

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

VALÉRIA MARIA QUEIROZ GUIMARÃES CAMARGO DE CAMPOS

**A CONSTRUÇÃO DA NOÇÃO DE CIDADANIA EM LIVROS
DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DE 1ª A 4ª SÉRIES DO ENSINO
FUNDAMENTAL I**

**CAMPINAS
2005**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

VALÉRIA MARIA QUEIROZ GUIMARÃES CAMARGO DE CAMPOS

**A CONSTRUÇÃO DA NOÇÃO DE CIDADANIA EM LIVROS
DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DE 1ª A 4ª SÉRIES DO ENSINO
FUNDAMENTAL I**

Banca Examinadora

Profa. Dra. Eloísa de M. Höfling (orientadora)

UNIDADE BC
 1ª CHAMADA by Valéria Maria Queiroz Guimarães Camargo de Campos, 2005.
 C157c
 EX
 OMBO BC/ 66749
 ROC. 16-123-06
 C ☐ D ☒
 PREÇO 11,00
 DATA 25/1/06
 1ª CPD

Bib. id. 376029

**Ficha catalográfica elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

C157c Campos, Valéria Queiroz Guimarães Camargo de .
 A construção da noção de cidadania em livros didáticos de história de 1ª a 4ª série do ensino fundamental I / Valéria Maria Queiroz Guimarães Camargo de Campos. -- Campinas, SP: [s.n.], 2005.
 Orientador: Eloisa de Mattos Hofling.
 Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.
 1. Cidadania. 2. Cidadãos. 3. História – Estudo e ensino (Primeiro grau). 4. Educação. 5. Material didático. I. Hofling, Eloisa de Mattos. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

05-177-BFE

Keywords : Citizenship; Citizen; History- Education, Elementary; Education; Instructional materials

Área de concentração: Educação, Política, Sociedade e Cultura.

Titulação: Mestre em Educação

Banca Examinadora: Profa. Dra. Eloisa de Mattos Hofling
 Profa. Dra. Dulce Maria Pompeo de Camargo
 Profa. Dra. Norma Sandra de Oliveira Ferreira

Data da defesa: 27/10/2005

RESUMO

Este estudo buscou compreender como se constrói a noção de cidadania nos livros didáticos de História de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental I.

A partir da leitura de estudos teóricos sobre a noção de cidadania e de estudos sobre material didático compreendemos a importância de sobre a noção de cidadania construída nos livros didáticos de História. Com essa preocupação, identificamos as duas coleções didáticas mais utilizadas nas escolas da Região Oeste de Campinas, sobre as quais debruçamos nosso olhar.

Centramos nossa investigação nas possibilidades e espaços existentes para abordagem de aspectos relacionados à natureza da participação. Iniciamos justificando a validade do tema, estratégico e relevante nos dias atuais, e esclarecendo os caminhos que percorremos na construção da metodologia, bem como o nosso entendimento sobre os termos que envolvem a nossa busca, a noção de cidadania e a natureza da participação. Desenvolvemos nossa reflexão respeitando as propostas temáticas apresentadas pelo material, de acordo com os PCNs, e nos remetendo aos estudos sobre a noção de cidadania para o desvendar das possibilidades.

Por fim, trouxemos algumas considerações finais, com o cuidado de não esquecer que nosso caminhar envolve a leitura que fazemos, diversa de outras. Destacamos que, mesmo a passos lentos, as transformações no material didático de História se operam, e a discussão que envolve a construção da noção de cidadania, não pode se considerar acabada.

ABSTRACT

This study tried to understand how we construct the notion of citizenship in didactic books of History from the 1st to the 4 th series of Basic Education I.

From the reading of theoretical studies about notion of citizenship and studying the didactic material, we understand the importance of thought of the notion of citizenship showed in didactic books of History. With this concern, we identify the two most used didactic collections in the schools of Campinas West Region, on which we look at more attentively. Our best research is on the possibilities and ways we have to relate on the nature of the participation.

We start by justifying the value of the subject, strategic and relevant nowadays, and clarifying the ways we cover in the construction of the methodology, as well as our understanding on the subjects that involve our research, the notion of citizenship and the nature of the participation. We develop our reflection respecting the thematic proposals presented by the material, according to the PCNs, and reminding to the studies about notion of citizenship to see clearly all the possibilities.

Finally, we brought some final considerations, with the care of not to forget that our walk involves the reading that we do, different from the others. We tried to show that, in spite of our slow steps, the transformations in the didactic material of History occurs, and the discussion that involves the construction of the notion of citizenship, cannot be considered finished.

AGRADECIMENTOS

À Mestre Elizabeth de A. Silvaes Pompêo de Camargo, quem primeiro plantou a semente desta pesquisa e sempre me apoiou na busca de ideais mais profundos no caminho do “pensar educação”. Pelo seu exemplo de educadora e pela sua presença em momentos tão importantes da minha vida acadêmica.

À Profa. Dra. Eloísa de M. Höfling, de quem sempre tive orgulho de ser orientanda. Pela dedicação, atenção, paciência e, sobretudo, pela inspiração. Também pela exigência, pela firmeza, pela busca constante do aperfeiçoar, que me levaram a ler e reler, escrever e reescrever... Com prazer e realização!

À Profa. Dra. Dulce M. P. Camargo, que é parte da história dessa pesquisa. Pelas preciosas contribuições dadas a este estudo quando ainda era um projeto, bem como na banca da qualificação, no momento crucial de sua construção.

À Profa. Dra. Norma Sandra de A. Ferreira, pelo olhar diferenciado dado ao tema leitura, que muito contribuiu para essa pesquisa, fazendo-nos ver e rever caminhos e trilhas, cores e “nuances”.

À Direção do Colégio Dom Barreto, pelo estímulo e valorização. Aos aliados no dia-a-dia da sala de aula, alunos, colegas professores coordenadoras, orientadoras e funcionários, pelo apoio e amizade.

À Dora que me mostrou a necessidade eminente de todo educador repensar sua prática, nunca deixando de ser educando.

A Graça e Irani, amigas que tornaram possível chegar em minhas mãos o material didático aqui analisado.

A Dalva pela colaboração com o inglês.

À Bernadete por propiciar meu primeiro contato com a Diretoria de Ensino – Região de Campinas Oeste, possibilitando meu acesso às escolas, via telefone, e-mail e endereço.

À Denise, dedicada bibliotecária do Colégio Dom Barreto, por seu auxílio em minhas buscas bibliográficas.

Às minhas irmãs que dispensaram atenção aos meus filhos durante minhas horas de dedicação ao estudo.

A José Ricardo, Ricardo e Milena, pelo amor, dom maior que me sustentou em todos os momentos, às vezes tão difíceis, dedicados a esta pesquisa.

Aos meus pais, meus educadores, pelas orações e presença.

SUMÁRIO

Introdução	11
I - Perpassando caminhos da história do livro didático e da cidadania	
1. O livro	21
2. O livro didático: componente de uma política pública, “saber oficial” e produto de mercado	24
3. Fragmentos da história da noção de cidadania	31
4. Alguns aspectos da história da teoria da cidadania	35
II - Opções Metodológicas	
1. Essa pesquisa também tem história	39
2. Metodologia Inicial	45
3. O caminho percorrido para a escolha dos livros didáticos analisados	47
4. Buscando a noção de cidadania e a natureza da participação	51
III - Encontro com o material didático: um mergulho na noção de cidadania construída nos livros didáticos analisados.	
1. Sobre a Apresentação dos Autores e suas Equipes	61
2. Nossa Leitura sobre as Capas	62
3. Possibilidades na Forma e na Relação Autor/Leitor	66
4. Uma Descrição da Estrutura dos Manuais do Professor	70
5. Como os Manuais do Professor Apresentam os Conteúdos das Coleções?	75
6. Buscando a Construção da Noção de Cidadania Inserida na Proposta do Eixo Temático “História Local e do Cotidiano” (nos manuais e no material destinado ao alunado)	
6.1. Identidade e sentimentos	83
6.2. Família, grupo e transformações	93
6.3. Os espaços: moradia e escola	104
6.4. Direitos	115
6.5. O tempo	119
6.6. Os espaços: bairro e cidade	123
6.7. Trabalho	128
6.8. Eleições e participação via voto	134
7. Buscando a Construção da Noção de Cidadania Inserida na Proposta do Eixo Temático “História das Organizações Populacionais” (nos manuais e no material destinado ao alunado)	138
7.1. O Documento	139
7.2. Diferença e igualdade	143
7.3. Trabalho	146
7.4. Da colônia aos nossos dias: direitos e participação na abordagem do conteúdo histórico	152
7.5. Da colônia aos nossos dias: a relação entre cidadania e meio ambiente	173
Considerações Finais	177
Bibliografia	185

INTRODUÇÃO

*Entre os textos há lacunas, ambigüidades, singularidades, que são preenchidas pela leitura que o pesquisador faz deles. Então, a História da produção acadêmica é aquela proposta pelo pesquisador que lê. Haverá **tantas** Histórias quanto leitores houver dispostos a lê-las. (Ferreira, 2002, p. 269)*

Este estudo tem como proposta investigar a noção de cidadania construída em livros didáticos de História de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental I. Não é o primeiro neste caminho e esperamos que também não seja o último. Sabemos (Costa; Freitag e Motta, 1987) que muito já se produziu, e continua se produzindo, envolvendo educação, material didático e políticas públicas. Sabemos também que muitos estudos se fazem em torno da noção de cidadania. De Marshall (1967), até os estudos do século XXI, temos dados suficientes para atestar a dinamicidade desta noção.

Embora seja comum ouvirmos questionamentos sobre a validade em pesquisar algo já tão debatido, que aparentemente pode não trazer crescimento (como se isso fosse possível), acreditamos que, com o nosso estudo, poderemos descobrir que esta discussão não se esgota, e apontar para as possibilidades que envolvem a construção da noção de cidadania.

Partindo da experiência como professora de História, desenvolvemos uma reflexão buscando na teoria a explicação de nossa prática e de caminhos alternativos. A partir da prática cotidiana em sala de aula, percebemos que vivemos em um mundo incerto:

“Vivemos num tempo atônito que ao debruçar-se sobre si próprio descobre que os seus pés são um cruzamento de sombras, sombras que vem do passado que ora pensamos já não sermos, ora pensamos não termos ainda deixado de ser, sombras que vêm do futuro que ora pensamos já sermos, ora pensamos nunca virmos a ser” (Santos, 1987, p. 5).

Este é um momento de incertezas, trabalhamos com diversas possibilidades de práticas e conteúdos, presenciamos conflitos que implodem as relações de classe em sua base – fruto de uma política neoliberal. Mais do que em qualquer outro momento, hoje a noção de cidadania se faz estrategicamente necessária

A origem dessa pesquisa situa-se no primeiro contato com a produção de Höfling (1981) durante curso de especialização feito entre 1999 e 2001. Durante este período, sob orientação da prof^a Ms. Elizabeth de A. S. Pompêo de Camargo, foi desenvolvida uma monografia sob o título “Cidadania e Educação” (2001). Na ânsia de aprofundar essa discussão, sem perder de vista o dia-a-dia da sala de aula, buscamos compreender no mundo atual como a construção da cidadania se dá via material didático, ainda tão central na efetivação das aulas.

Esclarecemos que nosso objeto de estudo é a noção de cidadania, dada a sua relevância e estratégia nos tempos atuais. Nosso instrumento de análise e, portanto parte do nosso objeto, é o livro didático, dado o seu caráter de “saber oficial”, portando valores, idéias e comportamentos que se espera do cidadão. Ressaltamos que não se trata unicamente de um estudo crítico sobre o material didático. Antes, trata-se de um estudo sobre a construção da noção de cidadania. Não cabe a esta pesquisa questionar o uso do material didático, cabe, sim, investigar como a noção de cidadania se constrói em seu texto, propostas e forma. Trabalharemos com as possibilidades dessa construção.

Sendo o nosso alvo principal a noção de cidadania, por que escolhemos o livro didático para fazermos nossa análise? Poderíamos ter optado por outros meios, a mídia, as produções acadêmicas, os documentos oficiais, entre outros. Entretanto, optamos pelo material didático, na tentativa de identificar o vínculo entre cidadania e educação. Optamos pelo livro didático porque “somos o que lemos” (Manguel, 2002, p. 201), porque acreditamos que o livro “é de carne e sangue” (Idem, p. 196) e porque grande parte dos atuais cidadãos brasileiros tomaram contato com a leitura pela primeira vez através de um material didático.

Analisar as possibilidades de construção da noção de cidadania em livros didáticos de História é postular que esta noção, através da leitura em sala de aula, é construída de forma a fazer parte do cidadão, que, por sua vez, pode entender a importância de sua participação, ou não, no mundo em que vive.

Não nos propomos a investigar a assimilação desta noção pelos alunos e professores, pois isso requer uma outra metodologia não proposta nesse estudo. Assim, temos certeza de que a assimilação dessa noção pelos alunos e professores pode ser muito diversa daquela imaginada por nós. Aliás, essa é a nossa única certeza: a possibilidade do erro.

Lemos sem uma definição satisfatória do que estamos fazendo. Empédocles, Epicuro, Euclides, Aristóteles, Galeno, Santo Agostinho, Al-Haytham, Bacon e Leonardo possuem

teorias interessantes, descritas por Manguel (1997), mas nenhum traz a resposta satisfatória sobre o quê de fato acontece enquanto lemos. Embora a questão não seja recente, o que se tem de concreto sobre o processo de leitura é que sua explicação não pode ser por meio de um modelo mecânico. Ocorre em áreas definidas do cérebro, mas estas áreas não são as únicas a participar do processo de leitura, pois, ao ler um texto, construímos um significado para ele que depende de quem somos, nossas emoções, sensibilidade física, intuição, conhecimento e alma. Portanto, por mais que nos esforcemos em imaginar o significado da leitura do livro didático para um aluno de 1ª a 4ª série, ainda assim poderemos chegar apenas a deduções quanto a *um aluno*, que com certeza terá apreensões diferentes dos demais.

“Um texto só existe se houver um leitor para lhe dar significado” (Chartier, 1994, p. 12). Quem é o leitor do livro didático? “Vários” seria a resposta mais adequada! A leitura feita pelos editores tem um significado, aquela feita pelo MEC, outro, diversa ainda daquela feita pelo professor, que pode ainda diferenciar-se da feita pela família do alunado e, por fim, da leitura que faz o próprio aluno a quem o livro teoricamente se dirige. A questão toma uma complexidade maior se tomarmos a variedade de significados dentro do próprio grupo: famílias se diferenciam, professores se diferenciam, alunos se diferenciam. Com certeza, o significado do texto didático também adquire diversas formas de acordo com o olhar de cada pesquisador/pesquisadora, que estuda seu conteúdo.

Assim, aproveitamos a existência de estudos nessa área e seguimos inicialmente os passos já trilhados. Não desconsideramos perguntas já feitas antes, mas partimos da existência delas. Resgatamos antigas questões segundo uma nova leitura. Algumas se repetem e novas se originam, assim Chartier (1994) cita Bourdieu: “‘Um livro muda pelo fato de não mudar enquanto o mundo muda’, declara Pierre Bourdieu” (Idem, p. 131).

A noção da cidadania pode estar expressa tanto na forma como no conteúdo, na origem da produção didática como em todo seu percurso até chegar ao educando. Dessa forma, iniciamos nossa análise pelo manual do professor. Dele, buscamos no livro destinado ao aluno, a correspondência do conteúdo, e, a partir de então, estabelecemos relações com os estudos sobre a “nova noção de cidadania”, segundo a nossa leitura, buscando sempre identificar sua construção, bem como seus desvios, suas nuances, enfim, suas possibilidades.

Não se trata aqui de atacar o livro didático ou de assumir sua defesa. Trata-se de trabalhar com as possibilidades que ele nos oferece nesse estudo, e que poderiam estar

presentes em qualquer outro material utilizado em sala de aula. Que este material está carregado da ideologia dominante, não há dúvidas, assim como qualquer outro material, e até mesmo o professor.

Segundo McLaren (2000)¹, o capitalismo se encontra em uma crise mundial de acumulação e de benefícios caracterizada como auto destrutiva. A competitividade conduz a uma supercapacidade e superprodução e queda dos lucros da produção. Esta nova era, chamada de acumulação flexível, traz condições ameaçadoras que podem ser identificadas com perdas de direitos. No campo dos direitos civis, presenciamos, no mundo atual, a lógica sem travas do capitalismo. McLaren alerta para as perdas no campo dos direitos civis, expondo a ameaça de considerarmos lógico, até mesmo, a privatização do corpo humano:

“A pressão para que as reservas de genes tenham a proteção das patentes (unida a projetos como o Projeto de Diversidade do Genoma Humano) presenciou tentativas clandestinas, por parte do governo norte-americano, de privatizar o corpo-humano, obtendo patentes para as células dos índios guayami do Panamá e das populações das ilhas Salomão, Papua Nova Guiné e da Índia e fazendo com que as corporações norte-americanas possam beneficiar-se do controle mundial sobre a clonagem da vida humana” (McLaren, 2000, p. 121).

Globalização e neoliberalismo parecem trabalhar juntos para democratizar o sofrimento, destruir esperança e justiça, formando “arquétipos de cidadania”, dirigindo as percepções do que deve ser a “boa sociedade” e produzindo as funções úteis ao capital em relação ao trabalho (Mc Laren, 2000). Este é o momento de repensar a noção de cidadania, principalmente no tocante à possibilidade de sua construção no livro didático.

Sennett (2001) advoga que hoje o controle do poder se transforma, tem fios invisíveis, colaborando para a perda de referência. A própria palavra escolhida para caracterizar este capitalismo expressa este fato. O que indica a palavra “flexibilidade”? A princípio ela nos remete à idéia positiva. É uma palavra doce, porém perigosa para o caráter.

Entendendo o caráter como algo centrado no longo prazo das experiências pessoais de cada um, o que pode fazê-lo desaparecer? A flexibilidade. Pois, hoje, o que tem valor

¹ A reflexão aqui desenvolvida foi primeiramente redigida em “Cidadania e Educação”, monografia apresentada em 2001 por Valéria M. Q. G. C. de Campos, sob a orientação da Ms. Elizabeth de A. S. P. de Camargo, assim como toda a reflexão inicial da produção de Höfling (1981).

duradouro? Como estabelecer compromisso com uma equipe de trabalho em um sistema de contrato flexível? Montar um projeto pedagógico comprometido com uma realidade flexível é complexo.

No capítulo 2 de sua obra “A corrosão do caráter” (2001), o autor exemplifica como o capitalismo ataca o caráter pessoal na história de Rico, um jovem trabalhador. O pai de Rico, Enrico, viveu em um tempo linear, diferente do atual. Passou a vida toda em um mesmo emprego, e pôde projetar uma ascensão transgeracional. Trabalhou para dar educação aos filhos, foi faxineiro do aeroporto, e em sua comunidade de imigrantes possuía prestígio como aquele que venceu “lá fora”. Rico é bem diferente do pai, usa um terno caro e um anel de sinete com brasão, características vistas pelo autor como traição ao passado de origem humilde. Já havia se mudado quatro vezes em quatorze anos e mantinha-se aberto a mudanças e riscos. Sua esposa trabalhava, o que para Rico era sinal de parceria, diferente de Enrico que se envergonhara quando sua mulher foi trabalhar.

Rico era consultor, tornou-se subserviente aos horários “de pessoas que não estão de maneira alguma obrigadas a lhe corresponder” (Sennett, 2001, p. 18). Ele não tem papel fixo e o seu maior medo era ficar à deriva, sem ideais: “Ele temia que as medidas que precisava tomar e a maneira como tinha de viver para sobreviver na economia moderna houvessem posto sua vida emocional, interior, à deriva” (Sennett, 2001, p. 19).

Não é o medo de Rico igual ao medo de cada professor? Formado para um ideal, agora perdido na flexibilidade. Comprometer-se com qual realidade? Lutar com quem, contra quem? O pai de Rico sabia de seu ideal, possuía o direito de planejar a ascensão social via educação de seu filho. Era claro para ele quem era o cidadão. Conhecia seus direitos e podia lutar por eles. A realidade do filho era outra. Rico, demitido quatro vezes, assumia a responsabilidade: “- Claro, eu fiquei furioso, mas isso não adianta nada. Não havia nada de injusto no fato de a empresa enxugar suas operações” (Sennett, 2001, p. 30).

No passado havia insegurança quando algum desastre histórico estava acontecendo como guerras, fome e revoluções. A incerteza que permeia o conflito do professor e de qualquer trabalhador hoje existe sem qualquer desastre histórico eminente, está entremeada nas práticas cotidianas, pretende ser normal:

“Talvez a corrosão de caracteres seja uma consequência inevitável.
“Não há mais longo prazo” desorienta a ação a longo prazo, afrouxa

os laços de confiança e compromisso e divorcia a vontade do comportamento” (Sennett, 2001, p. 33).

Esse conflito está inserido na questão das perdas de direitos e na necessidade de se retomar uma discussão sobre a construção da noção de cidadania. Não são apenas as condições técnicas, má formação, má remuneração, falta de tempo ou qualquer outro motivo, também verídico, a causa da falta de vínculo do professor com sua realidade. Antes de mais nada, esse indivíduo, o professor, é parte do “capitalismo flexível”. Seu conflito fica mais evidente na sociedade porque, teoricamente, ele deveria ser o formador do cidadão flexível. E tudo isso não está nada claro para um corpo docente que sofre o conflito interno da “corrosão do caráter” como todo trabalhador e teme repensar sobre a noção de cidadania como saída ao seu conflito, por medo de expressar a insegurança em algo tão inerente à sua função.

A educação na sociedade pós-industrial é influenciada pelo capitalismo. A ânsia de formar recursos humanos para a inserção no mercado mundial e regional faz com que o discurso da prática pedagógica se flagre em uma confusão perigosa, tão perigosa quanto o uso da palavra flexibilidade que necessariamente, embora “doce”, pode nos conduzir a uma perda de memória e, por consequência, de identidade.

Este discurso confunde qualidade de vida com aumento de consumo, competitividade com perda de solidariedade, eficiência com lucro, participação da sociedade com privatizações das instituições, interesse da sociedade com interesse de empresários, globalização com perda da identidade nacional e recursos financeiros com dependência de grupos de poder (Leite e Morosini 1997).

Se não há debates que movimentem, entre os educadores, o entendimento sobre a noção de cidadania, fica comum encontrar professores e autores de livros didáticos jogando no “time errado”, na melhor das intenções, como atesta McLaren (2000, p. 126): “A sedução do capital é esmagadora e afeta, inclusive, os grupos de educadores e educadoras progressistas melhor intencionados”.

Há um risco eminente da educação se tornar, a cada dia mais, um subsetor da economia destinado a criar “cibercidadãos em uma teledemocracia de imagens rápidas, representações e formas de vida” (McLaren, 2000, p. 122). O mercado se eleva ao nível sacerdotal, o que nos faz lembrar a sacralização da política nos anos 30 (Lenharo, 1986), agora substituída pelo mercado. Os educadores neoliberais culpam a escola pelo declive econômico e advogam uma reforma que

atenda às necessidades do mercado de trabalho e a economia mundial. Em síntese: “Deu-se luz verde para o comércio reestruturar a escolaridade conforme seus próprios propósitos” (McLaren, 2000, p. 124).

A resistência pode se desenvolver no âmbito da discussão mais aprofundada sobre a noção de cidadania e, no compromisso maior de educadores na luta contra a exploração, em todas as frentes:

“A pedagogia crítica e a educação multicultural requerem mais do que boas intenções para alcançar seu objetivo. Necessitam de um movimento revolucionário de educadores e educadoras baseados no princípio de uma ética da compaixão e da justiça social (...)” (McLaren, 2000, p. 137).

A reflexão faz parte do caminho do professor, e sua eficiência para estabelecer um compromisso com a noção de cidadania será maior se essa reflexão for feita em grupo e acompanhada de estudo. “Trabalhar com o ensino em uma sociedade complexa significa passar pela discussão do processo de elaboração do conhecimento na escola” (Camargo, 2000, p. 213). O professor precisa assumir seus valores, estar atento ao seu contexto institucional e cultural, envolver-se com o desenvolvimento curricular e, por fim, a tensão existente entre professores e acadêmicos – no sentido do desrespeito pelas produções de uns e dos outros – precisa acabar.

Nos textos didáticos atuais, muito se fala de participação, ainda mais após os PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais -, PNLD – Programa Nacional do Livro Didático – e outros programas. Capítulos inteiros são dedicados à cidadania. É muito “bonito” falar de cidadania hoje, todo material didático aborda este tema. Também é comum a crítica ao livro didático: é sinal de “entendimento intelectual” dizer que o livro “não dá conta do recado”, que o certo é “trabalhar com jornais, vídeos, pesquisas”. Este discurso nós encontramos ao indagarmos, nas escolas, o livro didático adotado ou utilizado. A fala é contra o uso do mesmo. Contudo, lá está ele. Mesmo nas situações em que não é adotado, é dele que saem os textos, as gravuras, os exercícios, o estudo do professor, enfim, o dia-a-dia da sala de aula. Portanto, insistimos neste ponto: a cidadania é estratégica e o texto didático ainda é o principal meio pelo qual o educando pode ter contato pela primeira vez com esta noção. Ignorar seu alcance ou negar sua presença não é uma postura que conduz com a busca de soluções no âmbito educacional.

Contatamos as setenta e sete escolas, municipais e estaduais, de Campinas na Região Oeste, no período de março a novembro de 2003. A Região Oeste inclui o maior número de escolas

municipais e estaduais de 1ª a 4ª série em Campinas. Ao todo foram cinquenta e três escolas que citaram coleções, entre utilizadas e adotadas, e a coleção mais citada foi “*Viver e Aprender*”, de *Elían Alabi Lucci e Anselmo Lazaro Branco*, pela editora Saraiva. A segunda coleção mais citada foi “Pensar e Viver – História”, de Rosaly Braga Chianca e Francisco M. P. Teixeira, pela editora Ática². Portanto, estas serão as coleções analisadas em nosso estudo.

O passo seguinte, neste caminho do pensar a noção de cidadania, foi o estabelecimento mínimo de uma rota. A complexidade da noção estudada dificulta a seleção de categorias e indicadores de análise. Como afirma Morin (2002), quando se tem o sentido da complexidade, percebemos que não podemos considerar as coisas isoladamente. E o mesmo autor cita Pascal que dizia “apenas posso conhecer as partes se conheço o todo, mas não posso conhecer o todo se não conheço as partes” (Morin, 2002, p. 4).

Assim, realizamos um trabalho no sentido do deixar-se questionar pelo objeto. Do contato com o material didático foram-se originando questões, e, para investigá-las, mergulhamos nos estudos sobre a noção de cidadania. Desta forma, o livro didático nos solicitou a busca teórica para identificar como em seu texto, forma e propostas, a noção de cidadania pode ser construída. Partimos de estudos já existentes para identificar que o componente mais estratégico na busca da noção de cidadania é a participação.

Esta pesquisa contou com três aspectos em sua largada inicial: partiu da leitura de teóricos da noção de cidadania³, de outras pesquisas já existentes no pensar material didático e cidadania (Höfling, 1981; Cury, 1997), e de uma pesquisa de campo sobre o uso do livro didático em sala de aula.

Nestes termos, a dissertação foi construída da seguinte forma:

- Introduzimos neste capítulo a validade do pensar sobre a noção de cidadania, aliando-a ao material didático, justificando nosso estudo e clareando seu objetivo;
- a seguir, esclarecemos nossa metodologia, ao mesmo tempo em que contamos nossos caminhos, passos e tropeços, tendo por objetivo contextualizar o leitor na discussão que nos motivou a investigar a construção da noção de cidadania no

² Com a finalidade de tornar mais confortável ao leitor, referimo-nos às coleções no decurso do texto com fontes diferentes de letras, visto que seus nomes se assemelham e são citadas sucessivamente.

³ A parte inicial dessa pesquisa, quanto a leitura de estudos teóricos sobre a noção de cidadania bem como de Höfling (1981) e Cury (1997), construiu-se na elaboração da monografia “Cidadania e Educação”, 2001.

livro didático e, também, esclarecemos de onde vieram os nomes das coleções analisadas;

- para buscar a construção dessa noção, abordamos na sequência o que entendemos por noção de cidadania, e a que tipo de participação nos referimos. Compomos, então, a base de nosso referencial teórico. Este não se encerra em um capítulo. Inicia-se de forma “comportada” e “disciplinada”, mas atende ao chamado do objeto a cada instante que o mesmo o reclama, de forma a quebrar a linearidade que o livro didático, por natureza de sua função, muitas vezes impõe;
- encontramos-nos, enfim, com as duas coleções didáticas de História de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental I mais citadas entre as escolas da Região Oeste de Campinas. E mergulhamos na busca da construção da noção de cidadania nesse material, investigando as possibilidades e espaços para a abordagem dos principais aspectos relacionados à natureza da participação: participação que inclui o direito a ter direitos, vem de baixo para cima, envolve uma proposta de sociabilidade, inclui a formação de uma nova tradição cultural, inclui a reivindicação de pertencimento com direito à diferença;
- com a análise das coleções, elaboramos nossas conclusões sobre a construção da noção de cidadania no material didático.

I - Perpassando caminhos da história do livro didático e da cidadania.

1. O Livro

Falar em livro didático é não esquecer que, antes de tudo, ele é um livro. Pode ser um objeto de estudo, um programa do governo, um auxiliar do professor, um ditador de verdades, um resumo de estudos com conteúdos instituídos. Mas é, antes de tudo, um livro!

Remetemo-nos a Manguel (1997) para inspirar este olhar sobre o livro didático:

“(...) mas na infância e boa parte da adolescência, o que os livros me contavam, por mais fantástico que fosse, era verdade no momento da leitura, e tão tangível quanto o material de que o próprio livro era feito” (Manguel, p. 25, 1997).

Se esta é a impressão de Manguel quanto à sua experiência de leitor de um livro literário, de arte, o que dizer quanto ao impacto do livro didático na criança e no adolescente? Tido como o “saber oficial”, como ciência, é bem possível que esta idéia esteja presente em cada pequeno leitor: é a verdade. O poder do livro tem também sua história, aliás, suas histórias. Desde a sua produção, usos, significados, forma, representações, etc.

As palavras escritas, desde os tempos dos sumérios, existiam para serem pronunciadas em voz alta, muito embora existisse a leitura silenciosa para aprendizado privado. Sendo assim, o modo como lemos um texto no mundo ocidental, atualmente, não é universal. A separação das letras em palavras e frases ocorreu de forma gradativa, pois havia pouca utilidade nessas divisões, dado o objetivo a que se destinava a escrita. A pontuação também passou pelo mesmo processo gradual de transformação, na medida em que a leitura passou a ser silenciosa.

A partir do século IX, os monges passaram a obedecer à regra do silêncio ao copiarem um texto. Assim, as palavras passaram a existir em um espaço interior e o texto tornava-se posse do leitor. A leitura silenciosa permitiu uma comunicação entre o livro e o leitor sem testemunhas, censura ou interpretações definidas.

A forma de ler se diferencia e seus objetivos também. Por consequência, seu aprendizado adquire características próprias segundo cada contexto. De registros públicos à contabilidade administrativa, de feitos históricos às narrativas religiosas, há uma infinidade de modos de ler,

escrever e aprender. Por exemplo, Santo Agostinho sugeriu a Francesco decorar partes daquilo que lia, tomar do livro uma idéia, uma frase, uma imagem e ligar a outras partes memorizadas de outros textos, fazendo, assim, uma produção nova, de autoria do leitor. Outro exemplo é dado pela história de leitor do próprio Manguel (1997). Seu professor lhe sugere a mesma prática de Santo Agostinho: decorar versos, porém com o objetivo de ter companhia na ausência de livros.

Independentemente do tempo ou do espaço, a leitura nunca é final ou única. Havendo uma linguagem comum entre texto e leitor, sempre se descobrirá algum sentido naquilo que é lido. Um leitor pode se desesperar e outro rir com a mesma página, e aí está a revelação da natureza criativa do ato de ler. De qualquer forma, Manguel (1997) afirma: um livro tem que nos atingir profundamente, pois se assim não for, não há motivo para lê-lo.

Com o livro didático, embora tenha suas especificidades, aliadas ao mercado, ao saber dito oficial e à função pedagógica, não deveria ser diferente. Ele deve atingir profundamente o leitor, seja quem for este leitor: o educando, o MEC, os professores e mesmo os pesquisadores. É com esta preocupação que abordamos o material, e esperamos que ele nos interroge, mais do que nós o interrogamos, em uma relação dialógica.

Nesta busca identificamos que não só de letras e palavras se faz uma leitura. As imagens também encontram seu espaço. Manguel (1997) aprofunda uma interpretação das cartas de São Nilo ao bispo Olimpíodoro (século V), identificando a importância das gravuras na mensagem cristã, em um contexto em que grande parte dos homens e mulheres não sabiam ler. Quando dialogamos com um texto didático, as imagens são leitura, nos falam, se confundem com as letras e palavras postas em um mesmo contexto. Sua importância nas séries iniciais pode ser comparada ao seu papel no cristianismo medieval, pois os leitores a quem os livros didáticos se dirigem, em sua grande maioria, estão ainda em fase de alfabetização.

O livro enquanto, estrutura física, também é abordado. Sua forma, das tabuletas mesopotâmicas às telas do computador, adquire representações específicas, cada uma em seu contexto. Os livros de bolso baratos, por exemplo, nasceram da necessidade sentida por Allen Lane, editor inglês. Pensando em ler algo enquanto viajava de trem, percebeu que não havia no mercado livros de qualidade e formato confortável, com acesso fácil para este fim. Lançou, assim, a primeira coleção Penguin em 30 de julho de 1935, a 6 pence cada volume.

A forma do livro didático atualmente pouco varia, há um padrão. Principalmente entre as coleções mais citadas e adotadas pelas escolas da Região Oeste de Campinas. A capa, o material

e formato das folhas, bem como a sequência dos capítulos, contam com uma uniformidade. O que se percebe é que, desde os primórdios, os leitores preferiam livros em formatos adaptados ao uso que teriam. Os estudantes da Antiguidade Oriental, por exemplo, tinham também o seu material didático:

“As tabuletas mesopotâmicas eram geralmente blocos de argila quadrados, às vezes oblongos, de cerca de 7, 5 centímetros de largura; cabiam confortavelmente na mão. Um livro consistia de várias destas tabuletas, mantidas talvez numa bolsa ou caixa de couro, de forma que o leitor pudesse pegar tabuleta após tabuleta numa ordem predeterminada” (Manguel, 1997, p. 149).

Um livro de leis, no entanto, não tinha o mesmo formato, dada que sua utilização seria outra. A lei precisava ser vista por todos. O Código de Leis da Média Assíria, datado do século XII a. C., media 6, 2 metros, pois era necessário que ele fosse visto pelo maior número de pessoas. Independentemente da utilidade, temos que admitir que a forma de um livro tem também o seu limite. A argila facilitou a confecção de placas, o papiro, o uso de rolos e o pergaminho (Pérgamo – século II a. C.) foi mais usado para o códice, até a descoberta do papel (Itália - século XII).

Em um momento em que a forma do texto escrito volta a sofrer variações – hoje, por exemplo, a tela do computador segue o sentido de um rolo de papiro –, o formato do livro didático é também motivo para um olhar cuidadoso. Sem, contudo, esperar respostas exatas, a capa, a espessura, a textura, a cor, o tamanho, enfim, a geometria do material didático nos questiona, solicita uma análise, uma interpretação. Este olhar permeia o nosso estudo, porém procuramos lembrar a epígrafe de Umberto Eco (*apud* Manguel, 1997, p. 112): “Os limites da interpretação coincidem com os direitos do texto”.

Da forma como se lê, do sentido da leitura, seus usos, práticas, significados e representações, há um mundo inédito do livro. Existe uma história, da qual o livro didático faz parte. Histórias de roubos, de leituras proibidas, de ordenação, preservação e catalogação. Há um sentido na posse de um livro. Mesmo que seja por um ou dois anos, como é o caso do livro didático. Assim, antes de tudo, o nosso instrumental de estudo, o livro didático, será considerado **um livro**, objeto de leitura, segundo o que nos inspira Manguel (1997):

“O livro na minha estante não me conhece até que eu o abra, e no entanto tenho certeza de que ele se dirige a mim – a mim e a cada leitor – pelo nome; está à espera de nossos comentários e opiniões. Eu estou pressuposto em Platão, assim como cada livro me pressupõe, mesmo aqueles que nunca lerei” (Manguel, 1997, p. 106).

2. O Livro Didático: Componente de uma Política Pública, “Saber Oficial” e Produto de Mercado.

Em outro sentido, mas complementar a este, o livro didático nesta pesquisa também será considerado como componente de uma **política pública**. Ele é parte fundamental da Rede de Proteção Social (através do PNLD), além de conter conteúdos aprovados pelos PCNs.

O PNLD pode ser entendido como uma estratégia de apoio à política educacional implementada pelo Estado brasileiro, tendo como objetivo suprir uma demanda, que adquire caráter obrigatório com a Constituição de 1988. O Estado tem o compromisso de garantir o ensino fundamental gratuito e obrigatório e, também, atender o educando através de programas suplementares. Este programa não deve possuir caráter assistencial, conjuntural, mas sim, pelo preceito constitucional, caráter universalizante, obrigatório.

A apresentação do PNLD chama o livro didático de chave mestra dos alunos. O documento afirma que a manutenção do programa de distribuição gratuita do livro pelo governo ajuda a diminuir as desigualdades educacionais.

A distribuição gratuita de livro didático é entendida, assim, como uma das funções do Estado no que se refere ao fornecimento do material didático-pedagógico. O próprio governo considera seu empenho neste sentido como tarefa essencial no atendimento à população escolar:

“O PNLD é sistematicamente mencionado – e até mesmo politicamente usado – para referendar o nomeado “sucesso” da política educacional brasileira. É um programa de proporções gigantescas, envolvendo em seu planejamento e implementação questões também gigantescas” (Höfling, 2000, p. 159).

Enquanto parte de uma política pública, o livro didático também tem sua história. O programa de distribuição de livros – e materiais – didáticos pelo Ministério da Educação passou por várias fases, e sua execução, por diferentes órgãos. As raízes da relação Estado/livro didático

aparecem em 1938. O Decreto-Lei nº 1006 instituiu a Comissão Nacional do Livro Didático, estabelecendo condições para produção, importação e utilização do livro didático no Brasil, impedimentos à autorização para edição de livros didáticos e exigências quanto à correção de seu conteúdo.

A partir de 1945, com o Decreto-Lei nº 8460, as funções da Comissão Nacional do Livro Didático centralizaram-se na esfera federal. Consolidou-se a legislação sobre a matéria, e o Estado assumiu o controle sobre o processo de adoção de livros.

Em outubro de 1967, foi criada a Fundação Nacional de Material Escolar (Fename), que absorveu os programas desenvolvidos pela extinta Campanha Nacional de Material de Ensino. Sua finalidade era a produção e a distribuição de material didático às instituições escolares, embora, efetivamente, não possuísse organização administrativa e nem recursos financeiros para isto. Tendo em vista esta situação, em 1970 foi implantado o sistema de co-edição com as editoras nacionais, por intermédio da Portaria Ministerial nº 35/70.

Em 1972, o Instituto Nacional do Livro (INL) assumiu a responsabilidade de promover e agilizar, juntamente com editoras, o programa de co-edição de obras didáticas até 1975. Nasce, assim, um programa especial de co-edição, o Programa do Livro Didático (Plid), atingindo os diferentes níveis de ensino.

Em 1976, a Fename sofreu modificações em sua estrutura (Decreto 77. 107/76), e tornou-se a responsável pelas atividades dos programas de co-edição de obras didáticas, levando a um aumento da tiragem dos livros e à criação de um mercado seguro para as editoras. Neste sistema, o Estado além de censor oficial dos livros didáticos, era também o financiador desses livros.

Em 1983, foi criada a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), que absorveu os programas que eram da alçada da Fename e do Inae, órgãos vinculados ao MEC. No mesmo ano, o Programa do Livro Didático (Plid) foi incorporado à FAE. Em 1984, deu-se fim ao sistema de co-edição, passando o MEC a ser comprador dos livros produzidos pelas editoras participantes do Plid.

O PNLD nasceu em agosto de 1985, por meio do Decreto-Lei nº 91. 542, tendo seus objetivos substancialmente ampliados. Sua meta era o atendimento de todos os alunos do ensino fundamental, das escolas públicas federais, estaduais, territoriais, municipais e comunitárias do país. Ficou a cargo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) – autarquia

federal vinculada ao MEC, criada em 1968 – a execução do PNLD, com recursos vindos principalmente do Salário-Educação.

Quando olhamos o livro didático nesta pesquisa, o vemos também como componente de uma política pública, política esta que possui um histórico e que tem também suas especificidades:

“No processo decisório relativo a essa política pública, o Estado tem como parceiros representantes do setor privado, inserindo nessas esferas de decisão mecanismos de mercado no mínimo discutíveis quando da definição de gastos de recursos públicos. É impossível supor a ausência de tais grupos editoriais nos rumos do PNLD, uma vez que o MEC não é produtor de obras didáticas. Mas o que é significativo para a discussão é a compra de milhões de livros didáticos, pelo Estado, de um número reduzido de editores, situação que vem se confirmando por um longo período” (Höfling, 2000, p. 165).

O livro didático não tem apenas uma natureza didática, ele possui também um aspecto mercadológico. Esta dimensão se faz presente na relação dialógica procurada neste estudo, ela afeta a natureza de nosso questionamento com o conteúdo. Na busca da construção da noção de cidadania, os interesses que a permeiam vão formando lacunas inquisitórias enquanto nos colocamos como leitores pesquisadores. Sabemos da existência de comissões que avaliam este material, formando um guia para a escolha do professor, mas que não estão à margem de todo este contexto:

“Desde 1996 essas comissões têm atuado mais sistematicamente avaliando livros didáticos, e à época da divulgação de seus resultados é possível ler com muita frequência matérias com títulos como "Editoras vão à Justiça contra o MEC" (Folha de S. Paulo, 21/5/96), "Autores de livros didáticos exigem lista do MEC" (Folha de S. Paulo, 13/1/97), em jornais de grande circulação. Até mesmo pressões diretamente exercidas sobre os pareceristas são relatadas pelos componentes das comissões de avaliação” (Höfling, 2000, p. 168).

Dentro da mesma perspectiva, isto é, do livro didático enquanto componente de uma política pública, percebemos que seu conteúdo segue inevitavelmente a proposta curricular dos Parâmetros Curriculares Nacionais, mesmo porque, sem esta identidade – “de acordo com os

PCNs” – o livro não é recomendado pela Comissão de Avaliação do PNLD, e fica improvável o seu uso.

Consideramos importante, então, esclarecer nossa visão quanto às propostas dos PCNs, que em síntese nortearão os temas das coleções de História de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1ª a 4ª séries) é um documento do Ministério da Educação e do Desporto, editado no ano de 1997 pela Secretaria de Educação Fundamental, com destino aos professores. Foi produzido em dez volumes com títulos que abordam todas as disciplinas, além dos temas transversais.

O material conta com uma apresentação do então Ministro da Educação e do Desporto, Paulo Renato Souza. Ele menciona o objetivo do documento de “auxiliar o professor na execução de seu trabalho” e caracteriza o mesmo como “metas de qualidade” para a formação de um cidadão “participativo, reflexivo e autônomo, conhecedor de seus direitos e deveres”. Comenta o longo caminho percorrido pelos “Parâmetros”, de sua produção até as mãos do professor, dando um caráter participativo através de discussões pedagógicas e de sua característica “flexível”, adaptável à realidade de cada região. Por fim, conclui, na esperança de contribuir para a atualização profissional do professor, que esta é um “direito seu” e um “dever do Estado”.

É claro que, diante deste material, nos questionamos: se o documento possui uma história de participação, o caminho deveria ser inverso, ou seja, os professores deveriam apresentar o mesmo e não serem apresentados a ele. Se o PCN visa o cidadão autônomo, o que dizer da autonomia do professor em receber do governo um “auxílio na execução de seu trabalho”? Ele se caracteriza como “metas de qualidade” para a cidadania e, no entanto, se qualifica como flexível. Assim, esta “qualidade” é flexível! Mas onde está a base de sua flexibilidade?

Muito do nosso encontro com o material didático tem este tom de questões não respondidas. O livro didático e seu conteúdo não se encerram nas palavras e ilustrações. Têm uma história, têm raízes em diretrizes já bem firmadas que possuem também seus caminhos. Perpassamos estes caminhos e deixamos aqui os registros de nossas inquietações no contato com este documento, com a finalidade de não se deixar a impressão de que o assimilamos acriticamente, visto que o citaremos em diversos momentos.

Os PCNs apresentam os objetivos gerais do Ensino Fundamental, destacando a cidadania como “participação social e política” e como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais. Porém, não aparece, entre os objetivos, nenhum indício que se remeta à questão

econômica, nem mesmo ao tratar dos direitos do cidadão. Solicita-se “solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças”, como um dever, mais do que um direito. Nenhuma menção é feita sobre a relação cidadão-Estado, apenas cidadão-coletivo, também em tom de dever (como “agir com responsabilidade” em relação à saúde coletiva).

Para caracterizar a área de História, o texto apresenta um histórico da disciplina. Data-a como disciplina curricular a partir de 1870, com o papel de modelar o cidadão patriótico. Sempre no espaço do Brasil, não há uma preocupação com o histórico da disciplina no mundo, nem Ocidental e muito menos Oriental, embora o documento traga em suas orientações curriculares fortes críticas ao uso exclusivo da História apenas Ocidental. Percebemos que a forma como o histórico da disciplina é apresentado é contraditória com o teor de seu conteúdo. Embora se critique o positivismo, neste histórico o texto induz a uma visão de progresso, segue uma cronologia que parece direcionar-se para o melhor. A análise histórica feita, neste capítulo, não leva em conta os desvios, as resistências, a relação aluno/professor/conteúdo. O ângulo escolhido para este histórico é centrado no interesse do Estado, no hegemônico e legal. No entanto, é exatamente este teor hegemônico do conteúdo histórico ministrado em sala de aula que o documento vai criticar.

Na abordagem da década de 80, a sementeira dos PCNs, é ressaltada a voz dos professores. Como se antes a mesma não existisse e como se os PCNs representassem realmente a voz destes profissionais. Neste momento o texto ignora qualquer outra ação, nem mesmo o mercado existe. Não mostra qualquer outro vínculo com o currículo. Neste espaço cronológico abordado, o autor dissocia governo, mercado e elite da educação.

A narrativa deste histórico mostra uma “linda história de sucesso democrático” na educação e refaz um ditado popular: “faça o que eu falo, mas não faça o que eu faço”. Aquilo que se critica no trato do conteúdo de História na sala de aula é exatamente o que se faz no texto destinado ao professor neste documento. Há uma crítica ao livro didático pela sua simplificação e pelo seu conteúdo “carregado de ideologia”. O texto parece considerar que é possível escapar da ideologia, como se só o livro didático a contivesse. Mas o professor não tem sua ideologia? E os PCNs estão isentos de ideologia?

Os PCNs norteiam as coleções didáticas deste estudo, sendo que o conteúdo do livro didático se insere nestes parâmetros. É o saber aceito como oficial, científico, e a coleção

justifica-se em sua forma e conteúdo simplesmente por “seguir os Parâmetros Curriculares Nacionais”.

Consideramos o livro didático, então, como política pública dentro dos contextos do PNLD – enquanto componente que possui o financiamento do Estado e o interesse mercadológico – e dos PCNS – enquanto articulador de um conteúdo direcionado, com seus objetivos específicos, envolvidos pelo “disfarce” da participação.

Como destacamos anteriormente, o livro didático é, antes de tudo, um livro nos moldes lembrados por Manguel (1997). No entanto, sendo didático, tem suas especificidades. Nesta nuance, o objeto também nos interroga, e nos deixamos interrogar. Portanto, esclarecemos também estas especificidades.

Para Corrêa (2000) os livros didáticos são testemunhos de conteúdos de naturezas diversas quanto aos valores morais, éticos, sociais, cívicos e patrióticos, e ainda tem muito a ser desvendado sobre este material. Para fazê-lo é necessário que se tomem em consideração dois aspectos: primeiro a sua significativa contribuição para a história do pensamento e das práticas educativas e, segundo, o fato deste material ser portador de conteúdos reveladores de representações e valores. Eles atuam como mediadores entre concepções e práticas políticas e culturais, expressam e fazem parte da engrenagem de manutenção de determinadas visões de mundo.

Corrêa (2000), ao analisar o conceito a partir de vários autores, expõe que o livro didático é “o primo pobre da literatura”, no sentido de ser um texto descartável. Ou ele é superado pelos avanços da ciência, ou o estudante o abandona ao avançar em sua educação. De qualquer forma, não são conservados após o seu prazo de “validade”. É um material feito para ser usado em determinada série ou grau de ensino, e vai sendo descartado na medida em que cumpre sua finalidade escolar. No entanto, carrega consigo os valores, idéias e comportamentos que se deseja ensinar:

“Os livros escolares, de modo geral, configuram um objeto em circulação – como bem frisa Chartier (1990) – e, por essa razão, são veículos de circulação de idéias que traduzem valores, como já dissemos, e comportamentos que se desejou fossem ensinados. (...) Nesse sentido, então, esse tipo de fonte pode servir como um indicador de projeto de formação social desencadeado pela escola. Isso é permitido por meio das interrogações que podem ser feitas, quer em termos do conteúdo, quer de discurso, sem deixar de levar

em consideração aspectos referentes a temporalidade e espaço. O que, por sua vez, possibilita indagar sobre a que e a quem serviu como um dos instrumentos da prática institucional escolar” (Corrêa, p. 12, 2000).

Considerando ainda sob o ponto de vista da produção, como destacamos anteriormente, produzir livros também passa a significar possibilidades de venda e não só de veiculação de valores e formação de condutas socialmente válidas. Assim para Lajolo e Zilberman (1999 *apud* Corrêa, 2000), embora o livro didático seja o primo pobre da literatura, é, também, o primo rico das editoras, na medida em que se torna bem de consumo. As vantagens comerciais do livro didático fizeram dele o texto impresso de maior circulação, particularmente no Brasil, a partir da segunda metade do século XIX.

“Atentar para essas relações é admitir que o formato desse elemento da cultura escolar não é natural e, por essa razão, desprovido de intencionalidades mercantilistas. Por esta via certamente não estarei incorrendo em erro ao afirmar que o livro escolar talvez seja a expressão menos visível, porque sutil, de que ter acesso a uma parcela de conhecimento, o escolar, também significou e tem significado distinguir-se social e economicamente. Principalmente quando é garantido pelo Estado a um segmento populacional economicamente menos favorecido” (Corrêa, 2000, p. 21).

Assim, olhamos o livro didático como livro, como política pública, como saber oficial e como um produto de mercado. Sendo considerado nestes aspectos, embora possam ter muitos outros que esta pesquisa não abrange, priorizamos a dimensão de portador de valores, idéias e comportamentos que se espera da sociedade em um tempo. O veio condutor de nossa investigação será a construção da noção de cidadania, e, mais do que avaliar o conteúdo e forma do objeto, enquanto validade puramente pedagógica, vamos investigar, nos deixando interrogar como o material constrói esta noção. Tendo em conta a relevância histórico-cultural deste material, nós o escolhemos para estudar uma noção também relevante e estratégica: a de cidadania.

3. Fragmentos da História da Noção de Cidadania

As relações Estado/Cidadão, Cidadão/Cidadão, Cidadão/Coletivo, Cidadão/Natureza, Cidadão/Sociedade, Cidadão/Cultura, Cidadão/Economia, entre outras, diferenciam-se de contexto para contexto e alteram a natureza da participação deste cidadão no mundo em que vive. Perpassando alguns caminhos da noção de cidadania na história, compreendemos com mais clareza a sua mobilidade.

Na Idade Antiga, entre os hebreus, a natureza desta noção estava aliada à participação na riqueza nacional. A contribuição original dos hebreus à civilização, segundo Pinsky (2003), foi a concepção de um Deus que exigia um comportamento ético por parte de seus seguidores. Em um período em que grande parte das nações aliavam a espiritualidade a idolatrias, sacrifícios e holocaustos, os profetas hebreus deixam registrado um Deus comprometido com os problemas da exclusão social, da pobreza e da fome.

“Pela primeira vez, desde que o mundo era mundo, ouviu-se com tamanha intensidade o grito dos oprimidos e dos injustiçados. Amós, principalmente, ousou fazer ouvir bem alto o retrato de uma sociedade injusta. Mais que isso, e nisso consistiu seu caráter revolucionário, teve a coragem de dizer quais os caminhos que a sociedade deveria tomar para superar a injustiça e criar uma sociedade de pessoas com direitos individuais e sociais (...). Ao criticarem (Amós e Isaías) o que existia e proporem uma nova sociedade, cortam suas amarras e partem para mar aberto. Desistem do Deus do templo, de qualquer templo, e criam o Deus da cidadania” (Pinsky e Pinky, 2003, p. 27).

Entre os gregos e romanos, também na Antiguidade, a natureza da participação se vincula, entre os primeiros, à decisão coletiva; entre os segundos, à participação na justiça. Guarinello (*apud* Pinsky, 2000) lembra que os primeiros pensadores que se debruçaram sobre a definição do que hoje entendemos por cidadania inspiraram-se em certas realidades do mundo greco-romano ligadas à democracia, à participação popular, à soberania do povo e à liberdade do indivíduo. Porém, esta imagem era idealizada e falsa, pois pertencimento, participação e direitos têm sentidos diversos em mundos e sociedades distintas:

“De pertencimento à uma pequena comunidade agrícola, a cidadania tornou-se, com o correr dos tempos, fonte de

reivindicações e de conflitos, na medida em que diferentes concepções do que fossem as obrigações e os direitos dos cidadãos no seio da comunidade se entrecrocaram. Participação no poder, igualdade jurídica, mas também igualdade econômica foram os termos em que se puseram, repetidamente, esses conflitos, até que um poder superior se estabeleceu sobre o conjunto das cidades – estado e suprimiu da cidadania comunitária, progressivamente, sua capacidade de ser fonte potencial de reivindicações” (Guarinello *in* Pinsky, 2003, p. 46).

Ainda na Idade Antiga, entre os cristãos, a natureza da participação tem sua ênfase no pertencimento e identidade social. Hoornaert (*in* Pinsky, 2003) associa a vitória do cristianismo sobre a sociedade romana à formação de uma rede de colaboração que cobria uma área social negligenciada pela administração romana, ou seja, o primeiro impulso do cristianismo na sociedade romana foi a luta organizada pela cidadania:

“É sobretudo junto às pessoas sem cidadania romana, os assim chamados ‘estrangeiros’ ou paroikoi (gente sem terra, sem cidadania, sem posição social reconhecida. Daí vem o termo ‘paróquia’), que as comunidades cristãs agem. Dão-lhes um sentimento de pertença, de dignidade e de identidade social” (Hoornaert *in* Pinsky, 2003, p. 92).

Entre os séculos XIV e XVI, no período Renascentista, em Florença e Salamanca, a natureza da participação de um cidadão passava necessariamente pela participação nas e das descobertas. Zeron (*in* Pinsky, 2003) utiliza a palavra cidadania como a condição de quem pertence a uma cidade e tem direitos sobre ela. A família, corporação e a cidade eram as unidades que determinavam a identidade de um indivíduo no período em questão, segundo o autor citado, já que a unidade não era política, e sim religiosa e cultural:

“Essas grandes famílias que nós vimos dominar as instituições florentinas por meio das corporações de financistas, comerciantes, juízes e notários (as *arti maggiori*) permitirão talvez o desenvolvimento do indivíduo no seu seio e nas suas esferas de atuação. Mas, sobretudo, elas vão patrocinar uma atividade fundamental da época renascentista, a descoberta do mundo, que logo conduzirá, por sua vez, à descoberta do homem” (Zeron *in* Pinsky, 2003, p. 111).

Se localizarmos um pouco mais esta noção, poderemos identificar suas origens na forma como comumente a empregamos hoje. Remetendo-nos à Revolução Inglesa (1640 – 1688), encontraremos a natureza da participação voltada para a vida, liberdade e bens individuais. Locke (1983), no século XVII, com seu contratualismo liberal, foi um dos maiores responsáveis pela edificação desta noção. Rompeu o “pacto da submissão” em nome de um “pacto de consentimento”: em seu “estado de natureza”, os indivíduos dotados de racionalidade possuem direitos naturais, como a vida, liberdade e bens. Embora a cidadania liberal seja excludente e diferenciadora de cidadãos “ativos” e “passivos”, não podemos negar o legado de Locke (1983) em defesa da tolerância. Esta cidadania foi, em última instância, o grande passo para romper com a figura do súdito que tinha apenas deveres a prestar, demonstrando a existência dos direitos civis com as liberdades individuais (liberdade de pensamento e expressão, de ir e vir, tolerância religiosa, *habeas corpus*, direito à privacidade e propriedade).

Um século mais tarde, outra Revolução, a Americana, nos apresenta uma nova natureza de participação: a da identidade nacional. O termo cidadania, neste contexto, foi criado em meio a um processo de exclusão. Dizer quem era cidadão era uma maneira de eliminar a possibilidade da maioria participar e garantir o privilégio de uma minoria. A construção deste conceito nos Estados Unidos da América está vinculada à liberdade e tem origens nas condições específicas da colonização, no discurso religioso, na influência de outros pensadores e na luta contra a Inglaterra. Portanto, a legislação no novo país é marcada pela desconfiança do Estado e reforça a crença no indivíduo.

Karnal (*in* Pinsky, 2003), observa como os EUA constroem a sua identidade nacional, analisando a formação do cidadão na escola. A constituição desta cidadania levou à *hipertrofia* de alguns fatos históricos e à *supressão e diminuição* de outros, em um processo de *reinvenção de memória*:

“Não está aqui uma tradicional denúncia do chamado imperialismo norte – americano, mas a percepção de uma característica básica da visão média dos EUA: a fusão entre o significado e o significante, reforçado pelo fato de os alunos dos EUA estudarem nas escolas apenas a sua história. Assim constrói-se um cidadão que se orgulha do seu país, não apenas porque seu país é forte, rico e poderoso, mas porque é o único universo de significação que ele realmente vê” (Karnal *in* Pinsky, 2003, pp. 152-153).

É ainda no século XVIII que nasce a idéia da felicidade, não como conquista individual, mas, sobretudo, como meta coletiva. Na Revolução Francesa (1789) a natureza da participação centra-se na coletividade: liberdade, igualdade e fraternidade. São esses os direitos que vão sintetizar a natureza do novo cidadão, e, como diz Odalia (*in* Pinsky, p. 168, 2003), “(...) essa é uma grande história que ainda se escreve. Tem um grande passado, mas esperemos que tenha ainda um maior e melhor futuro”.

Podemos considerar que as três Revoluções (Inglesa, Americana e Francesa) formaram os alicerces da cidadania em seu conceito liberal. Mas esta noção tem um desenvolvimento com questões que se tornaram presentes sobretudo nos séculos XX e XXI com o socialismo, com os direitos sociais advindos das lutas trabalhistas, com a situação feminina – dentro das igualdades e especificidades –, com as lutas das minorias, com a busca da liberdade de expressão (marcada pela Anistia Internacional, em maio de 1961) e com a busca da qualidade de vida, envolvendo inclusive as questões ambientais.

No caso do Brasil, esta cidadania conta com um "longo caminho" de história, segundo expressão utilizada por Carvalho (2001), e continua este caminho com novos componentes, como a questão da cidadania indígena, a questão da terra, dos direitos sociais e políticos, das mulheres, da cidadania ambiental e questões que envolvem até mesmo o polêmico terceiro setor.

Ressaltamos aqui, neste fragmento a que se propõe esse capítulo, apenas uma das peculiaridades da história da noção de cidadania no Brasil. Contamos com uma história particular de construção nacional, responsável pela presença de um cidadão também diferenciado. Carvalho (*idem*), vê o uso dos direitos políticos na atualidade brasileira, como um meio para obtenção de benefícios individuais:

“A prática política posterior à redemocratização tem revelado a força das grandes corporações de banqueiros, comerciantes, industriais, das centrais operárias, dos empregados públicos, todos lutando pela preservação de privilégios ou em busca de novos favores (...). A representação política não funciona para resolver os grandes problemas da maior parte da população (...). O eleitor vota no deputado em troca de promessas de favores pessoais; o deputado apóia o governo em troca de cargos e verbas para distribuir entre seus eleitores. Cria-se uma esquizofrenia política: os eleitores desprezam os políticos, mas continuam votando neles na esperança de benefícios pessoais” (Carvalho, 2001, p. 224).

Na origem desta deformação, o autor identifica a inversão na ordem das conquistas dos direitos no Brasil, vindo, em primeiro lugar, os direitos sociais (década de 1930). Este componente de nossa história colaborou para ressaltar a força do executivo, visto como instrumento de obtenção de direitos. Em nosso passado, os direitos sociais foram implantados em momentos de ditadura, colaborando para a imagem do Estado “todo-poderoso”. Desta forma, o grosso da população vê o executivo como o ramo mais importante do poder, o que Carvalho (idem) chamou de “estadania”.

Para solucionar este descompasso histórico, a resposta se encontra na democracia:

“É possível que, apesar da desvantagem da inversão da ordem dos direitos, o exercício continuado da democracia política, embora imperfeita, permita aos poucos ampliar o gozo dos direitos civis, o que por sua vez, poderia reforçar os direitos políticos, criando um círculo virtuoso no qual a cultura política também se modificaria” (Carvalho, 2001, p. 224).

4. Alguns Aspectos da História da Teoria da Cidadania ⁴

O estudo sobre esta noção tem também sua própria história. O marco da teoria é o clássico trabalho de Marshall (1967), *“Cidadania, Classe Social e Status”*. É nesta obra que se desenvolve a visão tripartite da cidadania, em uma ordem cronológica: primeiro teriam surgido os direitos civis, advindos das Revoluções Burguesas no século XVIII, logo após os direitos políticos, com as Revoluções do século XIX, e por fim os direitos sociais com as lutas trabalhistas do século XX. Embora os estudos atuais tomem rumos diversos, esta obra é referência básica para a maior parte dos teóricos da cidadania.

Giddens é o crítico da teoria do conceito de cidadania de Marshall, mesmo reconhecendo sua análise importante para a teoria social e política contemporânea. Critica-o por seus elementos teleológicos e evolucionistas. Também considera que Marshall simplifica o papel da política e do Estado, esquecendo-se das conquistas obtidas por meio de lutas. Argumenta ainda sobre a desconsideração do fato de que o favorecimento das classes subordinadas ocorre de forma mais positiva em épocas de guerras.

⁴ Estudo desenvolvido e apresentado em monografia intitulada “Cidadania e Educação” (2001).

Held (1999) discorda das críticas giddenianas com relação a Marshall, encontrando na obra deste autor, como um todo, fortes comprovações de referências a lutas que conduziram a conquistas, de preposições sobre as possibilidades de mudanças no quadro das conquistas, em detrimento das mesmas, além de considerar em suas obras a existência de especificidades relacionadas a cada contexto. No entanto, o autor destaca a importância do trabalho de Giddens, ainda que não seja satisfatório, no campo das contribuições para um novo marco explicativo do desenvolvimento dos direitos.

Na perspectiva giddeniana, o conflito de classe é o meio de ampliação dos direitos dos cidadãos, assim como constitui a base da criação de uma economia autônoma, juntamente com a poliarquia e o Estado de bem-estar. O impulso para a luta pelos direitos e para a remodelação da cidadania foi a conformação da soberania estatal. Giddens considera que “o crescimento do poder administrativo do Estado conduziu o aparecimento de novas aspirações e demandas e o desenvolvimento de instituições que as atenderam com eficácia” (Held, 1999, p. 213). Assinala ainda que, mesmo representando grandes transformações históricas, estas conquistas são frágeis.

Marshall e Giddens, entre outros problemas, possuem uma grande limitação ao abordarem a questão apenas na relação do cidadão com o Estado-Nação: “O direito internacional reconhece direitos e deveres que transcendem a jurisdição dos Estados-Nação e que, mesmo que possam carecer de poderes coercitivos de execução, têm consequências de vasto alcance” (Held, 1999, p. 219). Held propõe que uma discussão sobre cidadania deve transcender os termos de referência estabelecidos por Marshall e Giddens.

Coutinho, em seu artigo “Cidadania e Modernidade” (1999), aborda a dinamicidade e as contradições do processo histórico-político da cidadania na modernidade, admitindo um “antagonismo estrutural” entre universalização da cidadania e lógica do capitalismo:

“(...) eu diria que uma das principais características da modernidade é a presença nela de um processo dinâmico e contraditório, mas de certo modo constante, de aprofundamento e universalização da cidadania, ou, em outras palavras, de crescente democratização das relações sociais. Esse processo é contraditório, sujeito a avanços e recuos, porque no limite, como vimos, há um antagonismo estrutural entre essa universalização de cidadania e a lógica de funcionamento do modo de produção capitalista, cuja implantação, consolidação e expansão foi, decerto, outra das características marcantes da modernidade” (Coutinho, 1999, p. 58).

Nogueira (1999) analisa a luta pela extensão da cidadania inserida no conflito social da época moderna e como ela se situa hoje na reinvenção da política e de uma recuperação do Estado. Esclarece sua visão do conceito de cidadania como algo em processo contínuo, envolvido em conflitos com ganhos e recuos. Constata a importância do Estado neste processo, pois direitos sem Estado “nada mais são do que sombras” (*ibidem*, p. 58). Admite também a especificidade na organização e construção da cidadania, variando de país para país, e de grupos para grupos, dentro de um mesmo país.

Nogueira (*idem*) aponta dois focos importantes a se considerar na modernidade. O primeiro diz respeito ao neoliberalismo, que reduz a confiança dos cidadãos na política, como também assinala Carvalho (2001). Um segundo foco é a dificuldade de governar nesta nova fase de organização das relações internacionais, de um novo padrão produtivo e de um novo sistema de produção e difusão de informações:

“A perda de confiança na política deriva de um projeto de dominação e de uma hegemonia, dedicados a superpor o mercado ao Estado, o econômico ao político, o privado ao público. Mas é também, creio, sobretudo, a extensão direta de uma mudança estrutural, de uma modificação na forma mesma como se passou a viver na era da informação e da comunicação em que nos encontramos” (Nogueira, 1999, p. 63).

Nogueira defende também que se amplie este debate, na direção dos “diversificados interesses difusos”, multidimensionais, ou seja, direitos referentes ao gênero, às fases da vida (crianças, idosos, entre outros), aos estados excepcionais (enfermos, deficientes, etc), ao meio ambiente e à natureza, e outros. Mais do que nunca, hoje dependemos de políticas sociais ativas:

“Do que se trata, em suma, é de forjar instituições radicalmente comprometidas com o cidadão (...). Instituições com as quais seja possível materializar a idéia de uma representação alargada, artífice de uma situação na qual indivíduos e sujeitos sociais tenham voz ativa, participem das decisões governamentais e submetam a si a política, o Estado, o poder” (Nogueira, 1999, p. 77).

Neste estudo, de forma específica, nossa base teórica encontra sustentação principalmente - não somente - em Dagnino (1994), com a “nova noção de cidadania”, e em Santos (2001), com sua proposta de visão da Modernidade vinculada aos pilares da regulação e emancipação (ambos serão explicitados a seguir). Dialogando com o objeto, a partir de questões que se constituirão,

vamos nos remetendo aos estudos sobre a cidadania, tentando investigar como o material didático constrói esta noção.

Iniciamos com este recorte, percorrendo um dos caminhos da história da cidadania, com a finalidade de envolver o leitor em nossos passos nesta pesquisa. Vale lembrar que não é nossa intenção dar uma contribuição à teoria e à história das noções aqui abrangidas: cidadania e livro didático.

II- Opções Metodológicas.

1. Essa Pesquisa Também Tem História

Nossa pesquisa nasceu de uma inspiração trazida por um trabalho produzido na década de 80: “A Concepção de Cidadania Veiculada em Livros Didáticos de Estudos Sociais do Primeiro Grau”, de Eloísa Höfling (1981). Portanto, consideramos importante perpassar também este caminho, expondo brevemente o que nos inspirou neste estudo.

A pesquisadora Höfling concluiu este trabalho no início da década de 80, período que antecede a democratização do Brasil e assiste ao fracasso do regime militar com todo o saldo de décadas de prejuízo para a educação. Evidencia-se, então, a “geração passividade”, alunos educados, salvo alguns gritos de resistência, para a aceitação. Citando Ana Maria de Almeida Camargo, assim introduz Höfling esta questão:

“Estamos na era dos testes, da instrução programada, da coluna de palavras, do ‘vice-versa’, da ‘revisão através da imagem’, do ‘descanse um pouco, pintando o mapa acima”, melhor seria dizer que estamos no reino da evidência, do óbvio; o mundo não se estende além do imediatismo espacial e temporal. O produto final desejado deve ser, com certeza, um indivíduo incapaz de aventurar fora de seu campo de visão, incapaz de questionar a autoridade do texto escrito” (Camargo *apud* Höfling, 1981, epígrafe da Introdução).

Movida pela preocupação com uma educação para a cidadania, a autora procura o caminho da análise de livros didáticos de Estudos Sociais para o então chamado 1º grau. Este caminho tem sua escolha justificada pelo fato de que este material fornecia subsídios para identificação de concepções, metodologia e conteúdo desenvolvido nas escolas. Contatos com situações concretas de sala de aula deram condições para o conhecimento real da dimensão ocupada pelo livro didático. Através de observações durante a supervisão do Estágio de Prática de Ensino das Ciências Sociais aliadas à aplicação de questionários nas escolas de Piracicaba e região, a autora constata o papel definidor de conteúdo e metodologia exercido pelo livro didático.

Não é proposta da dissertação de Höfling a apresentação de uma alternativa, um modelo ideal de material didático. A preocupação está centrada no livro didático como veículo da cidadania e envolve o seguinte questionamento: em que medida o livro didático de Estudos

Sociais contribui para o exercício da cidadania expresso em uma visão ampla e dinâmica da sociedade, na tomada de decisões e na interferência e resoluções de problemas?

O trabalho de Höfling evidencia o vínculo existente entre educação e cidadania, confirmando a pertinência de nossa problemática atual, na busca da construção da noção de cidadania no material didático:

“É importante considerar ainda que, apesar de não acreditarmos numa reformulação radical dos livros didáticos alheia a um processo de transformações sociais, esperamos, com este trabalho, contribuir para leitura e uso deles de maneira mais criteriosa e menos ingênua por profissionais da área de Estudos Sociais, não deixando estes que as ‘verdades’ estabelecidas nos textos se sobreponham às ‘verdades’ da sua prática social, às de seus alunos, e enfim, que não se sobreponham aos múltiplos aspectos da realidade em que vivem” (Höfling, 1981, p. 9).

Neste período em que o Estado não era identificado com os interesses da democracia, no sentido da vontade popular, a autora entende que a educação controlada pelo mesmo é usada como instrumento que trabalha a aceitação dos valores da classe dominante. Faz um breve histórico econômico do Brasil, expondo as relações sociais nele inseridas e contextualiza a origem da disciplina Estudos Sociais. Esta disciplina teria como finalidade exercer um papel doutrinário e ideológico, introduzindo a idéia da organização, do igual, da obediência, anulando a existência da luta, do desigual, do conflito.

Höfling explana a teoria do conceito de cidadania em Marshall, ressaltando o impacto desta sobre o sistema de classes sociais, e em Pizzorno busca a base teórica para concluir sobre seu aspecto dinâmico, encontrando em seu exercício a possibilidade de participação e atuação de um indivíduo sobre uma dada situação social.

Seguindo este caminho, a autora estende-se em uma detalhada análise de onze livros didáticos de Estudos Sociais, todos utilizados em escolas estaduais de Piracicaba e região, e pertencentes a editoras do Estado de São Paulo. Höfling observa que, em seus conteúdos, concepções e métodos, estes livros não contribuem para dar condições de efetivar o exercício consciente da cidadania, não contribuem para a formação de uma visão dinâmica da realidade, não auxiliam o indivíduo a tomar decisões, nem a interferir e criar alternativas para o problema do meio. O que a faz chegar nesta conclusão são os seguintes pontos levantados em seu estudo:

- Os livros mostram a realidade como algo estático, desmotivando a ação do indivíduo;
- os textos não representam a realidade, desconsiderando a existência de conflitos de interesses e desigualdade;
- a metodologia destes livros induz a repetição e passividade, não promovendo a criatividade;
- os textos possuem conteúdo com abordagens gerais e superficiais dos aspectos históricos;
- reforçam o mito da participação igualitária na sociedade, com chances iguais para todos (poder “vencer na vida”), além de passarem a visão de que o trabalho “enobrece a todos”, colaborando, desta forma, para a aceitação das diferenças de condições de trabalho.

Na conclusão de seu estudo, Höfling (1981) insere esta problemática em um contexto maior, alertando para a importância que o livro adquire por ter o seu conteúdo aprovado oficialmente e ter quase exclusividade na dinâmica da sala de aula. Não havia espaço para a visão de mundo do aluno e do professor. Embora a influência do livro didático na formação do indivíduo não seja absoluta, o texto escolar, segundo a autora, é um mecanismo de reforço a uma determinada visão de mundo.

Höfling fez sua produção antes da tão esperada democratização do Brasil. Esperava-se, com a alteração na estrutura política, avançar nas conquistas dos direitos de cidadania. Mudanças na estrutura social poderiam pressupor mudanças na produção de material, o que nos induziria a pensar em mudanças substanciais na prática pedagógica, promovendo um compromisso maior de professores e alunos com os avanços da cidadania.

Ela defendeu uma mudança de estrutura para uma mudança na educação. Como a autora se remete a um movimento dialético neste sentido, podemos supor que, sem a mudança na prática pedagógica, não pode haver mudanças substanciais na estrutura. Percebemos, no entanto, que uma lei pode se alterar relativamente rápido (de dois a quatro anos), enquanto as mudanças na educação são muito mais lentas. Os mestres do presente trazem em suas práticas de sala de aula marcas das estruturas do passado.

De 1981 a 2001, quando os primeiros passos desta pesquisa atual se formaram, esperava-se que muito fosse alterado na realidade político-social, refletindo na educação, em suas propostas e

produções didáticas. Não é proposta deste trabalho fazer esta análise comparativa, mas apenas a título exemplificativo, tendo em vista a discussão de cidadania e educação, transcrevemos abaixo alguns dados que nos auxiliaram na reflexão sobre permanências e transformações, a partir das propostas de reformas da educação do final da década de 90. O que pretendemos argumentar é que sentimos, em um dado momento de nossa trajetória enquanto professoras e pesquisadoras, o quanto é ainda necessário ampliar este debate, propiciando consciência e compromisso com reais transformações que podem permear uma educação aberta à construção da cidadania.

Ao verificarmos, por exemplo, o objetivo da educação expresso em 1971 e em 1997, observamos que, em ambos, a síntese é o exercício da cidadania, sendo que nos Parâmetros Curriculares Nacionais o texto inclui o significado desta cidadania, com componentes da noção do conceito de cidadania de Marshall, incluindo os direitos civis, políticos e sociais e esclarece um pouco mais o que se espera de um cidadão. Vale a pena conferir fragmentos dos trechos comentados:

Objetivos da educação segundo a lei 5692, cap. I, artigo 1º (1971)	Objetivos da educação segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997)
“proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania”	“compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando no dia a dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito”

Ressaltamos que o texto de 1997 é mais extenso do que transcrevemos e consideramos um avanço a explicitação do que se entende por exercício da cidadania. No entanto, encontramos em alguns livros didáticos produzidos “de acordo com os PCNs” indícios de que a roupa pode ser nova, mas, no fundo, a ideologia permanece. Vamos exemplificar com um caso para elucidar o quanto se faz necessário avançar no estudo e debate de novos métodos em busca do estabelecimento de um compromisso maior com a noção de cidadania. Embora debates tenham existido em torno desta questão, pode-se verificar, no caso do material exemplificado abaixo, que após 23 anos de críticas ainda persistem propostas de exercícios que usam o “método” completar:

Exercícios propostos no livro de Idalina L. Ferreira para 3ª série (1977, p. 78 <i>apud</i>	Exercícios propostos no livro de L. Sourient para 3ª série (2000, p. 47), “de acordo com
--	---

Höfling, 1981, p. 110)	os PCN”
“Complete: Mani era uma indiazinha..... Era muito..... e por isso adorada pelos..... A indiazinha teve uma..... e nem o..... conseguiu curá-la (...)”	“Complete o texto: Nosso país,....., é dividido em estados. Os..... também são divididos em partes, que são os municípios. Os..... não são todos do mesmo tamanho e a quantidade deles, varia de um estado para outro”.

Esclarecemos que o livro de 2000 não possui apenas exercícios com este procedimento metodológico, criticado por Höfling (1981) por não apresentar motivação para a criatividade. Objetivamos apenas explicitar de onde nasceu a problemática desta investigação: na prática como professoras e na prática como pesquisadoras, flagramos no material didático indícios de que “roupa nova” esconde antigas práticas que não colaboram para a formação de um cidadão participativo, como propõem os PCNs.

Um último exemplo diz respeito à concepção histórica analisada por Höfling quanto ao nível de abordagem da realidade. A autora critica algumas expressões que induzem à aceitação da força, da ordem vigente e da idéia de que conflitos e revoltas devem ser punidos, em nome do progresso. Encontramos em um material "de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais" mais um exemplo de que, embora existam debates ao redor do tema cidadania e educação, pouco se faz em termos de compromisso com ela.

Os fragmentos abaixo utilizam uma mesma palavra criticada por Höfling (idem), quanto ao nível de abordagem da realidade. Segundo a autora, é questionável o fato de se empregar a expressão "pacificados" para uma ação armada com violência e mortes, sem nenhuma relação com paz. Observamos que Medeiros (1999) usa o mesmo termo, apenas tomando o cuidado de utilizá-lo entre aspas. Lembramos também que este é um fragmento do texto didático de Medeiros usado para exemplificar um caso, pois não compete a esta pesquisa a análise da obra total do autor.

Fragmento retirado do livro didático de Elian Lucci para 6ª série (1977, p. 81 <i>apud</i> Höfling, 1981, p. 135) - Sobre a Cabanagem	Fragmento retirado do livro de Medeiros "História e Interação" para 5ª série (Medeiros, 1999, p. 201) - Sobre a Revolta de Beckman (de acordo com PCN).
--	--

“A Cabanagem foi um movimento popular que ocorreu em 1835 no Grão Pará (...) Após cinco anos de lutas, ela foi pacificada pelo Brigadeiro Francisco José da Souza Soares de Adéia”.	“Tomás foi preso e um representante da Coroa foi enviado para o Maranhão, para ‘pacificar’ o movimento”.
--	---

Estes dados comparativos apenas nos fazem lembrar o quanto o conceito de cidadania é estratégico, relevante e tem que ser, ainda hoje, repensado no âmbito educacional. Muitos debates se fizeram, mas de que forma estes debates afetaram a educação, no que diz respeito a uma ação transformadora de nossa prática pedagógica?

Esta foi a questão que inicialmente motivou este estudo. Não trilharemos o caminho comparativo, pois, desta inquietação inicial ao início desta dissertação, nossos objetivos foram se formando, misturando-se a outras leituras, e entendemos que a mobilidade do objeto poderia ser comprometida se o vinculássemos apenas aos pontos comparativos.

Chartier (1994) alia a existência de um texto a um leitor que lhe dê significado. Entendemos, neste sentido, que o significado do texto didático diferencia-se de acordo com o olhar de cada leitor que estuda seu conteúdo. Da pesquisa de Höfling (1981) até os dias atuais, muito se alterou na produção de material didático, e parte dessas transformações têm origens na participação de pesquisadores/pesquisadoras neste processo. A busca pela noção de cidadania construída no texto didático tem também sua história, sua “tradição” que não pode ser desconsiderada na efetivação de uma nova produção. Neste sentido, Chartier cita McKenzie: “Novos leitores criam textos novos, cujas significações dependem diretamente de novas formas” (Chartier, 1994, p. 14).

Embora nossa pesquisa parta de uma “inspiração” trazida por um trabalho produzido na década de 80 (Höfling, 1981), podemos esperar novos significados:

“é preciso levar em conta que as formas produzem sentidos e que um texto, estável por extenso, passa a investir-se de uma significação e de um status inéditos, tão logo se modifiquem os dispositivos que convidam à sua interpretação” (Chartier, 1994, p. 13).

Isto justifica, em parte, porque algumas questões formuladas no estudo de Höfling (1981) se repetem nesta nossa pesquisa com pertinência, após vinte e três anos. As respostas podem diferir,

pois mudam os “dispositivos que convidam à sua interpretação”, além, é claro, do texto didático analisado ser outro.

2. Metodologia Inicial

Höfling (1981) optou, como metodologia, pela utilização de indicadores de análise. Nossa investigação iniciou-se com os mesmos, mas o contexto atual não os justifica, mesmo porque novos indicadores iam se delineando a cada nova leitura, e uma verdadeira metamorfose foi se processando, subdividindo-os em múltiplas questões que jamais seriam respondidas em uma dissertação de mestrado. Sofrendo as angústias da delimitação de nosso objeto, entendemos que as categorias poderiam também camuflar nossa investigação: como priorizá-las sem perder o movimento do objeto? Como submeter os textos didáticos ao olhar categórico? Assim, nos rendemos à força de nosso objeto, e nos propusemos a seguir o seu movimento, permitindo que o mesmo nos interrogue.

Este movimento se expressa na própria visão de cidadão. Há uma relação dinâmica entre o cidadão e as partes que o tocam, o Estado, a natureza, o mundo, a produção, o direito, etc. Relação que fortalece, reconstrói, em alguns casos destrói, compõe e recompõe funções, papéis, práticas e usos de todas as partes envolvidas. Há um movimento contínuo, embora diferenciado, que afeta a natureza de todos a cada instante em que se tocam. A imagem que nos ajuda a compreender este movimento é bem descrita na observação do Sr. Palomar, personagem de Ítalo Calvino em "Palomar", sobre a onda:

“O senhor Palomar vê uma onda apontar na distância, crescer, aproximar-se, mudar de forma e de cor, revolver-se sobre si mesma, quebrar-se, desfazer-se. A essa altura poderia convencer-se de ter levado a cabo a operação a que se havia proposto e ir-se embora. Contudo, isolar uma onda da que se lhe segue de imediato e que parece às vezes suplantá-la ou acrescentar-se a ela e mesmo arrastá-la é algo muito difícil, assim como separá-la da onda que aparece e que parece empurrá-la em direção à praia, quando não dá até mesmo a impressão de voltar-se contra ela como se quisesse fechá-la” (Calvino, 1994, p. 7).

Dentro de um movimento contínuo é difícil observar um aspecto e ao mesmo tempo é necessário tomar cuidado para não se deixar levar pelo próprio movimento observado. O Sr. Palomar limita o seu campo de observação, mas isto não é suficiente para acalmá-lo. Diz o texto

que ele sai “com os nervos tensos como havia chegado e ainda mais inseguro de tudo” (Calvino, 1994, p. 11).⁵

Temos consciência do movimento desta discussão e de sua amplitude, e aceitamos o desafio investigativo. Vamos nos defrontar com o material didático e nos abrir às suas lacunas, buscando a construção da noção de cidadania em seus textos, exercícios, ilustrações, entre outros elementos que o compõem. Não que isto alivie os “nervos tensos” no exercício da pesquisa ou altere a situação descrita como “insegura de tudo”. Dada a impossibilidade de investigação do “mar” cidadania, limitamos este espaço em uma “onda”, em um momento de seu movimento na educação: o material didático. Não que isto nos faça acreditar que as águas não se movimentem, ou que estejam restritas a este espaço. Simplesmente admitimos nossa incapacidade de absorver todo o movimento inerente à noção de cidadania.

Temos um fio condutor: buscamos compreender como o material constrói a noção de cidadania. Essa noção de cidadania que procuramos no material é explicitada a seguir, em Dagnino (1994) e Santos (1987, 1995 e 2001). No entanto, enquanto caminhamos em nossa investigação, estaremos abertas ao questionamento que o próprio objeto nos solicita, e, para acompanhá-lo, vamos nos remeter a vários pensadores: Carvalho (2001), Castel (1997), Coutinho (1999), Lefort (1991), McLaren (2000), Telles (1993), Ribeiro (2003), Paoli (2002), Höfling (1981 e 2001), entre outros que apresentam estudos afins.

Este ir e vir não trai a noção de cidadania que buscamos, sobretudo porque em Dagnino (1994) encontramos uma síntese das principais questões que norteiam os estudos de muitos dos pensadores citados acima, e em Santos (2001) encontramos conteúdo para preencher muitas lacunas deixadas. É claro que nem todas sobre a natureza da participação que envolve a “nova noção de cidadania”. Portanto, este estudo não pretende dar conta de uma discussão vertical, enfocando raízes teóricas, dos estudos de Dagnino e Santos.

Esperamos, assim, perpassando alguns dos caminhos da história do livro didático e da cidadania, bem como nossos próprios caminhos, ter situado o leitor no contexto dessa pesquisa, que já tem também sua história, através de passos e tropeços.

⁵ Calvino pode ter utilizado Palomar como uma metáfora ao Observatório Astronômico de mesmo nome: via-se tudo de maneira tão ampla que o limite ficava dificultado.

3 - O caminho percorrido para a escolha dos livros didáticos analisados

Lembramos que, quando pensamos em analisar a noção de cidadania construída em livros didáticos de História do Ensino Fundamental I, não nos propomos apenas em direcionar nosso olhar para uma crítica ao material didático, mas, sobretudo, para entender o que se propaga desta noção aos cidadãos em sua formação.

Portanto, para este estudo ser relevante, fez-se necessária uma pesquisa objetivando investigar quais os livros mais utilizados pelos professores em sala de aula. Delimitando nosso campo, tomamos por base as escolas públicas, municipais e estaduais do Ensino Fundamental I, da região Oeste de Campinas.

Fizemos contato com professores, coordenadores e/ou diretores, de acordo com a disponibilidade de cada escola. Comunicamo-nos pessoalmente, por telefone e via e-mail. Centramos nosso questionamento em dois tópicos:

1- A Escola adotou livro didático nos anos de 2003/2004, de História de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental I?

2- Qual foi o livro de História adotado ou utilizado nos anos de 2003/2004?

O contato propiciou novas informações sobre o tema, tais como críticas ao PNLD, ao sistema educacional, à estrutura dos livros didáticos (incompatível com a realidade da Escola Pública), à pressão financeira que previamente determina o livro a ser escolhido e à situação de livros escolhidos que nunca chegam. Há um leque aberto de questões que necessitam mais pesquisa e aprofundamento de estudos na abrangência do cotidiano da Escola e das políticas públicas. Mas não é neste espaço que centramos nosso olhar, muito embora nosso objeto de estudo faça parte deste universo.

“Antes de mais nada, não custa lembrar que as entrevistas, depoimentos e observações de campo, por mais ricos que possam ser, não constituem em si mesmos uma evidência ou uma explicação. São dados, ou seja, a matéria bruta a ser trabalhada. Para que adquiram um significado para o conhecimento eles necessitam ser interpretados e explicados, requerem um trabalho que é inseparável de um esforço teórico e que em nada se assemelha à compilação de dados ou à descrição pura e simples” (Caldeira, 1987, p. 351).

Fizemos contato com as Escolas, com o objetivo de detectar o material mais utilizado em sala de aula, para então, partindo destes, fazer a nossa investigação quanto à construção da noção de cidadania. Enveredar pelo caminho daquilo que é dito, criticado e desabafado pelos entrevistados seria desviar o foco de nossa atenção e banalizar algo que mereceria uma interpretação e explicação muito mais trabalhada, pois o que temos é “matéria bruta”. Portanto, nos atemos à questão dos livros mais citados, ainda que o contato tenha rendido boas veredas para novas interpretações do tema.

Entramos em contato com as setenta e sete Escolas, municipais e estaduais, de Campinas na Região Oeste, no período de março a novembro de 2003. Obtivemos o seguinte resultado:

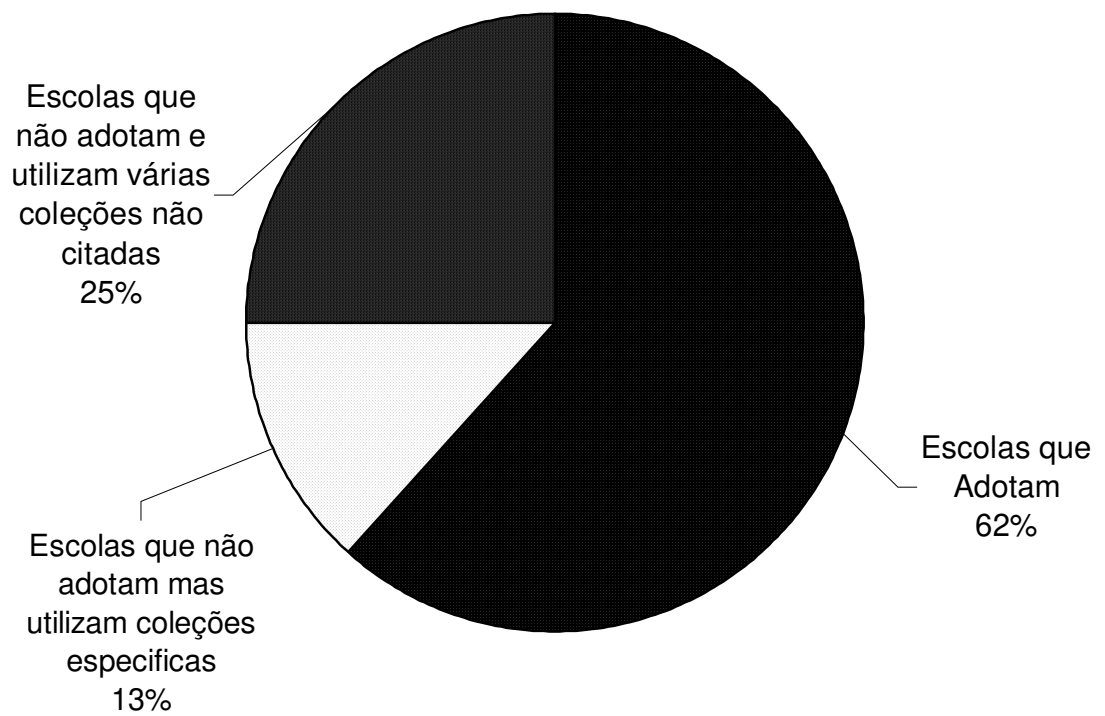
- Trinta e sete adotam livros didáticos de História de 1ª a 4ª série;
- Seis não adotam, mas utilizam uma coleção específica;
- Vinte e cinco não adotam e utilizam várias coleções;
- Ao todo foram cinquenta e três escolas que citaram coleções, entre utilizadas e adotadas;
- Como dissemos anteriormente, a coleção mais citada foi *“Viver e Aprender”, de Elian Alabi Lucci e Anselmo Lazaro Branco, pela editora Saraiva;*
- A segunda coleção mais citada foi *“Pensar e Viver – História”, de Rosaly Braga Chianca e Francisco M. P. Teixeira, pela editora Ática.*

Assim, selecionamos os livros das coleções *“Viver e Aprender”* e *“Pensar e Viver”*, esta última aprovada pelo MEC com recomendação no PNLD 2004, para investigar a construção da noção de cidadania.

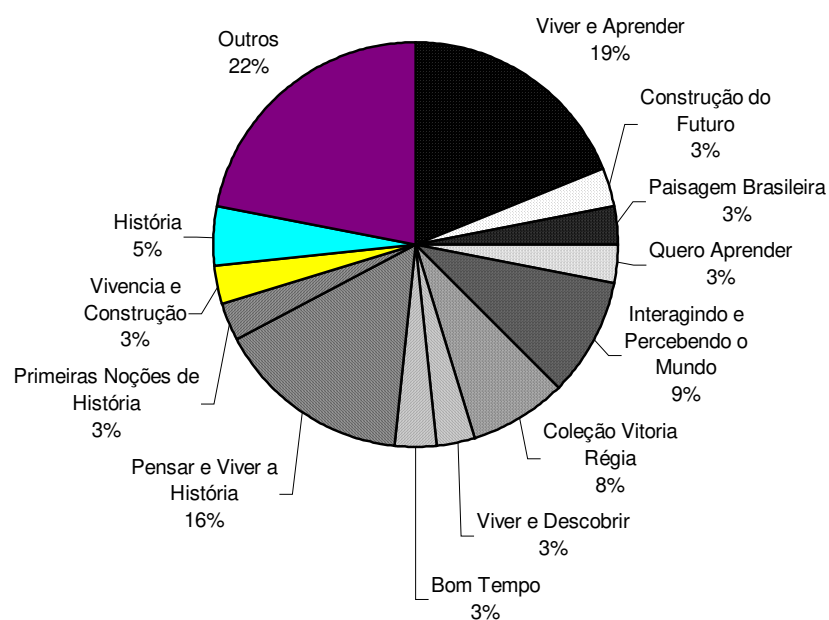
Utilizaremos em nossa investigação os quatro volumes de cada coleção, já que o MEC exige a escolha da mesma coleção de 1ª a 4ª série.

Construímos os gráficos a seguir com o objetivo de ilustrar o resultado do nosso contato com as escolas da Região Oeste de Campinas.

Adoção e Utilização de Livros Didáticos de História ou Estudos Sociais no Ensino Fundamental I



Coleções Citadas entre Escolas que Adotam ou Utilizam Livros Didáticos de História (Municipais e Estaduais).



III - Buscando a noção de cidadania e a natureza da participação

Retomando a história da cidadania, identificamos um componente comum a esta noção: a participação. Fica difícil pensar no conceito de cidadania sem aliá-la a um movimento existente de ação e transformação. Este se constrói permanentemente na ação de grupos, indivíduos e Estado, em um jogo de forças que atua no sentido de integrar o cidadão, não o único, mas os vários, múltiplos, inseridos em cada contexto, que se dinamiza de acordo com a leitura de seus observadores.

Perry Anderson (*In*: Sader e Gentili, 1995), ao ser questionado sobre as possíveis soluções para a crise, responde que estas não se encontram em nível econômico:

“Sua resolução dependerá das relações de força que se materializam em nível social, da forma segundo a qual entendemos o Estado, e também, da capacidade que tenhamos para lutar por uma sociedade solidária” (*ibidem*, p. 53).

As “relações de força” indicam participação, noção estratégica nos tempos atuais. São o núcleo da resistência à opressão e desigualdades econômicas, cada vez mais fortes nas sociedades capitalistas. Deste núcleo partem e chegam, em um sentido dialógico e também conflituoso, caminhos diversos de reação à prática neoliberal que pretende parecer cada vez mais hegemônica. Sobre este ponto, Francisco de Oliveira (*In*: Sader e Gentili, 1995) atesta:

“É este o programa neoliberal em sua maior letalidade: a destruição da esperança e a destruição das organizações sindicais, populares e de movimentos sociais que tiveram a capacidade de dar uma resposta à ideologia neoliberal no Brasil” (p. 28).

Destruir esperança, organização e movimentos: destruir participação. Talvez mais do que em qualquer outro período da história, nunca se tenha feito tão urgente resgatar a noção da cidadania, dado o seu caráter estratégico de resistência à ordem neoliberal. As artimanhas do neoliberalismo distorceram o sentido da luta inerente à noção de cidadania, esvaziando e descaracterizando este conceito:

“A expressão cidadania está hoje por toda parte, apropriada por todo mundo, evidentemente com sentidos e intenções diferentes. Se isso

é positivo, num certo sentido, porque indica que a expressão ganhou espaço na sociedade, por outro lado, face à velocidade e voracidade das várias apropriações dessa noção, nos coloca a necessidade de precisar e delimitar o seu significado: o que entendemos por cidadania, o que queremos entender por isso” (Dagnino, 1994, p. 103).

Höfling (1981) considerou primordial “conhecer, explicitar, compreender” a natureza da cidadania que, se espera, os indivíduos desempenham na sociedade brasileira, e concluiu, através da análise de conteúdo dos textos didáticos, que o que se poderia esperar de um cidadão formado naquelas bases era a passividade. O foco de seu estudo foi a participação:

“Nos diferentes momentos em que abordamos diretamente o termo ‘cidadania’, nos ficou claro que ele está sempre estreitamente relacionado com a noção da participação. Seja enquanto abordagem teórica, seja enquanto justificativa para leis que reformam o ensino, seja enquanto objetivo na área de Estudos Sociais, especificamente, a preocupação com o exercício da cidadania desemboca na preocupação com a qualidade da participação do cidadão a que se refere, independentemente da perspectiva em que é focalizada. Mesmo que em algumas ocasiões vejamos o exercício da cidadania encarado como ação ajustada, “equilibrada”, atuando no sentido do aprimoramento e fortalecimento de situações existentes, ou, diferentemente, como ação questionadora, no sentido de transformação de situações sociais consideradas injustas ou incorretas, as concepções têm sistematicamente como pressuposto a participação social do indivíduo no meio que o cerca” (Höfling, 1981, p. 51).

Nosso estudo partirá do mesmo foco: a natureza da participação construída no texto didático. A preocupação maior de Höfling (1981) no estudo da cidadania era o peso do autoritarismo que descaracteriza a natureza da participação por nós entendida. Nossa preocupação hoje é com o legado desta tradição autoritária e com o peso da superposição dos interesses do mercado sobre os interesses sociais, com este “novo” autoritarismo embutido nas práticas neoliberais, que também deforma a natureza da participação:

“Mas é precisamente nisso, no jogo das ambivalências inscritas na vida social, que a questão da cidadania se define como problema - problema teórico, problema histórico, problema político - que escapa a formulas pré-definidas, pois ancorada num terreno sujeito ao imprevisto dos acontecimentos e que é construído na intersecção entre história, cultura e política, numa combinação nem sempre muito discernível entre tradições persistentes e a novidade dos tempos presentes. Seja como for, é um terreno no qual convergem o

pesado legado de uma tradição autoritária excludente e os dilemas postos pelas transformações em curso na sociedade e no mundo contemporâneo” (Chauí *in* Dagnino, 1994, p. 93. Grifo nosso).

Não vamos abordar cidadania apenas enquanto consciência, mas principalmente enquanto participação, enquanto relação Estado/sociedade civil e espaço público/privado:

“Eu fico um pouco assustada porque agora todo dia na televisão nos deparamos com a frase ‘a cidadania é a consciência de seus direitos’. Há muitos anos, os operários têm consciência de algo chamado ‘mais-valia’, e nem por isso a gente consegue mudar o capitalismo. Vamos um pouco mais devagar com essa idéia de que as mudanças vêm exclusivamente da consciência e que a cidadania pode se definir assim” (Cardoso *in* Dagnino, 1994, p. 93).

Portanto, ter consciência da existência de um conceito chamado cidadania não garante sua prática. E ainda, dizer que é necessário participar não garante a eficácia desta participação para a construção de uma sociedade mais justa. Participar onde? Como? Quando? Com quem? Por quê? Para quem? A natureza desta participação ainda é muito ambígua no texto didático, naquilo que é escrito, e, sobretudo, naquilo que se deixa de escrever. Assim, questionaremos se no texto didático encontramos a retórica populista neoliberal a que se refere Saes (*In*: Dagnino, 1994, p. 103):

“Essa retórica defende a restauração do mercado e a limitação do intervencionismo estatal, não mais em nome da liberdade individual, mas em nome justamente do bem estar material das massas trabalhadoras. Ou seja, essa retórica defende implicitamente a substituição da organização política independente das massas trabalhadoras pelo governo, mas na luta contra o Estado pela restauração do mercado”.

Observamos que as palavras “luta”, “participação”, “união”, bem como “cidadania” são usadas por todos os lados. No texto didático, que sentido esta participação tem adquirido? É claro que em livros didáticos de 1ª a 4ª séries a questão não se apresenta explicitamente neste nível. Por este motivo nos abrimos ao questionamento que o objeto pode nos oferecer, dentro dos limites de sua produção.

Pensando no conteúdo sugerido pelos PCNs para primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental (História local e do cotidiano e História das organizações populacionais), procuramos relacionar a discussão teórica da noção de cidadania com as transformações da

sociedade atual. O objetivo é esclarecer nosso caminho teórico e explicitar o foco de nossa busca. Sobre qual noção de cidadania estaremos pautando nossa investigação?

Marshall (1967) e Bendix (1996) apontam para a constatação de que a cidadania é nacional, nasce com as conquistas dos direitos civis, juntamente com a Nação, na formação do Estado Nacional. Em um mundo feudal não existia a liberdade de ir e vir, de fé, de propriedade. No entanto, os Estados Nacionais atualmente passam por transformações, e a noção de cidadania se movimenta juntamente com estas transformações.

“A internacionalização do sistema capitalista, iniciada há séculos, mas muito acelerada pelos avanços tecnológicos recentes, e a criação de blocos econômicos e políticos têm causado uma redução do poder dos Estados e uma mudança das identidades nacionais existentes” (Carvalho, 2001, p. 13).

Começaremos a partir da discussão sobre a concepção de Estado e das políticas sociais que sustentam suas ações e programas de intervenção. Isto porque visões diferentes de Estado geram projetos diferentes de intervenção na sociedade.

Consideramos importante ressaltar a diferenciação entre Estado e governo:

“(...) é possível se considerar Estado como conjunto de instituições permanentes – como órgãos legislativos, tribunais, exército e outras que não formam um bloco monolítico necessariamente – que possibilitam a ação do governo; e Governo, como o conjunto de programas e projetos que parte da sociedade (políticos, técnicos, organismos da sociedade civil e outros) propõe para a sociedade como um todo, configurando-se a orientação política de um determinado governo que assume e desempenha as funções de Estado por um determinado período” (Höfling, 2001, p. 2).

Desta forma, quando nos referimos à construção da noção de cidadania nos livros didáticos, estaremos nos referindo à possibilidade do cidadão ser educado para interferir nas políticas públicas entendidas como o “Estado em Ação” (Jobert & Muller, 1987 *apud* Höfling, 2001, p. 2). Ação esta desenvolvida pela implementação de um projeto de governo, com programas e diretrizes voltadas para setores específicos da sociedade.

Outro ponto que consideramos pertinente é levantado por Costa (*In*: Dagnino, 1994). Há uma diferença entre acesso ao Estado e inserção no Estado. Os trabalhadores possuem acesso ao

Estado em mecanismos como os sindicatos. Por outro lado, os empresários estão inseridos no Estado via participação em comissões e conselhos técnicos:

“Faço questão de diferenciar os mecanismos de acesso ao Estado, sindicatos um tipo de representação sem nenhuma função política, dos mecanismos de inserção no Estado, as comissões e conselhos técnicos que permitiam à classe empresarial participar e influir nas decisões político-administrativas” (Costa *in* Dagnino, 1994, p. 60).

Percebemos que não há uma essência única no conceito de cidadania. Seu conteúdo e significado responde à dinâmica dos conflitos reais, e estes são definidos pela luta política que exige participação. Como o estudante é estimulado para esta participação? Em que setores ele é estimulado a participar? Como é caracterizada a participação política?

Segundo Dagnino (1994), há uma “nova noção de cidadania” que se diferencia do seu conceito liberal em seis aspectos, a saber:

- Inclui-se na “nova noção de cidadania” a concepção de um “direito a ter direitos”. Há a criação de novos direitos que emergem de lutas específicas (direito à igualdade e à diferença).

“(...) esta concepção não se limita, portanto a conquistas legais ou ao acesso a direitos previamente definidos, ou à implantação efetiva de direitos abstratos e formais, e inclui fortemente a invenção/criação de novos direitos, que emergem de lutas específicas e da sua prática concreta. A disputa histórica é aqui também pela fixação do significado de direito e pela afirmação de algo enquanto um direito. O direito à autonomia sobre seu próprio corpo, o direito à proteção ambiental e o direito à moradia são exemplos – propositalmente bastante diferentes – dessa criação de novos direitos” (Dagnino, 1994, p. 108).

- A “nova noção de cidadania” não se vincula a uma estratégia das classes dominantes e do Estado. Ela é uma estratégia dos não-cidadãos, de excluídos, uma cidadania de baixo para cima (*ibidem*).
- A “nova cidadania” se constitui também enquanto uma “proposta de sociabilidade”. Há um alargamento do âmbito da cidadania no Brasil, pensando em termos de simultaneidade da conquista de direitos civis, políticos e sociais. Enquanto

Marshall considera estas conquistas em momentos distintos (nos países avançados), no Brasil elas ocorrem simultaneamente.

– Esta ampliação transcende o foco da relação com o Estado para incluir a relação com a sociedade civil. Isto inclui uma “reforma intelectual e moral”, a formação de uma nova tradição cultural, a “cultura da cidadania”.

“Supor que o reconhecimento formal de direitos pelo Estado encerra a luta pela cidadania é um equívoco que subestima tanto o espaço da sociedade civil como arena política, como o enraizamento do autoritarismo social” (Dagnino, 1994, p. 109).

– Na “nova cidadania” há a reivindicação de “pertencimento” ao sistema político, como o “direito de participar efetivamente da própria definição deste sistema”. Setores populares vão abrindo espaço para efetiva gestão das políticas públicas, um exemplo são os Conselhos Populares de Porto Alegre.

“O que essas experiências apontam é exatamente que essa redefinição não é apenas dos modos de tomada de decisões no interior do Estado como também dos modos como se dão as relações Estado - sociedade. Além disso, não parece haver dúvida quanto ao fato de que elas expressem – e contribuem para reforçar – a existência de sujeitos – cidadãos e de uma cultura de direitos que inclui o direito de ser co-partícipe da gestão da cidade” (Dagnino, 1994, p. 110).

– A “nova noção de cidadania” é capaz de incorporar tanto a noção de igualdade como a da diferença. É uma “cidadania diferenciada”, com “público heterogêneo”. “O direito à diferença, específica, aprofunda e amplia o direito à igualdade” (Dagnino, 1994, p. 114). A diferença deve ser vivida e existir sem que isso tenha como consequência a discriminação.

– Esta “nova noção de cidadania” evidencia o caráter dinâmico dessa discussão. Não nos interessa aqui analisar apenas a relação cidadão-Estado. São também importantes as relações entre cidadãos, ver a participação em sua dimensão política em “todas as esferas em que o poder afeta a existência das pessoas (nas fábricas nos quartéis, nas escolas, etc)” (Toledo *in* Dagnino, 1994, p. 134).

Questionaremos o texto didático no sentido de investigarmos: a democracia é representada em sua participação no Estado, nas fábricas, nos escritórios, nos quartéis, nas escolas? A participação política é representada como coisa de todos os cidadãos, incluindo o próprio aluno?

Dagnino (1994) relaciona a construção da cidadania à construção de uma cultura democrática que possa romper com o autoritarismo social vigente. Portanto, a dimensão cultural da cidadania permeia e constitui as demais dimensões. Torna-se, assim, fundamental a ampliação do espaço político com o papel das subjetividades, o surgimento de novos tipos de sujeitos sociais e de direitos de novo tipo. Reconhecemos nesses aspectos a estratégia que “ênfatiza o caráter intrínseco e constitutivo da transformação cultural para a construção democrática” (Dagnino, 1994, p. 104).

Transformar o “autoritarismo social” enraizado na cultura brasileira é negar sua expressão presente em um sistema de classificações “que estabelece diferentes categoria de pessoas, dispostas nos seus respectivos ‘lugares’ na sociedade” (idem, p. 105). Lugares sociais com códigos restritos presentes na casa, na rua, na sociedade, no Estado, muitas vezes visíveis fisicamente em nosso cotidiano, tais como: elevador de serviço, “cozinha é lugar de mulher”, “cada macaco no seu galho” etc.

Lefort (1991) também caminha no entendimento da ampliação da democracia. Critica a redução dos direitos do homem apenas aos individuais e a redução da democracia apenas à relação Estado/indivíduo. A democracia é um regime fundado na legitimidade de um debate sobre o legítimo e o ilegítimo. A legitimidade desse debate supõe a inexistência do “grande juiz” (homem ou grupo com autoridade suprema, mesmo que fosse a maioria).

Não existe o juiz, mas este debate leva a justiça a um espaço público no qual cada um é suscitado a falar e ouvir sem a sujeição à autoridade de outrem. A virtude desse espaço é sempre indeterminada, pois ele “não é propriedade de ninguém, apenas correspondendo aos que nele se reconhecem e lhe datam de sentido” (Lefort, 1991, p. 59) é a existência do deixar questionar o direito. Entende-se, desta forma, que a questão política é a da sobrevivência e do alargamento do espaço público, do direito a ter direitos.

Os direitos em um texto didático são vistos como imutáveis, determinados naturalmente, *a priori*? Mostra-se a construção desses direitos por um debate? A construção dos mesmos é mostrada em um espaço indeterminado, aberto à participação de todos? Enfim, fica claro o direito de ter direitos em um texto didático?

Mais uma vez, evidenciamos a estreita relação entre a noção de cidadania e a participação. Nossa busca da construção da noção de cidadania no material didático tem por base a “nova noção de cidadania” sintetizada por Dagnino (1994). No entanto, para evidenciarmos a natureza da participação nessa noção, remetemo-nos a Santos (1995).

O autor esclarece bem o alargamento da participação, inclusive considerando-a no marco da emancipação e não no marco da regulação, como a modernidade a viu até então. Para o autor, política não é só voto. Assim, a dimensão que queremos investigar da participação está para além da política. Está também na cultura, nas relações de produção, nas relações entre Estados, nas relações com a natureza, nas relações domésticas, entre outras. Nos interessa investigar de que forma cada uma dessas vias aparece no texto didático: como vias reguladoras ou emancipadoras?

Santos (Idem) define quatro espaços políticos e estruturais: o espaço da cidadania, ou seja, o espaço político segundo a teoria liberal; o espaço doméstico; o espaço da produção; e o espaço mundial.

Em outra obra (2001), o autor afirma que o paradigma da modernidade está assentado sobre dois pilares: o da regulação e o da emancipação. No pilar da regulação encontram-se os princípios do Estado, do mercado e da comunidade. No da emancipação encontram-se três lógicas de racionalidade: a Arte e Literatura; a Ciência e Tecnologia; e a Ética e Direito.

Para Santos (2001) a Modernidade fortaleceu no pilar da regulação o mercado, e o Estado submeteu-se a este. A comunidade enfraqueceu. No pilar da emancipação, a Ciência e Tecnologia e a Ética e Direito, componentes inicialmente emancipatórios, deixam de ser o outro da regulação para serem o seu duplo. Houve, nesse sentido, a absorção da emancipação pela regulação.

Defende o autor que, tanto a comunidade, no pilar da regulação, como a Arte e Literatura, no pilar da emancipação, são os componentes menos fortalecidos pelo paradigma da modernidade (“representações inacabadas e abertas”), sendo proposto em um trabalho como o de escavação arqueológica que nos escombros da Modernidade se busque um novo paradigma que fortaleça mais a emancipação (“instaurar uma dialética positiva com o pilar da emancipação”).

Duas dimensões são salientadas no princípio da comunidade: a participação e a solidariedade. No caso da participação, muito está por se criar ainda, visto que a teoria política liberal fixou rigidamente apenas a esfera política. No caso da solidariedade, o pouco que se desenvolveu ficou no campo das políticas sociais do Estado-Providência.

Pensar em como o texto didático fortalece a emancipação é questionar sobre seus valores implícitos e seu entendimento de ciência e conhecimento. É um conhecimento solidário? Assim compreende Santos (2001) a solidariedade como conhecimento:

“A solidariedade como forma de conhecimento, é o reconhecimento do outro como igual, sempre que a diferença lhe acarrete inferioridade, e como diferente, sempre que a igualdade lhe ponha em risco a identidade” (Santos, 2001, p. 246).

Como o texto didático trabalha com a diferença e a igualdade? Para Santos (2001) a invenção social de um novo conhecimento emancipatório é condição essencial para romper com a auto-reprodução do capitalismo. Mas o texto didático está atento para esse conhecimento emancipatório?

Tanto a ciência quanto o direito foram se tornando eixos de regulação na medida em que a modernidade se desenvolvia. Graças à rápida conversão da ciência em força produtiva, eficiência e eficácia, enquanto critérios científicos, logo se tornaram hegemônicos, e foram colonizando, pouco a pouco, os critérios racionais das outras lógicas emancipatórias. Desse modo, tivemos a absorção do pilar da emancipação pelo pilar da regulação; mercado, ciência e direito se associam em um projeto regulador, colocando em risco potenciais emancipatórios. O caminho estaria na direção da reconstrução de um senso comum emancipatório que possa atuar nos espaços-tempos: doméstico, da produção, da política no sentido liberal, da cidadania e no espaço mundial.

Reconstruir o senso comum emancipatório implica em pensarmos sobre a dimensão cultural da participação e abarcarmos um leque de possibilidades e vias de transformação na sociedade, na política e na economia. É um caminho estratégico na medida em que aponta para valores de contra-ataque aos traços ideológico-culturais que compõem as práticas neoliberais.

Perry Anderson (*In*: Sader e Gentily, 1995), escrevendo sobre as armas contra o neoliberalismo, destacou a necessidade de não se ter medo de estar contra a corrente política de seu tempo, de não aceitar “diluição de princípios” e não aceitar nenhuma instituição estabelecida como imutável. Ele aponta três elementos de um pós-neoliberalismo possível: a invenção de novas formas de propriedade popular, a democracia e os valores. Sobre os valores, inclui-se a questão da cidadania:

“Temos que atacar robusta e agressivamente no terreno dos valores, ressaltando o princípio da igualdade, como critério central de qualquer sociedade verdadeiramente livre. Igualdade não quer dizer

uniformidade, como afirma o neoliberalismo, mas, ao contrário, a única autêntica diversidade” (Anderson *in* Sader & Gentili, 1995, p. 199).

III - Encontro com o material didático: um mergulho na noção de cidadania construída nos livros didáticos analisados

1. Sobre a apresentação dos autores e suas equipes

A coleção “Pensar e Viver” da Editora Ática apresenta a autora Rosaly Braga Chianca como bacharel licenciada em Geografia pela USP, com especialização em Planejamento Educacional pelo Instituto Sedes Sapientiae, professora de geografia e assessora pedagógica de Estudos Sociais na rede particular de Ensino Fundamental, autora de obras didáticas e literatura infantil; e o autor Francisco Teixeira como bacharel licenciado em História e Filosofia, doutorando do departamento de História da USP de 1989 a 1993, professor de História do Ensino Fundamental e Médio da rede particular, autor de obras didáticas e paradidáticas, pesquisador e autor na área de História Empresarial.

A equipe também é apresentada: composta por onze profissionais, divididos entre as funções de editor, coordenador de edição e edição de texto, revisão, pesquisa iconográfica, coordenador de arte, edição de arte e projeto gráfico, editoração eletrônica, ilustrações e ilustração de capa.

A coleção “*Viver e Aprender*”, da Editora Saraiva, apresenta Elian Alabi Lucci, um dos autores, como licenciado em Geografia e História pela PUC-SP, professor da rede particular de ensino do Estado de São Paulo, mestrando em Educação pela USP e diretor da Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB) – seção local Bauru/SP. Anselmo Lázaro Branco, o outro autor do livro, é geógrafo, professor da rede particular de ensino. A equipe é composta por dezessete profissionais distribuídos nas seguintes funções: supervisão editorial, editor, assistentes editoriais, colaboradores técnico-pedagógicos para manual, atividades e revisão e projetos gráficos e artísticos ligados a capa, ilustração e diagramação. De um volume para outro se mantêm os nomes de supervisor, assistentes e colaboradores, modificando os profissionais ligados a ilustração, revisão e finalização.

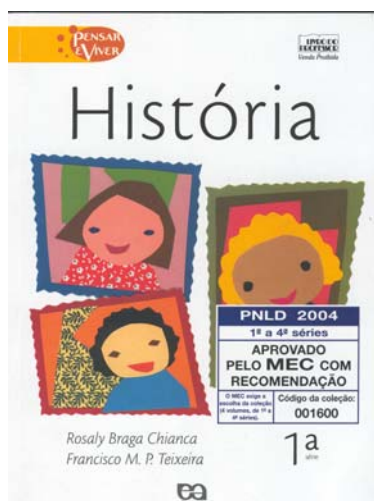
Nas duas coleções percebemos que os autores não são os únicos responsáveis pela obra. Embora seja costume lembrar da obra pelo nome do autor, percebemos que existem equipes distintas para o texto do livro, para a produção do manual do professor, para ilustração e capa. É uma produção que não se limita no pedagógico educacional. Observamos a preocupação, por

exemplo, em obter um aspecto chamativo para a escolha do livro na construção da capa. Observamos também que o manual parece mais dirigido, em alguns aspectos, à comissão de avaliação do MEC, do que ao próprio professor. As ilustrações também caminham no sentido da preocupação estética, além do conteúdo.

Apesar desta aparente diversidade de objetivos demonstrada pelas várias funções dos membros da equipe que compõe a produção do material, a construção da noção de cidadania pode ser encontrada da capa à bibliografia. É claro que, como já esclarecemos antes, temos a nossa leitura, que se deixa interrogar pelo texto, buscando a resposta de um questionamento sobre o como se constrói, hoje, a noção de cidadania através do livro didático. Outras buscas, outras leituras, e até mesmo a nossa, mais tarde, pode adquirir um significado diferente.

2. Nossa leitura sobre as capas

Começamos pelas capas de cada volume das coleções. A Coleção “Pensar e Viver História” se apresenta com um fundo branco, com três meninas desenhadas e uma tarja quadrada atestando a aprovação e recomendação do MEC. A edição destinada ao professor do volume 1 tem sua capa apresentada abaixo:



A autora das ilustrações é Sônia Magalhães, porém seu nome só aparece na página número 2, junto com toda a equipe de produção do material. Nenhum comentário é apresentado sobre as ilustrações, nem sobre o contexto de sua criação – se foi feita especificamente para ilustrar a capa, se é uma ilustração que já existia, por exemplo. Sabemos que toda ilustração, seja ela um desenho ou uma fotografia, tem uma intencionalidade, bem como o texto. Mesmo que a

ilustração não se apresente como conteúdo, tendo um aparente efeito decorativo, ela é um conteúdo, tem um significante, um significado e uma representação, como nos esclarece Zamboni:

“Portanto, a fotografia não é apenas uma ilustração, é um documento direcionado. Cada fotografia tem um significado e gera significantes, cada pessoa que olha uma fotografia ou um desenho, passa a lê-los com um determinado olhar e busca nestas representações uma mensagem” (Zamboni, 1998, p. 3).

Que representações se construíram diante destas imagens? Parecem meninas, sorridentes, com cores diferentes de pele, de roupa, com fundo abstrato, em espaços individualizados. Formatos diferentes de olhos, bocas, cabelos, enquadradas em molduras de formatos e cores diferenciados. Talvez a intenção seja de valorizar a identidade de cada uma delas.

Esta ilustração de capa, cujo estilo acompanha todo o material, traz vestígios da apresentação de uma realidade. Como a ilustração pode demonstrar a construção e possibilidade de transformação desta realidade? Um primeiro ponto a se destacar é a homogeneidade, apesar de diferir na cor, formatos e detalhes, o estilo é o mesmo, com o mesmo sorriso de satisfação e realização nas expressões. Não há indícios de crianças em “farrapos”, maltrapilhas, indicando desigualdade social. Não há indícios de tristeza, insatisfação, não há indicações de possibilidades de conflito. É claro que os autores não desejam deixar a capa com um aspecto “deprimente”, querem indicar que estudar conduz à felicidade, mesmo que para isto seja preciso representar a realidade de forma “ideal”.

O fato das meninas serem apresentadas de forma isolada, cada uma em uma moldura própria, indica a preocupação em trabalhar a individualidade que se coloca como objetivo deste volume, no trabalho com a identidade. Não há uma preocupação com o coletivo, com o grupo, mas se ressalta o indivíduo. A diluição do grupo e do coletivo conduz à formação de um indivíduo aberto às possibilidades de organização social que levam à solidariedade? Segundo Oliveira (*in* Sader & Gentili, 1995) os movimentos sociais formam importantes vias com capacidade de dar uma resposta à ideologia neoliberal no Brasil. O individualismo, que pode ser estimulado a partir da superposição do indivíduo sobre o coletivo, não conduz à participação e à organização coletiva para a criação de novos direitos. Chauí (*in* Dagnino, 1994) também conclui que os movimentos sociais são referência fundamental para a discussão sobre cidadania:

“Assim a constituição de espaços públicos, a cidadania, a relação entre cultura e política, entre o público e o privado, entre o Estado e a sociedade, são questões que se, por um lado, compõem a agenda, por assim dizer obrigatória, da democracia na sociedade contemporânea, estão sendo pensados, no Brasil de hoje, a partir de uma ótica que retém a experiência dos movimentos sociais como referência fundamental” (Chauí *in* Dagnino, 1994, p. 12).

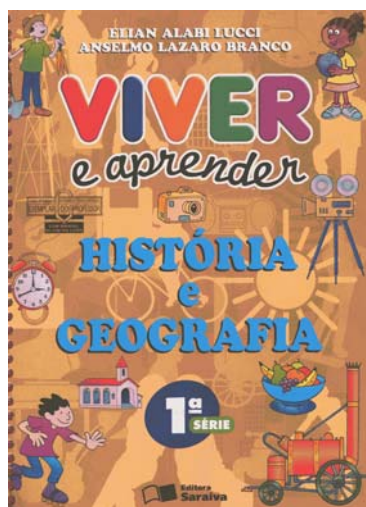
O foco nesta questão está nas possibilidades da cidadania se enraizar nas práticas sociais, construindo novos direitos e assegurando os já existentes. Estes não se referem apenas às garantias legais e institucionais, mas, sobretudo, ao modo como as relações sociais se estruturam. Os direitos funcionam como “princípios reguladores das práticas sociais” (Telles *in* Dagnino, 1994, p. 92) e desta forma constroem vínculos civis entre indivíduos, grupos e classes:

“Não seria aqui demais enfatizar que, se tudo isso passa pela normatividade legal e institucional da vida social, depende, sobretudo, de uma cultura pública democrática que se abra ao reconhecimento da legitimidade dos conflitos e da diversidade dos valores e interesses demandados como direitos” (Telles *in* Dagnino, 1994, p. 92).

Mais do que garantias formais, os direitos, na dinâmica societária, estruturam uma linguagem pública que depende da constituição de espaços públicos em que as diferenças se expressam, representam negociação, circulam valores, articulam-se argumentos, formam-se opiniões e assim se configura a dimensão ética da vida social, o que torna possível a consciência democrática.

A seguir, anexamos a capa dos volumes da coleção “*Viver e Aprender*” (igual em todos eles), que, assim como a coleção “*Pensar e Viver*”, não aborda a realidade da desigualdade social, mas o ideal de um mundo harmônico, embora o conteúdo dos volumes estabeleça um compromisso com este tema.

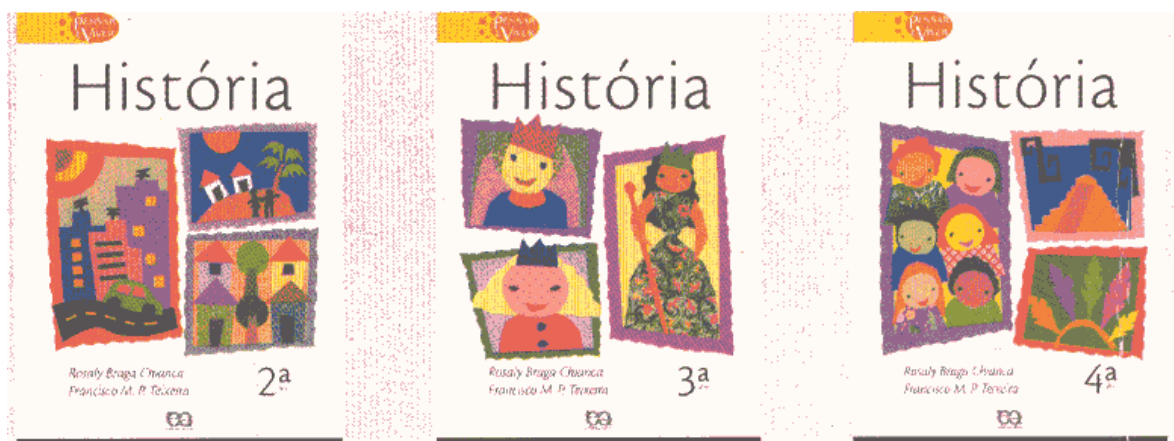
As capas analisadas demonstram imagens acabadas, que não indicam construção de identidade, mas sim um molde pronto a ser encaixado em cada indivíduo. Não encontramos, nas capas, indicações de uma realidade que demonstre a desigualdade social e o conflito, e que indique o dinamismo de uma identidade que está em construção constante.



As crianças estão bem vestidas, embora representem raças diferentes, bem como contextos diferentes, um urbano e um rural. A capa demonstra o controle do tempo (relógio), a tecnologia (maquinário), a produção agrícola, as construções e instituições (representada pelo prédio da Igreja), o lazer e o trabalho. Mas a abordagem da realidade torna-se idealista se tudo isto se apresentar de forma igualitária e uniforme. Ressaltamos que este é um aspecto importante na construção da cidadania, pois uma abordagem idealista não traz consciência dos reais problemas de nossa sociedade, e o educando, como membro desta sociedade, pode sentir-se fora dela, desmotivado à participação. Embora o tema seja trabalhado no conteúdo das coleções, ele acaba se diluindo, e, nos aspectos gerais, não sendo evidenciado, como é o caso das capas analisadas. Ter noção da existência da desigualdade social e clareza quanto às suas causas é condição primordial, embora não suficiente, para combatê-la.

Não esperamos na capa do livro didático a abordagem da dimensão econômica da participação com a complexidade que a discussão da questão traz. Mas investigamos se o material dá subsídios que indiquem sua existência nas relações internas da sociedade brasileira e nas relações externas de Estado com Estado. Ter esta indicação na capa seria um passo para a discussão no desenvolvimento do conteúdo, no sentido de demonstrar que estas desigualdades não podem ser explicadas simplesmente pela colonização européia. O educando precisa sentir que há possibilidades de participação nas decisões econômicas, que nosso quadro de desigualdade e dependência econômica não foi fatalmente predestinado pelo nosso passado como algo imutável e perpétuo.

As imagens escolhidas para compor a capa do livro podem, sim, alertar para estes aspectos, contribuindo para a construção da noção de cidadania. Percebe-se, por exemplo, que a presença da imagem de crianças pode motivar a participação por indicá-las como membros da sociedade, sujeitos da história, diferente do que se via no passado em que, em muitos livros, os governantes eram os protagonistas das capas. O volume 4 da coleção “Pensar e Viver” já apresenta um grupo de crianças unidas em um mesmo quadrinho, indicando uma coletividade, embora a igualdade econômica continue predominando. Isto é, têm-se características físicas diferentes, mas o semblante de satisfação é o mesmo para todos do grupo. Reproduzimos abaixo as capas dos volumes 2, 3 e 4:



3. Possibilidades na forma e na relação autor/leitor

A apresentação do livro e a maneira como os autores se dirigem ao aluno e ao professor também nos dão subsídios acerca da construção desta noção. O professor e o educando encontram espaços de participação na construção do conhecimento? Há uma comunicação autor/escola?

Esta coleção, ilustrada acima, tem o formato padrão dos livros didáticos. Bem como a coleção da *Editora Saraiva*. Ambas possuem páginas de fundo branco, em geral com alteração nas cores dos números e margens de acordo com as unidades. Têm espaço para as respostas que, no livro do professor, são preenchidas com comentários e orientações do que se espera que o aluno responda. No que diz respeito à forma geral, não se introduziu nenhum componente novo: há a

apresentação, o sumário, o título de cada capítulo e seu conteúdo, mesclado entre textos, questões e gravuras.

Não encontramos ousadia na mudança dos formatos tradicionais. A forma de um livro didático difere da forma de um livro usual de leitura, mas, entre seus pares – os didáticos –, a configuração segue um padrão, diferindo apenas quanto ao número de páginas, uso das cores e junção das folhas (em espiral ou encadernada). Os motivos podem ser vários, o que não compete a este estudo analisar. Talvez o custo, talvez adequação à mesa, talvez facilidades visuais, enfim, vários caminhos podem indicar motivos para o “padrão formato didático”. Apenas comentamos que a padronização em sua forma inibe a criação de novos modelos. Variação nos formatos poderia indicar busca de novos caminhos, estímulo à criatividade, abertura para novas soluções e idéias que poderiam transformar nossa sociedade. Acostumar-se a um padrão pode estimular segurança com o instituído e insegurança diante do novo.

A primeira página dirigida ao aluno na coleção de Chianca e Teixeira (Editora Ática), após a apresentação, se compõe de um calendário indicando os meses do ano, cada qual com um pequeno desenho o identificando:

- janeiro com sol e esteira de praia;
- fevereiro com pandeiro de carnaval;
- março com um guarda-chuva e capa;
- abril com um arco e flecha;
- maio com uma maleta e uma gravata;
- junho com fogueira e chapéu de palha;
- julho com bola e mala de viagem;
- agosto com uma vacina e um cachorro;
- setembro com a bandeirinha do Brasil e uma espada;
- outubro com um menino e uma menina sorridentes;
- novembro com uma faixa presidencial verde e amarela;
- e dezembro com uma meia e um gorro de papai Noel.

Assim, encontramos o arsenal de símbolos acabados, impondo estereótipos já construídos e determinados, com funções sociais já especificadas para cada mês do ano. Isto sem que nem ao menos a criança tenha chances de desenvolver, livre desta simbologia, sua noção de seqüência cronológica e de espaço temporal.

A proposta de exercício referente a estas imagens diz “Faça um desenho no quadrinho do mês em que nós estamos”, depois é solicitado que se faça um X no mês do aniversário da criança e que se escreva o dia de seu aniversário no quadrinho correspondente. Aparentemente, propõe-se

iniciativa com a solicitação de um desenho, porém os padrões para este desenho já foram instituídos no material.

O livro de Lucci e Branco, da *Editora Saraiva*, tem um começo no estilo “conversa amiga”, isto é, os autores, em quatro parágrafos, expõem aos alunos o sentido do material: conhecer-se a si mesmo e aos outros, desejando “um bom ano repleto de novas histórias”. Depois, um poema de Pedro Bandeira acompanha a fotografia de página inteira de uma menina, sorridente, morena e de cabelos desalinhados. O poema aborda o tema “quem sou”, concluindo que “eu sou quem sou, eu sou eu, sou assim, sou menino” (Lucci e Branco, 2002 p. 9). Para compensar o “sou menino” os autores colocaram a foto de uma menina.

Percebe-se também a preocupação, nas duas coleções, com o uso de imagens e textos equilibrando a questão do gênero e dos tipos físicos (negro, branco, asiático, indígena). É um aspecto importante para o desenvolvimento de pertencimento, compreendido na construção da noção de cidadania. O educando, desta forma, tem maiores possibilidades de se identificar com o material e com o conteúdo nele abordado. Resta-nos prosseguir em nosso encontro com o material didático, para buscarmos o que os autores propõem para os alunos se identificarem.

O manual do professor pode ser também um importante instrumento de construção da noção de cidadania. No entanto, o que se evidencia, em alguns pontos de nossa análise, é que o manual contribui para alienar o professor de sua função politizadora e transformadora. Importantes discussões acerca de direitos sociais e políticos em seus momentos formativos e organizacionais são evitadas. Estas questões aparecem como se o professor fosse um ente à parte nas políticas públicas sociais, sem outra função que não seja a de passar as informações contidas no texto aos seus alunos.

Ao expor as três unidades do volume 4 da coleção “Pensar e Viver”, o manual se propõe aberto no sentido das dimensões da política, mas não sugere ao professor a politização de sua prática e mesmo do texto didático, demonstrando que a política tem realmente sua dimensão social permeando todas as atividades públicas (como diz o texto do manual). A dimensão política da comunicação professor/autor, não é evidenciada, embora exista, visto que é este professor quem teoricamente escolhe o material didático a ser usado em sala de aula. Esta escolha consciente é um ato político e passa a ser uma participação neste processo pela aceitação ou negação do uso do material, mesmo que seja na última etapa desta seleção.

Há uma lacuna e uma falta de coerência entre proposta do manual e texto didático. Não é uma crítica ao que falta no texto, é uma busca, nas entrelinhas, da confirmação do que o manual se propõe. Nesta busca, percebemos uma concepção política não no que é escrito, mas exatamente na falta de concretização do que é proposto.

A apresentação do manual do professor, na coleção da Editora Ática, é composta de quatro parágrafos. Primeiro, ela esclarece que sua pretensão é ajudar os professores, tornando as aulas estimulantes e dando uma boa introdução a alguns dos “conceitos e procedimentos básicos do método histórico”. Depois, informa que tem como ponto de partida o cotidiano individual e a realidade social para chegar às reflexões, contextualizações e visão histórica.

O objetivo final, segundo esta apresentação, é o "desenvolvimento intelectual, a formação da consciência pessoal, da identidade social e das bases da cidadania" (Chianca e Teixeira, 2001, p. 03, manual do professor). Diz ainda que os meios para se atingir este objetivo é o contato com fontes e documentos, bem como descobertas sobre a complexidade teórica e prática do conhecimento histórico.

A apresentação da coleção da *Editora Saraiva* segue em parte o mesmo caminho, dizendo que o princípio básico que norteia a coleção é trazer mais vida à escola, para que ela seja mais útil e significativa. A coleção foi escrita a partir da vivência do aluno, da observação de suas atitudes e formas de aprender. Propõe-se a utilizar situações concretas, considerando a experiência da criança, busca precisão no desenvolvimento do conteúdo para facilitar a compreensão do aluno e propõe atividades que desenvolvem a reflexão, o raciocínio e a interação.

Em ambas as coleções, nós observamos que a proposta tem a intenção de promover uma participação de baixo para cima, construindo uma noção de cidadania que parte da participação daqueles que não estão diretamente envolvidos na produção do material didático. Neste sentido, nos referimos à produção do material, e não à utilização dele. Isto é, as coleções são produzidas por equipes que não estão nas salas de aulas, mas se dirigem aos que aí estão. Entretanto, elas dizem que partem da realidade do alunado, de sua vivência, atitudes e formas de aprender.

Partir da vivência do aluno significa conhecê-la em seu dia-a-dia, tendo em vista uma dinâmica de relações que não podem ser pensadas como estagnadas. No entanto, entre os componentes da equipe de autores e coordenadores da coleção, não se encontram professores da rede pública de 1ª a 4ª série e nem indicações do conhecimento da vivência deste aluno (via

pesquisas ou contatos com escolas). Como os autores, coordenadores e colaboradores tomaram contato com os alunos e professores a quem se dirigem, para conhecer sua vivência e, assim, poder partir dela?

De qualquer forma, existem mecanismos expressos de comunicação entre a *Editora Saraiva* e os professores que nos fazem supor a possibilidade de contato. Esta coleção – aprovada pelo PNLD, porém, recomendada com ressalvas – indica um caminho de contato ao fornecer site, e-mail e telefone para atendimento ao professor. Também é expresso no texto do manual, que o professor é quem detém o domínio e a condução do processo de construção do conhecimento, ao indicar várias vezes que o mesmo deve adaptar, enriquecer e modificar as propostas da coleção.

Já no caso da coleção de Chianca e Teixeira, com exceção do 1º volume que expõe a importância de se trabalhar a realidade da criança e sua individualidade, todos os volumes expõem, trocando algumas palavras e construções de frases, uma ampliação do foco, partindo do aluno e sua realidade mais próxima, até chegar no país como um todo, sempre apontando para as desigualdades sociais e a diversidade étnica e cultural. Porém, eles não apresentam nenhuma via de comunicação para conhecer a realidade mais próxima do aluno, contendo apenas na antecapa o endereço comercial da editora.

4. Uma descrição da estrutura dos manuais do professor

O manual da coleção de Chianca e Teixeira (Editora Ática) é composto por quarenta páginas e está dividido em dez itens: “Ficção e Realidade”, “Temas Trabalhados na Coleção”, “Os Temas Centrais deste Volume”, “As Unidades Didáticas”, “A Estrutura Metodológica”, “Sobre as Atividades Propostas”, “Quanto à Avaliação”, “Estrutura e Descrição de Cada Unidade Didática”, “Textos Complementares”, “Bibliografia para o Professor”.

Os itens 1 e 2, “Ficção e Realidade” e “Os Temas Trabalhados na Coleção”, são iguais para todos os volumes da coleção. “Ficção e Realidade” justifica a presença de Carol e Caco, personagens criados como recurso especial de aprendizagem que possuem uma função motivadora e servem como ilustração para questões em análise. O manual diz que, através da interação imaginário/real, a coleção pretende estimular a curiosidade e o interesse, tornando mais dinâmicas as situações dos processos históricos.

A primeira parte do manual de *Lucci e Branco* (*Editora Saraiva*), por sua vez, é igual para todos os volumes. São dez páginas contendo “Apresentação”, “O Ensino de História e de Geografia nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental”, “Estrutura do Manual do Professor”, “Proposta Metodológica da Coleção”, “Objetivos Gerais da Coleção”, “Apresentação dos Volumes”, “Estrutura das Unidades”, “Sugestões de Procedimentos Docentes”, “Atividades de Enriquecimento do Dia-a-Dia do Professor”, “Formas de Avaliação”, “Sugestões de Trabalhos nos Níveis Local e Regional”, “Sugestão de Sites e Revistas para Consulta” e “Bibliografia”.

A segunda parte denomina-se “Orientações Específicas”. São oito páginas para História e sete páginas para Geografia, expondo conteúdos, objetivos e comentários sobre o desenvolvimento dos conteúdos, o encaminhamento das atividades, atividades complementares, sugestão de avaliação e de leitura para cada unidade.

Para justificar os temas trabalhados na coleção, ambas citam longos trechos retirados integralmente dos PCNs. O eixo temático leva em conta a “compreensão atual sobre a natureza e a produção do conhecimento histórico e a distinção necessária entre o saber dos especialistas e o saber elaborado nas salas de aula” (Chianca e Teixeira, 2001, p. 4, Manual do Professor).

Trechos dos PCNs explicam a necessidade de ampliar o estudo a vários povos e classes sociais e a utilização de várias fontes. O conhecimento deve abordar os vários tempos históricos, as rupturas nas lutas, descontinuidades políticas, permanências e transformações nos costumes e valores. Os trechos ainda explicam os conceitos de fato histórico, sujeito histórico e tempo histórico. No caso do manual da Editora Ática, por exemplo, dez parágrafos foram extraídos integralmente dos PCNs, totalizando duas páginas do Manual do Professor.

A existência de longos trechos copiados dos PCNs nos faz questionar: será que os manuais pressupõem que os professores não leram os PCNs, que, por sua vez, foram escritos para os professores? Iniciar uma comunicação com o professor partindo deste ponto não abre muitas possibilidades de vias de participação. Por outro lado, pensando que este livro deverá passar pela aprovação do PNLD, podemos interpretar que o interesse imediato está nesta aprovação. Utilizando-se dos PCNs, a coleção justifica-se por um caminho menos incerto, garantindo maiores possibilidades para a sua aprovação e recomendação.

De forma resumida, o manual da *Editora Saraiva* (*Lucci & Branco*) também cita trechos dos PCNs para justificar a diferenciação entre fato, sujeito e tempo histórico. Entre seus objetivos, apontam para a relação dinâmica entre passado e presente e consideram o fato de que o ensino de

história nas séries iniciais passa pela *alfabetização* em relação às fontes documentais, estabelecendo um processo de relação do aluno com os diversos tipos de documentos. Alia-se a isto o processo de verbalização. Expressando por palavras suas experiências vividas e percebidas, a criança pode chegar a analisar e compreender a sociedade em que vive e que vem se construindo ao longo do tempo.

Segue a mesma estrutura para comentar a parte de geografia. Cita trechos dos PCNs que apontam para uma postura de liberdade compatível com a responsabilidade, conhecendo direitos e obrigações que fundamentam a democracia. O conteúdo deve ter um enfoque crítico, humanista e científico, nas relações sociedade/natureza. E entre os objetivos, cita trechos que relacionam a cidadania ao sentimento de pertencer à uma realidade.

As duas coleções se estruturam em temas, apresentando poucas diferenças quanto ao conteúdo, diferem-se mais pela ordem e ênfase.

Quanto aos “Temas Centrais de Cada Volume”, na coleção de Chianca e Teixeira, estes se encontram sempre nas páginas 6 e 7 do Manual do Professor, explicados em quatro parágrafos, configurados de maneira igual em todos os volumes.

Primeiramente, de forma objetiva, apresentam-se os eixos temáticos específicos de cada volume. Sintetizamos na tabela abaixo este conteúdo:

Volume da 1ª série	A criança, seu cotidiano e os diferentes espaços sociais.
Volume da 2ª série	Observação do tempo e de um entorno mais amplo.
Volume da 3ª série	Elaboração de noções de fonte e documento histórico, para a compreensão da organização do trabalho, do governo e da cidadania.
Volume da 4ª série	Ocupação e organização do território, formação da sociedade brasileira atual e a conexão entre exercício da cidadania e ordem democrática.

Os dois últimos parágrafos deste item, exemplificado acima, são idênticos nos quatro volumes. Remetem-se aos temas transversais e à interdisciplinaridade presentes nos conteúdos e atividades: “abordam-se a diversidade social e cultural, o reconhecimento do outro, a valorização do trabalho, o convívio social e o respeito às regras da cidadania” (Chianca e Teixeira, 2001, p. 7, Manual do Professor). Ao concluir esta parte, o manual orienta o professor a procurar a interdisciplinaridade e os temas transversais em outros materiais como jornais, revistas, sites,

vídeos, museus, bibliotecas, exposições, teatros, entre outros, apesar de destacar o livro didático como importante suporte neste processo.

Com um manual estruturado nos moldes descritos acima, encontramos pistas da noção de cidadania construída já no contato com o professor, antes mesmo deste se dirigir ao alunado. Mais do que investigar o conteúdo, o que em síntese reproduz os PCNs já comentados anteriormente, é observando a forma que agora encontramos nuances pertinentes:

- A exatidão na configuração da página, com números de linhas e parágrafos, provavelmente segue uma determinação editorial interessada mais em estabelecer um padrão, do que estabelecer uma comunicação com o professor;
- A repetição de parágrafos inteiros de um volume para outro, demonstra a pouca interferência de uma realidade específica da série, portanto da vivência do aluno, de sua realidade em sala de aula. Este fato se contradiz com a proposta da coleção;
- O termo “regras da cidadania”, presente na página 7 do Manual do Professor de todos os volumes da coleção de Chianca e Teixeira está em um contexto de explicação sobre a importância de buscar a interdisciplinaridade e o trabalho com temas transversais. A que regras da cidadania os autores se remetem? Existem estas regras? Neste sentido, a cidadania pode ser concebida como um dado acabado e completo? Se assim for, não há possibilidade de participação em sua construção.

Pensando em uma cidadania construída de baixo para cima e que pressupõe uma movimentação, com direitos a criar novos direitos, via participação emancipatória e não regulatória, que vise à sociedade e não ao mercado, acreditamos que a estruturação do manual se coloca de forma contraditória a alguns de seus pressupostos metodológicos. A forma é um detalhe? Pode até ser, mas é um detalhe que tem muito a nos revelar sobre a noção de cidadania, sobre o respeito ao educador e sobre o estabelecimento de uma comunicação que pode afetar a construção da noção de cidadania nas escolas.

Alguns coordenadores, em nosso contato com as escolas da região Oeste, se mostraram resistentes à utilização de livros didáticos, embora saibamos que seus professores os utilizam, mesmo que não os adotem. O professor participa da efetivação de políticas sociais. No caso específico deste estudo, ele se insere na Política do Livro Didático (PNLD). Porém, no texto do manual do livro didático, o professor é alienado de sua participação (embora ela continue

existindo, apesar de não ser expressa no texto) no processo de construção do conhecimento e da própria política social referida. Será esse o motivo da resistência ao texto didático? Será uma forma de participação de baixo para cima? A coordenadora da Escola Estadual Neli Helena, de Campinas, ao ser questionada sobre o livro didático adotado na escola, nos encaminhou o seguinte e-mail:

“Não adotamos quaisquer livros didáticos de história. Trabalhamos sim, com paradidáticos, jornais, etc. Uma vez que o que é colocado para escolha anual do PNLD, já fora escolhido anteriormente por critérios financeiros de quem está realmente incumbido de fazê-lo, e que no caso, não somos nós. O que resta são livros desnecessários ao aprendizado”.

Por outro lado, também é comum uma postura que desconsidere o saber do professor. Jane Wreford, representante da Comissão de Auditoria da Inglaterra, em entrevista ao jornal *O Estado de S. Paulo* em 14 de abril de 2003, referiu-se aos professores da rede pública como “destreinados, faltosos e responsáveis por aulas pouco interessantes para os alunos”. Não é nossa função contestar ou confirmar esta afirmação, mas um retrato simplista do educador do Ensino Fundamental da Rede Pública pode ter como impacto um total desrespeito ao saber ou experiência deste profissional, criando textos didáticos inatingíveis aos leitores a quem os mesmos se dirigem (professores e alunos). Os autores estão, sim, dispostos a se comunicar com a Comissão de Avaliação do MEC, a quem de fato sentimos que o manual, em sua maior extensão, está realmente preocupado em atingir.

Na “nova noção de cidadania” (Dagnino 1994), encontramos a reivindicação de “pertencimento” ao sistema. O professor que quer ter o direito de participar efetivamente da própria definição desse sistema, quando não se sente de fato participante – principalmente ao pegar um manual que lhe é destinado e diz que parte de sua realidade, embora não o faça – tem uma reação a exemplo da resposta que obtivemos da coordenadora acima citada.

5. Como os manuais do professor apresentam os conteúdos das coleções?

A título de apresentação do material que aqui abordamos, sintetizamos na tabela abaixo o conteúdo de cada unidade indicado no Manual do Professor de Chianca & Teixeira da Editora Ática (2001):

	Unidade 1	Unidade 2	Unidade 3	Unidade 4
1ª série	“Eu e os Outros”	“Eu, minha família, e minha história”	“Eu e a Escola”	“Eu e meus direitos”
2ª série	“De um ano para outro”	“As mudanças à nossa volta”	“A nossa cidade”,	
3ª série	“Conhecendo nossa história através de documentos”	A vida e o trabalho em diferentes períodos históricos”	“Governo e democracia”	
4ª série	“A ocupação da América e do Brasil”	“A sociedade brasileira”	“Construindo uma sociedade democrática”	

A última unidade da 1ª série, “Eu e os meus direitos”, é apresentada no manual sem nenhuma discussão sobre a formação e construção destes direitos. Aliás, o manual utiliza o termo “direitos estabelecidos”, sem indicar sua conquista, construção e formas de fortalecimento. Constrói-se uma noção de cima para baixo, propondo uma participação no âmbito da regulação e não da emancipação.

Questionamos a real possibilidade de se trabalhar este tema, na medida em que o mesmo é colocado na quarta unidade da 1ª série, sendo que este é o único volume que possui quatro unidades. Observamos, ainda, que os temas específicos para a questão dos direitos, da participação, da cidadania, encontram-se, em todos os volumes, nas últimas unidades. Por quê? Será que a dinâmica escolar da sala de aula permite que se chegue às últimas unidades? Com que qualidade de trabalho? Provavelmente, estes temas serão trabalhados em novembro ou dezembro, se o professor seguir a ordem do livro, o que ele não precisa fazer obrigatoriamente (embora isto não seja orientado no manual).

São apenas questionamentos que, como se ligam à prática de sala de aula, para serem respondidos, caberia uma pesquisa de campo. Neste estudo, utilizamo-nos deles para alertar que, sendo a cidadania uma preocupação do material didático, seria mais prudente colocá-la em

posição mais estratégica dentro do livro, e levantar discussões sobre a mesma no Manual do Professor, evidenciando a importância de sua participação neste processo de conhecimento.

Assinalamos, ainda, alguns aspectos sobre expressões que nos indicam a noção de cidadania construída pelos autores. Quando o manual apresenta a 2ª unidade do 3º volume, “A vida e o trabalho”, remete à questão das atividades agrárias e urbanas fazendo uso da palavra “evolução”. Vamos fazer a citação para esclarecer nosso questionamento:

“O tema desta unidade é a evolução histórica da organização do trabalho na sociedade brasileira, em duas etapas claramente diferenciadas: a do predomínio das atividades agrárias e a do predomínio das atividades urbanas” (Chianca & Teixeira, 2001, p. 8, Manual do Professor, vol. 3).

O uso da palavra “evolução” pressupõe uma tendência ao melhor, dando a impressão de que as atividades agrárias são inferiores às atividades urbanas. A utilização deste termo já é bem questionada nas ciências humanas, e, no caso a que nos referimos, não considera o direito à diferença que amplia e assegura a igualdade. Ser diferente não pode significar ser melhor ou pior quando se caminha no sentido da construção da noção de cidadania.

Na mesma parte do manual, ao apresentar a 3ª unidade deste volume, o texto propõe-se a desenvolver o tema política em sua “dupla dimensão”, como ação do governo e como ação dos cidadãos. Dupla dimensão? Não seria múltipla? E por que a separação “ação do governo” e “ação dos cidadãos”? Não se vê “política” nas relações Estado/Estado, homem/natureza, cidadão/cidadão, escola/aluno, aluno/professor, etc. Vê-se apenas uma “dupla dimensão” de forma separada: governo e cidadãos. A noção de cidadania, pelo contexto descrito acima, constrói-se na regulação e na fragmentação.

Sintetizamos na tabela abaixo os conteúdos desenvolvidos pela coleção de *Lucci & Branco* (Editora Saraiva), como fizemos com a coleção de Chianca & Teixeira (Editora Ática). Nosso objetivo, aqui, é situar o leitor quanto aos temas, títulos e conteúdos apresentados pelo material, com o qual tomaremos contato a seguir, expondo nossa busca da construção da noção de cidadania:

	Unidade 1	Unidade 2	Unidade 3	Unidade 4	Unidade 5
1ª série	“Você”:	“Você e sua família”	“Você e sua casa”	“Você e sua escola”	“O seu tempo e outros tempos”

2ª série	“A minha história e a história de minha família”	“Os documentos e suas histórias”	“Do que precisamos para viver”	“Ruas e bairros diferenças no tempo e no espaço”	
3ª série	“História e município”	“História e poderes no município”	“Convivendo em sociedade e construindo uma história”	“Vida e trabalho nos municípios”	
4ª série	“Os primeiros povos da América e os índios do Brasil.”	“A conquista portuguesa e os primeiros contatos com os índios do Brasil.”	“Trabalho, sociedade e produção no Brasil Colonial”	“Economia e sociedade no Brasil Imperial e Republicano”	

Explicando as estruturas das unidades, o texto do manual de *Lucci & Branco (Editora Saraiva)* diz que os procedimentos sugeridos podem ser adaptados, enriquecidos ou modificados, de acordo com as necessidades que o professor sentir diante de sua turma.

Em cada unidade, na coleção, existem as seguintes seções:

“Para começar”	proposta ao professor para avaliar os pré- requisitos do grupo
”Texto base”	considerado o “coração da unidade”
“Conhecendo melhor as palavras”	proposta de explorar o sentido das palavras, auxiliando na fixação das mesmas
“Documentando”	trabalho indicação bibliográfica com a noção de documento histórico
“Representando”	atividade relativa às unidades de geografia
“Para terminar”	uma forma lúdica de sistematização dos conhecimentos
“Para sabermos mais”	indicação bibliográfica

Analisando as possibilidades de participação do professor no processo de construção do conhecimento, identificamos que, ao considerar o “Texto Base” como o coração da unidade, tem-se uma perda no sentido da mobilidade e participação, entrando, inclusive, em contradição com o que é formulado quanto ao professor deter o domínio do processo, visto que no “Texto Base” se tem um texto pronto e não a ser construído, como se teria nas atividades. Isto também contradiz a visão de estímulo à participação do aluno, a não ser que se ressaltasse, no Manual, uma leitura dinâmica e crítica, com reformulações e comunicações com o autor, o que não observamos nas orientações analisadas.

Há uma tradição autoritária na produção didática, como um ranço, à qual alguns autores até se posicionam contrários, mas na prática da formulação de seus textos se traem. É nesse aspecto que temos que investir, alertando para sua existência, mesmo que nas palavras e expressões marginais, pois é aí que detectamos o “ranço”, a herança de um autoritarismo enraizado em nossas práticas sociais, que muitas vezes se coloca contra a criação de uma nova cultura cidadã. Com tantas possibilidades de participação, os autores escolhem justamente o “Texto Base” como componente central do processo. Mais uma vez, indagamos: pode-se considerar este fato um detalhe? Em nossa leitura é exatamente em detalhes como esses que detectamos como o texto visa construir a noção de cidadania.

Participar na construção de uma sociedade mais igualitária é, em primeira instância, acreditar na possibilidade de sua existência. Nossas relações sociais são realizadas sob a forma de cumplicidade ou mando e obediência. Sobre este ponto, esclarece Chauí (*In*: Dagnino, 1994), que vivemos em uma sociedade verticalizada e hierarquizada em suas relações sociais:

Não existe no Brasil, a idéia, vinda da Revolução Francesa, de igualdade de direitos e de igualdade jurídica dos cidadãos. (...) Três efeitos imediatos podem ser percebidos: impossibilidade de efetuar a idéia liberal da política como pacto ou contrato (pois a condição do contrato é a igualdade entre as partes); a impossibilidade de realizar a política democrática baseada nas idéias de cidadania e representação – esta é substituída pelo favor, pela clientela, pela tutela, pela cooptação ou pelo pedagogismo vanguardista; impossibilidade de visualizar a idéia socialista de justiça social, liberdade e felicidade” (Chauí *in* Dagnino, 1994, p. 27).

Porém, *Lucci & Branco*, autores que há certo tempo compõem o grupo ligado à produção didática – inclusive com volumes também analisados na pesquisa de Höfling (1981) – demonstram que se preocupam em realizar mudanças nessa história de autoritarismo. A preocupação, no entanto, não é garantia de efetivação.

O Manual apresenta cinco propostas para facilitar a aprendizagem e o relacionamento professor-aluno, a saber:

- Manter um ambiente agradável, com alegria, respeito, tolerância e compreensão mútuos;
- enfatizar a verbalização, motivando diálogos sobre vivências;

- entender que dúvidas e erros fazem parte do processo de construção do conhecimento (tanto para os alunos, como para os professores);
- promover comunicação com os pais, ou responsáveis pelos alunos.

Entre as sugestões de procedimentos docentes, o Manual aborda a existência do erro e da dúvida, o que indica uma perspectiva de abertura na construção do conhecimento. Sabemos também, embora não se explicita, que o texto didático, a pesquisa acadêmica que lhe fornece subsídios, bem como os programas oficiais do governo, também estão inseridos neste processo, passíveis do erro, da ilusão (Morin, 2000) e, portanto, devem incluir uma dinâmica de constante re-elaboração.

Entendemos que, ao propor uma bibliografia, os autores, de uma forma ou de outra, acabam por expressar que não há verdades únicas. Nas indicações bibliográficas encontramos, na coleção de *Lucci & Branco*, doze sites, sendo um de caráter comercial; quinze indicações de revistas de caráter educativo e também geral, com seus respectivos endereços eletrônicos. Quinze livros são indicados e classificados pelo Manual como de “caráter geral”. Seus títulos abordam espaço geográfico, história, epistemologia, construtivismo e ensino, jogos e alfabetização. Dentre os autores, são citados Almeida, Ares, Becker, Bittencourt, Cabrini, Carlos, Deheinzeln, Filizola, Fonseca, Kamii, Passini, Piaget e Silva.

Como atividades de enriquecimento do dia-a-dia do professor, *Lucci & Branco*, propõem o uso de trabalhos em grupo, apresentações de trabalhos ("coordenados e orientados pelo professor"), debates ("exercitando o pensamento democrático e a criatividade na solução de problemas"), atividades extraclasse ("estudo do meio"), convite às pessoas da comunidade para dar palestras, confeccionar painéis, cartazes, álbuns, livros e textos coletivos, visitas a bibliotecas, museus, órgãos públicos e livrarias, observações de ilustrações e recortes, elaboração de versos e dramatizações, aulas de campo ("com planejamento e visita prévia do professor para elaborar o roteiro"), organização de biblioteca comunitária e hortas comunitárias.

Encontramos nessas sugestões possibilidades em motivar a participação, colaborando com a construção de uma “nova cultura cidadã”. Aí está um primeiro passo para que um dia estas não sejam mais “atividades de enriquecimento”, e sim eixos condutores na construção do conhecimento. Quando as propostas, atividades, e mesmo o texto base, partirem desse foco, teremos, com maior evidência, um canal importantíssimo de participação.

Dentre os trabalhos propostos, para os níveis local e regional, encontramos a formação de mural com notícias atuais da região, pesquisas e debates sobre a poluição local, bem como contato com indústrias locais que mantêm cuidados com o meio ambiente. Discussão sobre a atuação de organizações comunitárias na qualidade de vida local e ainda pesquisas sobre a geração de energia para a região.

Embora não se tenha a sugestão de contato com órgão público, acreditamos que este poderia ser um importante passo, pois excluir o contato com grupos públicos pode, aos poucos, ir tirando a responsabilidade do público sobre a região ou localidade. Construir uma noção de cidadania aliada à responsabilidade do público é um aspecto que deve ser resgatado visando breçar a inversão que hora se impõe, pelo senso comum, de que o público é ruim e o privado é bom, ou de que só a sociedade é responsável por todos os setores que a envolvem. Como alertamos anteriormente, quando nos referimos à participação, estamos também compreendendo a formação para a possibilidade do cidadão interferir nas políticas públicas, o que chamamos de “Estado em Ação” (Jobert e Muller *apud* Höfling, 2001) a partir da implementação de um projeto de governo, com programas dirigidos a setores da sociedade.

Na coleção de Chianca & Teixeira (Editora Ática), encontramos aspectos relevantes para a questão da participação. Descreveremos o texto que apresenta os itens 5, 6 e 7 do Manual do Professor, que são iguais em todos os volumes, para buscarmos indícios das possibilidades de construção da noção de cidadania. Neles estão informações sobre a estrutura metodológica, sobre as atividades e avaliações.

O texto esclarece o que entendem os autores sobre os objetivos didáticos: são meios que conduzem ao aprendizado, mesmo que pareçam utópicos. São um guia para o trabalho do professor. O Manual explicita ainda que os conteúdos se encontram em três categorias: conceitos, procedimentos e atitudes. Os primeiros referem-se ao “desenvolvimento das capacidades intelectuais relacionadas a símbolos, idéias, valores, imagens, representações e linguagens que permitem ao aluno organizar sua compreensão da realidade” (Chianca & Teixeira, 2001, Manual do Professor, p. 8). Os procedimentos “referem-se ao desenvolvimento de habilidades e capacidades relacionadas à História” (*ibidem*, p. 9), ou seja, trata-se do “como” fazer. Diz o texto que este “como” não pode ser uma ação mecânica e repetitiva, mas deve ser vivenciado, ligado à vida pessoal e do grupo. Sobre as atitudes, o Manual ressalta processos combinados de aprendizagem: “a construção das identidades pessoais e a descoberta das dimensões do público

(cidadania) e do privado (moralidade), que compõem a vida social” (*ibidem*, p. 9). São processos que vão além da transmissão de informação e avançam por meio do debate, relativo às normas de comportamento pessoal e de convívio pessoal.

Sobre as atividades propostas, o Manual defende o desenvolvimento da criatividade, com vistas ao estímulo do envolvimento e participação dos alunos no processo educativo. Apresenta as atividades propostas para se chegar a este fim – observação de imagens, desenhos, leitura, redação, trabalhos em grupo, trabalho com documentos, pesquisas em jornais e revistas e entrevistas –, esclarecendo o sentido de cada uma delas.

No item 7 do Manual, é desenvolvido o tema "avaliação". Esta tem por objetivo, segundo os autores, acompanhar a aprendizagem, visando apoiar e estimular o aluno, tomando o cuidado com o sentimento de fracasso. O texto sugere que se tenha indicadores amplos e integrados para que se possa avaliar o desempenho escolar em seu todo, com critérios gerais e instrumentos ajustados a cada situação. É sugerido, como procedimento, a observação sistemática, para que o professor possa comprovar o grau de incorporação da aprendizagem, verificando hábitos e atitudes com relação ao trabalho escolar.

O Manual considera importante o professor fazer uma ficha de observação seguindo um modelo exposto. Este modelo é composto por um quadro com seis colunas. Na primeira está o nome do aluno, e nas outras cinco, pontos referentes a cada unidade, nas quais o professor escreve as capacidades, interesses e a participação de cada aluno – se, por exemplo, o aluno trouxe o material solicitado, se participou das atividades, se tem capacidade de observação, se mostra interesse em conhecer novos colegas e se identifica mudanças em, si e nos outros.⁶ Além deste recurso de avaliação, a prova e a auto-avaliação são sugeridas também.

Observamos que sob o item “Estrutura metodológica”, do qual descrevemos as partes acima, são explicados os objetivos e conteúdos didáticos, mas o texto não conclui com clareza e de fato o método proposto. Ao falar dos procedimentos, os autores definem que este é o “como fazer” e deve ser vivenciado. Mas, qual é o método que o livro sugere para ter este procedimento? Identificamos, neste aspecto, uma “comunicação unilateral”. O Manual comunica o que julga necessário e básico para se justificar enquanto material didático aprovado e recomendado, mas não comunica aquilo que é necessário ao professor para fazer bom uso do mesmo. Mais uma vez,

⁶ Este exemplo foi retirado do volume 2 (Chianca & Teixeira, 2001). Em cada unidade existe um modelo específico de ficha, envolvendo itens referentes ao conteúdo em questão.

encontramos o peso de um legado de autoritarismo disfarçado de democracia. As palavras *vivenciando*, *participação* e *criatividade* conduzem a uma idéia positiva na construção da noção de cidadania, como concluiu Höfling (1981), mas precisamos ir além das palavras. Utilizá-las entre os pressupostos metodológicos não garante a construção da noção de cidadania, principalmente se aquilo a que se propõe o Manual não é realizado na comunicação com o professor.

Por exemplo, o item 6, no tópico “Trabalhos com documentos” do Manual do Professor de todos os volumes, diz: “Neste volume, a elaboração do conhecimento se inicia com a identificação de objetos e símbolos da memória familiar e de alguns registros documentais da escola, os mais próximos da realidade do aluno” (*ibidem*, p. 10). Embora a mensagem pareça coerente com o desenvolvimento da criatividade e, portanto, com o estímulo à participação na sociedade em que vive, questionamos o fato de se utilizar o termo “neste volume”, sendo que o texto é o mesmo para os quatro volumes. É um descuido de construção textual? De qualquer forma, podemos interpretar este descuido como desrespeito ao leitor-professor.

Outro exemplo desta “comunicação unilateral” que desrespeita os espaços destinados à participação do professor pode ser encontrado no item 7, cujo tema é a avaliação. O Manual não sugere uma avaliação por parte do professor para si próprio, não deixa espaço para o questionamento daquilo que é proposto, sugerido e enunciado. Enfatiza a importância da avaliação para a aprendizagem, mas não abre canais de comunicação direta entre autores/professores, sugerindo uma avaliação de suas propostas por parte do professor. Aliás, não há no Manual e nem no livro, e-mail endereço ou telefone para contato entre professor e autores, atendimento ao professor, ou outro espaço para contato. O único endereço, como já assinalado anteriormente sobre esta coleção, é o empresarial. Como um professor que não exerce seu direito de participação naquilo que é de sua responsabilidade pode promover a formação de um cidadão participativo no mundo em que vive?

É lógico que espaços existem e outros podem ser criados. A ação do professor não depende unicamente do Manual, no entanto estamos investigando a construção da noção de cidadania no mesmo, e observamos o quanto, em alguns pontos, ela ainda se vincula à antiga noção, de uma participação reguladora. Ao propor conversar, apresentar, trabalhar com comparação de dados e observação, encontramos vias de ação para o professor. Porém, de certa forma, esta é limitada pelos conteúdos e objetivos já determinados pelo Manual.

6. Buscando a construção da noção de cidadania inserida na proposta do eixo temático “História Local e do Cotidiano” (nos manuais e no material destinado ao alunado)

6. 1. Identidade e sentimentos

No primeiro ciclo, os PCNs propõem o trabalho com o eixo temático História Local e do Cotidiano. O primeiro ciclo inclui a 1ª e 2ª séries. Embora o tema não aborde em seu título a cidadania, entendemos que esta noção se constrói em todo o material, motivo pelo qual abordaremos todos os volumes de todas as coleções, na tentativa de buscar subsídios para entender a noção desta cidadania e a natureza de sua participação.

Abaixo, temos as sínteses dos objetivos, conteúdos, procedimentos e atitudes propostos para a primeira unidade do primeiro volume em Chianca & Teixeira (2001):

Objetivos	Conteúdos	Procedimentos	Atitudes
reconhecer a própria identidade, a individualidade, a afetividade e as semelhanças e diferenças entre as crianças do grupo.	os conceitos da identidade, sentimentos e diferenças.	observar imagens, desenhar, ler, comentar, redigir, distinguir objetos e situações, fazer e responder perguntas, ouvir e anotar respostas, identificar documentos pessoais, comparar diferenças e semelhanças e pesquisar	Assumir sua identidade, aceitar diferenças e semelhanças (não no sentido da desigualdade-ressalta o Manual) e desenvolver a auto-estima.

Da página 14 à 16 do Manual do Professor do volume 1, seguem orientações de trabalho ao professor. De forma sintética, o texto propõe conversar, apresentar, trabalhar, observar e comparar dados. Chama a atenção para possíveis situações que precisariam de tratamento especial, como a criança não saber escrever seu próprio nome, ou não ter acesso a documentos em casa, sem, contudo, indicar caminhos de como agir. Ao apresentar a certidão de nascimento, o Manual diz “conversar sobre sua importância para a cidadania” (Chianca & Teixeira, 2001, p. 15, Manual do Professor, volume1).

O Manual procura justificar, no capítulo 1 desta unidade, a utilização dos mais variados documentos, partindo do crachá feito com impressão digital, até a carteira de identidade, esta última focalizada como “o documento que melhor nos identifica como indivíduos e cidadãos”

(*ibidem*, p. 15). O texto apresenta outras sugestões de atividades, trabalhando identidade e diversidade, como, por exemplo, conversar com os alunos sobre como e por que os pais escolheram o nome de cada um. Sugere, ainda, que o professor escreva nomes de crianças indígenas e de outros países na lousa e mostre que “essas crianças também têm um nome, uma família, moram em um lugar e possuem uma identidade, independente de estar ou não registrada em um documento oficial” (*ibidem*, p. 16).

A proposta complementar na coleção de Chianca & Teixeira é, na verdade, a proposta efetiva da coleção de *Lucci & Branco* (2002). Os autores listam nomes de origens diversas (tupi, grega, germânica etc), dando o significado de cada um e depois propõem aos alunos uma pesquisa sobre seu próprio nome. Concluem a atividade questionando a importância de se ter um nome. Ao professor, orientam ressaltar que, pelos nomes, percebem-se origens e culturas. Como a atividade norteia-se por pesquisas e questionamentos, entendemos que existem maiores possibilidades de construção da noção de cidadania.

Com relação à questão sobre certidão de nascimento, identificamos um caminho que indica abertura ao debate, mas, na verdade, o fecha: “Você acha importante ter uma certidão de nascimento? Por quê?”, questiona o material de Chianca & Teixeira (*op. cit.*). Espera-se que, nesse momento, o aluno exponha suas impressões sobre este documento. Entretanto, ao professor é dada a seguinte orientação “Respeitar a resposta do aluno, recordando que a certidão é a prova oficial da existência de uma pessoa e a comprovação de sua origem. (...) Sem ela o cidadão é excluído de vários direitos, como matricular-se numa escola, tirar RG, passaporte, etc.” (*ibidem*, p. 17).

Respeitar a resposta do aluno, como? Com as orientações dadas a seguir, o professor tem por missão fazer o aluno concordar que é importante a certidão de nascimento. E se o aluno acreditar que não é necessária esta certidão, basta nascer?

Conversar sobre a importância da certidão de nascimento para a cidadania nos indica várias possibilidades em nossa análise. Por um lado, a intenção do autor pode ser a de mostrar a existência de direitos civis, políticos e sociais, a partir de seu exercício regular, via documentação legal, assegurando a possibilidade de exercer seus direitos. Por outro lado, corremos o risco de esquecer que hoje a cidadania se constrói também a partir dos excluídos. Aliás, ela é a estratégia dos não-cidadãos (Dagnino, 1994). Dependendo da forma a ser trabalhada, a idéia de vincular certidão de nascimento à cidadania pode prejudicar o dinamismo da noção, não promovendo um

real estímulo à participação, já que cidadania, segundo o foco proposto no Manual, pode parecer algo já acabado, constituído pelos órgãos legais e apresentada como um corpo à parte das pessoas.

Não é matéria deste estudo questionar a validade de iniciar os estudos históricos, ligados à identidade, pela apresentação de documentos oficiais. Só esta indagação já seria ponto de partida para uma dissertação, dada as inúmeras possibilidades de questionamentos quanto à sua validade.

Atentos ao nosso foco específico para análise do Manual do Professor, nós percebemos que os autores aproveitam pouco a experiência da sala de aula, embora digam partir dela, dificultando a autonomia e participação do professor neste processo. Perguntamo-nos: quando se fala, nos manuais, de documentos, partindo da realidade de sala de aula com a participação ativa de alunos e professores, por que não foi abordado cartão ponto ou crachá do professor? Por que não se mencionou material escolar etiquetado com nome, número e série? Como o Manual pôde esquecer do diário de classe? Da numeração por ordem de chamada? Da carteira de trabalho do professor? Do protocolo de matrícula do aluno? Onde fica a participação do professor e do aluno? Perdeu-se, neste ponto, a oportunidade de politização das relações aluno/aluno, aluno/escola, professor/aluno. Alertamos também, em certos casos, para o que o material não propõe, pois buscamos componentes da noção de cidadania e as possibilidades de sua construção. Questionamos inicialmente o fato de que estimular a participação não é o suficiente. Repetindo as questões: é necessário compreender a natureza dessa participação – onde? por quê? como? para quê? quando?

O Manual sugere conversar, observar, comparar, mas seus autores não promovem este processo em sua comunicação com o professor. Esquecem de utilizar a realidade mais próxima do professor, deixando de evidenciar sua participação direta no processo de rotulação oficial das identidades. A partir de simples documentos construídos no dia-a-dia de sua profissão, poder-se-ia vincular, no mínimo para o professor, o caráter político deste processo.

Será que aquilo que parece um avanço para a participação, como as propostas de *conversar, observar, debater e mostrar povos diferentes*, vistos por outro ângulo, não se tornam reprodutores da permanência do estímulo à não participação? Questionamos este ponto porque conversar e debater sobre carteira de identidade, caderneta de vacinação e certidão de nascimento é importante, mas em nada afeta a existência destes documentos, impostos por órgãos “superiores”. Não se propõe discussão sobre aqueles documentos criados pelos alunos e

professores (etiquetas, lista de chamada e outros) evitando a participação dos mesmos na construção do conhecimento de suas próprias identidades. Aquilo que está mais próximo é possível de ser transformado a partir do questionamento de sua validade. Então, *debater, conversar e observar*, para o aluno e professor, poderia adquirir maior significado de real participação.

No livro destinado ao alunado, dentro da mesma unidade analisada acima, “Eu e os outros”, há uma apresentação em duas páginas com seis fotografias de crianças, três meninas e três meninos, três negros e três brancos. Bem arrumados e sorridentes. Ao lado de cada foto, o nome do fotógrafo, no canto superior direito. Estas fotos ilustram crianças que se apresentam com seus nomes, idades, o que gostam, o que têm, onde estudam, onde moram. Como documento direcionado (Zamboni, 1998), estas fotos, assim como as ilustrações da capa e do calendário, emitem uma mensagem de harmonia, equilíbrio e satisfação. Embora mostre etnias diferentes, não apresenta conflitos e as crianças se apresentam segundo o que gostam, e não o que não gostam.

O capítulo 1 – “Vamos nos conhecer?” –, seguindo o modelo das crianças que se apresentaram nas fotografias, solicita que os alunos se apresentem para a classe. Há um desenho de uma professora de cor branca, jovem, sorridente e magra, vestindo um jaleco profissional e sentada no chão, rodeada por seus seis alunos: três meninas e três meninos, cinco brancos e um negro, de igual estatura, com cores de cabelo diferentes, roupas bonitas de cores variadas. Todos estão sorrindo. Estas ilustrações indicam um modelo de professora, um modelo de sala de aula, um modelo de aluno, enfim, um modelo de sociedade. Um ideal econômico, harmonioso, sem desigualdade. Um ideal cultural de uma escola com negros, loiras, ruivas, convivendo alegremente e com saúde, todos de mesma idade, em uma sala com lousa e carteira do professor. Um ideal social, sem conflitos ou insatisfações e, por fim, um ideal político: a autoridade ao centro – a professora – e os demais participando em igualdade. Há uma noção de cidadania, tendendo à regulação.

Este capítulo que objetiva trabalhar a identidade, pela nossa análise, trabalha as rotulações utilizando-se dos instrumentos de controle social. As atividades levam à produção de uma “ficha de identidade” composta pelo nome completo do aluno, sua idade, a data de nascimento, a foto. Apresenta documentos como carteira de identidade, certidão de nascimento, impressões digitais, qualificando-os como identidade. Por fim, o aluno aprende que ele não se identifica, ele é

identificado. Ele não constrói sua identidade, se enquadra em padrões de catalogações já existentes de controle social.

A atividade intitulada “Eu sou...” não questiona o aluno sobre quem ele é, mas sobre o que o rotula: nome (que não foi ele quem escolheu), documentos (que não foi ele quem criou), impressões digitais (dado natural biológico) e dados de sua história (local, data, hora de nascimento, bem como a genealogia). Reconhecer nestes documentos caminhos para desvendar a história, para chegar à compreensão de um universo mais próximo, é importante. Questionamos, no entanto, o título do capítulo e das atividades. Se a identidade é um componente da noção de cidadania em construção, as informações estanques dos documentos oficiais indicam formas de controle e de organização de nossa sociedade, e não necessariamente constituem aquilo com que o aluno se identifica, mas, como dissemos anteriormente, aquilo com que o identificam. Os órgãos oficiais o identificam desta forma, mas como ele se identifica?

Uma atividade de objetivo semelhante se apresenta em *Lucci & Branco* (2002), porém o título do exercício é mais coerente com a proposta, embora o método repita a fórmula completa, já tão criticada no sentido de não promover a criatividade e, por consequência, a participação. O exercício diz “complete as frases com suas informações pessoais”, solicitando nome completo, idade, nascimento etc. O texto não diz que o aluno é isso que escreveu, mas que essas são informações pessoais. O material ressalta que gostos, modos de fazer as coisas e de pensar fazem de cada um ser diferente do outro.

Esse material enfatiza o documento como fonte de construção da história de cada um, e não somente como forma de identificação pessoal. Solicita que os alunos tragam fotografias de casa, bem como seus documentos, objetos (roupas, brinquedos, calçados), pede que os alunos perguntem aos pais como eram quando pequenos, suas atitudes e gostos, e propõe montar uma exposição intitulada “Nossas Histórias”.

Existe algo mais do que o documento para identificar o cidadão. São propostas atividades de construção de um quadro com o dia-a-dia do aluno, o que ele faz, com espaços abertos para diferentes rotinas. E um questionamento sobre o que ele faz sozinho, em grupo, do que ele mais gosta. Há possibilidades de se pensar na construção da noção de cidadania, pois o cidadão é visto em seu todo, com suas necessidades, aspirações, conflitos, histórias e rotinas diferenciadas, com necessidades também diferenciadas. Ressalta-se o grupo, o coletivo, além do individual. Um fragmento do texto ajuda a identificar esse aspecto: “Toda criança gosta de brincar. Às vezes é

possível brincar sozinho, mas algumas brincadeiras só dão certo em grupo” (Lucci & Branco, 2002, p. 23).

Ressaltamos, ainda, como uma possibilidade de espaços para a construção da noção de cidadania, o item “O seu jeito de ser”. Os autores fazem questionamentos sobre o que o aluno mais gosta de comer, propondo a construção de um varal de gravuras. E comenta que é importante se ter uma alimentação equilibrada, concluindo: “No entanto, nem todas as crianças têm uma alimentação adequada, embora seja um direito estabelecido pelo Estatuto da Criança e do Adolescente” (Lucci & Branco, 2002, p. 22). A possibilidade de construção existe sem, contudo, se expressar claramente. Cabe ao professor mencionar por que algumas crianças não têm alimentação adequada, iniciando a temática da desigualdade social.

Na mesma página, encontram-se gravuras com epígrafes sobre os direitos das crianças como vida, alimentação, lazer, liberdade, dignidade, educação, cultura, respeito, profissionalização, convívio familiar e comunitário. Trata-se de um espaço para construção da noção de cidadania. Mais uma vez ele não se encerra ali, cabendo ao professor discutir sobre o desrespeito aos direitos, o como agir e levantar situações concretas. A noção de cidadania que procuramos constitui-se também enquanto uma “proposta de sociabilidade”, alargando o âmbito da cidadania para além dos direitos instituídos e promovendo um debate sobre suas efetivações e também a criação de novos direitos.

Ao buscar no Manual de *Lucci & Branco* (2002) a continuidade do aprofundamento da atividade, encontramos outras orientações. Ressaltam-se nelas orientações destinadas ao professor para o reconhecimento da individualidade, levando ao desenvolvimento da identidade. Isto se fará, segundo o Manual, a partir da construção de um espaço de memória de grupo, com a coleta de documentos e organização de um álbum coletivo. Diz o texto que este será o primeiro passo para a percepção do aluno de que ele é um ser coletivo, membro de um grupo, de uma sociedade. São considerações importantes e apontam para a formação do coletivo, espaço este considerado referência fundamental na construção da noção de cidadania. Mas o questionamento, que nos suscitou o encontro com a atividade que aborda os direitos do menor, não foi respondido. Cabe mesmo à iniciativa do professor, abordar com mais profundidade, o tema “direitos”.

No item “Encaminhamento das Atividades”, nós destacamos os seguintes aspectos relevantes:

- pede-se ao professor considerar os alunos que não conhecem os pais, os que foram criados por parentes e os adotados;
- pede-se considerar que as crianças podem não ter fotos, sendo que elas devem ser orientadas a fazer um desenho;
- ressalta-se o trabalho com documentos como meio de se trabalhar a noção de documentação histórica (não há hierarquia de classificação entre documentos – certidão, registros, depoimentos) e a história particular do aluno como instrumento para trabalhar a noção de tempo;
- o professor é orientado a salientar mudanças de atitudes e permanências de hábitos e costumes e trabalhar a noção de tempo;
- trabalhos de entrevistas com os familiares são sugeridos para enriquecer o “antes e depois”;
- nada é exposto literalmente sobre a construção da noção de cidadania, o que não impossibilita sua existência.

Neste mesmo tema, na seção “Hora da Leitura” da coleção de Chianca & Teixeira é apresentado um texto do livro “Marcelo, marmelo, martelo e outras histórias” de Ruth Rocha. Transcrevemos parte dele abaixo:

“- Mamãe, por que é que me chamo Marcelo?”
 - Ora Marcelo foi o nome que eu e seu pai escolhemos.
 - E por que é que não escolheram martelo?
 - Ah, meu filho, martelo não é nome de gente! É nome de ferramenta...
 - Por que é que não escolheram marmelo?
 - Porque marmelo é nome de fruta, menino!
 - E a fruta não podia chamar Marcelo, e eu chamar marmelo?”
 (R. Rocha *apud* Chianca & Teixeira, 2001, vol. 1, p. 12)

Este é um texto que abre caminhos para a discussão histórica da construção da língua, dos componentes culturais de nossa identidade, construindo a noção de cidadania a partir do sentimento de pertencimento. No entanto, as atividades o abordam de modo a fechar discussões. Questiona-se: “Você acha que Marcelo está certo em querer trocar o nome das coisas?” (Chianca & Teixeira, 2001, vol. 1, p. 13). Em que momento o Marcelo manifestou que queria mudar o nome das coisas? Então questionar os nome é querer mudá-lo? Marcelo, ao nosso ver, queria apenas

entender o processo cultural que leva à formação de nomeações. Ninguém lhe respondeu de forma adequada, pois o texto termina com uma repreensão do pai: “este menino me deixa louco”. Esperávamos que, em sala de aula, isto fosse trabalhado, mas não há indícios de que a discussão seguirá este caminho. Ao que parece, pelas questões da atividade do Livro Didático, o Marcelo, crítico e questionador, transformou-se, em um chato que queria trocar o nome das coisas e que não aceita os nomes dados.

Aquilo que aparentemente parece um importante exercício de debate e de participação é conduzido novamente à via da regulação. Marcelo foi vítima de uma acusação, sem poder defender-se, com convicção, os autores do livro didático afirmam que ele *quer trocar o nome das coisas* só porque os questionou. O aluno que se aventura pela via do questionamento, correndo o risco de ser qualificado como oponente de uma idéia, é, de fato, um vitorioso. Perdeu-se a oportunidade de discutir um importante veio cultural para nossa identidade, nosso idioma e suas origens, além de se perder a oportunidade de ressaltar a postura questionadora e investigativa para a busca de nossa identidade.

O material de *Lucci & Branco* (2002) aborda o mesmo tema também na primeira unidade e capítulo. Propõe um jogo no pátio da escola no qual o aluno que pegar a bola deve ir ao centro da roda e contar a sua história: nome, família, local de nascimento, o que faz quando não está na escola, onde mora, etc. Explica no texto que as pessoas são diferentes e insere uma figura como motivação para diálogo das diferenças. Na ilustração encontramos, de forma diferente das propostas de Chianca & Teixeira (2001), um ponto de conflito: duas crianças desejam o mesmo brinquedo. O texto propõe e questiona: “Converse com seus colegas sobre a imagem. O que você acha que as crianças estão fazendo? Se duas crianças quiserem o mesmo brinquedo, como devem agir? Isso já aconteceu com você? Como foi?” (Lucci & Branco, 2002, p. 11). Expor a existência de conflitos e abrir diálogo nesse caminho é uma tentativa de abordagem da realidade que colabora para o sentimento de pertencimento, como já observado acima.

As duas coleções trabalham o tema sentimentos com abordagens semelhantes. Apresentam-se, em Chianca & Teixeira (2001), quatro fotos pequenas, produzidas por Gustavo Lourenço, Gande Vasen, Tony Stone e Herman Agopian, com o objetivo claro de demonstrar estados de espírito diversos e seus efeitos visuais na fisionomia infantil: um garoto negro sorridente e feliz, uma garota branca chorando, uma garota negra assustada e um garoto ruivo zangado. Na busca da construção do conhecimento sobre o tema identidade, trabalhar sentimentos é um caminho

importante, porém, desconectá-lo da realidade sócio-político-econômica e cultural dificulta a discussão sobre o estabelecimento de espaços de ação e participação. Justificando este comentário, transcrevemos alguns trechos do texto didático:

“As expressões do nosso rosto mostram aquilo que estamos sentindo.

Há dias em que acordamos felizes, com vontade de rir e de cantar, e há outros em que saímos da cama de mau humor, sem vontade de fazer nada...

É normal que as pessoas sintam alegria, tristeza, medo, raiva e tantas outras” (Chianca & Teixeira, 2001, vol. 1, p. 22).

Lucci & Branco, ilustram seu texto trazendo a mesma mensagem, com a diferença de trabalharem com desenhos e não com fotos. O texto, retirado de um poema de Ruth Rocha, se encerra dizendo: “Mudar da calma para a raiva, da alegria para a tristeza, do medo para a coragem, podemos ter certeza, que é o mais natural... da nossa natureza” (R. Rocha *apud* Lucci & Branco, 2002, p. 25)

Os textos, nas duas coleções, abordam o sentimento como algo natural, sem causalidade social, política, econômica ou cultural. Diz que acordamos bem ou não. Estar triste ou alegre, aparece como estados naturais. A questão que toca nossa busca é que estando com um estado de espírito natural, naturalmente também se transforma esta situação, não necessitando de intervenção. A abordagem da realidade, nesse caso, conduz a uma espera natural de mudança, sem a participação do indivíduo, ou do coletivo, para que isso aconteça.

A possibilidade da construção da noção de cidadania parte do questionamento que poderia ser feito em sala de aula sobre as próprias imagens (veja as fotos apresentadas a seguir), expressando o histórico de cada uma e discutindo o contexto de suas produções: pediu-se às crianças que fizessem estas fisionomias? quem são estas crianças? Pode-se, inclusive, aliar a discussão aos contextos sociais e econômicos. Vejam abaixo as fotos que citamos:



(Chianca & Teixeira, 2001, vol. 1, p. 22)

Embora tenham aspectos físicos diferenciados, parece haver uma homogeneidade econômica. Novamente aparecem de forma a valorizar o individual. E não existe um fundo diferenciado, com exceção da terceira imagem que apresenta uma régua métrica atrás da cabeça da menina.

As atividades propostas falam de sentimentos individuais: quando e de quem o aluno já sentiu raiva, felicidade, tristeza e medo. Aí encontramos uma via que o professor pode seguir para uma discussão ou desviar-se dela. Não há sugestão deste caminho no material, mas a fome, a perseguição, a morte, a violência e outros dados sociais podem conduzir à tristeza e à raiva. Um debate neste sentido eleva a questão do plano individual (que também é importante ser trabalhado) para o coletivo social, bem como do pessoal para o econômico ou cultural.

Encontramos indícios do trabalho com a idéia de busca à transformação de um sentimento desagradável para um estado aceitável, com alguns trechos do livro de Heloísa Prieto, “O livro dos medos” (Companhia das Letrinhas), citado em Chianca & Teixeira (2001). Nestes fragmentos, aparecem testemunhos de crianças que sentem medo e o que fazem para se livrar deles. Medo do escuro, de monstro, de fantasma e de pesadelo. Seus antídotos variam de mudar de pensamento, grudar no cachorro, cobrir a cabeça e dormir.

É um caminho para se discutir a possibilidade da transformação. Assinalamos, no entanto, que novamente cabe ao professor, por sua própria iniciativa, sem qualquer indicação do material, trabalhar a realidade sócio-político-econômica e cultural. Medo do desemprego, que é uma realidade vivenciada por crianças em lares marcados por esta situação cada vez mais comum, medo da violência familiar, da rua, das autoridades, dos colegas. Medo da morte, da fome, da escola. Enfim, medos conectados ao social. Qual o antídoto destes medos? Ao chegar neste

questionamento, apontamos para espaços de ação e transformação: a solidariedade, a organização, a comunicação, a força do grupo, a força do conhecimento (conhecer uma determinada situação pode lhe dar poder sobre ela, embora não seja o suficiente), enfim, a participação. Mesmo que não se expresse este nível de questões com este conteúdo, consideramos que, ao professor, poderia ser indicada esta possibilidade no texto que lhe é destinado. O material chega perto, mas desvia do ponto principal no tocante à noção de cidadania: o estímulo à participação.

6. 2 - Família, grupo e transformações

Outro tema que nos sugere aspectos a serem analisados na busca da construção da noção de cidadania é a família, abordada nas duas coleções. Os autores dizem que é necessário levar em conta que a família nuclear não é a única existente, mas optam por esse modelo para abordarem o tema.

Da página 20 à 25, o Manual de Chianca & Teixeira (2001) expõe, de forma sintética e objetiva, suas propostas e sugestões de trabalho. Solicita ao professor estar atento para a multiplicidade da organização familiar e da possibilidade do surgimento de “temas paralelos” como o de crianças abandonadas, adotadas ou recolhidas em orfanatos e orienta “abordá-los, se for oportuno e conveniente” (Chianca & Teixeira, 2001, vol. 1, Manual do Professor, p. 20). Chama a atenção também para situações específicas que não se encaixam no “padrão tido como normal e dominante” (*ibidem*, p. 20), como alunos que não conhecem seus parentes.

Observamos que o Manual cita as multiplicidades na organização familiar, porém chama de “temas paralelos” a adoção ou abandono da criança. Se a organização familiar possui formas múltiplas, por que adoção e abandono são considerados “temas paralelos”? E, ainda, o texto diz para abordá-los se for oportuno e conveniente.

O Manual pouco discute com o professor sobre o que considera *oportuno, conveniente, padrão normal e dominante*. Embora oriente o professor a questionar os estereótipos nas relações familiares, ele mesmo segue o caminho estereotipado da família. A unidade ressalta a cooperação, aceitação e percepção.

No livro destinado ao aluno, a proposta se pretende inovadora, mas, na verdade, reproduz modelos prontos. Apresenta a família de Carol e Caco, através de fotografias e pequenas

epígrafes. Os dois personagens aparecem separadamente em duas fotos de rosto, os pais aparecem juntos e abraçados em uma única foto. A mãe é negra e o pai é branco. Na página ao lado estão Carol e Caco em fotos separadas, quando bebês, e duas fotos antigas de duas famílias, sem identificação. Seguindo o mesmo caminho, de forma individual, a foto de cada membro da família, dos pais aos avós, com epígrafes identificando-os. Ao término da página, a questão: “Quem são as pessoas que fazem parte de sua família?” (Chianca & Teixeira, 2001, vol. 1, p. 33).

Em seguida mostra vários tipos de família, o que é incontestável avanço na construção da noção de cidadania, aprofundando as possibilidades de se trabalhar o direito às diferenças. Filhos e pai, filhos e mãe, filhos adotados, crianças em orfanato, pais recasados, netos que vivem com avós e uma família indígena. Porém a dimensão econômica da participação é, mais uma vez, o aspecto que deixa a desejar. Ressaltamos que as imagens sempre se referem a contextos econômicos que indicam uma classe média. Nunca aparecem crianças ou famílias em favelas, ou moradores de rua, ou famílias em acampamentos de sem terra. Não aparecem imagens de pessoas maltrapilhas, ou famílias com membros com deficiência. Também os filhos são representados sempre em casal, uma menina e um menino. Houve uma tentativa de abordagem do tema enfocando as diferenças, o que não foi suficiente para uma discussão sobre a realidade sócio-político-econômica e cultural, quanto à sua construção e transformação. Não aparecem cenas que indicam conflitos, todos estão bem satisfeitos e felizes. Apresenta-se uma realidade harmônica e equilibrada, até mesmo com relação aos sexos: equilíbrio numérico entre meninos e meninas, como já observado anteriormente.

Assinalamos e compreendemos que não é proposta do material, nesse momento, abordar moradias e desigualdade social, mas consideramos que, analisando as possibilidades para a construção da noção de cidadania, nosso olhar passa necessariamente por uma abordagem mais realística no tocante ao econômico, para que o educando sinta-se pertencente ao sistema, mesmo não fazendo parte da classe média, que é normalmente a ilustrada nas gravuras.

Embora exista a tentativa de propor a apresentação das diferenças entre as famílias, o que é uma importante possibilidade de avanço na construção da noção de cidadania, as demais atividades desta unidade seguem o padrão da família nuclear tradicional burguesa: pai, mãe e filhos. Quanto aos parentes, apresentam-se primos, tios, cunhados, sogros, sobrinhos, etc. Solicita-se a construção de uma árvore genealógica no mesmo padrão, e, ainda, exercícios com bancos de palavras estilo complete: “Seu Fabrício é _____ de Carol e de Caco. Ele é

_____ de Ciza e de Isabel (...)” (*ibidem*, p. 42) Esta atividade deve ser feita com base nas ilustrações que apresentam os parentes de Caco e Carol. Entendemos que estas atividades não estimulam a criatividade, o debate e a comunicação, podendo, inclusive, inibir um diálogo sobre a própria família de cada aluno, que pode vir a pensar que, por não se encaixar nos modelos apresentados, é uma família “errada”. Este tipo de atividade foi alvo de críticas também em outros trabalhos da área, como o de Höfling (1981).

O material de *Lucci & Branco* (2002) indica, no Manual, que o professor deve lembrar de casos diferenciados de famílias, mas já se propõe desde o início a trabalhar com família nuclear, e de fato o faz. No livro do aluno, as ilustrações, as atividades e textos se remetem ao pai, mãe, irmãos, avós, tios, etc. Apresentamos a seguir os conteúdos e objetivos, de acordo com as indicações do Manual do Professor:

CONTEÚDOS	OBJETIVOS
Como é sua família	Sistematizar dados e características da sua família
Convivendo com os idosos	Reconhecer a inexistência de padrões ou modelos ideais
Atividades da família	Valorizar o idoso – constituição da memória e cultura
O trabalho no lar – como era antes e como é hoje	Diferenciar coletivo e individual
O dia-a-dia da família	Início da compreensão da noção de trabalho
	Extração de informações ao observar fotografias
	Noção de cotidiano: tempo curto, particular, a rotina
	Contrapor as noções de permanência e mudança

Quanto ao “Desenvolvimento dos Conteúdos” o Manual indica que “nem sempre a unidade familiar ideal (pai, mãe, irmãos, avós e tios) é a que prevalece e que situações diversas são comuns” (Lucci & Branco, 2002, vol. 1, Manual do Professor, p. 17). Indica que mudanças e permanências perpassam a organização familiar e social, considerando este tema a matéria básica da reflexão histórica. Por fim, diz que a noção de rotina⁷ é importante nesta fase, por significar estabilidade e segurança.

Ao dizer que o professor deve ser aberto às várias formas de unidade familiar, o texto considera um ideal (pai, mãe, irmãos, avós e tios). Ideal sob qual ponto de vista? Ideal para quem? Para quê? O Manual ainda propõe que se deve trabalhar “sem julgamento de valores, de modo que o aluno se conscientize das diferenças, aprendendo a aceitá-las” (*ibidem*, p. 17). Como

⁷ Rotina aqui é entendida como “cadência sequenciada de atividades diferenciadas, que se desenvolvem num ritmo próprio, em cada grupo” (Lucci e Branco, 2002, vol. 1, Manual do Professor, p. 16)

não fazer julgamento de valores utilizando a palavra “ideal”? Por que se deve aprender a aceitar as diferenças? Em que condições elas foram criadas? Como pressupor a necessidade de aceitação, sem que haja reais indagações sobre cada contexto familiar diferenciado?

O diferencial entre as duas coleções, nesse tema, está na proposta de trabalho com os idosos. No “encaminhamento das atividades”, o texto do Manual de *Lucci & Branco* (2002), ressalta a relação da criança com o idoso e recomenda ao professor tomar cuidado com atitudes paternalistas das crianças com relação aos idosos, concluindo que os mesmos merecem respeito e solidariedade, não por sua suposta condição inferior, mas porque são seres humanos. No livro do aluno, textos sobre os idosos, comentando a importância dos mesmos, bem como fotografias e questões para entrevistas, dinamizam a estratégia da abordagem do conteúdo. Forma-se um espaço para a construção da noção de cidadania, pois o contato com os avós, ou com outras pessoas mais velhas, resgata origens, ressalta transformações, supõe o conhecimento de dificuldades sociais e possibilita a motivação para a participação em seu meio.

Entre as atividades complementares, o Manual propõe a organização de uma festa em homenagem aos avós, dando dicas de como efetivar esta idéia, e também apresenta dois poemas, “O acendedor de lampiões” e “Morte do leiteiro”, propondo o trabalho com profissões do passado que a tecnologia substituiu. Ele sugere que se avalie esta unidade, desenvolvendo atividades em grupo. Por último, apresenta a indicação de leitura: “História Social da Criança e da Família” (Philippe Ariés), citado na Bibliografia Geral e “Memória e Sociedade: lembrança de velhos” (Ecléa Bosi).

O máximo de proposta para envolvimento do professor na comunidade que encontramos neste volume é a organização desta festa aos avós. Porém o papel do professor, enquanto transformador de uma situação de descaso aos idosos, deveria ser mais enfatizada, como propõe Geraldi:

“(...) mostrar que podem (os professores) tomar decisões que estarão servindo para deixar as coisas como estão ou mudá-las. Trata-se de ter consciência de que decisões aparentemente corriqueiras fazem parte da rede de sustentação da permanência das desigualdades e injustiças sociais ou situam-se em outra rede, aquela da luta pela mudança” (Geraldi, 1998, p. 264).

A idéia da festa parece abrir uma via de participação. No entanto, o Manual não a propõe no sentido postulado por Geraldi (1998). Ele não discute o alcance político-social da participação

do professor ao organizá-la. Lembramos que esta é uma atividade complementar e não faz parte do “texto base”, considerado, como já dissemos, “o coração da unidade”.

Mas o que realmente nos inquietou, no encontro com o material de *Lucci & Branco* (2002), no tema em questão, foi um texto citado da atriz Leila Abramo: “A pessoa idosa sempre tem alguma coisa a dizer: a sua experiência humana, a sua experiência vivida. (...) Nós somos crianças, depois jovens, depois adultos e depois velhos, somos uma coisa só, somos sempre o mesmo cidadão, com pleno direito a toda a sua cidadania” (*ibidem*, p. 35). O texto em si é rico em possibilidades. O que nos inquietou, no entanto, é que a palavra *cidadão* veio acompanhada de uma numeração de nota de rodapé, ao que então se definiu: “pessoa que goza dos direitos civis e políticos de um Estado e cumpre seus deveres para com este”. A definição de cidadão, expressa claramente na nota de rodapé, não se aproxima nem mesmo da clássica abordagem de Marshall, pois lhe falta considerar os direitos sociais. O que dizer, então, da aproximação com a noção que tomamos por base em nossa análise? Vincula o cidadão ao Estado, principalmente no cumprimento do dever, paralisa a noção e a reduz a dois direitos apenas, muito longe daquilo que buscamos.

Se acreditássemos que a noção de cidadania constrói-se apenas pelas palavras explicitadas, já poderíamos encerrar aqui nossa investigação. Acreditamos, no entanto, que as entrelinhas também indicam caminhos para a construção dessa noção. Embora nesse rodapé, teoricamente, a definição expresse uma noção estagnada, autoritária e reguladora, em outros caminhos podemos vislumbrar possibilidades mais abertas. O que assinalamos, então, é que se faz necessária, aos autores, uma atualização teórica sobre o tema cidadania, visto que o mesmo compõe os objetivos da coleção.

O Manual de Chianca & Teixeira (2001) também indica outras atividades além das propostas no livro, como entrevistas em casa com os pais, tendo por finalidade observar o dinamismo histórico ou não dos valores, papéis e comportamentos, sem, contudo, tocar na questão dos idosos. Propõe, diferenciando-se de *Lucci & Branco* (2002), uma leitura extra como a de um capítulo do livro “Coisas de Índio” de Daniel Munduruku.

Quando a unidade se propõe a trabalhar a vida em grupo, aproxima-se de uma discussão mais abrangente ao apresentar fotos de povos indígenas. Há um texto extraído do Conselho Indigenista Missionário (1982) que introduz, segundo os autores do livro didático, a questão da divisão social: “Quando mata peixe, divide. Quando faz comida, divide. Quando faz bebida,

divide. Sempre divide. No nosso costume gente boa sempre divide” (Chianca & Teixeira, 2001, vol. 1, p. 47). As atividades questionam sobre gostar ou não deste tipo de vida e solicita que se troquem idéias com os colegas a este respeito. As possibilidades que podem ser criadas pelo professor, embora o Manual não as expresse, está na formulação de questões como: nossa sociedade vive a divisão? em que sentido? por que a divisão acontece ou não acontece? Há espaço para discussão, cabendo ao professor conduzi-la a este nível, construindo a noção de cidadania, com o livro didático e o educando, ou seguir outro caminho mais simples, voltado para o pitoresco e curioso.

No capítulo 4 desta unidade, o Manual de Chianca & Teixeira (2001) destaca o trabalho com o tempo biológico (através da atividade de referência fotográfica e experiência com o grão de feijão). Propõe um trabalho de observação e registro, com o objetivo de mostrar mudanças ou permanências temporais. Apresenta várias atividades com memória oral, acontecimentos em sequência de tempo, árvore genealógica, comparação de documentos pessoais, somando-se ao todo quinze atividades. Apresenta outras sugestões como a montagem de um álbum de família desenhado pelas crianças e ainda um trabalho com a imaginação: como era viver sem televisão.

Na parte destinada ao aluno, o livro apresenta fotos de duas crianças, Juliana e Bruno, em várias fases de suas vidas, de bebê até os 7 anos. O objetivo, segundo as orientações ao professor destacadas em *itálico* e cor diferente, é perceber as transformações ocorridas, observando a sequência cronológica. Não se objetiva trabalhar o tema desigualdade social. No entanto, como o tema cidadania deve permear todo o conteúdo de história, chamamos a atenção para o fato de que novamente o material apresenta aspectos referentes à classe média nas ilustrações: roupas limpas, passadas e novas, locais arborizados no plano externo, bem pavimentados e azulejados no plano interno, brinquedos novos e conforto em todas as situações apresentadas.

Discutir as transformações biológicas advindas pelo tempo é importante para compreender a noção de sequência cronológica. Mas por que apresentá-la de forma dissociada de outros aspectos que constituem os objetivos do material? Se o tema é transformação, ela não poderia ser enfocada apenas em sua dimensão natural, mas, no tocante à noção de cidadania, deveria, principalmente, ser enfocada em seu aspecto social. A idéia de apresentar as várias etapas do crescimento de um ser humano poderia, por exemplo, representar também os conflitos inerentes à realidade brasileira, apresentando fotografias de crianças inseridas em realidades diferentes e

pouco confortáveis, ou, no mínimo, alertar para o fato de que nem todas as crianças vivem a realidade ilustrada, com conforto, higiene, brinquedos.

O conteúdo (Chianca & Teixeira, 2001), pelo texto, ilustrações, exercícios e forma de apresentação, não abrange rupturas. Há uma linearidade harmônica permeando as propostas. Até mesmo ao se propor a experiência com a plantação do grão de feijão, não se leva em conta possíveis eventualidades quanto às disposições de cada contexto de plantação do grãozinho de feijão. A impressão que se tem é que todos os grãos plantados nascerão robustos e igualmente bem tratados, dando, com o passar do tempo, o fruto esperado. Embora o material não levante a possibilidade de um grão mal plantado, mal tratado, ou até mesmo bem tratado e bem plantado, não dar o resultado esperado, não impede que este fato ocorra. É uma via para debate e discussão presente, mesmo que o material não a evidencie. Ela existe, cabendo ao professor, mais uma vez, apropriar-se deste espaço para extrapolar o dinamismo do conceito “transformação”, aliando-o à participação.

Exemplificando este item analisado, esclarecemos que ao questionarmos a abordagem da realidade no material didático quanto à sua possibilidade de construção e transformação, encontramos modelos prontos e estagnados de famílias e de crianças. A idéia de transformação se remete mais à noção de flexibilidade do que à de modificações sociais originárias de participação do cidadão em espaços de ação. Abaixo, apresentamos como as ilustrações conduzem ao linear e harmônico: o grão de feijão chegou ao estágio de vagens – foi flexível adaptando-se às condições necessárias ao seu desenvolvimento –, o pintinho chegou a ser um frango perfeito.



(Chianca & Teixeira, 2001, vol. 1, p. 54)

Não houve rupturas. Assim também as crianças das demais ilustrações não passaram por situações de fome, de conflito, de necessidade, de disputa, de dor. Se crescer é tão harmônico e perfeito, basta ser “flexível” às transformações naturais e esperar que as mesmas aconteçam na ordem natural das coisas. Não se faz necessário participar para construir, transformar, criar, debater e ter espaços de ação. Sobre este aspecto, há uma perigosa confusão entre a transformação, via ação e participação social – componente da noção de cidadania –, e a transformação natural, que se remete a moldes, propondo um cidadão flexível para se encaixar nos respectivos modelos. Portanto a mesma palavra “transformação” adquire funções diferentes de acordo com seu uso.

O controle do poder se transforma, tem fios invisíveis, colaborando para a perda de referência (Sennett, 2001). O material didático analisado, em parte, é um exemplo destes fios invisíveis: propõe trabalhar a transformação e executa esta proposta sinalizando moldes. Identificamos estes moldes nas propostas de trabalho referentes ao crescimento natural e harmônico da criança, da planta e do animal, à árvore genealógica da família, à mudança de aspectos na documentação, na vida urbana e nos bens de consumo. Aspectos que indicam modelação às necessidades de um novo tempo, sem indícios de construções, rupturas, conquistas de novos espaços, conflitos, desigualdades.

O capitalismo exerce influência na educação da sociedade pós-industrial. Este procura formar recursos humanos para a inserção no mercado mundial e regional. Não havendo clareza quanto à noção de cidadania, acabamos por nos deparar com autores de material didático jogando no “time errado”, seduzidos pelo capital, na melhor das intenções. McLaren identifica o poder com o mercado, com o capital. O Estado passa a ser instrumento deste poder, bem como a educação institucionalizada. O autor esclarece esta questão:

“A lógica da privatização e do livre comércio (...) forma agora e de maneira horrível, arquétipos de cidadania; dirige nossas percepções do que deveria constituir a “boa sociedade” e cria as formações ideológicas que produzem as funções necessárias para o capital em relação ao trabalho” (McLaren, 2000, p. 121).

A coleção de *Lucci & Branco* (2002), por sua vez, em toda extensão, opta pela utilização do recurso de pesquisa⁸, o que parece abrir maiores possibilidades na construção da noção de cidadania. Aborda temas semelhantes, com objetivos também semelhantes, já que ambas se propõem a seguir os PCNs. No enfoque da família, visando destacar as transformações entre passado e presente, segue o caminho do trabalho no lar. Embora lance mão de propostas de pesquisa, nas ilustrações encontramos situações já há tempos criticadas em estudos sobre material didático (cf. Costa, Motta & Freitag, 1987), impondo o modo de vida burguês como o hegemônico, normal, único e correto. Anexamos abaixo as imagens que conduzem o tema “trabalho no lar”.

⁸ A proposta dos autores não vem acompanhada de um esclarecimento sobre a concepção de pesquisa que pretendem utilizar.



(Lucci & Branco, 2002, vol. 1, p. 38)

O objetivo, segundo os autores, é mostrar as transformações e permanências no trabalho desenvolvido no lar. Entretanto, ao vincular essas atividades com a tecnologia, desconsidera os “sem tecnologia” identificados com os excluídos, com os “não cidadãos”. Fogão, microondas, batedeira, utensílios de cozinha bem elaborados, enfim, um cenário condizente com o modo de vida e consumo burguês, é, nas entrelinhas, identificado com o atual, ao passo que não possuir esse modo de vida é identificar-se com o passado. A atividade se baseia em entrevistas, possibilitando espaços de construção da noção de cidadania. Mas que noção pode-se construir a partir dos dados acima?

As questões para entrevistas são: “Você acha melhor usar os novos aparelhos domésticos? Por quê? O uso de novos aparelhos domésticos mudou sua vida familiar? Em quê?” As respostas abrem as possibilidades da discussão sobre ter ou não, mesmo na atualidade, os aparelhos demonstrados nas fotografias, e pode abrir caminhos para a discussão dos direitos econômicos e sobre desigualdade social. Embora nem o livro destinado ao aluno e nem o Manual do Professor apontem para esse caminho, ele existe.

No entanto, nossa crítica centra-se no fato de que o lar é identificado com o modo de vida e consumo burguês. Aí está uma longa discussão na questão da construção da noção de cidadania. Coutinho (1999) admite a existência de um “antagonismo estrutural” entre universalização da cidadania e lógica do capitalismo. O autor acredita que a modernidade tem, por uma de suas características mais marcantes, a nova concepção e as “novas” práticas de cidadania, principalmente no âmbito de ligação com a democracia (entendida como soberania popular).

Soberania popular, democracia e cidadania, para o autor, envolvem a mesma dinâmica, sendo que a cidadania assume novas determinações conforme o seu contexto histórico. Não é dada aos indivíduos “de uma vez para sempre”, não é algo acabado, mas uma conquista de uma luta permanente, a partir das classes subalternas. No mundo moderno, a idéia de cidadania vincula-se aos direitos dos indivíduos, concebidos como naturais e inalienáveis. Seriam os direitos civis. Para garanti-los a sociedade teria o Estado como executor. Entre estes direitos naturais, encontra-se o direito à propriedade, o que, lembra o autor, assume um caráter parcial, na medida em que, sendo proprietário, o indivíduo apropria-se também do fruto do trabalho do assalariado.

Partindo de Marx, Coutinho (1999) argumenta como os direitos, em certos casos, assumem caráter particularista e excludente. É o caso, por exemplo, do direito à propriedade, visto por Locke (1983, p. 46): “tornou-se legítimo comprar a força de trabalho de outros, sobre cujos frutos teríamos também direito de propriedade”. Assim, era um direito burguês, e não universal. O marxismo apregoa que o direito à propriedade deveria tornar-se universal. Quanto aos direitos políticos, também caminhando historicamente, estes se encontram como um direito burguês, e excludente dos trabalhadores, em seu primeiro momento. Coutinho (1999) conclui sobre eles, dizendo que se tornam inviáveis em uma “democracia burguesa”, que, para ele, não é democracia.

Ao analisar a dinâmica dos direitos sociais, Coutinho (1999) os define como aqueles que permitem ao cidadão uma participação mínima na riqueza coletiva. Indica, portanto, um estado de bem estar social. Para alguns marxistas, este foi um dos caminhos da ideologia burguesa para manter seu domínio, visto que a sua existência teórica não necessariamente indica a sua prática efetiva. No entanto, Coutinho acredita que esses são direitos inerentes a um caminho de luta e organização dos trabalhadores, e que, se a teoria não garante a prática, é pelo menos um início, e

temos que cuidar, no sentido de preservá-los e ampliá-los, em um trajeto oposto aos dos expoentes de neoliberalismo.

Supor a existência da posse de certa tecnologia no trabalho doméstico, como *Lucci & Branco* (2002) indicam em seu material, pode ser entendido como um direito do cidadão em participar da riqueza coletiva, no que diz respeito ao consumo de bens. Porém, os autores desconsideram que a grande maioria no Brasil ainda não se encontra na situação de “participação na riqueza coletiva”. Muitos não possuem nem mesmo a “tecnologia” básica necessária ao direito de se educar, como cadernos, canetas e o próprio livro – que não é de sua propriedade, pois será utilizado no ano seguinte por outro aluno.

6. 3 - Os espaços: moradia e escola

O material de *Lucci & Branco* (2002), ao abordar o tema “casa”, expõe claramente as diferenças sociais, a posse de uma propriedade, o pagamento do aluguel e a exclusão daqueles que não possuem condições de moradia digna. O texto expõe, com ilustrações, diferentes tipos de residências urbanas em diferentes épocas, cortiços, favelas, sem teto, prédios, condomínios fechados. Os autores orientam o professor na abordagem da moradia como um direito social, e também como um espaço de relacionamento humano, espaço este que envolve, mais do que telhas e tijolos, vida e relacionamento.

Entre os objetivos no Manual do Professor, está a preocupação em diferenciar o público do particular, mas não se aborda o comunitário. Também se estabelece relação entre carência e precariedade com questões sociais e econômicas, sem, contudo, vincular a questão ao nível político. Resumindo o “desenvolvimento dos conteúdos”, a proposta é trabalhar a percepção das mudanças do passado para hoje, além da noção de necessidades e recursos da família, apresentando condições sócio-econômicas diversas e conflitantes na sociedade.

No item “Encaminhamento das atividades”, o Manual de *Lucci & Branco* (2002) diz que o professor deve orientar a reflexão sobre as dificuldades que os habitantes de cortiços, favelas e moradores de rua podem enfrentar, destacando exemplos relativos a saúde e segurança. Como atividade complementar, orienta observações quanto às casas do bairro.

O Manual não considera a possibilidade da existência de alunos moradores de favelas e cortiços e apresenta a orientação da reflexão como uma realidade à parte da sala de aula, sendo,

assim, contraditório com a proposta de partir da realidade do aluno. Na existência de alunos que morem nestas condições, a discussão em classe deveria ter outro encaminhamento, sendo a participação do professor essencial neste processo.

O material de *Lucci & Branco* (2002), então, indica uma tomada de conhecimento da questão de moradias, mas não propõe uma reflexão aliada a uma ação sobre os reais problemas habitacionais dos alunos. Não estimula textualmente o professor a se posicionar diante deste tema, propondo uma reflexão mais direcionada ao local, e nem a participar na transformação desse processo. Entendemos que a participação na construção do conhecimento pode significar também ação que não se resume à sala de aula e alcança a “prática do discurso” como indica McLaren (2000, p. 137):

“Os educadores e as educadoras devem construir sobre a política textual que domina a maioria das aulas multiculturais, comprometendo-se com uma política de investimento real e eficaz que significa ‘praticar o discurso’, e trabalhar naquelas comunidades a que se propõe servir”.

O Manual propõe que se avalie esta unidade através das pesquisas e suas apresentações à classe. Como sugestão de leitura, cita “Metrópoles: cidadania e qualidade de vida” de Júlia Alves, o volume 4 de “História da Vida Privada no Brasil” de Fernando Novaes, e “Moradia nas Cidades Brasileiras” de Arlete Rodrigues.

Encontramos um caminho semelhante no esquema de objetivos e conteúdos, no Manual do Professor de Chianca & Teixeira (2001). Resumimos na tabela abaixo as principais expressões utilizadas para expor a unidade III, “Eu e a Escola”:

Objetivos	Conceitos	Procedimentos	Atitudes
utiliza as palavras reconhecer, inserir, assumir, descobrir, perceber, registrar e valorizar, sempre tendo como meta a exploração da escola como espaço de vida pessoal, social, familiar, de aprendizagem e também como instituição.	“individualidade na aprendizagem e no convívio escolar, diferentes modelos de ensino aprendizagem e relações sociais na escola” (Chianca & Teixeira, 2001, vol. 1, Manual do Professor, p. 26).	Assemelham-se aos das outras duas unidades antecedentes: observar imagens, desenhar, ler, comentar, redigir, distinguir objetos e situações, fazer e responder perguntas, ouvir e anotar respostas, identificar documentos pessoais, comparar diferenças e semelhanças e pesquisar	espera-se perceber, conviver, aceitar (o grupo da escola com suas diferenças e semelhanças) e valorizar o respeito e a cooperação entre colegas de classe.

A unidade III coloca a escola como espaço de vida pessoal e social. Questionamos: como espaço de vida pessoal e social, o aluno participa da organização dessa instituição? O Manual não indaga se o aluno sente este espaço como dele e nem o que falta para isto.

A possibilidade da construção da noção de cidadania, nesse conteúdo, poderia incluir-se na motivação às atitudes de interferência da criança na atividade escolar instituída. Textualmente, não encontramos nas atitudes esperadas, conforme sintetizamos na tabela acima, “reflexões” sobre o que agrada ou não a criança na escola. Os autores da coleção valorizam o respeito e a cooperação, mas não propõem discutir se estes existem ou não na escola. Portanto, ficam reduzidas as possibilidades de criação de espaços para a participação da criança e do professor em algo tão próximo deles, no sentido de promover mudanças. Há uma motivação no sentido de *aceitar, conviver, perceber*.

Aceitar diferenças também pode ser complexo e mereceria um espaço maior no Manual do Professor. Os colegas podem ser diferentes entre eles porque possuem outras culturas e valores, mas, por outro lado, podem diferenciar-se porque há uma desigualdade sócio-econômica entre eles. Isto deve ser aceito? Deveria ser questionado e trabalhado.

As atividades, segundo o Manual, têm por foco mostrar que a escola, embora seja importante, não é o único lugar onde se aprende, e formula comparações com a aprendizagem de um menino indígena e com pessoas mais velhas. Também trazem como objetivo apresentar as “regras da convivência escolar” dentro dos regulamentos da escola. O Manual retoma o tema propondo a leitura de um texto que traz como foco o espírito de colaboração entre os alunos e com as demais pessoas “para que a atividade escolar seja prazerosa e gratificante” (Chianca & Teixeira, 2001, vol. 1, Manual do Professor, p. 28).

O Manual, neste momento, não indica que entre os indígenas há diferença de práticas, valores e costumes. Embora o texto busque a formação voltada para a pluralidade cultural, a faz de modo simplista, talvez reproduzindo estereótipos: um grupo “homogêneo” entre si e diferente do nosso, os chamados índios.

Propõe apresentar as regras de boa convivência, segundo o regulamento da escola e não a construção das mesmas. Não discute o tema com o professor, levando-o a reflexão de que ele se insere em um sistema com regras que podem ter sido construídas à priori de seu trabalho. Ter

espaço para essa discussão seria um estímulo ao professor em sua participação na construção do conhecimento de modo dinâmico e transformador.

O Manual também parece impor regras, determina o que é necessário para um estudo *prazeroso e gratificante: a colaboração*. Duas palavras usadas pelos autores merecem uma discussão maior: gratificante e colaboração. Seus sentidos ambíguos podem induzir ao ser “bonzinho, pacífico e colaborador” com o instituído para ser recompensado pelo sistema. Não indica luta, construção, união, solidariedade e nem estimula o professor à autonomia e criação, à participação.

O texto do Manual sugere conversar com os alunos pensando em maneiras importantes de colaborar e aprender. Orienta: “As que forem mais comuns, as mais repetidas ou enfatizadas, serão apresentadas como as melhores na opinião da classe” (*ibidem*, p. 28). Ainda propõe a construção de uma lista contendo motivos pelos quais o estudo pode ser chato ou gostoso. O objetivo é estabelecer uma relação afetiva com a aprendizagem e descobrir que aprender pode ser prazeroso.

A proposta de conversar com os alunos sobre o que seria melhor e mais importante para colaborar e aprender indica um caminho de participação. Porém a forma como o texto propõe este trabalho entra em contradição com a participação. Considerar as formas mais comuns, repetidas e enfatizadas como as melhores na opinião da classe pode ser um desestímulo àquele aluno que não teve a sua visão colocada entre estas. O que parece um treino de democracia, pode ser, se mal trabalhado, um treino à aceitação do homogêneo e um desestímulo à criatividade, pois o diferente não foi considerado o melhor.

Outro aspecto que questionamos é o momento em que o texto diz que o aluno vai “descobrir que estudar pode ser prazeroso”. É como dizer “deve ser prazeroso”, impondo um sentimento à criança e ao professor que independe de suas ações. Embora a proposta inicie um caminho de participação, ela não se conclui indicando o traçado de novas vias e transformações possíveis para tornar esta atividade, a de estudar, mais prazerosa. Com as duas colunas formadas, compostas pelos bons motivos para o estudo ser chato ou gostoso, muita coisa poderia ser criada, construída neste processo de aprendizagem, mas nenhuma proposta ao professor é feita neste sentido.

As atividades contêm várias propostas de entrevistas, as quais o Manual considera boas oportunidades para mostrar que “a maneira de as crianças se dirigirem aos mais velhos mudou,

mas o valor de respeito entre as pessoas permanece” (Chianca, Teixeira, 2001, vol. 1, Manual do Professor, p. 28). Como sugestões extras, também se encontram propostas de entrevistas com os avós e com a própria professora para saber como era a escola do passado.

O Manual propõe entrevistas, abrindo possíveis vias de participação na construção do conhecimento. Porém, antecipa ao professor os resultados das mesmas. Diz que a maneira como as crianças se dirigem aos mais velhos pode ter mudado, mas o valor e respeito permanecem. Que valor? Que respeito? Será, mesmo? O professor é induzido a conduzir as entrevistas a este resultado. Onde está a participação?

Um último questionamento a lembrar neste ponto é suscitado quando se propõe entrevistar avós para saber como eram as escolas de antigamente. E se estes não freqüentaram a escola? Esta suposição nem é levantada no Manual e acreditamos ser bem possível de acontecer. Neste sentido, destacamos também o distanciamento entre autores/editoras e prática de sala de aula, já tão comprovada em trabalhos anteriores de pesquisas com material didático (Costa, Motta & Freitag, 1987). Este distanciamento em nada colabora para a participação do professor na construção do conhecimento.

A proposta é trabalhar a Escola. Há uma orientação justificada na noção de cidadania construída pela coleção: levar o aluno a conhecer seus espaços de ação e participação. Questionamos, então: como o texto, bem como as ilustrações e os exercícios, conduzem a este fim? Encontramos a mesma situação do capítulo anterior: moldes formando “arquétipos de cidadania”!

A unidade III do volume I inicia-se, no material destinado ao aluno em Chianca & Teixeira (2001), com duas fotos. Ilustra uma escola antiga, *da bisavó de Carol e Caco*, e uma atual, solicitando que se pense nas diferenças, no entanto nada se comenta sobre as permanências, que, aliás, são mais evidentes que as diferenças. Os alunos estão dispostos na escadaria frontal do prédio, um ao lado do outro, há colunas, janelas com grades e paredes brancas, o uso de uniformes e uniformidade entre os alunos. O que deveria ser discutido é exatamente desviado: por que a escola muda tão pouco e por que suas mudanças estão relacionadas às necessidades de um novo contexto.

Todas as transformações assinaladas no capítulo dizem respeito ao cotidiano, como, por exemplo, o uso de canetas, reformas no prédio, uniformes, móveis e materiais, regras, recreio e merenda. As possibilidades da construção da noção de cidadania se encontram exatamente

naquilo que não se propõe, mas que o professor pode criar: discutir a construção deste ambiente e derrubar a idéia de que a escola está pronta como algo que sempre existiu, mudando-se apenas os acessórios. Pode-se discutir se ela é uma realidade para todos e se sempre foi. Pelo que o conteúdo indica, ela sempre existiu para todos, pois até os bisavôs da Carol e Caco frequentaram-na.

O material didático propõe uma visita às dependências da escola. Acreditamos que o objetivo seria conhecer um espaço público destinado à ação e participação. No entanto, a proposta é feita como se os alunos fossem visitar um museu. Não lhes é solicitado observar o que precisa mudar, o que está bom, o que não deve existir, o que precisa ser criado. Transcrevemos a proposta:

“Em ordem e com calma, seguindo a orientação da professora, vamos percorrer todos os espaços da nossa escola: os corredores, o pátio, o jardim, a biblioteca, a quadra, a diretoria etc. talvez a gente já tenha visto tudo isso, mas agora vamos observar melhor ouvindo as informações da professora, ouvindo os funcionários, fazendo perguntas etc”.

“Escreva três observações que você fez no seu passeio pela escola.”
(Chianca & Teixeira, 2001, vol. 1, p. 92).

Em seguida, há uma proposta de pesquisa sobre a escola com uma tabela de questões prontas: data de fundação, endereço, se houve mudança de nome e por quê, festas promovidas pela escola e fatos e notícias que envolveram a escola. Não há questionamento quanto à gênese de sua existência e possíveis transformações, não há espaço para perguntas criadas pelos próprios alunos e nem propostas de debates visando ações imediatas neste espaço que pertence também ao aluno. Cabe ao professor compreender essa possibilidade. Como já assinalamos, trabalha-se a transformação para adaptar-se aos moldes já existentes.

A coleção de *Lucci & Branco* (2002) também propõe uma pesquisa sobre a escola. Porém, no encaminhamento das questões, solicita um posicionamento maior do educando. Em uma das atividades, por exemplo, coloca fotografias de três formas de se estar em sala de aula: separando meninos e meninas, em carteiras dispostas em fileiras com meninos e meninas, e em círculo. Entre as atividades, questiona-se: “Que tipo de organização da classe você prefere? Por quê? Na sua sala, vocês costumam se organizar de formas diferentes ou sempre da mesma maneira?”. Em seguida, desenvolve importantes questões sob o título “Criando e Transformando Normas”:

“Quais as principais normas da sua escola? Essas normas foram explicadas aos alunos ou discutidas com eles? Quem se encarregou disso? As normas estão escritas em algum documento? Qual? Todos os alunos, professores e demais funcionários da escola têm acesso a esse documento? Onde ele fica? Como vocês ficam sabendo da existência de uma norma nova? Que outras normas vocês gostariam que existisse na sua escola? Há alguma norma de sua escola que vocês gostariam de modificar? Por quê?” (Lucci & Branco, 2002, vol. 1, p. 65)

Várias possibilidades de construção da noção de cidadania são criadas a partir de questões fundamentais no direito a ter novos direitos. Seleccionamos algumas expressões: quem, onde, outras normas e modificação das já existentes. O “quem” responsabiliza e indica um caminho de combate à diluição de responsabilidade. O neoliberalismo, juntamente com as operações transnacionais das empresas e das agências internacionais, conduziu ao abatimento do protagonismo do Estado-nação como ator no sistema mundial. Esta perda de protagonismo interferiu nas políticas sociais:

“Desregulação, privatização, mercado interno do Estado, comparticipação nos custos, mercadorização, cidadania ativa, ressurgimento da comunidade são algumas denominações do variado conjunto de políticas estatais com o objetivo comum de reduzir a responsabilidade do Estado na produção de bem – estar social” (Santos, 2001, p. 155).

É comum, por exemplo, as expressões generalistas como “a sociedade decidiu”, o “povo quer”, e dentro do contexto mais próximo ao aluno, tem-se “os professores”, “os alunos”, a “Escola”. A questão “quem” é primordial para se entender que as decisões, mesmo formadas em debates, são tomadas por alguém ou alguns que precisam, em uma democracia, ser reconhecidos nominalmente como co-responsáveis de uma ação. Críticas elaboradas ao livro didático sobre a exaltação de heróis (Costa, Motta & Freitag, 1987) podem ter conduzido o material ao extremo oposto, só identificando os grupos, deixando uma história anônima. Voltar a questionar “quem”, é uma via ao caminho da Emancipação, visto que o educando pode perceber que existem, sim, os responsáveis, embora a tendência seja a diluição das responsabilidades nas decisões.

O “onde”, indica um espaço, ainda que físico. O termo conduz à idéia de que grupos formam espaços de ação, e ressalta, por outro lado, a importância do direito de ter acesso à informação. As expressões “outras normas” e “modificação de normas”, indicam a mobilidade

dos direitos, a sua construção através da participação dos interessados. Por fim, a forma como os autores conduzem a atividade colabora para a construção da noção de organização em grupos, para ações e conquistas dentro do exercício da cidadania.

A atividade descrita acima, no Manual do Professor, no entanto, adquire uma conotação diferenciada. Abaixo, sintetizamos, em forma de tabela, o que o texto de *Lucci & Branco*, ressalta ao professor:

CONTEÚDOS	OBJETIVOS
A história da escola O ensino ontem e hoje Criando e transformando regras	Reconhecer e diferenciar diferenças de ontem e hoje nas escolas e no modo de educar. Reconhecer a necessidade de normas de convivência e noções de cidadania com direitos e deveres.

No “Desenvolvimento dos conteúdos”, o Manual destaca a relação passado/presente para trabalhar a noção de continuidade e permanência e a importância de questionar, praticar e compreender os sentidos e significados do viver em sociedade. No “Encaminhamento das atividades”, propõe uma integração com Língua Portuguesa na recitação de versos, e destaca diferenciações quanto às expectativas sociais nas funções do homem e da mulher. Como avaliação, sugere uma redação sobre as diferenças entre as escolas que os pais dos alunos frequentaram e a atual. Como sugestão bibliográfica, cita “A História da Educação” de Maria Lúcia de Arruda, “Ética para meu Filho” de Fernando Savater e “Aprendendo a ser e a conviver” de Margarida Servão e Maria C. Baleeiro.

Com relação ao tema de cidadania, embora apareça entre os objetivos da unidade, nada neste sentido é mencionado no item “Desenvolvimento dos conteúdos”. Aliás, em todo o Manual do primeiro volume, na parte específica de história, só aparece a palavra *cidadania* uma vez, entre os objetivos.

O tema *trabalho* é abordado com a noção de continuidade e permanência, porém nada sobre rupturas, descontinuidades e transformações. Outro ponto a se destacar é que não se aborda, no Manual, o fato de existirem diferenças entre as escolas da atualidade, o que apontaria para o papel do professor como aquele que pode dar a sua marca pessoal neste processo.

Assim, embora o material destinado ao alunado abra grandes possibilidades para a construção da noção de cidadania, o Manual destinado ao professor ignora aspectos consideráveis nesse caminho.

Buscando a construção da noção de cidadania, vemos que se pode levá-la ao campo da regulação via regras já determinadas, como no caso do material de Chianca & Teixeira (2001), ou pode-se questionar tudo que é visto, buscando uma formação que estimule o pensar e a ação do cidadão na construção de novos direitos, o direito a ter direitos. Nesse sentido, encontramos maiores possibilidades no material de *Lucci & Branco* (2002), ainda que elas não sejam evidenciadas ao professor.

Entretanto, acreditamos que nem todas as possibilidades de debate, criatividade, ação, participação, construção e transformação foram fechadas na coleção de Chianca & Teixeira (2001). Se, ao questionar os funcionários e os professores, como proposto na atividade anexada abaixo, estes expuserem a realidade escolar segundo suas visões, é possível encontrar os conflitos que podem ser trabalhados em classe com os alunos, embora o material não indique este caminho, cabendo à situação propiciar este estudo. Anexamos abaixo parte do material a que nos referimos:

► 5. Para que a escola funcione bem, muita gente colabora. Observe as fotos e diga o que cada pessoa faz na escola. Se você não souber, pergunte a elas.

	
A professora <i>dá aula.</i>	Os serventes <i>cuidam da limpeza da escola.</i>
	
A secretária <i>cuida dos documentos da escola.</i>	A diretora <i>organiza e administra a escola.</i>

Sabemos o quanto idéias e interesses entram em conflito nos projetos político-pedagógicos, e a produção do livro didático inclui-se neste contexto. A escolha curricular passou por debates e conflitos, as regras da escola passaram e passam por debates e conflitos em sua construção, os professores, em seus planejamentos e ações, inserem-se nessa dinâmica. Porém, ao apresentar a escola ao alunado, o conteúdo omite este processo. Tudo aparece estático, pronto e acabado. Então, para que participar? Ou, ainda, onde participar, se seu espaço mais próximo já está pronto? O mesmo aspecto foi questionado no trabalho de Höfling (1981), porém sua natureza se veiculava mais à questão política, ao passo que aqui encontramos um “treino” para a aceitação do sistema econômico, com suas leis instituídas, alienando o futuro cidadão da possibilidade de transformá-las, assegurá-las e mesmo criar novas.

Rossi (2003), em material organizado para publicação no Caderno Cedes, ressaltou a existência destes conflitos no âmago das relações escolares, na construção de um projeto político-pedagógico:

“Aos olhos do Ocidente o mundo está se tornando uno. Homogeneidade e diversidade cultural, subordinação e resistência entrelaçam-se nesta trama. (...) Para ‘escovar a história ao contrário’ (ou a contrapelo), como sugeriu Benjamin, é preciso ler os testemunhos às avessas, contra as intenções de quem os produziu; só dessa maneira será possível levar em conta tanto as relações de força quanto aquilo que é irredutível a elas” (Rossi, 2003, p. 331)

O professor pode utilizar as entrevistas propostas pelo livro didático na unidade III do volume 1 da coleção de Chianca & Teixeira (2001) para “escovar a história ao contrário”, e transformar aquilo que serve à regulação para a emancipação. O Manual analisado não facilita este caminho, e, portanto, cabe ao professor conduzi-lo a este fim, utilizando as propostas do livro “às avessas, contra as intenções de quem o produziu”.

Este caráter harmônico extrapola os muros da escola do próprio aluno. O material da Editora Ática dedica quatro páginas, dentre as oito do capítulo, à exposição com textos, ilustrações e exercícios da educação entre os índios. E a representa também equilibrada, pronta, sem conflitos.

Camargo & Albuquerque (2003) relatam, a partir de sua experiência, o quanto o projeto pedagógico Xavante foi construído mediante situações de tensões e conflitos, bem diferente da realidade representada pelo livro didático:

"As dificuldades foram enormes, mas aos poucos a convivência tornou-se mais respeitosa entre índio/monitor; índio/docente, índio/índio, monitor/docente. Contudo as permanentes tensões nunca desapareceram, nem poderiam. Em alguns momentos, em decorrência das diferenças entre eles, e entre eles e nós, o impacto dos conteúdos trabalhados nas várias comunidades ou o posicionamento assumido perante um conhecimento novo trazido por nós acabavam por desencadear novas competições e rixas internas" (Camargo e Albuquerque, 2003, p 358).

A imagem que retrata uma escola indígena – anexada abaixo –, em absoluto, conduz à idéia de conflito, como o contexto comentado na citação acima. Inclusive, a foto mostra um cartaz na parede que diz "ser índio é ter direito de ser diferente", porém o padrão retratado da sala de aula é igual para todos. É claro que eles também têm sala de aula, mas sabemos da existência de aulas, entre os Xavantes, à beira do rio, embora este fato não tenha sido destacado no material didático.



(Chianca & Teixeira, 2001, vol. 1, p. 86)

Quando pensamos na construção da noção de cidadania, mais uma vez detectamos que o material aborda a realidade de forma poética e harmônica, evitando os reais conflitos. Ora, o educando é real, e vive seus conflitos, mas, ao estudar, não os encontra. Assim, o desenvolvimento do sentimento de pertencimento, importante na noção de cidadania, não é desenvolvido.

6. 4 - Direitos

O 1º volume da coleção da Editora Ática, como já descrito anteriormente, é o único que apresenta quatro unidades, sendo a última intitulada “Eu e os meus direitos”. Resumimos na tabela abaixo seus objetivos, conceitos, procedimentos e atitudes, segundo o Manual:

Objetivos	Conceitos	Procedimentos	Atitudes
o conhecimento dos direitos, como uma forma de auto reconhecimento da criança como pessoa, como um dever da sociedade, e como algo a ser respeitado e tratado como questão social.	“os direitos e a identidade”, “a formalização dos direitos” e “o respeito dos direitos”.	se repetem as unidades anteriores: observar imagens, desenhar, ler, comentar, redigir, distinguir objetos e situações, fazer e responder perguntas, ouvir e anotar respostas, identificar documentos pessoais, comparar diferenças e semelhanças e pesquisar	resume-se em descobrir a existência dos direitos da criança, observar e avaliar situações frente à eles e valorizar o respeito aos mesmos

Formada apenas pelo capítulo 7, esta unidade propõe cinco atividades e duas sugestões extras. A atividade 1 define a importância dos direitos das crianças da seguinte forma: “são instrumentos criados pela sociedade para atender às suas necessidades básicas, que são materiais (alimento, por exemplo), intelectuais (educação), sociais (saúde e capacitação), culturais (arte e lazer)” (Chianca & Teixeira, 2001, vol. 1, Manual do Professor, p. 32). O autor ressalta que direitos não são “conversa afiada” nem “concessão”, e sim “obrigação” da sociedade.

O material destinado ao professor nesse tema coloca a questão dos direitos com enfoque ao conhecimento e respeito dos mesmos. O respeito e o conhecimento são importantes, mas são suficientes para efetivar a cidadania? Nada entre os objetivos desta unidade indica a criação de novos direitos, uma discussão ou amostragem da construção dos mesmos. Também nada indica, entre os conceitos, a prática dos direitos. Estes aparecem como algo “sagrado” e inacessível, visto que sua construção não é mencionada.

Ao definir a importância dos direitos das crianças como “instrumentos criados pela sociedade para atender às suas necessidades básicas” (Chianca & Teixeira, 2001, vol. 1, Manual

do Professor, p. 32), resume-se a noção de cidadania ao básico e a sociedade a um todo homogêneo. Não considera os múltiplos cidadãos com suas múltiplas necessidades e aceita um “padrão básico”. Nesta visão, os direitos legislam e não regulam os conflitos que surgem na sociedade civil, bem de acordo com a visão liberal dos usos dos mesmos (Höfling, 2001). Estas necessidades básicas, abordadas pelo Manual, acabaram por negligenciar as necessidades sociais e também as culturais que se resumiram à arte e lazer, esquecendo-se de mencionar o direito cultural de povos diversos quanto à religião, costumes e idiomas.

Ainda neste ponto, as possibilidades de se estabelecer uma relação politizadora em todos os campos da vivência humana (escola, família, comunidade, etc) se reduzem, pois os direitos políticos não estão evidenciados no texto (Toledo *in* Dagnino, 1994). Lembrando sempre que questionamos a falta de um aprofundamento maior do texto, visto que este se dirige, teoricamente, aos professores, que deveriam encontrar neste material vias abertas de participação na construção do conhecimento. Se não é apontada ao professor a existência política na relação aluno/professor/escola, reduz-se a oportunidade de reflexão sobre a dimensão política da participação. Aquilo que poderia ser uma via emancipatória, o Direito, passa a ser o duplo da regulação, reproduzindo aquilo que foi teorizado por Santos (2001) sobre os pilares da Modernidade.

O Manual diz que direitos não são *conversa afiada*. As possibilidades de construção da noção da cidadania podem encontrar aí seu ponto de passagem, levantando discussões sobre o que fazer quando estes direitos não existem na prática (embora o Manual não indique esse caminho). O professor pode investigar como está o respeito aos direitos das crianças, nas famílias e comunidade de seus alunos, indicar a construção destes direitos e discutir sobre os direitos que ainda precisam ser criados.

Nas últimas atividades, o Manual propõe situações em que os direitos das crianças não são respeitados em nossa sociedade e busca aproximá-las ao próprio meio social da criança. Como sugestões extras, o Manual propõe a eleição do maior direito das crianças (retirado de artigos da Declaração dos Direitos da Criança da ONU) e depois a confecção de cartazes, elegendo também o melhor.

Essa unidade expõe aos alunos imagens que demonstram a desigualdade social, a exploração, os conflitos. Apresenta trechos dos Direitos da Criança adaptados da Declaração dos Direitos da Criança decretada pela ONU em 1959. A unidade solicita, então, uma discussão sobre

em que medida os mesmos são respeitados e propõe pesquisas nos meios de comunicação sobre a situação de desrespeito aos direitos das crianças, encerrando com um texto de Shrestha sobre os sonhos de um mundo melhor (Chianca & Teixeira, 2001, vol. 1, p. 111).

Analisando a proposta da unidade, acreditamos que ela pode apresentar vias para o estímulo da construção e transformação de nossa realidade, da criatividade e do debate, bem como apresentar a existência de espaços de ação e transformação. No entanto, isso não está evidente nem é enfatizado. Nosso questionamento localiza-se, sobretudo, no efeito do conteúdo, no tocante ao estímulo à participação. Vamos quantificar nossa análise para torná-la mais clara. Este conteúdo se desenvolve em dez páginas, sendo que o livro possui cento e onze, e cada unidade é composta, em média, de vinte a trinta páginas. O livro apresenta cinco gravuras ilustrando crianças de rua, crianças sendo exploradas no trabalho e crianças em situação de abandono, contra cento e quatro fotografias que ilustram o equilíbrio no decurso de todo o volume. Por fim, repetimos um comentário já assinalado: este conteúdo encontra-se na quarta e última unidade do livro, sendo que os demais volumes apresentam-se apenas com três unidades.

Abordando a temática dos direitos, inclui-se a questão da cidadania, e o livro passa pelo crivo do PNLD, inclusive com recomendação. No entanto, este conteúdo só será trabalhado se o professor tiver uma dinâmica de aula que não se deixa conduzir rigidamente pelo instituído no material. Ainda assim, sentimos falta de uma série de dados e informações que mereceriam mais atenção em se tratando de uma unidade sobre direitos: como os mesmos são construídos, como são fiscalizados, como os responsáveis são penalizados no caso de desrespeitos a eles, quem são os responsáveis, qual é a função do poder público nesta questão, em que sentido a sociedade se responsabiliza por efetivar a prática destes direitos, que vias de ação podem ser construídas para a criança nesta dinâmica e, finalmente, a existência de órgão locais de cuidados ao menor, como, por exemplo, o Conselho Tutelar da Criança e do Adolescente.

Nos textos complementares sugeridos, bem como nas orientações finais do Manual (Chianca & Teixeira, 2001), encontramos subsídios importantes para nossa busca. O primeiro texto complementar, intitulado “Aprender e brincar”, tem como foco a mensagem de que a criança que tem experiências positivas no jogo tem mais chances de ser um “cidadão produtivo e responsável”. O texto ainda deixa claro que “o futuro de um país vai depender da qualidade e das habilidades específicas de sua força de trabalho” (Chianca & Teixeira, 2001, vol. 1, Manual do Professor, p. 34). Diz que a educação deve desenvolver habilidades para o “homem do futuro,

competente para viver na aldeia global”. Para este homem, segundo o Manual, existem qualidades específicas, como criatividade, bom humor, imaginação, capacidade de adaptação e cooperação com o grupo.

Identificamos que, segundo a visão do texto “Aprender a brincar”, o homem do futuro não é aquele consciente de seus direitos, atuante na sociedade em que vive, mas sim o competente, produtivo, responsável, criativo, bem humorado, imaginativo, adaptável e cooperativo na aldeia global. Em outras palavras: o flexível. O texto reforça a visão de que o excluído, o sem salário, assim o é por sua incompetência e despreparo. Não levanta nenhuma discussão sobre o sistema, mas simplesmente o assume, fazendo uma relação direta entre cidadania e produtividade, a serviço do mercado. Esta é a noção que se constrói aqui.

O texto complementar, “Espaço da criança na comunidade indígena”, tem como objetivo (segundo a epígrafe, feita pelos autores do livro didático), mostrar a existência de outra dinâmica social e familiar, diferente da vivida pelo aluno. O texto descreve o cotidiano de crianças yanomâni e kayapó, tomando o cuidado de assinalar que estes povos indígenas são dois dos cento e oitenta existentes no Brasil, trazendo cada qual sua característica própria, o que ficou esquecido no material destinado ao alunado.

O texto sobre o cotidiano da criança indígena abre espaço para se trabalhar a noção de participação ao abordar o tema da pluralidade cultural. Entretanto, as diferenças foram mais enfatizadas do que as semelhanças, não havendo uma aproximação das duas realidades. O dia-a-dia indígena aparece como um mundo à parte, excluindo-se a infância, nada no texto une o estudante e o professor ao índio.

Por fim, o Manual traz no item 10 a Bibliografia para o professor, dividida em quatro itens: “Livros para o ensino de História”, “Apoio para o trabalho pedagógico”, “Complementação aos temas propostos” e “Outras indicações”.

Nos quatro volumes a Bibliografia se repete no item “Livros para o ensino de História”, composto por dez títulos (com exceção do volume 1 que apresenta uma indicação a mais), “Ensino de História, revisão urgente” de Conceição Cabrine e no volume 4, “A pesquisa em História” de Maria do Pilar Vieira. As indicações trazem nos títulos menções à criança, ao tempo, ao ensino de história, à metodologia, à temática indígena e aos Parâmetros Curriculares Nacionais de História e Temas Transversais (do MEC). São citados autores como Zamboni, Camargo,

Cabrini, Martins, Nikituk, Pinsk, Carretero, Cisalpino, Penteado, Bittencourt, entre outros, com livros de editoras variadas.

No item “Apoio para o trabalho pedagógico” as indicações se repetem nos volumes 2 e 3, com seis títulos, sendo que no volume 1 existem apenas cinco títulos e no volume 4 são oito títulos. Os autores são Levinas, Coll, Piaget, Futh, Zabala, Dohme, Costa e Machado.

A “Complementação dos temas propostos” é o item que mais tem indicações. Mais uma vez, observamos uma série de repetições. Os volumes 2, 3 e 4 apresentam os mesmos títulos dos itens. Quanto às indicações, as vinte e duas feitas no volume 1 são repetidas em todos os outros. A diferença fica por conta do acréscimo de sete indicações nos volumes 2 e 3 e, além destas, mais seis indicações no quarto volume. Trata-se, em geral, de documentos do MEC, Edusp, CIMI, Instituto Sócio-Ambiental e livros das mais variadas editoras, com títulos que mencionam os negros, os índios, a constituição, cidadania, folclore, memória, educação ambiental e formação ecológica. Entre os autores, Ruth Rocha, Furtado, Pinsk, Lispector, Bosi, Mattos, Vesentini, Dimenstain, Novais, Milton Santos, Ventura e outros. No volume 4, há a presença de dois dicionários, um de ciência ambiental e outro de folclore brasileiro. Por fim, as “Outras indicações” contam com a Revista Nova Escola e sites comerciais.

Que subsídios nós podemos obter na busca da construção da noção de cidadania com as informações descritas acima? A bibliografia indicada ao professor pouco se diversifica de um volume para outro, como já comentamos anteriormente. A uniformidade, também neste sentido, pode ser boa para propiciar uma linha sequencial de uma série para outra, mas também pode indicar uma falta de atenção às especificidades de cada série. Destacamos a ausência de sites do governo ou de ONGs, bem como de universidades ou de grupos de pesquisa. Observamos ainda que a bibliografia indicada ao complemento do professor é mais extensa do que a bibliografia utilizada para elaboração da coleção, isto é, os autores baseiam-se em menos livros para a produção do material didático do que estão indicando aos professores para trabalharem os temas da coleção.

6. 5. O tempo

Enquanto o primeiro volume da coleção da *Editora Saraiva* (Lucci & Branco, 2002) encerra a parte de História com um capítulo destinado ao tempo, a coleção da *Ática* (Chianca & Teixeira,

2001) escolhe o mesmo tema para iniciar seu segundo volume. A parte dirigida ao aluno na coleção da *Saraiva* é rica em informações sobre a história do tempo e de como essa noção adquiriu aspectos diferenciados em sociedades também diferenciadas. Os autores introduzem o capítulo com a imagem do quadro de Dali “A Persistência da Memória”. Mesmo não analisando a gravura em seus textos e atividades, a presença da mesma abre possibilidades para que, através do conhecimento da Arte, o educando encontre caminhos de fortalecimento da Emancipação.

O capítulo fornece também caminhos para importantes discussões sobre poder e tempo: “A necessidade cada vez maior de controlar o tempo fez com que fossem colocados relógios nas torres das igrejas e em edifícios mais altos para que ficassem bem visíveis a todas as pessoas” (Lucci & Branco, 2002, vol. 1, p. 74). A idéia do uso do tempo como forma de controle social e também da luta de grupos sociais pelo controle de seu próprio tempo, como as lutas trabalhistas do século XX, destinadas à redução das jornadas de trabalho, não são citadas ou abordadas em nenhuma das duas coleções, embora o conteúdo possa suscitar caminhos abertos dessa discussão no futuro.

Para o encaminhamento das atividades, o texto do Manual das duas coleções propõe exercícios para a sistematização da rotina e orienta: “o professor deve sempre enfatizar esse aspecto nessa fase de aprendizado para que os alunos desenvolvam, constantemente, hábitos de organização, que resultarão em atitudes saudáveis para toda a vida” (Lucci & Branco, 2002, vol. 1, Manual do Professor, p. 22).

Como atividade complementar, o Manual da *Editora Saraiva* sugere a construção de uma ampulheta, e o da *Editora Ática*, um relógio de sol, com detalhes de procedimentos quanto ao material e como fazer. *Lucci & Branco* (2002) propõem ainda a construção de uma tabela diferenciando a rotina diária dos bisavós, avós, pais e alunos, baseando-se em entrevistas feitas pelos alunos. Para avaliar a unidade, sugerem uma auto-avaliação do aluno e a construção de um mural intitulado “as coisas mais importantes que aprendemos na 1ª série”. Indicam também a leitura extra do livro “Para um novo conceito de Idade Média: tempo, trabalho e cultura no Ocidente” de Jacques Le Goff.

Chianca & Teixeira (2001) propõem a apresentação dos alunos da classe comparando as mudanças de um ano para outro, antes de introduzir a questão do tempo. Propõem uma atividade de auto-retrato, fazendo menção ao seu caráter interdisciplinar, acrescentando informações sobre Tarcila do Amaral e Van Gogh. A expressão artística está presente nas duas coleções permeando

o mesmo tema. Como sugestão os autores propõem a discussão sobre brincadeiras que eles faziam antes e hoje não mais, e ainda sobre brincadeiras que os alunos gostariam de aprender no ano que se inicia. Percebe-se a preocupação em trabalhar a questão das transformações e permanências, dinamizando a discussão sobre o tempo e demonstrando o movimento nas noções de passado e presente. Há uma preocupação em relacionar tempo cronológico, tempo biológico e astronômico.

Outras sugestões de atividades seguem a linha da observação e registro da vida pessoal e familiar, sobre o “recreio” dos pais e avós no passado e sobre o que acontece hoje na casa de cada um, enquanto rotina do lar. A finalidade, segundo os Manuais, é trabalhar a comparação passado/presente e o controle de tempo na vida pessoal, dentro do contexto familiar.

O *tempo*, observando-se texto e orientações de atividades no Manual do Professor nas duas coleções, não é politizado. Não se aborda uma dimensão de exploração do trabalho, do tempo fragmentado, controlado, mas se ressalta seu componente “estável”, o cotidiano, os hábitos, a rotina, com o objetivo de propiciar a estabilidade emocional. O Manual, de forma mais evidente em *Lucci & Branco* (2002), vê ruptura e conflito como instabilidade, e tenta propor o trabalho com o contínuo, permanente, para estabilizar o psicológico infantil. Mas por quê? Relacionar a rotina com o correto, estável, e acostumar a criança a este processo “estabilizado” não estimula a formação para a transformação social via participação, e nem parte da realidade do aluno, como se propõe a coleção, já que vivemos em um tempo marcado pelo incerto e instável, necessitando de intervenção pública e comunitária para não cair na rede dos interesses privados e de grupos privilegiados.

O Manual de *Lucci & Branco* indica como conteúdo central da unidade a construção da história pessoal e da família como meio da construção da identidade do aluno. “A noção básica a ser compreendida nesta unidade é a de pertencer, fundamental para a construção da cidadania” (Lucci & Branco, 2002, vol. 2, Manual do Professor, p. 15). Utilizando-se de documentos históricos (desde documentos oficiais até anotações na agenda), a proposta é a produção de sua própria história, buscando, lendo e extraíndo informações. O Manual esclarece que o texto partirá do particular ao geral e apresentará o modelo da “família ideal” burguesa (expressão utilizada entre aspas pelo Manual), e ressalta as transformações, principalmente no papel da mulher.

Neste volume, diferentemente do primeiro, o autor utiliza a expressão “família ideal” entre

aspas e a identifica como burguesa. Se a proposta consiste na formação da identidade nacional, ligada ao sentimento de pertencimento, por que o texto opta pelo modelo burguês? Se a intenção da unidade I deste volume é também a de ver a diversidade cultural, por que o tema família mantém um modelo “ideal”? Não se justifica este ponto nas orientações do Manual.

As orientações se preocupam mais com o cognitivo, o desenvolvimento da atenção, concentração, expressão oral, do que com o desenvolvimento de noções que conduzam a uma postura de participação na formação do cidadão. O cognitivo é importante neste processo, é lógico. Desenvolver habilidades é também uma forma de Emancipação. Mas esta conotação ou relação não é levantada pelo Manual, deixando o professor sem uma reflexão sobre o caráter estratégico de suas atividades diárias de classe. Acreditamos que se deixaram de abrir canais para a participação, na medida em que é omitido ao professor, neste espaço que lhe foi destinado – o Manual –, a real dimensão de sua participação social, política, cultural e também econômica no processo de construção do conhecimento.

Entre as propostas do Manual no item “Encaminhamento das atividades”, encontramos leitura de poesia, pesquisa, produção de escrita histórica – considerada da seguinte forma: “o desenvolvimento dessa percepção do aluno como agente capaz de produzir escrita histórica é fundamental para a construção da cidadania” (Lucci & Branco, 2002, vol. 2, Manual do Professor, p. 16) –, diálogo com adultos, desenvolvimento da percepção visual, contraposição de permanências e mudanças, e introdução das noções de cultura e diversidade cultural (lembrando o cuidado para não dar margem a preconceitos, pois o diferente deve conviver em *harmonia com os outros*). Como sugestão de avaliação, encontramos a *avaliação continuada* e a *auto-avaliação*.

Há a indicação das seguintes leituras complementares: “História Social da Criança e da Família” de Philippe Áries, “Ensinar a História Hoje: a memória perdida e reencontrada” de Suzanne Citron e “História da criança no Brasil” de Mary Del Priori. A existência de sugestões bibliográficas, ainda que mal comentadas, é um possível caminho para o aprofundamento do conteúdo e, por consequência, para se reconhecer a dimensão da importância da atuação do professor na construção da noção de cidadania.

Ressaltamos que as coleções, na parte destinada ao aluno, fornecem subsídios para passos no caminho da construção da noção de cidadania, mas esse objetivo não é expresso em seu texto e forma, e nem há um aprofundamento na parte destinada ao professor. Embora tenhamos denominado alguns aspectos como importantes caminhos, eles não são evidenciados nos textos.

6. 6 - Os espaços: bairro e cidade

Entre os objetivos do trabalho com o eixo temático “História Local e do Cotidiano”, nas coleções analisadas, está o reconhecimento do bairro como espaço físico e social, mas nenhuma discussão é levantada sobre sua dimensão política. Não há menção à questão “espaço público” e a força política de associações de bairro. Já no material destinado ao aluno em Chianca & Teixeira (2001), apresenta-se, no último capítulo do livro, um sub-item chamado “A Participação Popular”. Foram dados exemplos de campanhas promovidas por Associações de Bairro para a limpeza das ruas e de como as mesmas se organizam para encaminhar à prefeitura pedidos de coleta seletiva. Porém, o maior avanço, em nossa interpretação, centra-se nas propostas de entrevistas com os moradores do bairro, de onde podem surgir importantes questões que não se resumem ao texto. Talvez assim apareçam componentes importantes que sentimos falta em nossa busca como as expressões *luta*, *organização*, *conquista* e *conflitos de interesses*. As entrevistas podem recuperar a oportunidade, perdida no texto, de dinamizar a relação do professor e do aluno com o espaço bairro. O material se esforça em mostrar o dinamismo apenas na relação passado/presente.

O tema “Bairro” em *Lucci & Branco* (2002) apresenta os tópicos “A rua e o bairro: espaços de convivência”, “Os nomes das ruas”, “Ruas de hoje e ruas de ontem” e “A história dos bairros”. No Manual do Professor, os autores estabelecem a seguinte relação com a cidadania:

“O conhecimento do histórico da região onde habitam permite aos alunos desenvolver um processo de reflexão sobre si mesmos. Desse modo, inicia-se a sintonia necessária para encontrarem a própria identidade, reconhecendo-se como cidadãos. A cidadania se desenvolve com a idéia de identidade e reconhecimento. Identificar-se com um lugar e/ou reconhecer-se como parte dele são questões fundamentais para que se vivencie a condição de cidadania” (Lucci & Branco, 2002, vol. 2, Manual do Professor, p. 21).

O Manual propõe atingir este fim abrangendo realidades espaciais e temporais diversas, comparando a situação de um bairro no período colonial e hoje, lembrando ações que atividades econômicas e mudanças sociais provocaram em diversas regiões, para citarmos alguns exemplos.

Pretende, assim, estimular reflexões sobre problemas do bairro e possíveis soluções, construindo a “possibilidade de participação cidadã”.

Como complemento, propõe dramatizações para discutir as questões de convívio social, com comportamentos considerados corretos e incorretos. O Manual diz ao professor que ele não deve se preocupar em dar *respostas politicamente corretas*, mas sim propor discussões sobre seus significados, refletindo por que são consideradas corretas. Uma outra proposta é verificar em que medida os alunos se identificam ou não com seu bairro. Ao reconhecer os problemas de relacionamento com este espaço, o professor deve tentar trabalhar em sala “os principais fatores desta falta de sintonia”.

Analisando as propostas de *Lucci & Branco* (2002), observamos que o Manual abre espaço para a possibilidade de, após todo o trabalho desenvolvido, o aluno não se sentir identificado com seu bairro ou cidade, como pertencente àquele espaço. Também abre uma via de participação ao lembrar o professor de que mais importante do que “respostas politicamente corretas” é a discussão sobre seus significados. Propõe ainda um ato concreto de participação do aluno: fazer um texto crítico, para que seus saberes e opiniões façam parte da “construção de um espaço de comunidade melhor”. Cabe ao professor, então, fazer valer esta opinião colhida entre seus alunos. Porém, o texto do Manual pára neste ponto, não vai além. Cabe ao professor, espontaneamente, organizar-se em sua escola para campanhas, publicações ou qualquer outra atividade que valorize e “faça valer” a produção de seus alunos sobre o bairro. O Manual não atinge este aspecto. Ele pára nas orientações ao professor, e não extrapola esse limite, deixando muitas vezes a idéia de que sua proposta já é suficiente.

Chianca & Teixeira (2001), por outro lado, destacam a cidade como unidade política que se governa com leis e instituições. Orientam o professor a identificar este ponto, exemplificando com obras e serviços públicos, acontecimentos e noticiários. Atividades sobre a saúde pública também são propostas e devem levar as crianças a entenderem a questão e formar suas “próprias convicções”, a partir das campanhas de Oswaldo Cruz e a Revolta da Vacina.

Entre as atitudes propostas para o trabalho com o tema cidade, encontramos as palavras *reconhecer*, *identificar* e *valorizar*. Porém, a consciência não basta para conduzir a uma participação. É primordial conscientizar, mas, dependendo da forma como é feita, ao invés de abrir espaço, fecha. Ao demonstrar as desigualdades sociais e desrespeito aos direitos, se trabalhado isoladamente, sem proposta de ação, pode-se levar o professor e, por consequência, o

educando, a um sentimento de incapacidade diante do turbilhão de problemas que norteiam a sua realidade sócio-econômica. Ter consciência dos direitos, bem como de sua realidade e o reconhecimento formal disto pelo Estado, não encerra a luta pela cidadania (Dagnino, 1994).

Os tópicos propostos no material da Ática, sobre o tema “Cidade”, são: “As cidades também têm história”, “O trabalho na cidade e no campo”, “O trabalho infantil” e “O governo municipal”. O Manual do Professor ressalta a importância de cada atividade proposta no livro. São atividades individuais e coletivas sobre a história da cidade e suas transformações. Destaca ainda que são atividades que levam tempo, exigem orientação e acompanhamento. Como sugestão, propõe entrevistas com migrantes, trocando informações na classe.

No livro do aluno, o conteúdo inicia-se com duas imagens, as duas da vista do bairro de Botafogo no Rio de Janeiro, uma em 1867 e outra contemporânea. Também são impressas fotos de São Paulo, bem como o quadro de Oscar Pereira da Silva, retratando a fundação de São Paulo em 1554 e o Pátio do Colégio hoje. A preocupação do texto está na transformação das cidades. Há propostas de entrevistas que poderão abrir possibilidades para uma construção da noção de cidadania. Ao interrogar antigos moradores, constata-se a participação dos mesmos na construção deste espaço público.

O livro propõe, entre as questões aos entrevistados: “como era a cidade antigamente e o que mudou?”. Esta questão é um caminho para a descoberta de que este espaço público pode não ser mais tão “público” assim. A sociedade local é afetada por mudanças, destituindo espaços tradicionais de participação, o que indica a necessidade da criação de novos. Tomaremos um exemplo, que se remete à natureza física, visível a todos: a existência de condomínios fechados. Aqueles que possuem uma situação econômica favorável constroem para si verdadeiros “feudos”, no sentido físico (como, por exemplo, os condomínios fechados), que são assim caracterizados:

“São bastante comuns os ‘loteamentos fechados’, usa-se costumeiramente essa designação popular para quaisquer loteamentos que findaram cercados por muros e cercas e instituíram associações ou singelas coordenadorias objetivando a prestação de alguns serviços básicos aos proprietários de terrenos e casas, tais como relativos à segurança, à coleta de lixo, à manutenção e jardinagem” (Bushatsky, 20/10/01).

É contra este costume atual, que nos faz lembrar relações obsoletas, e em defesa da cidade como polis, como um local em que homens e mulheres podem se realizar como cidadãos, que Marco Aurélio Nogueira escreve para o Jornal da Tarde:

“O imaginário moderno sempre esteve povoado por fantasias deste tipo e o próprio urbanismo contemporâneo tem-se esmerado em projetar ‘cidades’ que vivem fora das cidades, condomínios fechados, mais ou menos afastados dos centros urbanos e de seus problemas, oásis em que se poderia finalmente encontrar a vida boa (...) A cidade é de todos aqueles que vivem nela e não deveria ser recortada por guetos, bairros exclusivos, nichos em que trafegam alguns escolhidos ou a que se recolhem alguns repelidos” (Nogueira, 20/10/01 – Jornal da Tarde).

Os direitos sociais estão diretamente ligados ao acesso aos bens públicos e às condições de vida do cidadão. Quando nos referimos ao espaço público, temos consciência da amplitude deste termo, entendemos que o espaço não se resume ao físico geográfico, mas a canais de participação pública. No entanto, utilizamos o recorte *cidade* nesta discussão, tendo por base a proposta didática dos livros analisados.

No material de *Lucci & Branco* (2002) há uma abordagem crítica sobre o assunto em questão. O texto relaciona passado/presente quanto à posição do negro na sociedade, traçando um paralelo: Casa Grande colonial do branco, em um espaço central, se parece com os atuais bairros da classe média e alta e com os condomínios fechados, onde há pouca presença de moradores negros. Estes últimos, por sua vez, assim como na senzala colonial, concentram-se em bairros periféricos.

Percebemos que o material de *Lucci & Branco* (2002) aborda o tema com nuances diferentes do material de Chianca & Teixeira (2001), na unidade sobre História e Município. Os tópicos são: “A Origem dos Municípios”, “A História de um Município”, “A Velocidade das Mudanças”, “Cartões Postais: formas de mensagem e fonte para a história” e “Os Monumentos Também Guardam História”. Os autores declaram no Manual que a preocupação é “capacitar o aluno a compreender como se constrói e se constitui a escrita da história” e ainda “os fatos trazidos pela memória afetiva são peças importantes para auxiliar no resgate da história pessoal e também, num contexto mais amplo, da própria sociedade” (Lucci & Branco, 2002, vol. 3, Manual do Professor, p. 15).

Para encaminhar as atividades, os autores lembram a possibilidade da existência, na sala de aula, de alunos moradores de áreas rurais e urbanas, portanto poder-se-ia fazer grupos de trabalho de acordo com o tipo de espaço em que vivem os alunos. Esta parte é encerrada com a proposta de uma análise dos ídolos dos alunos e suas diferentes contribuições à sociedade.

Nas orientações para o desenvolvimento do conteúdo dessa unidade, enfatiza-se a compreensão de como se constrói a história. Embora não se tenha explicitamente o termo “cidadania” e sua relação com a polis, há espaço aberto para que o próprio professor utilize o conteúdo para este fim. Discutir sobre o caráter dinâmico da construção da história, das representações dos movimentos, do reconhecimento de ídolos dos alunos, do reconhecimento de suas afetividades indica caminhos no sentido da participação na construção da cidade, enquanto espaço público. Falta, realmente, evidenciar este vínculo ao professor, no texto do Manual, o que também não garantiria o rumo das discussões, no sentido da construção da noção de cidadania, entendida como participação “de baixo para cima”.

Buscamos, entre o conteúdo e os objetivos, na abordagem do tema cidade (História e Município), a conotação de organização coletiva, de espaço público para decisões, de movimentos sociais, enfim, a noção de que a cidadania é construída, centrada no fato de que o cidadão transforma seu ambiente ao participar das transformações produtivas que o cercam. Não encontramos de forma clara e explícita. Encontramos “pistas”:

“Muitos municípios surgiram, por exemplo, às margens de um rio, onde as pessoas plantavam e criavam animais. No início, esses lugares, habitados por poucos moradores, eram chamados de povoados.

À medida que as condições de vida foram se mostrando favoráveis, aumentou o número de moradores. Surgiram, então, relações comerciais, isto é, as pessoas compravam e vendiam mercadorias. Assim, mais pessoas chegaram ao povoado – como comerciantes, artesãos e outros trabalhadores –, que dessa forma cresceu e se transformou em vila” (Lucci & Branco, 2002, p. 11).

O material destinado ao aluno enfatiza as transformações de povoados a vilas e cidades. Preocupa-se em mostrar a origem próxima aos rios e também a existência de emancipações, bem como crescimentos naturais e cidades planejadas. Utiliza-se de imagens contrapondo passado e presente, identificando as mesmas como fontes históricas. Também propõe pesquisas e entrevistas com antigos moradores, de onde podem surgir, assim acreditamos, novas

possibilidades na construção da noção de cidadania, na medida em que a cidade pode ser identificada como um espaço público de organização e participação coletiva, na criação de novos direitos e garantia dos já existentes.

Na mesma unidade do mesmo livro (*Lucci & Branco, 2002*), os autores abordam a produção dos monumentos e os aliam a personagens que atuaram e marcaram as características da sociedade local e nacional, mostrando a luta que transforma e forma a sociedade. Podemos, nesse ponto, visualizar a construção da noção de cidadania “de baixo para cima”, dos excluídos, das conquistas dos “não-cidadãos”. Embora seja um complemento, não o centro do texto, a mensagem abaixo abre possibilidades nesse sentido:

“Mas será que só há espaço para que a história dos grandes homens e fatos extraordinários seja representada nas estátuas? Não. Nem sempre é a história dos poderosos, dos grupos privilegiados da sociedade, que aparece nas estátuas (...). No Rio de Janeiro, por exemplo, foi inaugurada, em 1986, uma cabeça dedicada a Zumbi do palmares, líder negro que lutou pela abolição da escravidão. Tem também estátua dedicada a pai de santo, estátua de sambista, estátua para operário... Isto mostra que os grupos foram conquistando espaço para homenagear seus representantes” (citado em Lucci & Branco, 2002, p. 28).

Os autores dão uma ênfase especial ao tema “monumentos” também no Manual do Professor, onde fazem uma breve reflexão sobre os significados e representações dos mesmos, que nem sempre resgatam a memória oficial, pois grupos dominados, em suas lutas, têm reivindicado este espaço, buscando reconhecimento público. Isto confirma a construção da cidadania “de baixo para cima”.

6. 7. Trabalho

A coleção da *Ática*, bem como a da *Saraiva*, incorpora a discussão sobre trabalho nos dois eixos temáticos: “História Local e do Cotidiano” e “História das Organizações Populacionais”. Por este motivo, este título – “Trabalho” – se repete na análise do próximo eixo temático, embora seu conteúdo se difira, dada a abordagem específica destinada a cada volume.

Neste eixo, o Manual da *Saraiva* indica como objetivo uma “introdução ao sentido geral do trabalho” associando o mesmo à “necessidade dos seres humanos de garantir a sua sobrevivência” e menciona a percepção de que homens e mulheres fazem isto de forma diferente.

Os conteúdos da unidade 3 do volume 2 do livro da *Saraiva* (Lucci & Branco, 2002) estão sintetizados abaixo:

Conteúdos	Objetivos
– As necessidades do ser humano – O trabalho e as necessidades humanas na história – O trabalho infantil – O lazer e a saúde	– Entender o processo histórico de produção e desenvolvimento, do trabalho. – Pensar o trabalho em relação às suas finalidades e funções – Compreender as noções de valor econômico e trocas comerciais, bem como suas interferências em nosso cotidiano. – Discutir o uso da mídia e propaganda em uma sociedade de consumo – Conhecer a realidade do trabalho infantil – Discutir noções sobre lazer e saúde

No material destinado ao aluno, observamos um esforço em demonstrar que a forma e objetivo do trabalho mudam de acordo com o tempo e com a sociedade. Porém, a definição dada pelos autores é única:

“Para atender às suas necessidades, a maioria das pessoas trabalha. Pelo trabalho, elas recebem um pagamento e compram o que consideram necessário ou pagam por serviços que lhe são prestados. Mas será que todas as pessoas têm as mesmas necessidades? Todos recebem pagamento pelo trabalho que realizam?” (Lucci & Branco, 2002, vol. 2, p. 57).

Diante da questão formulada no texto citado acima, temos a impressão de que os autores vão abordar o trabalho informal, a exploração do trabalhador, a desigualdade, os excluídos desse mundo do trabalho. Isso levaria a uma reflexão sobre o cidadão que se perde inserido nesse mundo e o quanto essa noção por anos se vinculou unicamente ao trabalho: o cidadão era aquele que trabalhava, o não trabalhador era o não cidadão. Por essa visão, desempregados não teriam direitos de cidadania, crianças também não, presidiários, aposentados. Seria uma importante reflexão que o material poderia ter trazido com a última questão do texto que citamos. No

entanto, a resposta às questões *todos têm as mesmas necessidades e recebem pagamento pelo trabalho* não segue o rumo que imaginamos ao lê-las.

A resposta do material se remete ao trabalho nas sociedades indígenas. A conclusão que se chega é a de que o índio não recebe salário, não tem especialização de tarefas (a não ser por sexo) e suas necessidades são diferentes das nossas. A visão tanto do trabalho como do índio é romântica, dificultando a construção da noção de cidadania, no sentido de uma abordagem mais crítica da realidade a cerca do cidadão trabalhador e não trabalhador. O educando não pode ser motivado a participar de uma realidade que não conhece. O cidadão é apresentado ao educando mediado pelo tema trabalho, de forma Romântica e distante do real.

Durante os anos 90, intensificou-se a “desconstrução do mundo do trabalho”. Ocorreram transformações na organização do trabalho e do tecido produtivo, intensificaram-se as indústrias de alta tecnologia, houve a expansão dos serviços e a persistência do desemprego estrutural. Ocorreu e continua ocorrendo a crescente segmentação dos mercados de trabalho, a precarização do emprego, a desregulamentação das relações coletivas do trabalho e a redução da proteção social do trabalhador. No entanto, os textos didáticos aqui analisados ainda apresentam o cidadão unicamente como um trabalhador, ignorando todas as transformações no mundo do trabalho.

Novamente as vias e possibilidades de construção da noção de cidadania encontram-se nas atividades. A proposta de *Lucci & Branco* (2002) é uma entrevista com uma costureira. Fazendo o contato com trabalhadores, a criança pode ter uma noção mais aproximada da realidade acerca do trabalho. Nossa crítica centra-se, no entanto, no fato de se ter determinado o trabalhador a ser entrevistado e de não haver espaço para que a criança formule suas próprias questões, visto que o roteiro de entrevista está pronto, e nele não se pergunta nada sobre salário, sobre instabilidade, sobre garantias legais, lutas, conflitos, sonhos, realizações, decepções, organizações coletivas. A preocupação do material é mostrar diferenças e semelhanças entre passado e presente, mas não consegue fazê-lo, segundo a nossa leitura, pois não aborda a atualidade de forma realística e sim Romântica.

O Manual de *Lucci & Branco* (2002) diz que o foco principal da unidade é o mundo do trabalho e a produção de objetos. A abordagem pretende estimular uma reflexão que envolva questões da produção, do desenvolvimento econômico, do estímulo ao consumo e à criação de sentidos e necessidades sócio-culturais. Há uma preocupação, segundo o texto, em instigar a criança a repensar o significado de suas próprias necessidades, a partir do tema propaganda.

A coleção da *Saraiva (Lucci & Branco, 2002)* propõe trabalhar com recortes de jornais e revistas sobre diferentes formas de trabalho, convidar pessoas da comunidade para dar palestras sobre suas profissões, e realizar debates que se baseiem na observação das propagandas que aparecem na TV em momentos de programas infantis. Como avaliação, sugere uma produção de texto. Além disso, duas indicações de leituras são feitas: “Mentiras que parecem verdade” de Umberto Eco e Marisa Bonazzi, e “A questão indígena na sala de aula” de Aracy L. da Silva.

Entre os objetivos ressaltam-se as diferenças entre a sociedade indígena e a nossa, tendo por meta desenvolver a noção de diversidade cultural. No entanto, nada é indicado nesta unidade quanto às diferenças entre os próprios povos indígenas. Também não se comenta as igualdades. Se ressaltar diferenças é importante para a formação de um cidadão que respeita a diversidade cultural, na mesma medida ressaltar semelhanças é fundamental para a formação de um sentimento de pertencimento, necessário à noção de identidade cultural. Neste aspecto lembramos Santos (2001, p. 246):

“A solidariedade como forma de conhecimento, é o reconhecimento do outro como igual, sempre que a diferença lhe acarrete inferioridade, e como diferente sempre que a igualdade lhe ponha em risco a identidade”.

Portanto, refletir sobre diferenças é tão importante quanto refletir sobre igualdade, se a criança e o professor não se identificam com as sociedades indígenas, para que intervir em favor da existência de novos direitos que lhe assegurem maior liberdade e respeito na sociedade? Ressaltar somente as diferenças pode levar alunos e professores a indagarem: para quê conhecer estes povos se esta existência deles em nada afeta as suas e vice-versa? Mais uma vez, além de toda noção de cidadania, veiculada de forma ambígua no Manual, a abordagem do conteúdo nesta unidade, quanto aos seus objetivos, não abre espaço à participação do professor e do aluno no processo de construção do conhecimento. Conhecer para agir, porém, pode levar a pensar: “agir para quê se são tão diferentes de nós? Cuidem eles próprios de seus problemas!” Bem ao molde neoliberal.

Na coleção da *Ática (Chianca & Teixeira, 2001)* o direcionamento tem menos mobilidade. Segundo o Manual, o objetivo das atividades propostas é conhecer como o trabalho aparece em nossa sociedade: assalariado, composto por diferentes profissões, realizado no campo, por donas de casa, crianças, o trabalho braçal e o intelectual. Orienta que a conclusão deve chegar à

constatação de que as profissões são diferentes, mas são todas importantes, embora possuam valores e prestígios diferentes na sociedade. Entendemos que os autores podem imobilizar a abordagem do conteúdo quando, não só nesse item, mas em diversos pontos do material, determinam a conclusão da discussão e limitam o seu direcionamento.

O tema “Trabalho infantil”, por exemplo, é colocado como um problema social sério e a discussão, segundo o texto, deve partir de referências trazidas pelos próprios alunos. Portanto, diferentemente de *Lucci & Branco* (2002), no material de Chianca & Teixeira destinado ao aluno, não se aborda a origem histórica do trabalho infantil, colocando-o como um dado atual. Consideramos que traçar o histórico dessa exploração dá subsídios para uma discussão mais fundada, inclusive demonstrando a ação coletiva de grupos de trabalhadores, unidos em movimentos trabalhistas que pressionaram para alterações na lei. Se, por um lado, a lei não garante efetivo respeito ao cidadão, pelo menos é um começo.

Na visão do Manual de Chianca & Teixeira (2001), embora no livro do aluno não se utilize esses termos, o centro da discussão deve ser a relação entre o trabalho e demanda social, já que trabalho é visto, aí, como uma mercadoria que se troca e se vende. O Manual propõe o levantamento de antigas profissões e uma dramatização a partir da reprodução de uma obra de Debret, “Viagem pitoresca e histórica ao Brasil”. A proposta é comparar as quitandeiras do século XIX com as vendedoras de cosméticos hoje. Como alternativa, propõe uma pesquisa sobre a profissão de feirante.

Concluindo, orienta o desfecho para os “vários sentidos que se pode dar ao trabalho em nossa sociedade e em outras”, e como o trabalho revela realidades que se transformam com o tempo. Como sugestão, indica a construção de um quadro geral, a partir de entrevistas, sobre o trabalho na escola. Também sugere a discussão sobre o que acontece quando uma criança não estuda porque trabalha. Neste caso, não se discute por que isto acontece (apenas “o que acontece”), quem são os responsáveis por esta situação e quais são os caminhos para alterá-la. Acreditamos que esse direcionamento corre o risco de desvincular a realidade do trabalho infantil de qualquer responsabilidade pública.

O tema trabalho, nas duas coleções, apesar das ênfases diferenciadas, é abordado pela linha da necessidade, da sobrevivência. Uma breve menção é feita quanto ao trabalho como mercadoria e pouco se destaca a sua dimensão política, o seu poder transformador, o seu potencial de organização de classe. Nada se fala sobre suas relações conflituosas e nem há indicações de uma

problematização do trabalho informal e a necessidade do mesmo em ser abarcado pelo leque de conquistas de direitos sociais. O professor, nos Manuais, não tem espaço para participar de uma discussão sobre o poder de seu trabalho, sobre os conflitos que vivencia, sobre dificuldades de valorização do que faz, etc. Portanto, ele vai trabalhar o tema sem ser provocado a uma reflexão daquilo que faz parte de sua vida.

O Manual de Chianca & Teixeira (2001) indica que se deve problematizar o tema “Trabalho Infantil” adequando-se à idade e realidade sócio-cultural dos alunos. Mais uma vez, em um tema tão importante, ele “assusta” e inibe a participação do professor, o que pode ser entendido nestas poucas palavras ouvidas constantemente dos professores: *é complicado, cuidado, não me comprometa com possíveis problemas vindos desta discussão*. Será que o Manual não assume o que propõe, tendo em vista a perda de espaço no mercado? Este fato parece compactuar com a proposta neoliberal, que, sob o rótulo das liberdades individuais, tenta destruir a esperança, a organização e os movimentos sociais (Oliveira *in* Sader & Gentili, 1985), desestimulando a participação.

Observando os textos complementares, confirmamos aspectos na busca da noção de cidadania que se pretende construir. Chianca & Teixeira apresentam três textos complementares no Manual. O último deles, escrito por Ari Cipola, traz na epígrafe o comentário dos autores do Manual de que o texto “relaciona o fato de grande número de crianças trabalharem em vez de estudarem com a persistência da pobreza estrutural do mundo e do Brasil” (Chianca & Teixeira, 2001, vol. 2, Manual do Professor, p. 36). Apesar disso, nada no texto apresenta de forma explícita esta relação, a não ser uma menção contextual escrita da seguinte forma: “Erradicar o trabalho infantil no planeta é antes de mais nada uma forma de combate à pobreza, de desenvolvimento da educação e de garantia dos direitos humanos” (Cipola *apud* Chianca & Teixeira, vol. 2, Manual do Professor, 2001, p. 36).

Há uma interpretação monopolista e direcionada do texto complementar “Pobreza e Trabalho Infantil”. Cipola, autor do texto, expõe o problema como algo a ser combatido e indica programas neste sentido, enfatizando a luta e o repúdio a esta situação. Exemplifica, inclusive, com a história dos judeus no século VI a. C. Diz, ainda, que a pressão internacional levou a questão do trabalho infantil à pauta dos assuntos econômicos. Porém, da forma como o Manual apresenta o texto, a impressão que se tem é que a pobreza no Brasil é causada pelo trabalho infantil. Isso desvirtua totalmente o foco crítico da questão, pois faz uma interpretação simplista

de um texto sério e cuidadoso, que, inclusive, foi publicado pela Publifolha em 2001. Este ponto reforça nosso comentário sobre a proposta de discussão apresentada pelo Manual quanto ao trabalho infantil: discute-se “o que acontece quando uma criança trabalha ao invés de estudar”, esquecendo-se da discussão “por que isto ocorre”. Esta visão dilui a responsabilidade pública, responsabilidade esta, podendo até ser colocada sobre o próprio menor trabalhador, visto, neste sentido, como um “infrator dos direitos da criança” e como causador de sua própria pobreza.

Esse tema “trabalho” se apresenta em todos os volumes, com ênfases diferenciadas. Assim, nos volumes destinados ao eixo temático “História das Organizações Populacionais”, a questão do movimento operariado se faz presente, dando uma outra abordagem ao tema, que será analisada mais adiante nessa dissertação.

6. 8. Eleições e participação via voto

Sempre nos últimos capítulos, as coleções abordam, nesse eixo temático ("História Local e do Cotidiano"), a administração do município e a participação do cidadão via voto no contexto abordado. O direcionamento segue mais a linha do normativo e instituído do que do conquistado ou construído. O Manual de Chianca & Teixeira, por exemplo, utiliza muito as solicitações avaliar, questionar e completar conclusões uns dos outros, mas conduz essa necessidade ao nível da aceitação das regras já instituídas e que devem ser respeitadas. O objetivo é “discutir, avaliar e incorporar a noção de que a convivência social, na escola, em casa ou na cidade, tem obrigatoriamente regras que devem ser respeitadas” (Chianca & Teixeira, 2001, vol. 2, Manual do Professor, p. 28).

Quanto à importância do voto, o Manual traz como orientação às atividades propostas, ligar reflexões do tema ao processo eleitoral local e sugere entrevistar um vereador, candidato ou ex-candidato. A partir da história do voto no Brasil, os autores sugerem a discussão dos resultados das pesquisas, para colher elementos que, “além de ‘curiosos’ são reveladores da visão que os adultos têm da política institucionalizada e que interferem na visão que está sendo formada pelas crianças” (Chianca & Teixeira, vol. 2, Manual do Professor, 2001, p. 29)

O texto do Manual lembra que a visão que os adultos têm sobre a política eleitoral no Brasil interfere no processo. Mas não discute a visão do próprio professor sobre a questão, nem o lembra de que sua concepção também interfere no processo, por diversas frentes, sendo que uma

delas é a interferência na visão que os alunos poderão ter sobre a participação política, via voto. Ou o texto subestima o poder de interferência e a participação do professor na formação do cidadão, ou imagina que o educador está acima destas questões e já as tem de modo bem elaborado, não necessitando de maiores discussões neste sentido.

Os textos indicam que nem tudo é responsabilidade dos governantes eleitos, mas também da sociedade. Falar em responsabilidade da sociedade tem sido uma rápida saída para isentar autoridades governamentais de seus papéis nas questões públicas. Desta forma, sentimos falta de um esclarecimento maior por parte dos autores, com exemplos sobre o real sentido deste termo, pelo menos direcionados ao professor, já que o tema é levantado também no Manual. Citar sem aprofundar dá margem para ambigüidades, dificultando a identificação da noção da palavra “responsabilidade”, para o texto.

A maneira como os manuais tentam dar uma orientação no sentido de dinamizar as atitudes indica uma busca da participação do aluno, mas nada se constata em termos de estímulo à participação do professor neste processo, visto que os manuais se dirigem ao mesmo. Um exemplo é o aspecto comentado acima: o texto diz que será curioso observar a visão dos adultos sobre o voto no Brasil e que a mesma interfere na visão da criança, mas perde a oportunidade de problematizar a visão do próprio professor, alertando para o poder de interferência que o mesmo exerce sobre a formação política de seu aluno.

Assim, ressaltamos que, embora os manuais das duas coleções lembrem que a política institucional não é a única forma de participação, no texto ao aluno esse é o conteúdo preponderante. Se realmente é isto que o livro quer passar, por que, então, não deu a mesma atenção ou, no mínimo, indicações das outras formas de participação? Os textos também lembram que se deve ter sempre a perspectiva de que nem tudo é responsabilidade das autoridades e governantes eleitos, e sim da população. Se por um lado isso tenta estimular a participação do cidadão, acostumado com relações de paternalismo, clientelismo e estadania (Carvalho, 2001), pode também cair no extremo da responsabilidade diluída na sociedade, que, como sabemos, é composta por interesses diversos, transferindo para entidades privadas aquilo que é dever do público.

Outro aspecto que nos fornece pistas sobre a noção de cidadania construída em Chianca & Teixeira (2001) é a sugestão extra de um jogo de futebol de botão, sem regras. O Manual propõe usar as regras básicas do futebol, após passar pelas dificuldades de um jogo sem regras.

Quando o Manual apresenta esta orientação para trabalho com regras, apenas alerta para a existência, necessidade e respeito às mesmas. Nada é sugerido quanto à sua construção, ou questionamento da manutenção de algumas delas, bem como a necessidade de outras. A cidade, segundo o Manual, é governada com leis e instituições e não com participação, mobilização e organização popular. É o Direito, como o duplo da Regulação (Santos, 1995), não como Emancipação. É o governo visto como um ente à parte da sociedade, em que o cidadão não se insere e nem tem acesso.

Nessa sugestão de um jogo de futebol de botão sem regras, o Manual conduz a solução ao uso de regras básicas de futebol para sanar a dificuldade, não propõe, para tanto, a criação de novas regras ou de um novo jogo. Se o instituído é o correto, então, para quê participar? Basta reproduzir. Nem o aluno, nem o professor, por mais bonita que tenha sido a sugestão, têm espaços abertos para a participação na construção do conhecimento. Eles possuem, sim, espaço para expressar suas idéias, segundo a reprodução do que já é dado, dentro de um certo limite: avaliar, discutir, questionar; mas não há propostas de organizar, lutar, mudar, construir, conquistar, efetivar etc.

Enfim, nas propostas que envolvem o eixo temático “História Local e do Cotidiano”, as duas coleções lançam mão de pesquisas de campo. Principalmente a coleção da *Editora Saraiva*, utiliza-se de entrevistas com pessoas da comunidade (pais, funcionários da escola, idosos, moradores do bairro, etc). Interpretamos essa característica como o ponto forte na construção da noção de cidadania dentro do eixo temático em questão. É o ponto de mobilidade e dinamização dos aspectos discutidos, envolvendo tempo, escola, regras, trabalho, identidade, documentos, atuação política entre outros. Mas, sobretudo, é no âmbito da construção do *novo senso comum*⁹ que ressaltamos a importância dessa prática. Santos (2001) aborda a questão da seguinte forma:

“A distinção entre ciência e senso comum pode ser feita tanto a partir da ciência como do senso comum, mas o sentido é diferente em cada um dos casos. Quando é feita pela ciência, significa distinguir entre conhecimento objetivo e mera opinião ou preconceito (...). Além disso, quando é feita, na perspectiva da ciência, essa distinção tem um papel que é excessivo face ao conhecimento que a torna possível. Como qualquer conhecimento

⁹ Esclarecendo o sentido de *novo senso comum* para Santos (2001): “(...) o conhecimento emancipação tem de romper com o senso comum conservador, mistificado e mistificador, não para criar uma forma autônoma e isolada de conhecimento superior, mas para transformar-se a si mesmo num senso comum novo e emancipatório”(Santos, 2001, p.107)

especializado e institucionalizado, a ciência tem o poder de definir situações que ultrapassam o conhecimento que delas detém. É por isso que a ciência pode impor, como ausência de preconceito, o preconceito de pretender não ter preconceito” (Santos, 2001, p. 107).

A proposta de Santos (2001) consiste em transformar o conhecimento científico num novo senso comum. O conhecimento Emancipação deve se converter num senso comum Emancipatório. A reinvenção do senso comum tem potencial para enriquecer a relação com o mundo. O conhecimento do senso comum, normalmente mistificado e mistificador, mesmo conservador, possui uma dimensão utópica e libertadora. O senso comum faz coincidir causa e intenção; reproduz-se junto às experiências de vida de um dado grupo social; é transparente e evidente, capta a complexidade horizontal das relações conscientes entre as pessoas e entre pessoas e coisas; é indisciplinado, reproduz-se espontaneamente no cotidiano. O senso comum privilegia a ação. Suas características têm uma *virtude antecipatória*, segundo Santos (2001, p. 108):

“Deixando-se a si mesmo, o senso comum é conservador, mas, transformado pelo conhecimento – emancipação, é imprescindível para intensificar a trajetória da condição ou momento da ignorância (o colonialismo) para a condição ou momento do saber (solidariedade). A solidariedade enquanto forma de conhecimento é a condição necessária da solidariedade enquanto prática política”.

Ao questionar o grupo que o cerca, o educando tem contato com o senso comum, que pode ser transformado pelo conhecimento – Emancipação, intensificando o caminho da solidariedade enquanto forma de conhecimento. Nossa busca trilha pelo caminho das possibilidades, e, ao abordarmos o conteúdo do livro didático, bem como do Manual do Professor, encontramos, nas diversas propostas de entrevistas e pesquisas de campo, uma forma Emancipatória na participação da construção da noção de cidadania. Esta forma pode, inclusive, suplantiar os déficits sentidos em nossa leitura quanto aos textos e ilustrações, no que diz respeito à noção de cidadania.

7. Buscando a Construção da Noção de Cidadania Inserida na Proposta do Eixo Temático “História das Organizações Populacionais”

As duas coleções trabalham o eixo temático proposto pelos PCNs, “História das Organizações Populacionais”. A preocupação expressa por *Lucci & Branco* (2002) centra-se na construção da história e o aluno como “futuro” sujeito desta. A ênfase no material de Chianca & Teixeira (2001), segundo o Manual do Professor, são as questões atuais, tendo por subsídio de análise suas origens históricas.

Nossas pistas se diluem nos textos, atividades, procedimentos sugeridos, ilustrações, complementos. É um tema que, de forma mais direta pelo entendimento dos autores, relaciona-se com o exercício da cidadania, ficando mais evidente nas unidades e capítulos a construção dessa noção. Aquilo que se entende por cidadania é expresso em algumas frases dispersas pelas coleções, embora a palavra “cidadania” seja citada várias vezes nos tópicos conteúdo, objetivos e procedimentos. Portanto, nossa busca continuará nas entrelinhas e na contraposição do que se propõe com o que se efetiva, dentro das possibilidades de construção da noção de cidadania, segundo nossa interpretação.

Nossa investigação, ao buscar ênfases e ausências, detectou as diferentes “escalas” que revelam um fenômeno, distorcem ou escondem outros. A “escala” é apresentada por Santos (2001), como um “esquecer coerente”:

“Como medição entre a intenção e a ação, a escala aplica-se também à ação social (...). O poder representa a realidade física e social numa escala escolhida pela sua capacidade de criar fenômenos que maximizem as condições da reprodução do poder. A distorção e a ocultação da realidade é, por isso, um pressuposto do exercício do poder” (Santos, 2001, p. 231).

Trabalhar com as ausências no material didático é a tentativa de construir uma “escavação arqueológica”. Aquilo que não encontramos revela também outras condições de existência. A falta de um “objeto” pode dar sentido ao “achado arqueológico”. Sem tal análise, o mesmo “achado” poderia ser considerado “lixo”.

7. 1. Documento

“Escavando” a proposta dos conteúdos e atividades que envolvem o tema “documentos”, presente nas duas coleções, nos deixamos questionar por presenças e ausências, na busca das possibilidades de construção da noção de cidadania. As coleções abordam o documento como fonte histórica e a relevância centra-se em compreender como a história é escrita, objetivando a assimilação da importância da preservação da memória nacional.

Em *Lucci & Branco* (2002) encontramos uma relação íntima do documento com o indivíduo que constrói a história ao participar do meio em que vive, atuando como cidadão. O próprio educando é instigado a participar desse processo. Os autores abordam os documentos como registros e vestígios deixados por pessoas que viveram no passado. Esses documentos podem ser escritos, pinturas, objetos, construções, ou mesmo registros orais. Assim, propõe-se ao educando, primeiro, a construção de sua história através de fontes orais, com um roteiro de entrevista aos pais e, por fim, a construção da história de outra pessoa, via investigação, com observação e entrevistas com a própria pessoa.

Ao aproximar o conteúdo com a realidade do aluno, aliando documento histórico aos aspectos simples do dia a dia, os autores iniciam a noção de pertencimento, mostrando ao aluno que ele é parte da história, ele a constrói. Essa proximidade colabora com o sentimento de pertencimento, componente da noção de cidadania. Embora tenhamos encontrado essa possibilidade no Manual do Professor, o vínculo entre cidadania e documento não foi evidenciado. Os conteúdos e objetivos da unidade, expressos no Manual, demonstram que a “escala” escolhida foi outra, e a ausência do vínculo cidadania/documento dá outro sentido à realidade social, distorcendo e ocultando um dado. A quem interessa esse enfoque? Ao cidadão é que não é.

No “Desenvolvimento dos Conteúdos” o texto de *Lucci & Branco* (2002) ressalta o contato do aluno com documentos históricos como meio de integração com a produção do conhecimento histórico. Preocupa-se com a introdução da noção de tempo, dado o caráter abstrato da mesma, e alia a discussão sobre “comportamento” na sociedade indígena com o desenvolvimento da noção histórica de diversidade cultural.

No item “Encaminhamento das Atividades”, foi anexado um texto sobre o que é arqueologia, retirado do site www.itaucultural.org.br/arqueologia. Em seguida, o texto encaminha

uma discussão sobre a importância do museu como espaço dinâmico de preservação da memória, sugere uma pesquisa local sobre os museus da cidade e a construção de um museu na escola com objetos doados pela comunidade. Cita conceitos inseridos nas “atividades com texto” como diversidade cultural (“dos indígenas em relação a nós”), memória oral, atitudes de observação e respeito mútuo entre os mais velhos e as crianças.

Como “atividades complementares”, indica desenhos, dramatizações, gravações de entrevistas e história em quadrinhos, para que professores e alunos, através de seus registros, produzam documentos que constituirão a memória de um tempo. Por fim, propõe que se façam visitas a museus da cidade para romper com preconceitos com relação a este espaço. Como avaliação, sugere a construção de cartazes com os temas tratados na unidade para expô-los à classe. A sugestão de leitura contém um livro: “A História das Mulheres no Brasil” de Mary Del Priori.

Por fim, o Manual não alia sua proposta de demonstrar a realidade dinâmica das permanências e mudanças com a formação de um cidadão ativo que acredita em suas ações como forma de transformar injustiças, opressão e desigualdade em uma sociedade mais justa, igualitária e democrática. Ausência esta que demonstra uma noção de cidadania, que desvincula o cidadão da participação em sua história já construída e a ser construída, ficando sua participação restrita ao instituído.

Porém, ressaltamos que, como já observado acima, nas atividades destinadas ao aluno, importantes propostas de participação foram elaboradas, abrindo possibilidades para a construção da noção de cidadania via desenvolvimento do sentimento de pertencimento.

O que já não ocorre com o material de Chianca & Teixeira (2001), que, embora estabeleça indícios de vínculos entre cidadania e documento no Manual do Professor, segue no material destinado ao alunado o caminho inverso.

Resumimos na tabela abaixo os principais aspectos encontrados nas orientações ao professor em Chianca & Teixeira (2001):

Objetivos	Conceitos	Atitudes
Conceituar, identificar e diferenciar documentos históricos e fontes históricas, relacionar história e memória, identificar usos das	Características do documento histórico, sua ordenação e aplicação.	Ver e avaliar ações como expressão da identidade e exercício da cidadania, bem como perceber as mudanças vindas de ações e

fontes e documentos e aplicação de noções e relações a casos concretos.		comportamentos através dos tempos.
---	--	------------------------------------

O Manual indica que as atividades visam “incorporar” a idéia da importância dos documentos pessoais como componentes de nossa identidade, ressaltando a “importância que é atribuída a eles do ponto de vista da cidadania” (Chianca & Teixeira, 2001, vol. 3, Manual do Professor, p. 14). Os outros dois capítulos da unidade seguem apresentando os documentos históricos, observando diversidades, características, linguagens e conteúdos, ordenação, a utilidade, onde se encontram e o valor para a história e comunidade. Há uma proposta de interdisciplinaridade entre História e Comunicação e Expressão em uma atividade com foco nos livros e na literatura. O Manual ainda orienta que, caso a escola não tenha biblioteca, deve-se providenciar a ida a uma biblioteca pública para realizar certas atividades.

Como sugestões extras, encontram-se pesquisas de história local, visitas a pontos históricos (museus, igrejas, fábricas) e reprodução de uma proposta do livro de análise de documentos históricos.

Observando-se as orientações do Manual, percebemos que o mesmo alia o tema com a noção de cidadania. No entanto, o faz de modo ambíguo. Aliar documento de identidade com cidadania reforça a idéia, encontrada também no eixo temático “História Local e do Cotidiano”, de que os “sem documentos” não são cidadãos. Estes são sujeitos importantes, pois é “de baixo para cima” que essa noção deve ser construída. Nossa busca prossegue e a questão que se forma aqui é: de que forma o vínculo proposto pelo Manual, entre cidadania e documento, aparece no livro do aluno?

Os documentos são caracterizados, definidos e classificados, mas em momento algum são abordados em termos de significação. O olhar vai em direção dos documentos oficiais, sendo que o máximo de aproximação com a vida do aluno é a citação do boletim, mas, ainda assim, seu foco é colocado como documento que constitui a história da escola, não em função da história do aluno.

A realidade nessa questão é distorcida, pois o enfoque maior está no documento como registro do passado, e não como resultado da participação do cidadão na sociedade. Existem também as ausências, ocultando a realidade. Todos os documentos abordados são individuais como certidões, objetos pessoais, cartas ou oficiais como leis, monumentos, registros de

cartórios, etc. Jornais, somente os de circulação autorizada e livros publicados. E por onde ecoam as vozes e marcas da resistência? E o coletivo? Não exemplificar, por exemplo, com documentos referentes ao movimento sindical, ou jornais censurados, é uma ausência que indica uma noção de cidadania que não leva em conta a participação coletiva, a luta por transformações e a existência de conflitos.

Um exemplo nítido do que comentamos é a abordagem da Lei Áurea em Chianca & Teixeira (2001). No livro do aluno, o texto diz:

“A chamada Lei Áurea (‘lei de ouro’) acabou com a escravidão dos negros que era praticada no Brasil desde o início da colonização portuguesa. Essa lei, aprovada pelo governo no dia 13 de maio de 1888, aboliu definitivamente a escravidão no Brasil. Por isso, essa data é conhecida como o Dia da Abolição. O texto da lei é curto e direto. Declara extinta a escravidão e anula todas as leis anteriores” (Chianca & Teixeira, 2001, livro do aluno, p. 30).

Percebemos claramente dois aspectos. Primeiro a lei foi aprovada pelo governo e nada mais se diz a respeito de sua formação. Todo movimento abolicionista, bem como a resistência negra, é ignorado na formação de uma lei, que, é claro, foi aprovada pelo governo, mas só depois de uma imensa e contínua mobilização popular – sem nos esquecer dos interesses econômicos, advindos de pressões externas. Em segundo lugar, diz o texto que a escravidão foi abolida definitivamente e não ressalta o fato de que ocorre na lei, e não na prática, dando ao documento da Lei Áurea um caráter sagrado: bastou existir para concretizar a prática da liberdade. O livro ignora o fato de que até hoje convivemos com a prática da escravidão: em 11 de março de 2003, o governo lançou o Plano Nacional de Combate ao Trabalho Escravo, baseando-se em denúncias de escravidão que se tornaram mais gritantes nos últimos anos da década de 90 do século XX.

Acreditamos nas possibilidades da construção da cidadania dentro de qualquer conteúdo. O material que não se propôs a realizar esse vínculo, de fato, o faz com maiores possibilidades, como exemplificamos com as propostas de *Lucci & Branco* (2002). No entanto, o material que vincula o tema documento à cidadania em suas propostas do Manual, o faz na prática de forma ambígua, vinculando essa noção ao oficial, instituído e individual. O documento pode ser também uma forma de controle, com lados multifacetados. A quem interessa esconder essa dimensão?

Assim, voltamos à questão de que, ao cidadão, não interessa ocultar nenhuma face do documento, muito menos de seus usos. Santos (2001) afirma que, para lutar contra a indiferença em que se assenta o liberalismo político, é necessário reviver a dicotomia amigo-inimigo:

“Esta dificuldade pode ser explicada sociologicamente pela crescente opacidade do inimigo. Sem inimigos, não há necessidades de amigos. Se não há amigos, não se justifica o exercício da solidariedade” (Santos, 2001, p. 250).

Para Santos (2001), a crise do Estado-Providência tem suas raízes na “inculcação ideológica” do desaparecimento dos amigos. Estes foram substituídos por um “mar de corpos estranhos”, indiferentes e perigosos. Portanto, o autor não considera a dicotomia entre amigos e inimigos autoritária ou anti-democrática, desde que a mesma seja estabelecida por meios democráticos e não autoritários. Em nossa investigação, abusamos da questão “quem”, mais em um sentido provocativo do que na ingenuidade de uma resposta simples. Isto porque, na busca da construção da noção de cidadania, faz-se necessária a identificação do “quem” e o que mais encontramos no material didático é a diluição deste “quem”. Assim, o próprio educando se perde: identificar-se com quem para sentir-se pertencente ao sistema, e, portanto, um cidadão? O trabalho com documentos históricos seria uma importante via nesse sentido, mas nem todos os seus significados são apresentados ao educando, restringindo sua possibilidade de identificação, e, por consequência, de pertencimento.

7. 2. Diferença e igualdade

As atividades descritas no Manual de Chianca & Teixeira (2001) seguem uma proposta que se diz dinâmica: elaboração de cartazes, leituras complementares (indicação da revista Nova escola: “O índio redescoberto” de abril de 1999), de integração com Arte (exploração de imagens como documento histórico e representação artística), discussões do passado para o presente com relação à convivência entre negros, brancos e índios (“continuam sendo estreitas e discriminatórias”), pesquisa e redação sobre a resistência negra (dando exemplo da resistência cultural), desenhos, comparação do passado com o presente com relação à organização social e do trabalho, e entrevistas com imigrantes.

Em uma das sugestões extras, dentre as duas apresentadas pelo Manual, pede-se para discutir na classe as dificuldades de se praticar a “convivência entre cidadãos iguais (lei) e pessoas diferentes (etnia e cultura)” (Chianca & Teixeira, 2001, vol 3, Manual do Professor, p. 24), e solicita estimular a reflexão sobre o que seria bom e necessário para uma convivência social tolerante. O Manual propõe atividades que considera intelectuais, artísticas e lúdicas, e ressalta em dois exercícios que a discussão deve concentrar-se no interesse dos alunos. Também lembra, em duas atividades, que as mudanças históricas não são automáticas e uniformes, mas sim desiguais no tempo e no espaço.

Consideramos um tema importante o proposto nas sugestões extras: “cidadãos iguais (lei) X pessoas diferentes (etnia e cultura)”. Mas aparece no Manual como uma breve citação, sem qualquer solicitação ou reflexão para abertura de canais de participação. O texto menciona a existência de pessoas diferentes quanto a etnia e cultura, mas não aborda a questão econômica nas diferenças. Parece um texto aberto, ao propor que se estimule a reflexão sobre o necessário para uma convivência tolerante. Porém, o risco está na falta de esclarecimento sobre o entendimento da palavra tolerante, que, como aponta Netto, é muitas vezes confundida com a complacência que serve às ditaduras e ao autoritarismo:

“Ora esta desigualdade não vem despida de uma corte de seqüelas. Ao contrário: ela emerge com – eu me atreveria a dizer – corolários quase inevitáveis, uma série de traços ideológicos – culturais que eu não hesitaria em qualificar, mesmo grosseiramente, de cloaca da cultura contemporânea: a xenofobia, os particularismos, as hostilidades étnicas” (Netto *in* Sader & Gentili, 1995, p. 32).

Era de se esperar uma atitude de repulsa a traços que, acreditamos, já foram superados pela cultura Ocidental. Mas não. O que encontramos é uma certa complacência a esta *cloaca da cultura contemporânea* em nome da “tolerância”. Com certeza nenhum material didático defende a xenofobia, particularismos e hostilidades étnicas, mas como o texto trabalha a questão “complacência X tolerância”?

“Como estamos vendo, a população brasileira que se formou durante a colonização foi uma mistura de brancos europeus com índios americanos e negros africanos. Isso mesmo, uma grande mistura de povos. Dessas raízes entrelaçadas nasceu uma nova população e uma nova cultura. (...) O trabalho escravo fez brancos,

negros e índios conviverem muito de perto. Nos engenhos de açúcar, a casa grande não ficava longe da senzala (...).

Com uma convivência tão próxima, brancos, negros e índios foram se misturando cada vez mais, gerando um grande número de mestiços, mamelucos, mulatos e caboclos. Essa mistura marcou profundamente a população brasileira, mas não impediu o crescimento das desigualdades sociais.

O trabalho continuou a ser visto como coisa de escravo, e os negros e mestiços continuaram a ser tratados como ‘inferiores’. A colonização estabeleceu posições sociais que mudaram pouco ao longo do tempo” (Chianca & Teixeira, 2001, livro do aluno, p. 46).

Algumas palavras e expressões indicam a noção de cidadania que se pretende construir: *conviver*, *marcou*, *inferiores* e *estabeleceu*. O texto coloca a palavra *conviveram* provavelmente no sentido de que negros e brancos viveram perto uns dos outros. No entanto, ela sugere uma união pacífica de vidas em condições muito desiguais. Coloca a palavra *marcou* certamente para designar uma característica, porém esta palavra sugere uma quebra do límpido, uma dor, uma posse, como se a miscigenação estragasse a população brasileira, reforçada pelo uso de ‘inferiores’ – lembramos, aqui, que, para uma criança de 3ª série, o uso das aspas faz pouca ou nenhuma diferença. Por fim, o uso de *estabeleceu* para as posições sociais, sugere pouca mobilidade, fatalidade e uma explicação simplista da desigualdade social, que de forma alguma pode ser explicada somente pela colonização. Se assim o fosse, por que ela existe até hoje?

A proposta se diz inovadora, mas a noção de cidadania se trai nas entrelinhas do texto, misturando tolerância, complacência, romantismo e deixando de denunciar, em um sentido de luta, os particularismos, as hostilidades étnicas e a xenofobia. Deixar para tratar esses assuntos com adolescentes maiores em uma discussão sobre nazismo, por exemplo, pode ser tarde demais para a formação de um conhecimento solidário.

Apenas escrever que a desigualdade existe e permanece não basta, e pode, ainda, reverter-se em complacência. “Sempre existiu, sempre existirá, o que podemos fazer?” Mostrar que ocorreram resistências também não é o suficiente, “as resistências existiram, mas a desigualdade permanece”. Um problema apresentado, assim, de forma insolúvel, pode voltar-se para o radicalismo das hostilidades, perseguições e tentativas de extermínios. Portanto, a ausência de um posicionamento mais claro no texto, bem como no Manual do Professor, reduz as possibilidades da construção da noção de cidadania, pois o texto não rompe com o autoritarismo social enraizado na cultura brasileira, e reforça um sistema de classificações, sem alertar para os perigos da uniformidade que dilui a autêntica diversidade, e coloca em risco identidade e igualdade.

Em *Lucci & Branco* (2002), na unidade 4 do volume 3, encontramos aspectos que também se remetem à questão da complacência e da tolerância, mas de forma mais evidente no campo cultural. Acreditamos que uma discussão mais aprofundada merecia ser feita com o professor através do texto a ele destinado no Manual, no tema tolerância ao diferente: até que ponto tolerância pode ir para não se transformar em complacência? Até onde a diferença não se transforma em desigualdade? O limite é muito estreito entre estes conceitos, abordados de forma pouco criteriosa no Manual do Professor, e a leitura dá margem para muitos resultados, em termos de construção do conhecimento. Pontos para uma nova reflexão mais profunda deveriam ser levantados. Citaremos apenas um exemplo para dar idéia da dimensão da questão: o Manual cita um trecho da carta de Pe. Nóbrega, que indica práticas de canibalismo entre os indígenas. Mas não comenta o mesmo, apenas cita. E então, em nome da tolerância, dever-se-ia aceitar a morte de um ser humano para servir a rituais próprios de um povo?

Propor um tema e não dar espaço para “des-pensá-lo” é banalizar a participação na construção do conhecimento. É disfarçar uma “ditadura” de idéias, um monopólio de interpretação. O Manual deveria ser, em seu todo, não em alguns trechos, um “des-pensar”, em favor da construção de um conhecimento solidário. Se o professor não tiver este espaço de participação, não poderá dá-lo ao aluno, não pode dar o que não tem.

7.3. Trabalho

O tema “trabalho” também se apresenta no eixo temático “História das Organizações Populacionais”, nas duas coleções. Em Chianca & Teixeira (2001), encontramos a proposta de abordagem da seguinte forma:

Objetivos	Conceitos	Atitudes
Identificar, reconhecer e relacionar o trabalho em suas diferentes formas de organização e associá-lo com transformações sócio-econômicas e desigualdade social.	Trabalho e vida social, mudança histórica e desigualdade.	Ver o trabalho como realização pessoal, como relação social com regras, direitos, pressões e conflitos e relacioná-lo com a cidadania.

Embora nesta unidade se coloque como atitude esperada saber relacionar trabalho e cidadania, não há orientação de como fazer esta relação.

Quanto à abordagem do mesmo tema na coleção da *Saraiva* (Lucci & Branco, 2002), a encontramos de forma evidenciada em três momentos: na unidade 3 do volume 2 (já analisado no item correspondente ao eixo temático “História Local e do Cotidiano”), na unidade 4 do volume 3 e nas unidades 3 e 4 do volume 4. O que observamos é uma tentativa de abordagem que envolve questões da produção, do desenvolvimento econômico, do consumo e das necessidades culturais e sociais. Elaboramos abaixo uma tabela referente ao volume 3 que sintetiza as orientações do Manual do Professor, com a finalidade de demonstrar o entendimento sobre o tema “trabalho”, localizando no mesmo a construção da noção de cidadania. Depois o contrapomos com as propostas do material do aluno.

Diferentemente do conteúdo do volume 2, no volume 3 já encontramos entre os objetivos a presença de lutas trabalhistas e conquistas sociais do operariado. Encontramos ainda o termo *transformações no trabalho*, mas sua conotação se relaciona às diferenças entre artesanato e indústria. Abaixo, sintetizamos:

Unidade 4 do volume 3

Conteúdos	Objetivos
– Cada um necessita do trabalho de muitos; – Agricultura, pecuária e extrativismo; – Indústria e transformações no trabalho.	– Identificar as diferentes atividades econômicas relacionando-as com a organização sócio-econômica do município; – Identificar as etapas da evolução da atividade industrial, as lutas trabalhistas e conquistas sociais do operariado.

O Manual esclarece que os textos das unidades desenvolvem o conteúdo a partir da apresentação das diferentes atividades econômicas do País, sob uma perspectiva histórica, estabelecendo comparações. Alerta para problemas com a abordagem de linha progressiva ou de visão cíclica. Por último, indica uma “outra questão”: as implicações da tecnologia que muitas vezes atropela os direitos básicos das pessoas (trabalho e sobrevivência digna) e também não evita impactos negativos no meio ambiente.

Como atividade complementar, o Manual propõe trabalhos com jornais, revistas e obras literárias que falem das atividades econômicas no Brasil. Sugere três livros para o professor:

“Indústria: um só mundo” de Pierre Beckouche, “História e Ética do Trabalho no Brasil” de Paulo Sérgio do Carmo e “Pequena História da Agricultura no Brasil” de Tamás Szmnecsányi.

O Manual não estabelece uma relação clara com a questão do meio ambiente, do público e privado, do formal e informal, entre conteúdos e objetivos. Ao orientar o desenvolvimento do conteúdo quanto à questão das implicações da tecnologia, menciona que a mesma, muitas vezes, desrespeita os direitos básicos das pessoas, além de causar impactos negativos sobre o meio ambiente. Apesar de ser uma questão importante, mencionar não é o suficiente para orientar. Aliar tecnologia a desrespeito dos direitos básicos pode desvirtuar a questão de seus reais causadores e conduzir à idéia de que para respeitar os direitos é preciso estar estagnado tecnicamente. Isto pode conduzir o aluno a uma antipatia com relação aos direitos, visto que tecnologia produz um fascínio próprio em todos, principalmente nas crianças.

No material do alunado, essas questões são resgatadas, apontando para possibilidades mais positivas na construção da noção de cidadania. A questão do meio ambiente é contextualizada com o extrativismo de forma a lhe conferir uma historicidade, alertando para a necessidade de um novo relacionamento entre cidadão e meio ambiente. O público e o privado, o formal e o informal são abordados em textos e atividades relacionadas ao êxodo rural e ao Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra. Fotografias das condições dos acampamentos, a organização dos mesmos como forma de luta, a marginalização e a exclusão quanto ao acesso aos serviços públicos são os enfoques centrais que provavelmente serão enriquecidos com as propostas de pesquisas em jornais e revistas sobre o assunto.

Porém, ao abordar as causas do desemprego, o texto central da unidade coloca a robótica e a automação como as únicas culpadas. É uma visão reducionista das causas do desemprego. Seu contraponto pode se situar na proposta de entrevista com um desempregado. As questões estão feitas, porém dessa vez é escrito ao aluno “se quiser, faça outras perguntas”, o que lhe confere autonomia e novas possibilidades de encontrar aspectos não ressaltados no livro.

O material de Chianca & Teixeira (2001), por sua vez, não tem um item específico destinado ao desemprego, embora destaque as desigualdades sociais existentes no Brasil. O trabalho é visto como produtor de riqueza no país, e o trabalhador é mencionado como aquele que se orgulha em participar dessa riqueza, como demonstra o trecho citado abaixo:

"Raimundo sente-se bem vendo as levas de migrantes nordestinos que continuam a chegar depois dele e que enfrentam dificuldades

bem maiores de emprego e de moradia. Reconhece que venceu na vida. (...) Sente-se orgulhoso. ‘Com meu trabalho ajudei a construir uma grande cidade, ajudei a construir um país’.

Raimundo Nonato da Silva é um paraibano que sente que virou mesmo um brasileiro” (Chianca & Teixeira, 2001, vol. 3, p. 62).

Trata-se da história de vida de um migrante que nos traz subsídios para uma análise que vai além do tema trabalho, pois exemplifica uma noção de cidadania questionável em vários sentidos: esse trabalhador sente-se bem ao ver migrantes nordestinos que passam por dificuldades? Esse trabalhador paraibano sente-se brasileiro por estar em São Paulo? Ressaltamos que nenhuma proposta é feita no sentido de corrigir ou discutir as ambigüidades do trecho acima citado, e Raimundo, segundo o Manual do Professor, é uma figura fictícia. O capítulo segue com uma pesquisa que levanta as seguintes perguntas:

“Por que a carteira de trabalho é uma proteção ao trabalhador?

O que fazem os sindicatos em favor de seus associados?

As fábricas representam um benefício para a população de uma cidade? Por quê? O salário mínimo atende às necessidades básicas de uma família?” (Chianca & Teixeira, 2001, vol 3, p. 66).

No Manual, a orientação para a atividade acima é seguir o interesse do aluno. É justamente nesse momento de pesquisa que questões importantes podem surgir, colaborando com a construção da noção de cidadania. Mas ao professor essa possibilidade não é evidenciada. Buscamos em todos os volumes e nas duas coleções algo que nos remetesse à sociedade salarial em degradação e às novas necessidades do cidadão inserido nesse contexto. O máximo de proximidade que encontramos com o tema foi a formação da sociedade salarial e a conquista de direitos trabalhistas via luta e organização. A carteira de trabalho é ressaltada em todo material, mas nada se menciona sobre o fato dela ser, cada dia, mais rara.

Consideramos que ao aluno, bem como ao professor, é necessário, para construção da noção de cidadania, uma clareza maior sobre a atual situação do cidadão no mundo do trabalho. A trajetória profissional do cidadão hoje não tem projeção, e, em um mercado instável, é preciso pensar em novas formas de proteção.

“A reestruturação industrial, as mudanças no padrão tecnológico e transformações na composição do mercado vêm produzindo um novo tipo de exclusão social, em que à integração precária no

mercado se sobrepõem o bloqueio de perspectivas de futuro e a perda de um sentido de pertinência à vida social” (Telles *in* Dagnino, 1994, p. 98)

Neste sentido, a dimensão econômica da participação pode ser um fator crucial para compreendermos a noção de cidadania construída no texto didático. Isto porque é no ponto econômico que o cidadão perde o sentido de pertinência à vida social. Foi com essa preocupação que nos encontramos com o material didático, e, na busca da construção da noção de cidadania, questionamos: como o texto trabalha a desigualdade econômica e a pobreza? há uma visão de incapacidade? imutabilidade da situação? quem é o pobre? a causa da pobreza é colocada no próprio pobre? sobre quem recai a responsabilidade desta situação? Encontramos lacunas ao tentar responder nossas questões, pois o texto didático parece compactuar com a ideologia das políticas neoliberais. A desigualdade social é vista com origens históricas, a pobreza existe para “estragar nosso país”, o pobre não consegue sair de sua situação, pois não se gradua ou especializa para disputar espaço com as máquinas, e ninguém é responsabilizado por essa situação, a não ser a fatalidade de nossa triste história.

“A ‘democratização’ se expande no discurso e na ideologia dos regimes democrático, mas a cidadania é negada pelas políticas econômicas neoliberais que tornam impossível o exercício dos direitos cidadãos. Quem não tem casa, nem comida não pode exercer os direitos que, em princípio, a democracia concede a todos por igual” (Borón *in* Sader & Gentili, 1995, p. 53).

As políticas econômicas neoliberais dificultam o exercício da cidadania. A proposta da volta ao Welfare State parece desconexa com o novo mundo do trabalho. O desafio consiste em propor novos focos de proteção ao trabalhador que passa pelas “‘metamorfoses’ da questão social”, como denomina Castel (1998). Ao nosso estudo interessa investigar: qual é o trabalhador que o texto didático mostra? A ênfase está no trabalhador braçal e com carteira assinada. O material da *Saraiva* é o que apresenta maior mobilidade. Ele apresenta o índio como trabalhador, embora com uma visão romântica e uniforme; apresenta os sem terra, e ainda enfoca os desempregados de uma forma um pouco mais prolongada.

Segundo Castel (1998), a precarização do emprego e do desemprego está inserida na dinâmica atual da modernização, com três pontos de cristalização:

1. A desestabilização dos estáveis: parte da classe operária e dos assalariados da pequena classe média está ameaçada de oscilação;
2. A instalação na precariedade: metade dos desempregados ou ex-desempregados se coloca entre a alternância de emprego e de não emprego;
3. Um déficit de lugares ocupáveis na estrutura social: a precarização do emprego e o aumento do desemprego conduz a uma falta de posições as quais estão associadas uma utilidade social e um reconhecimento publico; são os “inúteis para o mundo”.

Diante da atual situação de crise, Castel (1998) não vê alternativa digna de crédito para a sociedade salarial e ressalta duas variantes determinantes: “o esforço intelectual para analisar a situação em sua complexidade, e a vontade política de dominá-la (...)” (Castel, 1998, p. 591). E conclui: “a sociedade atual é ainda maciçamente uma sociedade salarial” (*ibidem*, p. 594). Além disso, “ninguém pode substituir o Estado em sua função fundamental que é comandar a manobra e evitar o naufrágio” (*ibidem*, p. 611).

Essa visão é invertida nas coleções analisadas. Ao Estado é dada pouca responsabilidade quanto à geração de empregos, sendo que a atuação individual e de grupos não governamentais é ressaltada para explicar o desemprego e apresentada como alternativa para esse problema. Essa construção pode colaborar para a aceitação da ação do Terceiro Setor como forte alternativa viável para a situação de desemprego e desigualdade social.

Francisco de Oliveira (1999), citado por Paoli (*in* Santos, 2002), chamou o processo de ação do Terceiro Setor no Brasil de “privatização do público e publicização do privado”. Para Paoli (*apud* Santos, 2002), as instituições voltadas à filantropia empresarial evitam, externamente, incorporar-se ao debate sobre decisões governamentais, e sua presença diante do Estado aparece como pressão por seus interesses econômicos financeiros, “não escondidos em sua demanda de ser intermediária de recursos públicos” (Paoli *in* Santos, 2002, p. 413). Internamente, ela transforma cidadãos em receptores de favores e generosidades, descaracterizando a real dimensão econômica da participação:

“Sua utopia de responsabilidade torna-se então conservadora porque, por mais sensível que seja às desigualdades sociais, preserva ao mesmo tempo as hierarquias desiguais que produzem a descapitação (‘disempowerment’) dos cidadãos, ao recriá-los como cidadãos de segunda e terceira classes dependentes da caridade da

ação externa privada para a possibilidade de inclusão social. Dependem, portanto, das intenções, dos interesses e das flutuações dos acertos e enganos próprios ao mundo mercantil e inerentes à liberdade com que afinal foi cunhada, há dois séculos atrás, a expressão ‘iniciativa privada’, contra a qual se formaram os espaços públicos diferenciados, críticos e propositivos, voltados para a emancipação ampliada de um mundo comum” (Paoli *in* Santos, 2002, p. 414).

Observamos que o Estado não tem sua responsabilidade ressaltada pelas situações expostas no livro didático sobre pobreza, desemprego ou desigualdade social nos dias atuais. No entanto, quando o conteúdo se remete ao passado, ganha um outro aspecto. O tema trabalho, bem como a desigualdade social, é ressaltado em *Lucci & Branco* (2002), inserido nos assuntos históricos. Nessa abordagem, o Estado adquire sua parcela de responsabilidade.

7. 4 - Da colônia aos nossos dias: direitos e participação na abordagem do conteúdo histórico

É nesse tema que mais encontramos possibilidades de construção da noção de cidadania. O que questionamos é a extensão dos conteúdos, principalmente em *Lucci & Branco* (2002), aliada à sua concentração nas últimas unidades do volume 4. Anexamos integralmente as tabelas de conteúdos e objetivos, da forma como se apresenta no Manual do Professor, para que o leitor tenha a dimensão do que estamos questionando. Assim o fizemos, embora se alongue a citação, com a finalidade de ressaltar uma crítica já elaborada anteriormente por nós, quanto à real possibilidade de se trabalhar tal conteúdo. Este é bastante relevante, mas encontra-se extremamente concentrado nos últimos momentos do planejamento.

Unidades 3 e 4 do volume 4

UNIDADE 4 – ECONOMIA E SOCIEDADE NO BRASIL IMPERIAL E REPUBLICANO

Conteúdos	Objetivos
- A transferência do governo de Portugal para o Brasil - O Brasil se torna um país independente - Café, base da economia no império - Quem plantava o café? - Chegam os imigrantes - Da monarquia à República - O que mudou com a República? - Alternativas da população rural - O desenvolvimento das indústrias e os operários - A economia e o trabalho a partir de 1960 até os dias atuais	Nesta unidade, pretendemos que o aluno seja capaz de: - compreender as mudanças que ocorreram na colônia com a transferência da corte portuguesa para o Brasil, nos âmbitos econômico e cultural; - refletir sobre as permanências de uma sociedade que continuou escravocrata; - discutir a emancipação política com a Proclamação da Independência do Brasil em relação a Portugal e identificar regimes de governo; - reconhecer mudanças e permanências durante o período monárquico: autonomia política para o país e participação política para aqueles que possuíam renda elevada: manutenção da estrutura social e econômica; - reconhecer a relevância do café para a economia do país durante o império e, posteriormente, como "patrocinador" da industrialização no Brasil; - ler e compreender mapas históricos, comparando informações entre o passado (século XIX) e o presente, e percebendo mudanças e permanências na extensão territorial, na divisão política e nas atividades econômicas representadas; - refletir sobre o fim da escravidão, destacando mudanças e permanências na estrutura socioeconômica brasileira; - compreender a substituição da mão-de-obra escrava pela mão-de-obra assalariada, formada sobretudo por imigrantes europeus, na sociedade brasileira, vindo a contribuir para a diversidade étnica; - identificar mudanças que ocorreram com a República: sistema de governo, participação e representação da sociedade na política, avanços tecnológicos, crescimento urbano etc.; - reconhecer e discutir o processo de industrialização nacional, a organização dos trabalhadores e a ocupação do espaço urbano; - compreender as transformações políticas, econômicas e sociais das últimas décadas no Brasil; - refletir sobre a questão da desigualdade social e econômica no Brasil e discutir sobre possíveis soluções.

Conteúdos	Objetivos
- Índios e europeus na exploração do pau-brasil - O início da colonização do Brasil - A origem dos escravos negros - Vida e trabalho nos engenhos - Atividades econômicas no interior	Nesta unidade, pretendemos que o aluno: - reconheça as primeiras formas de escravização na colônia e a permanência de situações de escravização nos dias atuais; - identifique a atividade extrativa (pau-brasil) como a primeira forma de exploração econômica da colônia, relacionando-a com a dominação dos indígenas pelos europeus; - compreenda a exploração da mão-de-obra dos indígenas e o modo como resistiram ao domínio dos europeus; - compreenda que a ocupação das terras e o desenvolvimento de atividade econômica (produção de açúcar) visava a garantir a posse das terras na América e lucros para a coroa portuguesa;
- Os caminhos do sertão - A mineração e as cidades - Trabalho e trabalhadores na época da mineração	- comece a compreender a noção de sistema colonial (exploração da colônia por parte da metrópole); - reconheça a introdução da mão-de-obra escrava negra a partir do processo de produção do açúcar e a forma como os negros resistiram à dominação dos europeus (com destaque para os quilombos); - compreenda que a manutenção da escravidão africana em detrimento da indígena estava associada principalmente ao lucro obtido no tráfico negreiro; - identifique a sociedade açucareira, destacando os diferentes grupos sociais (senhores, trabalhadores livres, escravos), o papel da mulher e aspectos do cotidiano, relacionados sobretudo à moradia e ao trabalho; - discuta o processo histórico de expansão territorial por meio da exploração das atividades econômicas: busca de metais, apresamento de índios, criação de gado e exploração de drogas do sertão; - identifique a sociedade mineradora, destacando o desenvolvimento e o crescimento de núcleos urbanos, a diversificação de atividades econômicas e a definição de novos papéis sociais; - perceba as diferenças entre a sociedade açucareira e a mineradora; - compreenda que as atividades econômicas iniciadas com a chegada dos europeus permaneceram (mesmo com o desenvolvimento de outras atividades), sem que se interrompesse uma para iniciar outra; - aprenda a ler e interpretar mapas históricos e a elaborar hipóteses explicativas para a ocupação territorial, com base em documentação diversa.

(Lucci & Branco, manual do professor, vol. 4, p. 18, 19 e 20, 2002)

A última unidade do último volume apresenta dez itens entre os conteúdos e doze tópicos entre os objetivos, sendo que o mesmo volume começa suas unidades com quatro itens de conteúdos e nove de objetivos. Questionamos como e por que conteúdos válidos para uma intensa discussão em torno do desenvolvimento da cidadania – Transferência da Corte, Independência, Café, Imigração, República, Industrialização e Transformação da Década de 60 – são relegados, mais uma vez, à última unidade do último volume e de forma tão concentrada.

Segundo o texto do Manual, o conteúdo abrange o processo histórico da vinda da Corte ao Brasil até os dias atuais. Lembra que a independência foi obtida “por e para todos”. Também ressalta a manutenção de um Estado que exclui o envolvimento da população geral, sendo que as questões sócio-econômicas não foram resolvidas. Orienta reflexões sobre o passado/presente, quanto às condições de negro e da população mais pobre. Outro ponto abordado são as migrações do século XX, com o crescimento urbano sem qualidade de vida.

O Manual apresenta também um texto sobre o papel da Inglaterra no século XIX, abordando Revolução Industrial, o Bloqueio Continental e a Abertura dos Portos. Relaciona ainda, as leis que protelaram a libertação dos escravos, de 1850 a 1888, ressaltando esse “longo processo”. O texto propõe estimular os alunos a questionarem o significado do espaço escolar e alia o nível da escolaridade com o “alcance de oportunidades na vida”. Como complemento, indica pesquisas sobre fome, miséria, alfabetização, distribuição de terras e rendas, irrigação, distribuição de água e acesso ao trabalho; discussões sobre como a família, comunidade e Poder Público asseguram os direitos do Estatuto da Criança e do Adolescente, e ainda uma pesquisa sobre greves e preservação ambiental, retomando conceitos da cidadania.

Para a avaliação, o Manual sugere um texto sobre os espaços que os alunos possuem na sociedade para exercer sua cidadania. Cinco livros são indicados ao professor: “O trabalho Infantil” de Ari Cipola, “500 anos de Brasil: historia e reflexões” de Mary Del Priore, “O jovem e seus direitos” de Anna C. C. de Mello, “Canudos: o povo da terra” e “O Nascimento da República no Brasil: a primeira década do novo regime” de Marco Antonio Villa.

A proposta abrange 460 anos de história em duas unidades de um volume. Dentro de um planejamento anual, talvez sejam destinados dois meses para trabalhar o conteúdo proposto, dependendo do número de aulas de história. Isso no caso do professor seguir linearmente a proposta do livro, o que não precisa ser feito. Enfim, embora o conteúdo discriminado na tabela acima dê margem para importantes discussões sobre a construção da noção de cidadania,

questionamos, mais uma vez, as reais possibilidades da realização de um trabalho efetivo com o mesmo. Transpondo esse conteúdo para o Ensino Fundamental II, normalmente se destinam dois anos para a sua abordagem, no modelo tradicional, e quatro anos no modelo História Integrada.

Entramos em uma questão metodológica que se relaciona, entretanto, com a construção da noção de cidadania. Como expressamos no início dessa dissertação, a forma também é uma pista em nossa busca. Antes, porém, alertamos que essa questão vai além do livro didático, pois o próprio documento do Ministério da Educação, os PCNs, elabora a proposta nos termos acima.

Os PCNs alertam os professores de que uma seleção deve ser feita dentre suas sugestões. No entanto, compreendemos a dificuldade da seleção de conteúdos interligados. Por exemplo, o documento indica, entre suas sugestões de conteúdo, o estudo da chegada dos portugueses, das populações nativas, dos deslocamentos de africanos e dos imigrantes dos séculos XIX e XX. Como priorizar um grupo? Ou como falar sobre os africanos sem mencionar o sistema colonial? Ainda sugere os deslocamentos internos de região para região e para o exterior. Solicitam-se causas, comparações, permanências, transformações, etc.

O material de *Lucci & Branco* (2002) alonga o conteúdo nas propostas do segundo ciclo, talvez movido pela preocupação com a abordagem da realidade. Já o material de *Chianca & Teixeira* (2001) contém um conteúdo selecionado. Talvez a ênfase esteja nas possibilidades de discussões, mas a abordagem torna-se superficial e conceitos importantes na construção da noção de cidadania dão margem para ambigüidades. Vamos exemplificar nosso questionamento com as análises que se seguem. O que objetivamos, aqui, é deixar claro que o material não se contrapõe às propostas dos PCNs, mas parte delas.

Buscaremos as possibilidades de construção da noção de cidadania cientes de que a primeira possibilidade está em se desconsiderar a sequência proposta no livro didático. Levando em conta que 38% das escolas que contatamos na região Oeste utilizam textos dos livros didáticos, embora não os adotem, acreditamos nessa primeira possibilidade.

A coleção de *Lucci & Branco* (2002) enfatiza, nas orientações para o desenvolvimento do conteúdo, a organização administrativa dos municípios e os poderes Legislativo e Executivo, estudados do ponto de vista histórico. Ressalta-se ainda a importância da pesquisa sobre a história do próprio município como estímulo ao sentimento de pertencimento.

Encaminhadas as atividades, o texto chama a atenção para a necessidade de quebrar preconceitos e estereótipos da nossa história, principalmente ligados aos povos indígenas. Como

sugestão de avaliação, encontramos a dramatização, na qual será observada a existência ou não de estereótipos e preconceitos na representação dos personagens pelos alunos.

O Manual, em suas orientações, expõe preocupações com a existência ou não de preconceitos e estereótipos entre os alunos, mas não explicita quais são eles. E se o professor, que está lendo este texto, for um reprodutor inconsciente destes estereótipos e preconceitos? Uma preocupação tão importante como esta, merecia mais espaço de discussão no Manual. Observamos que as propostas mais condizentes com os objetivos do desenvolvimento da participação, são as menos trabalhadas no Manual, e às vezes são relegadas às atividades extras, sugestões complementares e outras categorias.

Também questionamos, nesta unidade, por que não é trabalhado o Poder Judiciário. Também não são levantadas discussões com o professor sobre os outros dois poderes (Executivo e Legislativo), o que dificulta o acesso a vias de participação para o repensar de nossa estrutura administrativa. Podemos pensar nisso até em um sentido de des-pensar, nos termos de Santos (2001, p. 186): “(...) o novo conhecimento assenta num des-pensar do velho conhecimento ainda hegemônico”.

No entanto, no material do alunado, a discussão se abre. Com subsídios da História, constata-se que o poder não é fixo, estável e imutável. Também se tem espaço para trabalhar as relações de poder além da estrutura política. Isto culmina em uma atividade que solicita aos alunos que façam uma lista das formas de poder que existem em casa, na escola, na rua, no bairro e no município. O próprio texto base, considerado “o coração” do material, enfatiza as possibilidades de transformação de uma situação via participação: “Os municípios mudam constantemente. Eles vêm sendo modificados desde a sua origem pelo trabalho das pessoas” (Lucci & Branco, 2002, vol 3, p. 46).

Assim seguimos em nossa busca, remetendo-nos, agora, às propostas de Chianca & Teixeira (2001), dentro do mesmo eixo temático. No 3º volume dessa coleção são enfocados diretamente os temas governo e democracia. Sintetizamos abaixo as propostas contidas no Manual do Professor:

Objetivos didáticos	Conceitos	Procedimentos	Atitudes
Identificar algumas das características formais da ordem política brasileira	Governo, Monarquia e República, Federação, Cidadania e Democracia.	Observar imagens, ler, comentar e redigir textos, distinguir objetos e situação,	Identificar e respeitar o interesse público. Valorizar as regras e os direitos

Reconhecer mudanças históricas na construção do sistema político brasileiro Avaliar a função da Constituição na ordem democrática brasileira Considerar o voto como manifestação da vontade popular. Distinguir o público (em que decide o governo) do privado (em que decidem os cidadãos). Identificar os direitos fundamentais da cidadania” (p. 27).		fazer e responder perguntas, identificar documentos, comparar temporalidades e pesquisar.	democráticos” (p. 27).
--	--	---	------------------------

Na coluna dos objetivos citamos o trecho em que os autores deixam claro que “público” é decisão do governo, e “privado” compete aos cidadãos. Em uma linha, o Manual pôde inverter a lógica da participação em todas as suas dimensões – social, política, econômica e cultural interligadas na dinâmica da noção de cidadania. O público, no sentido imputado pelos autores, é desvinculado do cidadão, ao passo que o privado fica inerente ao mesmo.

Ainda na coluna dos objetivos, atestamos que a vontade popular aparece vinculada ao voto. Esse vínculo não apresenta problemas para a construção da noção de cidadania, visto que, de fato, o voto deve ser expressão da vontade popular. No entanto, essa é a única vez em que aparece a vontade popular enquanto manifestação entre propostas e conteúdos. Aliar a vontade popular unicamente ao voto expressa uma visão de participação incompleta. Entre os mesmos objetivos didáticos, fala-se em ordem democrática, não em construção, desvinculando-a, assim, de seu caráter dinâmico.

Na coluna dos conceitos percebe-se que *público*, *privado* e *governo* são introduzidos sem uma discussão do que é Estado e como foi sua formação (tema que será trabalhado na última unidade do último volume). Consideramos este um aspecto relevante em nossa busca. As políticas públicas assumem “feições” diferentes de acordo com as diferentes concepções de Estado. Portanto, esclarecer esta concepção, pelo menos no Manual destinado ao professor, é primordial para compreendermos como o livro pretende construir a noção de cidadania. Quando

pensamos em Estado, não podemos deixar de vê-lo dentro de um projeto político e de uma teoria social para a sociedade como um todo.

Höfling (2001), em artigo publicado no caderno CEDES, focaliza dois autores com tradições diferentes quanto à concepção de Estado, Claus Offe (tradição marxista) e Milton Friedman (tradição liberal)¹⁰. Para Offe, o Estado tem uma atuação de regulador das relações sociais a serviço da manutenção das relações capitalistas em seu conjunto. Sua função no capitalismo moderno é, além de qualificar a mão-de-obra para o mercado, manter sob controle a parte da população não inserida no processo produtivo através de política e programas sociais.

Assim, para o referido autor, o Estado deve assegurar “as condições materiais de reprodução da força de trabalho – inclusive visando uma adequação quantitativa entre a força de trabalho ativa e a força de trabalho passiva – e da reprodução e aceitação desta condição” (Höfling, 2001, p. 4).

A política social tem como fatores causais *exigências* e *necessidades*, problemas de *integração social* e *integração sistêmica*, elaboração política de *conflitos de classe* e de *crises do processo de acumulação*. Offe defende um novo pacto para a resolução dos problemas de um país. O Estado deve dar condições básicas de cidadania, garantir a liberdade de mercado e permitir a influência de entidades comunitárias, a fim de evitar o conflito entre o interesse da cidadania e o do mercado.

“As ações empreendidas pelo Estado não se implementam automaticamente, têm movimento, tem contradições e podem gerar resultados diferentes dos esperados. Especialmente por se voltar para e dizer respeito a grupos diferentes, o impacto das políticas sociais implementadas pelo Estado capitalista sofrem o efeito de interesses diferentes expressos nas relações sociais de poder” (Höfling, 2001, p. 5).

Pela concepção das teorias liberais, encontramos uma função diferente de Estado. Nesta, o Estado deve garantir os direitos individuais sem interferir nas esferas da vida pública e econômica da sociedade. Entre estes direitos individuais, destacam-se o de propriedade privada e o direito à vida e à liberdade, bem como os bens necessários para conservação das mesmas. O Estado tem a função de legislar e não de regular conflitos que surgem na sociedade civil.

¹⁰ A autora assinala que o tema merece mais profundidade, portanto, o desenvolve no limite do texto. Também lembra que o marxismo não pode ser entendido como uma abordagem única, a própria classificação de Offe (dada a heterogeneidade de sua obra) é polêmica.

Os neoliberais retomam as teses clássicas do liberalismo. “Menos Estado e mais mercado” é a síntese da concepção de Estado e de governo para o neoliberalismo. Este defende a iniciativa individual como base da atividade econômica, e o mercado como regulador da riqueza e da renda. A intervenção estatal, nas esferas da vida em sociedade, é identificada como risco, na medida em que se faz pela coerção – Exército ou Estado totalitário. Já a técnica de mercado é identificada como “cooperação voluntária dos indivíduos”.

As políticas públicas sociais, na concepção neoliberal, são as causadoras da crise que atravessa a sociedade, um entrave ao desenvolvimento da acumulação capitalista. O Estado deve, segundo esta ótica, dividir, e transferir suas responsabilidades com o setor privado, desta forma, além de garantir as escolhas individuais de cada membro da sociedade (evitando a centralização), também asseguraria eficiência administrativa e redução de custos.

“Em um Estado de inspiração neoliberal as ações e estratégias governamentais incidem essencialmente em políticas compensatórias, em programas focalizados, voltados àqueles que, em função de sua ‘capacidade e escolhas individuais’, não usufruem do progresso social. Tais ações não tem o poder – e frequentemente, não se propõem a – de alterar as relações estabelecidas na sociedade” (Höfling, 2001, p. 8).

Para Höfling (2001), a administração pública deve priorizar programas de ação universalizantes, possibilitando a incorporação de conquistas sociais pelos desfavorecidos e tendo por objetivo reverter o desequilíbrio social. Isto tudo dentro de uma concepção crítica de Estado, considerando como sua função o atendimento da sociedade como um todo, sem privilegiar os interesses dos detentores do poder econômico.

Como nos objetivos, o Manual do Professor identifica que o público é decidido pelo governo (nem se utiliza a palavra Estado). Ao propor como atitudes (última coluna da tabela anexada acima) “respeitar o interesse público”, pode-se supor o interesse de parte da sociedade que compõe este governo. Nesse sentido, o professor, enquanto funcionário público, vê-se separado, sem acesso e não inserido nas decisões do governo (Costa *in* Dagnino, 1994). Perde-se a noção de pertencimento (Dagnino, 1994), isto é, perde-se o direito de participar efetivamente da definição do sistema.

Em termos de conceitos, o Manual do Professor em Chianca & Teixeira (2001) orienta “demonstrar o que são e como funcionam os mecanismos de representação social e política no

regime democrático” (Chianca & Teixeira, 2001, vol 3, Manual do Professor, p. 28), refletir sobre o “papel da Constituição Federal como principal instrumento de regulação da vida social do país” (Chianca & Teixeira, 2001, vol. 3, Manual do Professor, p. 30), bem como aumentar o conhecimento de sua estrutura e

“desenvolver entre os alunos o olhar crítico (...), em substituição a uma visão negativista ou reverencial”, “mostrar a importância e o papel que a Constituição atual reconhece nos povos indígenas brasileiros e a preocupação em resguardar seus direitos” (Chianca & Teixeira, 2001, vol. 3, Manual do Professor, p. 31).

O Manual apresenta, nesta unidade, a Constituição como principal *instrumento de legislação* e não traz nenhuma discussão sobre seu papel emancipatório. Fala também de visão negativista ou referencial, sem, contudo, esclarecer o sentido dos termos. Coloca, ainda, a Constituição como a *protetora dos povos indígenas*. Pensar, porém, que o reconhecimento dos direitos pelo Estado encerra a luta pela cidadania é um erro (Dagnino, 1994).

Apesar de todas as lacunas deixadas no texto, que podem conduzir a uma noção de participação que tende à regulação e não emancipação, encontramos vias positivas para a construção da noção de cidadania na sugestão extra feita pelo Manual. Ele indica uma pesquisa sobre o que as pessoas falam de política, o que pode abrir espaços para importantes discussões. Mesmo nessa possibilidade, para torná-la efetiva, o professor terá que transpor o texto do Manual. Segundo os autores, a pesquisa, que a nosso ver é uma boa proposta, tem por objetivo desfazer preconceitos e estereótipos e mostrar o “valor da atividade política enquanto dimensão superior do exercício da cidadania” (Chianca & Teixeira, 2001, vol. 3, Manual do Professor, p. 31). Explicitamente os autores afirmam que a atividade política é a dimensão superior do exercício da cidadania. Da forma como foi abordado o tema *política* nos textos do Manual, essa colocação é um desestímulo à participação. Isto porque nenhuma indicação foi dada ao professor de que a participação política não se resume ao voto.

Entre os textos complementares sugeridos no Manual, encontramos “Conhecimento: a imagem da rede”. A epígrafe escrita pelos autores do livro didático comenta que o objetivo da educação são o conhecimento e a construção da cidadania, sendo que o professor, entre outros, é um agente secundário neste processo. É nítido que o Manual coloca o professor como agente secundário na capacitação ao conhecimento e cidadania, enquanto o texto “Conhecimento: a

imagem da rede” diz exatamente o contrário: é o professor quem elege e reconhece o centro de interesse para tornar significativo o conhecimento.

Colocar o professor como agente secundário neste processo é contraditório com o próprio texto fornecido pelo Manual, além de subestimar a participação do mesmo. O texto tem como tema central a idéia de que conhecer é conhecer significado e que o professor, com seu alunos, elege e reconhece o centro de interesse e o transforma em instrumento para um caminho de significações relevantes. Lembra que a função primordial da educação básica é a construção da cidadania e, para isto, alia a necessidade de trabalhar conceitos realmente significativos de forma interdisciplinar.

A forma como o Manual introduz os textos complementares, que na maior parte dos casos são sérios e trazem discussões pertinentes, é um convite a não lê-los e muito menos usá-los. Ressaltamos que, embora não haja nenhum texto complementar sobre a noção de cidadania, sobre democracia ou política, de forma direta, os mesmos são abertos à reflexão neste sentido, independentemente da sugestão dos autores do Manual. O que de fato faz falta nas duas coleções é um complemento teórico à noção de cidadania, principalmente em Chianca & Teixeira, já que se fala nas epígrafes dos complementos que o objetivo da educação é estimular e capacitar para o conhecimento e cidadania.

No material destinado ao alunado, Chianca & Teixeira (2001) iniciam a unidade contando que o Brasil foi um Império até 1822, quando se tornou independente de Portugal e assim ficou até 1889, ano de proclamação da República. Logo em seguida, propõe que se consulte um dicionário para entender o significado de “monarquia”, “rei”, “reinado”, “império” e “imperador”. Conta-se, resumidamente, que a estrutura social pouco mudou neste período, e que a abolição da escravidão deu-se um ano antes da Proclamação da República.

Quanto à República, esta é aliada à democracia, no próprio subtítulo do capítulo: *República e Democracia*. Os autores esclarecem o sentido das palavras *república* e *democracia*, como *bem público* e *governo do povo*, respectivamente. Aliar participação do povo no governo a um regime político específico, restringe a construção da noção de cidadania no sentido de reduzir suas possibilidades de atuação ao voto. Exemplificando nossa crítica, citamos uma proposta de atividade, que, como recurso pedagógico para o ensino do que é uma representação via voto, tem uma validade perfeitamente aceitável. Porém, com relação ao foco desta pesquisa, seu valor é questionável, pois não ressalta que essa não é a única forma de participação política:

“Para entender o que é representação, vamos imaginar a seguinte situação. A classe quer pedir à professora a mudança da data de apresentação de um trabalho que coincide com o dia do aniversário dela. O que fazer? Todos vão falar com ela ou a classe escolhe dois ou três alunos como seus representantes? (...)vamos verificar o que queremos e como defender nosso ponto de vista. Em seguida vamos escolher quem irá nos representar para discutir o problema com a professora. Depois assistir à conversa entre a professora e os representantes dos alunos” (Chianca & Teixeira, 2001, p. 76).

Restringir a participação ao voto demonstra uma construção da cidadania voltada ao legal, hegemônico e concedido. Não inclui a invenção/criação de novos direitos, que surgem de lutas específicas (segundo Dagnino, 1994). Ocultar os Movimentos Sociais, as Organizações Sindicais, as Organizações Não-Governamentais, o Movimento Estudantil, as Associações de Bairro, entre tantas outras formas de organizações coletivas, é reduzir a participação à Regulação (segundo o conceito de Santos, 2001).

Como tornar a democracia mais efetiva é uma questão fundamental hoje. Ribeiro (2003) cita as transmissões das sessões legislativas pela TV, uma cobertura pela mídia dos feitos políticos, o hábito de correspondência eleitor/deputado ou vereador, bem como a supressão do voto secreto no Legislativo, como formas da cidadania controlar os políticos.

Outra maneira de democracia direta seriam as decisões sobre um bairro, como as do Orçamento Participativo de Porto Alegre.

De qualquer forma, democracia direta pressupõe que as pessoas não se limitam a votar uma vez a cada dois anos. A democracia para Ribeiro (2003) é entendida como procedimento de resolução de conflitos, e é isto o que justifica a proposta de uma constante ampliação da democracia, fazendo com que ela deixe de ser só um conjunto de instituições políticas para intervir também nas relações ditas da vida privada.

Höfling (1981) concluiu em sua pesquisa que a abordagem da realidade em livros didáticos não evidenciava a existência de conflitos e desigualdades, principalmente ao conter abordagens gerais e superficiais dos aspectos históricos, o que colabora para o mito de que todos têm chances iguais na vida. O que observamos na nossa pesquisa atual é algo semelhante, porém no campo político, há o “mito do voto” como a via redentora de todos os problemas sociais. É inegável que o voto é uma importante via de participação, porém que não é a única, não fica tão claro assim no texto. Que é importante que esta via se fortaleça também é outro aspecto inegável. Mas o fato de

que ela não é perfeita, possui seus conflitos e ingerência de grupos envolvidos com interesses mercadológicos, financiando campanhas, não fica nenhum pouco claro no texto:

“Dia de eleição é dia de festa. É um dia especial em que os cidadãos são chamados a exercer seu direito democrático de escolher os governantes. Dia de eleição é festa da democracia” (...) “Nas eleições os partidos políticos apresentam suas propostas de governo e seus candidatos. Os eleitores escolhem em quem votar, segundo sua preferência pelas propostas e pelos candidatos” (Chianca & Teixeira, 2001, p. 79-81).

A abordagem da realidade, neste aspecto citado, faz-se pelo ideal, pelo teórico e não pelo real. A construção da noção de cidadania fica comprometida, pois o processo eleitoral é abordado de forma simplista, sem os reais problemas que o cercam, sem conflitos, sem corrupção, sem demagogia. Ao se deparar com a realidade estampada pelos meios de comunicação, o educando pode não ter respaldo crítico para analisá-la, e a motivação em participar deste processo democrático, em sua via eleitoral, cai por terra.

Ressaltamos que o professor sempre encontrará possibilidades para trabalhar de forma mais realística este tema, pelo menos neste material analisado. Isto porque os autores propõem a eleição do representante de classe. Ao realizar esta atividade, conflitos de interesses vêm à tona, abrindo espaços para uma discussão mais aprofundada, estimulando o educando à participação real, mesmo com as intempéries de um processo eleitoral.

Uma preocupação comum nas duas coleções diz respeito à pluralidade cultural, que, por sua vez, também se relaciona com a identidade cultural. Um componente importante na noção de cidadania, no tocante ao sentimento de pertencimento. Nas orientações das atividades da unidade I do volume 4 em Chianca & Teixeira, coloca-se como preocupação central o que é o Brasil e quem são os brasileiros.

Em termos de conteúdo, os autores ressaltam que os brasileiros são os índios, os brancos, os negros, os mulatos, crianças, jovens, velhos, filhos de imigrantes, trabalhadores, empresários, gente da roça e da cidade. Citam a noção de nomadismo e de sedentarização. Propõem que se aprofundem pesquisas sobre as civilizações pré-colombianas, folclore e lendas indígenas. Mencionam a importância de se discutir as relações estabelecidas entre colonizadores e índios, que se deve entender que a periodização é convencional e os significados da colonização como conceito e processo histórico. Abordam, ainda, a questão dos Ianomâni como um problema

político e social para o Brasil e Venezuela (10 mil pessoas ocupando os dois lados da fronteira). Como sugestão da atividade, propõem aprofundar pesquisas sobre o que tem sido feito por este povo (demarcação de terras, saúde, educação e proteção das reservas).

Ressalta-se nas orientações de desenvolvimento do conteúdo em *Lucci & Branco*, a formação da sociedade brasileira com diversidade étnica e cultural. O Manual diz que o texto didático explicita os momentos mais significativos desta formação, colaborando para que o aluno reconheça a sua própria origem, construindo sua identidade. Ao perceber a relação de sua realidade com as razões históricas que a forjam, o aluno se reconhece como membro constitutivo desta engrenagem e o Manual acrescenta: “pretendemos que se forme participativo”.

Embora os autores evidenciem, nas duas coleções, como objetivo, a formação para a participação, nesse aspecto a desconsideram, pois o aluno, mesmo em formação, já é um ser participativo. As ações de cada um formam nossa sociedade, no silêncio ou na mobilização, no coletivo ou no individual, aceitando ou protestando. Isto já caracteriza os resultados do que somos enquanto identidade nacional. É por isso que se faz necessário estimular uma participação solidária e consciente, de forma a transformar a realidade de desigualdade e abandono em que se encontra o cidadão brasileiro. Aceitar o desrespeito, o descaso, a injustiça, é participar disso tudo, reproduzindo-os. O Manual não orienta o professor nesse sentido. Acreditamos que não basta escrever sobre participar, é necessário evidenciar as características dessa noção de participação. Assim, destacamos: o foco não é participar, visto que isso já é feito. O primordial é expor a natureza dessa participação.

As coleções analisadas procuram ressaltar a pluralidade cultural, lembrando que índios, brancos, negros, mulatos, entre outros, são brasileiros. Mas não dizem que o presidiário é brasileiro, da mesma forma como o desempregado, o doente, o marginalizado. Propõem debates, abertura à liberdade de discussão, pesquisas, abordagem de conflitos, diversidades, transformações em contextos. Propõem nas atitudes o reconhecimento e a avaliação das ações como exercício da cidadania. Porém, estas indicações são tratadas de forma vaga. Não firmam uma visão norteadora para discussão da identidade do cidadão brasileiro, como se propõem nos objetivos das unidades. Os temas mais críticos são tocados como sugestão de aprofundamento e pesquisa, sem que haja, no mínimo, indicações de fontes específicas. É o caso, por exemplo, da proposta de pesquisa sobre os Ianomâni em Chianca & Teixeira (2001).

Normalmente as coleções, dentro das apresentações dos objetivos didáticos das unidades, colocam diferenças étnicas culturais e desigualdades sociais juntas. No conteúdo ao alunado, o texto esclarece que devemos aceitar as diferenças étnico-culturais, mas devemos ter uma atitude de repúdio às desigualdades sociais. Entretanto, colocá-las juntas de forma sintética no Manual, sem esclarecimentos, pode indicar uma relação direta de causalidade: “é pobre porque é índio, ou negro, ou imigrante”, ressaltando estereótipos e preconceitos.

Entre os conceitos também se colocam diversidade e desigualdade no mesmo item, como se fossem complementos uma da outra. A cidadania aparece normalmente em seu âmbito de relação sociedade/Estado. Os Manuais não expõem que esta é a única visão da cidadania, mas também não evidenciam que não é, deixando uma imagem ambígua dessa noção. Se o professor vai utilizar o livro, ele tem o direito de conhecer a noção, de forma clara e explícita, que o texto utilizará sobre a cidadania, já que a mesma é colocada entre os objetivos, conceitos e atitudes.

Os conteúdos ressaltados relacionam-se a: população brasileira como étnica e culturalmente diversa; valores, opiniões e juízos depreciativos e preconceituosos expressos no contexto colonial (e também na cultura popular); miscigenação; função e importância social e política das pesquisas regulares feitas por órgãos do governo; concentração demográfica na faixa litorânea; o que a sociedade está fazendo com as pessoas idosas e o trabalho voluntário em instituições; a importância do trabalho e a necessidade de sua regulamentação aliado às questões da desigualdade social; a biografia de Rondon e o trabalho atual dos órgãos públicos junto às populações indígenas; diferenças entre índios e brancos; a presença da cultura afro-brasileira na vida da comunidade; a extinção do trabalho escravo trazendo poucas mudanças à situação do negro.

Sobre todos os conteúdos ressaltados, esclarecemos que eles foram apenas citados pelos Manuais, sem a existência de qualquer explanação mais ampla ou suscitar de questões. A proposta parece rica em possibilidades, mas é em uma frase que centramos nossa crítica. O Manual da editora Ática sugere uma pergunta para discussão em classe: “o brasileiro é preconceituoso com relação ao negro?” (Chianca & Teixeira, 2001, p. 29, vol. 4, Manual do Professor). Ao questionar se o brasileiro é preconceituoso com relação ao negro, o texto reforça a visão de que brasileiro é branco e negro não é brasileiro. Um descuido talvez, na formulação da questão, mas um descuido com impacto na abertura de espaços à participação no seu sentido de

pertencimento: o aluno negro ou o professor negro podem sentir-se à parte da sociedade brasileira.

No material destinado ao alunado, em Chianca & Teixeira (2001), há uma preocupação visível em demonstrar a existência da dominação sobre os povos indígenas e negros no decurso de nossa história, equilibrada com a preocupação em demonstrar a sua resistência cultural, bem como a influência de suas culturas na formação do povo brasileiro. As duas coleções trazem textos extras que demonstram os conflitos ocorridos entre índios e policiais durante as comemorações de 500 anos do Brasil. Lendas, poemas, trechos de músicas, imagens cartográficas, bem como ilustrações dos povos indígenas (sempre com exemplos dos xavantes, ianomâmis e tupis guaranis, embora se diga da existência de outros) estão presentes nas duas coleções. Possibilidades diante dessa riqueza de material são várias. Ressaltamos, ainda, que se busca demonstrar diferenças e também proximidades. Como exemplo, anexamos a imagem retirada de *Lucci & Branco* (2002):



(Lucci & Branco, ed. Saraiva, p. 20, vol. 4, 2002)

A atenção dada à diferença entre culturas e o respeito à diversidade cultural é nítida. A forma como esse conteúdo específico se apresenta e se desenvolve possibilita vias de construção do sentimento de pertencimento, colaborando na formação da identidade nacional, no seu componente cultural.

Destacar os aspectos de nossa cultura é importante para a construção da noção de cidadania. É o ponto, pela nossa leitura, em que as coleções mais se aproximam da idéia da “nova noção de cidadania”, indicando pertencimento e direito de ser diferente. É o que encontramos de mais próximo ao “conhecimento solidário” dentro do conteúdo analisado

A via do estudo da cultura realmente parece ser um canal de saída para a “emancipação”, dentro das possibilidades que se apresentaram no material didático. O texto, de uma forma pontual, busca denunciar preconceitos e estereótipos, fazendo uso de aspectos da produção cultural da classe dominante:

“Você sabe o que é preconceito? Leia este trecho de uma música de carnaval bastante conhecida: ‘O teu cabelo não nega, mulata, porque és mulata na cor, mas como a cor não pega, mulata, mulata eu quero o teu amor’.
Por que o verso da música é preconceituoso?” (Chianca & Teixeira, 2001, vol 4, p. 92).

No material do professor, o texto orienta a resposta mostrando que o verbo “pegar” é usado no sentido de contaminar, de contrair uma doença. Em seguida, uma página é dedicada exclusivamente ao que existe na lei, segundo a Constituição, e à forma de organização e luta dos negros para fazerem valer seus direitos conquistados, além da busca de novos. Essa parte da coleção atende prontamente ao que se propõe. Mas é na abordagem do conteúdo histórico que as maiores lacunas aparecem.

Ao explicar a Independência do Brasil, bem como a Proclamação da República, não se ressalta a luta ou resistência de negros e indígenas, e o descontentamento também desses grupos com a situação em que se encontrava o país, nem mesmo para demonstrar o desgaste do governo colonial e imperial. Frases como “O Império estabeleceu a cidadania, mas não acabou com a escravidão colonial” (Chianca & Teixeira, 2001, vol 4, p. 105), coloca em questão o entendimento da noção de cidadania. Se não acabou com a escravidão, e o negro é hoje cidadão brasileiro, como a cidadania pode ter sido *estabelecida* sem sua participação? Como a cidadania, pela concepção que aqui entendemos, pode ser *estabelecida pelo Império*? O que buscamos é o entendimento dessa noção como algo construído de baixo para cima.

Assim verificamos que, nas partes destinadas ao desenvolvimento do tema pluralidade cultural, o texto é rico em possibilidades, mas se trai no mesmo aspecto, nas partes destinadas à explicação da construção de nossa história. A coleção da Ática diz que os escravos não tinham

direitos, fato verídico, e que, quando conseguiam alforriar-se, isso pouco mudava sua condição de vida, o que é questionável. Assim o texto ignora o potencial de luta que foi tão enfatizado em trechos antecedentes do volume, ligados exclusivamente aos aspectos culturais.

A historiografia do trabalho normalmente enfatiza mais a experiência do trabalhador livre, principalmente no trato com a imigração. Essas coleções não fugiram a essa regra. Os textos analisados não fazem referência à importância da participação dos trabalhadores escravos e libertos politizando seu cotidiano. Segundo Flávio dos Santos Gomes (*In: Pinsky & Pinsky, 2003*), os cativos constituíam-se como sujeitos de suas próprias vidas:

“Durante a vigência da escravidão, em muitas regiões, dois terços da população livre era constituída de negros, mestiços e homens brancos pobres. Em diversas áreas, fizeram greves, motins e organizaram-se mesmo em sociedades e sindicatos (...). Nas áreas rurais e nas cidades, escravos, africanos e seus descendentes politizaram o cotidiano, organizando suas famílias e comunidades” (Gomes *in* Pinsky & Pinsky, 2003, p. 448).

Mesmo as relações interétnicas não são enfatizadas nas coleções. Embora a parte destinada à discussão sobre a pluralidade cultural seja extensa e bem desenvolvida, índios, brancos e negros aparecem de forma separada, inclusive com capítulos específicos. Ainda que o texto diga que somos resultado do encontro das três culturas, a forma como as mesmas se apresentam nas propostas não indica como elas se encontraram, além da exploração e dominação. A comprovação de que se encontram, segundo o que se apresenta nos textos didáticos, é a riqueza cultural demonstrada em produções de poemas, lendas, canções, pinturas. Mas como se relacionaram esses três grupos?

O livro didático de Chianca & Teixeira (2001) não deixa claro a existência das relações interétnicas que envolveram as populações indígenas e as populações escravas africanas. Gomes (2003 *in* Pinsky & Pinsky) lembra que escravos fugidos, para além dos conflitos e confrontos, muitas vezes aliaram-se a grupos indígenas, formando, até mesmo, pequenas comunidades:

“Os grupos indígenas xavante e caiapó, na Capitania de Goiás, eram inicialmente inimigos dos quilombolas, porém em 1760, os xavantes juntaram-se aos quilombos, havendo miscigenação de negros fugidos com mulheres indígenas. (...)”

Havia muitos conflitos envolvendo tribos indígenas, escravos e quilombolas. Mas havia, igualmente, solidariedade” (Gomes *in* Pinsky & Pinsky, 2003, p. 456).

O material da editora *Saraiva*, de *Lucci & Branco*, cita em um texto complementar, que no Brasil se encontrava uma população livre e pobre, formada por índios e forro, convivendo com escravos fugidos. A ênfase no texto é colocada no fato de que ainda hoje existem áreas ocupadas por descendentes de quilombolas, e o material se esforça em aliar a questão ao conflito de terras atualmente. Destacamos que a recuperação da história dos quilombos, como um capítulo das lutas em torno do acesso à terra, é uma face importante da luta pela cidadania, principalmente ao se considerar sua dimensão étnica e as reconstruções culturais relativas.

Os textos dos Manuais consideram que o material propõe abertura e citam conteúdos e conceitos específicos importantes, escrevendo que os mesmos possibilitam discussões sobre a cidadania. Em Chianca & Teixeira (2001) propõe-se: Independência e Proclamação da República, Era Vargas, ditador, ditadura, democracia X ditadura, “o valor da Constituição como lei suprema das regras democráticas” (Chianca & Teixeira, vol. 4, Manual do Professor, p. 33). O Manual conclui as orientações: “verificar se eles (os alunos) responderam com convicção que os avanços constitucionais representam benefícios concretos para a sociedade” (*ibidem*, p. 33).

A cidadania, no texto do Manual, inclui-se entre as determinações de objetivos, conceitos, procedimentos e atitudes. No entanto, esse material não ressalta como os conteúdos específicos como Independência, República e Era Vargas, podem ser utilizados na construção da noção de cidadania. Nenhuma discussão é levantada neste sentido pelo Manual para o professor. Além disso, o texto mantém a preocupação em fazer o aluno concordar com os benefícios da Constituição e da democracia, como se questionar este fato fosse um erro, sacralizando e distanciando do cidadão algo que é constitutivo do mesmo. Embora o Manual ressalte a necessidade de abertura para discussões, mais um espaço é fechado, negando ao educando e ao professor a possibilidade de pensar vias alternativas de emancipação e de reconhecer que, em muitos casos o Direito, a Ética, a Ciência e a Tecnologia, deixam de ser o outro da regulação para serem o seu duplo (Santos, 2001).

O que percebemos é que o cidadão em Chianca & Teixeira (2001) está vinculado mais à dimensão do mercado e do consumo. Isto não teria grandes problemas, se a coleção tivesse dado o mesmo destaque em suas explanações sobre a sociedade brasileira e sua história. No entanto, a

abordagem do livro sobre a realidade econômica em que se insere o Brasil, no âmbito interno e externo, é questionável, visto que a desigualdade econômica não é a ênfase da coleção. Portanto, aliar o cidadão ao consumo, sem esclarecer que a maior parte do povo brasileiro encontra-se em situação de exclusão nesse mundo, é deturpar a noção de cidadania que buscamos.

A coleção da Ática (Chianca & Teixeira) esclarece em cinco linhas que a sociedade vem abrindo caminhos para novos direitos, ligados às novas exigências da cidadania. Mas não é essa a ênfase do material. Sob o título de “Exercendo o direito de cidadania” o texto inicial do capítulo “Cidadania, democracia e participação” apresenta o problema de Caco: o seu aparelho de som comprado recentemente quebrou. A solução é efetivada junto ao Procon. Claro que os direitos dos consumidores são parte dos direitos dos cidadãos, mas antes é necessário enfatizar que grande parte dos brasileiros não tem acesso aos bens de consumo, e muito menos aos básicos de sobrevivência.

“Apesar dos avanços conquistados nos últimos anos, o Brasil continua sendo o campeão das desigualdades sociais e econômicas na América Latina e Caribe, segundo relatório do Banco Mundial (Bird) sobre a região, divulgado nesta sexta – feira no Rio de Janeiro. O estudo mostra, por exemplo, que os 10% brasileiros mais pobres recebem 0, 9% da renda do país, enquanto os 10% mais ricos ficam com 47, 2%” (notícias. uol. com. br, acessado em 24/10/2003).

Segundo Santos (1995), a forma dominante de poder no espaço mundial é a troca desigual, que sempre teve uma forte dimensão política (como mostram as guerras, o direito internacional público e as organizações políticas internacionais). Porém, atualmente, constata o autor que esta dimensão tem perdido espaço nas relações entre Estados para as demais dimensões como as econômicas, culturais e religiosas. Os motivos para esta ocorrência são dois:

1. Os imperativos econômicos impostos pelas multinacionais no processo de transnacionalização da produção;
2. A estratégia simbólica do capitalismo transnacional que integra na lógica do consumo todas as classes sociais do sistema mundial (inclusive as classes populares dos países periféricos), instituindo o consumismo enquanto prática cultural e ideológica.

As ilustrações e textos das coleções analisadas reforçam essa prática cultural ideológica do consumismo, mesmo que expresse literalmente, em alguns pontos específicos, a contrariedade a esse fato. No capítulo “Cidadania e Direitos” (volume 3), em Chianca & Teixeira (2001), os autores criam um diálogo da Constituição com as crianças. Estas perguntam: “o que é certo pelas suas leis?” e a Constituição responde que o certo é o país dar condições de moradia, alimentação, saúde, escola e uma “boa vida junto com a família”. O texto ainda diz que a criança deve crescer saudável, praticar esportes, brincar e se divertir, e conclui explicando os direitos fundamentais. Ficou claro e coerente, embora pouco desenvolvido. Porém, a ênfase nesse capítulo é dada ao direito dos consumidores, o que se repete no volume 4. Assim, os autores definem direitos:

“Direito, no sentido empregado aqui, refere-se a tudo aquilo que nos pertence, que podemos exigir e que a Constituição nos garante. Se comprarmos um terreno, uma casa ou um automóvel, por exemplo, passamos a ter direito de propriedade sobre esse bem e ninguém pode tomá-lo de nós. Também o tratamento correto que um comerciante dispensa a seus clientes é um direito que estes podem exigir como consumidores. A assistência à infância é uma obrigação das autoridades e um direito das crianças, estabelecido em lei” (Chianca & Teixeira, 2001, vol 3, p. 88).

Assim termina o item. Qual foi a ênfase? Falou-se sobre a assistência à criança, mas o exemplo norteador da explicação foi o consumo, a compra, e aquilo que envolve suas relações na sociedade. Esse foi apenas um exemplo, mas é o que se observa na coleção de uma forma geral: formar o bom consumidor.

Com relação à abordagem específica do conteúdo histórico, Chianca & Teixeira (2001) o faz de forma reduzida propiciando ambigüidades. Explicaremos com dois exemplos a nossa crítica. Primeiro o autor propõe uma pesquisa sobre Vargas e conduz assim: “Podemos destacar o apoio do governo de Getúlio aos trabalhadores e o estímulo à industrialização, junto com as críticas ao seu governo por conta de sua atuação como ditador” (Chianca & Teixeira, 2001, vol 4, p. 108). Com certeza, a comissão do MEC sabe o que significa ditador, mas aos alunos nada foi definido até esse momento no texto didático sobre ditadura. Como o material pode afirmar o apoio de Vargas aos trabalhadores? A qual trabalhador o texto se refere? Como o material propõe pesquisa para esse assunto, parece que o mesmo se isenta da responsabilidade historiográfica no tema. Existem possibilidades para a construção da noção de cidadania? É claro que elas existem, e

muitas. Porém, também existem fortes possibilidades para ambigüidades no entendimento da relação Estado/trabalhador e cidadão/política.

O segundo exemplo que tomamos trata do tema *Ditadura Militar*. Esse não é o nome que a coleção de Chianca & Teixeira adota para o período. Os autores apresentam da seguinte forma o período: “Outro período importante da nossa história recente foi o de 1964 a 1985, em que o país esteve sob o comando de governos militares.” (*ibidem*, p. 109). Escolher a palavra importante para caracterizá-lo enquanto impacto no leitor estudante pode também trazer ambigüidades, sobretudo porque, logo em seguida, o texto cita os avanços econômicos do período, dizendo que a *economia teve um forte crescimento*, criando empregos, rendas e crescimento urbano. A imagem da Ditadura Militar fica mais para o positivo do que para o negativo, o que é agravado quando se observa que o título do capítulo é “Democracia: governo de todos para todos”.

O material de *Lucci & Branco* (2002) exagera no conteúdo, porém dá menos margem para ambigüidades. O título que trabalha o mesmo tema analisado em Chianca & Teixeira (2001) é “A economia e o trabalho a partir de 1960 até os dias atuais”. A ênfase é dada ao retrocesso político e também econômico, sendo assinalada a existência de crises, inflação e dependência externa, bem como a repressão política, a desigualdade econômica e os movimentos populares para as mudanças, como as *Diretas Já*. Os dados e as informações trazidas pelos autores, de modo mais detalhado, abrem espaços e caminhos para a construção da noção de cidadania: demonstram conflitos, organização coletiva, movimentos populares, transformações advindas da participação, a realidade da desigualdade social, os interesses de grupos internos e externos e solicitam pesquisas sobre os conceitos ditadura e democracia.

Esse material termina indagando: “Para você, o que é cidadania?”. Antes, explica que temos deveres a cumprir, mas temos também direitos que foram conquistados por meio de lutas ao longo da história. De fato, a proposta do livro, nesse volume 4, procura elucidar essas lutas. Textualmente, *Lucci & Branco* não insistem no tema direitos e cidadania, mas, pela abordagem que tomam dos fatos e conceitos históricos, abrem maiores possibilidades para a construção dessa noção. Quando se remetem ao tema cidadania, o fazem textualmente de forma incompleta, assinalando apenas os direitos civis e políticos, assim a definem os autores: “qualidade do cidadão que lhe permite exercer direitos civis e políticos dentro do seu município, estado ou país” (Lucci & Branco, 2002, vol. 4, p. 128).

7.5. Da colônia aos nossos dias: a relação entre cidadania e meio ambiente

Nas duas coleções observamos a presença ou ausência da preocupação com os direitos ligados ao meio ambiente. Em Chianca & Teixeira (2001) a questão do meio ambiente se faz sentir mais em um sentido de preservação dos mesmos, enquanto dever, do que como direito à qualidade de vida. Wagner Costa Ribeiro (*In*: Pinsky & Pinsky, 2003) aponta para o caráter ético-político que envolve meio ambiente e cidadania. Portanto, mais do que educar para uma consciência ecológica, abordar meio ambiente é participar da luta contra a desigualdade ao acesso e uso da base material da existência. Levantar discussões sobre soberania, apropriação desigual de recursos naturais e qualidade de vida é um caminho na ampliação da participação popular no trato da questão ambiental:

“Mesmo que reduzindo parcialmente os impactos ambientais – graças a leis relativas ao tratamento dos rejeitos industriais –, a produção econômica capitalista ainda é responsável pela segregação social, econômica e, é preciso ressaltar, ambiental da população da terra. Quantos ainda vivem em áreas consideradas de risco à vida humana? Quantos ainda vivem sem condições mínimas de conforto, sujeitos a habitações que parecem improvisadas mas que são na verdade, a obra possível, como as favelas e os cortiços? Quantos aspiram ingressar ao reino do consumo, gerando mais pressão sobre recursos naturais não renováveis? Quantos já estão privados de recursos básicos à reprodução adequada da vida humana, como a água doce?” (Ribeiro *apud* Pinsky & Pinsky, 2003, p. 399)

A abordagem sobre a relação meio ambiente e cidadania toma caminhos diferentes nas coleções analisadas. Em Chianca & Teixeira (2001) o tema aparece quando o conteúdo se desenvolve no sentido de explicar a industrialização. Os autores enfatizam os pontos positivos desse processo histórico, como geração de empregos e tecnologia. Escrevem também sobre as consequências negativas, porém sem tanta ênfase. Nesse ponto citam o inchaço das cidades e o aumento da pobreza: “A verdade é que o crescimento industrial e urbano trouxe benefícios e também grandes problemas. Eles estão bem diante dos nossos olhos: favelas, ruas sujas, violência, trânsito congestionado, poluição ambiental etc.” (Chianca & Teixeira, 2001, vol. 3, p. 68).

Logo após esse parágrafo citado, o texto caminha para a temática do trabalho infantil. Portanto, essa é a única indicação de consequência da industrialização sobre o meio ambiente. Mesmo assim, parece, pela sequência do texto, que quem promoveu esses problemas foram os populares que migraram para as cidades, desprovidos de qualquer antecedente histórico. Ao que parece, pelo encaminhar do texto, foi opção desses migrantes a ida aos centros urbanos, atraídos pelos benefícios da industrialização. Os autores sequer citam o porquê dessa migração, como a existência de latifúndios ou o descaso do governo na questão da terra e da população do campo, vítima da inexistência de políticas públicas para o setor no decurso de nossa história.

Expusemos aqui um exemplo de que os autores da coleção da editora Ática não estabelecem uma clara relação entre meio ambiente e cidadania. Esperava-se, em se tratando de explicar o desenvolvimento industrial e urbano na história do Brasil, o esclarecimento do quanto o interesse maior do lucro muitas vezes desconsidera o acesso da população aos benefícios também que a natureza oferece.

A possibilidade da construção da cidadania amplia-se com os textos complementares. No quarto volume da mesma coleção, encontramos um texto sobre a vida no passado e no presente do povo Munduruku, do estado do Pará. A base do texto é a destruição da natureza promovida pelos interesses ligados ao lucro. O pajé teve um sonho e durante o sonho viu “máquinas que comiam as árvores”, viu as águas mudarem de cor “devido ao líquido que os brancos jogavam na água”, viu a deterioração cultural dos povos vizinhos. Viu sua gente fugindo, largando o solo em razão do medo e da ausência “de um espírito que fortalecesse o povo e lhe desse coragem de lutar pelo chão”. O pajé então conclui que deve preparar o espírito de seu povo para ajudá-los a lutar.

Encontramos aí subsídios para relacionar direitos, meio ambiente, luta, interesses econômicos sobrepostos aos culturais e sociais, enfim, traçar uma discussão no sentido de abordar uma dimensão das causas da segregação ambiental. Mas a proposta de exercícios para esse texto reduz as possibilidades que identificamos. O livro pergunta sobre quem é cada um dos personagens citados, pergunta qual foi o sonho e responde, no material do professor, que o sonho era que o pajé era um pássaro que sobrevoa a Amazônia. De fato ele sonhou isso, mas o principal de seu sonho não foi assinalado na resposta do livro do professor: a destruição da natureza. Nem foi suscitada uma discussão sobre causas, ou sobre como o povo pôde ou não lutar. Esse texto complementou o capítulo sobre a colonização portuguesa, que também não ressaltou sobre “segregação ambiental”.

Quando o conteúdo, ainda na coleção da Ática, explica sobre o ciclo do café, também não aprofunda sobre os efeitos ambientais, apenas cita que “os cafezais foram invadindo terras virgens cobertas pela mata Atlântica”. A preocupação do capítulo é mostrar a riqueza advinda do café e o trabalho que lhe propiciou. Assim só vamos nos deparar com a questão ambiental no último capítulo da coleção, com a seguinte frase sobre a Constituição de 1988: “Agressões contra a natureza são consideradas crimes, o governo tem obrigação de proteger o meio ambiente.” (Chianca & Teixeira, 2001, vol 4, p. 111). Porém a ênfase foi dada aos avanços da Constituição de 1988, e essa frase se perdeu em todo o contexto.

Lucci & Branco (2002) desenvolvem maiores possibilidades para a relação meio ambiente e cidadania na abordagem do conteúdo histórico. No conteúdo destinado à colonização, há um encaminhamento para discussão sobre o conceito de propriedade privada, e nele se insere o texto abaixo:

“Os indígenas plantavam e extraíam da natureza somente o que necessitavam para sua sobrevivência, como fazem ainda hoje. Quando a terra ficava esgotada e começava a produzir menos, eles mudavam o local de plantação e deixavam a mata voltar a crescer naquele lugar. Por isso, o modo de vida desses povos não destruí a natureza como acontece com o modo de vida dos brancos”. (Lucci & Branco, 2002, vol. 4, p. 26)

Embora o tema principal não seja meio ambiente, o texto estabelece uma relação do mesmo com o conceito de propriedade privada de forma crítica, o que colabora para o entendimento do termo “segregação ambiental”, como atribuído por Ribeiro (*apud* Pinsky & Pinsky, 2003).

Quando a mesma coleção aborda o ciclo da cana-de-açúcar, observações quanto ao desrespeito ao meio ambiente também são feitas, tanto no texto base como nos complementares, inclusive com possibilidades reais para a construção da noção de cidadania. Trazemos como exemplo um texto de uma página e meia que descreve a discussão de um indígena com um europeu. O indígena considera o europeu louco, pois trabalha a vida inteira para amontoar riquezas para seus filhos ou parentes. E conclui

“A terra que nos alimentou não é suficiente para alimentá-los a eles? Nós aqui também temos filhos, a quem amamos, mas como estamos certos de que após nossa morte a terra que nos nutriu os nutrirá também, cá descansamos sem o mínimo cuidado” (Lucci & Branco, 2002, vol. 4, pp. 50-51).

Seguem-se mais duas páginas com atividades explorando o texto, abordando questões como trabalho, relação com a natureza e acúmulo de riquezas.

Em outros conteúdos históricos, nessa coleção, também são abertos espaços para a discussão de meio ambiente e cidadania. Por exemplo, ao expor sobre Canudos, textos sobre Chico Mendes são trazidos, dando uma dimensão política sobre a questão da terra, no passado e no presente. O texto sobre Canudos não termina como se costuma fazer – foram massacrados –, mas aponta (embora escreva sobre o massacre, visto que ele é fato) para a continuidade dessa luta contra aquilo que aqui chamamos de “segregação ambiental”.

No conteúdo sobre industrialização, também existem vias de possibilidades na construção da noção de cidadania aliada ao meio ambiente. O último texto complementar da coleção foi escrito por Darcy Ribeiro, este conclui que o desmatamento é fruto da ignorância e da ganância. Os textos apontam para a destruição do meio ambiente, estabelecendo relações com o sistema capitalista e dando caminhos para indicações de responsáveis pela “segregação ambiental”. Porém, não esclarece, como o fazem Chianca & Teixeira (2001), a existência legal de direitos ligados à preservação ambiental, destacando a função do governo como responsável pela proteção ambiental.

De qualquer forma, em ambas as coleções, existem *lacunas*, *ambigüidades* e *singularidades* também no vínculo participação e meio ambiente, que preenchemos com a nossa leitura dos mesmos. Sabemos que a própria lei que coloca o governo como responsável pela proteção ambiental é passível de questionamentos pelos interesses que o envolvem. Porém, o que nos cabe assinalar aqui é que o texto didático, no decurso de seu conteúdo e propostas, deve dar uma atenção maior à “segregação ambiental”, considerando-a como participação na luta pela conquista de direitos que assegurem o acesso e uso da base material da existência de forma mais igualitária.

Considerações Finais

As coleções analisadas nessa dissertação foram também analisadas pelo MEC. A coleção da *Ática* (Chianca & Teixeira, 2001) foi aprovada e recomendada pelo PNLD, sendo que a coleção da *Saraiva* (Lucci & Branco, 2002) foi aprovada com ressalvas. Pelo material do MEC destinado ao professor, a primeira coleção acima citada parte da experiência do aluno, tendo a preocupação em valorizar a reflexão e a compreensão da realidade social. Diz ainda que a construção da cidadania efetiva-se na coleção, pois constitui um dos eixos temáticos na organização dos conteúdos. Porém, o documento constata a ausência de elementos suficientes para a percepção das desigualdades sociais.

Sobre a segunda, o PNLD também considera que o material incentiva a construção da cidadania, mas que esta não se realiza plenamente pela simplificação presente nos textos e pela falta de historicidade das experiências sociais, faltando também referência a autores que dêem sustentação metodológica ao ensino/aprendizagem.

Partindo dos dados retirados do PNLD 2004, pontuamos aspectos que são comuns à nossa conclusão. De fato, ressaltamos o quanto a coleção de Chianca & Teixeira (2001) distanciou-se da realidade de desigualdade social. Assinalamos também que *Lucci & Branco* (2002) exageraram no conteúdo da quarta unidade, dificultando a abordagem crítica, no andamento da sala de aula. É bom verificar que a Comissão de Avaliação do MEC está atenta a esses aspectos.

No entanto, pela nossa leitura, a coleção de Chianca & Teixeira (2001) teria mais ressalvas quanto à construção da cidadania, visto que esta não se resume aos aspectos culturais, o que foi bem desenvolvido nessa coleção. Embora *Lucci & Branco* (2002) incorporem no texto dados históricos que sobrecarregam um volume e podem comprometer o aprofundamento de discussões, foi exatamente nessa parte do material que encontramos maiores possibilidades na construção da cidadania. Pois, com subsídios da história, introduzem-se fatos que demonstram participação através de lutas, construção de direitos, bem como as transformações sócio-produtivas no ambiente e nas relações humanas pelo decurso da história.

De fato, a palavra “cidadania” se faz mais presente no material da *Ática* (Chianca & Teixeira, 2001), mas pior do que não citá-la é fazê-lo de forma a suscitar ambigüidades. O objetivo proposto por esta coleção é inserir a História no processo educacional, “tendo em vista o desenvolvimento intelectual, a formação da consciência pessoal, da identidade social e das bases

da cidadania” (Chianca & Teixeira, 2001, vol. 1, Manual do Professor, p. 3). Porém, acreditamos que a noção de cidadania construída neste material pouco estimula a participação e não dá conta do dinamismo desta noção.

Nada indica claramente que a realidade social, política, econômica e cultural está em construção e permanente transformação. Toda vez que o texto de Chianca & Teixeira (2001) remete-se ao tema *direitos e cidadania*, o faz pelo instituído, aliando esta noção a algo quase que sagrado, distante e imutável, como os exemplos que citamos do trabalho com certidão de nascimento e com a Constituição. É claro que muitos exercícios parecem indicar caminhos para a criatividade e o debate, porém os espaços podem ser fechados se o professor levar em conta as orientações dadas ao mesmo, com comentários em seu Manual escritos em itálico e azul, indicando o que se espera de cada atividade.

Existe a possibilidade de trabalhar o dinamismo da noção de cidadania no conteúdo, porém dependerá unicamente da consciência do professor e de sua equipe de trabalho. Espaços de ação e participação são apresentados, mas não identificados enquanto tal. Portanto, cabe ao professor e sua equipe fazer a “escovação à contra pêlo”, e chegar a uma noção de cidadania emancipatória.

Lembramos, ainda, que o Manual do Professor, espaço que poderia aprofundar questões, carece de discussões ou estímulos à participação. Morin, em conferência dada em São Paulo em 2002 (Seminário Internacional Educação e Cultura), defende a existência de quatro caminhos para reformar as relações entre os seres humanos. O primeiro seria a reforma das instituições, o segundo, a reforma pela educação, o terceiro, a reforma da vida e, por último, a reforma moral (estes dois últimos entendidos como reforma cultural). Para o autor, todas estas reformas, de modo isolado são insuficientes, porém necessárias. O caminho é integrá-las.

Consideramos que naquilo que analisamos até então, enquanto conteúdo de material didático, existe a marca da fragmentação. Esta fragmentação atende às especificidades do PNLD, pautado nos PCNs, isto é, existe um espaço determinado para apresentar temas ligados à cidadania, garantindo a aprovação do material pelo MEC. No entanto, no desenvolvimento do conteúdo do Manual ao texto didático destinado ao alunado, a noção de cidadania construída é ambígua, desviando-se de discussões que possam conduzir a uma reforma nas instituições, na vida e na moral, dificultando a reforma da própria educação.

As instituições, leis e direitos são apresentados, porém a possibilidade de transformá-los é evitada. Isso já não se encontra com tanta evidência em *Lucci & Branco* (2002). Por exemplo, o

trabalho sugerido para o conhecimento da Escola é muito dinâmico em Chianca & Teixeira (2001), com uma proposta de visita à mesma, mas é em Lucci & Branco (2002) que se levantam questões que levam a uma reflexão sobre o sentimento de pertencimento do aluno com a escola, solicitando também o seu posicionamento quanto ao que deveria ser modificado.

A noção de cidadania construída no material didático parte da própria forma como os autores estabelecem a comunicação com o professor, vista pelo Manual e pelas orientações a cada atividade no livro do professor. Nesse aspecto, detectamos um ranço da tradição autoritária na produção didática. De forma diferenciada, identificamos esse ranço autoritário nas duas coleções. A da Ática (Chianca & Teixeira, 2001) conduz até mesmo os resultados das pesquisas e diz, sem receio algum, que o professor exerce papel secundário no processo educativo. A da Saraiva (Lucci & Branco, 2001), embora seja mais *respeitosa* no trato com o professor, não evidencia no Manual as reais discussões presentes no material destinado ao alunado. Portanto, identificamos a existência de uma comunicação unilateral nos Manuais do Professor. Eles se destinam, prioritariamente, à comissão de avaliação do PNLD. Assim, esclarecem o que consideram necessário para sua aprovação, sem, contudo, observar as reais necessidades do professor nesse espaço que lhe é dirigido.

Embora assinala que é necessário dar conteúdo aos conceitos em Chianca & Teixeira (2001), o Manual não esclarece a natureza deste conteúdo. Contradizendo toda postura de autonomia e liberdade salientada na coleção, propõe a repetição como forma de garantir a compreensão mínima, sem esclarecer o que é “compreensão mínima”.

Observamos, pela análise do Manual, bem como pelas colocações feita ao professor no material a ele destinado, que ainda existe a sacralização do livro-texto. Ao ser produzido, este material não deixa claro que nele não estão instituídas verdades absolutas e inquestionáveis, embora lembre este fato ao professor: *o professor não deve ser o dono da verdade*. Porém o livro didático ainda não evidencia a possibilidade do erro em seu próprio material, o que por um ângulo mercadológico pode ser explicado, embora não justificado. Não há interesse em dar a imagem de um material falível na hora de vendê-lo.

“Todo conhecimento comporta o risco do erro e da ilusão. A educação do futuro deve enfrentar o problema de dupla face do erro e da ilusão. O maior erro seria subestimar o problema do erro; a maior ilusão seria subestimar o problema da ilusão. O reconhecimento do erro e da ilusão é ainda mais difícil, porque o

erro e a ilusão não se reconhecem, em absoluto como tais. Erro e ilusão parasitam a mente humana desde o aparecimento do Homo sapiens. Quando consideramos o passado, inclusive recente, sentimos que foi dominado por inúmeros erros e ilusões.” (Morin, 2000, p. 19).

Os textos recomendados pelo MEC e utilizados em sala de aula não parecem atentos a esta dimensão do conhecimento. Solicitam a abertura de espaço para o aluno se posicionar, mas não estão deixando espaço para o diálogo com o conhecimento na relação professor/autor. A possibilidade do erro e da ilusão no texto e na interpretação do conteúdo é pouco ressaltada, e quando presente se faz pelas entrelinhas, observações, nos parênteses, etc.

Este olhar que desenvolvemos sobre a questão é fruto também de um pensar sobre a orientação que o material didático dá para o desenvolvimento de atitudes inovadoras por parte do aluno no meio em que vive. Höfling (1981), em seu estudo, identificou que as situações colocadas no texto didático são essencialmente acabadas, imutáveis, sem possibilidade de interferência ou transformação. A autora também questionou o estímulo à criatividade e valorização da opinião do aluno, através dos exercícios propostos e de que forma há no livro oportunidades para reformulação de idéias apresentadas no texto a partir de experiências e vocabulário próprios do aluno. Sem a pretensão de traçar uma análise comparativa, mas, sobretudo, na intenção de estabelecer um diálogo com a tradição do estudo com material didático e cidadania, sondamos com um novo olhar antigas questões.

Assim, observamos que há uma preocupação expressa hoje, principalmente, no Manual do Professor e nas observações do PNLD 2004, em identificar as transformações advindas da participação. Porém, efetivar-se no desenvolvimento do conteúdo e das atividades é ainda algo a ser alcançado. O texto do Manual parece consciente dessa necessidade, mas o flagramos em sua própria forma caminhando no sentido inverso, instituindo as verdades nas respostas destinadas às pesquisas e debates.

Em 1981, fazia-se necessário alertar para a falta de estímulo à criatividade existente nas propostas de exercícios. Hoje, essas propostas mudaram, solicitando-se mais o posicionamento do aluno. Mas indagamos se, para 2005, isso é o suficiente. Questionamos se propor pesquisas e dar liberdade aos alunos é a abertura de espaço que o professor necessita para participar na construção do conhecimento. Acreditamos que é um passo, mas não expressa o que entendemos por espaço à participação mais solidária e consciente.

Entendemos que participação na construção do conhecimento é levantar questões ao próprio professor; deixar clara a possibilidade do erro no livro, no Manual, nas concepções; sugerir contato via e-mail, endereço postal, telefone; solicitar uma avaliação de tudo o que é sugerido e proposto; e, sobretudo, politizar a sua relação com o educando, com o conteúdo, com a Escola, com os programas oficiais do governo. Ou seja, deixar claro ao professor o seu poder de interferência no processo de ensino/aprendizagem, em todas as dimensões da participação. Para se chegar a isso dentro do material que analisamos, ainda é necessário um longo caminho. Talvez mais penoso, pois alguns podem, iludidos pela forma atraente de novas propostas, conformarem-se a elas.

Reconhecemos que é mais fácil criticar o que já é feito e tido como ultrapassado, do que realizar algo diferenciado, inovador e crítico para o dia-a-dia da sala de aula. Assim, o Manual apresenta o livro como um material crítico e inovador, porém identificamos em muitos aspectos a incoerência entre a orientação do Manual e sua efetivação no material do aluno. Inclusive, no material de *Lucci & Branco* (2002), observamos que a equipe que fez o Manual é diferente da que compôs o livro do aluno. O exemplo que destacamos nessa questão, presente nas duas coleções, é o trabalho com o tema família, onde o conteúdo e as orientações parecem muito inovadores e com respeito às diferenças, mas a atividade se conclui com exercícios de complete, tendo por base unicamente a família modelo “tradicional burguês”. Detectamos uma roupa nova para velhos conteúdos, e também o contrário: novos conteúdos de roupas velhas.

Quando o projeto dessa dissertação se formava, ouvíamos alguns questionamentos: por que estudar o livro didático? já se falou muito sobre ele, não é novidade para ninguém as falhas que ele contém. Sem nos desestimular em nossa pesquisa, a provocação nos fazia ir mais fundo nas entrelinhas, no despercebido, no questionar do próprio objeto. E o que encontramos? “Falhas” sim, mas também possibilidades dentro das próprias ditas “falhas”. Mais do que “falhas”, encontramos indícios das artimanhas sutis do neoliberalismo, produzindo “arquétipos da cidadania”.

O texto traz um avanço no equilíbrio da questão de gênero e raça, visível principalmente nas ilustrações, desde a capa até pequenos desenhos no decorrer do material. Em contrapartida, no desenvolvimento do texto, bem como nas ilustrações, vislumbramos a idéia da homogeneidade econômica. Mudou-se aquilo que pode ser um passo na construção da noção de cidadania, o respeito aos direitos civis, incorporado no próprio texto. Mas não é o suficiente, e

pode até camuflar aquilo que mais nos falta expor na construção da noção de cidadania: a necessidade da organização para a conquista de novos direitos relacionados à distribuição mais igualitária de renda e até mesmo de acesso aos recursos ambientais necessários à sobrevivência.

O que observamos, principalmente em Chianca & Teixeira (2001), foi uma confusão entre transformação e flexibilidade e uma relação direta entre a noção de cidadania e a formação para a produtividade a serviço do mercado. Isto principalmente na abordagem dos direitos, em que se enfatiza o direito à propriedade e o respeito ao consumidor. Nas duas coleções analisadas, embora em graus diferenciados, há um apelo à posse da tecnologia como algo normal. Apesar de pretenderem construir uma noção ligada ao transformar, agir e questionar, segundo os objetivos de apresentação do Manual, o que mais encontramos foram apelos ao aceitar, conviver e perceber. Assim, acreditamos que, nesses moldes, educa-se para a permanência do político e do social “instituídos”, e a mudança fica por conta apenas daquilo que interessa ao sistema, ligado ao âmbito da tecnologia. Isto é também uma importante dimensão na construção da noção de cidadania, desde que fique claro que todos devem ter acesso aos seus benefícios, bem como a necessidade de se pensar sobre os seus impactos sobre o meio ambiente e sobre as relações humanas.

A crítica com relação à abordagem da realidade foi outro aspecto também levantado na pesquisa de Höfling (1981) que desenvolvemos nas coleções aqui analisadas. A abordagem, principalmente em Chianca & Teixeira (2001), evita a pobreza, o conflito, e não demonstra espaços de ação ao aluno de forma imediata, os identificando, nessa qualidade, com a casa, a escola, o grupo e outros. A ausência de identificação das relações politizadoras, enquanto tais, como as relações que envolvem aluno, professor, escola, famílias, comunidade, editoras, autores, MEC, etc., demonstram uma noção de cidadania que tende à estabilidade e aceitação do legal, hegemônico e instituído.

Observamos, ainda, que o mito da igualdade de possibilidades econômicas, criticado por Höfling (1981), nos livros que analisamos (publicados em 2001 e 2002) se amplia, adquirindo, ainda, dimensões ligadas à política. Há ambigüidades no entendimento da participação política no material aqui analisado. Esta, aliada ao voto, na quase totalidade dos conteúdos desenvolvidos nas coleções, o vê como única possibilidade viável da atuação do cidadão na inserção do Estado, enquanto membro constitutivo do mesmo. O conteúdo, principalmente desenvolvido em Chianca & Teixeira (2001), mostra a igualdade de possibilidades no processo eleitoral, e romantiza o voto

como algo sem conflitos, ingerências e falhas, passível de transformações para o crescimento da democracia.

O autoritarismo e a pressão política do governo, com o uso de símbolos e representações para o enaltecimento do mesmo, tão criticado em 1981, hoje se transferem para o campo econômico. Há uma deturpação da visão do público e do privado, aliando o cidadão ao privado, à posse, à propriedade, ao direito à diferença e o público ao governo, sem, contudo, esclarecer as noções de Estado e Governo, e dando ao educando um sentimento de corpo à parte do público.

A ausência do coletivo em indicações como o trabalho desenvolvido com documentos, vem ressaltar a conotação de valorização do individual, desestruturando a noção de cidadania construída aliada ao coletivo, enquanto força participativa de uma sociedade mais justa e igualitária. Ao mesmo tempo, há uma tendência à diluição das responsabilidades. Pouco se discute o “quem” quando nas poucas vezes se abordou desigualdade social, e destruição ambiental. Desta forma, atividades como a desenvolvida em *Lucci & Branco* (2002) quanto ao conhecimento da construção das regras da escola foram enfatizadas nessa dissertação. Foi justamente no resgate do “quem” que identificamos a possibilidade da construção da noção de cidadania. Embora presente, não foi este o caminho mais comum nos materiais analisados.

Em todos os volumes, os temas ligados a cidadania, direitos, participação, estão na última unidade e nos últimos capítulos. Sendo componentes dos objetivos educacionais da Educação Básica, acreditamos que seria mais prudente coloca-los nos primeiros capítulos, ou, no mínimo, abordá-los de forma direta no desenvolvimento de todo o conteúdo. Os Manuais se propõem a fazer isto, mas não efetivam a proposta em suas orientações ao professor. Mais do que encontrar possibilidades da construção da noção de cidadania no discurso do que é direito, participação e cidadania, encontramos no desenvolvimento do próprio conteúdo histórico. Por isso o sentimos tão “massacrado” também nos últimos capítulos dos últimos volumes.

Gostaríamos de assinalar que existe a possibilidade do improvável acontecer. Os espaços não estão totalmente fechados. O leitor-professor e o leitor-aluno podem dar ao texto didático o significado que suas leituras suscitarem, como em vários momentos destacamos. Mesmo sem a orientação do material, mesmo por caminhos às vezes tão estereotipados, mesmo através de conceitos tão fechados (principalmente no que diz respeito à apresentação das instituições), mesmo lendo sobre uma realidade dissociada da participação, ainda podemos acreditar em um trabalho “a contra pêlo”. Morin (2002) lembrou que o improvável é possível. Atenas (uma

pequena cidade grega) ganhou dos Persas (o maior império da época), cinco séculos antes da nossa era, o que propiciou o aparecimento da democracia e da filosofia na Grécia. Neste caso histórico, o improvável aconteceu.

Nosso objetivo ao analisar a construção da noção de cidadania no livro didático de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental I é colaborar com o movimento de uma mudança paradigmática, acreditando que, mesmo a passos lentos, as transformações no material didático se operam, como o constatamos de 1981 para 2001/2002. Essa discussão não pode considerar-se acabada nunca, dada a mobilidade das noções que a envolvem.

“Assim, uma revolução de paradigma, de forma de pensar e conceber deve se operar, evidentemente, através da cultura, mas deve, como consequência, ter efeitos sobre o conjunto dos problemas sociais e históricos. (...) Necessitamos um paradigma que nos faça religar e solidarizar. Religar a cultura humanista e a cultura científica, como já o indiquei em minha conferência inaugural, religar as partes e o todo do qual elas fazem parte e pensar que essa reforma não concerne apenas o conhecimento, porque ela possui uma inclinação ética” (Morin, 2002).

Como professora, acredito que a reunião anual da qual participo para a escolha do livro didático de História (embora ligada ao Ensino Fundamental II) nunca mais será a mesma. Este é o último ponto que destacamos: a necessidade do crescimento da comunicação entre pesquisadores, professores e autores de livros didáticos, para que possamos de fato *religar* e *solidarizar* o conhecimento que vem explicar a nossa prática.

Bibliografia

- ADORNO, Theodor W. A Educação Após Auschwitz. In: *Educação e Emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ABRANCHES, Sérgio H., COIMBRA, Marcos A., SANTOS, Wanderley G. dos. *Política Social e Combate à Pobreza*. 2. Ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1989.
- ALMEIDA, Fernanda G., CARVALHO, Inaiá M. M. de. O Projeto Axé: Relato de uma Experiência. In: *Caderno CRH*. Salvador, v 23, p. 76-97, jul. /dez. 95.
- ALVES, N. & GARCIA, R (org.). *O Sentido da Escola*. Rio de Janeiro: D, P&A Editora, 1999.
- APPLE, Michael W. *Conhecimento Oficial: a educação democrática numa era Conservadora*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- APPLE, Michael W. *Currículo e Poder. Educação e Realidade*. Porto Alegre, v. 14, Nº2, julho/dez. 1989.
- ARAÚJO, Ângela M. C. (org.). *Trabalho, Cultura e Cidadania*. São Paulo: Scritta, 1997.
- AVRITZER, Leonardo. Em busca de um padrão de cidadania mundial. In: *Lua Nova*. [online]. 2002, no. 55-56 [citado 25 Maio 2005], p. 29-55. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64452002000100002 &lng=pt&nrm=iso>. ISSN 0102-6445.
- BARRETO, Elba S. S. (org.). *Os Currículos do Ensino Fundamental para as Escolas Brasileiras*. Campinas: Autores Associados; Fundação Carlos Chagas, 1998.
- BARTHES, R. e COMPAGNON, A. Leitura. In: *Enciclopédia Einaud*, vol. 11 (*oral e Escrito*), trad. T. Coelho, Lisboa: Imprensa Nacional/ Casa da Moeda, 1987, pp. 185 a 206.
- BAPTISTA, Dulce et al. *Cidadania e Subjetividade: Novos Contornos e Múltiplos sujeitos*. 2. ed. São Paulo: Imaginário, 1997.
- BENDIX, Reinhard. *Construção nacional e Cidadania*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1996.
- BERBEL, N. A. N. *Continuidade, Ruptura, Alternativa* in: *Metodologia do Ensino Superior: realidade e significado*. Campinas: Papirus, 1994.
- BEZZON, L. *Manual de Apresentação para Monografias*. Campinas: ACTA, 2000.
- BECKER, Fernando. *Modelos Pedagógicos e Modelos Epistemológicos - Educação e Realidade*. Porto Alegre, 19 (1): 89-96, jan. /jun. 1994.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Autores e editores de compêndios e livros de leitura (1810-1910). *Educ. Pesqui.*, set. /dez. 2004, vol. 30, no. 3, p. 475-491. ISSN 1517-9702.
- BOTO, Carlota. A Educação no Debate Iluminista. In: *A escola do Homem Novo: entre o Iluminismo e a Revolução Francesa*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.
- BOTO, Carlota. Aprender a ler entre cartilhas: civilidade, civilização e civismo pelas lentes do livro didático. *Educ. Pesqui.*, set. /dez. 2004, vol. 30, no. 3, p. 493-511. ISSN 1517-9702.
- BUSHATSKY, J. *Jornal Imóvel*. 20/10/01.
- CALDEIRA, T. P. *Uma Incursão pelo Lado: "Não Respeitável" da Pesquisa*. ANPOCS, 1987, Apostila.
- CALVINO, Ítalo. Palomar na Praia – Leitura de uma onda. In: *Palomar*. Trad. Ivo Barroso. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- CAMARGO, D. M. P. Conhecimento Escolar: O Mito da Fronteira entre a Ciência e Cultura. In: VEIGA, I. e CASTANHO, M. E. (org.) *Pedagogia Universitária: a Aula em Foco*, Campinas, SP: Papirus, 2000, (p. 213 – 230)

- CAMPOS, Valéria M. Q. G. C. de. *Cidadania e Educação*. Monografia apresentada em Campinas, ACTA, 2001.
- CARDOSO, R. C. L. Aventura de Antropólogos em Campo ou Como Escapar das Armadilhas do Método. In: CARDOSO, R. C. L. *A Aventura Antropológica: Teoria e Pesquisa*. São Paulo: Paz e Terra, 1986.
- CARDOSO, S. “O olhar viajante- do etnólogo”. In: Adauto Novaes [et. al.]. *O Olhar*. São Paulo, Companhia das Letras, 1997.
- CARVALHO, J. M. de. *Cidadania no Brasil: o longo caminho*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- CASTEL, Robert, WANDERLEY & Luiz E. W., WANDERLEY, Mariângela B. *Desigualdade e A Questão Social*. São Paulo: EDUC, 1997.
- CASTEL, Robert. A Nova Questão Social. In: *As Metamorfoses da Questão Social – Uma crônica do salário*, trad. Iraci Poletti – Petrópolis, RJ: Vozes, 1998
- CAVALLO, G. e CHARTIER, R. Introdução. In: *História da Leitura no Mundo Ocidental*. São Paulo, Ática, 1998, pp 5 a 40.
- CERTEAU, Michel de. A Cultura e a Escola. In: *A Cultura no Plural*. trad. Enid Abreu Dobránszky Campinas, SP: Papirus, 1995
- CERTEAU, Michael de. “Fazer com: usos e táticas” e “Credibilidades Políticas”. In: *A Invenção do Cotidiano*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994
- CERTEAU, M. A operação historiográfica. In: *A Escrita da História*. Rio de Janeiro Forense Universitária, 2002.
- CHALHOUB, S Introdução: Zadig e a história. In: *Visões da Liberdade: uma história das últimas décadas da escravidão na corte*. São Paulo, Companhia das Letras 1990.
- CHARTIER, R. Os espaços da história do livro. In: *Cultura Escrita, literatura e História*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- CHARTIER, R. “Comunidade de leitores”. In: *A Ordem dos Livros*. Brasília: Ed. UNB, 1994.
- CHARTIER, R. “Introdução. Por uma sociologia histórica das práticas culturais”. In: *História Cultural – entre práticas e representações*, RJ, Bertrand, 1996.
- CHARTIER, R. Entre Limitações e Liberdade. In: *A Aventura do livro–do leitor ao navegador*. São Paulo: UNESP, 1998. pp. 75 a 96.
- _____. Textos, impressos, leituras. In: *História Cultural – entre práticas e representações*. Rio de Janeiro, Bertrand, 1996. pp 121 a 139.
- _____. Práticas e representações: leituras camponesas em França, séc. XVIII. In: *História Cultural-entre práticas e representações*. Rio de Janeiro, Bertran. pp 141 a 163.
- CORREA, Rosa Lydia Teixeira. O livro escolar como fonte de pesquisa em História da Educação. *Cad. CEDES*, nov. 2000, vol. 20, no. 52, p. 11-23. ISSN 0101-3262.
- COSTA, Wanderley F. ; MOTTA Valéria R. ; FREITAG, Bárbara *O Estado da Arte do Livro Didático no Brasil*. Brasília: Reduc, 1987.
- COUTINHO, Carlos Nelson. Cidadania e Modernidade. In: *Perspectivas. Revista de Ciências Sociais*. São Paulo, v. 22, p. 61-84, 1999.
- CROCHIK, José Leon. *Apontamentos sobre o texto: Educação Após Auschwitz de T. W. Adorno*. Revista Educação e Sociedade, CEDES Papirus, nº42, 1992, p. 342-351.
- CUNHA, M. I. *Percorrendo o Caminho do Professor que faz Rupturas*. In: *O professor Universitário na Transição de Paradigmas*. Araraquara: J. M. Editora, 1998.
- CURY, Cláudia E. *Noções de Cidadania em Paradidáticos*. Campinas, 1997. 140p. Dissertação de Mestrado em Educação, Faculdade de Educação da UNICAMP.
- DAGNINO, Evelina. *Anos 90; Política e Sociedade no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

- DARNTON, R. História da Leitura. In: BURKE, P. (ORG.). *A escrita da história. Novas perspectivas*. São Paulo: UNESP, 1992. pp. 197 a 236.
- DIMENSTAIN, Gilberto. *Cidadão de Papel*. São Paulo: Ática, 13ª ed., 1997.
- ESTUDOS AVANÇADOS. São Paulo: USP, v. 11, n. 30, Maio/Agosto 1997, 468p.
- ESTUDOS AVANÇADOS – Coleção Documentos. São Paulo: USP, v. 1 e 2, 20p e 25p
- ESCOLAS de Campinas Terão Câmeras de Vídeo. *Terra Educação*. 2001. (versão online: www.terra.com.br)
- FERNANDES, Antonia Terra de Calazans. Livros didáticos em dimensões materiais e simbólicas. *Educ. Pesqui.*, set. /dez. 2004, vol. 30, no. 3, p. 531-545. ISSN 1517-9702.
- FERREIRA, Nilda T. *Cidadania: Uma Questão para a Educação*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.
- FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As Pesquisas Denominadas "Estado Da Arte". In: *Educ. Soc.* Aug. 2002, vol. 23, no. 79, p. 257-272. ISSN 0101-7330.
- FONTES, Virgínia. Sobre a Exclusão: Alguns Desafios Contemporâneos. *Caderno CRH*. Salvador, v. 23, p. 98-119, jul/dez. 95.
- FORQUIN, Jean Claude. As implicações educativas do pluralismo cultural. In: *Escola e Cultura: As Bases Sócias e Epistemológicas do Conhecimento Escolar*. Porto Alegre: Artes médicas, 1993.
- GENRO, Tarso. *O Novo Espaço Público*. Folha de S. Paulo, 9/06/96.
- _____. *O Controle público do Estado*, Folha de S. Paulo, 22/3/95.
- GENTILI, P. (org.). *Pedagogia da Exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- GERALDI, C. M. G; MESSIAS, M. da G. M. ; Guerra, M. D. S. Refletindo com Zeichner: um encontro orientado por preocupações políticas, teóricas e epistemológicas. In: *Cartografias do Trabalho Docente*. Campinas: Mercado de Letras/ALB, 1998.
- GIL, A. C. Como classificar as pesquisas ? In: *Como Elaborar Projetos de Pesquisa*. São Paulo: Ed. Atlas, 1996.
- GINZBURG. C. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: *Mitos, Emblemas e Sinais: morfologia e história*. São Paulo, Companhia das Letras, 1989.
- GINSBURG, J (org.). *Diderot – Obras I: Filosofia e Política*. São Paulo: Perspectiva, 2000.
- GOMES, Ângela de Castro. Resenha "Cidadania no Brasil". *Jornal Folha de São Paulo*, São Paulo, 21out., 2001. p. 20 e21.
- GRAMISCI, Antônio. "Caderno 12 (1932) Apontamentos e Notas Dispersas para um Grupo de Ensaio Sobre a História dos Intelectuais". In: *Cadernos do Cárcere*. Vol. 2. Os Intelectuais. O princípio Educativo. Jornalismo. Trad. COUTINHO, Carlos Nelson. 2ªed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- HARVEY, David. *A Condição Pós-moderna*. São Paulo: Loyola, 1992 (p. 187-289)
- HELD, David. Cidadania e Autonomia. *Perspectivas. Revista de Ciências Sociais*. São Paulo, vol. 22, p. 201-231, 1999.
- HERNANDES, Fernando. *A organização do Currículo por Projeto de Trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- HERNANDES, Fernando. *Transgressão e Mudança na Educação – Os Projetos de Trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- HÖFLING, Eloísa de M. *A concepção de Cidadania Veiculada em Livros Didáticos de Estudos Sociais do Primeiro Grau*. Campinas, 1981. 255p. Dissertação de Mestrado em Educação – Faculdade de Educação UNICAMP.

- _____. *Estado e Políticas (Públicas) Sociais*. Caderno SEDES v. 21 n. 55 Campinas, nov. 2001. Versão internet www.scielo.com.br.
- _____. Notas para discussão quanto à implementação de programas de governo: em foco o Programa Nacional do Livro Didático. *Educ. Soc.*, abr. 2000, vol. 21, no. 70, p. 159-170. ISSN 0101-7330.
- KAWAMURA, Lili. *Novas Tecnologias e Educação*. São Paulo: ed. Ática, 1990.
- KRAMER, S. Leitura e escrita como experiência – notas sobre seu papel na formação. In: ZACCUR, E. (org.). *A magia da linguagem*. Rio de Janeiro: DP&A; SEPE, 2001, pp. 101 a 122.
- KUENZER, A. Z. As políticas de Formação: a construção da identidade do professor sobrando. In: *Educação e Sociedade*, 68, nº especial –1999, MCT, CNPq e FINEP, p. 163-183.
- LARROSA, J. Do Espírito de Criança à Criança de Espírito. In: *Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas*, 2ª ed., Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- LARROSA, J. *Nota sobre a experiência e o saber da experiência*. Revista Brasileira de Educação - ANPED/Autores Associados, °19, janeiro-abril, 2002.
- LARROSA, J. *Literatura, experiência y formación*. In: *La experiencia de la lectura- Estudios sobre literatura y formación*. Ba: editorial alertes, 1996.
- LEÃO, Maria L. da R. *Uma Introdução ao estudo do Conceito de Cidadania*. Campinas, 1998. 183p. Monografia de Conclusão de Curso – Pedagogia UNICAMP.
- LEFORT, Claude – *Pensando o Político*, SP: Paz e Terra, 1991, Parte 1.
- LEITE, D. B. C.; MOROSINI, M. (org.). *A Universidade Futurante: produção do ensino e inovações*. Campinas: Papirus, 1997.
- LENHARO, Alcir. *Sacralização da Política*. Campinas, SP: Papirus, 1996.
- LOBATO, Lenaura. *Algumas Considerações sobre a Representação de Interesses no Processo de Formulação de Políticas Públicas*. Rio de Janeiro: RAP, Jan/fev. 1997.
- LOCKE, J. “*Carta Acerca da Tolerância*” e “*Segundo Tratado Sobre o Governo*”. Trad. ALEX, Anas e MONTEIRO, E. Jac. São Paulo: Abril Cultural, 1983.
- MANGUEL, A. *Os ovos de dragão e plumas de fênix ou Uma defesa do Desejo*. In: *No Bosque do Espelho: ensaios sobre a palavra e o mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- _____. *Uma História da Leitura*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- MARQUES, G. G. O afogado mais lindo do mundo. In: *A Incrível História de Cândida Erêndira e sua Avó Desalmada*. SP, Record. 1972
- MARSHALL, T. H. *Cidadania, Classe Social e Status*. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.
- MCLAREN, Peter. Pedagogia Revolucionária em Tempos Pós- Revolucionário: repensar a economia política da educação crítica. In: IMBERNÓN, F. (org.). *Educação no séc. XXI: desafios do futuro imediato*. Porto Alegre: ArtMed ed., 2000. p. 119-139.
- MIZUKAMI, M. da Graça Nicoletti. *Ensino: As Abordagens do Processo*. São Paulo: E. P. V., 1996.
- MOREIRA, A. F. B. (org.). *Currículo: Políticas e Práticas*. Campinas: Papirus, 1999.
- MORIN, Edgar. Conferência de encerramento do “Seminário Internacional Educação e Cultura” proferida no SESC-Vila Mariana no dia 23 de agosto de 2002.
- _____. As cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão; Os princípios do conhecimento pertinente. In: “*Os sete saberes necessários à educação do futuro*”. São Paulo, Cortez, 2000.
- MÍDIA crítica FBI. *Folha de São Paulo*. São Paulo, 20 out. 2001. p. 2,
- MUNAKATA, Kazumi. Dois manuais de história para professores: histórias de sua produção. *Educ. Pesqui.*, set. /dez. 2004, vol. 30, no. 3, p. 513-529. ISSN 1517-9702.

- NEDER, Gizlene; FILHO G. Cerqueira. *Conciliação e Violência na História do Brasil – uma interpretação dos aspectos ideológicos da literatura didática do Ensino Fundamental*. II Seminário de Investigação do Projeto Internacional Violência na América Latina. Lima (Peru), agosto/1977.
- NEGRÃO, E. Vailati; AMADO, Tina. *A Imagem da Mulher no Livro didático: Estado da Arte*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, junho/1989.
- NOGUEIRA, Marco Aurélio. *Cidadania, Crise e Reforma Democrática*. Perspectivas. Revista de Ciências Sociais. São Paulo, v. 22, p. 41-59, 1999.
- NOGUEIRA, Marco Aurélio. *A Cidade Futura: bela, urbana e aberta*. Jornal da Tarde, 2001. p. 4 (internet: www.jt.com.br)
- PAOLI, M. Célia. Empresas e Responsabilidade Social: os enredamentos da cidadania no Brasil. In: SANTOS, Boaventura de Souza. *Democratizar a Democracia: os Caminhos da Democracia Participativa*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- PETIT, M. La biblioteca, o el jardin interior preservado. In: “*Leitura: Teoria & Prática*”, Campinas SP. ALB; Porto Alegre: Mercado Aberto, out/2002, ano 20 nº 39, pp. 4 a 15.
- PLATÃO. *A República*. Trad. Pietro Nassetti. São Paulo: Martin Claret, 2002.
- PINSKY, Jaime. *Cidadania e Educação*. São Paulo: Contexto, 1998.
- PINSKY, Jaime e Pinsky, Carla Bassanezi (org.). *História da Cidadania*. São Paulo: Contexto, 2003.
- RAMOS, Alba Regina Neves. Os Desafios da Educação Diante das Mudanças Do Final do Século. In: *Caderno CRH*. Salvador, v. 23, p. 151-167, jul/dez 95.
- RIBEIRO, Nilbo. *Interdisciplinaridade Aplicada*. São Paulo: ed. Érika, 1998.
- RIBEIRO, Renato Janine. *Razões da Democracia*. Folha Sinapse, 28/01/2003.
- ROSSETE, Fernando. *Pedagogia do País é uma Mistura de Diversos Modelos*. Folha de S. Paulo. São Paulo, 06/02/98. Cotidiano, p. 8.
- ROSSI, Vera Lúcia Sabongi de. Apresentação. In: *Caderno CEDES*. [online]. dic. 2003, vol.23, no.61 [citado 23 Outubro 2004], p.319-337. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622003006100001&lng=es&nrm=iso>. ISSN 0101-3262.
- _____. Desafio à escola pública: tomar em suas mãos seu próprio destino. In: *Caderno CEDES*. [online]. nov. 2001, vol.21, no.55 [citado 15 Setembro 2005], p.92-107. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622001000300007&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 0101-3262.
- SADER, Eder e Gentili, T. (org.). *Pós Neoliberalismo. As Políticas Sociais e o Estado Democrático*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- SANTOMÉ, Jurjo Torres. As Origens da Modalidade do Currículo Integrado. In: *Globalização e Interdisciplinaridade-O Currículo Integrado*. trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Ed. Artmed, 1998.
- SANTOS, Boaventura de Souza. *Um Discurso sobre as Ciências*. Porto: Ed. Afrontamento, 1987.
- _____. *A Crítica da Razão Indolente – contra o desperdício da experiência*. vol. 1, 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- _____. Subjetividade, Cidadania e Emancipação. In: *Pela Mão de Alice: o social e o político na Pós- Modernidade* – SP: Cortez, 1995.
- SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: história e geografia*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

- SILVA, T. T. da. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- SENNETT, Richard. “Deriva” e “Rotina”. In: *A Corrosão do Caráter*. trad. Marcos Santarrita. Rio de Janeiro: ed. Record, 2001.
- SCHWARCZ, Lilia M. (org.). *História da Vida Privada no Brasil – 4*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- TELLES, Vera da Silva. Pobreza e cidadania: Dilemas do Brasil Contemporâneo. In: *Caderno CRH*. Salvador, v. 19, p. 8-20 Jul. /Dez. 93.
- YOUNG, Michael. *Á propósito de uma Sociologia Crítica da Educação*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 67, nº157, set/dez. 1986. p. 532-537.
- YOUNG, Michael. Currículo e Democracia – Lições de uma crítica à Nova Sociologia da Educação. In: *Educação e Realidade*, v. 4, nº1, jan. /jun., 1989. p. 29-39.

Livros Didáticos

- CHIANCA, Rosaly Braga & TEIXEIRA, Francisco M. P. *Pensar e Viver História*. Vol. 1, 2, 3 e 4, São Paulo: Ática, 2001.
- LUCCI, Elian Alabi & BRANCO, Anselmo Lázaro. *Viver e Aprender – História e Geografia*. vol 1, 2, 3, e 4, São Paulo: Saraiva, 2002.
- MEDEIROS, Daniel H. de. *História e Interação*. vol. 1. Paraná, ed Módulo, 1999
- SOURIENT, L; REEDEK, R; CAMARGO, R. *História e Geografia – interagindo e percebendo o mundo*. São Paulo: ed. do Brasil, 2000.