pode se dar através de exercícios empáticos em que os alunos se utilizam da inferência sobre fontes (documentos) que possam ajudá-los a imaginar o contexto em que o agente histórico se situava, fazendo, de certa forma, uma reconstrução de um passado (em um corte limitado pelas fontes utilizadas). (PEREIRA, 2014, p. 56).

Desta forma, decidimos pesquisar com os alunos sobre a possibilidade de Intervenção Militar no atual governo Dilma Rousseff e, para isto, ministramos duas aulas oficinas sobre Ditadura Militar. Como estes alunos já haviam tido contato com o conteúdo na sua própria trajetória escolar e também no cursinho, decidimos debater o conteúdo através do conceito aula-oficina de Isabel Barca (2004). Neste tipo de experiência o professor é um investigador social que busca compreender e transformar as ideias históricas dos seus alunos, realizando um processo que passe por uma *compreensão contextualizada do passado, com base na evidência disponível, e pelo desenvolvimento de uma orientação temporal que se traduza na interiorização de relações entre o passado compreendido, o presente problematizado e o futuro perspectivado*. (BARCA, 2004, p.134).

Nesse processo, o aluno é entendido como agente de sua formação com ideias prévias e experiências diversas e o professor como investigador social e organizador de atividades problematizadoras. O conhecimento histórico é visto a partir de sua natureza multiperspectivada e nos seus vários níveis: senso

comum, científico e epistemológico. As estratégias e recursos são múltiplos e intervenientes. A avaliação é feita a partir de todo o material produzido pelo aluno e os efeitos sociais são focados nos agentes sociais. De acordo com Barca,

Se o professor estiver empenhado em participar numa educação para o desenvolvimento terá de assumir-se como investigador social: aprender a interpretar o mundo conceitual dos seus alunos, não para de imediato o classificar em certo/errado, completo/incompleto, mas para que esta sua compreensão o ajude a modificar positivamente a conceptualização dos alunos, tal como o construtivismo social propõe. Nesse modelo, o aluno é efetivamente visto como um dos agentes do seu próprio conhecimento, as atividades das aulas, diversificadas e intelectualmente desafiadoras, são realizadas por estes e os produtos daí resultantes são integrados na avaliação. (BARCA, 2004, p. 135).

Desse modo, sugere-se que o paradigma da aula-oficina apresente uma relação dialógica, trazendo o aluno para a discussão do tema, partindo do senso comum, do seu conhecimento, com o professor intervindo e auxiliando na construção de novos conhecimentos. Como demonstrado no quadro abaixo:

Tabela 12 - Paradigmas Educativos – modelo de aula-oficina

Paradigmas Educativos – Modelo de aula-oficina	
Lógica	O aluno, agente de sua formação com ideias prévias e experiências diversas o professor, investigador social e organizador de atividades problematizadoras.
Saber	Modelo do saber multifacetado e a vários níveis: - Senso comum; - Ciência; - Epistemologia.
Estratégias e recursos	Múltiplos recursos intervenientes aula-oficina.
Avaliação	Material produzido pelo aluno, testes e diálogos.
Efeitos sociais	Agentes sociais.

Fonte: BARCA (2004, p. 131 – 144)

Embora Barca (2007) se utilize dos trabalhos de Rüsen e Lee para ancorar a sua ideia de aula-oficina, principalmente a ideia de consciência histórica, em nossa experiência não faremos uso deste último conceito. Utilizaremos apenas as narrativas produzidas pelos alunos sobre ditadura militar e as manifestações atuais e como percebem as diferenças e semelhanças entre ambas.

Como já havíamos discutido com os alunos anteriormente sobre Ditadura Militar e sua relação com a cidadania, percebemos a necessidade de verificar e aprofundar o que esses alunos viam de Cidadania nas manifestações que aconteceram durante o ano de 2015 contrárias ao governo Dilma e a corrupção no país.

3.5 CONCEITUANDO DOIS MOMENTOS HISTÓRICOS

a- Movimento Diretas-Já

Percebemos que em várias respostas dos alunos aparece a questão da volta da ditadura nos dias atuais e assim decidimos trabalhar com eles o movimento das diretas-já, no final do regime militar. Na aula-oficina trabalhamos a crise do governo ditatorial deflagrada com o fim do “milagre econômico” e as denúncias sobre a repressão exercida pelos militares deu os primeiros passos no processo de redemocratização do Brasil²⁷. Os movimentos grevistas do final da década de 1970 e o anúncio das eleições estaduais diretas, em 1982, davam claro sinal da retirada dos militares do poder. No mês de abril de 1983, o então deputado federal Dante de Oliveira do PMDB- MT, redigiu uma proposta de lei que requeria uma mudança no texto constitucional permitindo a realização de eleições diretas para Presidente da República, ficando conhecida com Emenda Dante de Oliveira.

A Campanha das Diretas Já ocorreu entre novembro de 1983 e abril de 1984 foi um marco na história do Brasil no século XX. Milhões de brasileiros foram às ruas, em todos os cantos do país, como nunca se vira até então, exigir eleições diretas para presidente da República para o ano de 1984. O

²⁷ Não temos aqui a intenção de fazer um levantamento completo destes movimentos, a discussão foi feita para dar suporte às discussões e posterior produção de narrativas dos alunos.

movimento segundo Napolitano (1995) catalisou as críticas de diversos segmentos sócio-políticos contra o regime militar instaurado em 1964: lá estavam presentes a crítica político-institucional, a crítica sócio-econômica, a crítica ideológica. Dada a sua amplitude, estas manifestações se amalgamaram num consenso tático, unido pelo paradigma simbólico da democracia, capaz de levar os cidadãos novamente a escolher por voto direto presidente.

A organização política em torno das eleições diretas possuía várias frentes, entre elas podem ser destacadas as negociações partidárias, o rearranjo das elites políticas, e também as manifestações de rua – os Comícios – que reuniram vários setores da sociedade civil organizados. Os Comícios da Diretas-Já também atraíram pessoas comuns, que até aquele momento não tinham uma participação direta e efetiva na vida política do país. A preferência da sociedade civil por eleições diretas estava cada vez mais clara, por isso os partidos políticos sentiram-se pressionados a iniciar uma mobilização; e a primeira reunião pública organizada pelo PMDB na cidade de Goiânia, em 15 de junho de 1983, teve cerca de 5 mil participantes, número que surpreendeu os organizadores. Três dias depois foi realizado em Teresina, um ato público pró-diretas, desta vez um evento suprapartidário reunindo PT, PMDB, PTB e PDT, e que inclusive marcou a adesão de entidades civis, como a OAB (Ordem dos Advogados do Brasil), a Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e a União Nacional de Estudantes (UNE). O peso simbólico da democracia durante a fase de transição foi o eixo norteador da união entre diversos grupos sociais heterogêneos, em torno de manifestações e reivindicações comuns, também carregadas de simbolismo. Entre estas reivindicações destaca-se o direito ao voto, pois o alcance popular da campanha, que reivindicava o direito da população de eleger seus representantes. A reação do governo Figueiredo foi chamar os protestos de “subversivos”. Mesmo assim, o Diretas Já continuou se fortalecendo. Este movimento na Praça da Sé, no centro da cidade foi o cenário para espalhar o movimento por todo o país. O dia estava chuvoso, mas aos poucos as pessoas iam chegando e lotando a praça, no final perto de 300 mil pessoas gritavam por diretas já. Neste dia, além dos políticos, artistas famosos como Chico Buarque, Fafá de Belém, Christiane Torloni, Gilberto Gil, Regina Duarte,

Fernanda Montenegro, Bruna Lombardi e Alceu Valença também contribuía e fortaleciam com suas presenças, o pedido pelas diretas. A enorme demonstração da vontade do povo na Praça da Sé começa a ser escrito como um belo momento de concentração dos interesses populares por um único objetivo, o de poder votar em presidente.

Segundo Napolitano (1995):

O significado histórico do movimento “Diretas-Já”, ocorrido entre novembro de 1983 e de abril de 1984, foi muito além dos seus resultados políticos-institucionais imediatos. Em pouco mais de quatro meses, milhões de brasileiros ocuparam as praças públicas num conjunto de gigantescas manifestações de repúdio ao regime militar, exigindo a volta das eleições diretas para Presidente da República. (NAPOLITANO 1995, p. 207).

Conforme o mesmo autor, com efeito, mais do que simples atos públicos, o movimento pelas “Diretas-já”, como ficou conhecido, reinventou o espaço da política trazendo para ele novos atores e personagens, e a alegria e criatividade da festa popular.

No Rio de Janeiro, um imenso comício em 10 de abril de 1984 reúne cerca de um milhão de pessoas na Candelária, num verdadeiro “carnaval da democracia” (Napolitano, 1998, p. 97). Seis dias depois novamente em São Paulo, no vale do Anhangabaú, que reúne um contingente ainda maior, estimado em um milhão e quinhentas mil pessoas. No dia 18 de abril de 1984, poucos dias antes da votação da emenda Dante de Oliveira, o presidente Figueiredo impôs, por meio do decreto n. 89.566, as medidas de emergência que proibiam concentrações públicas e estabeleciam a censura prévia dos meios de comunicação, além de outras ações restritivas. Com validade de sessenta dias, as medidas abrangiam a capital federal e vários municípios do estado de Goiás possuindo evidente intenção coercitiva e intimidadora da mobilização popular. Na véspera da votação, atendendo ao chamado do comitê pró-diretas, a população promove um panelaço nas principais cidades do país. Finalmente, no dia 25 de abril, alguns pontos simbólicos importantes dos grandes centros urbanos são ocupados pela população, que empreende uma vigília cívica durante a madrugada para acompanhar a votação que transcorria num clima tenso em Brasília.

Na contramão da vontade popular, a emenda foi rejeitada, recebendo 298 votos a favor, 65 contra, com 3 abstenções e 113 deputados se ausentaram da sessão, sendo esta uma manobra da situação para evitar que a emenda fosse aprovada. Ficaram faltando exatos 22 votos para a obtenção do quórum mínimo necessário de dois terços. A frustração da população foi imensa, ficou definido posteriormente que o próximo presidente seria escolhido de forma indireta, porém o mesmo seria um civil e não um militar, e que somente na próxima eleição seria direta. De acordo com Carvalho (2003) o clamor cívico das “Diretas já”, apontado por muitos até aquele momento, como a maior mobilização popular da história brasileira (Carvalho, 2003, p.188), revelava a presença no Brasil de uma nova sociedade civil, plural e participativa, que não aceitava mais ser tutelada pelos militares.

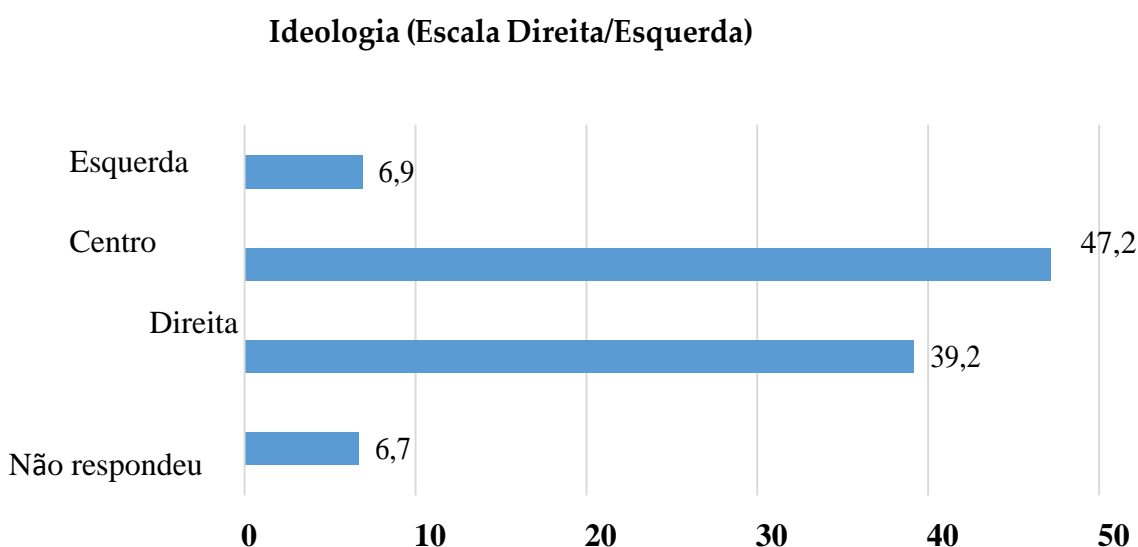
b- Manifestações populares em 2015

No primeiro semestre de 2013, uma série de manifestações populares ocorreu nas ruas de centenas de cidades brasileiras. Tendo inicialmente como foco de reivindicação a redução das tarifas do transporte coletivo, as manifestações ampliaram-se, ganhando um número imensamente maior de pessoas e também novas reivindicações. A violência policial aos atos também contribuiu para que mais pessoas fossem às ruas para garantir os direitos de livre manifestação, a partir destas manifestações nos anos seguintes tivemos várias manifestações.

Em 2015 tivemos uma série de protestos que ocorreram em diversas regiões do Brasil tendo como principais objetivos protestar contra o governo Dilma Rousseff e a corrupção. Os protestos reuniram milhões de pessoas nos dias 15 de março, 12 de abril, 16 de agosto e 13 de dezembro, que pediam desde a renúncia da presidenta e até a intervenção militar. Tomaremos como referencial para esta discussão o artigo *O que os protestos trazem de novo para a política brasileira?* De Helcimara de Souza Telles (2015) professora de departamento de Ciência Política da UFMG, pois acreditamos que o perfil traçado por ela dos manifestantes em Minas, pode muito bem se aplicar ao Paraná e, portanto, parecido com o que os nossos alunos viram sobre as manifestações aqui em Londrina.

Em pesquisa realizada por seu grupo de pesquisa, os protestos realizados tiveram como ponto de divulgação e convocação das redes sociais liderados por movimentos “Vem pra Rua”, “Movimento Brasil Livre” e “Revoltados *Online*” e por partidos de oposição ao governo. A pesquisadora traçou o perfil dos participantes em Belo Horizonte dos movimentos 12 de abril, para Telles (2015) a *manifestação reuniu grupos ideologicamente distribuídos em posições distintas, que passam pelo centro e também alcançam a extrema direita* (p.7).

Gráfico 11 - TELLES. “Perfil Ideológico e atitudes políticas dos manifestantes em Belo Horizonte de 12 de abril. p.8. 2015

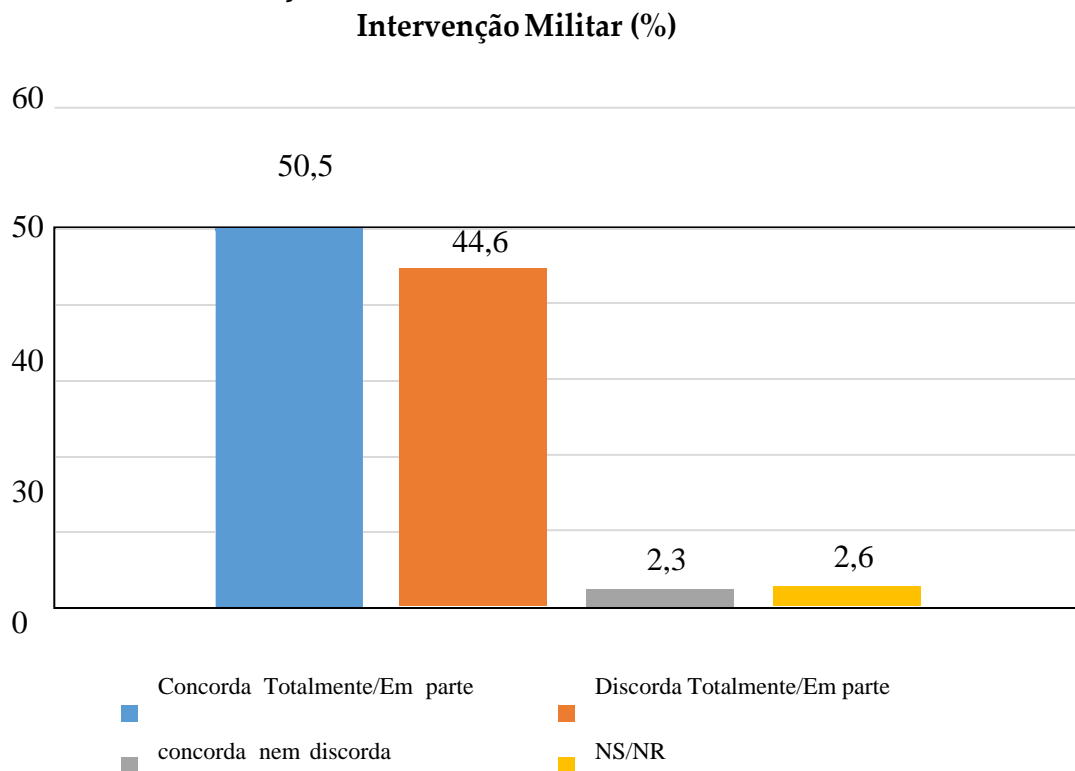


Segundo a autora, a maioria dos participantes maioria, brancos, com ensino superior, variando dos 22 a 56 anos, buscam informações, sobretudo, nas redes sociais e nutrem sentimento antipetista. Em geral, apresentam resistência aos temas que dizem respeito à expansão dos direitos das minorias.

Os manifestantes que participaram acreditam que o maior problema do país é a corrupção, mais de 65% dos entrevistados. Em geral, estão profundamente desencantados com os partidos políticos e desejam a cassação, a renúncia ou o impeachment da presidente, até investervenção militar caso necessário. Em suma, a autora revela que parte dos participantes quando perguntados se aceitariam uma intervenção militar para destituir o atual

governo, os participantes de Belo Horizonte tiveram as seguintes respostas quando perguntados. Em situação de muita desordem, os militares devem ser chamados a tomar o poder.

Gráfico 12 - Intervenção Militar



Para a autora fica claro que 50,5% dos manifestantes em caso de desordem aceitariam os militares no poder, com 44,6% que não concordam com esta hipótese isto, enquanto 2,3 % não tem uma posição definida e 2,6 % não responderam. Telles ressalta:

Como já dissemos, nossos alunos ao comentarem a participação nos movimentos, levantaram esta questão *porque haviam pessoas que desejavam a intervenção militar?* Estes alunos não entendiam o que levava algumas pessoas desejarem sua volta. Diante disto, iniciamos com os alunos uma pesquisa para saber o que achavam deste fato e se era possível que os mesmos estabelecessem uma relação empática com os sujeitos das manifestações de 2015, pediam a volta da intervenção militar.

3.6 OS DOIS MOVIMENTOS PARA OS ALUNOS

Por falta de disponibilidade de tempo fizemos esta investigação apenas com alunos do cursinho C1 e em duas oportunidades trabalhamos utilizando o conceito de aula-oficina de Barca (2004), já debatidos neste trabalho, utilizamos de materiais como vídeos e fotos. No entanto, focamos em um debate sobre duas reportagens disponíveis na Internet²⁸. Que são:



Nossa intenção era perceber qual o olhar destes alunos para estes Outros, de 1984 e 2015, e seus motivos para reivindicações tão opostas. Ou seja, sua empatia histórica para com estes sujeitos em momentos históricos distintos, em atuações que colocavam em prática as suas noções de “cidadania”.

A primeira imagem (esquerda) foi capa da *Revista Veja* em 01/02/1984 cuja principal matéria discorria sobre o movimento das Direta-Já. A foto da capa retratava cerca de 300 mil pessoas na Praça da Sé em São Paulo, pedindo a volta das eleições diretas para Presidente da República, suspensas no país desde 1966. A segunda imagem (direita) foi registrada pela G1²⁹ em uma manifestação contra o Governo da Presidenta Dilma Rousseff. Dentre os manifestantes havia pessoas que levam cartazes pedindo a Intervenção Militar.

²⁸ Não temos como intuito neste trabalho, discorrer sobre Internet, ou a importância do uso da imagem, o que pretendemos foi explorar o contexto das mesmas.

²⁹ G1 é o portal *online* de notícia da TV Globo.

Desta forma após as duas aulas oficinas realizadas, debatendo sobre os movimentos que pedem a intervenção militar fazendo um paralelo com os movimentos das Diretas Já que pediam a volta de eleições para presidente, solicitamos que os 14 alunos presentes³⁰ fizessem uma narrativa baseada nas imagens discorrendo sobre a seguinte orientação: *Veja as imagens abaixo e faça uma pequena narrativa. O que estas imagens reivindicam nestes dois momentos históricos? O que elas têm de semelhanças e diferenças? Explique.*

Como já mencionamos nossa intenção era perceber o que os alunos possuíam de ideias sobre os dois movimentos, e qual relação possuem com a ideia de cidadania, nosso ponto central de investigação. Para a maior parte dos alunos permanece a ideia de que direitos e deveres permeiam todas as ações, que as manifestações desejam mudar o ambiente político e após esta mudança é que o cotidiano das pessoas poderá ser mudado. Notamos que para alguns, direitos e deveres estão ligados com liberdade de expressão, no entanto respeitando a lógica: política/vida privada.

De acordo com Pinsky, como já visto, a cidadania é uma construção histórica, que não se resume apenas no campo político em apenas votar ou ser votado, mais também no campo social “ser cidadão é ter direito à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade, à educação, ao trabalho, a um salário justo, a uma velhice tranquila”. (Pinsky, 2003, p.2).

Percebemos que para os alunos esta trama política, *versus* vida privada, é algo complexo. Pois poucos alunos notam que isto é algo que pode ser visto também de forma inversa. Embora talvez isto ocorra porque as imagens escolhidas apontem para um aspecto mais político. Outro ponto verificado nesta pesquisa foi que corroborando os dados levantados por Telles (2015), alguns alunos afirmam que os movimentos que pedem a intervenção militar desejam dar um basta na corrupção, que os militares livrariam o país deste “mal”.

³⁰ Dos 14 alunos presentes, 6 foram entrevistados em nosso primeiro questionário, sendo 8 alunos diferentes da primeira pesquisa.

Para aluna Adr³¹

A primeira imagem se refere ao povo poder votar novamente, ter a liberdade de se expressar e escolher o presidente, na segunda imagem não podemos deixar de lado mostrar as pessoas que desejam intervenção militar, entendo que a intervenção vem para limpar a corrupção e punir todo aquele candidato que merece, estudantes, trabalhadores, deseja, um país mais justo com liberdade de expressão e sem corrupção com direitos iguais à todos. (ADR,2015)

Nesta fala, fica muito claro a existência de uma relação empática por parte da aluna, pois a forma como ela se relaciona com as imagens dos dois momentos, indica um entendimento do porquê as pessoas iam às ruas. E que em ambos a motivação era a luta por um país mais justo. Para a aluna abaixo, a empatia não ocorre de forma tão clara, entretanto, ainda parece existir uma tênue ligação com os sujeitos:

Para a aluna Fli *“A primeira ilustra a revolta do povo à falta de liberdade de opressão da época da ditadura. Em contrapartida a segunda mostra o povo clamando pela volta dos militares, para limpar o país da corrupção, em busca de seus direitos.*

É possível constatar que a maioria dos alunos parecem fazer uma crítica aos apelos pela volta da ditadura na atualidade, discordando da ideia de que os militares, em uma possível intervenção, melhorariam o país que se livraria da corrupção. E, neste sentido, apresentam uma narrativa que pode ser vista como “global”, pois fazem uma leitura que vai além do momento em que vivem, relacionando o presente vivido e o passado da ditadura militar.

Em nosso grupo pesquisado, 12 alunos (85%) conseguiram associar a volta dos militares ao poder como um retrocesso, como perda de direitos e liberdade, a volta da censura, golpe, entre outros adjetivos.

Vejamos:

As duas imagens reivindicam uma reforma na política do país com intervenções. O que se vê em comum é um manifesto popular em busca de mudança, porém na primeira imagem é a busca do direito de voltar, visado acabar de vez com a repressão, sendo um passo importante para população, já na segunda é praticamente um retrocesso esse movimento que pedi a volta dos militares, pois ficou claro que uma intervenção militar está longe de ser a melhor opção. (JLN,2015)

³¹ Como nesta fase pesquisamos novos alunos decidimos apenas indicá-los por iniciais

Esta narrativa acima esboça uma leitura mais sofisticada, ou política, da realidade, pois existe uma avaliação do presente e uma projeção de futuro quando se avalia que a intervenção militar “está longe se ser a melhor opção”. Aparentemente, a relação empática também ocorre, pois o aluno infere que as imagens possuem algo em comum “*um manifesto popular em busca de mudança*”.

No caso abaixo podemos fazer análises muito semelhantes. Novamente, existe uma análise do presente e uma projeção de futuro na narrativa “os militares irão fazer o povo de marionetes”. Vejamos o que disse aluna JUA.

No primeiro o povo em manifestação vai em busca de uma democracia prática que seja realizada no verdadeiro sentido da palavra. Já no segundo, novamente o povo em manifestação pede o fim da democracia e que os militares interfiram no governo tomando o poder, porém na cabeça e alguns, essa intervenção será provisória, o que não ocorrerá pois o poder será muito concentrado e os militares irão fazer o povo de marionetes. O povo deve estudar e procurar saber mais sobre o que foi realmente a ditadura. (JUA,2014)

Da mesma forma, percebe-se que assim como em nosso segundo capítulo, quando trabalhamos diretamente com o que os alunos acham que foi a ditadura, suas falas sobre uma possível volta de intervenção militar é praticamente a mesma. Ou seja, com um olhar a partir da noção de perda de liberdade, de repressão, de retrocesso:

A primeira imagem mostra a luta pelos direitos e o direito de voltar para presidente em questão (1984) o projeto foi vetado, o sucesso foi alçado em 1988. Na segunda imagem temos algumas pessoas que querem a volta da ditadura militar, o fator que mais motiva essa população é a corrupção do governo.

“Compreendo a indignação da população mais pedir a intervenção militar é pedir para que o povo não tenha mais direitos conquistados, a corrupção fode a sociedade mais a volta dos militares não dá (RNA,2014).

Pode-se dizer que todos percebem a diferença primordial entre os dois processos (a intervenção militar), como processos distintos no tempo. No caso da narrativa abaixo, o aluno percebe a incoerência (embora escreva,

“coerência” certamente está insinuando o oposto): como se pode pedir agora por algo que já foi ruim? Vejam:

São dois movimentos um situado em plena ditadura militar, pedia as tais diretas já, ou seja o direito de votar em seus presidentes. O outro e praticamente contrário pedindo o retorno dos tais anos de chumbo, anos que deixaram famílias sem seus filhos. Em sua maioria lutavam por sua liberdade de expressão, agora pedem para volta dos militares, e uma coerência não é? (JAL,2015)

Assim, concordamos com Juliano da Silva Pereira (2014), quando afirma que é na formação do pensamento histórico do aluno que reside a importância do estudo da empatia. O ensino de história na escola deve buscar como objetivo fazer com que o aluno chegue a um entendimento da história no qual ele consegue se diferenciar do personagem do passado, compreendendo suas ações dentro do contexto em que foram tomadas e compreendendo que o personagem do personagem do passado é diferente dele e não inferior. Empatia histórica, portanto, não é algo a ser ensinado, posto que não se pode vê-la como uma habilidade e sim como uma disposição. Outrossim, é um componente que faz parte do processo narrativo e de compreensão da história. Deve ser desenvolvida para que o aluno atinja um nível cada vez maior de compreensão histórica e construção do conhecimento histórico. (PEREIRA, 2014, pp. 64-65).

Diante da nossa intervenção em sala com os alunos, percebemos que, de fato, os mesmos veem uma possível intervenção militar como algo inconcebível, a grande maioria se mostra assustada com tal fato, o que também foi percebido em conversas para além da aula-oficina. O que fica claro nas respostas dos alunos é a percepção de que nos dois momentos históricos a população lutava por “direitos”, ideia completamente aliada à ideia de cidadania.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante nosso trabalho tivemos como objetivo analisar como nossos alunos entendiam o conceito de cidadania. Após a análise dos conhecimentos prévios, percebemos que muitas de suas ideias tinham uma estreita relação com o modelo de cidadania do regime militar. Para analisar esta possível permanência de ideias, partimos para a análise do que os militares entendiam como cidadania, analisando dois livros didáticos de Educação Moral e Cívica do período.

Através dos livros pudemos perceber que o regime militar tentou através de muitos meios controlar e criar modelos de cidadania, tentando dar ao brasileiro um identidade comum, buscando desta forma legitimar seu poder perante o povo, investimento em escolas, em propaganda nos meios de comunicação prol regime, filmes, músicas e principalmente do aparelho educacional visou em especial implantar no imaginário dos alunos que o Brasil passava naquele momento sob um regime democrático, isto tudo como já vimos foi uma das estratégias para legitimar seu poder perante o povo. Toda essa estrutura em busca de legitimar o poder teve grande eficiência perante a população, embora muitos não as aceitaram

Ao propormos o debate e a pesquisa com os alunos, percebemos que, muitos ainda entendem cidadania como algo ligado a política, direito e deveres. Trabalhando na categorização das respostas, ficou claro que os alunos ao serem questionado de diversas formas pode ou não mudarem de opinião sobre os temas levantados nesta pesquisa, no entanto, a estrutura de seu pensamento ainda nos levar e inferir que o sentimento de cidadania é algo que vem de fora para dentro, do Estado ao Indivíduo. Se compararmos, por exemplo, com o pensamento de Pinsky (2003) que a cidadania é uma construção histórica, que não se resume apenas no campo político em apenas votar ou ser votado, mais também no campo social “ser cidadão é ter direito à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade, à educação, ao trabalho, a um salário justo, a uma velhice tranquila”, percebemos que poucos alunos têm esta forma de entender a cidadania.

Por outro lado, notamos que, nas narrativas de alguns alunos, esta ideia (direitos, deveres) tão difundida no regime militar, se mescla a vários conceitos trabalhados, em especial com relação à cidadania. Também ficou claro ao analisarmos no terceiro capítulo que eles entendem a participação na vida política do país como algo que pode mudar a vida pessoal de cada um. No entanto, a cidadania

ainda permanece para nossos alunos como algo político, sendo pouco ou quase imperceptível a compreensão do tema a partir de outra perspectiva.

Não temos uma resposta a tantas questões. Mas, talvez uma possibilidade seja continuar a procurar um ensino pautado na descoberta e no vínculo estreito entre teoria e prática, deixando de lado o aspecto “livresco” e reforçando o trabalho cada vez mais assíduo com as fontes históricas, e com pesquisa em arquivos. Ao final, podemos afirmar que a nossa experiência, como também aluno do curso de história da UEL, nos faz pensar o quanto temos que aprender a ensinar de uma forma também diferente. Contudo, acreditamos estar no caminho certo.

Em suma, temos claro ao final de nossa pesquisa que concordamos com Peter Lee (2006), quando ele afirma que a pesquisa é necessária para que nos permita entender as ideias que estruturam as relações dos alunos com o passado e os tipos de passado que eles têm acesso. Simultaneamente devemos tentar desenvolver abordagens práticas que construam nosso conhecimento das ideias dos alunos e os tipos de passado aos quais têm acesso. Pesquisa e prática devem andar juntas com o desenvolvimento do currículo e com a contribuição dirigida por professores em estudos pilotos em pequena escala, ideia primordial da *Grounded Theory*.

Gostaríamos de encerrar este texto com as respostas de dois alunos quando perguntado se a escola forma para a cidadania, pensando que seria este tipo de escola que gostaríamos de ajudar a construir:

“[...] a escola dá o suporte intelectual, porém cada pessoa decidi que tipo de cidadão decidi ser: corrupto, honesto, alienado, honesto. (A4).

“Não só a escola forma cidadão, como também os professores. Essa instituição além de formar cidadãos também lhe ensina valores”. (A12).

REFERÊNCIAS

- ABUD, Kátia Maria. **O ensino de história como fator de coesão nacional: os programas de 1931**. Revista Brasileira de História. São Paulo: Anpuh/ Marco Zero, v. 13, n. 25/26, 1993, p.163-174
- ALVES, Ronaldo Cardoso. **A transferência da família real portuguesa para o Brasil: explicação histórica em estudantes brasileiros e portugueses**. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses/article/viewFile/13326/12132>. Acessado em: 04/05/2015.
- ÀVILA, Brayan Lee. **As Ideias acerca do Regime Militar Brasileiro (1964-1985) Em Narrativas de Jovens do Ensino Médio de Londrina-Pr**. Disponível em: <http://www.erh2014.pr.anpuh.org/anais/2014/98.pdf>. Acessado em 11/09/2015.
- BARCA, Isabel. **O pensamento histórico dos jovens: idéias dos adolescentes acerca da provisoriedade da explicação histórica**. Braga: Universidade do Minho, 2000. pp.23-26
- _____. Aula Oficina: um projeto à avaliação. In. BARCA, I. (org.) **Para uma educação histórica com qualidade**. Braga: Uminho, 2004. p.131-144.
- _____. Caminhos trilhados pela Educação Histórica. Entrevista [jul./dez. 2012] Antíteses (Londrina), v. 5, p. 865-874 Entrevista dada a Nucia Alexandra Silva de Oliveira.
- BARCA, Isabel & Gago, Marília. **Aprender e pensar história: um estudo com alunos do 6º ano de escolaridade**. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/563/1/14IsabelBarca.pdf>. 2001.
- BITTENCOURT, Circe (org). “Livros didáticos entre textos e imagens”. In: **O Saber na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação. Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN): História**. Brasília: Mec. SEF, 1998.
- CAINELLI, Marlene. “A constituição do pensamento histórico de jovens estudantes no Brasil e Portugal: A construção de explicações sobre o passado a partir da tomada de decisões sobre questões históricas”. In: **Atas do V Simpósio Internacional de Didactica de Las Ciencias Sociales e XIII Congresso Internacional das Jornadas de Educação Histórica**. Barcelona, 2012, p.1086-1087.

CAIMI, Flávia. Fontes históricas na sala de aula: uma possibilidade de produção de conhecimento histórico escolar? In: **Anos 90**, Porto Alegre, v. 15, n. 28, dez/ 2008.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil. O longo Caminho**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CASTEX, Lilian Costa. **O conceito substantivo ditadura militar brasileira (1964-1984) na perspectiva de jovens brasileiros: um estudo de caso em escolas de Curitiba – PR**. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba. 2008.

CERRI, Luis Fernando. “Ensino de História e Cidadania no Regime Militar: Características e um caso característico”. In: CERRI, Luis Fernando (Org.). **O ensino de história e a ditadura militar**. 2ªed. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 2005.

_____. “Ensino de História e Cidadania no Regime Militar: Características e um caso característico”. In: CERRI, Luis Fernando (Org.)

CHARTIER, Roger. A ordem dos livros. In: **A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999

CHIAVENATO, Júlio José. **O golpe de 64 e a ditadura militar**. 6. ed. São Paulo: Moderna, 1997.

COMPARATO, F. K. “Estado, reforma e desenvolvimento”. In: **Lua Nova**. no. 28-29, São Paulo. Abr/1993.

CUNHA, Maria de Fátima da. “Documentos para a História e seu ensino: Brasil Nunca Mais (“Projeto A”) e Manual de Antiguerrilha das Agulhas Negras”. In: **História e Perspectivas**, Uberlândia (52): 109-138, jan/jul. 2015.

GOMES, Angela de Castro. **República, educação cívica e história pátria: Brasil e Portugal**. Disponível em: <http://anais.anpuh.org/wp-content/uploads/mp/pdf/ANPUH.S25.0009.pdf>. Acessado 22/03/2016.

FICAGNA, Marisa Fracalossi; ORTH, Miguel Alfredo. **Educação para um novo cidadão: construindo possibilidades ou relações entre a teoria e a prática**. In: ANDREOLA, Balduino Antonio et al. (orgs.). Formação de educadores: da itinerância das universidades à escola itinerante. Ijuí: Ed. Unijuí, 2010. p. 246-262.

FERNANDES, E.; MAIA, A. Grounded theory. In: FERNANDES, E. M.; ALMEIDA, L. S. (Ed.). **Métodos e técnicas de avaliação: contributo para a prática e investigação**. Braga: Universidade do Minho, 2001. p. 49-76. Disponível:

<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/4209/1/Grounded%2520Theory.pdf>. Acesso 08/06/2015.

FICO, Carlos. Versões e Controvérsias sobre 1964 e a Ditadura Militar. In: **Revista Brasileira de História**. Vol. 24, no. 47, SP: 2004.

FIGUEIRAS, Juliana Mirando. **O livro didático de educação moral e cívica na ditadura de 1964: A construção de uma disciplina**. Artigo disponível em: <http://www.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/302JulianaMirandaFilgueiras.pdf>. Acessado em 12/10/2014.

FORGIARINI, Solange Aparecida Bianchini e SILVA, João Carlos da. **Escola pública: fracasso escolar numa perspectiva histórica**. Novembro de 2007. Disponível em : <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/369-2.pdf>. Acesso em 07/05/2016

FONSECA, S. G. **Caminhos da história ensinada**. São Paulo: Papirus, 1993.

FULMAN, Ivan. **Cidadania e educação histórica: perspectivas de alunos e professores do município de Araucária-Pr**. Disponível em: http://www.ppge.ufpr.br/teses/M06_furmann.pdf. Acessado em: 11/01/2016.

Gago, M. **Pluralidade de Olhares: Construtivismo e Multiperspetiva no Processo de Aprendizagem**. EPMCELP. 2013

GERMANO, José Wellington. **Estado militar e a educação no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1994, pp. 141- 163.

_____. **O discurso político sobre a educação no Brasil autoritário**. Artigo disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acessado em 13/09/2014

LEE, P. “Progressão da compreensão dos alunos em História”. In: BARCA, I. **Perspectivas em educação histórica**. Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2001.

LEE, Peter. (2003) “Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé”: compreensão das pessoas do passado. In: BARCA, I. (Org.). **Educação histórica e museus**. Braga: Centro de Investigação em Educação; Instituto de Educação e Psicologia; Universidade do Minho Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga - Portugal: Centro de Investigação em Educação/Instituto de Educação e Psicologia/Universidade do Minho.

LEE, P. “Em direção a um conceito de literacia histórica”. In: **Educar**, Curitiba, Especial, p. 131-150, 2006. Editora UFPR.

MOTA, Rodrigo P. S. “O perigo é vermelho e vem de fora: o Brasil e a URSS”. In: **Revista Locus**, UFJF, 2010.

NADAI, Elza. O ensino de História e a ‘pedagogia do cidadão’. In: PINSKY, J. (Org.). **O ensino de História e a criação do fato**. São Paulo: Contexto, 2011.

NADAL, Beatriz. G. . A escola e sua função social: uma compreensão à luz do projeto de modernidade. In: **Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**, 2008, Itajaí. VII Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul - ANPEDSUL, 2008.

NUNES, Nataly & REZENDE, Maria José. **O ensino da Educação Moral e Cívica durante a ditadura militar**. Artigo disponível em: www.uel.br/grupo-pesquisa/gepal/terceirosimposio/natalynunes.pdf. Acessado em 14/10/2015.

NAPOLITANO, Marcos. **Representações políticas no movimento Diretas-Já**. In: Revista Brasileira de História. São Paulo : v. 15, nº 29, 1995, p.207-219

MAIA, Tatyana Amaral. **Civismo e cidadania num regime de exceção: o conhecimento histórico ensinado e seus usos políticos na ditadura civil-militar (1969-1985)** Disponível em: http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1363710953_ARQUIVO_artigoANPUHTatyanaMaia.pdf Acessado 10/02/2015.

ODALIA, Nilo. **A liberdade como meta coletiva**. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (orgs). História da Cidadania. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2003

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do Paraná, Departamento de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica: História**. 2008

PONTES, Ciro. **Enciclopédia Nacional de Educação Moral e Cívica**. 1º vol.: educação objetivo da moral. São Paulo: Formar, 1969.

PINSKY, Jaime e PINSKY, Carla Bassanezi (orgs). **História da Cidadania**. 2ª Ed. São Paulo: Contexto, 2003.

RAMOS, Ciro de Moura, MICHALANY, Douglas. **Educação moral, cívica e política**. 2ª ed. São Paulo: Gráfica Michal.

RAMOS, M. E. T. “Educação Histórica: articulação orgânica entre investigação e ação”. In: **XIV Jornadas Interescuelas**. Departamentos de Historia. Departamento

de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, 2013.

REIS, Silvana & CAINELLI Marlene. **Lembranças sobre a Ditadura Militar: a narrativa dos alunos do 1º ano do ensino médio**. Disponível em: <http://www.erh2014.pr.anpuh.org/anais/2014/238.pdf>. Acessado em 10/11/2015.

RÜSEN, JORN. **Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão**. Disponível em: www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/.../279/28. Acessado em 24/09/2015.

_____, **Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica**. Brasília: UnB, 2001.

TELLES, Helcimara Souza: **O que os protestos trazem de novo para a política brasileira**. Disponível em: <http://opiniaopublica.ufmg.br/site/files/artigo/3-Dossie-Abril-2015-Mara-Telles1.pdf>. Acesso 28/12/2015.

REZENDE, M. J. **A ditadura militar no Brasil: repressão e pretensão de legitimidade**. 1964-1984. Londrina: UEL, 2001. p.p .2- 15. Disponível em: <http://www.uel.br/editora/portal/pages/arquivos/ditadura%20militar.pdf>. Acessado 17/10/2015.

RIBEIRO, Renilson Rosa. O saber (histórico) em parâmetros: “O ensino da História e as reformas curriculares das últimas décadas do século XX”. In: **Revista Virtual de Humanidades**, n. 10, v. 5, abr/jun.2004. Dossiê História Cultural. Disponível em <http://www.seol.com.br/mneme>.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora.; BARCA, Isabel. (Org.). **Aprender História: Perspectivas da Educação Histórica**. 1ª ed. Ijuí: Unijuí. 2009. p. 21-51.

_____; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. 2 ed., São Paulo: Scipione, 2009.

_____. **Jörn Rüsen: o ensino de história**. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

_____. **Perspectivas da Consciência Histórica e da Aprendizagem em Narrativas de Jovens Brasileiros**. Disponível: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:0JC8GO3y4DYJ:e-revista.unioeste.br/index.php/tempohistoricos/article/download/1945/1537+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br> Acessado 24/09/2015.

PEREIRA, Juliano da Silva. **Uma Máquina do Tempo movida à imaginação: RPG e Empatia Histórica no Ensino De História**. Londrina: Programa de Mestrado em História Social. (Universidade Estadual de Londrina), 2014.

URBAN, Ana Claudia. **Manuais de didática de estudos sociais como fontes para o código disciplinar da história**. ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES DO ENSINO DE HISTÓRIA, 9, 2011, Florianópolis. Anais... Florianópolis: UFSC, 2011.

VAIDERGORN, José. **As moedas falsas: Educação, moral e cívica**. Dissertação de mestrado. UNICAMP. Campinas, 1987.

Leis:

BRASIL. Decreto- lei nº 869, de 12 setembro de 1969. Dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextIntegral.action?id=178916>. Acessado em 25/10/2015.

BRASIL, Decreto-Lei nº 1.006, de 30 de Dezembro de 1938. Estabelece as condições de produção, importação e utilização do livro didático. Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1006-30-dezembro-1938-350741-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acessado em: 06/09/2015.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN): História**. Brasília: Mec. SEF, 1998. http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_5a8_historia.pdf. Acessando 07/05/2015.

ANEXOS
(narrativas de alunos)

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA
MESTRADO EM HISTÓRIA SOCIAL – LINHA DE PESQUISA HISTÓRIA E
ENSINO
ALUNO: BRUNO PAVIANI
INSTRUMENTO DE INVESTIGAÇÃO EM HISTÓRIA

Nome: *Bruno*
 Idade: *21 anos*
 Data: *18/06/2015*

1- Para você, o que é História?

É a parte que estuda os tempos passados e os tempos antecedentes! Como se movia o mundo nos séculos passados.

2- Você acha importante estudar História? Por quê?

Sim, porque temos que saber de onde vem as nossas culturas!

3- O que você entende por Ditadura Militar? Sabe em que período ocorreu no Brasil?

É uma política com leis muito rígidas! Tempo de guerra.

5- Onde você aprendeu sobre a Ditadura Militar:

Na TV? Como?

Filmes? Quais?

Livros? Quais?

Conversas com pessoas? Quem?

Internet

6- Cite três palavras que para você definam o que foi a Ditadura Militar.

Terrorismo, Tortura, Guerra.

7- Você acredita que ações que aconteceram durante a Ditadura Militar ainda podem ser percebidas no nosso dia-a-dia? Dê dois exemplos.

Sim, no modo das pessoas de agir na sua e em sociedade, por exemplo.

8- O que é cidadania para você?

Toda a pessoa trabalhadora, pagadora de impostos etc.

9- Cite 5 palavras que definam o que é cidadania para você.

Justiça, Direitos, Democracia, Ética e Política

10- Descreva uma situação que para você exista um exemplo de exercício da cidadania

Votos que é a expressão das opiniões particulares de cada um.

11 - Para você a escola forma cidadão?

Juntos formam, porém nem sempre os "alunos" seguem o rumo certo!

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA
MESTRADO EM HISTÓRIA SOCIAL – LINHA DE PESQUISA HISTÓRIA E
ENSINO
ALUNO: BRUNO PAVIANI
INSTRUMENTO DE INVESTIGAÇÃO EM HISTÓRIA

Nome: Julia Paqueta Aguiar
 Idade: 18 anos
 Data: 18/6/15.

1- Para você, o que é História?

História é a soma dos estudos dos costumes do passado, com a descrição dos fatos ocorridos, mostrando como era a vida dos povos que viveram antes de nós. A "nova história" baseia-se na objetividade e na mentalidade; através de fotos, músicas...

2- Você acha importante estudar História? Por quê?

Depende da área e da especialização de cada um. Entretanto, no geral, é de grande importância, por formar indivíduos com senso crítico, pessoas que constatarem, busquem aplicações e acrescentem conhecimento.

3- O que você entende por Ditadura Militar? Sabe em que período ocorreu no Brasil?

Ditadura Militar foi um período em que o poder se concentrava totalmente nas mãos dos militares, onde eles ditavam as regras, não havia nenhum tipo de liberdade.

5- Onde você aprendeu sobre a Ditadura Militar: Ocorreu no Brasil de 1964 a 1985.

() Na TV? Como?

() Filmes? Quais?

() Livros? Quais?

Conversas com pessoas? Quem? Professores (colégio e cursinho).

6- Cite três palavras que para você definam o que foi a Ditadura Militar.

Falta de democracia, repressão.

7- Você acredita que ações que aconteceram durante a Ditadura Militar ainda podem ser percebidas no nosso dia-a-dia? Dê dois exemplos.

sim, corrupção, violência do governo visto como professoras estaduais.

8- O que é cidadania para você?

Para mim, cidadania anda lado-a-lado com a democracia. Para ter cidadania é necessário respeitar o próximo, mas usando sua liberdade, dando sua opinião.

9- Cite 5 palavras que definam o que é cidadania para você.

igualdade social, liberdade de expressão e sufrag.

10- Descreva uma situação que para você exista um exemplo de exercício da cidadania

Adquirir conhecimento, fazer uma crítica construtiva e levar ideias para o governo, para melhoria e bem-estar do cidadão.

11 - Para você a escola forma cidadão?

Para mim a escola não forma cidadão.

Nome: *Ano Caroline Clara*

curiosidade pública idade 17

Veja as imagens abaixo e faça uma pequena narrativa. O que estas imagens reivindicam nestes dois momentos históricos? O que elas têm de semelhanças e diferenças? Explique"

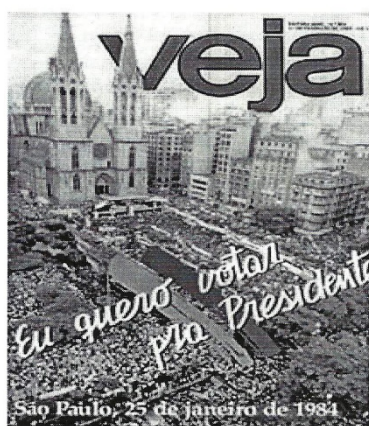


São dois momentos (extremamente) semelhantes, um
 ocorre um plano ditadura militar, pedido aos cidadãos
 direitos de voto, os direitos de votar diretamente
 em seus presidentes. O outro, praticamente o
 contrário, pedindo os direitos dos dois senos de chumbo.
 Ambos umis que, durante muitos famílias eram serem
 seus filhos preferiam. É um erro mauis lutarem
 por seus direitos de de liberdade, enquanto um
 liberto agora para pedir o retorno do mesmo. É
 no cenário? Não há.

Nome: Renato Oliveira Santana

Idade 27
público

Veja as imagens abaixo e faça uma pequena narrativas. O que estas imagens reivindicam nestes dois momentos históricos? O que elas têm de semelhanças e diferenças? Explique"



A primeira imagem demonstra a luta pelo direito de votar para presidente, na época em questão (1984) o projeto foi vetado, o sucesso foi alcançado somente em 88.

Na segunda imagem temos um movimento atual que algumas pessoas querem a volta da ditadura militar, o fator que mais motiva essa população a princípio é a corrupção no governo.

Compreendo a indignação da população, mas pedir intervenção militar é pedir para que o povo não tenha mais poder, perder os direitos conquistados. A corrupção fode a sociedade mas a volta dos militares não dá.