

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
CAROLINE NOGUEIRA HAAS

ESCOLA, ENSINO DE HISTÓRIA E O ENFRENTAMENTO DE PRECONCEITOS

Trabalho apresentado à banca examinadora da
Universidade Federal de Uberlândia como
exigência parcial para a obtenção do título de
Graduado em História.

Orientadora: Marta Emisia Jacinto Barbosa

UBERLÂNDIA
2021

CAROLINE NOGUEIRA HAAS

**ESCOLA, ENSINO DE HISTÓRIA E O ENFRENTAMENTO DE
PRECONCEITOS**

Monografia apresentada a Universidade Federal de
Uberlândia como exigência parcial para a obtenção
do título de Graduado em História.

Uberlândia, ____ de _____ de 2021

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Marta Emília Jacinto Barbosa. (Orientador)
UFU

Profa. Dra. Regina Ilka Vieira Vasconcelos
UFU

Profa. Esp. Tamyris Cristina de Castro
SEE-MG

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer aos todos os meus queridos amigos e familiares que estiveram me acompanhando nesse longo processo de formação e me dando seu apoio incondicional. Sem vocês eu não teria tido forças para seguir em frente.

Agradeço também pelas professoras e doutoras Marta e Regina, por me mostrarem a beleza da educação, e me ensinarem com muita dedicação a aprender a ensinar, esse ato tão belo e necessário que é o de ser professor. Por causa de vocês eu pude me apaixonar profundamente pela profissão e aprendi a nunca desistir de lutar por uma educação libertadora e humanizadora. Espero algum dia ser pelo menos metade da professora incrível que vocês são!

Marta, obrigada por não desistir de mim nesse longo processo e por sempre acreditar na minha capacidade e potencial! Você me deu grande estímulo e incentivo para continuar me dedicando a este trabalho! Gravei na minha memória suas palavras de sempre respeitar meu tempo e de que tudo tem sua hora de acontecer, graças a você, minha hora de finalmente me formar, chegou, eu agradeço muito do fundo do meu coração!

À Tamiris, eu agradeço pelas oportunidades e experiências incríveis que tive na escola, que foram essenciais para a minha formação, e que sem elas, acredito que não poderia atuar em sala de aula com tanta desenvoltura quanto tenho a confiança e o conhecimento de que possuo hoje. Essas experiências me ajudaram a construir a base do meu eu como professora, e eu vou levar elas comigo para sempre.

Aos meus pais, pelo estímulo que tive em buscar conhecimento e estudar. Agradeço por terem me apoiado e me auxiliado de diversas maneiras neste processo. Sem vocês eu não poderia estar me formando aqui, hoje.

E por fim, agradeço fortemente ao Paulo Freire, patrono da educação brasileira, que me proporcionou leituras deliciosas, um conhecimento profundo do ensino e do dever do educador, e me despertou para o ato, que também é uma luta, e o amor pela educação.

“Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. [...] Sou professor a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade, da democracia contra a ditadura de direita ou de esquerda. Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais. Sou professor contra a ordem capitalista vigente que inventou esta aberração: *a miséria na fartura*. Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo. [...] Sou professor a favor da boniteza de minha prática, boniteza que dela some se não cuida do saber que devo ensinar, se não brigo por este saber, se não luto pelas condições materiais necessárias sem as quais meu corpo, descuidado, corre o risco de se amofinar e de já não ser o testemunho que deve ser de lutador pertinaz, que cansa mas não desiste.”

Paulo Freire

RESUMO

Este trabalho tem como intuito debater o preconceito existente na sociedade como também dentro do ensino de História. Visando analisar de forma crítica o sistema e o currículo educacional atual no Brasil, suas leis e diretrizes, especificamente no Ensino Médio, este trabalho busca encontrar formas de se combater o preconceito e as discriminações dentro de um ensino de História que seja problematizador, crítico e humanizado, que promova a autonomia intelectual do sujeito, trabalhando a consciência histórica e a busca identitária afirmativa, com o intuito de que ele possa se desenvolver como agente transformador da sociedade. O objetivo final deste trabalho inclui a defesa de um ensino com o modelo freiriano, que tenha o poder de combater o preconceito e transformar a sociedade.

PALAVRAS CHAVES: ensino de história; preconceito; Paulo Freire; ensino problematizador.

ABSTRACT

This article aims to debate the prejudice that exist in our society as well as the teaching of History. Aiming to critically analyze the current educational system and curriculum in Brazil, its laws and guidelines, specifically in High School, this paper seeks to find ways to combat prejudice and discrimination within a teaching of History that is problematizing, critical and humanized, which promotes intellectual autonomy of the subject, working on the historical awareness and the affirmative search for identity, with the intention that the subject can develop as a transforming agent in society. The final objective of this work includes the defense of teaching with the Freirian model, which has the power to fight prejudice and transform society.

KEYWORDS: history teaching; prejudice; Paulo Freire; problematizing teaching.

ÍNDICE DE SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CEB – Câmara de Educação Básica

CNE – Conselho Nacional de Educação

EF – Ensino Fundamental

EM – Ensino Médio

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira

LGBTQIA+ – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais/Transgêneros/Travestis, Queer, Intersexuais, Assexuais e mais pessoas que não se enquadram no padrão heteronormativo cis gênero.

MEC – Ministério da Educação

PET – Planos de Estudos Tutorados

PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PNE – Plano Nacional de Educação

PNLD – Plano Nacional do Livro Didático

PPP – Projeto Político Pedagógico Escolar

RP – Residência Pedagógica

Sumário

INTRODUÇÃO.....	8
CAPÍTULO I.....	11
O SABER DO ESPAÇO ESCOLAR: ADENTRANDO NA ESCOLA E RECONHECENDO ÀS DISCRIMINAÇÕES EXISTENTES NA SOCIEDADE QUE REFLETEM NO ENSINO	11
CAPÍTULO II.....	25
O ENSINO DE HISTÓRIA E SUA IMPORTÂNCIA POLÍTICO-SOCIAL: POLÍTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS E UMA HISTORIOGRAFIA REPRESENTATIVA	25
CAPÍTULO III.....	50
TRABALHANDO O PRECONCEITO NA ESCOLA E NO ENSINO DE HISTÓRIA	50
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	62
FONTES.....	65
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	68

INTRODUÇÃO

Nesse presente trabalho pretendo abordar questões de como o preconceito, que está fortemente enraizado na nossa sociedade, seja ele de etnia, raça, gênero, sexualidade, etc., também se apresenta inserido no ambiente escolar, prejudicando o aprendizado do indivíduo. Dessa forma, o ensino de história também acaba por sofrer influência do preconceito e das discriminações existentes na sociedade, podendo se apresentar de diversas formas, como por exemplo nos conteúdos historiográficos trabalhados em sala de aula.

Através da minha experiência na escola, seja pelas disciplinas de Estágio Supervisionado, ou de programas de aperfeiçoamento da formação docente, como a Residência Pedagógica, pude conhecer melhor o ambiente escolar do ponto de vista do professor, isso me possibilitou perceber os preconceitos, estereótipos e discriminações que muitas vezes surgem no cotidiano do ensino. Ao avaliar materiais didáticos, leis e diretrizes educacionais, esses me mostraram como muitas vezes o conteúdo voltado para o ensino de história está repleto de estereótipos ou pode-se notar a ausência da representação de diversos grupos sociais.

Neste sentido, no primeiro capítulo eu busco debater como que o preconceito se apresenta na sociedade e qual o seu reflexo no ambiente escolar e no ensino de história. O preconceito, que possui raízes históricas, se apresenta de diversas formas diferentes na sociedade, sejam elas veladas ou explícitas, isso faz com que sua detecção e combate muitas vezes seja difícil. Contudo, o primeiro passo para o seu combate seria uma análise profunda das estruturas sociais e como ele afeta as diversas camadas da sociedade, através da compreensão de sua carga histórica, podemos compreender também as consequências que ele pode trazer, como também os prejuízos, e assim criar formas efetivas de combate.

A escola surge, então, como excelente meio para se debater esse assunto e dessa forma criar uma conscientização e respeito às diversidades, desconstruindo e combatendo o preconceito. O sujeito, quando não aprende sobre sua situação social, ou acredita que a história e a estrutura social são imutáveis, e que, portanto, sua identidade que sempre fora representada de forma negativa e desvaloriza, passa a pensar que sua situação nunca irá mudar, que não possui ele mesmo o poder de transformação social e criação da história, ele produz em si uma autoimagem negativa, e isso reflete em suas ações na sociedade.

Contudo, através de um ensino de história representativo, inclusivo, problematizador e humanizado, que estimule o desenvolvimento da autonomia intelectual crítica do indivíduo, esse pode se formar como sujeito histórico e agente transformador, pois ao descobrir seu estado social, ao aprender sobre o passado histórico de suas raízes e ao se sentir representado de forma

positiva, ele cria a possibilidade de se perceber como um sujeito que possui o poder da práxis, tendo a capacidade de analisar a realidade que o cerca e refletir as ações que ele como sujeito ativo na sociedade pode fazer para transformá-la.

Isso só será possível, como é discutido no segundo capítulo, se pudermos analisar a estrutura em que o atual modelo educacional é formado, pois este modelo é composto numa visão neoliberal de ensino, ou ensino bancário, como sugere Freire, que somente serve ao interesse das classes dominantes, pois não estimula um ensino crítico e libertador. Devemos, portanto, analisar de forma crítica todo o modelo educacional, como os currículos escolares, as leis e diretrizes de ensino, o conteúdo historiográfico que é apresentado no ensino de história entre outras bases que formulam o ensino, e assim podemos lutar para a modificação significativa deste ensino, para que ele passe a refletir a realidade dos estudantes, e juntos, professor e alunos, através de um processo de ensino-aprendizagem, possam construir um ensino libertador, problematizador e humanizado, gerando indivíduos que são cidadãos ativos e possuem a capacidade de modificar a realidade que os cercam.

Neste contexto, é preciso também analisar a historiografia brasileira e a forma como foi elaborada, pois essa historiografia se torna conteúdo no ensino de história, e se ela está repleta de estereótipos que contribuem para uma má formação da compreensão e da consciência histórica dos sujeitos, ela continuará por contribuir para a reprodução dessas discriminações e preconceitos. Essa historiografia que representa os grupos sociais marginalizados de forma estereotipada e superficial, e que muitas vezes os silencia, não contribui para o tipo de ensino que defendo neste trabalho, muito pelo contrário, ela dificulta o aprendizado real do sujeito, e, portanto, deve ser analisada e modificada.

A historiografia brasileira, foi constituída através de um olhar europeu, caucasiano, masculino e heteronormativo, portanto, não compreende, ou compreende de forma equivocada, o processo histórico de grupos sociais como negros, mulheres, indígenas, LGBTQIA+s, etc. Este conteúdo que exclui a importâncias desses grupos no processo de formação da nação brasileira, reproduz a ideia de que os indivíduos que fazem parte dessas identidades não importam, ou pouco importam, para as mudanças e decisões históricas e sociais. Dessa forma, se perpetua a ideia de que o único que tem poder social no Brasil seria o homem, branco, hétero e de classe alta.

Todavia, ao se trabalhar em sala de aula, especificamente no ensino de história, a importância desses grupos sociais, que são marginalizados e excluídos na história, na constituição da sociedade brasileira, como suas identidades foram formadas, como elas

possuem influência na cultura, na política e nas relações sociais, o indivíduo cria uma consciência histórica, e pode finalmente se ver no processo de desenvolvimento da sociedade como sujeito ativo, agente transformador, capaz de modificar sua realidade e, portanto, capaz também de criar história. Conseqüentemente, ao invés de reproduzir em sala de aula uma historiografia calcada em preconceitos e estereótipos, devemos, como docentes, contribuir para trabalhar com os alunos uma historiografia representativa, identitária, que auxilie na compreensão das identidades dos sujeitos, desenvolvendo o respeito ao outro, e dessa forma, combatendo o preconceito.

Já no terceiro e último capítulo, eu recapitulo essas temáticas trabalhadas nos capítulos anteriores e ressalto a importância da escola e do ensino de história nesse processo de emancipação do sujeito, processo esse que contribui ativamente para o combate ao preconceito, tendo em vista que um sujeito que possui consciência histórica e que desenvolveu a capacidade de práxis social, possui também o poder de combater as discriminações e injustiças que o cercam, reproduzindo um respeito às diversidades.

Portanto, este trabalho tem o intuito de apresentar um incentivo ao modelo de ensino freiriano, que defende uma educação libertadora e humanizadora, onde o aluno pode aprender a analisar, criticar, problematizar as coisas, e tem a liberdade de argumentar, debater, perguntar, gerando nele uma autonomia intelectual, que ele não irá só usar na teoria, mas estimular sua práxis no mundo.

Esse tipo de ensino tem o intuito de produzir um sujeito consciente, e feliz com suas identidades, agindo com orgulho a sua própria identidade, e respeito às identidades do outro. Conseqüentemente, este ensino emancipador tem o poder de combater o preconceito de forma ativa. Sendo assim, esta é a finalidade deste trabalho, tenho o propósito de enaltecer esse ensino, e lutar para que essa transformação ocorra de forma significativa, levando, através da educação, a uma sociedade sem preconceitos.

“Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela, tampouco, a sociedade muda.”

Paulo Freire

CAPÍTULO I

O SABER DO ESPAÇO ESCOLAR: ADENTRANDO NA ESCOLA E RECONHECENDO ÀS DISCRIMINAÇÕES EXISTENTES NA SOCIEDADE QUE REFLETEM NO ENSINO

“Este saber, o da importância de gestos que se multiplicam diariamente nas tramas do espaço escolar, é algo sobre o que teríamos de refletir seriamente. É uma pena que o caráter socializante da escola, o que há de informal na experiência que se vive nela, de formação ou deformação, seja negligenciado. [...] Creio que uma das razões que explicam este descaso em torno do que ocorre no espaço-tempo da escola, que não seja atividade ensinante, vem sendo uma compreensão estreita do que é educação e do que é aprender. No fundo, passa despercebido a nós que foi aprendendo socialmente que mulheres e homens, historicamente, descobriram que é possível ensinar. Se estivesse claro para nós que foi aprendendo que percebemos ser possível ensinar, teríamos entendido com facilidade a importância das experiências informais nas ruas, nas praças, no trabalho, nas salas de aula das escolas, nos pátios dos recreios, em que variados gestos de alunos, de pessoal administrativo, de pessoal docente se cruzam cheios de significação. Há uma natureza testemunhal nos espaços tão lamentavelmente relegados das escolas. (FREIRE, 2016, p. 44-45)

Início este capítulo com a necessidade de se ressaltar a importância das experiências escolares e o grande poder que elas têm de ensinar. Não é somente na sala de aula que o ensino é feito, e não somente os alunos que estão na escola para aprender. Freire nos traz a questão de que existem diversos espaços de aprendizado tanto na escola como em todos os espaços informais de socialização, como nas praças públicas, nos parques, nos pátios da escola e etc. Faz parte do trabalho do docente estar sempre atento a essas oportunidades de aprendizado, pois o professor não está na escola apenas para ensinar, mas também para aprender ou reaprender a ensinar e aprender a aprender com os saberes dos educandos, já que o ensino e o aprendizado devem estar sempre em construção, em uma constante análise crítica do que pode ser feito para melhorar a experiência de todos os envolvidos naquele processo. Esse aprendizado pode trazer à tona, também, as mazelas sociais existentes nas relações entre os sujeitos, as instituições e as estruturas sociais existentes, como por exemplo as discriminações, os preconceitos e as violências diversas contra grupos socialmente oprimidos.

As experiências tidas nas escolas têm o poder de marcar a vida de todos aqueles que frequentam este ambiente, tanto do ponto de vista dos alunos, quanto de toda equipe escolar, como professores, diretores, equipe de limpeza, equipe da merenda, técnicos e etc. Como aluna na escola, eu posso dizer que minha visão do ensino era muito limitada, contudo, a oportunidade

de voltar a escola durante minha graduação em Licenciatura e Bacharelado de História, em disciplinas de Estágio Supervisionado ou projetos como a Residência Pedagógica me proporcionaram uma imersão no ambiente escolar agora do ponto de vista do docente, o que me trouxe uma perspectiva completamente diferente e nova do que é o ensino de História e do que ele tem potencial de ser.

A Residência Pedagógica é um programa do governo subsidiado pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), fundação do MEC (Ministério da Educação), e tem o intuito de incentivar o aperfeiçoamento da instrução prática dos futuros professores que estão em formação na área da Licenciatura. Esse programa permite que os estudantes em formação possam atuar no ambiente escolar, seja desenvolvendo atividades, planejando aulas ou aplicando regências, sob a supervisão de um professor do ensino básico e a orientação de professores do ensino superior. Este tipo de programa tem uma grande importância, pois possibilita uma formação mais ampla do educador, como também o contato das realidades e dificuldades que existem nas escolas e na profissão do professor. Embora os cursos de licenciatura possuem disciplinas de Estágio Supervisionado em seu currículo, a Residência Pedagógica e o PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência)¹ promovem um maior conhecimento da realidade escolar de forma mais profunda, o que torna essa experiência essencial para a formação de docentes mais preparados para o ensino.

“Graças à experiência de começar dar aula ainda como estudante de História, pude compreender melhor como se organiza a escola e a sala de aula, e como se conectar com os alunos para aprimorar seu aprendizado, aprimorando também meu próprio aprendizado como futura professora. Mesmo já tendo me formado no ensino médio, poder voltar a observar a escola como alguém que está ali para aprender também, aprender a ensinar, me fez enxergar novos caminhos e possibilidades para o ensino.” (HAAS, Relatório de RP, 2019)

Essa experiência na escola me fez refletir sobre diversas questões referentes ao Ensino de História, como, por exemplo, qual é o objetivo de se ensinar História, e ao ensinar História, o que estamos ensinando? Acontecimentos factuais ou conceitos e ideias que estimulam a reflexão da sociedade? Qual tipo de professora eu quero ser? Essas reflexões me fizeram evidenciar o preconceito existente tanto no ensino de história quanto nos materiais utilizados

¹ “O programa oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas e que, quando graduados, se comprometam com o exercício do magistério na rede pública. Com essa iniciativa, o PIBID faz uma articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais.” (In: portal.mec.gov.br/pibid Último acesso em 28/08/2021)

para tal, pois ao analisar os conteúdos dos livros didáticos pude notar a presença de estereótipos como também a ausência de uma história representativa e identitária de alguns grupos sociais. Ao refletir essas questões durante minha trilha na Residência Pedagógica, pude aprimorar a minha formação, podendo enxergar e compreender melhor como o preconceito pode prejudicar o aprendizado dos alunos, como também quais possibilidades de ensino promovem uma educação inclusiva e transformadora, no campo do Ensino de História, que tenha o poder de combater e desconstruir o preconceito.

Neste contexto, três questões principais revelam uma necessidade de serem debatidas, a primeira é o preconceito, suas definições e como ele afeta o ensino de história, a segunda seria a estrutura do currículo do ensino de história, as políticas públicas educacionais e a análise da formação da historiografia, portadora de discursos e narrativas preconceituosas, estereotipadas e excludentes, que influenciam os conteúdos utilizados em sala de aula e quais estudos historiográficos de combate e representatividade poderiam ser utilizados, e a terceira e última questão, quais as novas possibilidades de ensino de história, que sejam representativas, inclusivas, possibilidades essas que viabilizam uma aprendizagem crítica que estimule a autonomia intelectual e promova o desenvolvimento identitário dos indivíduos, para que estes possam se ver como agentes transformadores da realidade em que vivem.

Neste primeiro capítulo o meu foco principal será na primeira questão, o preconceito, como ele se apresenta na sociedade, em diversas camadas sociais e principalmente dentro do ambiente escolar, e, portanto, como ele se manifesta como uma barreira no aprendizado. A seguir temos uma definição de preconceito feita pelo dicionário Michaelis:

PRECONCEITO

pre·con·cei·to

1 - Conceito ou opinião formados antes de ter os conhecimentos necessários sobre um determinado assunto.

2 - Opinião ou sentimento desfavorável, concebido antecipadamente ou independente de experiência ou razão; prevenção.

3 - Superstição que obriga a certos atos ou impede que eles sejam praticados

4 - Atitude emocionalmente condicionada, baseada em crença, opinião ou generalização, determinando simpatia ou antipatia para com indivíduos ou grupos.

EXPRESSÕES

Preconceito de classe: atitudes discriminatórias incondicionadas contra pessoas de outra classe social.

Preconceito racial: manifestação hostil ou desprezo contra indivíduos ou povos de outras raças.

Preconceito religioso: intolerância manifesta contra indivíduos ou grupos que seguem outras religiões.

(Dicionário Michaelis Online²)

Através dessa definição de preconceito do dicionário, “supõe, portanto, que um sujeito/indivíduo portador de pré-conceito deve ‘inevitavelmente’ poder causar algum prejuízo ao sujeito vítima do dito preconceito, considerando que há um prévio julgamento.”³ Contudo, não somente um indivíduo pode causar este prejuízo, mas também estruturas sociais, empresas e instituições, por exemplo. Ou seja, a escola que é portadora de um “pré-conceito” ou que compactua com discursos preconceituosos tem o potencial de causar prejuízo aos sujeitos que a frequentam. Porém o que é claro, é que o preconceito não existe somente na escola e não tem sua origem no ambiente escolar, ele permeia todas as camadas sociais e sua origem tem datamento histórico.

No ensaio “Preconceito e discriminação como expressões de violência”⁴, escrito pelas sociólogas e antropólogas Lourdes Bandeira e Anália Soria Batista, é discutido a construção do preconceito e das discriminações no Brasil, associados à emergência das diferenças, onde as autoras buscam trazer uma reflexão para se construir uma ponte entre preconceito e violência e enfatizar os diversos tipos de discriminação e exclusão decorrentes das diferenças sociais existentes no Brasil. Para essas sociólogas o preconceito, que fecunda cada vez mais as relações sociais, é o fator principal que gera a discriminação da desigualdade e que exclui através de uma negação das diferenças, portanto o preconceito é também o reprodutor mais eficaz da violência social. “A noção de diferença pode compreender mais de uma lógica: é uma realidade empírica que se manifesta no cotidiano-material, ou seja, uma lógica que organiza e que ocorre na vida concreta; e ao mesmo tempo pode ser uma atitude política presente que reivindica um projeto de mudanças, com consequências positivas para a vida em geral. Ou ainda pode ser um simples instrumento de manipulação ou de dominação.”⁵

Sendo o preconceito uma forma do indivíduo conhecer o “outro”, aquele que é diferente de si, pois, já formamos uma ideia do outro antes mesmo de conhecê-lo, quando pensamos na mulher, no negro, no indígena, a imagem que vemos é a ideia construída do que é ser mulher,

² In: <https://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=preconceito> (Último Acesso em 13 de abril de 2021)

³ (BANDEIRA E BATISTA, 2002, p. 126)

⁴ Feito para a Revista Estudos Femininos, publicado no ano de 2002.

⁵ (BANDEIRA E BATISTA, 2002, p.126)

negro ou indígena, e não a sua imagem real. Portanto, a priori, se analisado através da etimologia da palavra, nem todos os preconceitos são discriminativos. Contudo, quando esse pensamento estabelece uma distinção do outro, gerando tratamento diferencial, aí que ele se configura como discriminação, transformando o preconceito em estigma. Estigma esse que pode estar voltado para diversos elementos que formam grupos sociais, esses elementos podem se caracterizar de diversas formas, tanto externas, e portanto explícitas, como por exemplo aspectos corporais (deficientes físicos, pessoas gordas, negros, mulheres), aquilo que podemos notar assim que batemos o olho, quanto internas, como por exemplo analfabetos, religiosos, surdos, etc., informações que não temos de imediato, a não ser que nos sejam transmitidas. “Todos esses estigmas são de uma forma ou de outra expostos pelo(s) indivíduo(s) nos processos de socialização e nas interações sociais. Desses processos e contatos sociais decorrem medo, vergonha, humilhação, impureza, contaminação, etc.”⁶

“De uma perspectiva ou de outra, o preconceito caracteriza-se como sendo uma forma arbitrária de pensar e de agir, no sentido de que é exercido como uma forma racionalizada de controle social que serve para manter as distâncias e as diferenças sociais entre um sujeito e outro ou o/ um grupo. Tal forma de pensar acarreta práticas e atribuições arbitrárias, destacando os traços de inferioridade, baseados em argumentos que pouco têm a ver com o comportamento real das pessoas que são objetos da discriminação.” (BANDEIRA E BATISTA, 2002, p. 130)

Dessa forma, o preconceito se constitui em um mecanismo eficiente de controle e dominação social que atua de forma arbitrária em todas as esferas sociais, tanto nos espaços individuais e coletivos, como nas esferas públicas e privadas. Este preconceito, que pode ser de gênero, de etnia, de classe, entre outros, se faz presente nas imagens reproduzidas socialmente, nas linguagens, nos gestos, nos espaços, se estruturando nas identidades e hierarquias de poderes que se organizam dentro da sociedade, através de “lógicas de inclusões-exclusões consequentes, porque [são] geralmente associados a situações de apreciação-depreciação/desgraça.”⁷ Este preconceito se encontra tão difuso nas relações sociais que muitas vezes se manifesta através da sutileza, exercendo práticas de controle e dominação/subordinação em todas as camadas sociais e nas mínimas relações da vida cotidiana. E é por essa sutileza que muitas vezes se torna difícil a sua percepção, passando muitas vezes despercebida pela vigilância crítica dos direitos humanos, como também pela administração escolar e docentes.

⁶ (BANDEIRA E BATISTA, 2002, p.130)

⁷ (BANDEIRA E BATISTA, 2002, p.127)

Ou seja, esse preconceito velado ou “não declarado” se perpetua também no ambiente escolar, e mais especificamente, no ensino de história, pois a historiografia também é reflexo da formação da sociedade, e a formação da sociedade brasileira foi constituída através da opressão e exclusão de diversos grupos, como negros, mulheres, indígenas, portadores de deficiência, LGBTQIA+ e etc. Segundo Bandeira e Batista, o processo de “inclusão” no Brasil foi construído através de uma conotação negativa, deixando diversas marcas e resultando numa sociedade hierárquica, onde diversos grupos sociais não têm acesso a direitos. Ao favorecer ou desfavorecer certos grupos sociais, seja por sua etnia, gênero, religião, orientação sexual, o poder público abre espaço para a discriminação e exclusão, negando a possibilidade do outro, que é visto como diferente, a ter acesso ao acervo político e educacional de igualdade e impedindo o seu reconhecimento e participação política e social.

“Hoje ainda se divide a população brasileira em negros e brancos, ricos e pobres, mulheres e homens, etc., não como signo do direito à diferença, mas como signo de suspeição. Tais divisões remetem a uma violência moral exercida nem sempre de maneira explícita ou visível na relação com o outro, muitas vezes recoberta por boas intenções.” (BANDEIRA E BATISTA, 2002, p. 122)

Deste modo, o preconceito se aplica na sociedade moderna como uma forma violenta de se relacionar com o outro e que foi herdado de anos de exclusão existentes na história do Brasil, segundo Bandeira e Batista, “um tipo de relação que se estabeleceu entre o velho mundo e o novo mundo por ocasião da conquista. Do ponto de vista do autor [Dussel], o mito da modernidade fez com que a civilização ocidental (particular, localismo globalizado) se auto definisse como universal e dominante, e se projetasse a si mesma sobre a América Latina (alteridade negada), e ao mesmo tempo considerasse justo e bondoso sacrificar os habitantes do novo mundo perante o deus da modernidade. Essa visão eurocêntrica que levou a sacrificar os povos nativos negou o direito à existência do Outro “estrangeiro”. Essa foi uma racionalidade particular, acreditando ser ética e moralmente superior às outras tidas como irracionalidades e, portanto, impondo um dever ser (ético) e uma forma de viver (moral) ao resto.”⁸ Portanto, o preconceito é um elemento social que possui raízes históricas que continuam emaranhadas nas relações cotidianas da sociedade brasileira ainda nos dias de hoje. Ou seja, podemos definir o preconceito como uma forma de se relacionar com o outro a partir da desvalorização ou até mesmo a negação da identidade do outro, e ao mesmo tempo supervalorizando e afirmando sua própria identidade.

⁸ (BANDEIRA E BATISTA, 2002, p. 131)

Nesse contexto de América Latina, ou mais especificamente de História do Brasil, a auto definição da cultura europeia como civilizadora se contrapõe com a dos indígenas, que são vistos como inferiores e de natureza bárbara, havendo, portanto, a necessidade de serem civilizados pelos europeus. “Civilização” essa, feita através da violência contra os povos nativos com a justificativa de “domesticação” e “emancipação”, levando, ao que é visto como bárbaro, a modernidade e civilidade, isso aconteceu também, embora de maneira diferente, com os africanos trazidos à força da África para serem escravizados aqui, a dominação europeia em busca dessa “civilização” impôs normas, condutas e práticas e criou aquilo que era considerado certo e errado, bonito e feio, descaracterizando as práticas e crenças identitárias desses povos. “Portanto, tratou-se da imposição de uma regulação destinada a socializar, moralizar e normatizar homens e mulheres percebidos como ‘em estado natural’”.⁹

“No processo de produção identitária criam-se sentimentos de pertença e de estranhamento com relação a certos coletivos, o que gera uma dinâmica de inclusões e exclusões com base em semelhanças e diferenças. Acontece que essas inclusões e exclusões muitas vezes não indicam apenas diferenças ou singularidades, mas relações hierárquicas e poderes de raiz histórica com atributos fundadores, que demandam para si a definição do que é bom e do que é ruim, do que é belo, do que é feio, do que tem valor e do que não o tem” (BANDEIRA E BATISTA, 2002, p. 131)

O exemplo que as antropólogas dão para explicar é que, quando existe uma identidade racial dominante definindo o que é belo e o que é feio esteticamente ou o que é certo e errado moralmente e socialmente, como é o caso dos brancos, que por muito tempo se vêem como “raça” dominante, todo o indivíduo dentro desta identidade automaticamente será tido como belo e bom, e todos aqueles não-brancos serão vistos e verão seus próprios traços como feios, indignos, maus, passando portanto por dois processos de negação de sua própria identidade, seja a negação de beleza pela classe dominante, como também a autonegação. Um outro exemplo dado pelas estudiosas são o de gênero, mais especificamente a identidade da mulher, se ser mulher é se identificar com todas as outras mulheres, como podemos explicar a heterogeneidade existente entre as mulheres? Existem mulheres gordas e magras, altas e baixas, trans e cis, brancas e não-brancas, ricas e pobres, homossexuais ou heterossexuais. “Enfim, todas são mulheres e comportam uma identidade historicamente ferida. Mas algumas são brancas, ou seja, da cor que predomina como regra social - na sua afirmação, criam o preconceito ao atribuir valor negativo às não-brancas. Essa atribuição pode desdobrar-se, associando a cor à estética, ou à condição socioeconômica, todos indicadores possíveis de serem

⁹ (BANDEIRA E BATISTA, 2002, p. 134)

‘transformados’ em qualificativos e em capacidades subjetivas. A identidade racial, por ter um peso aparente mais forte, pode predominar mais que a identidade de gênero, ou vice-versa.”¹⁰

“Vale dizer, cada vez mais a diferença acaba sendo sinônimo de marginalidade, e o outro, a alteridade, torna-se estrangeiro dentro de seu próprio meio e passa a constituir-se em uma ameaça.”
(BANDEIRA E BATISTA, 2002, p. 132)

Essa negação dupla faz com que o indivíduo, além de ser excluído socialmente por não fazer parte da “regra”, desenvolva dentro de si uma negação a sua própria identidade, e este preconceito não atinge os indivíduos apenas com base nas diferenças que são visíveis aos olhos, não é apenas a diferença imagética que é desvalorizada, como as qualidades de etnia, gênero, porte físico, ou classe social, o preconceito se manifesta “através das diferenças e das desigualdades discriminatórias nos espaços da educação, do trabalho, do poder, etc.”¹¹ Essas diferenças que muitas vezes são invisíveis aos olhos, por parecerem pequenas, se constituem em uma das bases fundadoras da discriminação.

Com base nessas diferenças que causam a exclusão social, diversos indivíduos formam grupos identitários como forma de resistência e também com o objetivo de encontrar um espaço de apoio e solidariedade entre seus “iguais”, esses grupos muitas vezes são formados por pessoas que se reconhecem como portadores dos mesmos gostos, orientações, valores, crenças, hábitos de consumo e modos de vida semelhante, como ocorre em grupos de negritude, marcha das mulheres, a comunidade LGBTQIA+ e até mesmo nichos e tribos sociais que compõem um “pedaço”¹², e embora exista um grande senso de liberdade nessa relação entre iguais em determinados grupos, não se pode fugir dos padrões sociais criados, tantos de estética como de modos de comportamento, esses padrões, mesmo quando divergem do senso comum, estão também presentes em grupos de resistência, marginalizados da sociedades, pois estes criam seus próprios padrões, estes grupos são as chamadas Identidades Descoladas, segundo Hissa e Nogueira.¹³

¹⁰ (BANDEIRA E BATISTA, 2002, p. 132)

¹¹ (BANDEIRA E BATISTA, 2002, p. 136)

¹² Em “De perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana”, o autor Magnani adota a ideia de totalidade no campo da antropologia urbana, não como um todo orgânico, funcional e sem conflitos, mas de uma totalidade onde os membros de uma comunidade se conhecem, mantêm relações sociais e estão ligados por padrões que têm em comum, se referindo a grupos sociais que têm suas delimitações específicas e que podem ser enxergadas ao se fazer um estudo mais de perto desses grupos onde há um código de pertencimento dos seus integrantes. Ele utiliza como exemplo a categoria de "pedaço" onde tanto integrantes de grupos, como quem está de fora pode reparar que existe uma percepção imediata de quem é ou não do "pedaço", ou seja, de quem está habituado ou não a participar ativamente daquele grupo e de suas atividades em determinado espaço social através de códigos de comportamento, reconhecimento e comunicação entre eles. (MAGNANI, 2002, p. 11-29.)

¹³In: HISSA, Cássio E. Viana; NOGUEIRA, Maria Luísa Magalhães. Cidade-Corpo. Revista da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, v. 20, n. 1, p. 54-77, jan./jun. 2013.

“A percepção do corpo foi alterada. Assim, são produzidas modalidades mais ou menos normatizadas de experimentação do corpo. Não mais um corpo-corpo, corpo-devir, corpo-contato, corpo-invenção; mas, sim, um corpo-vazio, corpo-previsível, corpo-repetição, corpo-alisado. Corpo-produto; corpo-fábrica. “Todos começam a ficar parecidos com todos”” (HISSA, NOGUEIRA, 2013, p. 65)

Para Hissa e Nogueira, as identidades descoladas levam ao medo e a tensão constantes, dessa forma, as identidades disponíveis, como as mercadorias, e as identidades vendidas como padrão de vida pelas empresas, surgem como atração principal para os indivíduos que se sentem excluídos. “Nesse sentido, abraçar uma identidade formatada é sedutor, pois ela garante – aparentemente – um lugar de aceitação e certa previsão dos acontecimentos.”¹⁴ Fazendo com que os indivíduos transformem seus corpos em meros objetos de valor a serem admirados, contemplados, instrumentalizados e que devem ser controlados, saudáveis (dentro de um padrão de modo de vida inventado que nem sempre é realmente saudável, só aparenta ser) e produtivos, o que os leva ao isolamento, à solidão do indivíduo como também à sua exclusão e marginalização social.

Embora a Constituição preveja erradicar as diferenças ao tratar todos como iguais perante a Lei, trazendo um discurso de pluralidade e de tolerância, indicando que todos os indivíduos da nação devem ser reconhecidos como cidadãos, e portanto, ao pertencer a determinado grupo, esse não pode ser objeto de discriminação ou ódio, a verdade é que a sociedade atual, da forma que foi construída, possui diversos mecanismos de controle e submissão e que trazem consequências e impacto de caráter pessoal dos segmentos sociais que antes já eram excluídos ou estavam sujeitos a discriminações, como os povos negros, as mulheres, os LGBTQIA+, os indígenas, e etc., esses mecanismos se apresentam como formas sutis de violência, e que portanto a Lei não é capaz de abordar, o que significa que estes mecanismos de controle e submissão/opressão também existem no ambiente escolar e nas estruturas de ensino.

É daí que surge a força dos movimentos sociais de afirmação identitária, através da compreensão da multiplicidade na unidade, estes movimentos vêm reivindicando direitos socioculturais, exigindo respeito a alteridade e a diversidade e lutando contra o silenciamento das diferenças, que muitas vezes é exercido através de formas intensas de discriminação. De acordo com Bandeira e Batista, ao manifestar essas afirmações identitárias, como por exemplo, declarar o orgulho de ser negro, mulher, homossexual, indígena, etc., esses grupos conseguem

¹⁴ (HISSA, NOGUEIRA, 2013, p. 70)

expor a existência dos preconceitos, discriminações e exclusões que persistem nas diversas esferas sociais.

“Marchas e declarações colocavam a nu a presença inquietante da violência nas relações sociais, como também reações se manifestavam contra os sujeitos-objetos de violência. De fato, os diversos movimentos tentavam enfrentar as atribuições identitárias negativas, opondo, ao sentimento de vergonha e do silêncio que tinha sido construído através de sociabilidades baseadas na negação da alteridade, o sentimento de orgulho. O sentimento de vergonha que se desejava combater, por ser homossexual, negro, mulher, velho, indígena, deficiente, pobre, entre outros, revelava a luta contra a atribuição social de um valor negativo à diferença do outro: o preconceito.” (BANDEIRA E BATISTA, 2002, p. 125)

Se o preconceito é uma forma de manipulação que é imposta através da violência e do terror ao afirmar a diferença contra aquilo que mais representa ameaça para uma camada social dominante, ele tem a intenção de anular, neutralizar o poder de resistência do “outro”, que é considerado a alteridade, o marginal. E para que a neutralização seja efetiva, o preconceito necessita estar sempre se inovando, para afetar constantemente “o outro”, até que isso seja interiorizado dentro de si mesmo e passe a concernir toda sua ação na sociedade. “Neutralizar significa eliminar a resistência que a realidade coloca em nós. Quem para de oferecer qualquer tipo de resistência sucumbe à dominação. A resistência deixa de ser significativa e passa a atribuir significado ao outro. Desloca-o de sua conduta física de existência, porque opera ou interfere de tal maneira em suas “fragilidades” latentes ou ocultas que acaba com as resistências que este - o discriminado - possa oferecer. Portanto, o preconceito anula e neutraliza o outro - como coisa ou como fenômeno.”¹⁵

Isto posto, os movimentos de resistência são essenciais para uma transformação social significativa e para o combate ao preconceito e aos estigmas existentes na sociedade, inclusive também para uma transformação real do ensino, especificamente do ensino de História. Os movimentos de grupos socialmente excluídos, ao reivindicarem seus direitos, reivindicam também o direito de ter sua história e ancestralidade contadas, para assim terem um reconhecimento identitário.

Ainda segundo Bandeira e Batista, mesmo que valores negativos sejam atribuídos ao “outro”, em relação à gênero, etnia, sexualidade, porte físico, e etc., pela camada social que possui poder vigente na sociedade, isso não significa que esses valores produzidos sejam inalteráveis. Com a produção de novas normas e leis que visam punir a discriminação, começa a se traçar um novo caminho para a criação e expansão de novos valores sociais. Se aquele que

¹⁵ (BANDEIRA E BATISTA, 2002, p. 137)

é alvo do preconceito e da discriminação ainda encontra obstáculos para se ter acesso a Justiça, seja por não conhecer seus direitos, ou porque todo o sistema constitucional ainda está empregado pelo estigma do preconceito, isso nos leva a tarefa, além de modificar os valores sociais vigentes, de formular novas políticas públicas que contribuam para a construção de identidades positivas dos grupos sociais alvos de preconceito, fazendo com que estes grupos possuam papel ativo na formulação e construção dos novos valores. E qual seria a forma mais eficaz de implementar esse sujeito na construção de sua própria identidade e história senão através da educação e mais especificamente através do Ensino de História?

“O preconceito é a valoração negativa que se atribui às características da alteridade. Implica a negação do outro diferente e, no mesmo movimento, a afirmação da própria identidade como superior/dominante. Mas isso indica que o preconceito é possível onde existe uma relação social hierárquica, onde existem comando e subordinação e racionalização do outro. Quem manda atribui valores à sociedade, define o que é bom e o que é ruim. Aqueles que ‘obedecem’ são alvo de atribuições identitárias que os desvalorizam, especialmente, a seus próprios olhos. Para os que obedecem trata-se de lutar contra uma auto identificação negativa, mudando os valores, transmutando as características ditas vergonhosas em características que orgulham. Isso aparentemente permite quebrar a dialética do amo e do escravo, ao transformar o escravo em senhor, isto é, em alguém que define valores na sociedade. Mas na verdade institui uma nova dinâmica de sujeição e comando.” (BANDEIRA E BATISTA, 2002, p. 138)

Nesse sentido, o preconceito, fortemente enraizado na sociedade, o que inclui também o ambiente escolar e o ensino de História, se apresenta como uma barreira no aprendizado escolar, pois ao imbuir uma valoração negativa aos sujeitos, estes não se sentem representados naquilo que aprendem, e dessa forma, também não se veem como agentes transformadores da sociedade. Com os movimentos de afirmações identitárias e sua luta contra a os valores negativos que lhes são atribuídos, surge portanto a possibilidade de mudança significativa das normas sociais de dominação, pois essas afirmações identitárias positivas podem ser inseridas dentro do ensino, desenvolvendo uma maior consciência social dos indivíduos, e dando a liberdade de que eles se encontrem e se identifiquem com as identidades dos diversos grupos sociais existentes sem que isso lhes cause uma sensação de negação ou de inferioridade de suas próprias características.

O pedagogo Murilo de Camargo Wascheck acredita que ao atingir uma condição intelectual autônoma e emancipada, o indivíduo terá espaço para a percepção crítica da trama social constituída pelo preconceito, pela ideologia, pela violência e etc. Para isso, a escola tem o potencial e a possibilidade de difundir um ensino problematizador, crítico e humanizado, onde

professores, alunos, técnicos e toda a comunidade escolar estejam inseridos num processo de ensino-aprendizagem mútuo e protagonizado por cada indivíduo de forma ativa, garantindo o esclarecimento para a participação social e coletiva, crítica e autocrítica, política e questionadora.

“Em sentido de resistência e enfrentamento a este quadro, apontamos para a necessidade de se difundir valores democráticos no cotidiano da escola; a superação processual do modelo escolar meramente conteudista por um tipo de formação no qual os conteúdos permitam e propiciem a crítica para a dúvida e o questionamento; o oferecimento de condições materiais adequadas para que os professores sejam capacitados e reconhecidos em sua atitude formativa; o protagonismo da escola pública gratuita, laica e de qualidade e, finalmente, para a educação inclusiva.” (WASCHECK, 2016, p. 13)

Assim, a escola pode se estabelecer como um espaço de enfrentamento ao preconceito. “Nosso objetivo é questionar, desnaturalizar a violência como algo próprio deste mundo ou dotado de sentido, ainda que racional.”¹⁶. Ainda que a escola tenha seus limites e seja um espaço de controle social, refletindo em seu ambiente os mais diversos preconceitos estruturais da sociedade, ela possui em si caráter transformador, o problema, então, não é a escola, mas sim o seu modelo educacional. Dentro do modelo em que Freire se refere como educação “bancária”¹⁷, os indivíduos estão inseridos num processo passivo de recepção de conteúdos prontos, parciais, recortados e cristalizados, espera-se deles não a compreensão ou análise crítica desses conteúdos, mas sim a memorização e reprodução mecânica, ou seja, a escola e esse modelo educacional estão preparando indivíduos para o mercado de trabalho, e não para uma participação social ativa. Esse ato de reduzir o sujeito a sua condição de força de trabalho já é um ato de violência em si, e, portanto, de preconceito.

“Como a sociedade se apresenta contraditória, em perspectiva histórico-crítica, reconhecemos na educação formal a possibilidade emancipatória e a perspectiva do esclarecimento para a autonomia. Entretanto, é necessário que reconheçamos que, historicamente, a escola contribuiu também para a deformação do ser humano em sua relação com aquilo que é essencialmente civilizado. Esta escola de formação deformadora está atrelada a modelos ou concepções pedagógicas instrumentalizadas, pragmáticas, idealizadas; é focada essencialmente na formação para o mercado de trabalho, determinando que as pessoas devam “assumir compromissos, ou que tenham que se adaptar ao sistema dominante” (WASCHECK, 2016, p. 16)

¹⁶ (WASCHECK, 2016, p.16)

¹⁷ (FREIRE, 2019)

Dessa forma, a escola reproduz o modelo ideológico político-econômico determinado pelo capital industrial, ou seja, pelas elites dominantes, formadas pelo homem branco, de acordo com Freire “a pedagogia dominante é a pedagogia das classes dominantes”¹⁸, difundindo e exaltando valores de normas de padrão do comportamento humano os quais eles consideram adequados, são esses valores de produtividade, obediência, dedicação, rendimento, disciplina, competitividade, e etc. Esse tipo de educação transforma pessoas em números, fatos sociais em gráficos, alunos em objetos passivos moldáveis. Esse ambiente de constante vigilância, pressão, supervisão e competitividade leva os indivíduos a um estado de frieza¹⁹, criando espaço para certas violências “justificadas”²⁰, tanto físicas como psicológicas e morais, como o preconceito, o bullying, entre outras formas de discriminação e violência. “A frieza dos gráficos elaborados para demonstrar a violência urbana, por exemplo, tende a naturalizar o preconceito que vitima os jovens negros do sexo masculino das periferias brasileiras. No campo da individualidade, os sujeitos tornam-se desprovidos de consciência.”²¹ E é essa falta de consciência que a ideologia dominante deseja, segundo Freire:

“O opressor sabe muito bem que esta “inserção crítica” das massas oprimidas, na realidade opressora, em nada pode a ele interessar. O que lhe interessa, pelo contrário, é a permanência delas em seu estado de “imersão” em que, de modo geral, se encontram impotentes em face da realidade opressora, como “situação limite” que lhes parece intransponível” (FREIRE, 2019, p. 54)

Deste modo, a ideologia dominante apresenta uma eficácia fatalista dentro da escola, a de convencer os oprimidos de que “a realidade é assim mesmo, de que não há nada a fazer, mas seguir a ordem *natural* dos fatos. Pois é como algo *natural* ou quase natural que a ideologia neoliberal se esforça por nos fazer entender a globalização, e não como produção histórica.”²². Assim, o Ensino de História constituído por retalhos de acontecimentos históricos cristalizados no tempo, por exemplo, reforça essa falsa compreensão de que a realidade é assim, sempre foi assim, e nunca vai mudar, impedindo a formação de um pensamento autocrítico em prol ação transformadora na sociedade. Em uma escola onde não há espaço para o reconhecimento da desumanização como realidade histórica, análise crítica das desigualdades sociais, também não há espaço para a aceitação das diferenças, dando lugar ao preconceito e intolerância, deixando permear a violência entre as relações escolares. “Incapaz de estabelecer um contato verdadeiro

¹⁸ (FREIRE, 2019, p.11)

¹⁹ (WASCHECK, 2016)

²⁰ (WASCHECK, 2016)

²¹ (WASCHECK, 2016, p. 18)

²² (FREIRE, 2016, p. 124)

com a realidade, o sujeito alienado supõe que com a cultura está tudo certo; o erro estaria no próprio indivíduo, desprovido de talento e mérito.”²³. Esse tipo de pensamento é o que dá margem para as “violências justificadas” citadas anteriormente. Aqueles que não se encaixam ou não conseguem atender aos padrões e normas impostos cultural e socialmente, são taxados como errantes, transgressores e inferiores, portanto, segundo a ideologia dominante, merecem todo e qualquer tipo de violência aos quais são submetidos.

“Podemos afirmar que, em relação aos atores da violência social e escolar, sejam eles agressores ou espectadores, reconhecemos que suas atitudes estão delineadas, além do contexto social, por questões de cunho psicológico, como o impulso à destruição, originadas justamente nos determinantes culturais, na pressão e na opressão do modo de vida contemporâneo” (WASCHECK, 2016, p. 20)

Tudo isso reflete então em três pontos principais que serão discutidos no próximo capítulo, o modelo educacional vigente, os currículos escolares e as políticas públicas de educação, e por último, a construção historiográfica formada através de visões e ideologias preconceituosas, que refletem no conteúdo aplicado no ensino de história. No primeiro ponto será trabalhado o conceito de ensino conteudista, de memorização, e questões como qual o objetivo de se ensinar História? O que estamos ensinando quando ensinamos História? No segundo ponto será feito um debate de como os currículos escolares e as políticas públicas educacionais afetam o ensino de história e pode causar um esvaziamento do conhecimento se não for feito com o intuito de promover a conscientização e a autonomia dos sujeitos. E o terceiro ponto será abordado a historiografia brasileira e sua formação, construída através da visão dominante do homem europeu branco e suas consequências no ensino, tal qual será discutido também as historiografias de combate, criadas com o intuito de promover a representatividade e inclusão dos povos oprimidos e apagados historicamente, e como ela tem a possibilidade de transformar a educação e a formação dos sujeitos históricos.

²³ (WASCHECK, 2016, p. 44)

CAPÍTULO II

O ENSINO DE HISTÓRIA E SUA IMPORTÂNCIA POLÍTICO-SOCIAL: POLÍTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS E UMA HISTORIOGRAFIA REPRESENTATIVA

“É na diretividade da educação, esta vocação que ela tem, como ação especificamente humana de “endereçar-se” até sonhos, ideais, utopias e objetivos, que se acha o que venho chamando de *politicidade* da educação. A qualidade ser política, inerente à sua natureza. É impossível na verdade, a neutralidade da educação. E é impossível não porque professoras e professores “baderneiros” e “subversivos” o determinem. A educação não *vira* política por causa da decisão deste ou daquele educador. Ela é política.” (FREIRE, 2016, p. 107-108)

É desta maneira que Freire enxerga a educação, que por ser política, é também um ato de intervenção no mundo. Intervenção esta que pode ser a de “mudanças radicais na sociedade, no campo da economia, das relações humanas, da propriedade, do direito ao trabalho, à terra, à educação, à saúde”²⁴ e etc. O ensino de História, assim como a educação no geral, também não é neutro, pois ele depende tanto do ensino do docente e sua visão, quanto da historiografia em si, e segundo Burke²⁵, os historiadores ao fazerem críticas a fontes e textos, possuem sua própria moral e ponto de vista, tendo em sua escrita um propósito pessoal para com o leitor. Ou seja, a escrita da história não é neutra, ela está incluída de interesses particulares e imbuída de crenças, lados e ideologias, deixando muitas vezes, o historiador, de fazer essa análise dos interesses pessoais e sua influência na produção histórica²⁶. “Sabe-se muito bem que observamos ou lembramos aquilo que nos interessa pessoalmente ou que se encaixa no que já acreditamos, mas nem sempre os historiadores refletiram sobre a moral dessa observação.”²⁷

Nesse sentido, entra-se em debate o objetivo do ensino de história, se o ensino não pode ser neutro, e ele é inevitavelmente político, logo o ensino de história deve também ter sua função política com o intuito de transformação social. Segundo Freire²⁸, ao explicitar para o indivíduo a sua situação existencial concreta, não como transferência de conteúdo, mas debatendo seus anseios, dúvidas, dificuldades e esperanças, trabalhando com ele a conscientização da opressão em que vive, isso o desafia e o exige uma resposta prática a essas questões, ou seja, uma ação

²⁴ (FREIRE, 2016, p. 106-107)

²⁵ Problemas da H.C. BURKE, Peter. O que é história cultural? Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

²⁶ Burke denomina isso como História “Impressionista”.

²⁷ (BURKE, 2005, p. 33)

²⁸ (FREIRE, 2019, p.120)

na realidade, fazendo com que a conscientização não se dê apenas no mundo das ideias, mas que ela leve o indivíduo a agir em torno da realidade em que vive, modificando as estruturas que o deixa em uma posição de submissão, e o levando a uma emancipação social e autonomia crítica. Contudo, para que isso seja alcançado, é preciso debater as políticas educacionais e como elas refletem nos currículos escolares e nos conteúdos aplicados no ensino de história, influenciando no aprendizado e formação dos indivíduos.

Os currículos escolares utilizados hoje em dia, em sua maioria utilizam-se do modelo educacional da ideologia dominante, que reproduz no ambiente escolar o caráter opressor da cultura, esse espaço é rigidamente controlado, com constantes cobranças de sucesso, produtibilidade, obediência e punições pelo fracasso. Esse caráter opressor, tendo falso discurso de inclusão, leva a padronização e uniformização dos corpos, comportamentos e ideologias, logo, todos aqueles que estão fora desse padrão, estão suscetíveis a discriminação e o preconceito. “A integração imposta, que coletiviza homogeneizando tudo e todos, promove a perda do eu; a sobreposição permanente do comum sobre o particular passa à desagregação. Aquilo que é diferente passa ser negado e tolerado com desprezo e frieza.”²⁹

“A escola é uma instituição que, idealmente, é dotada de autoridade formativa, indispensável à formação do caráter e à preparação para o mundo do trabalho. Entretanto, em larga medida, o que vemos é que a escola, reflexo da cultura, usa de autoridade instrumentalizada, com códigos de conduta e regimentos que homogeneizam os sujeitos, estimulam a tolerância frente a agressões imanentes, naturalizando o que é próprio da cultura (exclusão por vieses econômicos, de gênero e de cor da pele, por exemplo).” (WASCHECK, 2016, p. 36)

Ou seja, a escola por ser reflexo da sociedade, acaba por naturalizar as exclusões e preconceitos que permeiam toda estrutura social. Para além disso, esse modelo educacional vigente é estruturado através de um sistema hierárquico, que retira a autonomia dos sujeitos, sendo a figura do professor representada como protagonista do processo de ensino, com autoridade máxima e exclusiva em sala de aula, detentora de todo o conhecimento considerado relevante para a formação do indivíduo, e que forja a relação professor-aluno através de um caráter quase exclusivamente narrativo e dissertativo. Ou seja, o professor é a figura responsável por “encher” os alunos com todo o conhecimento (pré-selecionado), e o aluno é a figura passiva nessa relação, devendo apenas permanecer disciplinado e obediente e ter a capacidade de reproduzir aquilo que lhe foi “transferido” pelo professor.

²⁹ (WASCHECK, 2016, p. 43)

Resumindo, o modelo educacional da ideologia neoliberal dominante é calcado na transferência de valores e de fragmentos da realidade através da narração de conteúdos, esse modelo de ensino não é fundamentado através da comunicação, e sim na reprodução de “comunicados”. De acordo com Freire, esse tipo de ensino calcado na narrativa, a qual ele nomeia de visão “bancária” da educação, leva os alunos à uma memorização mecânica dos conteúdos que são apenas visões parciais da realidade. É um processo de ensino voltado para a figura do professor, onde ele é o sujeito que contém todo o conhecimento e verdade, e os alunos têm o papel apenas de absorver este conteúdo passivamente. “A narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vá “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será.”³⁰ Para além disso, esse tipo de educação prejudica o desenvolvimento da consciência crítica, impedindo então a inserção dos sujeitos no mundo, como transformadores dele.

Essa concepção bancária somente interessa a classe dominante e impede o pensar autêntico do indivíduo. “Nas aulas verbalistas, nos métodos de avaliação dos “conhecimentos”, no chamado “controle de leitura”, na distância entre o educador e os educandos, nos critérios de promoção, na indicação bibliográfica, em tudo, há sempre a conotação “digestiva” e a proibição ao pensar verdadeiro”³¹. Porém, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua produção ou a sua construção.”³² Dito isso, entre os diversos problemas a serem enfrentados no ambiente escolar, um deles é a participação democrática dos sujeitos, e outro o enfrentamento ao preconceito, tendo o professor papel importante nesse processo.

“A escola emancipatória é aquela capaz de derrubar estas barreiras de classe, de modo a não perpetuar as diferenças. “Isto não significa emancipação mediante a escola para todos, mas emancipação pela demolição da estruturação vigente [...] e por intermédio de uma oferta formativa bastante diferenciada e múltipla em todos os níveis” (ADORNO, 2003, p. 170). Destaca-se a importância da escola e do esclarecimento no processo democrático de ensino e aprendizagem que deve desestimular o fracasso, a culpa e a consequente aversão à formação pelo ensino formal.” (WASCHECK, 2016, p. 35)

Para a formação de um sistema educacional comprometido com uma educação emancipatória e democrática que combata o preconceito, é preciso que a escola se abra para a autocrítica, percebendo suas contradições e reavaliando o sistema autoritário e hierárquico estabelecido. “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a

³⁰ (FREIRE, 2019, p. 80)

³¹ (FREIRE, 2019, p. 89)

³² (FREIRE, 2016, p.24)

próxima prática.”³³ Dessa forma, ao invés de reproduzir elementos culturais alienantes existentes na sociedade, a escola adotaria uma postura política e dialética na educação, construindo suas relações através da comunicação, no enfrentamento ao preconceito e na resistência a padrões pré-estabelecidos socialmente e a qualquer forma de discriminação. O professor inserido nesse processo, deve aprender a respeitar o saber dos educandos, sobretudo os das classes populares, discutindo com eles a relação desses saberes com o ensino dos conteúdos. Isso é o que Freire se refere como processo de Ensino-Aprendizagem, processo que acontece em duas vias, aquele que ensina, também aprende, e aquele que aprende, ensina o que aprende, além de também ter outros saberes a ensinar.

“Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. [...] É por isso que, do ponto de vista gramatical, o verbo ensinar é um verbo transitivo relativo.” (FREIRE, 2016, p. 25)

Esse processo de Ensino-Aprendizagem juntamente com um espaço pedagógico autêntico tem a oportunidade de proporcionar uma educação inclusiva, representativa e humana. Um espaço pedagógico autêntico é aquele em que existe um clima de respeito, onde a autoridade docente e a liberdade do aluno coexistem eticamente, através da transparência, do respeito à liberdade do outro, e da recusa a omissão. “A autoridade coerentemente democrática está convicta que a disciplina verdadeira não existe na estagnação, no silêncio dos *silenciados*, mas no alvoroço dos *inquietaos*, na dúvida que instiga, na esperança que desperta.”³⁴. Isso posto então é papel da escola assumir uma postura combativa aos silenciamentos e à marginalização existentes na sociedade, sendo essencial ao professor em seu processo de ensino reconhecer como fato histórico a construção social e cultural das desigualdades, da discriminação e do preconceito. Somente dessa forma se pode combater o preconceito de forma ativa. Para isso é necessário que o ensino reflita em seu conteúdo as diversas identidades culturais e sociais existentes. Encontrando na escola e no ensino questões voltadas para sua própria realidade, abre-se a possibilidade de o aluno construir sua própria identidade.

Ao trabalhar com o indivíduo discente a construção social, política e econômica das desigualdades e discriminações, abre-se o caminho para que o indivíduo, através do pensar crítico, descubra sua realidade, ou sua *situacionalidade*³⁵, como se refere Freire, “Os homens

³³ (FREIRE, 2016, p. 40)

³⁴ (FREIRE, 2016, p. 91)

³⁵ (FREIRE, 2019, p. 141)

são porque *estão* em situação”³⁶. Quanto mais o indivíduo reflita criticamente sobre sua realidade, mais ele desenvolve a capacidade de atuar nessa realidade. “Da *imersão* em que se achavam, *emergem*, capacitando-se para se *inserirem* na realidade que se vai desvelando.”³⁷ Resultando em uma sua conscientização social e a criação da consciência histórica de sua realidade, o que proporciona que eles quebrem a visão de que aquela realidade é imutável, e possibilita o engajamento para que eles modifiquem essa realidade, transformando não somente os objetos materiais, mas também as instituições sociais, suas ideologias, concepções e estruturas.

Transformando a realidade, o indivíduo cria também a história, se tornando em um ser histórico-social.³⁸ Portanto, o indivíduo que se descobre agente transformador da sociedade, se descobre também como ser que produz a história, e que, portanto, pode produzir sua própria identidade histórica. Contudo, para que isso seja viável, o ensino de história não pode ser visto como algo possível de ser neutro, como deseja as classes dominantes, o docente deve estar sempre atento para demonstrar que o ensino e a história não são neutros, e como dito antes, são políticos, e por serem políticos possuem uma função social que devem cumprir.

“Nunca precisou o professor progressista estar tão advertido quanto hoje em face da esperteza com que a ideologia dominante insinua a neutralidade da educação. Desse ponto de vista, que é reacionário, o espaço pedagógico, neutro por excelência, é aquele quem que se *treinam* os alunos para práticas apolíticas, como se a maneira de estar do mundo fosse ou pudesse ser uma maneira neutra.” (FREIRE, 2016, p. 95-96)

Se a educação é uma forma de intervenção no mundo³⁹, a escola não deve nem pode ser neutra em relação às experiências históricas, políticas, culturais e sociais, apresentando questões como essas como se fossem condições naturais da sociedade, inerentes ao ser humano. Segundo Freire, “neutra, “indiferente” a qualquer dessas hipóteses, a da reprodução da ideologia dominante ou a de sua contestação, a educação jamais foi, é, ou pode ser”⁴⁰. Se o ensino não é e não pode ser neutro, é necessário ainda que ele seja explicitamente contra o preconceito e discriminações, não somente que se diga inclusivo, mas que em seu currículo ele seja antirracista, anti-machista, anticolonialista, etc. Ainda que haja nos programas e políticas pedagógicos governamentais um discurso progressista e inclusivo, como o Plano Nacional do Livro Didático onde Garrido nos informa que “o ensino está, segundo o documento [PNLD],

³⁶ Idem

³⁷ Idem

³⁸ (FREIRE, 2019, p. 128)

³⁹ (FREIRE, 2019)

⁴⁰ (FREIRE, 2016, p. 96)

calçado na formação do cidadão, rompendo com o binômio ensino profissional versus vestibular, e para a aprendizagem de História o livro didático está intimamente ligado à experiência do presente em busca da construção do aluno enquanto agente histórico.”⁴¹. Contudo a realidade concreta apresenta outro caráter, o de ser alienante e condicionante, que inclusive é reforçado por outras políticas de viés reacionários, como por exemplo o Programa Escola sem Partido (PL 246/19) que em nome de uma “neutralidade” ideológica propõe “proibir a doutrinação política, moral, religiosa ou ideologia de gênero nas escolas”. Esse tipo de ação acaba por inibir a atuação do professor no espaço educativo, pois o coloca sob constante supervisão e vigilância, dando a classe dominante poder para interferir com sua própria ideologia no processo educativo. “Do ponto de vista dos interesses dominantes, não há dúvida de que a educação deve ser uma prática *imobilizadora e ocultadora* da verdade.”⁴²

“Uma das tarefas mais importantes da prática educativo crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros.” (FREIRE, 2016, p. 42)

Tendo a educação e a prática educativa crítica a importância essencial de contribuírem para a formação e o desenvolvimento do sujeito social, que é também sujeito histórico, sujeito este que não está separado ou descolado da sociedade, de suas relações e suas controvérsias, a escola tem o papel de formar o cidadão para a atuação na sociedade em que ele está inserido, atuação essa que deve ser ativa, crítica e transformadora. Ser neutra seria compactuar com todos os problemas e preconceitos existentes na sociedade contemporânea, e a educação deve ter o compromisso com o processo de mudança e transformação social, logo a educação é, e sempre foi, política e ideológica, pois ela gira em torno do ser humano, ser que está constantemente em enfrentamento com essas questões políticas e sociais ao seu redor.

“Em um contexto marcado pelo desenvolvimento de formas de exclusão cada vez mais sutis e humilhantes, a cidadania aparece hoje como uma promessa de sociabilidade, em que a escola precisa ampliar parte de suas funções, solicitando de seus agentes a função de mantenedores da paz nas relações sociais, diante das formas cada vez mais amplas e destrutivas de violência. Nessa perspectiva e no cenário em que a escola de Educação Básica se insere e em que o professor e o estudante atuam, há que se perguntar: de que tipo de educação os homens e as mulheres dos próximos 20 anos necessitam, para

⁴¹ (GARRIDO, 2016, p. 244-245)

⁴² (FREIRE, 2016, p. 97)

participarem da construção desse mundo tão diverso? A que trabalho e a que cidadania se refere? Em outras palavras, que sociedade florescerá? Por isso mesmo, a educação brasileira deve assumir o desafio de propor uma escola emancipadora e libertadora.” (Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Básico, 2013, p. 19)

É necessário, portanto, debater toda a estrutura em que o ensino e as instituições escolares são formados, problematizando qual o tipo de educação necessário para promover um ensino emancipador e libertador. A escola, a educação como um todo, devem adotar uma postura democrática de combate às injustiças sociais, proporcionando debates e conversas, levantando questões e reflexões sobre as estruturas vigentes na sociedade, debatendo o contexto e raízes históricos das desigualdades e discriminações sociais, contribuindo, portanto, para que os educandos possam reconhecer os condicionamento existentes em sua realidade e assim combatê-los.

A educação nacional exige então um aprofundamento da compreensão sobre sistema, no contexto da história da educação, nesta nação tão diversa geográfica, econômica, social e culturalmente. Assim a educação se transforma em um processo de socialização da cultura, na qual o sujeito está inserido dentro da aprendizagem na escola. “Construir a qualidade social pressupõe conhecimento dos interesses sociais da comunidade escolar para que seja possível educar e cuidar mediante interação efetivada entre princípios e finalidades educacionais, objetivos, conhecimento e concepções curriculares. Isso abarca mais que o exercício político-pedagógico que se viabiliza mediante atuação de todos os sujeitos da comunidade educativa.”⁴³ Nesse sentido, a escola desempenha o papel socioeducativo, artístico, cultural, ambiental, fundamentadas no pressuposto do respeito e da valorização das diferenças, entre outras, de condição física, origem, etnia, gênero, classe social, contexto sociocultural, que dão sentido às ações educativas, enriquecendo-as, visando à superação das desigualdades de natureza sociocultural e socioeconômica. Os currículos escolares apresentam nesse quesito a possibilidade da escola, dentro de sua autonomia, e constituir um currículo que abranja a realidade da comunidade em que a escola e seus alunos estão inseridos.

“Quanto mais penso sobre a prática educativa, reconhecendo a responsabilidade que ela exige de nós, tanto mais me convenço do dever nosso de lutar no sentido de que ela seja realmente respeitada. O respeito que devemos como professores aos educandos dificilmente se cumpre, se não somos tratados com dignidade e decência pela administração privada ou pública da educação.” (FREIRE, 2016, p. 94)

⁴³ (Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Básico, 2013, p. 22)

Para que seja possível uma escola democrática e um ensino de história crítico que combata o preconceito e as discriminações, é necessário que se lute por esses direitos inerentes ao ser humano como também pelo respeito a profissão do professor e do espaço escolar. Nada disso é possível sem que haja políticas públicas educacionais de afirmação e valorização das identidades que há muito são excluídas historicamente. É necessário também que o currículo do ensino de História e leis educacionais não só estimulem uma educação inclusiva, mas garanta que essa educação seja de fato aplicada e acessível a toda população do país.

“A escola é o lugar onde o saber é socializado e onde é desenvolvida a transmissão cultural dos conhecimentos necessários ao convívio social, também é palco de segregação e das relações de opressão e dominação. Nesse sentido, existe uma separação entre os “saberes necessários” e os “saber não necessários” constituindo assim, uma ação política e de sobreposição de poderes. O Currículo Escolar é marcado por esta tensão e são escolhidos para sua constituição os saberes hegemônicos contemplando uma a construção de uma realidade pautada em conhecimentos euro centristas.” (FILHO E NASCIMENTO, 2014, p. 01)

Tão importante quanto o currículo escolar, é a função do professor em sala de aula. É desejo do professor acrescentar mais as aulas, trazer outras fontes com visões e opiniões diferentes das que estão nos materiais didáticos, promover debates e discussões que incentivem o aluno a desenvolver um pensamento crítico sobre o assunto estudado, porém, muitas vezes a formação do professor não é suficiente para encontrar outras fontes de estudo para explorar em sala de aula, como também, embora as leis e diretrizes falem sobre a valorização do profissional da educação, a realidade é outra, sua excessiva carga horária de trabalho e a desvalorização de sua profissão não contribuem para que ele possa melhorar essa situação.

Nesse sentido, o livro didático surge como auxílio em sala de aula para contribuir para o aprendizado. A função do livro didático é, portanto, fornecer, organizar e sistematizar conteúdos para facilitar a aula do professor e a compreensão dos alunos. O que significa que ele serve apenas como complemento, apoio, um guia para o professor, porém segundo uma pesquisa feita pelo historiador André Soares⁴⁴, cada vez mais os professores utilizam o livro didático como única fonte de informação em sala de aula, o que é um problema, pois o livro didático sintetiza e esquematiza os conteúdos, e faz com que a aula seja muito superficial.

“O grau de dependência dos professores em relação ao material está associado à sua formação e às condições de trabalho, sobretudo à

⁴⁴ PAZ, André Soares dos Santos. Livro Didático de História do 7º ano, América Espanhola: Análise de conceitos e abordagens historiográficas. In: Ensaio apresentado como requisito parcial para obtenção da nota para a disciplina de História da América Colonial, no curso de licenciatura em ciências Humanas – UFMA. Imperatriz, 2014.

quantidade de escolas e horas de aula semanais.” (BITTENCOURT, 2005, p. 318)

Segundo Pinsky, os principais agentes modificadores dos materiais didáticos são os próprios professores⁴⁵, estes devem lutar e exigir a mudança e atualização dos materiais, pois são parte essencial do público alvo dos livros didáticos, porém não há incentivo, com as difíceis condições de trabalho, salas superlotadas, horas semanais exaustivas, salários baixos e desvalorização social do professor, o mesmo não encontra motivos para lutar contra a massificação do ensino, e acaba se conformando com o que tem em mãos.

O professor de História, tendo dificuldades em transmitir uma “memória” ou por falta de recursos ou outros motivos, recorre ao currículo escolar, feito sob orientação do governo através de programas de ensino e leis educacionais, onde examinam as necessidades de outros instrumentos, para que os alunos consigam compreender os conteúdos e não apenas decorá-los. Porém estes conteúdos são pré-selecionados, de forma que se consiga perpetuar uma ideia predominante de agente histórico responsável pela mudança e representação do país.

“O poder governamental, ao veicular pelos diversos programas de ensino para a escola a memória história desejável, tem examinado a necessidade de se valer de outros instrumentos educacionais para sustentar e fazer perpetuar, na memória dos alunos, quem deve ser considerado agente histórico responsável pelos ‘destinos do país’.”(BITTENCOURT, 2009, p. 53)

Levando em consideração os escritos de Circe Bittencourt⁴⁶ sobre as operações realizadas pelo Estado, que utilizou a escola em vários períodos distintos, com o intuito de criar, consolidar e consagrar uma ideia de nação formada por um povo homogêneo. Podemos afirmar que a história como disciplina tem um papel fundamental para operacionalizar esse espírito de nacionalidade, se olhada do ponto de vista do objetivo governamental. E não só o governo tem influência e papel na seleção e produção dos conteúdos, mas o livro didático por ser um produto também mercadológico, sofre influências das grandes empresas e das elites dominantes, que ditam o que seria interesse se discutir em sala de aula para continuar promovendo a dominação desses grupos dominantes. O livro didático, portanto, está sujeito às operações do Estado, das tradições e das elites dominantes, o que muitas vezes não dá muita liberdade ao docente em determinar quais os assuntos e conteúdos que se enquadrariam melhor em cada aula.

Nesse sentido, a história faz parte de um processo maior de legitimação de fatos e agentes históricos que asseguram a dominação de uma elite - propositalmente ativa

⁴⁵ (PINSKY, 1994, p. 20)

⁴⁶ Circe Maria Fernandes Bittencourt em As tradições nacionais e o ritual das festas cívicas in O Ensino de História e a Criação do Fato. São Paulo: Contexto, 2009, p. 53-92

historicamente, que age em “favor da pátria” e de “um bem maior” segundo sua crença - sobre o restante da população, que é constantemente bombardeada por várias vias por um ideal de nação, seja nas festas cívicas, datas comemorativas, nos monumentos, museus, nomes de ruas, no ensino de história e tudo mais que nos faz lembrar dos grandes nomes e eventos da história.

Bittencourt procura recuperar em seu estudo como essa proposta de nacionalidade foi posta em prática nas escolas e como ela atendeu em determinados contextos históricos a interesses diversos. Para a autora, se pretendemos entender as "manifestações cívicas" de um determinado período histórico é importante que o "projeto nacional em questão" também sejam estudados, pois, sabemos que cada governo - ou melhor, cada grupo no poder - tem um projeto de nação com interesses e objetivos próprios.

Essas operações passam do mesmo modo por um processo de invalidação ou desvinculação de datas e acontecimentos históricos importantes protagonizados por pessoas de camadas sociais fora das elites, como por exemplo, a data de 1º de maio, dia do trabalhador. Como afirma Bittencourt, essa data foi alterada de maneira a perder o sentido de celebração das lutas dos operários ao longo da história para ganhar o sentido cristão com a mensagem de que "através do trabalho todos podem vencer na vida". Essas operações nada ingênuas e permeada de interesses utilizam a história e a escola como ferramentas para alcançar seus objetivos.

No fim da década de 1950 e início da de 1960 havia um movimento intenso com diversos debates que propunha alterações nos estudos das ciências humanas, uma tentativa de “auto compreensão como seres históricos”. Porém o golpe militar de 1964 inibiu os reflexos de processo no ensino em sala de aula. Os manuais didáticos permaneceram os mesmos, com um ensino voltado para a decoração de datas e nomes de “heróis”, demonstrando o caráter alienador do ensino de história desse período, fomentado por diversos livros didáticos de baixa qualidade. Segundo Circe Bittencourt para confrontar esse modelo conservador e elitista que causa o apagamento e invisibilidade das classes menos prestigiadas, os anarquistas criaram projetos educacionais para demonstrar uma possibilidade de contradiscurso, que contrariava os projetos dos grupos de educadores das elites.

“Os projetos educacionais dos anarquistas e a história a ser veiculada contrariavam principalmente os grupos mais conservadores que se utilizavam do passado para justificar o sistema de dominação estabelecido, recuperando e perpetuando apenas os feitos das “elites” e omitindo estrategicamente qualquer outro agente histórico na construção da memória por eles denominada de “nacional”. (BITTENCOURT, 2009, p. 89)

Essas operações históricas vindas de elites e conservadoras contam também com a premissa do ensino empacotado, o ensino do repasse de informações prontas para os estudantes. Esse tipo de ensino não permite aos alunos que construam seu conhecimento, que possam compreender que a própria disciplina história é constituída de pontos de vistas e análises que passam por contextos diferentes, ela não é estagnada, permite novas análises e novas perspectivas, que eles possam compreender que a história é feita por todos nós. Que eles, estudantes, são partes essenciais na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

“O aluno deve ser visto como sujeito do processo educativo e não mais como depositário de um conhecimento pronto e acabado. Sua experiência e saber, acumulados ao longo da vida, passaram a ser reconhecidos e valorizados. (NETO, 2001, p. 144)

Nesse sentido, é válido pensar que os projetos e programas nacionais de educação têm tanto a possibilidade de promover um ensino inclusivo, que estimule a capacidade de análise crítica do estudante e proporcione um reconhecimento identitário das classes e grupos sociais, quanto pode possuir um caráter alienador, que atenda ao interesse das classes dominantes. É válida, portanto, uma análise desses programas e leis nacionais de educação.

“Na organização do Estado brasileiro, a matéria educacional é conferida pela Lei no 9.394/96, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), aos diversos entes federativos: União, Distrito Federal, Estados e Municípios, sendo que a cada um deles compete organizar seu sistema de ensino, cabendo, ainda, à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva (artigos 8º, 9º, 10º e 11º).” (PARECER CNE/CEB Nº:7/2010, 2010, p. 01)

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica⁴⁷ constituem o direito de todo brasileiro à formação humana e cidadã e à formação profissional, através da vivência, experiência e convivência em ambientes educativos. As Diretrizes têm como objetivos sistematizar aos princípios da educação básica, com base na LDB (Lei de Diretrizes e Bases), assegurando uma formação básica comum nacional e estimulando uma formação crítica, contribuindo para a constituição e orientação dos currículos escolares, do Projeto Político Pedagógico das escolas básicas e dos cursos de formação inicial e continuado dos profissionais atuantes nas escolas, como professores e técnicos.

Segundo a LDB, o papel do Estado na garantia do direito à educação de qualidade, considerando que a educação, enquanto direito inalienável de todos os cidadãos, é condição

⁴⁷ A proposta das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica foi presidida pelo conselheiro César Callegari, o qual foi presidente da comissão da BNCC, e renunciou ao cargo devido a Reforma do Ensino Médio e a nova BNCC de Ensino Médio por não concordar com as modificações e a nova estrutura.

primeira para o exercício pleno dos direitos humanos, tanto dos direitos sociais e econômicos quanto dos direitos civis e políticos. A Educação Básica deve estar alinhada com a realidade e com os acontecimentos atuais e suas raízes histórico-sociais e políticas no mundo e estar fundamentada na indissociabilidade dos conceitos referenciais de cuidar e educar. Para além disso o sistema educacional deve ser articulado e integrado, através da democratização do acesso e da permanência, garantindo qualidade social, científica e cultural. A educação deve estar sempre vinculada com o mundo do trabalho e a prática social, para que ao formar o aluno consiga se incluir como agente atuante da sociedade.

Depois de treze anos desde que a LDB foi posta em prática, houveram muitas modificações, voltadas principalmente para a Educação Básica. Essas modificações giram em torno da luta de diversos movimentos sociais em busca de representatividade social na educação. Entre elas estão a obrigatoriedade do ensino de diversidade religiosa do Brasil, do ensino étnico-raciais voltados para as culturas afro-brasileiras e indígenas, entre outras coisas tendo como foco principal o bem-estar e permanência dos estudantes. Essas modificações ainda estão em processo de implementação, dos princípios e das finalidades que foram definidos constitucional e legalmente, nas escolas.

“A maior parte dessas modificações tem relevância social, porque, além de reorganizarem aspectos da Educação Básica, ampliam o acesso das crianças ao mundo letrado, asseguram-lhes outros benefícios concretos que contribuem para o seu desenvolvimento pleno, orientado por profissionais da educação especializados. Nesse sentido, destaca-se que a LDB foi alterada pela Lei no 10.287/2001 para responsabilizar a escola, o Conselho Tutelar do Município, o juiz competente da Comarca e o representante do Ministério Público pelo acompanhamento sistemático do percurso escolar das crianças e dos jovens. Este é, sem dúvida, um dos mecanismos que, se for efetivado de modo contínuo, pode contribuir significativamente para a permanência do estudante na escola.” (PARECER CNE/CEB Nº:7/2010, 2010, p. 06)

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica têm como fundamento principal, portanto, de que o Estado Brasileiro, a família e a sociedade garantam a democratização do acesso, inclusão, permanência e sucesso das crianças, jovens e adultos na instituição educacional, sobretudo em idade própria a cada etapa e modalidade; a aprendizagem para continuidade dos estudos; e a extensão da obrigatoriedade e da gratuidade da Educação Básica. Um dos problemas, trazido pelo sociólogo e educador Miguel Arroyo, em “Indagações sobre o Currículo”⁴⁸, é que os discursos normativos não levam em conta a lógica social, ou seja,

⁴⁸ (ARROYO, Miguel Gonzáles, INDAGAÇÕES SOBRE CURRÍCULO Educandos e Educadores: seus Direitos e o Currículo, 2007

a dos papéis e das funções sociais em seu dinamismo existente em cada escola, como os recursos financeiros, a presença política, a dimensão geográfica, os recursos naturais e, acima de tudo, traços socioculturais de cada localidade e região brasileira. Há, portanto a necessidade de se problematizar a organização institucional da escola, para que ela possa corresponder às singularidades dos sujeitos que compõem este espaço.

“Torna-se inadiável trazer para o debate os princípios e as práticas de um processo de inclusão social, que garanta o acesso e considere a diversidade humana, social, cultural, econômica dos grupos historicamente excluídos. Trata-se das questões de classe, gênero, raça, etnia, geração, constituídas por categorias que se entrelaçam na vida social pobres, mulheres, afrodescendentes, indígenas, pessoas com deficiência, as populações do campo, os de diferentes orientações sexuais, os sujeitos albergados, aqueles em situação de rua, em privação de liberdade todos que compõem a diversidade que é a sociedade brasileira e que começam a ser contemplados pelas políticas públicas.

Para que se conquiste a inclusão social, a educação escolar deve fundamentar-se na ética e nos valores da liberdade, na justiça social, na pluralidade, na solidariedade e na sustentabilidade, cuja finalidade é o pleno desenvolvimento de seus sujeitos, nas dimensões individual e social de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, compromissados com a transformação social. Diante dessa concepção de educação, a escola é uma organização temporal, que deve ser menos rígida, segmentada e uniforme, a fim de que os estudantes, indistintamente, possam adequar seus tempos de aprendizagens de modo menos homogêneo e idealizado.

A escola, face às exigências da Educação Básica, precisa ser reinventada: priorizar processos capazes de gerar sujeitos inventivos, participativos, cooperativos, preparados para diversificadas inserções sociais, políticas, culturais, laborais e, ao mesmo tempo, capazes de intervir e problematizar as formas de produção e de vida. A escola tem, diante de si, o desafio de sua própria recriação, pois tudo que a ela se refere constitui-se como invenção: os rituais escolares são invenções de um determinado contexto sociocultural em movimento.” (Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Básico, 2013, p. 152)

De acordo com o Plano Nacional de Educação (PNE)⁴⁹ para a década inserida nos anos de 2014 a 2024, que foi aprovado pela Lei 13.005/2014, as diretrizes principais têm como objetivos a superação das desigualdades educacionais, promovendo a cidadania e a erradicação de todas as formas de discriminação, a formação voltada para o trabalho e para a cidadania com ênfase nos valores morais e éticos que se fundamenta a sociedade, promoção humanística e cultural, valorização dos profissionais da educação e promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos e à diversidade. Tendo como uma de suas metas (3)⁵⁰o foco para o ensino

⁴⁹ BRASIL, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 26 jun. 2014b, Ed. Extra.

⁵⁰ BRASIL, PNE, 2014, p. 52

médio, uma de suas estratégias consiste em implementar políticas que criem uma rede de proteção contra formas associadas de exclusão, prevenindo a evasão de estudantes motivada pelo preconceito ou quaisquer formas de discriminação. Isso demonstra como que o preconceito faz parte do cotidiano escolar e cria barreiras de impedimento ao conhecimento, sendo necessário criar políticas de combate.

Mais à frente, na sétima meta⁵¹, que consiste em fomentar a qualidade da educação básica, melhorando o fluxo escolar e a aprendizagem, tem como estratégia garantir políticas de combate à violência na escola com o intuito de promover a construção da cultura de paz no ambiente escolar. Não só isso comprova a existência do preconceito no ambiente escolar, como propõe formas de combate ao mesmo. Nesse sentido, entra também como estratégia a garantia de conteúdos sobre a história e as culturas afro-brasileiras e indígenas nos currículos escolares de acordo com a lei 11.645, além de assegurar a implementação de diretrizes curriculares que promovam a educação para a diversidade étnico-racial e para a preservação da identidade cultural.

Essas bases curriculares e diretrizes apresentam os objetivos do projeto educacional brasileiro, que é construir uma sociedade livre, justa e solidária, garantindo o desenvolvimento nacional, e erradicando a pobreza, a desigualdade e a marginalização social e regional, promovendo, assim, o bem de todos sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. Dessa forma, podemos notar que há um estímulo no plano de educação para um combate ao preconceito, entretanto essa política educacional ainda aborta a temática de forma superficial tornando insuficiente para um combate significativo à discriminação através do ensino. Ainda existem outras políticas educacionais que podem complementar essas estratégias, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Segundo a LDB, o ensino deve ser ministrado de acordo com os seguintes princípios:

- “I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- [...] VII – valorização do profissional da educação escolar;
- [...] XII – consideração com a diversidade étnico-racial.” (LDB, art 2º, 2017, p.08)

Adiante, a LDB nos diz que a educação básica tem como finalidade desenvolver o aluno para que este tenha uma formação para o exercício da cidadania, nesta formação estaria inclusa

⁵¹ BRASIL, PNE, 2014, p. 60

o combate ao preconceito e o respeito à diversidade. Dando ênfase no ensino obrigatório da cultura afro-brasileira e indígena, por exemplo, o ensino, mais especificamente, o ensino de história deve ter como conteúdo: “diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica, política, pertinentes à história do Brasil.” (LDB, 2017, art.26-A, p. 13) Com o intuito de difundir valores fundamentais de interesse social, de direitos e deveres dos cidadãos e de respeito ao bem comum e à ordem democrática.

Essas leis são de certa forma um grande avanço para o ensino, pois elas tornam obrigatório o ensino étnico-racial, com o intuito de combater as discriminações que esses grupos costumam ser submetidos. Contudo, ainda podemos encontrar certas falhas nelas, sua finalidade tem boa intenção, porém ainda falta um aprofundamento maior, como por exemplo dar nome às discriminações, como racismo, xenofobia, etc. e como também falta incluir a necessidade do ensino de história sobre construção histórica e social desigual que resultou no surgimento dessas discriminações e preconceitos. Além disso, embora essas leis e currículos falem na formação ética e no desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico do indivíduo, por outro lado seu foco maior é na formação para o mundo do trabalho mercadológico, resumindo o indivíduo a mera mão de obra. O que pode ser visto como uma contradição, pois se por um lado se visa a emancipação do indivíduo como sujeito social, do outro se prioriza a formação do indivíduo para atender os interesses das classes dominantes.

Isso pode refletir em como essas Leis e programas educacionais foram formadas e com qual finalidade, por quem e para quem elas foram escritas? Um exemplo disso é a lei 11.645 que torna obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena no currículo escolas de ensino básico, a lei foi proposta pela deputada Mariângela. Comparada com a lei 10.639, que incluía apenas o ensino da História Afro-Brasileira, percebe-se que a deputada se apropria da mesma, porém realiza modificações que alteram profundamente seu nexos. Além de incluir a História e Cultura Indígena, ela dá ênfase em se estudar a cultura negra e indígena para se entender a formação da população brasileira. A lei anterior não faz menção em estudar a história das populações originárias antes do “contato” com o “branco”. A nova lei de Mariângela justifica não só o estudo da história indígena e seus 11 mil anos no que hoje é o Brasil, mas também pela sua presença e protagonismo na constituição da história do Brasil, estabelecendo os indígenas como contribuidores da formação da sociedade nacional.

Mariângela faz uma crítica à lei anterior por não contemplar a comunidade indígena. Para ela, há uma lacuna na lei aprovada anteriormente que não considerava o indígena como parte da formação e elemento de integração da cultura e população brasileira, dessa forma, a lei poderia contribuir com a preservação da cultura indígena, como garantia à identidade do povo indígena e da população brasileira. A autora do projeto de lei sobressalta a importância da cultura indígena como identidade histórica. Contudo, Mariângela não identifica quais povos ou qual grupo indígena ela se refere inúmeras vezes na lei, para além disso, percebe-se que no documento não há denúncia de racismo, estranhamento e apagamento histórico pela escola e por materiais didáticos, como aparece na voz dos professores indígenas. Dessa forma, a maneira como a deputada se expressa em seu texto está distante da que o Movimento Indígena refletiu sobre as representações de seus povos nas escolas da sociedade envolvente. Para a autora Giovana Fanelli⁵², há uma questão fundamental que necessita ser pontuada, que diz a respeito do lugar de fala da deputada Mariângela, ou seja, o projeto de lei é feito por uma não-indígena para alunos não-indígenas. Isso seria uma ressignificação de uma história que pertence a outro.

“(…) criaram-se mitos sobre as culturas indígenas que se mantêm até hoje e que não têm qualquer comprovação etnográfica, como a prática da antropofagia, a preguiça, a desorganização social, o primitivismo técnico e assim por diante. Essas concepções ficaram a tal ponto arraigadas, de tal maneira elas continuam sendo reproduzidas pelos manuais didáticos, que se torna difícil mostrar aos estudantes que são falácias, representações decorrentes de uma visão ideológica”. (PINSKY, 2009, p. 12)

Dessa forma, as visões preconceituosas concebidas no passado, continuam se reproduzindo ainda nos manuais didáticos e nas leis e diretrizes educacionais hoje em dia. A intenção da autora do projeto pode estar presente nas reivindicações do Movimento Indígena, contudo, sua justificativa é totalmente diferente. A perspectiva que o projeto de lei tem já está ultrapassada, pois se aproxima da abordagem culturalista da formação do povo brasileiro, constituído de três elementos que se miscigenam: o indígena, o negro e o branco de origem europeia. Essa perspectiva suaviza os embates, violências e processos de luta existentes. A formação da sociedade brasileira foi sim fruto de processos de mestiçagem, contudo é válido lembrar as circunstâncias e condições que foram produzidas e utilizadas, no caso do Brasil, foi usada como política e dominação. A abordagem do documento coloca em pauta somente os aspectos culturais dos povos indígenas, ainda por cima de forma generalizada. Deixando de

⁵² FANELLI, Giovana de Cássia Ramos, A lei 11.645/08: história, movimentos sociais e mudança curricular. 2018.

mencionar a grande diversidade étnica dos povos originários, os diversos problemas que esses povos têm enfrentado, como a questão da demarcação de terra, por exemplo.

“A proposta da lei tem um eco em relação às reivindicações do Movimento Indígena, mas é um eco distorcido, ressignificado, pois não está colocada à questão de restituir os povos indígenas como sujeitos históricos e possibilitar, assim, a decomposição de preconceitos, de visões reducionistas, de vitimismos, para construir relações de respeito entre os povos originários e a sociedade envolvente.” (FANELLI, 2018, p. 80)

Um relatório feito por Fátima Bezerra sobre o projeto levanta vários pontos distintos em relação à forma como Mariângela justifica a necessidade da lei, contribuindo para um aprofundamento da questão. Bezerra evidencia o processo de genocídio dos povos indígenas ao longo dos 500 anos de contato com os “não indígenas”. Como também ressalta a questão da diversidade étnica e cultural dos povos indígenas, indo contra a ideia de “índio genérico”. Bezerra também responsabiliza a escola na questão de contribuir para que se continue a ignorar o papel dos povos indígenas como formadores da nossa sociedade, e que isso necessita mudar, pois a sociedade possui uma dívida histórica e social com esses povos, e isso pode ser resgatado com a mudança curricular que garanta a pluralidade de sujeitos históricos como constituidores de nossa formação enquanto povo..

Portanto, a dívida histórica e social da sociedade nacional em relação aos povos indígenas, segundo Bezerra, se relaciona pela violência do processo de colonização, que causou o grande processo de genocídio desses povos, como também pela questão do apagamento histórico e invisibilidade dos povos originários na atualidade. Essa questão da inclusão do ensino sobre a História e Cultura Indígena serve para ilustrar que embora as leis tenham a intenção de fazer uma inclusão desses grupos marginalizados socialmente e historicamente, ainda há falhas em sua confecção, impedindo um ensino onde há um combate real a discriminação e exclusão desses grupos.

Um outro exemplo disso é o Novo Currículo do Ensino Médio, sancionado em 2018, proposto pela BNCC (Base Nacional Comum Curricular), que poderia ter aprimorado o ensino de forma a promover o pensamento crítico e autônomo, que poderia contribuir para o combate ao preconceito e às discriminações, mas que pelo contrário, resulta em um retrocesso no ensino em geral e no ensino de história no Brasil. Como veremos adiante.

Embora muitas leis e diretrizes educacionais no Brasil visavam uma consolidação do ensino que pudesse promover um ensino igualitário em todo o território nacional, especialmente a disciplina do ensino de História, a reforma do Ensino Médio, proposta na homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) acabou por retroceder este processo, a BNCC,

dividida em livros de projetos integradores por área do conhecimento e projetos de vida, livros estes que se organizam através da somatória de conteúdos por área de conhecimento, o ensino de história, por exemplo, passou a ser inserido na Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, ela deixa de ser uma disciplina específica, e passa a integrar apenas uma área geral.

“Como se pode constatar no documento preparado pelo MEC, com exceção de língua portuguesa e matemática (que são importantes, mas não as únicas), na sua BNCC desaparece a menção às demais disciplinas cujos conteúdos passam a ficar diluídos no que se chama de áreas do conhecimento. Sem que fique minimamente claro o que deve ser garantido nessas áreas. Contudo, sabemos que os direitos de aprendizagem devem expressar a capacidade do estudante de conhecer não só conteúdos, mas também de estabelecer relações e pensar sobre eles de forma crítica e criativa. Isso só é possível com referenciais teóricos e conceituais. Ao abandonar a atenção aos domínios conceituais próprios das diferentes disciplinas, a proposta do MEC não só dificulta uma visão interdisciplinar e contextualizada do mundo, mas pode levar à formação de uma geração de jovens pouco qualificados, acríticos, manipuláveis, incapazes de criar e condenados aos trabalhos mais simples e entediados, cada vez mais raros e mal remunerados.” (CALLEGARI, 2018)

Se antes já se podia problematizar o ensino de história por muitas vezes ser superficial e generalizado, agora não existe nem ao menos a disciplina de história para trabalhar especificamente a memória e a conexão passado-presente. Embora o discurso que a descrição da BNCC dessa área de conhecimento possa parecer bem abrangente e promover um ensino voltado para os direitos humanos para desenvolver um respeito às diferenças, a verdade é que ao analisar mais profundamente as propostas da BNCC, podemos notar que os conteúdos do ensino de história perdeu seu papel como ciência e sua finalidade didática, a organização do conteúdo não segue mais uma linha cronológica, que embora podemos tecer críticas a linhas cronológicas rígidas demais, a falta dela faz com que os conteúdos não se conectem, dando a impressão de atemporalidade, ou de que os acontecimentos históricos não exercem influência um sobre os outros, além de tudo isso, o conteúdo é apresentado não como material histórico, ou conteúdos de História, mas como aglomerados de acontecimentos, isso impede que o aluno desenvolva uma compreensão mais profunda da História, da Memória, do passado, e portando da conexão deste passado com situações do presente, impedindo, também o desenvolvimento da argumentação, da crítica, do debate, da análise, e etc.

“Ainda que algumas coleções deem muito espaço e se debrucem em temas relativos ao Brasil, e até contemplem sujeitos que foram historicamente silenciados na escrita didática, como indígenas, negros, mulheres etc., a incorporação desses sujeitos históricos reclamados por uma História vista de baixo aparecem nos livros como temas e estão desconectados da ideia de História como processo. Não

é possível separar esses sujeitos de uma ideia de História mais ampla.”
(PORTO, 2021)⁵³

Com tudo isso, ainda há mais, o ensino da área de conhecimento das ciências humanas e sociais, está implicado em um ensino – APLICADO – ou seja, voltado para a vida prática, a proposta dessa reforma do ensino médio é proporcionar aos estudantes a possibilidade de um ensino técnico também, voltado para o mundo mercadológico. O ensino de História perde portanto seu objetivo de promover um ensino identitário e emancipador, para que o estudante se veja como sujeito e agente histórico, e passa a ser obrigado a preparar o aluno para o mundo do trabalho, não para que ele se forme como cidadão capaz de agir e modificar a realidade e a sociedade, mas para que ele possa exercer sua função como mão de obra qualificada. Esse esvaziamento do conhecimento e do ensino gera uma deformação do estudante como indivíduo reflexivo e que, portanto, tem a capacidade de compreender sua realidade, e, portanto, prejudicando o ensino no geral.

Nesse sentido, é essencial o debate da História e da construção Historiográfica, pois se as leis de ensino definem o que será ensinado dentro do ensino de história, a formação da história em si e a visão que ela propõe dos grupos sociais podem modificar a formulação dessas leis, trazendo a possibilidade de se promover um ensino emancipador na área da História. Pois, através do ensino de História o sujeito pode perceber que ele possui a capacidade de modificar e transformar a sociedade, e tendo em vista que as leis não se formulam sozinhas, pelo contrário, elas são escritas e definidas pelo homem, o sujeito com conscientização histórica-social tem o poder de participar na elaboração e modificação dessas leis.

Guimarães⁵⁴ discute a importância do debate em torno do conhecimento e escrita da História e sua relação com o discurso pedagógico, ou seja, o ensino de História, assim como o fundamental diálogo entre a Universidade e o sistema de ensino básico. Para Guimarães, a reflexão sobre a escrita da História está vinculada a uma reflexão em torno da historiografia e da teoria da História, em sua opinião, pensar o ensino de História implica em articular escrita e ensino como parte do conhecimento histórico. Embora os procedimentos, regras, objetivos e finalidades não sejam os mesmos, contudo eles também não são autônomos um do outro, essa visão que separa os campos da escrita da História, e o seu ensino, acaba por gerar prejuízos para a história como campo disciplinar e de conhecimento, tais como a falência do ensino de história, a desvalorização do papel do professor, entre outros.

⁵³ PORTO, Ana Luiza Araújo. Será o fim da disciplina de História no Novo Ensino Médio? In: <https://infonet.com.br/blogs/sera-o-fim-da-disciplina-historia-no-novo-ensino-medio/>. 2021.

⁵⁴ In: GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado. Escrita da história e ensino de história: Tensões e paradoxos. 2009

Segundo Guimarães, pensar a teoria da História não seria o mesmo de pensar uma filosofia da História, ou de formular uma teoria geral da História, mas sim, colocar em questão a própria práxis do historiador, sendo ela mesma objeto do próprio conhecimento, refletindo sobre as formas pelas quais o pensamento histórico se constitui como especificidade científica, assim sendo, pensar uma teoria da história é parte essencial da própria pesquisa e reflexão em torno do ensino de História. Neste ponto, Guimarães manifesta o conceito de *Bildung*, que se resume na ideia de História e memória na construção de uma identidade nacional e formação de valores e cultura de uma determinada época.

A *bildung* se opõe a tecnicização do passado, trazendo à tona o lado artístico da escrita da História, pois nessa perspectiva, a história não pode ser resumida apenas a sua cientifização, ou uma vertente metodológica. Não se deve desvincular a história de seus processos didáticos que estão voltados para sua apresentação ao público, pois este público deve ser o ator central no processo de conhecimento do passado, ou seja, a narrativa e a investigação histórica devem ter sentido para ele. Nesse sentido, vale informar que o público nesse caso é o aluno, e este não deve receber apenas um conteúdo pronto produzido pela academia que nada condiz com sua realidade, o aluno, ator central do processo de aprendizado, deve ser posto diante de questões e interrogações de forma que o conhecimento do passado tenha relação com sua vivência no presente, para que dessa forma ele adquira a consciência histórica, que lhe dá capacidade de fundamentar uma reelaboração constante da experiência temporal com relação às experiências passadas. Nesse conceito central do ensinar História, chega-se ao ponto principal dessa discussão: a Didática da História.

O conceito de Didática da História vem sendo objeto de debates não só no campo da História (teórico), mas também no campo da Educação (práxis), com o objetivo de transformar historiadores profissionais em professores de escola do ensino básico. É o "ensinar como se ensina história."⁵⁵ O ponto central de referência para a atividade de ensino é a aprendizagem do aluno, ou seja, é preciso saber como os alunos/indivíduos aprendem para assim aprender a ensinar. A capacidade de pensar historicamente deve ser desenvolvida nos processos de educação e formação. Segundo Rafael Saddi⁵⁶, a Didática da História abrange muito mais do que o ensino de história nas escolas, é uma disciplina com o foco em estudar todas as elaborações da História sem forma científica.

⁵⁵ (SCHMIDT, 2017, p. 61)

⁵⁶ In: SADDI, Rafael. Didática da História como subdisciplina da ciência histórica. História & Ensino, Londrina, v. 16, n. 1, 2010, p. 61-80.

De acordo com Saddi, desde a antiguidade, a Didática ocupava papel central na formulação da História, inclusive a noção de "método" estava inserida dentro da didática, pois a escrita da história tinha a função de levar "exemplos para a vida", com o fim de instruir as pessoas por meio dela. Contudo, com o passar do tempo passou-se a acreditar que a Ciência Histórica era produzida independentemente das vontades políticas do presente, dessa forma, a Didática perdeu seu posto dentro da Ciência Histórica, pois perderam de vista o princípio de que a história é enraizada nas necessidades político-sociais, orientando a vida dentro da estrutura de tempo, ajudando o indivíduo a compreender as conexões passado-presente e assim se orientar em relação ao futuro, enfatizando aqui que não é a habilidade de prever o futuro, mas se orientar em relação a ele. Quando ocorreu a substituição da Didática pela Metodologia da Pesquisa, a História perdeu sua função, propósito e finalidade na vida prática, tornando-se algo voltado apenas para grupos de pesquisadores especializados.

“Ou seja, a História deixou de responder às necessidades práticas dos homens, perdendo a sua tarefa de ensino e aprendizado, para se dirigir exclusivamente ao grupo de pesquisadores especializados. Ela não legitimava-se mais por suas funções de orientação, mas simplesmente pelo fato de existir.” (SADDI, 2010, p. 70)

Para Schmidt⁵⁷, a Didática como ciência da aprendizagem histórica tem como questão central a compreensão do pensamento histórico e como este contribui para orientar temporalmente a vida humana, tanto como em sua identidade, mas também como suas práxis, sua ação no mundo. Saddi informa que o Ensino de História não é uma disciplina, mas uma área de interesse interdisciplinar compartilhada por diversos profissionais dentro e fora da academia.

Rüsen⁵⁸ sugere que a relação entre a vida prática dos sujeitos envolvidos na aprendizagem (professores e alunos), ou seja, sua experiência vivida, e a ciência da história são essenciais quando se propõe um processo de ensino e aprendizagem, pois partindo dessas experiências e dos interesses dos sujeitos, relacionados com o mundo e a realidade em que vivem, eles poderão ser envolvidos completamente nesse processo de aprendizagem e através desse conhecimento, irão moldar a realidade ao seu redor. Repetindo algo dito anteriormente, é

⁵⁷ In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Jörn Rüsen e sua contribuição para a didática da História. *Intelligere, Revista de História Intelectual*, v. 3, n. 2, out. 2017, p. 60-76.

⁵⁸ In: RÜSEN, Jörn. Experiência, interpretação, orientação: as três dimensões da aprendizagem histórica. In Jörn Rüsen e o ensino de história. Organização de Maria Auxiliadora Schmidt, Isabel Barca e Estevão de Rezende Martins. Curitiba: Editora da UFPR, 2010, pp. 79-91.

preciso abandonar a "educação bancária" como Freire⁵⁹ se refere ao processo em que os alunos são vistos como depósitos de conteúdos previamente selecionados e recortados, e dessa forma organizar um processo de ensino em que os sujeitos envolvidos se tornem protagonistas de seu próprio aprendizado, com a capacidade de narrar sua própria narrativa através de uma autonomia intelectual e crítica, ou seja, a capacidade de se ter consciência histórica. Para Martins⁶⁰, o passado e seu conhecimento são elementos fundamentais para a constituição histórica do presente e do futuro, tendo papel essencial na aquisição da consciência histórica, e dessa forma, com o conhecimento do passado e a experiência do presente constitui-se a matéria prima do pensamento histórico.

A consciência histórica pode ser utilizada não só para inserir o sujeito em seu próprio destino, e fornecer sentido para a ação na vida prática, mas como pode também contribuir para a formação da identidade histórica, onde os sujeitos (individuais e coletivos) compreendem onde eles estão inseridos na mudança do tempo. Porém para que se chegue a este objetivo, é preciso abandonar o modelo de ensino onde há um domínio da narrativa pelos professores em aula, como também a narrativa histórica do século XIX, "anônima" e tecnicista, ainda presente no ensino atual, substituindo por outras formas de comunicação e narrativas onde o aluno se faz sujeito de sua narrativa e tem papel ativo em sua aprendizagem.

“Segundo estes pressupostos, a aprendizagem histórica ocorreria quando o sujeito desenvolvesse, por meio da narrativa histórica, um sentido para a experiência histórica, de tal forma que ele poderia orientar a sua existência em relação a si mesmo e aos outros, no fluxo do tempo. Nesse sentido, a perspectiva da aprendizagem somente pode se orientar na direção de que o sujeito é construtor do seu conhecimento. [...] Esta abertura da consciência histórica pode ser apreendida pelo fato dos alunos terem recebido, quantitativamente e qualitativamente, diferentes interpretações temporais da experiência histórica, de modo que eles obtêm sua autonomia por meio de um ato de escolha.” (SCHMIDT, 2017, p. 67)

Essa compreensão histórica vem do entendimento da mudança temporal, onde o conhecimento é construído através da "inserção do sujeito no presente e a partir de indagações históricas que possibilitem a significação desse mesmo presente, por meio do passado. Essa compreensão pressupõe, ainda, que o sujeito aprenda a estruturar a ideia de tempo cognitivamente, não somente do ponto de vista individual, mas, principalmente, relacionada à ideia de humanidade"⁶¹ Nesse sentido é importante salientar que o que se aprende deve fazer

⁵⁹ In: FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Edição nº67. Editora Paz e Terra. Rio de Janeiro/São Paulo. 2019.

⁶⁰ In: MARTINS, Estevão de Rezende. *As matrizes do pensamento histórico em Jörn Rüsen*. 2016

⁶¹ (SCHMIDT, 2017, p. 67)

sentido ao aluno, articulando o tempo dele, ao tempo do outro. Relação passado-presente e onde esse aluno está inserido nessa narrativa.

É necessário que a aprendizagem histórica seja baseada em múltiplas perspectivas e narrativas, e que a história não seja contada pelo professor, mas que as competências narrativas dos alunos sejam consideradas no processo pedagógico. Nessa ideia de Rüsen, "a autoatividade do aluno é fundamental para que ele opere sua identidade de uma forma discursiva argumentativa, necessária à orientação temporal."⁶² Ou seja, é necessário estimular a autonomia crítica e intelectual dos alunos, e não lhes "transferir" conteúdos prontos.

Portanto, a aprendizagem histórica nunca deve se distanciar do sujeito que aprende, ou seja, do aluno, pois "a dinâmica da aprendizagem se realiza quando a história é ensinada como algo dado e alheio ao sujeito que aprende"⁶³. O conhecimento histórico dado não estimula o desenvolvimento da capacidade de dar significados para a história e orientar aquele que aprende de acordo com sua própria experiência e realidade histórica vivida. Concluindo, vale salientar a importância da Didática da História ter uma relação intrínseca com a Ciência Histórica, mas também com a Pedagogia e a área da educação em si, pois, nem todos os problemas didáticos gerais do ensino e da aprendizagem da História são resolvidos pela práxis da pesquisa e cientificidade histórica, assim como não se pode ignorar a importância fundamental da Ciência Histórica na orientação temporal dos indivíduos na vida prática.

Em uma pesquisa feita pela cientista social e pedagoga Marcia Regina Poli Bichara, através de sua experiência como professora de História em uma escola de Campinas, cidade do interior de São Paulo, utilizando-se de atividades com fundamentos teórico metodológicos, utilizando conceitos de modernidade e rememoração, e trabalhando o conceito de memória⁶⁴ na relação com a História e o ensino de História. Após questionar-se sobre o ensino de História e suas metodologias, Bichara foi "percebendo o quanto que aqueles conteúdos repetidos constantemente nos livros didáticos [...], não davam conta de levar o aluno a compreender o que se passava ao seu redor. Não havia uma ligação direta com a sua vida."⁶⁵. Ainda segundo a pesquisa de Bichara, esse modo de ensino estaria apenas produzindo "pessoas que tenderiam a ser verdadeiros autômatos"⁶⁶, que reproduzem modelos e concepções que são distantes de si mesmos e do outro, destituídos da capacidade de ter memória, e de poder traçar seus próprios

⁶² (SCHMIDT, 2017, p. 68)

⁶³ (SCHMIDT, 2017, p. 75)

⁶⁴ conceito de memória vindo de Walter Benjamin

⁶⁵ (BICHARA, 2005, p.02)

⁶⁶ (BICHARA, 2005, p. 04)

caminhos através do pensamento problematizador, crítico e autônomo, perdendo a conexão entre passado presente e futuro.

Bichara então, faz uma crítica à compreensão da História como verdade absoluta, discurso racional e político que exclui as experiências humanas deixando apenas fatos e acontecimentos cristalizados no tempo e que não devem ser contestados. Para ela, somente através da análise e compreensão crítica da História, é que o aluno tem uma “chance de desenvolver um olhar capaz de suspeitar de uma história com conteúdos perfeitamente ordenados, tais como são apresentados na grande maioria dos livros didáticos.”⁶⁷ Contudo, o ensino de História deve ir além de levar o aluno à críticas e desconstrução de textos e discursos, é necessário que ele também construa algo novo a partir disso. Nesse sentido:

“O papel do professor tem de ser o de um estimulador desse olhar meticoloso, capaz de desenvolver uma leitura atenta não mais ao conteúdo tomado como verdade absoluta, mas sim para a observação e compreensão de como foram construídos os argumentos em defesa da visão da História que se está contando, para que o aluno possa decidir se está ou não de acordo com aquela posição.” (BICHARA, 2005, p.09)

Levando em conta que nem na memória e nem na escrita da História há neutralidade, é preciso que o professor trabalhe também o contexto cultural do tempo e de quem as produziu. Tendo o trabalho com a memória, em sua maioria, o intuito de resgatar experiências de grupos sociais marginalizados, de construir novas identidades e novas cidadanias, através do compromisso com a coletividade, Bichara expressa o papel construtivo da memória devido a sua capacidade de “reatualizar” o passado, criando uma ruptura com a História cristalizada no tempo, e através da descontinuidade, ela cria a chance da construção de um novo futuro, pois abre caminho para novas interpretações de conceitos e significações da História.

Ao permitir que o aluno tenha acesso a um ensino de História crítico, que o leve a desconfiar dos conteúdos, sua formação não será mais a de um reprodutor de informações, e sim de um produtor de conhecimento, com a capacidade de compreender as razões das quais um discurso é construído, através da análise de quem, quando e por que se foi construído, o discurso então deixa de ser representante de uma verdade absoluta, e passa a ser visto como como um discurso historicamente datado.

“Conhecendo o discurso histórico como uma produção e seu autor como alguém que toma posição frente às evidências históricas, o aluno poderá também tomar uma posição frente aos argumentos do autor.” (BICHARA, 2005, p. 22)

⁶⁷ (BICHARA, 2005, p. 09)

Nesse sentido, se faz importante ressaltar a necessidade de se rever, dentro da escola, o ensino de História e sua construção como possibilidade de combate ao preconceito. Visto que, ao promover um ensino crítico, que estimule a autonomia intelectual do estudante e o desenvolva como produtor de conhecimento, o mesmo tem a capacidade de criar ou encontrar suas próprias identidades, promovendo além de um ensino que propicie o respeito às diferenças, um ensino que também proporcione ao aluno, o autoconhecimento, de suas raízes, origens, identidades e condição social. Autoconhecimento esse que tenha o poder de atuar não só na teoria, mas que estimule a práxis⁶⁸ na sociedade, viabilizando a transformação da realidade deste aluno, feita por ele mesmo, ou seja, é um processo de afirmação positiva de suas identidades. Esse será o tema do nosso próximo, e último capítulo.

⁶⁸ “Práxis pode ser compreendida como a estreita relação que se estabelece entre um modo de interpretar a realidade e a vida e conseqüente prática que decorre desta compreensão, levando a uma ação transformadora. Opõe-se às ideias de alienação e domesticação, gerando um processo de atuação consciente que conduza um discurso sobre a realidade para modificar esta mesma realidade. [...] Neste contexto, práxis assume uma dimensão histórica que busca compreender o homem e o mundo em permanente processo de transformação. A ação do homem sobre o mundo a partir da sua compreensão origina uma forma de ser intrinsecamente ligada ao pensar. A práxis torna-se um produto sócio-histórico próprio do homem consciente que faz da sua presença no mundo uma forma de agir sobre o mesmo. [...] Dizer a palavra é definir o seu lugar na história. (ROSSATO, pp. 380; 381-382, 2010)

CAPÍTULO III

TRABALHANDO O PRECONCEITO NA ESCOLA E NO ENSINO DE HISTÓRIA

“Não é a conscientização que pode levar o povo a “fanatismos destrutivos”. Pelo contrário, a conscientização, que lhe possibilita inserir-se no processo histórico, como sujeito, evita os fanatismos e o inscreve na busca de sua afirmação.” (FREIRE, 2019, p. 32)

Como vimos nos capítulos anteriores, o preconceito atinge a sociedade brasileira de diversas formas e a diferentes grupos sociais, em níveis diferentes de opressão, seja ela explícita ou velada. Entre eles, o preconceito de classe, o preconceito de etnia, que atinge pessoas negras e indígenas, preconceito de gênero, que atinge mulheres cis gênero e pessoas transexuais, e o preconceito contra a diversidade sexual, que atinge as pessoas que fogem do modelo heteronormativo instaurado na sociedade, entre eles estão as lésbicas, os bissexuais, os gays e etc. A educação já demonstrou forte potencial em desenvolver e propagar o respeito às diversidades⁶⁹. Sua importância se dá, pois, como dito anteriormente, a escola tem um impacto muito grande no desenvolvimento pessoal, social e cultural do indivíduo. Portanto, ela deve refletir a realidade daqueles que fazem parte do seu ambiente, como alunos, professores, técnicos, e toda a comunidade ao seu redor.

Ao longo do tempo, diversos estudiosos brasileiros fizeram, da sua maneira, a construção de uma identidade brasileira. Entre as principais correntes históricas difundidas, pode-se observar um discurso com fortes influências ideológicas de domínio europeu caucasiano, e muitas vezes de caráter racista, elitista e misógino. Esse tipo de discurso cria e propaga imagens estereotipadas de classes e grupos menos favorecidos social, política e economicamente. Gilberto Freyre, por exemplo, em “Casa Grande e Senzala” tenta analisar de forma mais profunda o papel do negro e suas funções e relações dentro da sociedade brasileira. Seu objetivo era construir um discurso que abordasse a história afro-brasileira, porém seu discurso contribuiu para a perpetuação dos estigmas e estereótipos de raça.

“Ao analisar a transição do sistema escravista para o sistema de trabalho livre, Octavio Ianni, no livro *As metamorfoses do escravo: apogeu e crise da escravatura no Brasil Meridional*, que estudou a escravidão no Paraná, aponta que as mudanças na estrutura econômica

⁶⁹ Vide documentário “Quando sinto que já sei” que mostra a possibilidade de ensinamentos alternativos, onde a organização escolar não se encaixa na forma tradicional de ensino, e demonstra diversas possibilidades de um ensino democrático, inclusivo e crítico com potencial de combater as discriminações

escravista não acompanharam, no mesmo ritmo, as mudanças na estrutura social.

Nessa transição, brancos e negros transportaram consigo valores, padrões, ideais, técnicas de comportamentos específicos do mundo escravista, que convergiam com a identificação do negro como membro da camada inferior” (TOBIAS, SILVA, 2016)

A historiadora e filósofa Luzia Margareth Rago, em “Sexualidade e Identidade na Historiografia Brasileira”, faz uma crítica historiográfica aos principais estudiosos que construíram a “Identidade brasileira” conhecida nos dias atuais, entre esses estudiosos estão incluídos Sérgio Buarque de Hollanda, e sua obra “Raízes do Brasil”, e Gilberto Freyre, com “Casa Grande e Senzala”. Para Rago, houve um predomínio da família e da casa-grande sobre o Estado e a vida pública, isso fez com que ocorresse uma má formação de conceito de cidadania entre os indivíduos brasileiros.

“Certamente, os historiadores basearam-se em importantes fontes documentais para construir suas interpretações históricas de nosso passado, e certamente os viajantes, inquisidores, colonizadores que desvendaram o país, desde o século XVI, além do olhar masculino, traziam toda a bagagem de preconceitos culturais da Europa renascentista, através da qual codificaram as práticas sociais e sexuais.” (RAGO, 1997, p. 189)

Houve, portanto, a “cristalização da lógica casa-grande e senzala”, que passou a ser reproduzida em todos os espaços e instituições nacionais, com o predomínio do privado no Brasil que dificultou a formação de uma esfera pública moderna, de um lado os grandes proprietários de terras e empresários, que não reconhecem os interesses públicos e fazem a repressão dos movimentos sociais, que ocupam o outro lado da balança, pressionando o Estado pelo reconhecimento de direitos e representatividade.

“O resultado é a construção de um campo discursivo que, de ordem biológica, reforça a estigmatização do outro percebido como desvio, monstruosidade, diferença. Etnocêntrico e xenófobo, percebe o outro biologicamente como raça inferior; falocêntrico, institui o masculino como lugar da verdade e da perfeição.” (RAGO, 1997, p.191-192)

Esta história construída, deixou de lado o fato de que a colonização, o tráfico negreiro, a exclusão, e a opressão que ocorreram ao longo dos anos no Brasil entre as diversas classes e grupos sociais, criaram problemas de convivência entre os diferentes, aqueles que não estão inclusos no grupo social dominante. Desses problemas se geraram o racismo, a xenofobia, o machismo, e as diversas intolerâncias existentes nos tempos atuais, tudo isso contribuiu para a perpetuação das desigualdades e violações dos direitos humanos, além de uma má formação de

conceito de cidadania entre os indivíduos brasileiros, pois esta história também está inserida dentro do ensino, impossibilitando a formação de uma consciência histórica fundamentada.

“Se este é o nosso presente e se concordamos que “a História é um objeto de uma construção cujo lugar não é homogêneo e vazio, mas um tempo saturado de agoras” como disse Walter Benjamin, precisamos fundar um conceito sobre este presente e este agora, pois é com ele que vamos preencher o tempo histórico, sempre assumindo o campo imenso de possibilidades que ele representa para os “fazedores de história” em todos os níveis e concepções.

Neste sentido, queremos inverter a relação passado/presente para tornar mais explícita a relação do momento do qual partimos, ou seja, entre nossos problemas, nossas lutas e a experiência histórica de outros momentos, para conseguir assim politizar a história que transmitimos e produzimos.” (FENELON, 2009, p. 29)

Um estudo aprofundado sobre gênero e sobre a participação feminina na História foi feita pela historiadora Michelle Perrot, em “As Mulheres ou os Silêncios da História”. Para ela é necessário criar uma consciência da Mulher como classe, para que as mulheres consigam analisar profundamente as desigualdades de gênero e assim, reivindicar e construir uma identidade própria, clamando por sua representatividade e direitos históricos, e desconstruindo a dominação masculina, que rege a dominação dos sistemas de valor e de representações, uma dominação não só do mundo material, mas também das ideias e dos costumes. Dessa forma, o ensino de História nas escolas tem grande potencial para a construção dessa consciência e das identidades dos sujeitos.

“Esta “consciência de gênero” pode também desembocar - e efetivamente desembocou - na análise da desigualdade. Ela funda a reivindicação anglo-saxã da cidadania que se apoia no direito das mulheres a serem representadas enquanto tais, em nome de sua especificidade.” (PERROT, 2005, p. 475)

A educadora Deise Azevedo Longaray fez uma pesquisa onde ela problematiza a questão da discussão de temáticas como diversidade sexual e de gênero no âmbito escolar e sua importância na construção de uma cultura de respeito às diversidades. Se a escola tem o papel de desenvolver os sujeitos, desde sua infância até se tornar cidadão ativo da sociedade, esse desenvolvimento não pode se limitar apenas para a intelectualidade ou para o trabalho mercadológico, mas, reforçando novamente, também deve contribuir para o desenvolvimento das relações sociais e do pensamento crítico e autônomo.

“Embora as escolas exerçam sobre os sujeitos um mecanismo de vigilância, de operação da disciplina, as instituições de ensino constituem-se como espaços de construção de conhecimento e de socialização de experiências, local onde as relações sociais se estreitam; onde ensina-se e se aprende. Esses espaços são também, muitas vezes, espaços de acolhimento, de fabricação dos sujeitos. Por

isso, é importante repensá-los. Nesse sentido, cabe destacar o compromisso, tanto dos/as docentes quanto dos/as discentes, para garantir o bom funcionamento dessa maquinaria – que, embora disciplinar –, é também produtora de aprendizados, construtora de saberes e conhecimentos, os quais produzem efeitos na constituição dos sujeitos que por ela transitam. A escola é um espaço privilegiado para a (des)construção dos binarismos masculino/feminino, normal/anormal, heterossexual/homossexual, saudável/doente, homem/mulher, que (re)produzem e reforçam o preconceito.” (LONGARAY, 2014, p. 17)

Embora a escola tenha esse potencial de transformação, ela ainda está inserida dentro da estrutura social que a formou. Portanto, o preconceito também pode ser observado dentro de suas paredes, através de “apelidos” e comentários maldosos, exclusão de alunos, agressões verbais e físicas, e isso pode ser observado nos alunos e até mesmo na atitude de educadores⁷⁰. “O bullying escolar é, claramente, a manifestação da violência social no espaço institucional.⁷¹ Da mesma maneira, como inexistente a violência da escola desvinculada das mediações culturais.”⁷² Por esse motivo, para combater o preconceito, é necessário que a gestão escolar e toda sua equipe tenha compromisso com o objetivo de desenvolver a valorização da diversidade.

A organização escolar⁷³ tem extrema importância nesse processo, é preciso um Projeto Político Pedagógico que acolha os educandos, integrando educação e realidade como agentes que atuam juntos no desenvolvimento do indivíduo. A escola deve pautar em seu Projeto Político Pedagógico valores que contemplem a comunidade ao seu redor, e como alvo principal, a realidade dos alunos que a frequentam. O projeto político-pedagógico é um dos meios de garantir à escola a autonomia para decidir, com base na compreensão particular das metas da tarefa de educar e cuidar, das relações de interdependência dentro do ambiente educativo

⁷⁰ “Uma pesquisa realizada pela Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (FIPE) datada de 2015 aponta que 99,3% dos entrevistados (de 18,5 mil), profissionais e alunos de escolas públicas de todo o país, demonstram algum tipo de preconceito. Entre eles estão o preconceito étnico-racial, de gênero, socioeconômico, de geração, orientação sexual, territorial e as pessoas com deficiência, sendo esse último o maior índice, 96,5%. O preconceito e a intolerância não devem ser admitidos e, por isso, a escola deve ter a preocupação com essa questão.” (SCONAMIGLIO, 2020)

⁷¹ Durante minhas experiências no ambiente escolar, observei diversas vezes a ocorrência de bullying entre os estudantes, e até de estudantes contra professores ou estagiários, em muitos dos casos, ao demonstrar inseguranças, incertezas ou cometer um erro, a pessoa era alvo de diversos comentários e xingamentos. Em uma das salas, uma estudante com histórico de vítima de bullying foi excluída da participação de uma atividade em grupo, e teve por diversas vezes que chamar a atenção dos colegas para ser incluída. Vide: Diário de Campo 2018-2020

⁷² (WASCHECK, 2016, p. 47)

⁷³ “A gestão escolar é na verdade o somatório de todos os esforços materiais e humanos realizados pelo conjunto de participantes de um processo educativo como: gestor, professores, coordenadores, secretários e funcionários de uma forma geral para que o processo de educação seja repassado da melhor forma possível ao público alvo, ou seja, os alunos, e estes possam levar esse conhecimento para os desafios da vida.” (FILHO e NASCIMENTO, 2014, p. 04)

específico em cada escola, dando a possibilidade de fazer escolhas visando a realidade existente ali.

“O projeto político pedagógico-PPP, que tem como objetivo nortear os rumos da escola e também define a identidade da escola permite que se haja autonomia no espaço, na elaboração do projeto são contemplados vários aspectos pedagógicos visando o desenvolvimento da escola. Através do P.P.P a escola planeja ações políticas que permite a participação coletiva de toda a comunidade escolar, sendo um planejamento democrático envolvendo todos na elaboração do mesmo. É um projeto, pois se espera algo, com determinado tempo sendo planejado coletivamente, se torna pedagógico pois são elaboradas ações pedagógicas para um bom funcionamento da escola e educação dos alunos.” (FILHO E NASCIMENTO, 2014, p. 4-5)

Na elaboração do projeto político-pedagógico, a concepção de currículo e de conhecimento escolar deve ser enriquecida pela compreensão de como lidar com temas significativos que se relacionem com problemas e fatos culturais relevantes da realidade em que a escola se inscreve, permitindo uma nova organização democrática e pedagógica das relações que permeiam a escola. Pensar a organização do trabalho pedagógico e a gestão da escola, na perspectiva exposta e tendo como fundamento o que dispõem os artigos da LDB, pressupõe conceber a organização e gestão das pessoas, do espaço, dos processos, procedimentos que viabilizam o trabalho de todos aqueles que se inscrevem no currículo em movimento expresso no projeto político-pedagógico e nos planos da escola, em que se conformam as condições de trabalho definidas pelos órgãos gestores em nível macro.

Sendo assim, a implementação de políticas pedagógicas que estimulem o respeito e o reconhecimento às diferenças - não só como conformação, mas como uma verdadeira aceitação da diversidade - é extremamente relevante se queremos combater a intolerância e o preconceito e formar uma nova cidadania através do multiculturalismo e da representatividade. Segundo o artigo 3º da Constituição de 1988, os objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil são construir uma sociedade livre, justa e solidária; garantir o desenvolvimento nacional; erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; e promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. Nada mais certo que inserir a educação, e mais especificamente o ensino de história, nesse processo para alcançar os objetivos pautados pela própria constituição. “A prática da liberdade só encontrará adequada expressão numa pedagogia em que o oprimido tenha condições de, reflexivamente, descobrir-se como sujeito de sua própria destinação histórica.”⁷⁴

⁷⁴ (FREIRE, 2019, p. 11)

Para além disso, há também o problema da exclusão social devido à falta de acesso aos direitos básicos inerentes aos seres humanos, tais como moradia, alimentação, transporte, etc. A dinâmica social da cidade latino-americana é baseada na apropriação privada das rendas urbanas, a população formada pelos trabalhadores assalariados é explorada e não têm suas necessidades de consumo habitacional reconhecidas, necessidades essa como moradia e serviços essenciais para o ser humano moderno como luz, saneamento básico, alimentação, e etc. Enquanto isso, a classe dos detentores do capital possui o maior nível de bem-estar social e riqueza acumulada, mantendo permanentemente sua posição social privilegiada. Desse modo, tendo a carência habitacional como centro do problema urbano, a "solução" encontrada foi a inserção marginal na cidade e na sociedade em geral. Isso é o que o autor Luiz Cesar de Queiroz Ribeiro⁷⁵ chama de urbanização sem cidades.

Nesse sentido, novos mecanismos de espoliação urbana vêm surgindo na cidade nos últimos tempos, produzindo a segregação e a exclusão habitacional e gerando assim espaços onde se pode notar a acumulação de desvantagens sociais. Segundo Ribeiro, esses espaços que vivem o processo de vulnerabilidade social são os que mais sofrem com a precarização do ensino e do emprego, o desemprego, a perda da renda do trabalho, desestruturação familiar, isolamento social gerando cada vez mais o empobrecimento social. Ou seja, esse processo de espoliação urbana transforma a marginalização social em exclusão territorial, além do que, diversas pesquisas apontam que a precariedade urbana está ligada ao aumento das taxas de violência urbana.

“São áreas nas quais a população tem que se esforçar para não sucumbir integralmente aos valores e às práticas inerentes ao capitalismo predador, gerado pelos diversos circuitos da criminalidade que gravitam em torno do tráfico de armas e de drogas, e ao capitalismo assistencialista, fundado na total submissão da população carente aos laços de dependência e favores pessoais com aqueles que controlam as inúmeras instituições “filantrópicas” das nossas periferias e favelas. Uma ou outra forma de dominação estimula a consolidação de uma cultura muito pouco favorável à ação coletiva e aos valores igualitários, indispensáveis à democracia.” (RIBEIRO, 2004, p. 45)

De acordo com Ribeiro, "a democracia exige a participação de pessoas dotadas de autonomia moral"⁷⁶ para que as escolhas sejam conscientes e morais, contudo, para se obter autonomia moral, é preciso que as pessoas possuam segurança econômica e independência, e como estamos em uma sociedade com a prevalência de desigualdades sociais, vulnerabilidade

⁷⁵ RIBEIRO, Luiz Cesar de Queiroz. Cidade e Cidadania: inclusão urbana e justiça social. Ciência e Cultura, São Paulo, v. 56 n. 2, p. 43- 45, abr-/jun. 2004.

⁷⁶ (RIBEIRO, 2004, p. 45)

e segmentação, tudo o que obtemos é uma "democracia representativa excludente", pois os regimes democráticos eleitos são poucos representativos, permanecendo as formas excludentes de integração social e garantindo a condição real de cidadania para poucas pessoas.

“As cidades, sobretudo as grandes metrópoles, estão chegando ao limite do suportável (violência, estresse, desemprego, falta de habitação, de transporte, de saneamento...), e hoje não têm outra alternativa a não ser se transformar radicalmente em “novas cidades”, em Cidades Educadoras. Caso contrário, elas estarão caminhando rapidamente para se transformar em espaços de extermínio, sobretudo dos jovens.” (GADOTTI, 2006, p. 138)

É preciso, portanto, que se reconheça a construção histórica de desigualdade no Brasil, para assim podermos modificar a realidade que vivemos, construindo uma nova história representativa, para isso se faz necessário uma análise profunda das desigualdades sociais, étnicas, econômicas e de gênero, reivindicando e construindo uma identidade própria, clamando por sua representatividade e direitos históricos, e desconstruindo a dominação dos sistemas de valor e de representações parciais e estereotipadas, uma dominação não só do mundo material, mas também das ideias e dos costumes.

Acontece que há anos que o Ensino de História no Brasil é reproduzido da mesma forma, por uma narrativa factual, quantitativa e no famoso modelo dos vencedores e vencidos, de uma história construída através de uma visão europeia, branca e masculina. Através de um ensino humanizado de História, da análise crítica e da reflexão do passado, o educador tem a oportunidade de auxiliar os alunos a reconhecerem as injustiças e a desumanização que permeiam a sociedade em que vivem, compreendendo-as como realidade histórica⁷⁷.

“Quanto mais analisamos as relações educador-educandos, na escola, em qualquer de seus níveis (ou fora dela), parece que mais nos podemos convencer de que estas relações apresentam um caráter especial e marcante - o de serem relações fundamentalmente narradoras, dissertadoras.

Narração de conteúdos que, por isto mesmo, tendem a petrificar-se ou a fazer-se algo quase morto, sejam valores ou dimensões concretas da realidade. Narração ou dissertação que implica um sujeito - o narrador - e objetos pacientes, ouvintes - os educandos.

[...]

Falar da realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem-comportado, quando não falar ou dissertar sobre algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos, vem sendo, realmente, a suprema inquietação desta educação. [...] Nela, o educador aparece como seu indiscutível agente, como seu real sujeito, cuja tarefa é “encher” os educandos dos conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão

⁷⁷ (FREIRE, 2019, p. 40)

ganhariam significação. A palavra, nestas dissertações, se esvazia da dimensão concreta que devia ter ou se transforma em palavra oca, em verbosidade alienada e alienante” (FREIRE, 2019, p. 79-80)

Portanto, esse tipo de ensino impede uma formação real do aluno como sujeito histórico que se insere e na sociedade de forma a transformar sua realidade, impossibilitando seu desenvolvimento crítico e sua consciência histórica. Esse tipo de ensino está inserido também nos livros didáticos, que são os guias em sala de aula para orientar professores e alunos no processo de aprendizagem.

Durante minhas experiências na escola, através dos Estágios Supervisionados e do Programa de Residência Pedagógica, pude analisar os livros didáticos existentes utilizados em sala de aula⁷⁸, isso me trouxe a possibilidade de notar que, embora exista algumas diferenças entre eles, e certas atualizações através dos anos, nunca ocorre uma transformação real do conteúdo, ele continua configurado através dos mesmos recortes e retalhos que busca costurar os conteúdos de forma esquemática, voltado para memorização e não uma real aprendizagem. Para além disso, o ensino de história encontrado no interior destes livros didáticos possui caráter conteudista, preso a um conceito de história preconceituosa que continua por perpetuar as ideologias das classes dominantes. Para os estudantes advindos das classes populares mais pobres, qual o tipo de incentivo que esse ensino pode lhe oferecer? Como que a partir deste ensino ele terá poder para transformar sua realidade? Somente para ilustrar esta situação, é muito comum ver em livros didáticos a história dos negros resumida apenas a escravidão, há sempre imagens e ilustrações de escravizados, contudo em outras representações de épocas da história, o que se encontra é a ausência desse povo, isso dá a entender que sua única importância histórica foi a escravidão, como esse tipo de ensino se reflete nas crianças negras? Como que a partir deste conteúdo de história elas poderão desenvolver a conscientização histórica de sua situação e a partir disso se emanciparem socialmente? Se o ensino possui uma importância político-social que leve a práxis, os livros didáticos utilizados em sala de aula devem refletir este ensino.

Embora nas aulas que pude acompanhar, os professores sempre tentaram aplicar um ensino crítico, estimulando debates e análises para além do livro didático, há também uma problemática sobre a questão professor em sala de aula, que, por muitas vezes, é refém do livro didático e limitado pelo mesmo, as dificuldades encontradas pelos professores são grandes, muitos não têm acesso a outras fontes que podem ser utilizadas em sala, e mesmo quando encontram fontes, não conseguem recursos para distribuição do material aos alunos. Portanto,

⁷⁸ Vide Relatórios de Residência Pedagógica e Estágios Supervisionados

podemos notar que embora o Livro Didático possua potencial para contribuir para um ensino que estimule o pensar criticamente dos indivíduos e os ajude a articular os tempos, promovendo um ensino de história crítico, representativo e problematizador, a realidade é outra, atualmente em sua maioria, o livro didático continua por reproduzir um discurso cheio de preconceitos, superficial e que portanto, contribui para a dominação da classe dominante e impede a emancipação dos indivíduos pertencentes as classes populares.

Garrido define o livro didático como “veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura; inclui ainda, que ele é sujeito a diversas leituras, interpretações e usos, além de objeto de políticas públicas educacionais”⁷⁹. A reconstrução do discurso historiográfico abordado nos livros didáticos é essencial para o combate ao preconceito, é preciso construir uma História representativa. Somente através de um ensino democrático e inclusivo, que traga para a sala de aula não os “Grandes Heróis” da História, que estão distantes da realidade dos alunos, mas sim uma análise das estruturas da sociedade atual, que explique o meio ao redor do estudante, e que o insere nessa realidade como agente transformador, que entende e compreende a profundidade das raízes históricas dos problemas existentes no presente, é que pode-se construir uma nova cidadania brasileira, formada através da propagação do respeito às diferenças e da garantia da igualdade de direitos.

“Para não perpetuarmos visões de um passado mistificado, com acontecimentos cristalizados, com periodizações que pouco tem a ver com as perspectivas que queremos desvendar, há que definir uma concepção de presente, que nos permita atribuir significado ao passado, e mais, que nos oriente em direção ao futuro que queremos construir, ou estaríamos traduzindo em conservadorismo social o culto pelo passado e transformando a memória em instrumento de prisão e não de libertação, como deve ser.” (FENELON, 2009, p. 29-30)

Assim surge a necessidade de se implementar políticas e práticas de ensino que incentivem o respeito e o reconhecimento das diferenças, formando uma nova cidadania através do multiculturalismo e da representatividade. O ensino de História surge então como principal possibilidade de implementação dessas práticas. “A história nacional não integra ou pouco integra os relatos de sofrimento, de resistência, de silêncio e de participação.”⁸⁰ Ao promover espaços de debate sobre a cultura, a escola, as identidades e educar funções tradicionais como econômica, social e política, ela exerce a função essencial que é a formação para e pela cidadania, promovendo e desenvolvendo o protagonismo de todos os agentes sociais que constituem a sociedade, crianças, jovens, adultos, idosos, onde todos eles tenham o direito a

⁷⁹ (GARRIDO, 2016, p. 240)

⁸⁰ (MUNANGA, 2015)

uma verdadeira inclusão educativa e construindo uma Escola Cidadã, como Gadotti se refere, levando, assim, para dentro da escola os interesses e necessidades da população.

Essa escola Cidadã, baseada na democratização da gestão e no planejamento participativo, trouxe para a construção de seu currículo questões importantes como as relações sociais e humanas, enfrentando dessa forma os problemas sociais como a violência, e a precarização da vida urbana. Segundo Gadotti, educando com o objetivo de respeitar as diferenças e as diversidades que constituem a cidade, a escola deve estar aberta para a diversidade cultural, étnica, sexual e de gênero, transformando a escola num espaço de formação ético-política, ela (escola) contribui assim para uma educação voltada ao respeito e a cidadania com a capacidade de transformar a realidade e a vida da cidade.

“O papel da escola [cidadã], nesse contexto, é contribuir para criar as condições que viabilizem a cidadania, por meio da socialização da informação, da discussão, da transparência, gerando uma nova mentalidade, uma nova cultura, em relação ao caráter público do espaço da cidade.” (GADOTTI, 2006, p. 136)

Para que tudo isso se concretize, é preciso desconstruir a estrutura de poder político-social mantida pela classe dominante a qual impede uma educação voltada para a cidadania, porque, "O que foi socialmente construído pode ser socialmente desconstruído e reconstruído"⁸¹. E como fazer isso? Transformando o espaço da educação e da escola e o ensino de História em um local de debate sobre cultura, dos estigmas e da cidadania e aprendendo com as energias sociais transformadoras existentes na realidade que o aluno está inserido e dessa forma, construindo uma sociedade "educadora-educanda, humanizada, emancipada e solidária."⁸²

“A realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso. Se os homens são produtores desta realidade e se esta, na “inversão da práxis”, se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens.

[...]

A práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos.

Desta forma, esta superação exige a inserção crítica dos oprimidos na realidade opressora, com que, objetivando-a, simultaneamente atuam sobre ela.” (FREIRE, 2019, p. 51-52)

Portanto, a escola e o ensino de história são espaços ideais para se trabalhar o respeito às diferenças e o desenvolvimento da cidadania democrática. Em um espaço que se trabalha

⁸¹(GADOTTI, 2006, p. 139)

⁸² Idem

esse respeito às diferenças e a valorização das diversidades, é um espaço que desenvolve também o combate ao preconceito, pois um conceito está intrínseco ao outro. O sujeito, ao compreender que a realidade não é homogênea, ao se encontrar dentro das diversas identidades existentes, ele cria um caminho para a prática de combate às discriminações, tanto de sua própria identidade, mas também a identidade “do outro”, pois agora reconhecendo e respeitando às diferenças, ele pode desconstruir os preconceitos que possui dentro de si em relação a si próprio e em relação ao outro.

Nesse sentido, vale salientar a importância dos espaços socializantes da escola e da cidade, como os pátios de recreio, as praças, as ruas, esses espaços informais, que proporcionam experiências, conversas, relações, entre outras socializações que vão além da sala de aula, são espaços também de formação dos sujeitos, são, portanto, espaços de aprendizagem, e como diz Paulo Freire, foi aprendendo que percebemos ser possível ensinar. Esses espaços possuem a capacidade de se aprimorar o ensino através das relações de socialização. Se o preconceito e as discriminações são formas de diferenciação e depreciação do outro ou de si próprio devido a características específicas que esse ou aquele possuem, devido a uma construção imagética histórica das identidades feitas através da depreciação, de estereótipos e preconceitos, é portanto através da comunicação e das relações de socialização pautadas na compreensão do outro, no respeito, e na conscientização das situações em que cada sujeito se encontra, que se abre caminho para o enfrentamento e desconstrução deste preconceito, como também se torna possível construir juntos uma imagem positiva e de valorização das identidades.

Por consequência, o preconceito é um problema que se encontra estruturado e enraizado na sociedade, permeando todas as relações sociais, como também permeia a educação e o ensino de história, na escola podemos nos deparar com o preconceito na forma de bullying, isso exemplifica a forma em que as discriminações se apresentam em sua realidade, não somente dentro do ambiente escolar, mas em todo o seu cotidiano, trazendo consequências e deformações no seu desenvolvimento e surgindo como uma barreira em seu aprendizado.

“Não existe imparcialidade. Todos são orientados por uma base ideológica. A questão é: sua base ideológica é inclusiva ou excludente?” (FREIRE, Paulo)

Se chega a conclusão, novamente, de que é impossível que a educação seja neutra, ela não pode e nem deve tentar ser neutra, ao contrário, sua diretividade sua natureza é política, é o que Paulo Freire chama de “politicidade da educação”, e é por este motivo que ela tem a força política e social de enfrentar e combater o preconceito. Não há neutralidade no preconceito, ele só beneficia as classes sociais dominantes. Um ensino que não estimule o combate ao preconceito, é um ensino que favorece a dominação das classes privilegiadas, e que, portanto,

não é possível que seja neutro, logo, é um ensino excludente. Se o preconceito é um problema existente que influencia as relações sociais, a formação do indivíduo e sua aprendizagem, o dever da educação deve ser estimular o desenvolvimento do sujeito para que este tenha o poder e a capacidade de modificar e transformar a sociedade.

Dessa forma, a educação voltada para a conscientização da situacionalidade do sujeito e a busca da sua afirmação identitária, possibilita aos sujeitos sua emergência dessas situações de opressão em que vivem. O ensino de história, conseqüentemente, contribui para a construção de uma consciência histórica do sujeito, o auxiliando no desenvolvimento do pensamento intelectual crítico, e na articulação dos tempos, logo, o sujeito compreende que sua situação social não é algo que vem de agora, ou que está cristalizado no tempo e, portanto, impossível de ser modificado, pelo contrário, ele passa a compreender sua situação como construção histórica, dando a ele o poder de criar também história para transformar a sociedade e modificar sua situação.

A realidade é que, hoje podemos notar que essas mudanças na educação e no ensino de história já vêm ocorrendo gradualmente, temos um repertório de historiadores cada vez maior, capazes de escreverem uma historiografia representativa e inclusiva, como também vemos o repertório de professores sendo ampliado, temos mais professores negros, mulheres, indígenas, gays, transexuais e etc. Isso nos traz uma margem de esperança, pois sendo a educação e o ensino de história formados por profissionais que buscam essa mudança social e que têm a capacidade de promover um ensino inclusivo e humanizado, que estejam dispostos a lutar pelos direitos dos grupos que são socialmente excluídos e por uma educação democrática, temos também a esperança de que uma mudança real na educação e em sua estrutura possam acontecer. E no final, é isto que este trabalho almeja, a promoção e a defesa de uma educação, e mais especificamente, um ensino de história que seja problematizador, crítico, humanizado, auxiliando os indivíduos no desenvolvimento de sua autonomia intelectual, e que a partir disso, esse conhecimento construído pelo indivíduo não fique só na teoria, mas seja levado para a práxis, a práxis de agir no mundo e transformar a sociedade, a práxis de que ao compreender a multiplicidade existente na sociedade, eles possam desenvolver o respeito pelas diversidades, e levar a uma prática de enfrentamento ao preconceito.

“Educação não transforma o mundo, educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo”

Paulo Freire

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como foi visto anteriormente, o processo de poder voltar a escola com o intuito de aprender a ensinar, me fez notar que o preconceito e as discriminações que ainda permeiam fortemente a sociedade brasileira, permeiam, inclusive, a escola e o ensino de história. Este preconceito não é algo que surgiu recentemente ou nos últimos anos, ele é resultado de anos de opressão histórica à diversos grupos sociais, como indígenas, afro-brasileiros, mulheres, LGBTQIA+, deficientes, e etc. Devido a essas raízes históricas, o preconceito se insere de forma tão profunda na sociedade, que sendo ele explícito ou velado, o trabalho que deve ser feito para combatê-lo se torna muito difícil e complicado, porém não impossível.

Como o preconceito permeia também o ambiente escolar, visto que a escola é reflexo da sociedade, ele se apresenta como barreira no aprendizado do indivíduo, propagando muitas vezes uma autoimagem negativa no sujeito, podendo resultar na exclusão, evasão de alunos e violência, gerando discriminações e desigualdade social. A educação, embora muitas vezes ainda seja formada em um modelo neoliberal que atende o interesse das classes dominantes, possui, contudo, um potencial enorme para se desenvolver o respeito às desigualdades, a valorização das diversidades e o autoconhecimento identitário.

Através da luta dos movimentos de afirmações identitárias, que busca combater a valorização negativa que são atribuídas a suas identidades, emerge a possibilidade de uma transformação dessas normas sociais de dominação, com o incentivo a uma afirmação identitária positiva que pode ser inserida dentro do contexto escolar, isso propõe um ensino voltado para o desenvolvimento da consciência social dos indivíduos e de sua autonomia crítica intelectual, perpetuando conceitos de liberdade através de um ensino humanizador e emancipador, onde os sujeitos podem se entender como agentes transformadores da sociedade e pertencentes a suas próprias identidades se que isso lhe traga uma atribuição negativa ou uma sensação de inferioridade. O objetivo é, portanto, um ensino libertador, que emancipe os sujeitos para que eles sejam livres para serem quem são sem que sofram discriminações e que, entendendo sua realidade e situação social, ele possua o poder de modificar as injustiças ao seu redor.

Para que isso ocorra, a escola deve cumprir seu papel em propagar um ensino problematizador, crítico e humanizador, onde dos os membros da comunidade escolar estejam inseridos no processo de ensino-aprendizagem protagonizado por cada indivíduo de forma ativa, seja este indivíduo aluno, professor, técnicos, secretários, etc. Sendo o ensino na maioria

das vezes embasado numa visão neoliberal que privilegia as camadas dominantes, é preciso desconstruir essa estrutura e o modelo educacional calcado no ensino bancário, de transferência de conhecimento e de conteúdos pré-selecionados, recortados e cristalizados no tempo. E assim, construir um novo modelo educacional pautado no ensino democrático, humanizado e libertador.

“Neste sentido, a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir “conhecimentos” e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação “bancária”, mas um ato cognoscente.” (FREIRE, 2019, p. 94)

Portanto, uma das mudanças essenciais que deve ocorrer para uma transformação na educação, é a modificação e a criação de projetos de leis e diretrizes educacionais que visem o combate ao preconceito e às discriminações. Visto que a educação e o ensino não são neutros, são na verdade atos políticos, e por serem políticos, necessitam estimular uma ação e intervenção no mundo, como mudanças sociais, luta por direitos e etc., o ensino não pode ser inclusivo apenas em seu discurso e teoria, ele deve estimular a práxis social, para que a verdadeira inclusão ocorra na sociedade. Os currículos escolares devem, portanto, refletir isso em seu conteúdo, não apenas incluir temas como inclusão e igualdade, mas propor formas de combate explícitas aos preconceitos, dando nome a eles, como racismo, machismo e etc. e trazendo à tona toda a raiz histórica que eles possuem e como eles afetam o cotidiano da sociedade brasileira.

A renovação e transformação dos materiais didáticos, das leis e diretrizes educacionais e do currículo escolar promove, então, uma ruptura com as visões preconceituosas concebidas no passado, que continuam se reproduzindo ainda hoje e que prejudicam o aprendizado real. Tendo isso em vista, o processo de modificação da estrutura e do modelo educacional e do ensino de história, depende também da análise crítica da historiografia e como se foi dada a construção da história brasileira. Pois, a escrita da história do Brasil foi, como vimos nos capítulos deste trabalho, escrita pela visão eurocêntrica, de caráter racista, misógina e xenófoba. Essas ideias pré-concebidas interferem na formação do aluno como sujeito histórico, pois ele tende a entender suas identidades através de um olhar que inferioriza e desvaloriza suas características e práticas, sejam elas étnicas, culturais, sociais, de gênero, e etc. “A imagem que fazemos de outros povos, e de nós mesmos, está associada à História que nos ensinaram quando éramos crianças. Ela nos marca pro resto da vida.” (MARC FERRO, 1983)

O ensino de História, ao se trabalhar as raízes, origens, opressões, construção das desigualdades e do desenvolvimento histórico das identidades que formam e constroem o povo

brasileiro, permite que o estudante se forme como sujeito histórico, capaz de compreender as mazelas sociais, as discriminações, as formas institucionais e sociais de opressões e portanto, capaz também de transformar e modificar essa realidade, ele se forma como agente histórico, transformando o mundo e produzindo também história. Esse é o real objetivo de um ensino de história que tenha o poder de combater o preconceito e as discriminações existentes na sociedade. Ao compreender sua situação social e a respeitar as diversidades, o aluno, agora sujeito histórico, ganha o poder de modificar essa realidade que o oprime, gerando um cidadão comprometido ativamente com a luta pela igualdade e por direitos.

Este trabalho não tem como objetivo exaurir todas as perguntas e respostas em relação a essa temática, mas propor, então, a crítica ao modelo educacional atual e o ensino de história que não é libertador. Como professores, temos a possibilidade e potencialidade de lutar por um ensino que promova a autonomia crítica e o desenvolvimento do sujeito como agente social. Como historiadores dentro da escola, devemos sempre estimular um ensino de história que possibilite e auxilie no desenvolvimento da consciência histórica, gerando, portanto, um sujeito histórico. Isso só pode ocorrer através de um ensino inclusivo, representativo, identitário, crítico e problematizador. E é isto que este trabalho defende, uma visão freiriana da educação dentro do contexto do ensino de história, que busque o combate ao preconceito e as discriminações através da formação educacional do sujeito que é agente social, autônomo e crítico, que ao modificar e transformar sua realidade, tem o poder também de criar a história.

FONTES

BRASIL. **Constituição de 1988. Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008.** – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016.

_____. Diário Oficial da União. **DECRETO No- 9.099, Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD).** 18 de julho de 2017.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). In: <https://www.ibge.gov.br/> (Último acesso: 06/10/2021)

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** 2018

_____. Ministério da Educação. **CNE RESOLUÇÃO N° 7,** de 14 de dezembro de 2010

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394/96.** 2017

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências.** Brasília: Diário Oficial [da República Federativa do Brasil, Brasília, 26 jun. 2014. Ed. Extra. 2015.

_____. Ministério da Educação. **PARECER CNE/CEB N°: 5/2011.** 2012

_____. Ministério da Educação. **PARECER CNE/CEB N°: 3/2018.** 2018

_____. Ministério da Educação. **PIBID – Apresentação.** In: portal.mec.gov.br/pibid Último acesso em 03/10/2021.

_____. Ministério da Educação. **Programa de Residência Pedagógica – Apresentação.** In: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacaobasica /programa-residencia-pedagogica>

_____. Ministério da Educação. **Resolução N° 2, de 30 de janeiro de 2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** 2012

_____. Ministério da Educação. **Resolução N° 3. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** 21 de novembro de 2018.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais /** Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997

Cine-Debate – Olga. Residência Pedagógica. UFU 2019.

ESTADO DE MINAS GERAIS. **Planos de Estudos Tutorados (PET).** 2021

HAAS, Caroline e FÉLIX, Anna Luíza Rodrigues. **Plano de aula 9º ano do Ensino Fundamental: Poesia sobre a Cultura Negra.** Residência Pedagógica. UFU 2018

HAAS, Caroline e FÉLIX, Anna Luíza Rodrigues. **Atividades de sala de aula 9º ano do Ensino Fundamental: Poesia sobre a Cultura Negra.** Residência Pedagógica. UFU 2018

HAAS, Caroline. **Apresentação: Ameríndios. Indígenas das Américas pré-colonização.** Residência Pedagógica. UFU 2019

_____. **Apresentação: Crise de 1929.** Residência Pedagógica. UFU 2019

_____. **Apresentação: Estado Novo.** Residência Pedagógica. UFU 2019

_____. **Apresentação: Grandes Navegações – Século XV.** Residência Pedagógica. UFU 2019

_____. **Atividades de sala de aula: Segunda Guerra Mundial – holocausto e fascismo.** Estágio Supervisionado IV. UFU 2021.

_____. **Atividades de sala de aula: Guerra Fria.** Estágio Supervisionado IV. UFU 2021.

_____. **Diário de Campo Residência Pedagógica: atividades e experiências.** 2018-2020

_____. **Plano de Aula 1º ano do Ensino Médio: Ameríndios – Indígenas das Américas pré-colonização.** Residência Pedagógica. UFU 2019

_____. **Plano de aula 1º ano do Ensino Médio: Grandes Navegações – Século XV.** Residência Pedagógica. UFU 2019

_____. **Plano de Aula 3º ano do Ensino Médio: Crise de 1929.** Residência Pedagógica. 2019

_____. **Plano de Aula 3º ano do Ensino Médio: Estado Novo.** Residência Pedagógica. UFU 2019

_____. **Relatório de Estágio Supervisionado I.** UFU 2019

_____. **Relatório de Estágio Supervisionado II.** UFU 2016

_____. **Relatório de Estágio Supervisionado III.** UFU 2020

_____. **Relatório de Estágio Supervisionado IV.** UFU 2021

_____. **Relatório de Residência Pedagógica.** UFU 2020

Oficina de Plano de aula 3º ano do Ensino Médio. Temática: Nazismo e fascismo no período da Segunda Guerra Mundial e o holocausto organizado para dizimação da população judia. Residência Pedagógica. UFU 2019

Projeto Promoção da Igualdade Racial: orientações para a elaboração dos trabalhos da Semana da Consciência Negra. Residência Pedagógica. UFU 2019

Reuniões pedagógicas com professor supervisor do Ensino Básico. Estágio Supervisionado I. UFU 2019

Reuniões pedagógicas com professor supervisor do Ensino Básico. Estágio Supervisionado II. UFU 2016

Reuniões pedagógicas com professor supervisor do Ensino Básico. Estágio Supervisionado III. UFU 2020

Reuniões pedagógicas com professor supervisor do Ensino Básico. Estágio Supervisionado IV. UFU 2021

Reuniões pedagógicas semanais com a preceptora na escola. Reuniões para orientações sobre planejamento de horários, definições de atividades e adequação ao plano do projeto na escola. Residência Pedagógica. UFU 2018-2020

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel Gonzáles. **INDAGAÇÕES SOBRE CURRÍCULO: Educandos e Educadores: seus Direitos e o Currículo**, 2007

BANDEIRA, Lourdes e BATISTA, Anália Soria. Preconceito e discriminação como expressões de violência. In: **Revista Estudos Feministas**. Ano 10. 2002/1

BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas I**. Magia e Técnica, Arte e Política. São Paulo. Brasiliense. 1985.

BICHARA, Marcia Regina Poli. **Focando a Discriminação em sala de aula: Memória, História e Ensino de História**. UNICAMP. Campinas, 2005.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. As tradições nacionais e o ritual das festas cívicas. In: PINSKY, Jaime. **O Ensino de História e criação do fato**. São Paulo: Contexto, 2009, p. 53-92

_____. **Ensino de História: Fundamentos e Métodos**. São Paulo. Editora Cortez. 2005. p. 295-395.

_____. Usos didáticos de documentos. In: **Ensino de História: Fundamentos e Métodos**. São Paulo: Cortez. 2004 p. 327-350.

BURKE, Peter. **A Violência nas mínimas diferenças**. Folha de São Paulo 2000 In: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs2105200010.htm> (Último acesso em 14/04/2021)

CALLEGARI, César. **Carta aos Conselheiros do Conselho Nacional de Educação – Renúncia à Presidência da Comissão da BNCC**. Brasília 2018. In: <https://www.epsvj.fiocruz.br/carta-aos-conselheiros-do-conselho-nacional-de-educacao-cesar-callegari-renuncia-a-presidencia-da> Último acesso: 18/11/2021

DAVIES, Nicholas. As Camadas Populares nos Livros de História do Brasil. In: PINSKY, Jaime (Org.). **O ensino de História e a criação do fato**. 6. Ed. São Paulo. p. 93-102, 1994.

FANELLI, Giovana de Cássia Ramos. **A lei 11.645/08: história, movimentos sociais e mudança curricular**. 2018

FENELON, Déa Ribeiro. O historiador e a cultura popular: História de classe ou História do povo? In: **História & Perspectivas**, Uberlândia, pp. 27-51, 2009.

FILHO, Edmilton Amaro da Hora. NASCIMENTO, Irene Késsia das Mercês do. **Vencendo o Racismo no Chão da Escola**. Cadernos Imbondeiro. João Pessoa, v. 3, n. 2, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 53ª edição. Editora Paz e Terra. Rio de Janeiro, 2016.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Edição nº67. Editora Paz e Terra. Rio de Janeiro/São Paulo. 2019.

FREYRE, Gilberto. **Casa Grande & Senzala** – Formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. Rio de Janeiro: José Olympio, 1958.

_____. **Sobrados e Mucambos**. 12ª. Ed. Rio de Janeiro: Record, 2000. Cap. Em torno de uma sistemática da miscigenação no Brasil patriarcal e semi patriarcal. pp. 663-693.

GADOTTI, Moacir. **A escola na cidade que educa**. Cadernos Cenpec Nova Série, São Paulo, v. 1, n. 1, maio 2006.

GARRIDO, Mirian. **História que os Livros Didáticos contam depois do PNLD: História da África e dos afro-brasileiros por intermédio dos Editais de Convocação do PNLD (2007-2011)**. 2016.

GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado. Escrita da história e ensino de história: Tensões e paradoxos. In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca (orgs.). **A escrita da história escolar: Memória e historiografia**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009, p. 35-50.

HISSA, Cássio E. Viana; NOGUEIRA, Maria Luísa Magalhães. Cidade-Corpo. **Revista da Universidade Federal de Minas Gerais**, Belo Horizonte, v. 20, n. 1, p. 54-77, jan./jun. 2013.

HOLLANDA, S. B de. **Raízes do Brasil**. 10.ed. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1976. Prefácio (O significado de RB, de A. Cândido) e Cap. V. O Homem Cordial e Cap. VI. Novos Tempos, pp. 101-125.

LONGARAY, Deise Azevedo. A importância da escola no combate ao preconceito. **Rev. Diversidade e Educação**, v.2, n.4, p. 14-19, jul./dez. 2014.

LONGARAY, Deyse Azevedo. RIBEIRO, Paula Regina. Espaços educativos e produção das subjetividades gays, travestis e transexuais. In: **Revista Brasileira de Educação**. Vol.20 n 62 Rio de Janeiro. 2015

MAGNANI, José Guilherme Cantor. De perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 17, n. 49, p. 11-29, 2002.

MARTINS, Estevão de Rezende. As matrizes do pensamento histórico em Jörn Rüsen. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; MARTINS, Estevão de Rezende (orgs.). Jörn Rüsen: **Contribuições para uma Teoria da Didática da História**. Curitiba, W. A. Editores, 2016, p. 100-110.

MICHAELIS, Dicionário In: <https://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=preconceito> (Último Acesso em 13 de abril de 2021)

MUNANGA, Kabengele. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje? In: **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**. no.62 São Paulo Dec. 2015.

NASCIMENTO JR., Raimundo Nonato. **EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE ÉTNICO RACIAL**. Goiânia. 2018.

NETO, André de Faria Pereira em O uso de documentos escritos no ensino de história. Premissas e bases para uma didática construtivista. in **Revista História & Ensino**, Londrina, volume 7, out 2001, p. 143-165

PAZ, André Soares dos Santos. Livro Didático de História do 7º ano, América Espanhola: Análise de conceitos e abordagens historiográficas. In: **Ensaio apresentado como requisito parcial para obtenção da nota para a disciplina de História da América Colonial, no curso de licenciatura em ciências Humanas – UFMA**. Imperatriz, 2014.

PERROT, Michelle. **As Mulheres ou o silêncio da História**. Bauru - SP. EDUSC, 2005.

SILVA, Roberto da. TOBIAS, Juliano. A educação para as relações étnico-raciais e os estudos sobre racismo no Brasil. In: **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**. no.65 São Paulo Sept./Dec. 2016.

PINTO, Camila Camejo. **O Projeto Político Pedagógico e a Valorização da Diversidade Cultural**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação)-- Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), Especialização em Educação e Diversidade Cultural, 2017.

PINSKY, Jaime. Nação e Ensino de História no Brasil. In: PINSKY, Jaime (Org.). **O ensino de história e a criação do fato**. 6. Ed. São Paulo. p. 11-22, 1994.

PORTO, Ana Luiza Araújo. **Será o fim da disciplina de História no Novo Ensino Médio?** 2021. In: <<https://infonet.com.br/blogs/sera-o-fim-da-disciplina-historia-no-novo-ensino-medio/>> Último acesso: 03/10/2021

RAGO, Luzia Margareth. Sexualidade e identidade na historiografia brasileira. In: **Anais do XIX Simpósio Nacional de História – ANPUH**. Belo Horizonte, 1997

RANKE, Leopold von. O conceito de história universal (1831). In: MARTINS, Estevão de Rezende (org.). **A História pensada: Teoria e método na historiografia europeia do século XIX**. São Paulo: Contexto, 2010, p. 187-215.

RIBEIRO, Luiz Cesar de Queiroz. **Cidade e Cidadania: inclusão urbana e justiça social**. Ciência e Cultura, São Paulo, v. 56 n. 2, p. 43- 45, abr-/jun. 2004.

ROSSATO, Ricardo. Práxis. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 1ª ed., 2008, p. 380-382.

RÜSEN, Jörn. Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. In: _____. **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Organização de Maria Auxiliadora Schmidt, Isabel Barca e Estevão de Rezende Martins. Curitiba: Editora da UFPR, 2010, pp. 23-40.

_____. Experiência, interpretação, orientação: as três dimensões da aprendizagem histórica. In: _____. **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Organização de Maria Auxiliadora Schmidt, Isabel Barca e Estevão de Rezende Martins. Curitiba: Editora da UFPR, 2010, pp. 79-91.

SADDI, Rafael. Didática da História como subdisciplina da ciência histórica. **História & Ensino**, Londrina, v. 16, n. 1, 2010, p. 61-80.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Jörn Rüsen e sua contribuição para a didática da História. *Intelligere*, **Revista de História Intelectual**, v. 3, n. 2, out. 2017, p. 60-76.

SCONAMIGLIO, Ricardo. **VALORIZAÇÃO DA DIVERSIDADE PARA REDUZIR O PRECONCEITO E O RACISMO**. 2020 In: <https://www.fcg.org.br/blog-fundacao/408-valorizacao-da-diversidade-para-reduzir-o-preconceito-e-o-racismo> (Último acesso em: 06/10/2021)

VALVERDE, Danielle Oliveira. STOCCO, Lauro. DOSSIÊ RETRATO DAS DESIGUALDADES DE GÊNERO E RAÇA. Notas para a interpretação das desigualdades raciais na educação. In: **Revista de Estudos Feministas**. Vol.17 no.3 Florianópolis Sept./Dec. 2009

WASCHECK, Murilo de Camargo. **Cultura, Preconceito e Indivíduo: Análise do Bullying Escolar**. UFG. Goiânia. 2016