

**MATTOS**, Renan Santos\*

<https://orcid.org/0000-0003-0888-8641>

**RESUMO:** O artigo tem por objetivo problematizar a aula de história como espaço de encontro às diferenças diante de cenários marcados pela polarização política e negacionismo histórico. Problematiza-se o processo de mudanças curriculares no âmbito do ensino de história. Nesse sentido, o primeiro momento dedica-se a assinalar o processo de mudanças curriculares no Ensino de História com o objetivo de evidenciar a emergência de pensamentos conservadores e a limitação de discussão de certos temas no espaço escolar; o segundo momento, com base nas experiências profissionais, evidencia as relações entre estudantes e professores no contexto de tensões entre o que se ensina na escola. E, por fim, reflete-se sobre a importância da aula de história na aproximação entre diferentes posicionamentos. Essa proposta de análise sistematiza a ideia de ensino de história como lugar fundamental para a promoção do diálogo e negociação de pontos de vista.

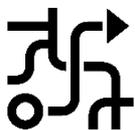
**PALAVRAS-CHAVE:** Aula de história; Reformas Curriculares; Democracia.

**ABSTRACT:** This paper aims to problematize history classes as a space for encountering differences in contexts marked by political polarization and historical negationism. The curricular change process in history teaching is problematized. In this sense, the first moment is dedicated to highlighting the process of curricular changes in History Teaching with the aim of highlighting the emergence of conservative thoughts and the limitation of discussion of certain topics in the school space; the second moment, based on professional experiences, highlights the relationships between students and teachers in the context of tensions between what is taught at school. And, finally, it reflects on the importance of history classes in bringing together different positions. This analysis proposal strives to systematize the idea of teaching history as a fundamental place for promoting dialogue and negotiating points of view.

**KEYWORDS:** History teaching; Curriculum reforms; Democrac

---

\* Professor da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Doutor em História pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Realizou estágio de Pós-doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria. E-mail: [renan.mattos@uffs.edu.br](mailto:renan.mattos@uffs.edu.br)



Em seu livro *Cartas a Cristina*, Paulo Freire (2020) enfatiza a importância do conhecimento de história para a construção de perspectivas políticas e sociais alternativas. Sendo assim, Freire sugere a proposta de trazer a vida para a sala de aula com o objetivo de analisar os descompassos da democracia. Logo, voltar-se para as contradições e as discriminações de classe, de gênero e de raça mobilizam o exercício de aprender a viver em democracia.

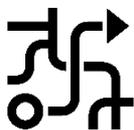
A consolidação do regime democrático, no Brasil, também se relaciona com a noção da educação como direito e seus desafios, a partir da constituição de 1988. Esse período – em termos de políticas educacionais do ensino de história – relegou uma aproximação do ensino de história com a historiografia diante da ampliação de novos temas, sujeitos históricos e metodologias. A aula de história rompia com a ideia de uma educação histórica bancária (FREIRE, 1987), com base na memorização de datas, fatos e personagens denominados de grandes heróis.

Esses aspectos se revelam pontos de partida, pois percebemos diferentes pautas e disputas no campo educacional brasileiro. Sílvia Gallo (2021) argumenta que, a partir de 2016, o contexto social brasileiro foi marcado pela crise da governamentalidade democrática. Nesse sentido, grupos privatistas e conservadores religiosos passaram a delinear as pautas e as políticas públicas educacionais brasileiras; antes de entrar nesse assunto, consideramos importante situar algumas questões importantes de nossa análise.

A chamada história do tempo presente é um tema consolidado no campo da historiografia brasileira. Enrique Padrós (2004) demarca a diversidade de fontes como elemento desafiador para a construção teórico-metodológica sobre o nosso tempo. O referido autor ainda assinala a importância do rigor metodológico para a compreensão do processo social e histórico.

Nesse sentido, citando Le Goff, Padrós explica que

[...] o tempo presente exige, mediante pressupostos teóricos, o dimensionamento, a hierarquização e a contextualização dos eventos, assim como sua inserção no processo histórico e sua relação com ele. Apesar de legitimar a especificidade do tempo presente, Jacques Le Goff (1999, p. 102) aponta que a natureza científica da apreensão desse tempo estará garantida se os historiadores do imediato (aparentemente ele utiliza HI e HTP como sinônimos) trabalharem metodologicamente considerando as seguintes operações: analisar o acontecimento com profundidade histórica pertinente; trabalhar as fontes com o rigor crítico e os métodos adequados; e explicar os fatos,



hierarquizá-los e integrá-los numa longa duração. (PADRÓS, 2004, p. 204).

Debruçar-se sobre o ensinar história no tempo presente, a partir das discussões da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) e as aulas de história, representou o posicionamento sobre a história política educacional do país. Assim, aproximamo-nos das afirmações de Reinaldo Lohn (2019, p. 11) a respeito de que “escrita da história voltada ao tempo presente tem como significado básico uma atitude política na qual a historiografia se expõe ao debate público em um momento em que diferentes narrativas buscam reescrever o passado com vistas a utilizá-lo como arma política”.

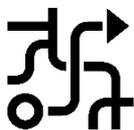
Metodologicamente, o artigo se volta para a noção de cenas escolares proposta por Fernando Seffner (2020). Nesse sentido, em diálogo com Seffner, a criação de registros e diários de campo – no contexto escolar – permite-nos refletir tanto sobre a construção das nossas práticas pedagógicas quanto sobre interações estabelecidas no currículo em ação no sentido de reafirmar a aula de história como lugar do diálogo e encontro com a diferença de gênero, classe, raça e questões religiosas.

O diário de campo corresponde a um instrumento de pesquisa recorrente no campo das ciências humanas por meio do qual “o pesquisador realiza todo tipo de anotação pertinente ao contexto explorado” (LIMA, 2018, p. 131). Desse modo, Sheila Lima (2018), citando Bogdan e Biklen (1994), esquematiza a escrita do diário de campo a partir de duas composições. A primeira envolve o caráter descritivo como o objetivo de detalhar o local e as pessoas, bem como as ações e falas. O segundo aspecto se concretiza nas anotações de cunho reflexivo, no qual o pesquisador expõe as suas preocupações, ideias e problematizações.

O diário de campo – nesse caso – segue um percurso bastante peculiar, pois almeja narrar e refletir sobre as minhas experiências como professor de história, pois esse recorte é construído dos sentimentos e significados da escrita-testemunho do “fazer pedagógico” uma vez que busca sistematizar as disputas de currículo testemunhadas no período de 2018-2022.

Consideramos que esse esforço é fundamental

[...] para a reorganização da aprendizagem, bem como fornecer ao professor informações sobre aprendizagem dos alunos e sobre o seu ensino. Assim, vemos o diário como um instrumento de reflexões e de



tomada de consciência da aprendizagem, possibilitando a reorganização e o aperfeiçoamento do ensino (ANDRÉ; POTIN, 2010, p. 15)

Diante desses aspectos, esse texto corresponde a indicar a aula de história voltada para a defesa da democracia. Nesse ponto, o texto se organiza em três momentos: discussão sobre a relação entre ensino de história e os tempos de reformas curriculares; análise da escrita-testemunho de meu exercício como professor de história; e indicações da aula de história como lugar de diálogo nos contextos de crise das instituições democráticas brasileiras.

### **AULA DE HISTÓRIA EM TEMPOS DE CONSERVADORISMO – REFORMAS E RESISTÊNCIAS.**

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) impactou de forma intensa o processo pedagógico dos contextos educativos brasileiros colocando em evidência “o acesso à educação e à melhoria na qualidade da Educação Básica” (ABRAMOWICZ; CRUZ; MORUZZI, 2015, p. 47-48), tendo como foco um currículo nacional unificado. Nesse quesito, o conceito de diversidade e de direitos de aprendizagem nortearam o debate das políticas curriculares no país.

A BNCC – em virtude de seu viés prescritivo e em caráter de lei – estabelece “o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2018, p. 7). Nesse sentido, o documento apresenta a história e as ciências humanas com o objetivo de

[...] estimular uma formação ética, elemento fundamental para a formação das novas gerações, auxiliando os alunos a construir um sentido de responsabilidade para valorizar: os direitos humanos; o respeito ao ambiente e à própria coletividade; o fortalecimento de valores sociais, tais como a solidariedade, a participação e o protagonismo voltados para o bem comum; sobretudo, a preocupação com as desigualdades sociais. (BRASIL, 2018, p. 354).

Circe Bittencourt (2018) denuncia os impactos da crise do capitalismo nos currículos de história. Segundo a autora, a ênfase na tecnologia, no individualismo do jovem cidadão e na exaltação ao consumo sustentam os projetos de educação voltados à formação das subjetividades, com total indiferença às desigualdades estruturais que compõem a contemporaneidade. Sendo assim, Bittencourt sistematiza esse momento que

[...] a formação das futuras gerações deve, necessariamente, basear-se em uma *aprendizagem eletrônica* que exige uma reorganização pedagógica para que se possa elevar o capital humano ao *status* do capital financeiro. O controle dos currículos pela lógica do mercado é, portanto, estratégico e proporciona o domínio sobre o tempo presente e futuro dos alunos. (BITTENCOURT, 2018, p. 144).

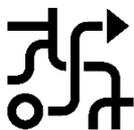
O debate sobre a BNCC está relacionado ao contexto político do golpe parlamentar que afastou a Presidente Dilma Rousseff em 2016. Elizabeth Macedo (2017) enfatiza a relação entre as pautas conservadoras e o Movimento da Escola Sem Partido na construção do documento:

Já com a segunda versão da BNCC divulgada, um novo conjunto de demandas, que chamarei de “demandas conservadoras”, tem se fortalecido. Não que elas não estivessem presentes em todo o processo, como ocorre em nível internacional, mas ganharam proeminência após o impeachment de Dilma Rousseff, quando o ESP passou a ser um dos interlocutores do MEC. Em forte associação com deputados da bancada evangélica neopentecostal — que a partir dos anos 1980 têm lutado por representação política e a ampliado (BURITY, 2015) —, o ESP inseriu em sua agenda o debate sobre a BNCC. O movimento apresenta duas ordens de demandas em relação à BNCC: quanto à instância competente para sua aprovação e quanto ao seu conteúdo, mais especificamente, aos objetivos de aprendizagem e ensino. (MACEDO, 2017, p. 514-515)

Flavia Caimi e Sandra Regina Oliveira (2021, p. 4) detalham o processo de construção da Base, sendo que o período pode ser caracterizado “pelas lutas sem possibilidades de acordo”, pois certos “grupos que se definem detentores de verdades absolutas em torno de vários assuntos, inclusive sobre o que é uma escola, como o que deve ser ensinado nesse lugar”. Desse modo, conforme as autoras, a aprovação apressada da terceira versão da BNCC concretizou seu viés conservador tendo como ênfase competências e habilidades a serem desenvolvidas ao longo do processo de escolarização de jovens e crianças.

Tássio Acosta e Sívio Gallo sinalizam o caráter normativo e autoritário da terceira versão da BNCC. Nesse sentido, sinalizam:

O que se viu na finalização do processo, com a aprovação da terceira versão, porém, foi o desrespeito a esse processo anterior de consulta e participação, sendo aprovado o documento produzido pelas pessoas e grupos então próximos ao governo e com seus interesses privatistas, além da tentativa de não desagradar a bancada evangélica, deixando de lado os temas ligados ao gênero e à sexualidade. (ACOSTA; GALLO, 2020, p. 9).



Nesse sentido, Flávia Caimi (2016) e Nilton Pereira e Mara Rodrigues (2018) enfatizam o intenso debate da área de história sobre “qual passado é válido e legítimo a ser ensinado nos contextos escolares”. Os autores coincidem nas críticas à segunda e à terceira versão da BNCC, pois destacam que a BNCC reforça a epistemologia eurocêntrica, linear ao determinar a lista de conteúdos canônicos e convencionais. (CAIMI, 2016; PEREIRA; RODRIGUES, 2018). Esses posicionamentos evidenciam disputas de poder sobre o papel do ensino de história na constituição da consciência histórica e na interpretação sobre a sociedade brasileira.

Sendo assim, Flávia Caimi (2016) sintetiza o processo de construção da BNCC, em que

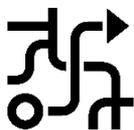
[...] o documento apresentado como uma segunda versão não guarda relações de continuidade com a primeira versão, razão pela qual nos faz reconhecer nele um outro documento, com pressupostos e proposições bastante distintos daqueles que orientaram a produção inicial da BNCC História. Trata-se de uma proposta que se refugia nos conteúdos convencionais e canônicos, tomando a cronologia linear como eixo central do discurso histórico, ou seja, desconsidera os postulados, princípios e proposições oriundos da pesquisa acadêmica nacional e estrangeira dos últimos trinta anos, representando um flagrante e lamentável retrocesso. (CAIMI, 2016, p. 90-91).

Ressaltamos, ainda, que o país viveu uma série de crises dos direitos das crianças e jovens no contexto de 2018-2022. Ruy Fausto (2019) traz detalhes do conservadorismo como fenômeno político e social. Sendo assim, “da união da democratura<sup>1</sup> e do neoliberalismo nasce um produto estranho, que se caracteriza por ser antiemancipatório em todos os planos: ele é pró-capitalista fanático, antidemocrático, contrário ao feminismo, racista e antiecológico” (FAUSTO, 2019, p. 114). Essa onda conservadora agregou pautas morais que passaram a questionar a autonomia e o exercício da docência nas diferentes etapas da educação brasileira.

A trajetória de Jair Messias Bolsonaro, dessa maneira, dimensiona uma série de rupturas das conquistas no campo democrático e educacional. É importante relacionar a cenários da crise do capitalismo. Michel Lowy (2016) assume como ponto de partida que os golpes à democracia – em nível mundial – decorreram dos anseios

---

<sup>1</sup> Para Fausto, a democratura diz respeito a estrutura de poder que se organiza nos governos autoritários que emergiram no século XXI. A democratura, portanto, surge em resposta às crises do capitalismo, tendo o nacionalismo, as pautas morais, o antiintelectualismo, a segurança e o neoliberalismo como centrais no discurso de poder desses governos.



e interesses da lei do mercado. Além disso, as reformas da previdência e trabalhistas durante o governo de Michel Temer, entre 2016-2017, estruturam as políticas de austeridade e controle fiscal diante da crise do capitalismo, e foram mantidas entre os anos de 2018-2022, com cortes de verbas em diferentes setores da sociedade brasileira.

Dessa maneira, as pautas de cunho moral e de defesa do Estado mínimo arregimentaram diferentes grupos sociais em torno do governo de Jair Messias Bolsonaro. Ao acenar para o ultraliberalismo<sup>2</sup>, segurança, anticorrupção, defesa dos valores tradicionais e cristãos, o bolsonarismo, como ideologia política, caracteriza-se pela complexidade de diferentes grupos que orbitam o nome de Jair Messias Bolsonaro.

Daniel Aarão Reis apresenta o Bolsonarismo a partir de diferentes camadas da sociedade, em que

[...] seu núcleo mais coeso nos aparelhos de segurança formais (forças armadas e polícias) e informais (milícias e bancada da bala). Agrupam-se em torno dos conceitos de Ordem, de Segurança e de defesa da Pátria. Ignorados ou marginalizados ao longo dos anos da “Nova República”, mastigaram ressentimentos represados que escoam agora com vigor. Antes, Bolsonaro e seus filhos construíram seu prestígio apoiando sem reservas os interesses corporativos desses segmentos (REIS, 2020, p. 08).

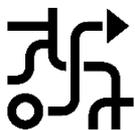
Além disso, grupos religiosos se agregam a esse núcleo no sentido de reafirmar a ideia de salvação de um país corrupto por se afastar dos valores cristãos, e, por fim, o endosso ao capital financeiro e aos interesses do agronegócio compõem a base de governo. Portanto, esses grupos movimentam-se em torno de pautas do mercado e pautas morais como forma a ampliar a conquista simbólica do governo Bolsonaro.

Daniel Aarão Reis ainda destaca a atuação do Bolsonarismo nas plataformas digitais em que

Bolsonaro, seus aliados e correligionários investem furiosamente contra os adversários reais ou supostos desrespeitam deliberadamente regras elementares de convivência (o “politicamente correto”), agredem amigos e inimigos, precipitam intrigas e discórdias, desafiam com arrogância o senso comum e até mesmo verdades

---

<sup>2</sup> Segundo Kátia Baggio (2016, p. 1), o termo designa “propostas econômico-sociais de Estado mínimo, defesa do livre mercado e da desregulamentação em um período de rápida e intensa globalização. Considero o termo ultraliberal, como já afirmei, mais preciso, pois sintetiza as propostas de um liberalismo acentuado, na era da globalização financeira”

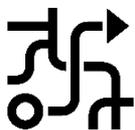


científicas estabelecidas (terraplanismo), criando “fatos novos” permanentes (ouve a última do Bolsonaro?), em uma visada típica de quem deseja “épater les bourgeois” (escandalizar os burgueses). O objetivo, em grande parte alcançado, pelo menos até o momento, é o de “pautar o debate”, manter a iniciativa a todo o custo (REIS, 2020, p. 09)

Para além desse aspecto, há um projeto de sociedade concebido nos direitos de aprendizagens e códigos de habilidades que passaram a estar presentes nos planos de estudos das escolas. Sendo assim, passou a ser obrigatório destacar os códigos de habilidades, bem como o termo objeto de conhecimento nos planejamentos dos professores e das professoras. Cabe salientar ainda que as reformas curriculares coincidem com a emergência da pandemia – entre 2020-2022– durante a gestão do Governo Bolsonaro, o que implicou em desafios tanto em medidas para conter o avanço do vírus quanto para a efetivação das aprendizagens de jovens e crianças em idade escolar.

Diante dessas questões, delimitamos que a educação brasileira está no centro das pautas conservadoras. Conforme Acosta e Gallo (2020), os grupos conservadores bradavam uma Escola Sem Partido, sem doutrinação, e, desse modo, constituíram a estratégia em torno do medo, o controle do discurso midiático e a instabilidade política para conduzir as definições do que é a escola, do que se ensina e quais as relações possíveis entre a escola e a família. Segundo os autores, ao se valerem dos espaços democráticos, esses grupos “aproveitaram-se de um apelo à participação democrática para assumir posições e reverter o processo, tornando-o antidemocrático, limitado, cerceador e censurado” (ACOSTA; GALLO, 2020, p. 12).

Apesar de não termos por objetivo evidenciar as mudanças de conteúdos elencados na BNCC, consideramos importante assinalar que as três versões da BNCC mobilizaram intenso debate e discussões sobre a organização curricular do ensino de história. Entendemos esse momento demarcado pelas disputas de quais conteúdos históricos seriam legítimos a serem ensinados nos contextos escolares, bem como representaram a edificação de um projeto de sociedade. Sendo assim, o alinhamento aos interesses privatistas e o surgimento de pautas conservadoras, no espaço público, significaram ataques ao que se ensina na escola e colocam o currículo como elemento central das políticas educacionais. Portanto, a aprovação da BNCC e Reforma do Ensino Médio estruturam um projeto de sociedade marcado pelo individualismo, pela valorização do consumo e a exaltação da meritocracia.



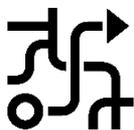
Paulo Eduardo Dias de Melo e Angela Ribeiro Ferreira (2019) analisam o contexto presente das reformas curriculares no ensino de história. Nesse sentido, enfatizam essa variação de pontos controvertidos das disputas curriculares sobre o passado inauguradas com o impeachment da Presidenta Dilma. Ao percorrerem o Governo Dilma, de Michel Temer e Jair Bolsonaro, os autores apontam o deslocamento das discussões entre especialistas (historiadores e historiadoras) em torno do currículo para a ênfase de pautas de cunho conservadoras, no qual militarização, escola sem partido, revisionismo histórico passaram a nortear o espaço público.

Nesse cenário, a acusação em torno de professores doutrinadores, a censura em temas como gênero, sexualidade, raça e ditadura Civil-militar invadiram o espaço da escola. Resistir nos espaços escolares se desdobra na defesa do conhecimento histórico e de uma educação com referência nos direitos humanos e na liberdade de ensinar. Desse modo, um ensino de história voltado para a democracia, no qual a aula de história pode potencializar experiências efetivas e afetivas de encontro com a diferença no passado e no presente com o objetivo de romper com viés eurocêntrico e conteudista imaginado pelos documentos orientadores. A aula de história assume a perspectiva da vida e da construção de outras possibilidades de ser e existir.

### **CENAS ESCOLARES E OS TEMPOS DE RESISTÊNCIAS**

Medo e denúncia. Os últimos anos foram vividos de forma bastante intensa. A censura de certos temas provocou mudanças da aula de história, constituindo interferências sobre a atuação do professor e da professora de história. Assim, “o ódio ao doutrinador” (PENNA, 2016) fundamentou uma série de denúncias e perseguições, e, ao mesmo tempo, aprendemos a lidar com o imprevisto de que certos temas provocam no espaço escolar;

O espaço escolar se constrói de territorialidades e uma pluralidade de composições, dinâmicas e interações. Nesse sentido, Viñao-Frago (2001, p. 77) sistematiza “a escola como espaço e lugar”. Algo físico e material, mas também uma construção cultural”. O autor estabelece a arquitetura escolar como fundamento do princípio educativo, pois apresenta uma infinidade de possibilidades e sentidos, como de disciplinarização, de controle, vigilância e processos educativos. Portanto, essa compreensão assinala ainda o espaço escolar repleto de tensões frente aos



mecanismos de vigilância, no qual a luta pela ampliação dos direitos por parte de crianças e jovens passa a compor a dinâmica das relações existentes.

Além disso, a noção de cultura escolar possibilita a analisar as experiências escolares e profissionais. Nesse sentido, Viñao-Frago dimensiona cultura escolar com referência na dimensão temporal, sociológica e de poder. Sendo assim, cultura escolar pode ser entendido como

[...] conjunto de aspectos institucionalizados” — incluye prácticas y conductas, modos de vida, hábitos y ritos — la historia cotidiana del hacer escolar —, objetos materiales — función, uso, distribución en el espacio, materialidad física, simbología, introducción, transformación, desaparición... —, y modos de pensar, así como significados e ideas compartidas. Alguien dirá: todo. Y sí, es cierto, la cultura escolar es toda la vida escolar: hechos e ideas, mentes y cuerpos, objetos y conductas, modos de pensar, decir y hacer (VINAO FRAGO, 1995, p. 68-69).

Já Fernando Seffner delimita a noção da escola tendo por base a socialização e a alfabetização científica que se articulam. A escola

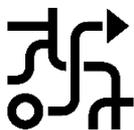
tanto se envolve na alfabetização científica quanto na educação para as relações sociais, o que implica atenção aos processos de socialização e sociabilidade, próprios da cultura escolar. Pensando a escola como um espaço público, reforça-se a garantia de que cada um possa expressar suas diferenças e ser respeitado (SEFFNER, 2020, p. 79).

Como Seffner (2020), defendemos a dimensão social da escola como fundamental para a ampliação das experiências familiares.

Nesse sentido,

É na escola que se aprende o valor do respeito pelas garantias constitucionais da liberdade de crença, de consciência e de livre manifestação de ideias. É nela também que aprendemos a diferença entre liberdade de expressão e manifestação de discursos de ódio [...]. Estas categorias são pensadas como parte fundamental da organização da sociedade, capazes de garantir respeito à diferença e a construção de um *modus vivendi* de justiça social (SEFFNER, 2020, p. 79).

Esses tempos de incerteza política aparecem na escola; sendo assim, situamos a aula de história como lugar do encontro com a diferença de modo a evidenciar negociações, estratégias e reflexões com base na perspectiva de registro de cenas escolares, o que também nos coloca na instabilidade por conta das mudanças no currículo de história em construção na atualidade.



Segundo Seffner (2020, p. 82), “a sala de aula pode ser vista como laboratório, onde o professor vai coletando cenas, situações e anotando num diário de campo, para futura análise”. Essa escrita suscita refletir sobre as práticas de ensino em história, promover novas conversas e problematizar aspectos do nosso exercício enquanto professores e professoras no contexto da sala de aula.

As cenas escolares revelam a cultura escolar delineada por negociação entre o saber histórico, as experiências/saberes das crianças e jovens e questões sensíveis de nossa sociedade. A primeira cena descortina tanto o diálogo sobre o feminismo quanto revela o significado da problematização e da curiosidade como parte metodológica do ensino de história.

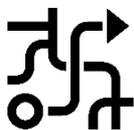
Iniciamos com a descrição da proposta da prática de ensino sobre a Primeira República:

Era um dia normal. As primeiras aulas de um dia de outono. Estudávamos a 1ª República. Discutimos a composição da Constituição de 1891 e sua perspectiva de voto. Organizei em duplas e a sugestão era a construção de manifestos sobre a luta por direitos políticos para a organização da Roda de Conversas. A proposta era pensar o presente e o passado. O entusiasmo arrebatou todo mundo. Diversos temas surgiram: racismo, analfabetismo, presidencialismo, a importância do voto. O clima político e a Covid-19 ainda transitavam nas linguagens e nos olhares que manifestavam certo entusiasmo. Tudo corria bem. E, ao transitar pelos grupos, passei a orientar as possibilidades de temas, levantar perguntas e a construção da narrativa para a Roda de Conversa. (Diário de Campo, 11/04/2022).

Diante desse cenário, deparamo-nos com a seguinte questão:

Eis que um menino, com, provavelmente, 15 anos de idade, indagou-me: - Sor, queremos falar dos direitos das mulheres. Fiquei entusiasmado. Nesse aspecto, o debate se movimentou para ideia de que gostariam de falar do feminismo e como conferem um caráter de “vitimismo” às mulheres. Pensei nas pautas conservadoras. Em segundos, comecei a questionar sobre o direito do voto das mulheres no Brasil, ao acesso à educação. E qual seria a importância desse movimento para esse processo? Eles pensaram, me olharam. Aquele silêncio. (Diário de Campo, 11/04/2022).

Estudantes e professor evidenciam o turbilhão de debates em tensão entre a escola e outros espaços de socialização. Essa discussão permite associar o cenário marcado pela ampliação do acesso à informação, bem como a intensa circulação de notícias falsas (fake news). Por isso, a escola se confronta com certos estereótipos e anacronismos históricos, já que aparece toda a carga de criminalização e pânico moral



em torno dos movimentos sociais e da presença de certos temas na escola. Essa cena motiva algumas questões: O que é vitimismo? Como construir um espaço capaz de acolher certas visões de mundo que se sustentam com base em senso comum? Como ampliar essas concepções a partir do conhecimento histórico?

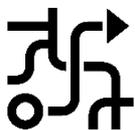
A segunda cena foi ainda mais controvertida, já que trouxe uma série de imagens e preconceitos sobre as religiões de matriz-africana. Segue o relato:

Primeiro período. “Sextou”, como eles dizem. Estava finalizando a Reforma Protestante. Lemos as teses de Lutero. Uma questão do livro trazia sobre a diversidade religiosa. Pensei em promover uma conversa. Perguntei se conheciam algumas instituições religiosas. Vocês frequentam? A maioria disse que participava. Comecei a indagar quais seriam?. Surgiram Assembleia de Deus, Católica e Universal. Uma me disse, têm espíritas e macumbas. Mas não sei se são religiões como as outras. Eu sei ... Outra disse que não suportava, pois o barulho era excessivo próximo a sua casa. Mais um choque. Tentei negociar, tentei explicitar a liberdade religiosa e de culto. Parecia não fazer efeito. Pensei: precisamos debater religião (Diário de Campo, 6/05/2022).

Tratar do imprevisto presume afetividade e sensibilidade para o estabelecimento do diálogo. Nesse sentido, gostaria de chamar atenção que o currículo – na prática – é atravessado pelas relações entre os sujeitos, o que provoca sensações de afeto ou repulsa, mas também tensionam a construir caminhos para a concretização de uma educação democrática com base na negociação de posicionamentos (SEFFNER, 2020). Desse modo, esse momento trouxe algumas indagações: será que tínhamos alguns adeptos de religião de matriz africana que silenciaram? É impossível responder tal questão, mas o episódio orbitou estereótipos que precisamos enfrentar na construção de uma sociedade plural e inclusiva, e, desse modo, estabelecer estratégias de abordagens do ensino de história para confrontar tais perspectivas colonialistas e com base no preconceito. Diante desse cenário, essa demanda pode ser negligenciada diante de propostas educativas que privilegiam a lista de conteúdos dos documentos orientadores.

Se os imprevistos acabam nos cercando de perguntas sem respostas; por outro, lugares seguros criam possibilidades interessantes:

Era um tema clássico de uma de 8º ano: a revolução industrial e as condições de trabalhadores. A aula seguiu o movimento convencional: lemos as páginas do livro, organizei uma oficina sobre a divisão do trabalho, e, por fim, apresentei a cena do filme Tempos Modernos. Os alunos riram, sentiram a curiosidade, sentiram a genialidade de Chaplin. E isso, por si só, bastava. Mas resolvi tencionar a discussão. Pedi para que desenhassem ou escrevessem frases sobre a luta por direitos. E

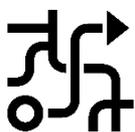


passamos a debater sobre a instabilidade do trabalho e dos postos de trabalho. Uma aluna mencionou o quanto estudar história causa incômodo, pensamentos, mas também tristeza. Fiquei imóvel. E esse incômodo se intensificou diante de frases que traziam: por melhores salários, pelo direito de descanso, por valorização. Mas um desenho impactou ainda mais, pois trazia um jovem com mordança, e, ao seu lado, o símbolo do dinheiro e do relógio. (Diário de Campo, 15/06/2022).

Nessa cena, mais do que a ideia do conceito de Revolução Industrial e o porquê de transitarmos na angústia que atravessa o nosso momento, queremos assinalar o conhecimento histórico como espaço de encontro e problematização; sobretudo com a tensão em torno do processo de ampliação da vida pública dos jovens e crianças. Pensamos – assim – a aula de história capaz de potencializar a escuta, o empenho em expressar as ideias, sejam verbais, seja a partir do desenho, e, encorajar a defesa de posicionamento a partir do encontro com o outro na sala de aula. Como afirma Fernando Seffner (2020), coloca-se a escola como espaço público comprometido para o preparo para a vida na esfera pública, em que a conquista da autonomia pessoal e intelectual perpassa o encontro com a diversidade de opiniões.

Da mesma forma, as eleições de 2022 invadiram a sala de aula diante da disputa eleitoral entre Luís Inácio Lula da Silva e Jair Messias Bolsonaro. Esse cenário criou a expectativa da oportunidade de ampliar o debate e a compreensão do significado do exercício democrático. A curiosidade do 6º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio, por outro lado, era em torno de qual seria a escolha política de cada professor ou professora. A afirmação mais comum era: “É claro que o professor é Lula, todo historiador é de esquerda”.

Porém, tínhamos os ecos da Escola Sem Partido, a possibilidade de uma reclamação junto à Coordenação Pedagógica. E, novamente, a tensão da escola como espaço para além do convívio familiar provoca o silêncio, o riso como desvio, e, em diversos momentos, finalizamos a discussão com a ideia de que o voto é secreto. Tínhamos o risco de uma discussão evoluir para agressão. Ao mesmo tempo, situamos a importância do voto e do processo eleitoral como formas de consolidação da democracia em nosso país. Talvez – em outro momento – estaremos mais maduros para tratar a temática com segurança, a partir dos referenciais das ciências humanas, de modo a consolidar a ideia de que crianças e jovens são sujeitos de direitos e em formação.



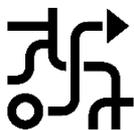
Os episódios brevemente relatados evidenciam as disputas de certos temas presentes na escola. E suscitam que a discussão da escola “comprometida com a formação científica e com o preparo para a vida no espaço público” (SEFFNER, 2020, p. 87) implica na construção de espaços para o diálogo e o encontro com a diferença. Diante disso, passamos a discorrer sobre as possibilidades de aula de história como o lugar de encontro das diferenças. E, portanto, centrado nessa ideia é que nos esforçamos na construção de relações democráticas na escola, marcadas pela empatia, a alteridade e a aprendizagem com o outro que pensa diferente de nós.

### **A AULA COMO LUGAR DE ENCONTRO DA DIFERENÇA**

A ampliação de temas e metodologias no ensino de história também coincidiu com mudanças no sentido da aprendizagem e a concepção da aula de história. Maria Auxiliadora Schmidt (2012, p. 79-80) atribui – com base na noção de disciplina escolar – a constituição do ensino de história brasileiro tributário a um modelo de pedagogização no “qual a transposição didática do conhecimento histórico em conhecimento escolar pautou-se, sobretudo, na imposição dos aspectos psicológicos e pedagógicos”. Essa opção significou certo afastamento do método da História e da Filosofia da História; sendo, portanto, a leitura de manuais e memorização de datas e fatos uma prática recorrente do que se entende por aula de história.

Como já afirmado, a partir da redemocratização, sumariamente, a aproximação com a historiografia e a disciplina de referência elencam outros objetivos ao ensino de história. Em nosso caso, nosso fazer docente indica a presença dos temas do presente e políticos na aula de história. Desse modo, dialogamos com a noção de temas sensíveis e passados práticos propostos por Fernando Seffner e Nilton Pereira.

Pereira e Seffner (2018) delimitam os “temas sensíveis” e o “passado vivo” no espaço escolar como fundamentais para uma educação em acordo com os direitos humanos. Os autores sistematizam a importância do estudo do passado com referência nas questões do presente. Portanto, “a escrita da história sobre esses passados e seu ensino não são atitudes desinteressadas, mas voltadas ao futuro – um futuro de tolerância, de reconciliação com a justiça e com os direitos” (PEREIRA; SEFFNER, 2018, p. 17).



Sumariamente, os autores acenam para a aula de história na relação com o passado que não passa; portanto, carregado de tensões e angústias. Pereira e Seffner (2018) definem os temas sensíveis com a ideia de residualidades, o impacto do presente na aula de história e qual o papel dos professores e das professoras nessa criação da aula de história:

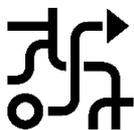
A produção dos temas sensíveis é fruto de uma relação entre passado e presente, entre o programa de história e as marcas das culturas juvenis e do contemporâneo. Exige, então, sensibilidade da parte do professor, e só confirma o ditado de que o bom professor de história é alguém que mergulha no passado com os pés bem firmes no presente, e esse presente inclui compreender a atualidade dos alunos. O terceiro elemento é assumir que os temas sensíveis são atravessados por fortes divergências de opinião e aceitar isso como constitutivo da aula de história, que busca mais debate do que propriamente a produção de consensos ou verdades acabadas do tipo “o que realmente aconteceu na história” (PEREIRA; SEFFNER, 2018, p. 29).

Os temas sensíveis – por sua vez – coincidem com o cenário complexo de controle ideológico e a polarização política. Carmem Gil e Jonas Eugênio definem temas sensíveis no ensino de história como

[...] questões vivas para a sociedade, controvérsias na historiografia, temas constrangedores para determinados grupos sociais, difíceis no contexto da escola, que possam, queremos crer, produzir esperança nas salas de aula. Não se trata somente de outra forma de se aproximar dos conteúdos de História, mas de considerar os sujeitos para os quais se ensina História e seus contextos de vida, marcados pela violência e pela desigualdade social, além do contexto de quem ensina, marcado pelas perseguições e pela desumanização. (GIL; EUGÊNIO, 2018, p. 147).

Nesse contexto, o negacionismo e o questionamento do que se ensina nas aulas de história sustentam a acusação de professor de história como doutrinador. Artur Ávila enfatiza “os negacionismos” como uma forma de seleção do passado com base na violência e no desejo pela morte ao inimigo em construção nos últimos anos cujo

[...] negacionismo é, então, um elemento central deste ódio à democracia e das necropolíticas que lhe são inerentes. Ao legitimar a brutalização dos sujeitos pretéritos, seja pela recusa de sua facticidade, seja pela reinvidicação da violência como necessária à preservação da segurança da comunidade de semelhantes, ele avaliza essa mesma brutalização no presente. O apagamento de certas histórias torna-se uma maneira de se organizar a pólis e de se eliminar o excesso que coloca em risco o essencialismo necessário a esses projetos de poder (ÁVILA, 2021, p. 175).



Dito isso, consideramos fundamental a defesa da aula de história, conforme Pacievitch et. al, enquanto espaço de resistência e criação. Ao questionar perspectivas evolucionistas, lineares, colonialistas e padronizadoras, os autores discorrem que

[...] é por isso que a sala de aula de História e seu currículo se voltam, novamente, à vida e à resistência. Porque, se consideramos a escola como lugar de criação, é ali mesmo o lugar de toda insubordinação: contra os poderes que nos fazem dizer, ver, ouvir por dentro de normas, de padrões e de uma colonialidade que define o modo de existir. (PACIEVITCH et. al, 2019, p. 1634).

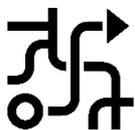
Fernando Seffner (2012) nos instiga a pensar a aula a partir de professores e alunos que dela participam; segundo o autor, a ideia de aula de história se inclina para o ensino de história para além do ensinar da narrativa histórica, o certo ou errado. Ao trazer as diferenças de classe, gênero, raça e religião, assim como a negociação de posicionamentos, o autor situa a relação entre ensino de história e a ampliação das experiências no espaço público: a consolidação de experiências democráticas no espaço escolar, visto que:

A aula de História pode servir para que os alunos explicitem o que sabem – e o que acreditam – em termos políticos, ideológicos, históricos mesmo, e para que coloquem isso em discussão. Não necessariamente para encontrar o que é “certo” ou mais atual em termos historiográficos, mas para entender dentro de qual tradição histórica cada um se situa. (SEFFNER, 2012, p. 127).

Evidenciar a escola construída na – e para – relações democráticas potencializa a perspectiva de “que grupos e pessoas negociam pontos de vista diferentes e até antagônicos, sem – necessariamente – considerar que quem pensa diferente é um inimigo (SEFFNER, 2020). Em vista disso, as aulas constituem-se em momentos que

[...] há liberdade de expressão para proliferação de perguntas e de estratégias de escuta; para levantar questões e obter respostas argumentadas a dúvidas; para visualizar os impasses e construir alternativas de negociação em torno deles; para efetuar questionamentos às normas e saber que elas podem ser modificadas pela ação humana (SEFFNER, 2020, p. 17).

Portanto, a aula de história como espaço de encontro e diferença é defender a escola como lugar de criação. A partir das questões enunciadas, refletir sobre a aula de história como lugar de encontro envolve situar o ensino de história para a ampliação das experiências dos estudantes tendo como perspectiva as tensões no passado e no presente. Essa relação com o passado é tomada de novos



questionamentos e problemáticas, visto que a ampliação de novos sujeitos, novos temas e novas questões, na educação básica, permitiu “dar visibilidade a modos de vida, temporalidades e identidades antes destituídas de historicidade e de lugar” (PACIEVITCH et. al, 2019, p. 1644).

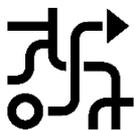
Essas histórias – na pluralidade- são tomadas de vida, empatia e esperança, já que “está comprometida com a formação ética de cada indivíduo, para quem ter uma experiência com o outro implica transformar a si mesmo e produzir-se com novas alternativas de vida e de futuro” (PEREIRA, 2018, p.111). E, portanto, ampliam o pensamento histórico de crianças e adolescentes, e, confrontam interpretações autoritárias da história brasileira presentes na escola.

Também destacamos o diálogo como fundamental na construção da aula de história. Nesse sentido, conforme Terezinha Rios (2008, p. 73), “uma aula não é algo que se dá, mas algo que se faz, ou melhor, que professores e alunos fazem, juntos”. Nesse sentido, Rios (2008) admite o encontro entre professores e alunos como decorrente de uma relação, no qual há a diferença e reciprocidade que constituem o que entendemos por aula. E, portanto, “ensinamos e aprendemos, juntos. Vivenciamos experiências, juntos. Construimos, reconstruimos, destruimos, inventamos algo, juntos. Construimo-nos, reconstruimo-nos, destruimo-nos, inventamo-nos, juntos” (RIOS, 2008, p. 78).

Diante disso, em sua crítica à educação pautada na reprodução e transmissão, denominada Educação Bancária, Freire (1987, 1996) advoga em torno de uma educação crítica, problematizadora, e, acima de tudo, uma especificidade humana. Nesse sentido, o diálogo surge como fundamento da consolidação de uma prática da liberdade, bem como presume a diferença, a diversidade de opinião e o reconhecimento do outro como humano. A educação libertadora rompe com a dominação e a ideia do aluno como depósito de conhecimento, instituindo a colaboração, o respeito e a escuta como fundamentos para a construção de conhecimento e transformação do mundo em que vivemos.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Diante da diversidade de questões, gostaríamos de apontar alguns encaminhamentos que consideramos pertinentes. O objetivo central dessa escrita, com base no meu exercício enquanto professor da rede básica, é referenciar as



possibilidades de diálogo e encontro com a diferença na aula de história; a promoção de um ensino contextualizado, provocativo e sensível corresponde a enfrentar a padronização do pensamento em tempos de reformas curriculares. Dessa forma, a aula de história assume uma postura de criação e resistência, pois se volta em torno da defesa da vida e possibilidades de futuro: novas formas de ser, pensar e existir (WALSH, 2009).

Além disso, de acordo com Fernando Penna e Rodrigo Ferreira (2018), entendemos que o nosso exercício intelectual como professor de história envolve a construção de espaços de diálogo e acolhimento da diferença, já que essa dinâmica permite a compreensão de que jovens e crianças são sujeitos históricos, de direitos e que interferem no espaço público.

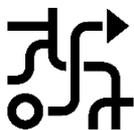
A aula de história se desdobra na educação para liberdade e autonomia onde se situa o debate sobre temas sensíveis e contraditórios como o exercício para a vida em democracia e para a atuação no espaço público. Sendo assim, o escutar como prática do sensível em sintonia de uma expectativa recíproca (SALVA et. al, 2022, p. 12) dimensiona o acolhimento à diferença, o respeito e a colaboração como fundamentos para a construção de formas de (re)existências. Por isso, defendemos o ensino de história capaz de promover a educação crítica, emancipatória e capaz de enfrentar toda forma de violência e desumanização.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; CRUZ, Ana Cristina J.; MORUZZI, Andrea Braga. Alguns Apontamentos: a Quem Interessa A Base Nacional Comum Curricular Para A Educação Infantil? *Debates em Educação*, [S. l.], v. 8, n. 16, p. 46-65, 2016. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/2385>. Acesso em: 13 jul. 2022.

ACOSTA, Tássio; GALLO, Silvio. A educação em disputa no Brasil contemporâneo: entre os estudos de gênero, a dita ideologia de gênero e a produção de uma 'ideologia de gênese'. *Educação*, Santa Maria-RS, v. 45, n. 1, p. e92/ 1–28, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/43607>. Acesso em: 29 jan. 2022.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; PONTIN, Marta Maria Darsie. O Diário Reflexivo, Avaliação e Investigação Didática. *Revista Meta: Avaliação*, [S.l.], v. 2, n. 4, p. 13-30, 2010. Disponível em <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/66>. Acesso



em: 27 fev. 2023

ÁVILA, Arthur Lima. Qual passado escolher? Uma discussão sobre o negacionismo histórico e o pluralismo. *Revista Brasileira de História*, 2021, v. 41, n. 87, p 161-184, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbh/a/cYtjsrRVpgcwbZh4c7C48FS>. Acesso em: 18 set. 2022.

BAGGIO, Kátia Gerab. Conexões ultraliberais nas Américas: o think tank norte-americano Atlas Network e suas vinculações com organizações latino-americanas. In: *XII Encontro Internacional da ANPHLAC*, 2016, Campo Grande. Anais... São Paulo: USP, 2016. p. 1-26. Disponível em: <http://antigo.anphlac.org/sites/default/files/Katia%20Gerab%20Baggio%20Anais%20do%20XII%20Encontro%20Internacional%20da%20ANPHLAC.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2024.

BITTENCOURT, Circe Fernandes. Reflexões sobre o ensino de História. *Estudos Avançados*, [S. l.], v. 32, n. 93, p. 127-149, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/1525620>. Acesso em: 27 fev. 2023.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 5 de outubro de 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 25 jun. 2020.

CAIMI, Flávia Eloisa. A História na Base Nacional Comum Curricular pluralismo de ideias ou guerra de narrativas. *Revista do Lhiste*, Porto Alegre, n.4, v.3, p. 86-92. jan/jun. 2016

FAUSTO, Ruy. Depois do vendaval. In: ABRANCHES, S. H. H. *et al. Democracia em risco? 22 ensaios sobre o Brasil hoje*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010, p. 108-120.

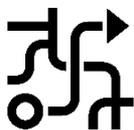
FERREIRA, Angela Ribeiro; MELLO, Paulo Eduardo Dias de. Ensino de História em tempos reacionários: das “ilusões” das prescrições à realidade das proscricções. In.: MORETTO, Samira P.; OLIVEIRA, Núcia Alexandra S. (Orgs.) *Desafios e resistências no ensino de História*. São Leopoldo: Oikos, 2019, p. 19-50.

FREIRE, Paulo. *Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis*, 1. ed. - São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*, 17ª. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALLO, Sílvio. Mutações no governo da infância no Brasil contemporâneo. *ZERO-A-SEIS*, Florianópolis, v. 23, p. 1091-1115, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/81100>. Acesso em: 15 set.



2022.

GIL, Carmen. Z. de Vargas; SEFFNER, Fernando. Dois Monólogos Não Fazem um Diálogo: jovens e ensino médio. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 175-192, jan/mar. 2016. Disponível em: Acesso em: 08 jul. 2021.

GIL, Carmem Z. de Vargas; EUGENIO, Jonas A. Ensino de História e temas sensíveis: abordagens teórico-metodológicas. *Revista História hoje*, v. 7. São Paulo, 2018, p. 139-159, 2018.

LOHN, Reinaldo Lindolfo. Reflexões sobre a história do tempo presente: uma história do vivido. In: Tiago Siqueira Reis; Carla Monteiro de Souza; Monalisa Pavonne Oliveira; Américo Alves de Lyra Júnior. (Org.). *Coleção História do Tempo Presente*, 1 ed. Boa Vista: Editora da UFRR, 2019, v. 1, p. 11-26

LIMA, Sheila Oliveira. O diário de campo na experiência inicial docente. *Entrepalavras*, Fortaleza (CE), v. 8, n. 3, p. 126-141, out./dez. 2018. Disponível em: [Repositório Institucional UFC: O diário de campo na experiência inicial docente](#). Acesso em: 27 fev. 2022.

LOWY, Michel. Da tragédia à farsa: o golpe de 2016 no Brasil. In: JINKINS, I.; DORIA, K.; CLETO, M. (Orgs.). *Por que gritamos golpe? Para entender o impeachment e a crise política no Brasil*. São Paulo: Boitempo, 2016, p. 61-67.

MACEDO, Elizabeth. As demandas conservadoras do movimento escola sem partido e a Base Nacional Curricular Comum. *Educação & Sociedade*, v. 38, n. 139, p. 507-524, abr./jun. 2017

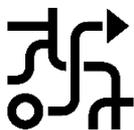
OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de; CAIMI, Flávia Eloisa. Vitória da tradição ou resistência da inovação: o Ensino de História entre a BNCC, o PNLCD e a Escola. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 37, p. 1-22, set. 2021. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/77041>. Acesso em: 13 set. 2022.

PADRÓS, Enrique Serra. Os desafios na produção do conhecimento histórico sob a perspectiva do Tempo Presente. *Anos 90*, Porto Alegre-RS, v. 11, n. 19, p. 199–223, 2004. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/anos90/article/view/6356>. Acesso em: 29 jan. 2023.

PACIEVITCH, Caroline et al . A vida como ela foi: produzindo resistência nas aulas de história. *E-Curriculum*, São Paulo , v. 17, n. 4, p. 1626-1647, out. 2019 . Disponível em [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1809-38762019000401626&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-38762019000401626&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 27 fev. 2023.

PENNA, Fernando de Araujo. O ódio aos professores. In: *AÇÃO EDUCATIVA ASSESSORIA, PESQUISA E INFORMAÇÃO* (Org.). A ideologia do movimento escola sem partido: 20 autores desmontam o discurso. São Paulo: Ação Educativa, 2016. p. 93-100.

PENNA, Fernando de Araujo; FERREIRA, Rodrigo de Almeida. O trabalho intelectual



do professor de história e a construção da educação democrática: Práticas de história pública frente à Base Nacional Comum Curricular e ao Escola sem Partido. In: ALMEIDA, Juniela Rabêlo de.; MÊNESES, Sonia (Orgs.). *História pública em debate: Patrimônio, educação e mediações do passado*. 1ed. São Paulo (SP): Letra e Voz, 2018, p. 109-127.

PEREIRA, Nilton Mullet. Ensino de história e resistência: notas sobre uma história menor. *@rquivo Brasileiro de Educação*, v. 5, n. 10, p. 103-117, 2018. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/arquivobrasileiroeducacao/article/view/P.2318-7344.2017v5n10p103>. Acesso em: 13 jul. 22.

PEREIRA, Nilton Mullet; RODRIGUES, Mara Cristina de Matos. BNCC e o passado prático: temporalidades e produção de identidades no ensino de História. *Arquivos analíticos de políticas educativas*, [s. l.], v. 26, n. 107, p. 1-22, set. 2018. Disponível em: [\(PDF\) BNCC e o passado prático: Temporalidades e produção de identidades no ensino de história \(researchgate.net\)](#). Acesso em: 27 fev. 2023.

PEREIRA, Nilton Mullet.; SEFFNER, Fernando. Ensino de História: passados vivos e educação em questões sensíveis. *Revista História Hoje*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 13, p. 14-33, 2018. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/427>. Acesso em: 22 set. 2022.

REIS, Daniel Aarão. Notas para a compreensão do Bolsonarismo. *Estudos Ibero-Americanos*, [S. l.], v. 46, n. 1, p. e36709, 2020. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/iberoamericana/article/view/36709>. Acesso em: 27 fev. 2023.

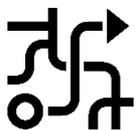
RIOS, Terezinha Azeredo. A dimensão ética da aula ou o que nós fazemos com eles. In: VEIGA, Ilma P. A. (org.) *Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas*. Campinas: Papirus, 2008, p. 73-93.

SALVA, Sueli. et. al. Apresentação. In: SALVA, Sueli; MATTOS, Renan Santos; MARTINEZ, Lucas da Silva. (Orgs). *Memórias, arte e (re)existências: infâncias em tempos de pandemia de Covid-19 e em outros tempos*. 1. ed. Foz do Iguaçu: Editora CLAEC, 2022, p. 6-12.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. História do ensino de história no Brasil: uma proposta de periodização. *Revista História da Educação*, [S. l.], v. 16, n. 37, p. 73-91, 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/24245> . Acesso em: 27 fev. 2023.

SEFFNER, Fernando. Cultura escolar e questões em gênero e sexualidade: o delicado equilíbrio entre cumprir, transgredir e resistir. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 14, n. 28, p. 75-90, jan./abr. 2020. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>. Acesso em: 13 jul. 2022.

SEFFNER, Fernando. Comparar a aula de História com ela mesma: valorizar o que acontece e resistir à tentação do juízo exterior (ou uma coisa é uma coisa, outra coisa é outra coisa). *Historiæ*, [S. l.], v. 3, n. 1, p. 121-134, 2012. Disponível em:



<https://periodicos.furg.br/hist/article/view/2482>. Acesso em: 27 fev. 2023.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Do espaço escolar e da escola como lugar: propostas e questões. In: VIÑAO FRAGO, Antonio; ESCOLANO, Agustín. *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. Tradução de Alfredo Veiga Neto. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

VIÑAO FRAGO, Antônio. Historia de la educación e historia cultural. *Revista Brasileira de Educação. ANPED*, n. 0, p. 63-82, set./dez. 1995.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009, p. 12 - 43

Recebido em 02/08/2023

Aprovado em 28/10/2024