

SUBJETIVIDADE E ÉTICA: O DESAFIO DO ENSINO DE HISTÓRIA DA ÁFRICA

Edson Silva de Lima¹

Resumo: Nesse trabalho, procuramos compreender os caminhos percorridos por uma mentalidade que constrói discursos nocivos que distorcem e muitas vezes impedem o “progresso” das relações sociais nos espaços escolares. Deste modo, nos preocupamos em mostrar que, enquanto espaço de sociabilidade, a escola tem se tornado lugar de confrontos políticos, ideológicos e, atualmente, religiosos. Para isso, o comportamento e as ações docentes serão o lugar privilegiado de análise.

Palavras-chave: Ensino; subjetividade; docente.

Abstract: In this work, we seek to understand the paths taken by a mentality that builds speeches harmful, distorting and often impede "progress" of social relations in school spaces. Thus, we are concerned with showing that, while a space of sociability, the school has become a place of political confrontations, ideological and currently religious. For this, the behavior and actions of teachers will be the privileged place of analysis.

Keywords: Education; subjectivity; teachers.

“A base da ética está em reconhecer que todo ser humano é ator e portador de cultura, o que nos faz concluir que temos que aprender a escutar os outros”.

(JUNOR *et al*, 2009: 158).

A imagem, a fala e o comportamento do professor estão constantemente em foco; seja pela direção pedagógica, pela coordenação da instituição, pela sociedade ou ainda por seus alunos. Uma das questões que surge, senão a mais importante, pode ser assim pensada: o professor pode expressar o seu ponto de vista, a sua ideologia e sua subjetividade enquanto indivíduo no espaço escolar? Essa questão nos leva a refletir sobre outras discussões. Por exemplo: a ética profissional está acima da liberdade de pensamento do sujeito? As questões abordadas pelos profissionais de educação em classe deveriam ser expostas de forma imparcial?

Estes questionamentos nos permitem construir um pensamento sobre o que seria um docente ético, de modo que nos preocuparemos em analisar a ética do professor em relação à lei que tornou obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. Em que momento a Lei 10.639/03 se mostra “nociva” ou

“impertinente” na imposição de que o professor deveria ser imparcial ao ensino deste conteúdo, indo contra os seus prismas morais e éticos? A Lei seria uma forma de reconhecimento das contribuições do povo africano e afrodescendente para a formação da nossa nação ou somente um meio paliativo de conter as frentes de luta contra os preconceitos raciais, étnicos e históricos? Entretanto, não é nosso objetivo examinar questões raciais (preconceito), mas nos atermos ao comportamento docente responsável pelo ensino desse conteúdo e como este deveria ser ensinado, imparcialmente ou subjetivamente.

É interessante compreender que esse processo se dá por vias de um conflito interpessoal, no qual esses indivíduos não partilham de uma mesma opinião. Pois, segundo Veyne (1976:75), *“Não podemos determinar o que seria o indivíduo tomado à parte, fora das colisões, das instituições, do corpo político, pois quando ele aí entra, já está modelado pela sociedade, ou seja, pela história anterior, nunca o encontramos em estado puro”*. As possibilidades de um “censo comum” em detrimento da subjetividade dos indivíduos tornam-se, então, uma questão interessante de ser analisada. O professor enquanto profissional tenderia a ser imparcial ao ensino obrigatório da cultura afro, embora sua formação, por questões histórico-acadêmicas, não o tenha capacitado com conhecimento específico para realizar esta função. Sendo assim, este deveria se “especializar”, procurar alternativas metodológicas para o ensino desse conteúdo. É nesse momento que nos deparamos com uma questão ainda pouco discutida para que a Lei 10.639/03 seja respeitada; a subjetividadeⁱⁱ, que, de modo geral, podemos compreender como:

“(…) o desenvolvimento de maneiras de se pensar as relações sociais. As desigualdades passaram a ser vistas sob outra ótica, não como resultado de determinações unívocas e universais, mas de relações que podem passar por múltiplos critérios e determinantes, os quais devem ser entendidos em seu significado contextual, histórico e cultural” (VAITSMAN, 1995: 7).

Denotando que, para além do conhecimento histórico-científico, esse profissional teria a necessidade de ser imparcial quanto ao ensino obrigatório dessa que seria uma “nova cultura” ou forma nova de ver e pensar nossa herança africana. Nossa discussão terá de caminhar por um dos “trilhos” do conhecimento histórico, onde vamos averiguar sua importância para poder então compreender a questão da imparcialidade e da subjetividade, uma discussão histórico-social.

O ensino da história enquanto disciplina se daria, primeiramente, nos bancos escolares franceses no final do século XVIII e início do XIX, embora esta se torne obrigatória na primeira metade do século XIX. Havia dois conceitos de história: a história sagrada e a história profana; uma com cronologia própria organizada de acordo com as “escrituras” e outra com a ideia laica ou civil, cujos marcos temporais seriam definidos pelo Estado. A história do Brasil como disciplina, distinta da história das civilizações, só surge em 1895, por exemplo. Esta seria caracterizada pela sistematização dos fatos, cronologia política, estudo da biografia de “brasileiros ilustres” e acontecimentos considerados relevantes para construção de uma identidade nacional e/ou nacionalista. A história política delimitava o pensar, criticar e a leitura de mundo. Para Freire (1992), educar é um ato político, não se educa sem viés ideológico e, portanto, subjetivo. A história enquanto disciplina seria um instrumento de controle do Estado no qual os professores se tornariam ferramentas, moldando indivíduos segundo a necessidade de inserir o sentimento nacional, não havendo espaço, então, para compreensão e menos ainda para conscientização deste indivíduo como personagem e, portanto, ser histórico.

Em oposição a essa história sistemática (positivista), no campo acadêmico, seria fundada uma revista (*Annales d'Historie Économique et Sociale* - 1929) que teria como editores os historiadores Marc Bloch (1886-1944) e Lucien Febvre (1878-1956), que desempenhariam um papel importante para a construção de um novo saber histórico, onde denunciariam a produção de uma história *événementielle*ⁱⁱⁱ e fincada nos acontecimentos e no político, em “grandes homens” e fatos. Para eles, tal história resultaria em um ensino etnocêntrico e nacionalista. As décadas de 1920 e 1930 foram marcadas por uma Escola Nova, que promoveria uma avaliação pedagógica da prática de ensino da história; questionava-se a ênfase dada ao estudo do passado, pois a história deveria se ocupar, principalmente, das sociedades contemporâneas. Segundo Magalhães (2003: 174), o objetivo da educação histórica seria:

“(...) além de formar cidadãos críticos (...) contribuir para a construção de identidade, noção que é pensada para além da questão nacional, já que é enfrentar a relação entre nacional e global (...)”.

Quando o ensino da história se tornou plausível de ser ensinado, foi para contar a história de poucos, a história da “minoría”, da elite europeia. Esse

pensamento eurocêntrico se estendeu durante muito tempo como única verdade em nossos bancos escolares, verdade esta que colocaria todas as outras culturas como inferiores, sobretudo as africanas, pois seriam provenientes de uma “raça” inferior. Não seria, portanto, necessário o conhecimento sobre uma cultura que pouco teria a nos enriquecer. O europeu considerava que a África não tinha povo, não tinha nação e nem Estado; não tinha passado, logo, não teria História. (Hernandez, 2005). Pensando assim, não se poderia perceber uma história que não a Ocidental como centro do conhecimento histórico e, portanto, considerando as demais culturas inferiores. Com a influência de uma nova historiografia liderada pela *Escola dos Annales*^{iv}, poderíamos então desenvolver um outro olhar que não o europeu sobre esse continente. Contudo, podemos observar que a nova historiografia tem desconstruído esse imaginário distorcido e redescoberto uma África heterogênea e multicultural. Aponta Hernandez (2005) que em meados do século XX, pouco a pouco, a historiografia e a antropologia tratariam esse tema de forma crescentemente crítica, abrindo possibilidades para que o preconceito^v fosse questionado. Entretanto, as “perdas” causadas pela visão do eurocentrismo refletem ainda no século XXI, de forma que essas marcas se afloram através da subjetividade, que fora construído a partir dessa historicidade. Para Hernandez (2005: 18-19), a leitura de mundo feita equivocadamente pelo olhar europeu fez com que

“(…) os africanos fossem identificados com designação apresentada como inerentes às características fisiológicas baseadas em certa noção de raça negra. Assim sendo, o termo *africano* ganha um significado preciso: negro, ao qual se atribui um amplo espectro de significações negativas tais como frouxo, fleumático, indolente e incapaz, todas elas convergindo para uma imagem de inferioridade e primitivismo. Vale salientar que esse sistema classificatório integrou o discurso político-ideológico europeu, justificando tanto o tráfico atlântico de escravos como os genocídios na África do Sul (...)”.

Conforme a discussão histórica apresentada em torno do conhecimento europeu (eurocêntrica) de mundo, podemos então começar a entender porque as relações culturais se mostram subjetivamente complexas. Santos (2005) afirma não ser fácil obter uma prática multicultural, pois temos diversos pontos de vista, interpretações e visões provenientes de diferentes bagagens culturais. O estar próximo da cultura do “outro” não significa entender a sua importância, teríamos que nos relacionar com ela e então “descobri-la”. Para tanto, temos a consciência de que

esse indivíduo possui uma experiência própria, um conhecimento adquirido no seu cotidiano, no convívio com o seu núcleo familiar, com as pessoas que se relacionam; enfim o importante é compreendermos como esses conceitos éticos e morais poderiam influenciar, de forma abrasiva, em sua posição enquanto profissional.

Para poder visualizar esse enclave, apresentamos, a seguir, a análise de um caso que mostra a que ponto podem chegar as diferenças e o diferente olhar sobre a Lei 10.639/03. Há algum tempo foi levado a público pela imprensa brasileira (Jornal Extra 26/1/2009) que uma instituição de ensino deu nota de desculpas após ter sido processada por um de seus alunos, que alegava ter sido acometido de intolerância religiosa por parte de um de seus professores. Ele afirmava que sofrera humilhação pública ao chegar em classe com traje de ritos afro, especificamente, Candomblé.

Sucede que um dos problemas éticos mais sérios com que se defrontam as instituições escolares são aquelas situações que envolvem humilhação e a exposição pública dos alunos e subordinados (Araújo, 2001). Sabemos que, eticamente, esse profissional estaria equivocado, a prática pedagógica da humilhação não poderia servir de apoio para repressão e intolerância. No entanto, o que chama atenção nesse caso não seria a discussão, nem o processo, e menos ainda a nota contra intolerância, título dado pelo jornal ao artigo. O que sinaliza essa situação específica seria o afloramento das diferenças, fruto de uma mentalidade histórica que possibilitou esse antagonismo.

Ao mesmo tempo em que esse jovem sentiu-se ofendido, poderíamos pensar que a atitude desse docente fora de “frustração” por perceber-se tolhido. Talvez não por ser um símbolo de cultura afro, mas por sentir-se constrangido ao pensar que seu aluno poderia expressar as suas ideias, seus pensamentos, suas crenças, enquanto que ele teria de se colocar sob uma ética profissional que o impõe à imparcialidade e que muitas vezes não condiz com seus valores morais e “fundamentais”.

Ao entender o ser humano como sujeito da história, compreendemos que ele tem a necessidade de se expressar e fazer parte dessa construção, estampando sua marca seja ela de representação religiosa, cultural ou artística e por isso os conflitos. Uma vez que isso não aconteceu, o educador se mostrou menos condizente com sua postura profissional e mais enlaçado com sua subjetividade.

Não podemos compreender um indivíduo sem sua personalidade, sem sua ética, como dita anteriormente fincada e formada por influências diversas, como a cultural, histórica, ambiental, familiar e de leitura de mundo. Segundo Meksenas (2004), todos os professores são pessoas morais, o que não significa que tenham postura ética em todo momento. Todavia, a *práxis* docente não o impossibilita de se expressar, pontuando o que não é sua “verdade”. Para muitos, postura ética seria um conjunto de normas de conduta que deveriam ser postas em prática no exercício de qualquer profissão, ou a imparcialidade de um profissional em assuntos específicos.

“Em sua atividade profissional, o docente, em inúmeras vezes, se encontra em situações problemáticas em que precisa tomar uma decisão, porém esta decisão sempre envolve o questionamento sobre a moralidade de determinado comportamento, o que cria uma reflexão sobre como agir nestas situações problemáticas” (JUNOR et al, 2009: 150).

Segundo Rubem Alves (1994) a dor de ser professor é comparável à dor de um parto. Não somente pelas condições que se enfrenta para exercer a profissão, mas também pelo esvaziamento do sentido de ser professor e muitas vezes mais que isso, ser um educador. As situações encenadas em sala de aula não são comuns e cotidianas, o espaço escolar é uma caixinha de surpresas. Cada aluno tem uma bagagem cultural e arcabouço familiar diferenciado e, no entanto, o docente deve ter um olhar clínico para compreender o ônus e o bônus de ser educador. JUNOR et.al (2009: 152), afirma que: “*a prática pedagógica e a ética do docente, bem como as virtudes que o docente deve ter como comportamento ético, devem estar adequadas a um modelo de educação na sociedade*”. Em termos gerais não levar para o espaço de aprendizagem, informações, “ideologias^{vi}”, opiniões que não condizem com o ambiente educativo. Ao que parece, no entanto, podemos observar uma incoerência nesse discurso. Na escola pública e gratuita, sendo um lugar laico, não poderia haver manifestações de nenhum cunho ideológico^{vii}?

Certamente retornaremos à discussão do caso jornalístico citado acima. O aluno esboçou e expôs sua orientação religiosa através de sua indumentária. A educadora sentiu-se coagida. Que atitude essa docente deveria tomar enquanto profissional da educação? Sabemos que os alunos têm um uniforme obrigatório para entrar na escola e permanecer em classe, faz parte das normas de quaisquer instituições de ensino, mas sabemos também que temos que respeitar as diversas

formas de expressão que venham se entremostar. Voltamos aqui à alegoria do professor Rubem Alves: assim como no parto, surpresas surgem. Para JUNOR et.al.(2009): “*No exercício profissional ético, as virtudes profissionais básicas são indispensáveis para a formação de uma base para que o profissional tenha sucesso no desempenho da profissão*” (idem). E o que é esperado de um professor/educador é ter qualidades como: zelo, honestidade, sigilo, competência, e evidentemente ética. Nesse ponto, podemos afirmar que docência é um exercício ético?

Para Oliva (2003), a Lei 10.639/03 traz algumas indagações: “*Como ensinar o que não se conhece?*”. Continua ainda, “*Quantos de nós estudamos a África quando transitávamos pelos bancos das escolas?*” Para a leitura de um conhecimento sobre esse assunto seria necessária uma “reciclagem”, qualificando esses professores para o ensino desta, no entanto, ainda teríamos um problema iminente - que estamos discutindo ao longo desse trabalho - a probabilidade de um docente agir de forma “antiética” e se negar a seguir o conteúdo programático proposto pela lei. Essa questão seria uma invariável, de forma que a postura desse profissional seria colocada à margem quando sentisse que esse conteúdo em específico feriria a sua subjetividade enquanto indivíduo. Segundo Canen, “*Reconhecer que a sociedade brasileira é multicultural significa compreender a diversidade étnica e cultural dos diferentes grupos sociais que a compõem*”. (2001: 1).

A não compreensão do “diferente” poderia ser o fator predominante na construção de uma visão intolerante. Canen, ainda continua afirmando que isso,

“(…) significa também constatar as desigualdades no acesso a bens econômicos e culturais por parte dos diferentes grupos, em que determinantes de classe social, raça, gênero e diversidade cultural atuam de forma marcante”. (2001: 1).

Para Fleuri (2005) os movimentos sociais, que procuram a democratização de diferentes grupos e culturas, têm por objetivo contribuir para a superação das atitudes de medo e intolerância. Contudo, as imposições não promoveriam adesão a esses movimentos e menos ainda às suas ideias. Ele explicita ainda, em seu trabalho, que este processo é dialógico e democrático. Afirma que o termo “multicultural” teria sido utilizado como categoria descritiva que indica multiculturalidade, que seria a coexistência de diversos grupos culturais, que necessariamente não compartilhem dos mesmos pensamentos políticos. Além disso,

mostra que o termo “intercultural” tem sido utilizado para indicar realidades e perspectivas divergentes entre si, aponta que há quem o reduza à relação entre grupos de cultura popular; e ainda aqueles que ampliam o conceito de interculturalidade para que permitam a compreensão do “diferente” que caracteriza a singularidade e a irrepetibilidade de cada sujeito humano; há ainda quem considere interculturalidade sinônimo de “mestiçagem”.

Percebemos que não seriam as relações com o conteúdo proposto pela lei que produziriam as tensões, mas a provável ignorância frente aos conceitos que a conduzem. Sendo um sujeito crítico, como citado anteriormente, mais que questionador, o docente sente as pressões sociais que o fazem pensar sua subjetividade como um instrumento que o permite ser “incoerente” com a sua função, com sua atividade enquanto professor. Essa incoerência não seria de forma alguma nociva à prática desse profissional, apenas o presta a condição de poder caminhar pelas discussões nas quais não há comum acordo. De acordo com José Manuel Moran (2000: 12) *“na educação o foco, além do ensinar, é ajudar a integrar ensino e vida, conhecimento e ética, reflexão e ação, a ter uma visão de totalidade”*. Compreender os processos de transformação pelo qual a sociedade ocidental passou ao longo da história, nos permite, portanto, caminhar por uma trilha cheia de obstáculos, sejam eles teóricos ou metodológicos, que muitas vezes não permite ter uma visão global dos acontecimentos. Talvez pela influência, ou ainda pelo momento ou tempo que estamos inseridos. Estivemos durante muito tempo presos a grilhões e engessamentos de ideias, que não nos concediam a liberdade e a autonomia que o conhecimento poderia nos proporcionar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todo professor deveria saber que seu ofício consiste em um continuado exercício de deliberar e de criar cotidianamente o sentido do que é educar, frente ao aluno. Não há teoria, método ou receita que garanta os resultados, que substitua a invenção do que é ser professor. A tolerância é um exercício que deveríamos praticar com mais frequência. Essa dificuldade encontrada no ser humano nos mostra a fragilidade do mesmo em assimilar o novo. Para entender não é preciso necessariamente gostar, mas apenas respeitar; deixar que aconteça e não “interferir”. Esse exercício não é algo tão fácil quando nos vemos afligidos.

Faz dez anos que a Lei 10.639/03 foi promulgada, o que ganhamos e o que perdemos? O que comemorar? Quais foram às mudanças? A educação mudou? A escola mudou? São perguntas constantes em nossas reflexões acerca deste tema. Podemos destacar nesses dez anos que o debate tem sido levado à população pelo engajamento de grupos ligados a ONG's.

Historicamente a África e seus povos, nativos ou descendentes, foram e ainda são injustiçados, por um pensamento de que infelizmente somos herdeiros, o preconceito^{viii}, que vai além da percepção de injustiça histórica e bases culturais. Estas não se desconstroem de um dia para o outro, são raízes que fincadas em nossa mentalidade nos permite ser subjetivos e algumas vezes intolerantes com o "outro".

Cabe, por conseguinte, trazermos à essa discussão o recente Lei 12.288/10 que instituiu o Estatuto da Igualdade Racial, pois esta evidência a necessidade de mostrar à "população" que, ainda em nosso tempo, há discriminação e segregação em diversos campos da nossa sociedade. O artigo primeiro da lei supracitada diz que o Estatuto da Igualdade Racial é destinado a garantir à população negra a igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos e, portanto, da cidadania, e o combate à discriminação.

Isso nos mostra que ser ético não implica na descaracterização do que somos e menos ainda do que acreditamos, mas na permanente modificação do que pensamos e conhecemos, na reformulação de conceitos éticos e morais que "descobriremos" no decorrer da prática docente e da vida social (ainda que policiada e controlada pelo Estado). Isto é, poder expressar a minha concepção de mundo sem ferir a do meu próximo e com isso, conseguir colocar em exercício as minhas ideias sendo imparcial à compreensão do outro. A práxis docente, em suma, sempre estará entre a "faca e a espada", pois trabalhamos com pessoas, indivíduos subjetivos, e muitas vezes de opiniões críticas e firmes. Paulo Freire (1980) explica que os educadores adquirem uma capacidade de conhecimento crítico - muito além de simples opinião – ao "desvelar" suas relações com o mundo histórico-cultural no qual e com qual existem.

Freire mostrou claramente a posição do docente na concepção de um olhar crítico e por isso inconformado. Aponta ainda que a leitura de mundo é como um desvelamento da realidade, na qual se retira o véu que cobre os nossos olhos com a finalidade de poder conhecê-las. Não aceitando imposições sem a sua réplica e

quando necessária tréplica. Caso o professor se mostre imparcial ou indiferente às questões que possam interferir em seu trabalho, e não se imponha, formulando sua crítica e incômodo contra esse acontecimento, perde a motivação de ser mestre e fazer a diferença na construção de um lugar melhor.

É importante salientar que essa discussão aplicada ao sujeito sociológico seria muito rica e também mais custosa, pois temos pessoas que possuem experiência de vida, influências e posições éticas firmes, que podem vir a impossibilitar uma construção ideológica e crítica; sabemos que a subjetividade deste indivíduo está mais aflorada e, portanto, não seriam fáceis de absorver o surgimento de novos conceitos, já que os anteriores estão sólidos na sua concepção de mundo. Podem, também, nos mostrar em seu discurso as influências adquiridas, cabendo ao docente indicar os caminhos, não da verdade pré-fabricada, mas para que esses possam desenvolver um discurso próprio, embora não livre de influências. Para Ratto (1995), o sujeito enquanto indivíduo fala enquanto coletivo.

Entendemos com isso que as injustiças e os preconceitos não serão removidos por imposições, e menos ainda por sanções legais, mas pelo conhecimento, o entendimento das dimensões do diferente e principalmente pela experimentação das culturas e sociedades. Somos levados a compreender que as ações humanas são limitadas às racionalizações e ao controle dos corpos e, portanto, das ideias.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Rubem. *Alegria de Ensinar*. 3ª edição. São Paulo: Ars Poética Editora LTDA, 1994.
- BITTENCOURT, Alex Avelino. AERTS, Denise Rangel Ganzo de Castro. ALVES, Gehysa Guimarães. PALAZZO, Lílian. MONTEIRO, Lisiane. VIEIRA, Patrícia Conzatti e FREDDO, Silvia Letícia. Sentimento de Discriminação em estudantes: prevalência e fatores associados. *Rev. Saúde Pública* 2009; 43 (2): 236-45.
- CANEN, Ana. *Universos culturais e representações docentes: subsídios para a formação de professores para a diversidade cultural*. Educ. Soc. [online]. 2001, vol.22, n.77, pp. 207-227. ISSN 0101-7330.

- JUNOR, A. G. T; RUBIO, G. C; MATUMOTO, F. G. V. *A conduta ética do professor com base na pedagogia da autonomia de Paulo Freire*. Akrópolis Umuarama, v. 17, n. 3, p. 149-158, jul./set. 2009.
- JORNAL EXTRA. Rio de Janeiro, 26/1/2009.
- FLEURI, Reinaldo Matias, in Palestra Proferida no V Colóquio Internacional Paulo Freire -2005. www.paulofreire.org.br/Textos/fleuri_2005_recife_resumo_e_texto_completo.pdf.
- FREIRE, Paulo. *Conscientização e alfabetização: uma nova visão do processo*. Recife. Estudos Universitários – Revista de Cultura da Universidade do Recife. Num 4, 1963: 5-22.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança*. 7ª edição. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1992.
- HERNANDEZ, L. M. G. L. *A África na sala de aula: visita a história contemporânea*. 1ª. Ed. São Paulo: Grupo Summus - Selo Negro Editora, 2005.
- MAGALHÃES, Marcelo de S. História e cidadania: por que ensinar história hoje? In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel. (Org.). *Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003, v. 1, p. 168-184.
- MEKSENAS, P. *O Lugar da Ética no Trabalho do(a) Professor(a)*. Maringá/PR. Revista Eletrônica Espaço Acadêmico, v. 1, 2004 p. 01-05.
- MORAN, José Manuel. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 13ª edição. São Paulo, 2000.
- OLIVA, Anderson Ribeiro. *A História da África nos bancos escolares. Representações e imprecisões na literatura didática*. Rio de Janeiro. Estudos Afro-Asiáticos, Ano 25, nº 3, 2003, pp. 421- 461.
- RATTO, Ivani. Ação política: fator de constituição do letramento do analfabeto adulto. In: Kleiman, Ângela (org.) *Os significados do letramento*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.
- SANTOS, L. F. Leitura de mundo e Multiculturalismo sob a ótica Freiriana. In: ARAUJO, Patricia Cristina de Aragão e OLIVEIRA, Iolanda Carvalho de. (Org.). *Leitura de mundo e Multiculturalismo sob a ótica Freiriana*. 1 ed. Recife: Edições Bagaço., 2006, v. 4, p. 63-83.

VAITSMAN, J. *Subjetividade e paradigma de conhecimento*. Boletim Técnico do SENAC, v. 21, n. 2, p. 3-9, maio/agosto 1995.

VEYNE, Paul. A história dos conceitos. In: LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre. *História: Novos problemas*. Rio de Janeiro: Gallimard, 1975, p. 64-88.

NOTAS

ⁱ Edson Silva de Lima. Mestrando do programa de pós-graduação da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UNIRIO. Linha de pesquisa Ensino, patrimônio e historiografia. Bolsista CAPES.

ⁱⁱ Subjetividade é entendida como o espaço de encontro do indivíduo com o mundo social, resultando tanto em marcas singulares na formação do indivíduo quanto na construção de crenças e valores compartilhados na dimensão cultural (ABBAGNANO, 1998:922).

ⁱⁱⁱ Identificada, em termos gerais, para alguns pensadores como a história positivista, a história dos eventos comprováveis e preservados através dos documentos oficiais.

^{iv} *Annales d'histoire économique et sociale* (1929) primeiro momento da revista, onde se destaca a incorporação dos postulados das Ciências Sociais à História.

^v Aqui, a palavra *preconceito*, pode ser compreendida no sentido sociológico: “Atitude social que surge em condições de conflito com a finalidade de auxiliar a manutenção do status ameaçado”. Dicionário Sociologia Osborne consultado em: http://www.cm.rj.ensino.eb.br/ensino/notas_aula/2bim2012/8HIS04.pdf.

^{vi} Pode ser compreendido em seu sentido direto, ou seja, um conjunto de ideias.

^{vii} Ver. MARX, Karl; ENGELS, Friederich. *A ideologia alemã*. São Paulo: Ciências Humanas, 2, 1979.

^{viii} Faz-se necessário dizer que nesse ponto, a palavra *preconceito*, ganha um sentido dúbio. Tanto sociológico (nota 3) quanto etimológico: “*ideia ou conceito formado antecipadamente e sem fundamento sério ou imparcial.*” Dicionário Priberam consultado em <http://www.priberam.pt/dlpo/default.aspx?pal=preconceito>.

Received on May 26, 2015.

Accept on July 28, 2015.

License information: This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.