

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO

DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA

TCC II

**DA ESCOLA PARA A VIDA: COMO O ENSINO DE HISTÓRIA CONTRIBUI NO
ENFRENTAMENTO DAS DESIGUALDADES SOCIAIS.**

DANIELLY DE FRANÇA SANTOS

RECIFE

2020

DANIELLY DE FRANÇA SANTOS

Da escola para a vida: Como o ensino de História contribui no enfrentamento das desigualdades sociais.

Projeto de Monografia da acadêmica Danielly de França Santos como exigência do curso de graduação em História da Universidade Federal Rural de Pernambuco sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Juliana Alves de Andrade.

RECIFE

2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal Rural de Pernambuco
Sistema Integrado de Bibliotecas
Gerada automaticamente, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S237e

Santos, Danielly de França

DA ESCOLA PARA A VIDA: COMO O ENSINO DE HISTÓRIA CONTRIBUI PARA O
ENFRENTAMENTO DAS DESIGUALDADES SOCIAIS / Danielly de França Santos. - 2020.
50 f.

Orientadora: Juliana Alves de Andrade.
Inclui referências.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal Rural de Pernambuco,
Licenciatura em História, Recife, 2021.

1. Ensino de história. 2. Práticas de Ensino. 3. Educação. 4. Consciência . 5. Desigualdades Sociais. I.
Andrade, Juliana Alves de, orient. II. Título

CDD 909

DANIELLY DE FRANÇA SANTOS

Da escola para a vida: Como o ensino de História contribui no enfrentamento das desigualdades sociais.

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado à Universidade Federal Rural
de Pernambuco como exigência parcial para
obtenção do título de Licenciado em
História.

Aprovado em: 21 / 10 / 2020

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Juliana Alves de Andrade

Prof. Dr. Humberto da Silva Miranda

Me. Silvio Ricardo Gouveia Cadena

RESUMO: O ensaio aqui apresentado, busca elucidar as questões sobre o ensino de História, suas práticas e sua função perante a sociedade. Com base na análise do ofício do historiador propomos uma reflexão sobre como os docentes da área devem agir frente às demandas sociais que se alteram ou permanecem diante das discrepâncias provenientes da estratificação da sociedade. Os paradigmas elencados na pesquisa em questão foram fundamentados em aparatos teóricos, sob o ensaio de estudiosos das áreas de ensino de História, Educação e Ciências Sociais, e práticos, com a observação do cotidiano de uma instituição pública de referência em ensino médio da periferia da zona norte recifense. Foi unindo os aspectos de ambos os campos que chegamos à conclusão de que para as consequências das desigualdades sociais serem superadas é preciso que os jovens tenham despertado o pensamento crítico que os faça perceber seu lugar na sociedade em que se inserem, e dessa forma desenvolvendo seus ímpetos de luta em favor de seus direitos básicos, transformando-os assim em cidadãos ativos, com consciência de classe e propriedade nas causas e movimentos que os circundam. Com o estabelecimento dessas ações teremos a consolidação da função da disciplina escolar de história e persecução pela igualdade social.

Palavras-chave: Ensino de história, práticas de ensino, educação, consciência, desigualdades sociais.

ABSTRACTO: El ensayo presentado aquí busca esclarecer las preguntas sobre la enseñanza de la historia, sus prácticas y su función ante la sociedad. Basándonos en el análisis de la oficina del historiador, proponemos una reflexión sobre cómo los profesores de la zona deben actuar ante las demandas sociales que cambian o permanecen ante las discrepancias derivadas de la estratificación de la sociedad. Los paradigmas enumerados en la investigación en cuestión se basaron en acontecimientos teóricos, bajo el ensayo de estudiosos de los campos de la historia, la educación y las ciencias sociales, y prácticos, con la observación de la vida cotidiana de una institución pública de referencia en la escuela secundaria en las afueras de la zona recifense norte. Fue al unir los aspectos de ambos campos que llegamos a la conclusión de que para que las consecuencias de las desigualdades sociales sean superadas es necesario que los jóvenes hayan despertado un pensamiento crítico que les haga darse cuenta de su lugar en la sociedad a la que pertenecen, y así desarrollar sus impulsos de lucha a favor de sus derechos básicos, transformándolos así en ciudadanos activos , con conciencia de clase y propiedad en las causas y movimientos que los rodean. Con el establecimiento de estas acciones tendremos la consolidación de la función de la disciplina escolar de la historia y la búsqueda de la igualdad social.

Palabras clave: Enseñanza de historia, prácticas docentes, educación, conciencia, desigualdades sociales.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	4
METODOLOGIA	6
1. História do ensino de história: mudanças e permanências.	7
1.1. Reformas das diretrizes curriculares	14
2. O modelo de Ensino classicista	21
2. 1. Os objetivos do ensino para as classes empobrecidas	23
3. Práticas atuais de reparação social nas escolas	29
3.1. Sensibilidade e a História do Tempo Presente na sala de aula	29
3. 2. A escola democrática	31
3.3. A visão dos estudantes para a História	34
3.4. A escola como um espaço de confronto	37
CONSIDERAÇÕES FINAIS	42
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	45

INTRODUÇÃO

A pesquisa aqui apresentada tenciona compreender os efeitos das desigualdades sociais na aprendizagem e no desenvolvimento dos jovens, considerando os desafios de fazer das aulas um espaço que proporcione a reflexão de assuntos sensíveis sobre a perspectiva dos direitos humanos. A partir de estudos voltados ao ensino de História nas escolas públicas, às reestruturações do espaço escolar e ao papel das práticas de ensino-aprendizagem do campo da História na formação social dos alunos/as, visamos conferir subsídios teóricos que estabeleçam a assimilação da importância dos espaços de debate amplo para a comunidade escolar, e seu ofício na vida prática dos estudantes que com ela interagem.

Considerando as diversas discussões sobre fatores característicos das desigualdades sociais, correlacionando-os com dissertações referentes à função social das escolas e dos professores, aprendizagem, constituição dos sujeitos na sociedade, somados à análise sobre o ensino de história de Circe Bittencourt e os estudos sobre temas sensíveis e novas abordagens históricas no ensino de história escolar realizado pelas professoras Juliana de Andrade, Carmem Zeli e Juliana P. Balestra, buscamos produzir um estudo que permita proporcionar um novo olhar sobre o ensino de História nas escolas, além da compreensão de como os traumas decorrentes das discrepâncias sociais, geralmente vividos fora do espaço escolar, podem afetar diretamente no progresso do aprendizado do indivíduo. Com os estudos sobre as desigualdades sociais de Jessé de Souza pudemos entender melhor o panorama social que o Brasil carrega e se insere, partindo desse princípio aprofundamos nosso recorte, trazendo esse olhar para as instituições públicas de ensino de base, nosso principal campo de análise.

Levando em conta a atual conjuntura de nosso país, e o fato de que as desigualdades sociais é um componente presente no cotidiano dos alunos e professores de grande parte da rede de ensino pública brasileira, entendemos que é primordial que saibamos lidar com situações que demandam de nós a reestruturação de nossas funções sociais. Tendo em conta esses dados, nos debruçamos sobre os estigmas depositados nessas classes classificadas como

baixas (empobrecidas) no decorrer de nossa pesquisa, correlacionando-os com os esquemas de ensino voltados à instrumentalização desse grupo.

Ao abrir o debate sobre as consequências de desigualdades vividas fora do ambiente escolar por pressuposição podemos imaginar que a melhor opção, a grosso modo, seja primordialmente a redução da marginalização que muitos sofrem, mas questionamos: como fazê-la? Entendemos que o primeiro passo pode ser representado por tratar dos males que ela já causou. O ingrediente essencial para todos os métodos reparatórios cogitados está diretamente vinculado ou materializa-se na própria educação. Logo, se o ato de educar é reparador, construtivo, e o conhecimento em torno de fatores históricos pode impedir que violências e desigualdades se reproduzam e se legitimem no cotidiano social, por que não garantir que este aja com toda sua totalidade sobre essa ferida social? Questionamentos como esses somados às contribuições teórico-metodológicas de Paulo Freire sobre ensino emancipatório e linear, foram importantes condutores da pesquisa que visa trazer também um olhar mais crítico sobre a práxis docente e propostas para a aprendizagem histórica de jovens que vivem em situação de vulnerabilidade social, apoiado no propósito de estabelecimento de um ensino significativo com efeitos para além das salas de aula. A teoria nos deu imprescindíveis subsídios para a construção deste projeto, todavia, o uso de fontes orais, o acompanhamento e a participação do cotidiano escolar e dos projetos nele realizados também representaram notável importância para o desenvolvimento desta pesquisa. Destacamos especialmente a etapa de observação do projeto Núcleo de Estudos de Gênero, laboratório interdisciplinar implementado nas escolas estaduais de referência da cidade do Recife a partir de 2011, que apesar da nomenclatura lida com assuntos não só ligados a gênero e sexualidade, mas, violência, desigualdades, projetos, sonhos e perspectivas.

Sob esses vieses fundamentou-se o referido trabalho e por tais motivos propomos essa reflexão sobre o papel do ensino de História e da instituição escolar na vida social do indivíduo.

METODOLOGIA

A metodologia escolhida para composição deste trabalho foi a pesquisa bibliográfica, que objetiva proporcionar maior familiaridade com os paradigmas do ensino escolar de história e sua função no cotidiano e construção cidadã dos sujeitos. Segundo Gil (2008), o trabalho de viés investigativo pode envolver levantamento bibliográfico, bem como entrevistas com pessoas experientes no problema pesquisado, geralmente, assumindo a forma de pesquisa bibliográfica e estudo de caso. No ensaio em questão, definiu-se como procedimento técnico o levantamento bibliográfico composto por obras de especialistas em educação e ensino de História, como Paulo Freire, Circe Bittencourt, Juliana Andrade, Juliana Pirola, Carmem Z. Gil, Victor Paro, entre tantos outros; e Ciências Sociais, como Jessé de Souza concatenando ao acompanhamento do cotidiano escolar, a fim de demonstrar práticas, óticas e metodologias que permitam uma nova abordagem educacional, baseada em uma visão ampla de sociedade, que compreenda as desigualdades como parte da composição social e o ensino de História como fundamental mediador na estruturação da consciência social e exercício da cidadania na luta em favor da igualdade e reparação das condições impostas às classes empobrecidas.

Ensejamos que ao final deste trabalho, apresente-se límpida a relevância da atuação da educação historiográfica em uma relação dialógica com a sociedade e na otimização da qualidade de vida dos educandos interpelados pelas suas metodologias.

1. História do ensino de história: mudanças e permanências.

Para entendermos o papel desempenhado pelo ensino de História nos dias atuais precisamos antes compreender os processos pelo qual a disciplina passou no decorrer dos anos. Não foram poucos os percalços enfrentados por professores e pesquisadores da área para fazer com que ela seja entendida como uma ciência essencial para o cotidiano social e para a formação de cidadãos. Ainda hoje existe um forte movimento de resistência e reafirmação da necessidade desta ciência como disciplina escolar. A luta pela promoção do entendimento da história como um saber fundamental no caminho trilhado durante os anos de convívio escolar acontece devido a alguns fatores específicos. O primeiro ponto que identificamos como um desses fatores é a necessidade de assegurar a todos o contato com o conhecimento histórico, para que assim seja garantido a todos os indivíduos o mínimo de consciência histórica, de classe e de direitos.

Em 1837, o Colégio Dom Pedro II, no Rio de Janeiro, instituiu a História como disciplina obrigatória e autônoma. O foco era a formação da civilização ocidental, sendo o estudo sobre o Brasil apenas um de seus apêndices. Sob esse contexto o estudo da História acontecia a partir de uma visão político-romantizada do processo de construção do Brasil, sendo pautado na criação da identidade nacional de maneira ufanista. Acreditava-se, então, que o ensino de História tinha o papel de formar moral e civicamente uma nação. No ano seguinte, em 1838, foi oficialmente fundado o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), que traz entre seus objetivos "coligir, metodizar, publicar ou arquivar os documentos necessários para a História e a Geografia do Brasil " (IHGB, 1838). A criação desse órgão foi uma importante garantia da preservação da história brasileira, ainda que nesse momento sua existência estivesse vinculada meramente à criação de uma identidade nacional.

No período em questão o ensino de História acontecia por meio de métodos *mnemônicos* - exercícios de memorização mecânica dos conteúdos. Nas escolas,

“os métodos de ensino baseados na memorização correspondiam a um entendimento de que “saber história” era dominar muitas informações, o

que na prática, significava saber de cor a maior quantidade possível de acontecimentos de uma história nacional” (BITTENCOURT, 2014, p.69)

Desde o final do século XIX as técnicas de memorização como aprendizado são contestadas e a necessidade do desenvolvimento de métodos ativos, que viabilizam e incentivam a participação e o envolvimento dos alunos na aprendizagem, vinculado aos estudos posteriores sobre aprendizagem construtivista, de Jean Piaget (1896-1980), e de aprendizagem significativa, de David Ausubel (1918-2008) fez sentir-se que o ensino de História precisava ser alterado. Mas apesar de muitas vezes ser encarado como um método de ensino antiquado e ser pauta de discussões sobre modelos de aprendizagem na atualidade, o processo de memorização tem sua eficácia comprovada quando realizado de maneira correta. É preciso primeiro entender que existe uma diferença significativa entre a memorização mecânica e a memorização consciente, onde diferente da mecanização da memória o uso consciente desse artifício permite que os conteúdos sejam efetivamente fixados na psique. Segundo Circe Bittencourt

“essa distinção deve ser feita para evitar que se julgue totalmente desnecessário desenvolver nos alunos a capacidade de memorizar acontecimentos, no caso da História, e referenciá-los no tempo e no espaço, para que, com base neles, se estabeleçam outras relações de aprendizado.” (BITTENCOURT, 2014, p. 71)

Mas para que esse método tenha resultados positivos no aprendizado do conteúdo histórico é preciso que associado aos métodos de aprendizagem sempre haja a análise interpretativa adequada dos assuntos dispostos com o tempo presente, isso sem que haja anacronismo no discurso. Por isso, a relação entre professores e estudantes deve acontecer de modo bilateral. Neste ponto atingimos o segundo fator que nos levará a compreensão da importância do ensino de história na educação de base.

Um recorrente problema enfrentado nas salas de aula é a dificuldade de interpretação do acontecimento e relação entre passado e presente. Como observado em nosso campo de prática - no caso, as turmas de ensino médio de uma escola pública de referência da periferia recifense - encontramos entre os estudantes a dificuldade em relacionar fatos do passado em suas decisões e posicionamentos presentes, isso porque o presente, entre eles, salvo raras

exceções, é concebido como tão distante do passado que nem é possível estabelecer qualquer relação entre ele ambos. Podemos então observar a negação entre passado e presente, onde o passado não é tomado como exemplo, sendo encarado como irrepetível. Desse modo, ignora-se ele para viver apenas o futuro. É aí que se encontra o problema. Por um lado existe nessa ação o resquício do ensino mecânico da História, que ignora as relações que devem ser estabelecidas entre os fatos históricos do passado e do presente, o que legitima a ideia de que o estudo da História deve acontecer sob a memorização de eventos factuais, quando na verdade o processo de aprendizagem acontece de modo também, e principalmente, analítico. Por outro lado, identificamos que, na verdade, as dificuldades interpretativas dos estudantes, acontecem muito antes da chegada aos anos finais do ensino básico, ainda nos anos iniciais de aprendizado, no processo de alfabetização, este que acontece a parte do estudo de história. Nesse caso, se conhece as palavras, mas não existe a busca por sua compreensão, por isso professores das turmas do ensino médio, e até mesmo do ensino superior se deparam com situações de *semialfabetização* e precisam lidar com a dificuldade de ensinar História a esses alunos. Por essa razão, há a necessidade de alfabetizar as crianças, ensinando e aprendendo História, paralelamente. Uma vez que “aprender História é ler e compreender o mundo em que vivemos e no qual outros seres humanos vivem” (SILVA, FONSECA, 2010). Dado que é inevitável as relações humanas na construção da historicidade - e especificidade histórico-humana - de cada pessoa - considerando que sozinho um indivíduo não cria sua própria existência, pois esta está ligada a consciência do seu eu e não apenas ao fato de se estar vivo - ; nada mais adequado do que promover esse contato com a História nos primeiros anos de convívio escolar, pois assim a compreensão sobre direitos e sobre a responsabilidade que temos em respeitar a posição do outro é absorvida para as práticas diárias mais facilmente. Como consequência a esse processo teríamos a redução de condutas segregacionistas.

Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad) de 2018, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), cerca 52,6% dos brasileiros com até 25 anos de idade não concluíram o mínimo de estudo esperado, no caso, o ciclo básico de aprendizagem que vai dos anos iniciais do ensino fundamental até o ensino médio. A maior parte, 33,1%, não terminou sequer o ensino fundamental. Essa amostragem evidencia o déficit educacional que

o Brasil enfrenta. Os baixos índices de conclusão do ensino de base também é um forte indicador do baixo ingresso da população brasileira ao ensino superior. Esses dados nos fazem crer que os anos do ensino básico são muitas vezes o único contato que a população tem com as ciências primordiais, ministradas no âmbito escolar. Nessa perspectiva podemos visualizar melhor a importância da garantia do ensino de história no ciclo básico de aprendizagem das escolas brasileiras, principalmente nas instituições públicas, já que são esses os órgãos responsáveis por dispor a população mais carente o acesso à educação. Logo, considerando que o conhecimento histórico é fundamental para a preservação de direitos essenciais, bem como para a formação de uma consciência crítica - principal fator para o despertar de reivindicações sociais e luta contra situações arbitrárias e de injustiça social -, entendemos que o acesso ao conhecimento histórico deve ser um direito garantido a todos os cidadãos já nos anos iniciais de sua vida escolar, para que seja possível fazer destes sujeitos historicamente e socialmente ativos.

Outra colocação importante que vale ser ressaltada é que

“ao Ensino de História cabe um papel educativo, formativo, cultural e político, e sua relação com a construção da cidadania perpassa diferentes espaços de produção de saberes históricos. Desse modo, no atual debate da área, fica evidente a preocupação em localizar, no campo da História, questões problematizadoras que remetam ao tempo que vivemos e a outros tempos, num diálogo crítico às questões entre a multiplicidade de sujeitos, tempos, lugares e culturas.” (SILVA, FONSECA. 2010).

Assim, consideramos válido afirmar que durante toda a vida escolar o contato com os conteúdos históricos deve ser estabelecido, e não somente na segunda fase do ensino fundamental, já que desse modo a assimilação dos fatos históricos aconteceriam de modo muito mais natural.

Evidentemente também não podemos ignorar a lacuna na formação dos professores para ministrar as temáticas requisitadas pela grade curricular, onde muitas vezes são apontados os eventos/recortes históricos, mas não há problematização nem reflexão propriamente direcionadas para questões de cunho social. Ao mesmo tempo que tais debates são necessários é essencial evitar sua redução a tópicos temáticos isolados, por isso, reiteramos que a relação entre professor-estudante deve ocorrer como uma via de mão dupla, por meio de

conversas, debates e exposição de ideias de ambos os lados, pois tratamos aqui da construção de criticidade e cidadania, logo, como construção deve ocorrer aos poucos, pautada em questionamentos sobre verdades até então colocadas como absolutas. Nesse caso, o professor precisa estar preparado para mediar a estruturação do pensar crítico de seus alunos, sem tirar deles a autonomia de criar sua própria verdade. Por isso há uma grande necessidade na formação continuada para os docentes do ciclo básico de ensino e uma atenção especial aos cursos relacionados às novas propostas de ensino, pois, como vimos, esta sempre se altera a partir do surgimento de novas demandas sociais.

Nas décadas iniciais do século XX, por exemplo, acentuou-se no Brasil o debate em relação ao papel social e político da escola. Com o advento das propostas pedagógicas libertárias trazidas por influência dos movimentos anarquistas, escolas abertas por operários anarquistas buscaram implantar a ótica das lutas sociais para a compreensão da História, em um processo também associado à secularização e racionalização do ensino. Nessa fase do país, o ensino escolar ainda estava intimamente atrelado a questões religiosas, seja por meio de instituições fundadas e mantidas pelo meio eclesiástico ou pela obrigatoriedade do ensino religioso mesmo em instituições não clérigas. No momento,

“tanto o Estado como a Igreja preocupavam-se em manter a hegemonia da educação, com o objetivo de controlar a instrução do povo e formar mentalidades. Então, era necessário implantar no Brasil uma nova proposta pedagógica que impedisse a manipulação da consciência das classes populares, ou seja, que impossibilitasse a subordinação intelectual” (MARTINS, 2008).

Com o surgimento do movimento operário anarquista, fruto do processo de imigração de espanhóis e italianos, e com os ideais da Escola Moderna, fundada inicialmente na Espanha, em 1901, por Francisco Ferrer y Guardia, e trazida para o Brasil no ano de 1909 com o apoio da Confederação Operária Brasileira (COB), o país teve acesso aos valores da pedagogia libertária, que prezava não somente pela desvinculação do ensino escolar de preceitos religiosos, mas também propunha uma metodologia pautada na cooperação e respeito mútuo, bem como na igualdade para a formação de cidadãos reformulados e livres de dogmas que induzem o indivíduos a agirem de modo segregador e discriminatório. Entre as

propostas defendidas pelos ideais de Ferrer y Guardia destacamos o incentivo à criticidade, uma vez que esse fundamento é um dos mais importantes na reformulação do ensino da História na educação formal.

É evidente que o ensino de História é cercado de questões políticas, sendo praticamente impossível fazer análises históricas sem citar questões político-sociais dos períodos estudados. Por essa razão o ensino histórico foi protagonista de intensos debates em relação aos conteúdos e recortes a serem expostos em sala. Materiais, projetos e diretrizes, configuram as políticas públicas de memória e ensino, que estabelece o que deve ser lembrado, e assim inserido na prática escolar, e o que deve ser esquecido, ou seja, deixado à margem dos saberes oficiais.

Principalmente após o período da Ditadura civil-militar (1964-1985) o campo do ensino escolar da história precisou enfrentar intensas ações revisionistas,

“algumas tendências nesse campo específico se fortaleceram a partir daquela conjuntura e de sua superação em termos políticos gerais. O crescimento da indústria editorial e das escolas privadas, nos vários níveis de ensino, simultaneamente ao recuo dos sindicatos e outras entidades associativas, marcam certa inflexão do debate das políticas educacionais para o ensino de história desde a década de 1990, com a perda ou o recuo de lutas coletivas” (SILVA, FONSECA. 2010).

O afastamento das questões coletivas de enfrentamento social, para o ensino de história, configura uma grande perda. Por outro lado, foi nesse momento *pós-apocalíptico* que houve o crescimento de pesquisas científicas relacionadas ao ensino e a aprendizagem de história. A cultura escolar, os saberes e práticas educativas passaram a serem vistas como mais valorosas, e nesse aspecto identificamos uma conquista importante para o campo da História, pois reiterou “a concepção de que ensinar História não é apenas repetir, reproduzir conhecimentos eruditos produzidos noutros espaços: existe também uma produção escolar” (SILVA, FONSECA. 2010).

Voltando a décadas anteriores aos anos de 1990, mais especificamente ao ano de 1971, quando a História e a Geografia deixam de existir separadamente e em seu lugar é criada a disciplina de Estudos Sociais - que empobreceu os conteúdos escolares e, ao mesmo tempo, a licenciatura na área -, enxergamos um

dos maiores obstáculos encarados pelas ciências humanas, principalmente pelo campo da História. Os governos militares impuseram a regressão do ensino de História não só unindo-a a Geografia e anulando as suas conquistas até então, mas principalmente a reduzindo ao defasado método de aprendizado nacionalista ufanista, a fim de promover o proselitismo e consequente legitimação de seu regime. Durante esse período era evidente a exacerbada preocupação do Estado em manter sua hegemonia e segurança, o que despertou por parte deste a necessidade de regular a forma com que o conhecimento é transmitido à sociedade, especialmente o conhecimento histórico, que sob a conjuntura de submissão a um regime de Ditadura de Segurança Nacional, passa por recortes temáticos ainda mais incisivos. Desse modo, consideramos que no instante em que o governo reproduz um discurso que minimiza a importância do estudo de História ou até mesmo ignora sua função dentro de uma sociedade, mas por outro lado se vale de eventos históricos pontuais para lidar suas ações, a História é usada como objeto de manipulação, onde ao passo que ela serve para ratificar discursos políticos também é negada à sociedade, impossibilitando assim a análise adequada de tais propostas por parte do cidadãos.

Logo, entende-se que para essas lideranças o problema não é a História propriamente, mas a criticidade que ela desperta se amplamente estudada. Falar de História para um público que a conhece parcialmente facilita sua distorção. Ao mesmo tempo, o seu uso, ainda que sob recortes específicos provoca segurança e legitimidade ao discurso, posto que faz parte do senso comum social que para que algo - seja pessoa ou ação - entre para a História, não caindo nas teias do esquecimento e sendo constantemente lembrado, é necessário que isto - ou esta - represente uma extrema importância. Assim concluímos que os governos que menosprezam o ensino de História na verdade reconhecem tanto seu poder político-social que temem que a seguridade de sua permanência e liberdade de suas ações sejam afetadas, uma vez que a fiscalização de um povo político e historicamente ativo é bem mais rígida e expressiva. Sob esse contexto,

“o currículo escolar se apresenta como uma forma de relação de poder que impõe uma postura oficial. Ele traz uma seleção de conteúdos que constroem a imagem de Estado aceitável pela sociedade de maneira alienável” (HIPÓLITO, 2008)

ressaltando, assim, a sobreposição dos interesses do Estado ao da sociedade. Esses fatos servem para acentuar a funcionalidade social da História, que desperta interesses ou temor dos órgãos responsáveis.

No ano de 1997 temos a abolição de Estudos Sociais dos currículos escolares. Desse modo, História e Geografia voltaram a aparecer separadamente e os especialistas começam a pensar novamente sobre as especificidades de cada uma das disciplinas.

1.1. Reformas das diretrizes curriculares

Outra mudança importante para o campo da História foi a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), nos anos de 1997 e 1998, que tinham como objetivo a formação para a cidadania democrática, além de apresentar uma proposta nacional para a construção de uma base única para o ensino. Inicialmente o PCN foi estabelecido visando atingir o Ensino Fundamental II, segunda fase dos anos iniciais de aprendizado, muito embora logo em seguida, em 1999, foi disposta para o ensino médio pelo, até então, Ministério da Educação e Desporto (MEC). O PCN foi desenvolvido para suprir uma necessidade que o ensino no Brasil possui: ter autonomia para poder trabalhar os conteúdos nas escolas, conforme a necessidade, regionalidade e o contexto em que estas estão inseridas. Foi definido que esses conteúdos bases precisavam ser trabalhados por etapas, onde os alunos no final de cada uma delas, como no ensino fundamental ou no ensino médio, obtivessem certos conhecimentos necessários para o exercício da cidadania, e até mesmo para estar preparado para a vida profissional. Seguindo essa onda de mudanças também tivemos a elaboração da reforma do ensino médio, concluída em 1997, aprovada em 1998 e disposta no ano 2000, pautada principalmente na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional. Nesse momento o Ensino Médio foi estabelecido como parte da Educação Básica, conferindo, portanto, a esse nível de ensino o estatuto de direito a todo cidadão.

Com a criação do PCN o governo tinha como objetivo garantir que todos os alunos, em qualquer lugar do país, pudessem usufruir de um conjunto básico de conhecimento, ofertado pelas escolas. É válido ressaltar que o PCN não era uma

regra disponibilizada pelo MEC para as escolas e professores, mas sim, parâmetros e diretrizes que serviram como base para a educação brasileira. No regulamento estabelecido pelo PCN vê-se que “o propósito do Ministério da Educação e do Desporto, ao consolidar os Parâmetros, é apontar metas de qualidade que ajudem o aluno a enfrentar o mundo atual como cidadão participativo, reflexivo e autônomo, conhecedor de seus direitos e deveres” (MEC, 1997). Nesse objetivo, especificamente vemos que os estudos pós restabelecimento da democracia nacional promoveram mudanças na perspectiva do ensino. Ainda que nesse momento História e Geografia tenham sido referenciadas em conjunto no quinto volume da PCN, há nele a dissociação das mesmas, onde cada uma é abordada separadamente.

Na sessão reservada ao ensino de História nos primeiros ciclos da educação de base - no caso, Ensino Fundamental I e II - resalto o trecho que fala sobre a preocupação de ensino e aprendizagem relacionada a um trabalho mais específico com a leitura de obras com conteúdos históricos. O fragmento aponta que “o destaque para a leitura das obras de cunho histórico sustenta-se no diagnóstico feito por inúmeros educadores, que afirmam que as crianças na atualidade têm acesso a um grande número de informações, pelos meios de comunicação de massa, convívio social, sem contudo selecionar ou comparar com informações provenientes de outras fontes, acreditando que tudo o que ouvem ou leem constitui-se ‘verdades absolutas’ ” (MEC, 1997). Aqui, identificamos a adaptação do estudo de História à atualidade e aos novos recursos informativos dispostos aos jovens que compõem as mais recente gerações, e reiteramos a necessidade de adaptação dos métodos de ensino da História nas instituições de ensino, principalmente devido ao fato de que o campo historiográfico é alvo de constante revisionismo popular.

É importante entendermos que o revisionismo histórico não é propriamente um problema para a área, já que, como vimos a História no Brasil já foi utilizada como instrumento de manipulação, por isso, deve-se haver a inspeção de alguns fatos tidos como verdadeiros, por outro lado, essa ação revisionista deve ser feita por meios aptos, ou seja, por profissionais especializados na área. A grande questão que tentamos abordar aqui é que quando essa ação de retificação é feita de modo não profissional, pautada em teorias conspiratórias, há a deslegitimação da importância da História para a sociedade. É justamente pelas novas mídias

sociais que a desinformação é perpetuada, por isso é necessário o acompanhamento das discussões que por elas permeiam e a inserção destas no cotidiano das aulas de História, no que identificamos como estudo do tempo presente. É sob essa perspectiva que fazemos entender que História não é somente a análise de eventos distantes temporalmente, mas de tudo aquilo que faz parte dos processos que virão a ser considerados *passado* um dia.

Após anos de vigência da PCN uma nova diretriz educacional foi estabelecida para todo o ensino de base, A Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Em nossa análise vamos nos ater apenas aos objetivos gerais e seção voltada à última fase desse ciclo. Este documento homologado em 2017, somente entrou em vigor no ano seguinte por meio do Parecer CNE/CP nº 15/2018, aprovado em 4 de dezembro de 2018, que deu vigência à Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC-EM) como orientação aos sistemas de ensino e às instituições de redes escolares públicas e particulares, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino, nos termos do Art. 211 da Constituição Federal e Art. 8º da Lei nº 9.394/1996 (LDB), a medida foi uma ruptura com o Plano Nacional de Educação 2014–2024 e todo o debate acumulado sobre a elaboração de metas e de políticas públicas referentes à educação brasileira.

Diferente da PCN a BNCC compartimentou o ensino em áreas de conhecimento e não mais em disciplinas, também foram estabelecidas competências e habilidades a serem atendidas pelos estudantes. A nova diretriz foi implantada sob o objetivo de promover uma aprendizagem “ voltada ao acolhimento com respeito às diferenças e sem discriminação e preconceitos” (BNCC, 2017). A medida representou a concretização do Novo Ensino Médio e trouxe mudanças não somente na diretriz de ensino, mas também no quantitativo de tempo que os alunos ficariam nas instituições. Foi estabelecido o acréscimo de horas, com implementação até 2022, de 700 horas a mais para o Ensino Diurno, partindo das 2.400 horas para 3.000 horas. Para o Ensino Noturno, permitiu-se manter a carga vigente, em contrapartida houve a ampliação da duração do curso para mais de 3 anos. Nesse caso, o objetivo era garantir o êxito dos estudantes que geralmente optam por esse horário devido ao trabalho.

Apesar das mudanças e aumento do tempo de permanência dos estudantes nas escolas, apenas Português e Matemática foram tidas como matérias obrigatórias para os três anos. As demais matérias poderiam ser distribuídas ao

longo do período, sendo um direito sua disposição, mas não uma exigência sua escolha.

“A substituição da histórica organização curricular disciplinar por itinerários formativos específicos, com ênfase em cinco áreas do conhecimento e sem a obrigatoriedade da área de ciências sociais, atende a funções utilitaristas, como a formação para um possível mercado de trabalho, subsumindo sobretudo a função de formação para a cidadania, prevista em legislações anteriores.” (COSTA, SILVA, 2019, p. 8)

Logo, a reforma que visava a autonomia dos estudantes, a “formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (BNCC, 2017), tem em suas normas uma grande contradição, pois marginaliza o ensino de História e de outras áreas de cunho social, que como vimos até então são os principais responsáveis pela construção e entendimento formal da cidadania dos sujeitos em formação. Mais uma vez a importância da História escolar estava sendo distanciada da realidade e do entendimento da população. Apesar disso as discussões que envolveram essas mudanças conseguiram prover alterações na proposta do Novo Ensino Médio, ainda que sob carga reduzida, o ensino de História atualmente ainda faz parte das disciplinas básicas ofertadas nas escolas.

A instauração da BNCC levantou muitos questionamentos

“na sociedade e nos meios acadêmico, sindical e estudantil, cujas lutas e resistências vêm se dando na defesa do direito à educação e às diferenças e a uma escola pública com gestão também pública, além de laica, de qualidade social, de responsabilidade do Estado, para todos e todas e contrária à mercantilização e a privatização da educação.” (COSTA, SILVA, 2019, p. 3)

Tal indignação se manifesta devido às declarações neoliberais presentes na política nacional que propõe a desestatização/privatização de diversos órgãos governamentais, visando a redução de custos à Receita. O setor educacional é afetado por essas medidas porque para aqueles que atualmente lideram as instituições da União a educação é encarada como um custo, não como um investimento. A prova disso é o congelamento de gastos primários (educação, saúde, segurança, assistência social etc.) por 20 anos, exarado pela Emenda Constitucional nº 95/2016.

Acompanhando o processo de outorga dessas novas emendas e temendo a privatização dos meios ensino - e consequente obstrução do acesso à educação para as camadas populares da sociedade, que dependem integralmente da disposição desses órgãos públicos – os profissionais da educação e simpatizantes buscaram barrar o avanço dessas alterações que “estreitam a participação cidadã e dão poder de veto às elites sobre as expectativas de vida de segmentos cada vez maiores da população” (COSTA, SILVA, 2019, p. 6), que se mostram nocivas, se considerado o contexto social em que se insere o Brasil. A BNCC e a proposta de Reforma do Ensino Médio são a reinauguração de

“uma série de medidas que restringem ou extinguem direitos duramente conquistados e parcialmente materializados, bem como reafirma a supremacia do mercado, em detrimento das políticas sociais, na conformação de reformas educacionais em curso, a iniciar-se pelo ensino médio” (COSTA, SILVA, 2019, p. 6-7)

Outra problemática importante é que visando atender a uma ideia mercadológica, a reorganização da agenda educacional passou a restaurar a figura do professor com notório saber por meio do Art. 6º, IV, em detrimento ao Art. 61 da LDB nº 9.394/96. Isso se faz possível devido a retirada e/ou flexibilização de disciplinas estratégicas, e também com a substituição da educação pela aprendizagem por competências, que desqualifica a formação geral e profissional dos mais jovens. É importante salientar que a objeção não se relaciona a uma reforma educacional propriamente – especialmente se considerarmos que as diretrizes de ensino devem estar de acordo com as demandas sociais, que se alteram com frequência -, mas ao modo como ela é conduzida e realizada. No caso em questão com um novo currículo sendo elaborado sob um acelerado ritmo para aprovação, sem debate e sem acolhimento de críticas feitas por alguns segmentos da sociedade, um sinal de alerta se acende, pois é fácil enxergar que os segmentos responsáveis pela elaboração desse novo sistema age de modo antidemocrático, logo, projeta-se que as condutas educacionais seguirão o mesmo critério segregacionista, que em nada tem a ver com o meio educativo.

“a contrarreforma do ensino médio e do currículo por meio da BNCC atende a interesses outros que não das juventudes e de suas diversidades,

sobretudo daquelas provenientes das camadas de maior vulnerabilidade social e que mais necessitam de uma educação pública, gratuita e de qualidade científica, pedagógica e democrática. Para muitos jovens, a escola é o único espaço de socialização, de convívio com culturas outras, com conhecimento mais elaborado e com as possibilidades de relacionar-se com as diferenças” (COSTA, SILVA, 2019, p. 20)

O caráter antidemocrático do Novo Ensino Médio e da BNCC configura a expressiva preocupação nos meios acadêmicos, sindicais, estudantis e segmentos progressistas da sociedade brasileira, que veem nessas medidas um significativo retrocesso às conquistas atribuídas à educação pública. Em nota conjunta a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação/ANPEd, entidade de considerável relevância no campo da pesquisa e pós-graduação no Brasil, e a Associação Brasileira de Currículo/ABdC, de atuação na promoção do debate acadêmico sobre currículo e na articulação com veículos de socialização dessa produção, e ativista em defesa da educação pública, diversa, plural, entre outras demandas de uma escola e educação democráticas, expressaram suas inquietações em relação aos novos parâmetros, afirmando que

“Ao desobrigar Estado e escolas com a área das ciências sociais, fundamental à formação dos educandos para o respeito às diferenças/à pluralidade, à luta por direitos humanos e por transformação social, a nota considera a BNCC um golpe na educação voltada a essa finalidade. A proposta, segundo as entidades, “reforça preconceitos e práticas discriminatórias de caráter machista, racista, homofóbico, misógino, entre outras calcadas em preconceitos diversos, abrindo caminho para práticas de violência e exclusão social, comprometendo, portanto, a promoção da igualdade social” (ANPEd e ABdC, 2018, p. 2).” (COSTA, SILVA, 2019, p. 18)

Com base nessas observações entendemos o retrocesso retratado pelos projetos de mudança dos modelos educacionais que entraram em vigor nos últimos anos. A Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio precariza a formação dos jovens brasileiros, favorecendo os processos de privatização e empresariamento da oferta pública de Ensino Médio. Consequentemente, aprofunda as desigualdades educacionais e sociais, ameaçando a democratização do ensino

público e distanciando a juventude do direito inalienável à educação com qualidade social, além de consolidar o processo de segregação social dos mais pobres.

Nessa breve análise sobre as alterações do ensino de História no Brasil com limiar nas décadas finais século XIX, podemos compreender os processos enfrentados por essa ciência primordial para a preservação de direitos fundamentais aos homens e aos cidadãos, bem como vemos como a História e o ensino de História estão ligados ao desenvolvimento de políticas públicas para o ensino escolar, onde progressivamente visamos o estabelecimento de práticas mais inclusivas e de conscientização, nesse ponto percebemos que a participação ativa de sujeitos significativamente diferentes na vida comunitária deve estar cada vez mais relacionadas aos processos coletivos de construção social. Por outro lado, sempre existiu e até hoje existem obstáculos no ensino - principalmente de História - no Brasil. Os estudos e práticas sobre a otimização do ensino de História é de inegável importância, mas apesar de já ser obrigatório o estudo da área em todas as instituições de ensino, algumas delas ainda não atingem o seu principal objetivo, o que reverbera no exercício da cidadania de determinados personagens sociais. Neste sentido evidenciamos a desigualdade nas práticas escolares existentes na rede de ensino brasileira, onde o ensino público vive em um estado crônico de defasagem em fatores que vão além da estrutura física.

2. O modelo de Ensino classicista

Como vimos, a História desempenha um importante papel na educação escolar. Devido às novas demandas sociais, o ensino de História assumiu com mais propriedade sua função social, dando abertura para novos debates e discussões sobre questões que, até então, eram evitadas ou consideradas de mínima importância.

A prática de ensino da História por muito se ateve em questões factuais, se mantendo a distância de temas considerados sensíveis, hoje, este ensino vem tomando um rumo diferente, aproximando-se do seu caráter político-social e convergindo com a ideia de ensino para a defesa dos direitos humanos e justiça social. Com isso, o professor de História desempenha uma importante contribuição no novo projeto educativo que se consolida, no qual entende-se que existe a necessidade de que as novas gerações sejam compostas por sujeitos capazes de agir e refletir com criticidade, problematizando a ordem e a perspectiva do discurso sobre a condição humana atual a partir de uma análise histórica, para que dessa forma as reivindicações em torno de questões sociais e políticas aconteçam de modo conciso. Essa abordagem permite não somente a análise sobre diferentes fatos e versões da História como efetiva a função social do saber histórico escolar, pois, uma vez causada a reflexão, outras percepções sobre o pertencimento social do indivíduo e dos grupos desabroçam.

Sabemos que entre as disciplinas dispostas na grade curricular, as ciências humanas muitas vezes carregam a responsabilidade de promover e mediar debates voltados à problematização da condição de subjugação social em que alguns grupos vivem. A história ensinada tem ganhado destaque como “um saber fundamental para se viver numa sociedade plural, globalizada e desigual” (ANDRADE, BALESTRA, GIL, 2018, p.5), uma vez que se apresenta como um campo propício para o debate sobre essas pluralidades. Para que isso aconteça é preciso antes entender a prática do ensino histórico como um espaço de conciliação.

A partir desse entendimento direcionamos nossos olhares a um problema que persegue a sociedade mundial de modo quase que unânime a milhares de anos: a desigualdade social ligada a fatores financeiros. Ainda que os atos de

discriminação em relação a indivíduos de classes consideradas mais baixas sejam menos presente nas discussões atuais sobre preconceitos - mas não afirmando que eles não existem - , sabemos que entre as ditas *classes sociais* existem estigmas, até mesmo o repúdio, às classes empobrecidas, ainda que seja notório que são elas as responsáveis pelo majoritarismo da mão de obra que move a tão aclamada economia nacional.

Nesse momento analisaremos as desigualdades sociais ligadas ao ensino e como este é colocado para as classes populares como forma de condicionar estes a ocupar funções específicas na sociedade. Mas antes de adentrarmos na discussão sobre o ensino classicista precisamos primeiro compreender como se configuram as divisões dos grupos sociais. Segundo o sociólogo Jessé Souza, a construção das classes não está ligada somente a fatores financeiros. Existe nelas principalmente a reprodução de valores ideológicos, que são perpetuados no seio das famílias, nesse aspecto a classe social se liga a “todas as heranças simbólicas, valorativas, morais e existenciais que se passam de pais a filhos” (SOUZA, 2009, p.45). Isso explica o fato de que alguns estigmas são intrinsecamente ligados à classe, pois a postura com a qual os indivíduos se mostram ao mundo é hereditária, embora isso não seja imutável. Esse tipo de construção coletiva e ao mesmo tempo individual explica o porquê de no senso comum existir a discriminação dos sujeitos de acordo com a classe social na qual ele se encontra.

Para Jesse de Souza o senso comum tem um papel fundamental na perpetuação dos estigmas de classe. Ele define o senso comum como “a forma como as pessoas comuns, ou seja, todos nós, conferimos sentido às nossas vidas e ações cotidianas”, também pontua que “por um lado, o senso comum nos transmite conhecimentos pragmáticos fundamentais”.

Considerando apenas essas afirmações não identificamos o perigo do senso comum no cotidiano, mas avaliando a fundo esse fator cultural-ideológico podemos enxergar a capciosidade que se esconde naquilo que é natural à todos, uma vez que o senso comum “reproduz os esquemas do poder dominante, que só podem se perpetuar enquanto tal se as causas da dominação e das desigualdades injustas nunca puderem ser reveladas” (SOUZA, 2009, p. 48). Ou seja, o mesmo pragmatismo funcional característico do senso comum é o que faz com que o supérfluo seja aceito como o ideal, pois devido à facilidade e aparente praticidade de suas explicações o sentimento de questionar acaba se perdendo entre os

indivíduos. “Começar a perceber as contradições e os conflitos por baixo da superfície de harmonia e de unidade é sempre o melhor caminho para qualquer novo aprendizado” (SOUZA, p. 48, 2009), sob essa perspectiva é que percebemos que a História durante o ciclo básico de ensino é fundamental para o redirecionamento - ou descobrimento - do senso crítico natural de todos os indivíduos a questões fundamentais para a garantia do verdadeiro bem estar social.

2. 1. Os objetivos do ensino para as classes empobrecidas

Em relação ao ensino classicista, como visto, já na elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais existe uma referência ao ensino voltado para a preparação para o mercado de trabalho. A BNCC, sua substituta, também traz em sua matriz objetivos similares. Associando essa condição ao fato de que as diretrizes são modelos de ensino aplicado mais fielmente nas instituições escolares públicas identificamos que tal ação reflete uma construção ideológica latente em nossa sociedade, onde enquanto as classes mais abastadas usufruem de um ensino voltado para uma formação culturalmente rica, os grupos empobrecidos são educados para fins de ocupação de cargos no mercado de trabalho. Ou seja, esse grande grupo social vive e é educado sob a perspectiva de que o ensino escolar é pautado meramente na profissionalização mercadológica e não para sua formação social, muitas vezes

“ainda que alguns pais estimulem os filhos a irem à escola, os motivos dessa escolha são “cognitivos”, da “boca para fora”, posto que a maior parte desses pais também não foi à escola, ou não teve nenhuma experiência pessoal de sucesso escolar. Assim sendo, eles não “sabem”, de modo “emotivo” e por experiência própria, os benefícios da vida escolar.” (SOUZA, 2009, p.46).

Nesse sentido, forma-se um ciclo de “fracassos” por essa parcela da sociedade, onde aqueles que não vêem esperança na inserção do mundo trabalhista ou simplesmente não se identificam com as vagas ofertadas a sua classe acabam por desconsiderar a importância do ensino escolar, entrando para os índices de atraso nas fases de aprendizado e evasão.

De nenhum modo podemos descartar também as péssimas condições de vida e desamparo político-social no qual se encontram muitas das famílias brasileiras, e que esses fatores também devem ser atribuídos ao baixo desempenho dos jovens no âmbito escolar. A falta de acesso resultante das discrepâncias sociais torna-se uma das principais razões do desestímulo ao estudo ser vinculado aos valores repassados ambiente familiar, posto que muitos dos tutores não entendem que o motivo da sua posição social está muito mais ligado ao motivo que o leva ao insucesso escolar, do que nele propriamente. Vale reiterar que esse motivo do qual nos referimos são as desigualdades sociais.

Permeia pelo imaginário social a ideia equivocada de que a escola tem como função educar para o mercado de trabalho, o que definitivamente não é um dever escolar primordial, mas sim uma consequência. Esse pensamento surge baseado no *Modelo Gerencial de Qualidade Total*, termo de raiz administrativa que passou a ser aplicado nas práticas escolares. A ideia de *qualidade total* cunhada sob um ideal capitalista mercadológico requer grande atenção quando trazido para o âmbito educacional, pois incentiva um saber meramente técnico, voltado a questões específicas. No ensino de História a adoção desse tipo de método em muito se assemelha com as práticas de instrução que engessava o conhecimento em conteúdos factuais.

O conceito de *Qualidade Total* traz consigo um modelo educacional baseado na hierarquização das posições, desse modo há sempre um ordenador e um ordenado, estrutura que se volta aos esquemas tradicionais de ensino metódico. É preciso termos em mente que de fato existe uma grande importância na profissionalização, mas dentro de uma fundamentação escolar o trabalho deve ser entendido como ponto de partida para a realização das necessidades humanas sociais - considerando a organização na qual estamos submetidos -, contudo quando o trabalho afasta o indivíduo de sua realização pessoal e o impede de usufruir do resultado de sua labuta, ele se torna degradante e seu sentido se perde, pois o trabalho só deve ser fator central na vida das pessoas quando possibilitar a realização do *viver bem*. Por isso as instituições escolares, principalmente as públicas, devem ter como dever primordial a preparação do indivíduo para exercer seu papel como cidadão, desse modo mesmo no campo de trabalho o entendimento dos direitos reservados à todos seja como classe ou indivíduo serão reivindicados,

não possibilitando que esse processo de distorção da função do trabalho e subjugação do indivíduo se materialize.

O processo de gestão da educação guiado pelo *modelo de qualidade total*, devido à suas características, muito se assemelha ao *ensino colonial*, medida ainda bastante presente no Brasil – país que viveu um longo período colonial e que carrega até hoje hábitos da época. Tanto o método de qualidade total quanto o colonial carregam o estabelecimento autoritário do saber, com relações hierarquizadas dos personagens envolvidos. Esses métodos de ensino não permitem questionamentos e nem reflexões, o educando é limitado à reprodução do que está pré-estabelecido, resultando desse modo no estancamento social e na contínua submissão da classe dominada através da ignorância e da ausência de articulações populares. Em ambos os casos os grupos sociais carentes sofrem com o condicionamento de sua posição, ou da visão que é posta sobre estes. Por exemplo, “no passado, o pertencimento à família certa e à classe social certa dava a garantia, aceita como tal pelos dominados, de que os privilégios eram ‘justos’ porque espelhavam a ‘superioridade natural’ dos bem-nascidos” (SOUZA, 2009, p. 42), logo, acreditava-se que existiam grupos que naturalmente estavam inclinados a ter uma vida de sucesso e riquezas, enquanto os demais, por azar ou castigo do destino estavam fadados à derrota.

Nas teorias utópicas da contemporaneidade, o mundo moderno possui as mesmas oportunidades para todos os que nele vivem, nesse caso às desigualdades atuais não seriam mais *fortuitas* mas sim desigualdades *justas*, já que decorrem do esforço e desempenho diferencial do indivíduo, que hipoteticamente partem do mesmo ponto. Esse tipo de crença desconsidera toda a carga histórica de um grupo e a condição social na qual estes estão submetidos. Na sociedade moderna a justificação das desigualdades sociais pautadas em discursos que culpabilizam os grupos dominados se apresenta sob a nomenclatura de *meritocracia*. Esta legitima o privilégio moderno fazendo com que ele seja percebido como conquista e esforço individual, é um princípio que além de ignorar o fato de que o mundo moderno não é igualitário nas oportunidades, ignora que nem mesmo foram reparados os danos historicamente causados aos grupos de minoria. Dessa forma a meritocracia não pode ser considerada um meio viável de justificação das desigualdades ainda existentes, pois estas são fruto de gerações guiadas pela exploração e subjugação de indivíduos, nesse caso, a riqueza de um grupo está intimamente ligada à

pobreza do outro, conseqüentemente os acessos são díspares e muitas vezes antagônicos. Esse discurso é o reflexo de que na sociedade ainda não é efetivamente praticada a consciência de classe. Por um lado não há o reconhecimento dos privilégios hereditários mantidos desde tempos coloniais, por outro, muitos que fazem parte da classe socialmente vulnerável não se reconhece nessa posição, não por não viver em uma realidade de restrições, mas por desconhecer o que faz do indivíduo integrante de determinada classe ou por ter ascendido socialmente.

As camadas sociais empobrecidas não são realidades humanas do passado, estão presentes no Brasil, e seus descendentes, por mais que se insiram em novas condições, ainda se caracterizam como exceção quando emergem para estratos que gozam de um padrão de vida mais confortável. Nesse ponto entendemos que o discurso de mobilidade social esconde uma falsa mudança, e para que ela se torne real é preciso antes ser entendido os processos que fizeram das classes o que hoje elas são, isso só acontece por meio da análise histórica desse movimento, logo às questões relacionadas às desigualdades socioeconômicas não podem ser subalternizadas, ao contrário, devem ser levadas à práxis da sala de aula, para que seja entendido que “toda determinação social que constrói indivíduos fadados ao sucesso ou ao fracasso tem que ser cuidadosamente silenciada” uma vez que “é isso que permite que se possa culpar os pobres pelo próprio fracasso” (SOUZA, 2009, p. 43). Essa discrepância social é uma cicatriz histórica que se mantém latente em nossa sociedade e exige explicações e análises críticas.

A luta pela igualdade social é um dos conceitos fundamentais do exercício da cidadania construída pelo entendimento da História, posto que guia as reivindicações de condições justas e iguais de vida. Logo, o ensino escolar deve caminhar ao lado dos movimentos sociais e sua conduta devem convergir com as demandas que se fortalecem ou se renovam, já que com a democratização do espaço escolar aqueles que se encontravam na posição de submissão passam a se enxergar como parte desse processo, resultando, conseqüentemente na “apropriação de valores de cidadania e o desenvolvimento de comportamentos compatíveis com a colaboração recíproca entre os homens” (PARO, 1999, p. 16).

Um dos exemplos mais expressivos da busca pela igualdade social se dá no estabelecimento do sistema de cotas para ingresso ao sistema superior e técnico de ensino. Segundo o Ministério da Educação:

“A Lei nº 12.711/2012, sancionada em agosto deste ano, garante a reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas 59 universidades federais e 38 institutos federais de educação, ciência e tecnologia a alunos oriundos integralmente do ensino médio público, em cursos regulares ou da educação de jovens e adultos. Os demais 50% das vagas permanecem para ampla concorrência.”

As vagas reservadas às cotas (50% do total de vagas da instituição) foram subdivididas, sendo metade para estudantes de escolas públicas com renda familiar bruta igual ou inferior a um salário mínimo e meio per capita e metade para estudantes de escolas públicas com renda familiar superior a um salário mínimo e meio. Na disposição das cotas também foram considerados fatores étnicos (indígenas e pretos), estes que estão intrinsecamente ligados ao abismo social brasileiro, considerando que tais personagens compunham os grupos socialmente dominados nos anos de nascimento da pátria e que ainda hoje configuram majoritariamente as classes de baixa renda.

Por isso as abordagens educacionais devem se apoiar nos princípios constitucionais que norteiam direitos civis, sociais e políticos dos cidadãos. Uma vez que apenas a consciência desses direitos permite ao indivíduo o deslumbre da possibilidade de mobilidade social e efetivação de seus direitos. A educação surge aqui como um vetor desse conhecimento, adquirido a partir de construções e reflexões geradas dentro da realidade de cada indivíduo.

Ao trabalhar com a educação sob esse olhar de autonomia e conscientização do sujeito, se torna mais real a possibilidade de desenvolvimento de mudanças não somente para os trabalhadores ou componentes da classe baixa nacional, mas também para todos os grupos socialmente oprimidos, que sob politização e emancipação educacional podem estabelecer a alteração do seu contexto de vivência, a partir da construção de conceitos morais e éticos reformulados. O ensino de História nas escolas públicas é a garantia de que o processo de formação do senso crítico e cidadania vai chegar aos indivíduos que compõem os estratos de menor contingente financeiro, só assim se tornará possível a remodelação das classes, pois se “a reflexividade humana não pode expandir até a última cadeia

causal que explica um fenômeno, este pode ser utilizado para fins de manipulação ideológica” (SOUZA, 2009, p. 44).

3. Práticas atuais de reparação social nas escolas

A necessidade de trabalhar no espaço escolar questões sobre as diversidades e injustiças sociais trouxe para o ensino de história grandes desafios. Dentre quais podemos pontuar inicialmente a mudança nas temáticas trabalhadas em sala. Como citado anteriormente, a História escolar lida com recortes temporais que refletem pontos marcantes das civilizações. Desde a Pré-história, passando pela Antiguidade, Idade Média, e assim sucessivamente, a História vem sendo estudada por eventos pontuais, que dão luz ao entendimento do que nos tornamos como civilização e cessa dúvidas quanto ao limiar de nossa própria existência na terra.

O distanciamento temporal muitas vezes facilita o estudo dos acontecimentos, pois dificilmente entra em conflito com ideais modernos ou memórias recentes, o mesmo não acontece quando avançamos para períodos históricos mais atuais, principalmente na Contemporaneidade, onde diversos acontecimentos traumáticos ocorreram e dividiram opiniões tanto a nível mundial, como as Grandes Guerras(1914-1918, 1935-1945), quanto a níveis nacionais, como a Ditadura civil-militar (1964-1985). Ainda que os estudantes do presente não tenham de fato vivenciado esses eventos, eles tem uma ligação direta com pessoas que possivelmente o viveram, sejam seus pais, tios, avós ou mesmo bisavós, e isso promove ao novo estudante uma grande carga sentimental e opiniões concisas sobre tais situações, o que torna abordagem sobre as temáticas delicada e profunda. É sob esse contexto que surgem o que chamamos de temas sensíveis. A grande questão é: o que seriam esses temas?

3.1. Sensibilidade e a História do Tempo Presente na sala de aula

Os temas considerados sensíveis são justamente aqueles que trazem uma carga emocional, que causam desconforto, que estão ainda em disputa no imaginário social e que muitas vezes não são consenso mesmo no campo da história. O que se define por sensível se altera a todo momento, seja com a ação do tempo, a idade, o lugar ou a perspectiva, entretanto, existem linhas gerais que

enquadram aquilo que é sensível ao todo. Ou seja, trabalhar o sensível está além da subjetividade de cada indivíduo, mas se refere ao conjunto de evidências sensíveis comum ao grupo social, como atos racistas para a população preta, os misóginos para as mulheres, ou homofóbicos para a comunidade LGBTQI. A grande questão aqui é que esse conjunto de evidências sensíveis enfrenta uma grande resistência em ser inscrito nas narrativas públicas da história, ou mesmo na história ensinada. Isso acontece muitas vezes porque as histórias sensíveis “envolvem a violação dos direitos humanos e permanecem latentes na atualidade por sua carga singular, política e ideológica” (ANDRADE, BALESTRA, GIL, 2018, p.7). Por isso, a História do tempo presente muitas vezes é descartada por professores de história devido ao teor emocional que envolve a análise de um período tão próximo. Por outro lado, não podemos marginalizar a importância política do estudo da História imediata, onde, como aponta Circe Bittencourt, “torna-se fundamental o domínio conceitual da história do tempo presente, a fim de que o ensino da disciplina possa cumprir uma de suas finalidades: ‘liberta o aluno do tempo presente’” (BITTENCOURT, 2004, p.151). Segundo a teórica, ainda que a libertação do indivíduo de seu próprio tempo seja à primeira vista algo paradoxal ela carrega uma lição importante, já que

“o domínio de uma história do presente fornece conteúdos e métodos de análise do que “está acontecendo” e as ferramentas intelectuais que possibilitam aos alunos a compreensão dos fatos cotidianos desprovidos de mitos ou fatalismos desmobilizadores, além de situar os acontecimentos em um tempo histórico mais amplo, em uma duração que contribui para a compreensão de uma situação imediata repleta de emoções”. (BITTENCOURT, 2004, p.152)

Sob esse olhar é que podemos perceber que trazer para o espaço escolar questões que abordam esses temas é promover aos estudantes condições de aprendizagens que os façam refletir sobre suas próprias representações, imaginário e até mesmo emoções. Tal ação, como produto, repercute não somente sobre aqueles que se veem refletidos nos grupos de evidências sensíveis, mas também sobre aqueles que estão aquém dessa situação, uma vez que o reconhecimento dos privilégios sociais consolidados é de extrema importância para a promoção da conscientização sobre as desigualdades sociais.

3. 2. A escola democrática

Para a efetivação de ações conscientizadoras é preciso que a política escolar proporcione meios de desenvolvimento de construções desse âmbito, para isso, a organização das instituições precisa se dar de modo democrático. Em espaços que seguem esse ideal a influência positiva sobre o comportamento humano fica em evidência, a autonomia é colocada como mediador principal do aprendizado, assim, a relação professor-aluno não é hierarquizada, mas linear, desvinculada de exploração e constrangimentos, antagônica às práticas educacionais pautadas em ações dominadoras e autoritárias.

O final do século XIX e início do século XX se caracterizaram pela urgente necessidade de formar seres humanos críticos, reflexivos e livres, que saibam lidar adequadamente com uma sociedade contemporânea desigual e conflituosa. Nesse ponto voltamos-nos ao ensino público, principal mediador da educação democrática. Este, apesar de atribuir um papel fundamental na reestruturação de uma sociedade, muitas vezes tem sua importância subalternizada nas ações do Estado. É fato, que para conseguirmos alcançar a solução de diversos problemas enfrentados em nosso país, é necessário que se façam investimentos reais no processo educacional, mas a situação é muito mais complexa do que se pensa, pois não se implanta uma política de educação investindo somente em ensino superior, uma vez que a realidade que mais afeta o país nesse sentido está na qualidade do ensino dispensado ainda no processo de escolarização básico, e em quantos alunos concluem esse ensino. O aluno que depende de uma escola pública que não satisfaz a necessidade de escolarização para sua inserção de forma igualitária em uma sociedade que cada dia tem se tornando mais competitiva, vive à margem da comunidade em que se encontra.

A democratização dos meios de educação acontece não só pelo acesso, mas como apontado pelo educador Paulo Freire, com o estabelecimento do diálogo e troca de saberes entre educadores e estudantes, bem como o trabalho coletivo entre aqueles que compõem o ambiente escolar. Dessa forma, os estudantes se sentem ativos e produtivos, e percebem a necessidade de participar da organização do meio escolar, que fornece a base científica para a formação da cidadania pautada na humanização de cada um.

No modelo de ensino-aprendizado freireano existe uma relação mais justa e humanizada entre o professor e os estudantes, desse modo como resultado, teríamos uma educação modificadora e emancipatória. Freire, desenvolveu seus estudos e elaborou seus métodos pautado principalmente na alfabetização de jovens e adultos, trabalhadores rurais e componentes das classes menos favorecidas, resultantes das desigualdades sociais. O processo de inserção de jovens e adultos no ensino escolar surgiu já ainda na era colonial do Brasil, com o tempo essa prática foi sendo alterada e seus objetivos foram remodelados de acordo com as demandas sociais mais expressivas.

As práticas educativas presentes em nosso país, vinculadas aos métodos tradicionais são conceituadas por Freire como *educação bancária*, segundo ele esse modelo não permite questionamentos e nem reflexões, o educando é limitado à reprodução do que está pré-estabelecido, resultando desse modo no estancamento social e na contínua submissão da classe dominada através da ignorância e da ausência de articulações populares. Ou seja, nesse modelo, a educação e seu espaço de atividade assumem uma postura oposta à democrática, pois desconsideram que os estudantes possuem saberes prévios, bem como a autonomia dos mesmos.

“Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais de ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro.” (FREIRE, 1987, p. 57)

Em oposição a esse sistema, Freire apontava que as abordagens educacionais deveriam se apoiar nos princípios constitucionais que norteiam os direitos civis, sociais e políticos dos cidadãos. Uma vez que apenas a consciência desses direitos permite ao indivíduo o deslumbre da possibilidade de mobilidade social e efetivação de seus direitos. Afinal,

“Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso,

mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela. Luta que, pela finalidade que lhe derem os oprimidos, será um ato de amor, com o qual se oporão ao desamor contido na violência dos opressores, até mesmo quando esta se revista da falsa generosidade referida.” (FREIRE. 1987, p. 31)

A educação surge aqui como um vetor desse conhecimento, adquirido a partir de construções e reflexões geradas dentro da própria realidade. Ao trabalhar com a educação sob esse olhar de conscientização do sujeito, Freire desenvolve uma mudança para todos os grupos que são socialmente oprimidos, que somente sob politização e emancipação educacional podem estabelecer uma mudança no seu contexto de vivência, a partir da construção de conceitos morais e éticos reformulados.

Segundo o autor, existiam condições importantes para melhoria da educação: a igualdade de possibilidades de permanência na escola, a liberdade de pensamento e a aprendizagem significativa, pautada na vinculação dos conhecimentos aos saberes dos estudantes. Estes elementos são fatores fundamentais para a consolidação de uma educação humanizadora, onde os conhecimentos adquiridos nesse processo se mostrariam indispensáveis para enfrentar o cotidiano. De acordo com Freire, essas ações devem ocorrer por meio do diálogo entre professores e estudantes, posto que “sem o diálogo, não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação”. (FREIRE, 1987, p. 77)

A escola, então, precisa incentivar o alunado a questionar, opinar e participar da construção do conhecimento, pois

“Somente quando os oprimidos descobrem, nitidamente, o opressor, e se engajam na luta organizada por sua libertação, começam a crer em si mesmos, superando, assim, sua “convivência” com o regime opressor. Se esta descoberta não pode ser feita em nível puramente intelectual, mas da ação, o que nos parece fundamental é que esta não se cinja a mero ativismo, mas esteja associada a sério empenho de reflexão, para que seja práxis.” (FREIRE, 1987, p. 52)

Dessa forma o processo de aprendizagem e seus resultados serão muito mais eficazes e a concretização dessa construção resultará na libertação social desses indivíduos.

3.3. A visão dos estudantes para a História

Considerando as análises anteriores pode-se imaginar que os problemas enfrentados pelo ensino escola de História é hierárquico – partindo da intencionalidade do Estado, passando pela gestão escolar e permeando as práticas dos docentes –, e tem como único impactado o estudante, que recebe todas as agruras desse processo de desestruturação educacional. De fato, tal ideia não está de toda errada, mas possui um grande equívoco quando pensamos sobre onde essas problemáticas se findam. O estudante é não só o receptor desse sistema, mas também um reproduzidor.

Durante uma aula de História é bastante comum ouvir os alunos queixando-se sobre qual a função que coisas que já aconteceram teriam em nosso cotidiano. Mesmo sendo desconcertante e, algumas vezes, depreciativa, essa questão deve ser problematizada pelo professor em sala de aula. Afinal, enquanto mediador do campo de conhecimento em questão, o professor de História é a figura que tem a habilitação e o dever de demonstrar o valor dos saberes que ele repassa diariamente. O passado não é uma simples recuperação de uma época vivida. A relação do historiador com esse passado leva em conta o fato que cada sujeito, ao falar do passado, tem como referencial as ideias e valores do tempo em que vive. Portanto, o ofício do historiador possui os seus limites, ainda assim é possível apontar aos alunos que vários fatos do passado servem como interessantes artifícios para se problematizar a vida presente.

Considerando essa problemática, a pesquisadora Ana Paula Rodrigues Carvalho (2019) elaborou um estudo que discute como estudantes do ensino médio entendem a História e o trabalho do historiador(a) na atualidade. Sua pesquisa de campo, pautada no questionamento de como alunos do Ensino Médio entendem a História, conceitua a visão que comumente é concebida por esses sujeitos em formação e aponta um problema presente em muitas instituições: o fato de que muitos destes não compreendem o papel e função da História, tanto quando disciplina, como conhecimento prático.

Em sua análise, a autora categorizou as respostas dos alunos em duas vertentes de questionamentos: a primeira, voltada à disciplina histórica, foi dividida em respostas que classificavam a História. A primeira categoria era a História

Tradicional, onde esta é concebida como disciplina que se ocupa de fatos já ocorridos. Nesse caso as respostas referiam-se sobre o passado pelo passado, colocando este como especificidade da história. Aqui o passado era encarado como se não houvesse relação deste com o presente ou com o futuro, sendo percebido como estático e cumulativo. Na concepção desses alunos a história seria um grande catálogo de acontecimentos que narra os fatos mais importantes de cada época, desde suas origens. O segundo segmento é o da História Total, onde as narrativas sobre a disciplina de história compartilham da convicção de que a história tem como principal função o estudo das ações humanas passadas. Nesse caso a ênfase se encontra nos feitos dos homens ao longo do tempo e na catalogação de acontecimentos a partir das ações humanas e do período em que estas são realizadas. O terceiro tópico relata sobre a História passado-presente-futuro. Aqui a concepção de História se caracteriza por perceber o elo entre passado e presente. Os alunos que se enquadram nesse nível mostraram compreender que o passado forma o presente, mas não no sentido de repetição e sim como processo histórico dotado de rupturas e permanências visíveis no tempo presente. Esse entendimento se mostra como sendo o mais completo no que se refere à análise historiográfica.

Em relação a como entendem o trabalho do historiador, as respostas dadas pelos alunos também foram segmentadas em Erudição, quando o saber histórico é elaborado a partir de descobertas, leituras, pesquisa bibliográfica, horas de estudos e colaboração com outros supostos historiadores. Nesse caso o ofício do historiador é entendido como se não fosse requerido nenhum tipo de profissionalização ou especialização por parte deste agente, a História, assim, poderia ser escrita por um aficionado ou um grande leitor. Outra classificação é a factual/documental, onde os alunos ressaltaram a importância das fontes para a construção do saber histórico. Aqui os estudantes entendem que o conhecimento histórico é elaborado a partir de fontes, no entanto a figura do historiador aparece subordinada e até mesmo anulada diante dessas fontes e dos fatos históricos. Por último temos a Operação Historiográfica, onde compreende-se o processo analítico realizado pelo historiador a partir da pesquisa e do estudo das fontes. Este surge como sendo o argumento que mais se aproxima ao conceito funcional do profissional de História.

Vale ressaltar que tanto na questão sobre a disciplina de História, quanto na relacionada ao trabalho do historiador, houveram casos de respostas que não se enquadraram em nenhuma das categorias, seja por argumentos insuficientes ou

pela dificuldade de leitura interpretativa. Esta última se mostra como um grande desafio a ser superado pela comunidade escolar, uma vez que atinge negativamente todas as disciplinas.

A partir desse estudo entendemos que a distorção da compreensão da disciplina histórica é alarmante no sentido de que sem o devido entendimento da função da História o aprendizado é comprometido. Isso acontece porque sem a consciência dos objetivos da disciplina no meio escolar, as metodologias aplicadas pelo professor ficam comprometidas. Um exemplo prático: imagine uma sala onde 80% dos estudantes encare a disciplina somente por seu teor conteudista, caso o professor opte por desenvolver ações lúdicas ou avaliações pautadas no diálogo sobre atividades analíticas com o alunado, os estudantes podem entender tais práticas como deficitárias, uma vez que não é percebido por estes que os exercícios em questão são parte do processo de ensino historiográfico e significativo. Outro exemplo de igual problemática pode ser visto quando ainda que o interesse pelos conteúdos a serem estudados pela disciplina é despertado não há o uso correto destes ou a compreensão da sua função nas suas ações cotidianas. A disciplina de História quando concebida como um processo analítico adquire relevância vital ao se tornar uma ferramenta importante de atuação consciente e autônoma para a vida prática do aluno. É evidente que as ações pedagógicas escolhidas pelo professor vão facilitar ou dificultar esse entendimento, mas também se faz necessário a reestruturação dos currículos pedagógicos, visto que muitas instituições ainda prezam pela excessiva cobrança de preparo dos estudantes meramente para obter notas elevadas nos exames de medição de aprendizado, demonstrando uma visão deturpada das temáticas apontadas nos currículos oficiais, e ignorando o fato de que

“A inquietação em torno do conteúdo do diálogo é a inquietação em torno do conteúdo programático da educação. Para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição – um conjunto de informes a ser depositado nos educandos -, mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada.” (FREIRE, 1987, p. 83)

Entendendo que existe uma linha tênue entre a liberdade e o descaso, é importante considerar também que a educação - e principalmente o ensino de História - deve ter como prioridade a formação da consciência cidadã de seus jovens, e o aumento da média de seu alunado nos exames realizados durante sua vida escolar deve ser a consequência do alcance dessa meta. Isso significa que

“Nosso papel não é falar ao povo a nossa visão do mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa. Temos de estar convencidos de que a sua visão do mundo, que se manifesta nas várias formas de sua ação, reflete a sua situação no mundo, em que se constitui.”
(FREIRE, 1987, p. 83)

Por isso os métodos de ensino de história devem ter entre suas finalidades a compreensão de sua função, mediada pelo docente, mas realizada pela construção própria destes estudantes. Somente com a assimilação da importância da educação é que os estudantes se sentirão motivados a se dedicar ao domínio das temáticas disciplinares.

3.4. A escola como um espaço de confronto

O espaço escolar é notavelmente fundamental na formação de uma pessoa, além da carga teórica dos assuntos ministrados nas aulas curriculares o ambiente é o primeiro espaço de convívio autônomo de crianças e jovens, longe dos olhares dos tutores, é na escola que cada estudante age conforme suas próprias decisões e personalidade. Nos colégios são estabelecidas as primeiras relações sociais, afloram-se gostos e vontades, o meio é naturalmente propício para novas descobertas não só teóricas, mas principalmente pessoais. É dentro da escola que os jovens são apresentados aos conceitos basilares da cidadania, podendo então entendê-la e apoderar-se dela. Nesses espaços, onde a independência de cada um é garantida e respeitada, é que essas duas dimensões – de indivíduo autônomo e a do cidadão – são assimiladas e compreende-se que

“Sem indivíduos capazes de discutir e refletir com autonomia não existe democracia verdadeira. Sem práticas institucionais e sociais que estimulem

e garantem a possibilidade de crítica e a independência de opinião e de ação, não existem indivíduos livres.” (SOUZA, 2009, p. 42)

A metodologia escolhida pelo professor é decisiva na geração dessas reflexões, por tanto se faz necessário que esta esteja voltada para o exercício da liberdade de ação e criticidade desses estudantes. Uma vez que “não é fácil perceber os modos insidiosos pelos quais as práticas dos poderes dominantes constroem a ilusão de liberdade e igualdade” (SOUZA, 2009, p. 42), é fundamental que cada vez mais a práxis escolar se volte para a desconstrução e crítica das “ilusões que reproduzem o poder e o privilégio em todas as suas formas” (SOUZA, 2009, p. 42).

As aulas de História correspondem aos critérios de ambiente mais adequado para a construção de saberes desse aspecto, para isso, a disciplina precisa ser entendida como um espaço de confronto, ou melhor, de conflitos guiados, onde as verdades pré-concebidas de privilégios que superficialmente justificam as desigualdades são apresentadas – ou identificadas - em eventos históricos e colocadas à prova. É fato que muitas vezes o conflito é evitado, e até mesmo demonizado, contudo, o problema não está na ação e sim no modo de fazê-la. Com a resignificação da função do professor de História, galgada a partir das carências sociais, somos incentivados a promover situações onde a ordem social é questionada, a História surge como o meio ideal para essa operação, visto que nesse campo podemos saciar as dúvidas que venham a surgir sobre tais reflexões, pois é possível apontar em eventos da História oficial onde teve início e como se desenrolou esses processos de hierarquização social. A ideia de ojeriza ao conflito faz parte do discurso dos grupos dominantes, não no sentido de evitar situações de truculência ou coesão, mas sim porque

“a “demonização” do conflito como o “mal” em si não é só a melhor maneira de conservar privilégios espúrios, mas também, a melhor forma de reprimir qualquer forma de aprendizado, seja na dimensão individual ou coletiva” (SOUZA, 2009, p. 48).

Logo, essa manifestação de *anti-conflito* é um método passivo-agressivo de manipulação das massas. Escondido em palavras de suposta pacificidade, a intenção de manter os grupos populares a distância do pensamento crítico é a forma

mais fácil de garantir a legitimidade e reprodução dos privilégios de meia dúzia de “bem-nascidos”.

“É o conflito, a luta entre necessidades, interesses ou ideias contraditórias que faz com que o indivíduo possa adquirir e formar uma personalidade própria e singular. É o conflito também que faz com que toda uma sociedade possa perceber e criticar os consensos perversos e desumanos que perpassam e influenciam a sua história. Sem explicar conflitos, tanto um indivíduo quanto uma sociedade estão condenados a repetir cegamente conversões e ideologias” (SOUZA, 2009, p. 48)

Voltando-se à sociedade brasileira, onde nossas contradições e conflitos são reprimidos em favor de uma suposta pacatez, é que o professor de História tem sua função elevada a um estágio de importância ainda maior, uma vez que seu objetivo é “fortalecer a consciência crítica de uma sociedade construída para rejeitar e odiar qualquer crítica” (SOUZA, 2009, p. 48). O remodelamento dos espaços escolares também caracteriza essa busca por novas diretrizes sociais.

Foi considerando a escola como um espaço de vivências e construções essenciais que a Secretaria Estadual do Estado (SEE) em parceria com a Secretaria da Mulher de Pernambuco (SecMulher/PE) implementaram nas escolas estaduais os Núcleos de Estudo de Gênero (NEG). O projeto deu os primeiros passos em direção a inserção na prática das unidades de ensino no ano de 2009, apesar disso, somente em 2011 surgiu a possibilidade de adesão das escolas públicas, no mesmo ano foi firmado um termo de cooperação técnica com a Secretaria Estadual de Educação. Em 2016 foram apresentados os protocolos de intenções formalizando a presença dos núcleos em todas as Escolas de Referência em Ensino Médio (EREM) e Escolas Técnicas Estaduais (ETE) da Região Metropolitana do Recife. Ao todo foram integradas ao projeto 193 entidades de ensino do Sertão, Agreste, Zona da Mata e Região Metropolitana do Recife. Os núcleos, apesar de terem objetivos e orientações comuns, atuam de forma diversificada e autônoma, cada instituição participante constitui-se de acordo com suas especificidades, e fatores como gestão, localização, recursos, envolvimento da comunidade, por exemplo, são variáveis que influenciam os resultados alcançados. Os NEG's, apesar de terem como cerne a conscientização em relação à violência sofrida pelas mulheres, expandiram seus horizontes abordando também em seus encontros pautas relativas

à relação de outros grupos de minoria com a sociedade. A desigualdade e consciência cidadã são, inclusive, aspectos debatidos nas reuniões.

Entre as dezenas de núcleos presentes nas escolas públicas, destaco o Núcleo de Estudos de Gênero Wilma Lessa, situado na Escola de Referência em Ensino Médio Silva Jardim. O espaço conta com a coordenação conjunta da professora de História Cristiana Cordeiro e professora de Geografia Karina Almeida, lá os alunos são incentivados a se expressar, ouvir experiências e aprender sobre gênero, inclusão e diversidade sexual. Semanalmente são reservados 50 minutos na grade horária dos jovens para os encontros onde surgem discussões voltadas ao combate da violência e assuntos relacionados aos direitos humanos.

A ideia de implantação do Núcleo Wilma Lessa no referido EREM surgiu após a realização de um projeto sobre bullying. As preceptoras perceberam que muitos estudantes faziam ‘brincadeiras’ de cunho machista, racista e homofóbico, dessa forma, após os resultados positivos do projeto de conscientização contra o bullying, elas decidiram ampliar a ação com a criação do núcleo, que é um espaço para os alunos compreenderem melhor temas tão urgentes e atuais. Segundo as professoras, após a presença do Núcleo na escola a relação dos estudantes entre si mudou consideravelmente e o respeito passou a ser mais presente no convívio escolar.

No Brasil, a educação inclusiva está amparada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que assegura o direito à escola a todas as pessoas, sem discriminar negativamente singularidades ou características específicas de indivíduos ou grupos humanos. A garantia das discussões sobre gênero nas escolas, no entanto, foi eliminada do Plano Nacional de Educação (PNE), em 2015. Por pressão, planos de educação de oito estados também excluíram total ou parcialmente as referências ao termo gênero dos documentos. Pernambuco foi um dos estados a tirar parte das menções a assuntos como diversidade e orientação sexual nos planos que traça as diretrizes educacionais até 2024. Além de Pernambuco, Acre, Tocantins, Paraíba, Distrito Federal, Espírito Santo, Paraná e Rio Grande do Sul vetaram as referências aos temas nos textos. Sob esse panorama o Núcleo de Estudo de Gênero Wilma Lessa se mostra como resistência dentro do próprio sistema educacional, trabalhando temáticas negadas até mesmo pelas políticas públicas de ensino. O projeto fundamentalmente trabalha com os jovens a conscientização e respeito às diversidades, o desenvolvimento da

expressão da cidadania, seja na garantia ou luta pelos direitos humanos básicos, e reivindicação da igualdade e justiça social. O resultado dessa práxis é sentido por todo o corpo escolar, mas tem ação principalmente sobre os estudantes, agentes sociais em construção.

Além desses fatores, o NEG Wilma Lessa carrega uma importância a mais em seu compromisso, dado que é gerido por uma professora de História, que nas suas práticas associa os conhecimentos da área às problemáticas apontadas pelos estudantes. Notoriamente, nada mais oportuno do que a união entre um espaço voltado para a exposição de inquietações de cunho social e a análise historiográfica desses paradigmas. É igualmente pertinente que essa mediação aconteça pelas mãos de um docente da disciplina de História, considerando a função da área que em muito se assemelha ao objetivo dos Núcleos.

De um modo geral, os NEG's são o símbolo mais expressivo das mudanças educacionais surgidas nas últimas décadas. Um local voltado completamente ao estudo sobre as diversidades e divergências sociais, que promove a autonomia, liberdade de pensamento e expressão dos estudantes, desprovido de cobranças conteudistas e examiniais, e principalmente, um local fundado no seio da escola pública, esta que é responsável integral por inserir no meio educacional a população pobre e marginalizada, que devido a imposição da divisão social do trabalho - incutida nas classes desde seu ciclo básico de instrumentalização - não podem dedicar todo o seu tempo a esse tipo de reflexão. Os Núcleos são a construção cidadã em seu estado mais abrangente e ativo, sendo o ponto fora da curva dentro do sistema que insiste em submeter a educação aos interesses de uma pequena parcela de privilegiados que ainda hoje ocupam os cargos mais elevados dos setores políticos, sociais e econômicos do nosso país.

“Somente quando os oprimidos descobrem, nitidamente, o opressor, e se engajam na luta organizada por sua libertação, começam a crer em si mesmos, superando, assim, sua “convivência” com o regime opressor. Se esta descoberta não pode ser feita em nível puramente intelectual, mas da ação, o que nos parece fundamental é que esta não se cinja a mero ativismo, mas esteja associada a sério empenho de reflexão, para que seja práxis.” (FREIRE, 1987, p. 52)

Logo, esses espaços e aqueles que os compõem - os professores que lideram e mediam os encontros, que preparam materiais e se dispõem a junto ao seu alunado entender melhor o porquê das posições sociais serem da forma que nos são apresentadas - são a personificação da resiliência das camadas populares, que insistem em promover a mudança frente à situações de injustiça e desigualdades, mesmo sendo massacradas por aqueles que buscam veementemente impedir sua ascensão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisando as temáticas aqui abordadas entendemos que o produto desse estudo é uma reflexão para os docentes em formação, seja ela inicial ou continuada. Ainda que a pesquisa se volte à importância e função do ensino escolar da História, as problemáticas e parâmetros aqui abordados buscam causar reflexões relevantes para o campo educacional como um todo, logo os docentes, independente de sua área de atuação, devem considerar os paradigmas que deram origem às inquietações geradoras desta obra.

O ensaio trilhou um caminho sobre as mudanças de metodologias, diretrizes e da função da disciplina de história na historiografia brasileira a partir das demandas sociais que se renovaram ou se mantiveram com o passar do tempo. O entendimento dessas alterações reafirma a importância da assimilação da História no cotidiano dos sujeitos e como ao longo dos anos se fez cada vez mais necessária a correlação dos conteúdos historiográficos à práxis diária.

Quando a História enquanto disciplina escolar despontou no Brasil no século XIX, abrangendo parte do período imperial e o início da República, inspirada no modelo europeu de ensino que pautava-se na formação cultural das elites, privilegiando feitos e heróis nacionais, em um verdadeiro evento de culto aos símbolos da Pátria, sua função era reduzida a simples construção da identidade nacional de uma nação recém criada. Desde então o campo da História enfrentou mudanças consideráveis nas concepções de importância de sua atuação, seja pelos órgãos nacionais de educação, pelos profissionais da área, ou pela sociedade. As transformações econômicas e culturais pelas quais o Brasil passou interferiram diretamente na educação e consequentemente no ensino de História. Movimentos como da Escola Nova, tendência do início do século XX, influenciou o ensino da história fazendo surgir outras possibilidades metodológicas, dentre elas a preocupação em despertar hábitos de investigação, crítica e raciocínio lógico, que visavam preparar o aluno para uma vida ativa e atuante a partir de uma mediação teórica.

Entre as décadas de 1960 e 1980, com o advento do Golpe Militar, o ensino de história protagonizou um momento de intensa recessão, tendo o seu papel reduzido ao ensino nacionalista ufanista. Com isso, a História é contada a partir de uma

estrutura política, privilegiando os governos e os governantes. Na década seguinte, nos anos de 1990, o processo de redemocratização do país incentivou os historiadores a repensar essa metodologia surgindo assim, novas tendências historiográficas preocupadas com os processos de transformação da sociedade. A virada do século, que no imaginário popular seria o começo de uma nova era para a humanidade, trouxe para o Brasil um breve momento de democracia educacional, com mudanças progressistas para o ensino de base. Enquanto isso, a segunda década no novo milênio trouxe mais um momento de regressão na área da educação e no campo da História. Em 2017, foi instaurado em caráter de urgência por meio da Medida Provisória (MP) nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017), o Novo Ensino Médio. Com a instituição do novo modelo curricular houve a ruptura do Plano Nacional de Educação 2014–2024. O binômio Novo Ensino Médio acompanhado da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2018, caracteriza o desequilíbrio e ameaça ao ensino público e democrático. Despertando o temor daqueles que buscam na educação um espaço de mudança.

Ainda assim, a diversidade de perspectivas metodológicas que foram sendo elaboradas, especialmente nas últimas décadas, nos faz pensar que não existe uma metodologia única para a pesquisa e para a prática pedagógica do ensino de História, logo, a ideia de otimizar as ações do ensino-aprendizado historicizando situações cotidianas, a fim de promover o exercício da consciência social. A maior adversidade, nesse caso, é mostrar que é possível desenvolver uma prática de ensino de História rica em conteúdo, priorizando na sala de aula conceitos que são imprescindíveis para que o aluno tenha uma formação histórica que o auxilie em sua vivência como cidadão.

Como uma área frequentemente subalternizada, a História em muito se assemelha aos grupos socialmente vulneráveis e marginalizados. Partindo dessa perspectiva e da relação intrínseca de seu ofício com as causas comunitárias de reparação social, é que buscamos concatenar o ensino de história às práticas escolares, reafirmando o papel não só de conscientização, mas sobretudo de resistência ao ensino de História no ciclo básico da educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Juliana Alves de. GIL, Carmem Zeli de Vargas. BALESTRA, Juliana Pirola da C. *Ensino de História, Direitos Humanos e Temas Sensíveis – Dossiê Ensino de História, Direitos Humanos e Temas Sensíveis*. Revista História Hoje. V. 7, n. 13, p. 5-13 (2018).

ANDRADE, Juliana Alves de. GIL, Carmem Zeli de Vargas. BALESTRA, Juliana Pirola da C. *A dor do outro como tema nas aulas de história*. Entrevista – Vera Carnovale. Entrevista realizada por e-mail entre os dias 15 e 20 de janeiro de 2018. Revista História Hoje. V. 7, n. 13, p. 179-203 (2018).

ANTAS, Raquel Costa. *Núcleos de estudos de gênero e enfrentamento da violência contra mulher: a experiência do Instituto Federal de Pernambuco*. Seminário Internacional Fazendo Gênero 11 & 13th Women's Worlds Congress (Anais Eletrônicos), Florianópolis, p. 1-13, 2017, ISSN 2179-510X.

BITTENCOURT, Circe. *Ensino de história: fundamentos e métodos*. São Paulo: Ed. Cortez, 2004.

BLOCH, Marc. *Apologia da história, ou o ofício do historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Educação é a Base*. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais : introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental*. – Brasília : MEC/SEF, 1997. 126p. 1. Parâmetros curriculares nacionais. 2. Ensino de primeira à quarta série. I. Título.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais : história, geografia / Secretaria de Educação Fundamental*. – Brasília : MEC/SEF, 1997. 166p. 1. Parâmetros curriculares nacionais. 2. História : Ensino de primeira à quarta série. I. 3. Geografia : Ensino de primeira à quarta série. I. Título.

CAINELLI, Marlene. *O que se ensina e o que se aprende em História*. Coleção Explorando o Ensino - História. V. 21, p. 17-34. Ministério da Educação - Brasília (2010).

CAIMI, Flávia Eloísa. *Meu lugar na história: de onde eu vejo o mundo?* Coleção Explorando o Ensino - História. V. 21, p. 59-82. Ministério da Educação - Brasília (2010).

CARVALHO, Ana Paula Rodrigues. *Por um ensino de história que faça sentido: análise das concepções de história de alunos do Ensino Médio*. Revista História Hoje. V. 8, n. 16, p. 209-233, 2019.

COSTA, Marilda Oliveira de; SILVA, Leonardo Almeida da. *Educação e democracia: Base Nacional Comum Curricular e novo ensino médio sob a ótica de entidades acadêmicas da área educacional*. Rev. Bras. Educ. vol.24 - Rio de Janeiro, 2019. Epub Oct 14, 2019.

GIL, Carmem Zeli de Vargas. EUGENIO, Jonas Camargo. *Ensino de História e Temas Sensíveis: Abordagens teórico-metodológicas*. Revista História Hoje. V. 7, n. 13, p. 139-159 (2018).

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, Freire, 1987.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. – São Paulo: Paz e Terra, 1996, p. 03-90. Obra digitalizada, formatada e revisada pelo Coletivo Sabotagem, 2002.

HIPÓLITO, Paulo. *História e poder político: Perspectivas para o ensino de História*. p. 1-13. Anais do XIII Encontro Estadual da História - ANPUH, Paraíba, outubro 2008.

LEE, P. *Em direção a um conceito de literacia histórica*. Educar em Revista. Curitiba. Especial. Dossiê: Educação Histórica. p.131 - 150 (2006). Ed. UFPR

LEGRAMANDI, Aline Belle; GOMES, Manuel Tavares. *Insurgência e resistência no pensamento freiriano: propostas para uma pedagogia decolonial e uma educação emancipatória*. Revista @mbienteeducação. São Paulo: Universidade Cidade de São Paulo, v. 12, n. 1, p. 24-32 jan/abr 2019.

MARTINS, ANA RITA. *O que ensinar em História: os estudantes só aprendem a disciplina quando relacionam fatos, confrontam pontos de vistas e consultam diversas fontes de pesquisa*. Nova Escola. 01 de dezembro de 2008. Disponível em:

<https://novaescola.org.br/conteudo/1791/o-que-ensinar-em-historia>. Acesso em: 10 de junho de 2020.

MANOEL, Ivan A. *Ensino de História, Historiografia, Colégio D. Pedro II, Parâmetros Curriculares Nacionais, CENP*. Objetos Educacionais UNESO. Publicado em: Acervo Digital da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP. São Paulo, 28 de maio de 2012.

PARO, Victor Henrique. *PAREM DE PREPARAR PARA O TRABALHO!!! Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica*. Trabalho apresentado no Seminário “Trabalho, Formação e Currículo”, realizado na PUC-SP de 24 a 25/8/1998 e publicado em: FERRETTI, Celso João et alii; orgs. Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola. São Paulo, Xamã, 1999. p. 101-120.

PELIZZARI, Adriana; KRIEGL, Maria de Lourdes; BARON, Márcia Pirib; FINCK, Nelcy Teresinha Lubi; DOROCINSKI, Solange Inês. Teoria da Aprendizagem Significativa segundo Ausubel. Revista de Psicologia, Educação e Cultura, Curitiba, v.2, n.1, p.37-42, jul. 2001-jul. 2002.

PEREIRA, Nilton Mullet. SEFFNER, Fernando. *Ensino de História: Passados vivos e educação em questões sensíveis*. Revista História Hoje. V. 7, n. 13, p. 14-33 (2018).

REGO, Teresa Cristina. *Configurações Sociais e Singularidades: O impacto da escola na constituição dos sujeitos*. Psicologia, Educação e as Temáticas da Vida Contemporânea. P. 47-76 (2002).

SELAU, Maurício da Silva. *História Oral: Uma metodologia para o trabalho com fontes orais*. Revista Esboços. V.11, n.11, p. 217-228 (2004).

SILVA, Marcos Antônio da; FONSECA, Selva Guimarães. *Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas*. Dossiê: História, Educação e Interdisciplinaridade. Revista Brasileira de História - vol.30, n.60, São Paulo, 2010.

SOUZA, Jessé. *Senso comum e a justificação da desigualdade. A ralé brasileira: quem é e como vive*. / Jessé Souza; colaboradores André Grillo...[et. all] - Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009. p.: 41-48. - (Humanitas)

SANTOS, Beatriz Boclin Marques dos. *A HISTÓRIA E OS ESTUDOS SOCIAIS: O Colégio Pedro II e a reforma educacional da década de 1970*. p. 1-15 .Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH, São Paulo, julho 2011.