

# EDUCAÇÃO HISTÓRICA E CULTURA POLÍTICA: PODE O ENSINO DE HISTÓRIA EVITAR QUE OS JOVENS VENDAM SEUS VOTOS?

Ivan Furmann<sup>1</sup>

## RESUMO

Afinal de contas para que serve o ensino de História? Essa pergunta muitas vezes serviu de base para atacar a presença da disciplina História na escola. Isso porque muitos acreditavam na sua inutilidade para a vida prática dos alunos. A forma tradicional de se ensinar História foi a grande responsável para a disseminação dessa visão. Entretanto, novos olhares sobre a utilidade da História justificam sua existência no currículo escolar em todos os níveis. Esses novos olhares desenvolvem, por exemplo, o olhar dos alunos sobre a importância da História para entender e atuar na esfera pública. A História pode fundamentar uma nova cultura política que propicie um envolvimento político mais significativo e crítico dos alunos enquanto cidadãos.

**Palavras-chave:** Educação Histórica; Cidadania; Cultura Política.

## ABSTRACT

After all, what is the purpose of the teaching of history? This is a question that has been served as an argument against the presence of this subject at school. It happened so because many believed the subject to be useless for the students' practical life. Traditional ways of teaching history were the main reasons for the spreading of this view. Nevertheless, new looks on the usefulness of history justify its presence in the school curriculum at all levels. These new looks develop, for example, the students' view about the importance of history for understanding and acting in the public sphere. History may ground a new political culture which provides a more significant and critical political engagement in students as citizens.

**Key words:** Historic Education; Citizenship; Political Culture.

## INTRODUÇÃO

O ensino de História justifica-se por si mesmo, enquanto conhecimento erudito e civilizacional<sup>1</sup>. Essa forma de pensar, que ainda está presente entre os professores e profissionais de História, pode ser explicada, segundo RÜSEN (1987, p. 276), pela desastrosa separação entre a pesquisa histórica e a educação histórica, herança das primeiras formulações da História enquanto ciência. Tal separação ocorreu no momento em que “A didática da história já não se situava no centro da reflexão do historiador sobre sua própria profissão. Foi substituída pela metodologia da pesquisa histórica. A ‘cientifização’ da História requisitou um estreitamento consciente de perspectiva, uma limitação do propósito e do objetivo da História” (RÜSEN, 1987, p. 276, trad. livre). Durante o processo de ‘cientifização’ da História o ensino passou a ser visto como atividade menor, secundária, e de mera reprodução do saber acadêmico – conseqüentemente sem *status* científico. O conhecimento era produzido exclusivamente pelos profissionais da História. “A tarefa da didática da His-

tória era transmitir este conhecimento sem participar da criação do discurso” (RÜSEN, 1987, p. 278, trad. livre).

Essa separação entre o ensino de História e a produção do conhecimento histórico acabou por distanciar o conhecimento histórico produzido no meio acadêmico de uma função prática direta. “Durante o século dezanove, quando os historiadores constituíram sua disciplina, eles começaram perder de vista um princípio importante, qual seja, que aquela História precisa estar conectada a necessidade social de orientação da vida dentro da estrutura temporal” (RÜSEN, 1987, 276, trad. livre). Com o distanciamento da História acadêmica de uma função direta na vida cotidiana, a presença curricular da História no ensino fundamental pautou-se numa tradição erudita. Em outras palavras, História tornou-se penduricalho intelectualóide fundado na decoreba vazia.

Essa desconexão da disciplina História de um sentido prático, se por um lado concedeu-lhe o *status* de disciplina erudita no âmbito acadêmico, por outro lado gerou o vazio da função do ensino de História na Escola. Tal ponto de vista chegou ao ápice em meados do século XX.

---

<sup>1</sup> Bacharel em Direito e Mestre em Educação pela UFPR. Professor de História do Direito, Antropologia jurídica e Sociologia Jurídica nas Faculdades Santa Cruz, professor de Ciência Política FAPAR e Professor de Estudos Interdisciplinares I e II na Universidade Tuiuti do Paraná. C-eletrônico: ifurmann@uol.com.br.

---

**Essa desconexão da disciplina História de um sentido prático, se por um lado concedeu-lhe o *status* de disciplina erudita no âmbito acadêmico, por outro lado gerou o vazio da função do ensino de História na Escola.**

---

Perguntas relativas à inter-relação entre pesquisa histórica e o mundo vivido (da experiência) (*Lebenswelt*) deste investigador, como também todas as perguntas que interessam educação histórica, foram banidas como uma disciplina separada, extra-histórica: consequentemente, a História formal não se direcionou diretamente a essência do conhecimento histórico escolar. Os historiadores consideraram que sua disciplina podia ser legitimada pela mera existência. Alfred Heuss, nos anos cinquenta, deixou isso claro quando reivindicou: 'A História como uma disciplina acadêmica é uma criatura que se legitima simplesmente por existir'. Ele comparou os estudos históricos e sua produção de conhecimento a uma árvore que produz suas folhas. 'A árvore vive contanto que tenha folhas e é seu destino viver e ter folhas'. Heuss recusou-se a dar para História qualquer uso prático ou real função nas áreas culturais onde a História pode servir como um meio para fornecer explicitamente uma identidade coletiva e para uma orientação para vida (RÜSEN, 1987, p. 278, trad. livre).

Alguns dos sintomas dessa visão estreita sobre a função da História como conhecimento puderam ser sentidos no Brasil, por exemplo, na discussão sobre a substituição da História pela disciplina de Estudos Sociais, justificando-se por ser esta última uma disciplina supostamente mais integrada à vida prática do aluno. Em uma comunidade do site de relacionamento Orkut denominada "Eu odeio estudar História" alguns alunos apontam os motivos de seu asco pela disciplina:

Usuário 01 - 27/03/2005 08:32

pq vc odeia história!?

aHh..eu odeio história pq eu não aguento fiCar leNdo aquele tantoo de coisaa! arghhhh...so mais coisas mais exatas!

Usuário 02 - 24/05/2006 16:48

odeio historia. nao gosto d historia pelo fato d ter so coisas q eu nem tinha nascido e q sei q nao tem nada a ver com meu futuro por isso odeio estudar historiaaaaa

Usuário 03 - 30/05/2006 17:41

pq eh história

p começar eu não gosto d ler, soh livros d suspense, policiais...

segundo pq ninguém merece história terceiro pq lendo percebe-se q a história do Brasil eh feita por elitistas e corruptos q botaram p f... com o povo... aí não ajuda!!!

Usuário 04 - 27/04/2006 18:10

noossa!!! ter q fik DECORANDO (essa é a palavra + certa em se tratando d históri) akeçe tanto d nome... tanto d coisa... tanto d guerra... tanto d civilização... tanto d data!!!

é um SACOOOOO!!!

Usuário 05 - 11/12/2005 12:13

pq... de q q adianta estudar o passado de um monte de ossos desgastados q estão debaixo da terra???? Hahaha

bjaus

Usuário 06 - 10/06/2005 21:17

MATÉRIA INÚTIL!!

simplesmente pq é a matéria mais inútil que se possa imaginar... já cheguei a passar um dia inteiro tentando refletir, pensando pra que que server essa merda de História e não consegui... putz... sem nexo... sei não... de qualquer forma, viva a Matemática, Física e Química! (=) e a póbi da Biologia, que tbm é legalzinha =)

Fora HISTORIA E PORTUGUES MALDITOS!

Usuário 07 - 08/05/2006 16:48

a história e foda

eu odeio estudar historia pq tem que ouvir aquelas coisas dos indios e uma bosta

Usuário 08 - 07/01/2006 17:48

pq eh materia decorebaaa e eh mt chatu fikar lendu lendu e lenduuu...

Usuário 09 - 29/05/2006 22:07

pq essa merda eh inutil

e n vai mudar porra nenhuma na minha vida:

"filho, eu fiz isso, pq a guerra dos 100 anos durou 116 anos"

ah vsf n =)

Usuário 10 - 19/03/2006 14:49

cara...história eh o fim do mundo...eh o apocalipse!!!! naum tem como definir coisa taum escrota de se estudar!!!!fico com pena de ver os professores adorando aquela coisa q naum serve pra nada!!!!

A VIDA EH BEM MELHOR SEM HISTÓRIA!!!!

Usuário 11 - 30/06/2005 09:14

pq naum serve p/ nada

e otra: cada materia tem uma finalidade. ex: geografia: se localizar no globo terrestre. matemática: fundamental p/ quase todas as profissões. portugues: fundamental p/ falar bem. fisica: p/ calcularmos certas coisas do dia a dia( e olha q tem gent q fla q naum vai usa a fisica p nada no dia a dia). quimica: p/

calcular mais coisas ainda. ingles: p/ poder viajar. ed. fisica p/ poder ter uma boa saude. biologia: p/ poder cuidar de plantas. agora: historia: ???

qdo q eu vo usa historia no meu cotidiano?????

(Extraído de: <http://www.orkut.com/CommMsgs.aspx?cmm=1573723&tid=9623550&start=1> em 22 de Maio de 2007)

Todos os usuários do site de relacionamento Orkut que participam dessa comunidade apontam de forma quase categórica que sua negação ao ensino histórico está ligada diretamente a sua falta de utilidade prática. Decorar, repetir, não relacionar a vida cotidiana: ações como essas acabam negando ao público escolar o diálogo com o conhecimento histórico e suas possibilidades de inferência na cultura política.

Refletindo sobre a questão, Rüsen aponta para o retorno da reflexão sobre a função da História na orientação da vida prática. Para tanto, seria necessário repensar o ensino de História, suas funções e objetivos, reconstituindo os laços entre a História acadêmica e o ensino de História como segmentos do saber em estreita coexistência. Portanto, o ponto de partida dessa reflexão é a História como conhecimento a ser ensinado na escola, na sua constituição como disciplina escolar.

Para tentar compreender as finalidades do ensino de História na Escola é importante refletir sobre o conceito de 'cultura'. Alude-se, com frequência, ao lastro cultural existente nas permanências e mudanças das finalidades do ensino de História, entretanto, pouco se discute em relação ao significado de cultura. Nesse sentido, Raymond Williams, em estudo lingüístico, aponta a existência de diversos sentidos e significados para a palavra 'cultura' no inglês moderno. O autor demonstra que modificações de significado da palavra cultura estão relacionadas às mudanças sociais.

Anteriormente significara, primordialmente, 'tendência de crescimento natural' e, depois, por analogia, um processo de treinamento humano. Mas este último emprego, que implicava, habitualmente, cultura de alguma coisa, alterou-se, no século dezanove, no sentido de cultural como tal, bastante por si mesma. Veio a significar, de começo, 'um estado geral ou disposição de espírito', em relação estreita com a idéia de perfeição humana. Depois, passou a corresponder a 'estado geral de desenvolvimento intelectual no conjunto da sociedade'. Mais tarde, correspondeu a 'corpo geral das artes'. Mais tarde ainda, ao final do século, veio a indicar 'todo um sistema de vida, no seu aspecto material, intelectual e espiritual' (WILLIAMS, 1969, p. 18).

Observando os significados apresentados, observa-se que esse estudo também serve a língua portuguesa. No século XIX a palavra cultura designa o homem cultivado, de índole perfeita. Nesse período a perfeição humana estava ligada à idéia de obtenção de conhecimentos eruditos. Talvez, por isso, explique-se o motivo dos historiadores

da época perceber a História como conhecimento erudito, como suficiente para justificar a si mesma. Entretanto, recentemente, a palavra cultura passou a significar, a partir de um viés antropológico, um modo de vida (cultura japonesa, cultura brasileira, etc.). Portanto, o 'modo de vida' (way of life) presente em cada sociedade passou recentemente a ser sinônimo de cultura, "(...) a cultura não é apenas um corpo de trabalho imaginativo e intelectual; é também, e essencialmente, todo um modo de vida" (WILLIAMS, 1969, p. 333). Trabalhando o conceito de cultura, o referido autor diferencia três níveis:

Nós precisamos distinguir três níveis de cultura, desde sua definição mais geral. Há a cultura vivida em determinado lugar e tempo, somente acessível por completo para aqueles que vivem naquele tempo e lugar. Há a cultura gravada, em cada coisa, da arte aos fatos mais cotidianos: a cultura de um período. Há também, o fator que liga a cultura vivida com a cultura de um período, a cultura da tradição seletiva (WILLIAMS, 1961, p. 41, trad. livre).

Portanto existem três níveis de cultura: a) cultura vivida; b) cultura de um período; c) cultura da tradição seletiva. O primeiro estaria relacionado à experiência, ao local e vivido. O segundo nível é a categoria geral denominada cultura de um período, trazendo os elementos comuns e permanências de média e longa duração. Observe-se que a existência de níveis de cultura não significa que existam apenas dois planos amplos, uma cultura geral e uma cultura particular. Para a análise da complexidade da atualidade é preciso considerar que existem vários níveis de generalização e particularidade da cultura. Por fim, deve-se ponderar pela tradição seletiva como relação de consentimento, rejeição ou reinterpretção de valores culturais.

Os três níveis de cultura afetam a maneira de observar as finalidades do Ensino de História. A cultura vista de uma forma ampla (cultura de um período) pode ser observada através da história da disciplina História na escola. Essa cultura, gravada nos atos cotidianos e nas práticas educativas da disciplina História, pode ser estruturada a partir do conceito de 'Código Disciplinar da História' de Raimundo CUESTA:

Com o fim de decifrar a enorme complexidade da gênese e evolução do ensino de História desde sua fundação como matéria escolar na Espanha, tenho utilizado um instrumento heurístico que denomino Código disciplinar. Pode-se defini-lo como o conjunto de idéias, valores, suposições, regulamentações e rotinas práticas (de caráter expresso e tácito) que orientam a prática profissional dos docentes. Em suma, o elenco de idéias, discursos e modos de fazer determinantes na tarefa do ensino de História dentro do marco escolar (2002, p. 29, trad. livre).

No mesmo sentido, é possível caracterizar o Código Disciplinar como um modo de vida, que pela repetição e

por elementos sociais ocultos torna-se rígido a mudanças. O que também inclui os conteúdos e as formas de pensá-los e ensiná-los.

Além disso, o conceito de código disciplinar conta com uma grande potencialidade explicativa para compreender tanto os elementos fundamentais que conformam o conjunto dos conteúdos tradicionais da área, como seu processo de formação e evolução, assim como sua tendência a persistência, que provoca profundas resistências a mudança. Este código não foi escrito em nenhuma parte, porém constitui-se num saber oculto muito ligado aos profissionais e de difícil alteração, que, ademais, se encontra em sintonia com o caráter e a função social que se atribui a escola dentro do sistema capitalista (FERNANDEZ, 2005, p. 1-2, trad. livre).

A História não era um conhecimento clássico, nem se constituía como disciplina antes da escolarização moderna. “Se a história não existe no ensino, e, portanto, como disciplina escolar, na época clássica, é simplesmente porque não existe como disciplina” (FURET, 1986, p. 109). A formação da disciplina ocorre quando a História se separa das humanidades clássicas, como o latim e a gramática, junto as quais era ensinada.

É essencialmente o problema da História que é tratado aqui. Ela desempenha efetivamente um papel iniciador no processo da autonomização das disciplinas. A criação de cadeiras de História nos liceus data de 1818; um concurso de agregação de História desliga-se do tronco das letras em 1831. A partir desse momento, um curso magistral de História é assegurado nos principais estabelecimentos. Evolução disciplinar que marca a abolição do princípio unitário no ensino das humanidades clássicas, mas que só será difundido muito lentamente no conjunto dos estabelecimentos franceses (CHERVEL e COMPÈRE, 1999, p. 168).

O movimento de autonomia da História não ocorre só na Escola, mas também na ciência. O status científico do discurso historiográfico e a didática escolar aplicada a História constituem-se de forma simultânea. O reconhecimento da História escolar não é conseqüente da afirmação científica da História. Ambos os processos desenvolvem-se simultaneamente. Observe-se, nesse sentido, a primeira formulação científica da História, denominada por BURKE como paradigma da visão do senso comum, também conhecida como positivismo histórico (Cf. 1992, p. 10). Tal formulação caracteriza-se por ser: essencialmente política; narrativa de acontecimentos; vista de cima (dos vencedores, líderes, políticos); pautada em documentos oficiais e escritos; psicologizante; pretensamente objetiva (queria descrever os fatos como de fato aconteceram) (Cf. BURKE, 1992, passim). A visão do senso comum da História é incorporada e reorientada para o ensino escolar, privilegiando, essencialmente, os detentores do poder político.

FURET, trabalhando a questão da origem da disciplina

escolar História na França, aponta para duas noções que foram fundamentais na criação da disciplina: a idéia de ‘genealogia’, ou seja, de busca das origens; e a idéia de ‘mudança’ da civilização contemporânea, mais especificamente, a civilização francesa. “Genealogia e mudança são, aliás, duas imagens gêmeas: a investigação das origens da civilização contemporânea só tem sentido através das sucessivas etapas da sua formação” (FURET, 1986, p. 132). Aponta-se, assim, para uma narrativa linear e justificadora da sociedade, com um enfoque evolucionista. Nesses moldes, a História no ensino surgiu como ente legitimador do sistema político.

A História como disciplina escolar autônoma surgiu no século XIX, na França, imbricada nos movimentos de laicização da sociedade e de constituição das nações modernas, sendo marcada por ‘duas imagens gêmeas’, no dizer de François Furet: a genealogia da nação e o ‘estado da mudança, daquilo que é subvertido, transformado, campo privilegiado em relação àquilo que permanece estável’. Genealogia e Mudança foram, assim, os suportes do discurso histórico recém-instituído (...) (NADAI, 1993, p. 144).

Os regimes políticos do século XIX buscavam na História francesa a legitimação. “Fundamentados no positivismo, os programas enfatizaram a história dos fatos políticos, o Estado foi valorizado como gestor e controlador da nação e seus dirigentes eram os sujeitos que a juventude deveria ter como modelo” (ZAMBONI, 2003, p. 370). Os ideais do Estado, o qual passa a regulamentar o ensino, avançam sobre a disciplina História, que antes apenas fundamentava à religião. “A história sagrada é daí em diante reservada para os mais jovens, na terceira e quarta classes. Os primeiro, segundo e terceiro anos do secundário são dedicados à história de França até 1815. Por fim, nos quarto, quinto e sexto anos, a tríade já clássica: Antiguidade, Idade Média, Tempos Modernos” (FURET, 1986, p. 126). Logo: a necessidade do Estado; a concepção de um método científico; a idéia de evolução presente nesse método; e a delimitação do campo de estudo da História; constituíram o primeiro ‘código disciplinar da História escolar’ denominado por CUESTA como modelo ‘tradicional-elitista’ (2002, p. 30). Para legitimar o Estado, determinados conceitos precisavam ser trabalhados e discutidos a partir do ensino de História: a nação, a pátria e o cidadão.

Seignobos não separa aquilo que ele apelida de «revolução» surgida na concepção do ensino da história desde as famosas «Instruções» de Lavoisier, daquilo que se tornou a própria disciplina (...) A sua «matéria» já não se reduz ao comentário da grande literatura greco-romana, como nos colégios jesuítas, ou à análise dos tratados e das guerras, como na tradição da Escola Militar. Já não prepara para uma carreira especial. Forma, em cada um dos Franceses, **o cidadão**. «O estudo das ciências permite conhecer o mundo material; o estudo das letras desvenda o mundo das formas e das idéias; a história introduz o aluno no mundo social e político. As letras anteriormente ignoravam este mundo que as mantinha afastadas; um francês, destinado a viver numa democracia, precisa de a compreender.» (FURET, 1986, p. 130-1).

O paradigma do senso comum da História, modelo implantado na França, sem dúvida marca até hoje o ensino de História em diversos países. Hoje, admite-se, sem maiores controvérsias, a influência do Estado Nacional (e da ideologia liberal) no surgimento da disciplina escolar História, bem como seu objetivo de constituir um ideário nacional-patriota:

Recordemos que a História não era uma matéria dos bacharelados universitários do século XVIII, surgiu ligado à criação dos Estados nacionais de caráter liberal, aparecendo quando era mais necessário um esforço ideológico de converter os antigos súditos voluntários em cidadãos do nosso Estado, que dizia basear-se na soberania do povo. Os ministros e gerentes da educação não ocultavam essa pretensão nem, portanto, envergonhavam-se dela. A História deveria servir como um ensino que despertasse o sentimento nacional e o amor à pátria (...) Esta ligação entre o projeto político e o ensino de História é vigente até a atualidade. Desde a aparição da assinatura no sistema educativo, os governos tem pretendido utilizar da História na escola, aproveitando seu poder de ordenação e inspeção do sistema, para intentar a configuração da consciência dos cidadãos, oferecendo uma visão do passado que servisse para fortalecer os sentimentos patrióticos, valorar com excessiva ênfase as 'glórias' nacionais ou, simplesmente, criar adesões políticas (PRATS, 1999, trad. livre).

Por outro lado, sabe-se que "A instituição escolar é, em cada época, tributária de um complexo de objetivos que se entrelaçam (...)" (CHERVEL, 1990, p. 188). Não é possível se explicar a criação da disciplina História apenas para legitimar o Estado. O cidadão que o ensino de História pretende preparar não é, necessariamente, o cidadão nacionalista e patriótico. Isso depende, dentre outros fatores, da conjuntura política e da orientação estatal. Muitas vezes, principalmente nos regimes autoritários, o ensino de História exerceu a função de moralizar e criar o patriota. Isso não impede, entretanto, atitudes de resistência, dentro da sala de aula, geridas por professores com propostas políticas diversificadas.

Principalmente até a década de 60, antes, portanto, do retorno da didática crítica da História segundo Rüsen, o cidadão era considerado, em grande parte das sociedades, apenas a pessoa ajustada à sociedade. O Estado regulamentava o ensino de História para ajustar as pessoas ao regime político de sua época. Portanto, não existia uma crítica ampla ao conceito de cidadania tradicional. Hoje, sabe-se que se ajustar à sociedade não significa, necessa-

riamente, ser um bom cidadão. Seria atroz afirmar que o bom cidadão alemão na década de 40 era o cidadão ajustado à política nazi-fascista. Existem certos valores e possibilidades além da política estatal.

Mesmo sabendo-se que a regulamentação do ensino de História foi assumida pelo Estado já no século XIX, nesse sentido, por exemplo, a questão da educação aparece na Constituição Imperial do Brasil (art. 179 - XXXII. A Instrução primária, e gratuita a todos os Cidadãos (BRASIL, 1824)), essa regulamentação somente ganhará um aspecto de universalidade e totalidade internacionais declarado e de senso comum num momento posterior. Tal questão fica extremamente clara quando o direito à educação é considerado como um direito humano, de todo ser humano, declarado, após o período subsequente a Segunda Guerra através da Declaração Universal de Direitos Humanos de 1948. Logo, a construção do Código disciplinar, que é proposta num plano nacional por Cuesta, pode servir para, pautando-se em estudos como os de FERRO e LAVILLE<sup>2</sup>, que observaram as semelhanças do ensino de História em diversos países, fundamentar um código disciplinar comum àqueles que são tributários da cultura ocidental. Ora, pensando nesse sentido, assim como todo o ser humano tem o direito a ser educado, todo ser humano também será dirigido ao objetivo de adequação social ao Estado e seu sistema político, já que a disciplina História vista de maneira tradicional tem como objetivo fundamental ajustar o homem à sociedade. Esse objetivo, entretanto, contrasta com um plano político maior, de cunho liberal. A resposta dada por essa perspectiva liberal, que critica o ensino político como sendo característico de Estados totalitários<sup>3</sup>, foi transformar o ensino de História num ensino meramente erudito. Aceitando a visão elitista e positivista da História.

Esses dois modos de se enxergar a História caracterizam o primeiro modelo de código disciplinar defendido por CUESTA – modo tradicional-elitista (Cf. 2002, 30 e Ss.). Tal modelo é caracterizado pela adoção da visão da História como erudição, da perspectiva do senso comum da História (positivismo) e de sua orientação política monista (estatal-liberal).

Ora, o nacionalismo e o patriotismo no ensino de História já foi criticado grandemente no Brasil, principalmente quando vinculado por regimes totalitários, como na apropriação das reflexões de FURET por de Elza NADAI (1993). Mas existe uma outra imposição monista de

<sup>2</sup> Vide: FERRO, M. **A manipulação da história no ensino e nos meios de comunicação**. (trad. Wladimir Araújo) São Paulo: IBRASA, 1983. LAVILLE, C. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História. In: Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 19, n° 38, p. 125-138, 1999.

<sup>3</sup> Um exemplo de tal olhar é o Texto de Hannah Arendt "A crise na educação" publicado no Brasil na coletânea ARENDT, H. Entre o passado e o futuro. São Paulo: Editora Perspectiva, 1997. Entre as diversas passagens destaca-se: "Por esse motivo na Europa, a crença de que se deve começar das crianças se quer produzir novas condições permaneceu sendo principalmente o monopólio dos movimentos revolucionários de feição tirânico que, ao chegarem ao poder, subtraem as crianças a seus pais e simplesmente as doutrina. A educação não pode desempenhar papel nenhum na política, pois na política lidamos com aqueles que já estão educados. Quem quer que queira educar adultos na realidade pretende agir como guardião e impedi-los de atividade política. Como não se pode educar adultos, a palavra "educação" soa mal em política; o que há é um simulacro de educação, enquanto o objetivo real é a coerção sem o uso da força" (p. 223)

cultura política, muito mais silenciosa, oculta e com vestes de carneiro. Para tanto interessa voltar ao conceito de cultura, mas dessa vez de forma mais específica, ligada à cultura política.

O conceito de cultura política é recente e foi desenvolvido inicialmente por Almond e Verba<sup>4</sup> em estudos que datam da década de 60. Estes autores, utilizando-se de pesquisas sociológicas de influência estrutural-funcionalista parsoniana, tentavam solucionar o problema da adaptação das novas nações ao modelo democrático. “Uma forma democrática de sistema político participativo requer, de igual sorte, uma cultura política consistente com ele. Mas a transferência da cultura política de Estados democráticos Ocidentais para as nações emergentes encontra sérias dificuldades” (ALMOND e VERBA, 1989, 3, trad. livre). Os estudos sobre cultura política eram motivados pela tentativa de transferir a cultura democrática ocidental para as nações subdesenvolvidas. Tais autores referiam-se a ‘cultura política’ como: “(...) especificamente as orientações políticas - atitudes para com o sistema político e suas várias partes, e atitudes em relação ao papel individual dentro do sistema” (Ibid., 12, trad. livre). E completam: “Quando nós falarmos de cultura política de uma sociedade, nos referimos ao sistema político interiorizado nas cognições, sentimentos, e avaliações de sua população” (Ibid., 13, trad. livre). Tais autores desenvolvem uma classificação para as culturas políticas: paroquial, subjetiva e participante. Na primeira não existe papel político ou liderança política especializados. Na segunda a participação ativa do indivíduo e os mecanismos para se chegar a papéis de liderança são restritos. Somente no último modelo seria possível se desenvolver o sistema democrático. O exemplo de sociedades participantes são a Inglaterra, os Estados Unidos e os países escandinavos. Portanto, para essa visão de cultura política, deveriam ser desenvolvidos mecanismos de transferência de uma cultura política evoluída, com o núcleo da cidadania democrática.

Esse conceito de cidadania, conteúdo político de sociedades evoluídas, havia sido proposta em bons termos por T. H. MARSHALL. Para ele a cidadania era a igualdade humana básica caracterizada como condição universal, como status: “A cidadania é um status concedido àqueles que são membros integrais de uma comunidade. Todos aqueles que possuem o status são iguais com respeito aos direitos e obrigações pertinentes ao status” (1963, p. 76). Seu conceito também é orientado pela sociologia parsoniana e a categoria status funciona como uma expansão da categoria papel social. Marshall consagrou-se academicamente pela divisão evolutiva das esferas do status da cidadania:

(...) pretendo dividir o conceito de cidadania em três partes. Mas a análise em neste caso, ditada mais pela história do que

pela lógica. Chamarei estas três partes, ou elementos, de civil, política e social. O elemento civil é composto dos direitos necessários à liberdade individual – liberdade de ir e vir, liberdade de imprensa, pensamento e fé, o direito a propriedade e de concluir contratos válidos e o direito à justiça. (...) Por elemento político se deve entender o direito de participar no exercício do poder político, como um membro de um organismo investido da autoridade política ou como eleitor dos membros de tal organismo. (...) O elemento social se refere a tudo o que vai desde o direito a um mínimo de bem-estar econômico e segurança ao direito de participar, por completo, na herança social e levar a vida de um ser civilizado de acordo com os padrões que prevalecem na sociedade (MARSHALL, 1963, p. 63-4).

Para Marshall na antiguidade os três elementos da cidadania estavam fundidos e os direitos se confundiam porque as instituições estavam amalgamadas. Como exemplo, na sociedade feudal o *status* ao invés de marcar a igualdade marcava a desigualdade. Ser senhor feudal, servo, pároco, demarcava um status social. Na Atenas antiga o cidadão era contraposto ao escravo, ao estrangeiro, etc. Nas sociedades evoluídas o status demarca a igualdade, mesmo que apenas formal, entre todos os seres humanos. Além disso, propõe para a educação, como obrigação do Estado, o papel de conscientizar para a participação social e emancipar o ser humano. A Educação não seria apenas um direito social, mas também a base para o exercício dos direitos políticos e civis. Portanto, a educação é um direito que fundamenta os demais direitos.

Com esse marco referencial criou-se um olhar deturpado da cultura política. Nessa perspectiva, para que todas as pessoas sejam cidadãos é preciso massificar o direito a educação, universalizar a ‘cultura democrática’ e conscientizar todos cidadãos, evoluindo, assim, a cultura política nacional, ao exemplo das nações civilizadas. No sentido de efetivar essa tarefa surge o segundo modelo de Código Disciplinar da História apontado por CUESTA, chamado de modo tecnocrático de massas (2002, p. 33). Nele há a predominância de técnicos especializados no ensino de grandes multidões e a projeção da massificação do ensino de História de grandes proporções. A massificação do livro didático, dos métodos de reprodução do conhecimento acadêmico e de transmissão de conteúdo une-se à alienação do professor. O professor deixa de ser um educador para ser um técnico especializado no conteúdo da História acadêmica e não, necessariamente, no ensino de História.

O resultado é um ensino que busca educar para a cidadania ocidental nórdica-saxã, distante da realidade dos países subdesenvolvidos, onde o problema não se reduz à consciência, mas engloba as condições reais de exploração e opressão, a supressão dos direitos e, sem dúvida, a ausência do Estado como agente transformador da realidade. A

<sup>4</sup> ALMOND, G.A.; VERBA, S. The civic culture. Political attitudes and Democracy in Five Nations. Newbury Park (California-USA), SAGE Publications, 1989.

---

## A História educa um novo cidadão, distante demais do cidadão real. Distância tamanha que torna o ensino de História chato.

---

História educa um novo cidadão, distante demais do cidadão real. Distância tamanha que torna o ensino de História chato.

Esse ensino de História encontra-se distante da forma com que os jovens paranaenses entendem-se como cidadãos. Os jovens rejeitam o ensino de História como um elemento definidor de sua condição cidadã. Por inexistir ligação de tal perspectiva histórica com a realidade vivida, o ensino perde a oportunidade de construir um enfoque crítico em relação, por exemplo, a política.

Nesse sentido pode-se levantar o problema como a questão da venda de votos. O resultado alarmante da pesquisa feita pela ONG Transparência Brasil e do Instituto Ibope demonstra a gravidade do tema e a ineficiência do ensino de História em oportunizar um olhar reflexivo sobre a realidade.

Em nenhum lugar as ofertas de compra de votos por dinheiro, alimentos, vestuário, material de construção etc. foram tão frequentes quanto no Paraná – espantosos 22% das pessoas pesquisadas relataram ter recebido convites para vender seu voto, o equivalente a 1,313 milhão de eleitores (...) Conforme tem sido detectado em todas as pesquisas anteriores da Transparência Brasil, o que de fato distingue os eleitores é a idade. Quanto mais jovem o eleitor, mais vulnerável ele é às ofertas de compra de votos (...)” (ABRAMO, 2007, passim).

Para discutir essa questão em pesquisa realizada junto ao programa de pós-graduação em Educação da UFPR efetivei uma pesquisa sobre o tema cidadania e ensino de História junto à rede municipal de ensino de Araucária no 4º ciclo do ensino fundamental (7ª e 8ª séries). Evitou-se aceitar o discurso simplista sobre os alunos e suas visões de mundo que os considera membros submissos de uma geração alienada. Em todas as entrevistas, conversas, questionários, enfim, todas as atividades apontaram sempre o contrário. Os alunos têm posicionamento político, atuam na sociedade e não consideram a política algo a ser rejeitado de suas realidades. Um ponto que trouxe a questão da política e dos vários pontos de vista dos alunos foi à questão da venda de votos nas eleições. Num dos questionários tal questão apareceu citada por um aluno.

[Ivan] Aluno 01, eu gostaria de ouvir seu comentário sobre a seguinte resposta sua: “sim, pois com os exemplos que vem dos professores ensinando nós sermos bons cidadão, e sei também que nós temos que votar por nossa consciência e não ir pela cabeça dos outros. E quando se candidatarmos não podemos fazer o voto de cabresto => comprar o voto dos eleitores”. Você disse que voto de cabresto seria com-

prar os votos dos eleitores. Você falou sobre o voto de cabresto. Tem aqui na região isso? Você lembra disso?

[Aluno 01] É, tem pessoas que vendem voto assim para conseguir alguma coisa, como para conseguir emprego, quando alguém vem para cá e pede umas ajudas, pede também para os bem ricos para arrecadar dinheiro para negócio que precisa (...)

[Ivan] Você falou que aprendeu na escola que não pode vender voto. O que você aprendeu aqui? Por que você disse isso?

[Aluno 01] Porque a gente tem direito de votar para escolher um governante e não para vender o voto, é para a gente eleger o que a gente acha de melhor assim.

Fonte: Autor

A posição do Aluno 01 é a posição da escola, o que ele aprendeu na escola. É a ética republicana da autonomia e do livre arbítrio nas decisões políticas. Não é possível afirmar que tal aluno seja alienado. Mas posicionamentos diferentes sobre essa questão também não significam que outros alunos sejam alienados. Outros relatos foram interessantíssimos sobre a questão da política e da compra de votos. A aluno 02 trouxe durante a entrevista, a afirmação de que venderia seu voto por um tênis que custa R\$ 300,00. Por infelicidade (ou felicidade) do destino a fita do gravador acabou exatamente nessa hora. Com risos e reprovação dos colegas de turma, ao repetir a pergunta para gravar sua resposta, a aluno 02 mudou de opinião e falou que “nunca” venderia seu voto. O que ele deixou transparecer, sendo ridicularizado pelos colegas de turma é a mentalidade escolar forçada. Sua realidade material, proveniente de família pobre moradora de beira de rodovia, e a autonomia política proposta pela escola são contraditórias na vida prática.

[Ivan] E o que você acha das eleições aqui? Acontece alguma coisa diferente ou é como em outros lugares?

[Aluno 03] Eu acho que é igual.

[Ivan] O aluno da outra turma chegou a referir voto de cabresto. Você sabe o que é voto de cabresto? (... silêncio...) É a questão da compra de votos. Vocês têm isso aí na região? Já ouviu falar?

[Aluno 03] Tem, um pouco.

[Ivan] E o que vocês acham dessa prática de comprar votos?

[Aluno 03] Eu acho que não é legal. Porque a pessoa tem que votar por si, não pode estão comprando ou sei lá..

[Ivan] E qual seria a atitude que a pessoa tem que ter na hora de votar?

[Aluno 03] Votar pelo que ele acha que a pessoa vai fazer...

[Ivan] Pelas idéias da pessoa? O que vocês acham disso? Já viu alguma situação dessas Aluno 02? Aqui na região?

[Aluno 02] Já... bastante.

[Ivan] E o que que você acha disso?

[Aluno 03] Eu acho que não é certo...

[Ivan] Não é certo, mas você deu uma risadinha... é isso que te ensinam na escola?

(... corte de fita...) (... corte de fita...) (... corte de fita...)

[Ivan] Putz... bem no momento em que eu te ofereci um tênis de marca pelo seu voto e você aceitou a fita acabou. Então vamos voltar, se alguém te oferece um tênis de marca novinho em troca de seu voto, você vende?

[Aluno 02] Eu acho que não...

(... risada...)

[Aluno 03] Mas você acabou de falar...

(...gargalhadas...)

[Aluno 04] Não acredito (...) não acredito (...)

[Ivan] Eu achei legal. Não precisa ter vergonha da sua opinião.

[Aluno 04] Você tinha dito exatamente o contrário agora pouco.

[Aluno 02] Ah! Eu não venderia meu voto!

[Ivan] E por que você não venderia seu voto?

[Aluno 02] Porque não é por um calçado que eu vou mudar minha opinião!

[Ivan] Nem por um tênis de marca, daqueles de trezentos reais?

[Aluno 02] Não, nem por um tênis de marca. Se alguém quiser me dar tudo bem, mas não pelo meu voto.

Fonte: Autor

Na prática os alunos podem até vender seus votos, mas conhecem muito bem os motivos para não vender. Aliás, para os alunos o errado não é vender o voto, já que é um dinheiro que entra para eles e todo dinheiro é bem-vindo para quem tem dificuldade em obtê-lo. É tão errado quanto votar em quem deu o dinheiro, não aceitar o suborno. Outras turmas reconhecem tal prática como a solução para o problema da compra de votos:

[Ivan] Na outra sala falaram assim, que existiria aqui na região voto de cabresto. Alguém sabe o que é isso? Você comprar voto de alguém. O que vocês acham de vender voto ou de comprar voto?

[Aluno 05] Ah! Eu acho que é ruim, porque daí você não está votando conforme a sua vontade.

[Aluno 06] A gente que tem que escolher o candidato e não as pessoas que tem que comprar o seu voto.

[Aluno 07] Tem exemplos de pessoas que não se deve votar porque fica comprando voto.

[Ivan] Legal! Então não devíamos votar em quem compra voto. Mas deixa eu fazer uma pergunta para vocês: Digamos assim, que a pessoa está desempregada, ruim, etc. e tal, vem

alguém e oferece dinheiro pelo voto?

[Aluno 05] Pega o dinheiro e vota em outro!

[Aluno 06] Isso! Pega e vota em outro!

(... risadas...)

Fonte: Autor

Mas essa solução não é um consenso. Quem contesta essa solução é um aluno de outro colégio, que apesar de deter um enfoque ético, parece tê-lo de forma um tanto quanto distorcido. O aluno 08 apresenta o que poderia parecer um contra-senso da lógica da lealdade. Para ele pior que vender o voto é enganar quem comprou ele.

[Ivan] E votar, vocês acham que o ato de votar significa o que?

[Aluno 08] É um direito da pessoa, cada um tem que...

[Aluno 09] A opinião da pessoa assim...

[Aluno 08] Apesar de que muita gente vende o voto. Por um galão de gasolina ali...

(... risadas ...)

[Ivan] É comum aqui?

[Aluno 08] É! A presidente da nossa vila ali passava distribuindo vale-gás, vale essas coisas. Daí as pessoas sempre votavam.

[Ivan] E o que vocês acham de vender votos? Vocês venderiam o voto de vocês?

[Aluno 08] Depende da proposta né!?

(... risadas ...)

[Aluno 09] Venderia caro o voto!

[Ivan] Mas vocês acham certo vender o voto?

[Aluno 08] Certo não é mas...

(... risadas ...)

[Aluno 08] Você está mal, precisando de uma graninha... Vamô embora né!

[Aluno 10] Acho que se todo mundo que vende voto votasse certo, e todo mundo que pede para subornar, para comprar o voto, mudava esse mundo aí?

[Ivan] Bem, deixa eu fazer uma pergunta para comparar. Num outro colégio eu perguntei o que eles achavam de vender o voto. Elas falaram que venderiam o voto e votariam em outro cara (... risadas ...). O que vocês acham disso?

[Aluno 10] Eu faria isso...

[Ivan] O que vocês acham errado: receber o dinheiro ou votar na pessoa que pagou?

[Aluno 10] Eu acho que você pega o dinheiro e vota certo, não votando na pessoa que pagou.

[Aluno 09] Eu concordo.

[Aluno 08] Eu acho errado, porque se...

(... risadas ...)

[Aluno 08] Vamos supor, eu dou o dinheiro para um amigo, eu peço para ele comprar uma coisa para mim, daí ele come

aquela coisa ou usa... daí você não vai mais querer confiar naquela pessoa, você não vai querer nem saber né... Você gostaria que te enganassem?

[Ivan] Então se você vender o seu voto, mas votar em outro político você está enganando o político que comprou seu voto?

[Aluno 08] É... eu não gosto disso...

[Ivan] Peraí o que você falou?

[Aluno 10] Se ele tentou te enganar porque você não pode enganar ele?

[Aluno 08] Ele não enganou você, você aceitou o dinheiro dele porque quis. Ele não chegou assim, se você não aceitar o dinheiro eu te mato!

[Aluno 10] Se ele não tem certeza que eu vou votar nele eu posso escolher o livre arbítrio também...

Fonte: Autor

A lógica do aluno Aluno 08 não é uma lógica de pessoa alienada politicamente. Na verdade o Aluno 08 defende os valores das relações privadas (como o contrato e seu adimplemento) acima dos valores públicos como o voto. Ele conseguiu perceber que se não votar no político que comprou o voto pode enfraquecê-lo. Para o aluno Aluno 08 o processo de compra de voto não é apenas uma mera prática de comércio, é uma questão de confiança. Portanto, tem um olhar privatista sobre o sufrágio eleitoral. Nesse sentido, a questão da representação não fica suprimida por completo. O político não tem o dever de representar os seus eleitores, os quais compra e confia que irão votar nele. O valor da venda é apenas um suporte, uma ajuda, um olhar de FAVORECIMENTO. Para ele existe uma relação entre os mais ricos e os mais pobres, uma espécie de pacto social que legitima a compra e venda de votos.

[Ivan] (... risadas ...) o que que é igualdade social para você?

[Aluno 08] Ah... é que tem muita gente jogada, morando em baixo da ponte, essas coisas. E tem outras por cima, muito rico, dono de empresa, gasta mil... o cara joga o dinheiro fora assim, modo de dizer, o cara compra um vinho caro, enquanto que nós pobres, não o meu caso né, mas outros não tem nem comida na mesa assim. Ou fica o dia sem comer ou come só arroz e farinha, essas coisas. Igual passa sempre na Tevê.

[Ivan] E o que que política tem a ver com isso?

[Aluno 08] A política, porque os políticos, o governador, o presidente, tinham que fazer alguma coisa para melhorar. Tinha que fazer acordos com os mais ricos e ver quem ajuda a colaborar assim, para dividir com os pobres.

Fonte: Autor

Obviamente algumas perspectivas são distorcidas e não são as ideais. O que, entretanto, serve de lição é que os alunos pensam o mundo político. Eles criam alternativas. Tem respostas, às vezes, inovadoras para questões que envolvem sua experiência vivida no campo político. A cidadania não está estática e não será um conteúdo ou série de ações prontas oferecidas como respostas escolares. A

cidadania é vivida. E o conhecimento que simplesmente rejeita ações vividas, reais e que prestem atenção na experiência vivida dos alunos, passam a ser considerados conhecimentos repetitivos e vazios que não encontram ressonância na vida prática e passam a ser vistas como DECOREBA inútil para vida. A visão, entretanto, de alienação invade até mesmo o olhar dos alunos mais preocupados com a política.

[Aluno 11] É uma pena que a maioria das pessoas não pensam assim.

[Aluno 12] Eles só pensam em carros e ir para não sei aonde, não sei aonde.

[Aluno 13] Para os jovens de hoje em dia a gente é uma raridade hein!? Porque hoje a mulherada só pensa no que: maquiagem, beijar na boca, namorado. E não pensa no futuro, não pensa em ser nada, não pensa em mudar nada!

[Aluno 12] Não que não possa pensar em namorado, mas ficar só pensando nisso né!

[Ivan] Posso falar uma coisa. Tem raridades assim em todos os colégios! Eu estou começando a perceber que não é raridade assim, tem pelo menos umas cinco pessoas como vocês em cada turma de cada colégio.

[Aluno 13] A gente é minoria, entendeu! Além do que a gente é mal falado, que na época da gente a nossa geração não pensa em nada. O professor estava falando que antes tinha a geração coca-cola e agora tem a geração que não se importa com nada. Porque tem um ou dois que não está aí com nada e quer que vá para a puta que o pariu, a gente acaba sendo marcado, mas não é assim.

[Ivan] Vocês não têm que desanimar!

[Aluno 11] Eu acho que quanto mais as pessoas falam isso mais a gente tem que provar o contrário.

Fonte: Autor

O fardo da alienação pode ser o pior dos castigos para alunos que, em tempos que os problemas se multiplicam e o futuro não é visto mais com otimismo, ainda resistem à lógica do mercado.

Para superar tal realidade, presente nas respostas dos alunos pesquisados, existem novas caminhos a serem trilhados, novas reflexões. E sobre as novas reflexões que se colocaram, tanto no ensino quanto na História acadêmica, fundamentaram-se novas formas de se pensar o papel do ensino de História.

Nos anos sessenta e setenta o cenário muda completamente. A arrogância escolar que o discurso dos estudos históricos assumiu, de ser legitimado por sua mera existência, perdeu seu poder persuasivo. Uma nova geração de estudantes criticou radicalmente o conceito tradicional de estudos históricos e propagou um conceito teórico novo que eles puderam pôr em prática. Eles conceberam a História como uma ciência social com ligada intimamente a outras ciências sociais (RÜSEN, 1987, p. 278-9, trad. livre).

Além de Rüsen, recentemente os trabalhos de Peter Lee e Isabel Barca<sup>5</sup> tratam a educação histórica a partir de um novo viés, tentando entender a realidade a partir de pesquisas de cunho empírico-prático. Tais estudos apontam o desenvolvimento da consciência histórica do aluno através de atividades como: saber ler, confrontar e selecionar fontes históricas; compreender as diferenças entre o ‘nós’ e os ‘outros’ no tempo e no espaço; abrir novas questões, novas hipóteses e investigar (Cf. BARCA, 2005, 16). Essas novas habilidades tentam vislumbrar a orientação do ensino de História para desenvolver capacidades para a vida prática. “Dentro da estrutura desta nova aproximação para o uso da história na vida prática, a didática da História se estabeleceu como uma disciplina especial, com suas próprias perguntas, concepções teóricas e operações metodológicas” (RÜSEN, 1987, p. 280, trad. livre). A didática da História a partir de um referencial inovador está buscando aproximar-se de outras ciências sociais. Essa aproximação aponta para frutos novos e interessantes na reflexão sobre os objetivos do ensino de História.

Nesse sentido, a reestruturação do significado de educar para o exercício da cidadania. Seguindo o conceito de Williams, como a cultura constitui-se como um ‘modo de

vida’, uma nova visão de cultura política seria vislumbrada a partir de um modo de viver a política. Para REMOND, “Só é política a relação com o poder na sociedade global: aquela que constitui a totalidade dos indivíduos que habitam um espaço delimitado por fronteiras que chamamos precisamente de políticas. Na experiência ocidental, ela se confunde com a nação e tem como instrumento e símbolo o Estado” (2003, p. 444). A cultura política nesse sentido estaria ligada à forma de se relacionar com a sociedade global, o Estado e seu sistema político. Ler o passado é importante para definir essa relação com o Estado. As capacidades que a Didática da História tenta desenvolver buscam restaurar a função de percepção social que o conhecimento histórico oferece. Novos conceitos de cultura política apontam nesse sentido:

A cultura política é um sistema de representações fundado sobre uma determinada visão de mundo, sobre uma leitura significativa, senão exata, do passado histórico, sobre escolhas de um sistema institucional e de uma sociedade ideal, conforme os modelos retidos, e que se expressa através de um discurso, código de símbolos, de ritos que a evocam sem que uma outra mediação seja necessária (BERSTEIN, 1992, p. 71).

## CONCLUSÃO

Essas novas visões de cultura política, não estando presas a modelos, não buscam classificar qual é a melhor cultura política existente. Antes disso, pautam-se em observar o desenvolvimento de cada modo de vida no campo da política, não pretendendo desvalorizar ou ultravalorizar as culturas políticas, mas para entender suas especificidades e problemas. A cultura política desenvolve-se não apenas através da cultura de um período, os elementos de uma cultura cívica e democrática ocidental, antes disso também se orientam pela cultura vivida e pela tradição seletiva. Aportes feitos pelos sul-americanos Fabio L. de la Roche e N. Lechner trabalham a recepção do sistema democrático nos países latinos que passaram por períodos de ditaduras militares<sup>6</sup>, esses estudos apontam, por exemplo, que situações de paternalismo e assistencialismo, típicas de regimes não-democráticos, acabam por se prolongar e perpetuar suas práticas mesmo nos regimes democráticos latino-americanos. Tal fato se explica pela mudança do regime político desvinculada de uma mudança política cultural das massas populares. Por outro lado, o conceito de cidadania também se expande. O espaço político de disputa não se resume mais à visão dicotomizada entre direita e esquerda. Novos movimentos sociais como o feminismo, lutas raciais e ecológicas têm ganhado espaço no cenário político.

Por fim, tentando dar uma resposta à pergunta que intitula o artigo “Pode o ensino de História evitar que os jovens vendam seus votos?” somente consegue-se encontrar mais perguntas. Qual ensino? Em qual escola? Em qual enfoque historiográfico? Realmente não existe uma resposta precisa para a pergunta. Entretanto, obviamente o ensino de História colabora com a construção do senso crítico dos alunos. Seja construindo um olhar significativo sobre o processo político e a democracia, seja construindo um olhar significativo sobre a inutilidade do ensino tradicional.

<sup>5</sup> Dentre os vários estudos: BARCA, I. Entrevista à PÁGINA - “A História é o estudo da vida”. Universidade do Minho, 2003. Disponível em: <http://www.apagina.pt/arquivo/Artigo.asp?ID=2261> [capturado em 25 de maio de 2005]; BARCA, I. Os jovens portugueses: idéias em História. In: PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 22, n. 02, p. 381-403, jul./dez. 2004 Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectivas.html> [capturado em 25 de maio de 2005]; BARCA, I; CASTRO, J. e MAGALHÃES, O. Ideas on History and Orientation in Time: A Study with Beginning Teachers. Disponível em: <http://www.ex.ac.uk/historyresource/journal8/Barca.doc> [capturado em 25 de maio de 2005]; LEE, P. ‘Walking backwards into tomorrow’ Historical consciousness and understanding history. Disponível em: <http://www.cshc.ubc.ca/papers/Lee-Peter-93.pdf> [capturado em 05 de outubro de 2005].

<sup>6</sup> ROCHE, F. L. de la. Aproximaciones al concepto de la cultura política. Disponível em: <http://148.215.4.208/rev22/pdf/lopez.PDF> [capturado em 01 de outubro de 2005]. LECHNER, N. Los desafíos políticos del cambio cultural. In: Nueva Sociedad, 186, p. 46-66, [S.D.].

## REFERÊNCIAS

- ABRAMO, C. W. **Compra de votos nas eleições de 2006, corrupção e desempenho administrativo.** Relatório de pesquisa feita pelo IBOPE Opinião para a Transparência Brasil e a União Nacional dos Analistas e Técnicos de Finanças e Controle. Disponível em: <http://www.transparencia.org.br> [capturado em 22 de Maio de 2007].
- ALMOND, G.A.; VERBA, S. **The civic culture political attitudes and democracy in five nations.** Newbury Park (California–USA), SAGE Publications, 1989.
- BARCA, I. Educação histórica: uma nova área de investigação? In: ARIAS NETO, J. M. (org.) **Dez anos de pesquisas em Ensino de História.** Londrina: AtritoArt, 2005.
- BERSTEIN, S. **L'historien et la culture politique.** Vingtieme Siécle – Revue d'Histoire, 35, 1992.
- BRASIL, **Constituição Política do Império do Brazil.** (de 25 de Março de 1824). Disponível em: <http://www81.dataprev.gov.br/sislex/paginas/22/c1824.htm> [capturado em 29 de dezembro de 2005]
- BURKE, P. Abertura: a nova história, seu passado e seu futuro. In: \_\_\_\_\_ **A Escrita da História: Novas Perspectivas** (trad. Magda Lopes). São Paulo: Editora da Unesp, 1992.
- CHERVEL, A. **História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa.** In: Teoria & Educação, nº 2, p. 177-229, Porto Alegre, 1990.
- \_\_\_\_\_; COMPÈRE, M-M. As humanidades no ensino. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 2, 149-170, jul./dez. 1999.
- CUESTA, R. El código disciplinar de la historia escolar en España: algunas ideas para la explicación de la sociogénesis de una materia de enseñanza. In: **Encounters on Education**, Volume 3, Fall 2002, p 2–41. Disponível em: <http://educ.queensu.ca/~eoe/2002/cuesta.pdf> [capturado em 01 de outubro de 2005].
- FERNÁNDEZ, N. de A. **De las disciplinas escolares al conocimiento escolar organizado en torno a problemas.** La desigualdad social como contenido escolar. In: IV Encontro Ibero-americano de coletivos escolares e redes de professores que fazem investigação na sua escola. Lajeado (RS), 2005. Disponível em <http://ensino.univates.br/~4iberoamericano/trabalhos/trabalho305.pdf> [capturado em 01 de outubro de 2005].
- FURET, F. O nascimento da história. In: Idem. **A oficina da História.** p 109-35, 1º v. (Trad. Adriano Duarte Rodrigues) Lisboa, Gradiva, 1986.
- GOODSON, I. F. **Currículo: teoria e história.** (trad. Atílio Brunetta). 6. ed. Petrópolis (RJ), Vozes, 2003.
- MARSHALL, T. H. **Cidadania, classe social e status.** [Trad. Meton Porto Gadelha]. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1963.

NADAI, E. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva. **Revista Brasileira de História**. v.13, nº 25/26, p-. São Paulo, set-92/ago-93.

PRATS, J. La enseñanza de la historia y el debate de las humanidades. *In: Tarbiya*. **Revista de investigación e innovación educativa**. Monográfico: La Educación científica y humanística. Madrid.

ICE **Universidad autónoma de Madrid**, Maio de 1999. Disponível em: <http://www.ub.es/histodidactica/articulos/humanidad.htm> [capturado em 25 de Maio de 2005].

REMOND, R. **Por uma história política**. (trad. Dora Rocha). 2. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003.

RÜSEN, J. **Razão histórica**: teoria da História: fundamentos da ciência histórica. [trad. Estevão de Rezende Martins] Brasília: Editora da Unb, 2001.

\_\_\_\_\_. **The didactics of history in west Germany**. Towards a new self-awareness of historical studies. In: *History and Theory* XXVI – nº 3. p. 275-286. Middletown (USA): Wesleyan University Press, 1987.

WILLIAMS, R. **Cultura e sociedade**: 1780 -1950. (trad. L. H. B. Hegenberg, O. S. da Mota e Anísio Teixeira). São Paulo: Nacional, 1969.

\_\_\_\_\_. **The long revolution**. New York: Columbia University Press, 1961.

ZAMBONI, E. **Projeto pedagógico dos parâmetros curriculares nacionais**: identidade nacional e consciência histórica. *In: Cadernos Cedes*, Campinas, v. 23, n. 61, 367-377, dezembro 2003. Disponível em <http://www.cedes.unicambr> [capturado em 25 de maio de 2005].

#### **Sites consultados:**

ORKUT: [www.orkut.com](http://www.orkut.com)

ONG Transparência Brasil: [www.transparencia.org.br](http://www.transparencia.org.br)