



ISSN 1984-5634

DOSSIÊ

AS FONTES HISTÓRICAS E OS TEMPOS DE INCERTEZAS: EM DEFESA DO ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

*The historical sources and the times of uncertainties:
in defense of the teaching of history in basic education*

RENAN SANTOS MATTOS¹

RESUMO

O artigo tem por objetivo problematizar a presença das fontes históricas no espaço escolar. Nesse sentido, investiga-se o atual cenário da educação brasileira com ênfase na relação entre os contextos escolares e a dimensão do currículo. Sendo assim, narra-se a experiência profissional de professor-historiador a partir do diário de campo com o objetivo de reafirmar a aula de história como espaço de encontro das diferenças, bem como a possibilidade de enfrentamento da uniformização curricular a partir das fontes históricas à medida que possibilitam a construção de espaços escolares com referência na negociação de diferentes pontos de vista.

PALAVRAS-CHAVE: Fontes históricas. Ensino de história. Educação Básica. Reformas Curriculares.

ABSTRACT

The article aims to problematize the presence of historical sources in the school space. In this sense, the current scenario of Brazilian education is investigated, with emphasis on the relationship between school contexts and the dimension of the curriculum. Thus, the professional experience of a teacher-historian is narrated from the field diary with the objective of reaffirming the history class as a space for meeting differences, as well as the possibility of confronting the curricular standardization from the historical sources as they enable the construction of school spaces with reference in the negotiation of different points of view.

KEYWORDS: Historical sources. History teaching. Basic Education. Curriculum Reforms.

EDITOR-CHEFE:

Vicente da Silveira Detoni

EDITORA-GERENTE:

Renata dos Santos de Mattos

SUBMETIDO: 04/11/2022

ACEITO: 24/05/2023

COMO CITAR:

MATTOS, R. S. As fontes históricas e os tempos de incertezas: em defesa do ensino de história na educação básica. *Aedos*, Porto Alegre, v. 15, n. 34, p. 136-152, jul.–dez., 2023.

<https://seer.ufrgs.br/aedos/>

¹ Professor da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Doutor em História pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-0888-8641>. E-mail: renan.mattos@uffs.edu.br

Ensinar democracia é possível. Para isso é preciso testemunhá-la.
Mais ainda, testemunhando-a, lutar para que ela seja vivida,
posta em prática ao nível da sociedade global.
(FREIRE, 2020, p. 259)

Lutar pela democracia. Talvez seja essa a mais importante provocação do meu encontro com o livro “Cartas a Cristina”, de Paulo Freire (2020). Além disso, a escrita freiriana desencadeou reflexões a respeito da importância do conhecimento de história e, sobretudo, de como o conhecimento da realidade norteia a construção de políticas alternativas para a sociedade. Freire delineou a experiência do exílio da ditadura civil-militar no contexto de crise das instituições na Era Collor, bem como expressou toda a sua leitura sobre a defesa da democracia e das instituições democráticas. Era a sua escrita-testemunho, sua resistência.

Em vista disso, peço licença para transitar em minhas experiências como professor da rede pública do Estado do Rio Grande do Sul e da rede municipal de ensino de Santa Maria com o objetivo de propor alguns diálogos que atravessam a minha construção de professor-historiador da Educação Básica. Elaborar uma escrita reflexiva sobre as atividades e as aprendizagens realizadas em nosso percurso profissional, para além dos protocolos acadêmicos, representa possibilidades de questionamentos sobre nossas escolhas teóricas e os campos de luta. Escrevo, assim, para assinalar que meu trânsito, exclusivamente profissional, ganha sentido no encontro com a escola, com toda a sua potencialidade, seus medos, dificuldades e desafios.

Ingressar no magistério coincidiu com momentos marcantes de minha história pessoal e de nosso país. O ano de 2012 e, paralelo a isso, uma série de imagens surgem: as jornadas de junho de 2013; a emergência de movimentos de extrema direita; o debate sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC); os parcelamentos salariais do governo José Ivo Sartori; o fechamento de turmas e de modalidades de ensino no Rio Grande do Sul; a Reforma do Ensino Médio; greves e ocupações das escolas; reformas curriculares; reformas do nosso plano de carreira. Negacionismos, crise econômica, pandemia, aulas online. Quero registrar aqui uma escola tomada por insegurança e incerteza, o que nos leva a uma questão: por que lutar pela democracia e pela educação e como esses dois pontos se relacionam?

A constituição de 1988, ao trazer a educação como direito, representou desafios para as políticas educacionais brasileiras. Assim, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, reafirmou a educação como direito e responsabilidade do Estado e da família com o objetivo do “pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996). Esse período também é indício da aproximação da história com a historiografia, com a abertura para novos temas e sujeitos históricos. A educação básica ampliava e modificava a sua aparência, já que crianças e jovens de diferentes grupos sociais passaram a frequentar os bancos escolares.

Essa questão me parece fundamental, considerando as diferentes pautas e disputas no campo educacional brasileiro atual: qual será o nosso projeto de educação brasileira e de educação em História? Qual será a minha luta diária como professor de História? Nilma Gomes (2019, p. 1027) apresenta movimentos conservadores, especialmente, a partir de 2016, liderados por “setores privatistas, fundamentalistas políticos e religiosos e fortalecimento do neoliberalismo”. Segundo a autora, as

diretrizes de ampliação e de consolidação do estado de direito e da democracia foram minimizadas nas políticas atuais.

Diante desse panorama, esse texto corresponde a uma perspectiva de resistência e de reafirmação do ensino de história contextualizado, como forma de provocação para a defesa da democracia, dos direitos da criança e do adolescente, bem como de uma escola plural. Nesse ponto, o texto está organizado em três momentos: Inicialmente, discutimos o período de mudanças curriculares no ensino de história com o intuito de mapear, diante da crise política após o golpe de 2016, as disputas do que se ensina nos contextos da educação básica. Posteriormente, passamos para a análise de minhas observações de momentos marcantes do encontro com as crianças e adolescentes no espaço escolar com o objetivo de delinear como certas temáticas sociais aparecem nesses espaços, e, por fim, discutiremos sobre o papel das fontes históricas na constituição de um saber histórico escolar contextualizado, crítico e aberto ao diálogo. Nesse sentido, sinalizamos para o diálogo e o debate como pressupostos fundamentais no ensino de história. Para além de uma escrita metodológica e da aprendizagem histórica, minha questão é pensar sobre a defesa de um conhecimento histórico escolar em diálogo com tempos tão complexos e de mudanças.

UMA BASE NACIONAL, UMA HISTÓRIA EM COMPETÊNCIAS E HABILIDADES E UM BOCADO DE INCERTEZA

O período entre 2017-2021 foi marcado por intensas reformas curriculares, embates e disputas nas políticas educacionais brasileiras. A BNCC delimitou como princípio “a equidade e a igualdade das crianças, jovens e adultos brasileiros no acesso à educação e a melhoria na qualidade da Educação Básica” (ABRAMOWICZ; CRUZ; MORUZZI, 2015, p. 47-48), tendo como pilar uma proposta de um currículo nacional. Nesse sentido, a noção de cultura, diversidade e direitos compunham-se de dispositivos de regulação em um cenário tão complexo e de um conjunto de movimentos conservadores em curso nas políticas públicas em educação.

Em seus princípios, a Base Nacional Comum Curricular define:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (BRASIL, 2018, p. 7).

Assim, as diferentes versões do documento ainda coincidiram com a crise política e institucional da democracia brasileira. A construção da BNCC, como um documento prescritivo das políticas curriculares nacionais, resultou de um processo histórico demarcado pelo Golpe Parlamentar que afastou a Presidente Dilma Rousseff (CERRI, 2021). Flavia Caimi e Sandra Regina Oliveira (2021, p. 4) articulam o período da BNCC marcado “pelas lutas sem possibilidades de acordo”, já que emergem “grupos que se definem detentores de verdades absolutas em torno de vários assuntos, inclusive sobre o que é uma escola, como e o que deve ser ensinado nesse lugar”.

As autoras ainda destacam que a aprovação apressada da BNCC implicou, sobretudo, na anulação do diálogo e da oportunidade de debate pelos diferentes setores da sociedade a respeito da proposta educativa, culminando em um documento delimitador de conteúdos a serem ensinados e em competências a serem desenvolvidas ao longo do processo de escolarização. Compreendo todo o esforço das comissões envolvidas no processo e, mesmo com a afirmação “de que base não é currículo”, há um mundo imaginado no conjunto de competências e habilidades, o que tem consequências no estabelecimento de pautas políticas educacionais quanto na disponibilidade de recursos, avaliação, entre outros (PENNA, 2016).

O professor Sílvio Gallo (2020) desenvolve, com base em Michel Foucault, o conceito de Governamentalidade Democrática, cujo horizonte é “a afirmação da cidadania e dos direitos como pilares da sociedade brasileira e, portanto, de sujeitos de direitos, governados dentro dos domínios democráticos a partir da abertura política” (GALLO, 2020, p. 1106).

Por outro lado, a análise culmina no destaque de que a governamentalidade democrática entrou em crise com o golpe de 2016 e ocorreu uma reorientação da maquinaria da governamentalidade do estado brasileiro. Logo, nas palavras do autor:

Vivemos uma disputa pela hegemonia dos valores que governam as vidas das crianças; serão eles os princípios democráticos erigidos pelo Estado republicano ou os princípios conservadores disseminados por igrejas fundamentalistas, cuja ação política chega ao âmbito do governo federal? (GALLO, 2020, p. 1109)

Assim, a crise da ordem democrática e o contexto da pandemia ampliaram as dimensões de precarização da vida (BUTLER, 2011). Michel Lowy delimita esse período histórico marcado pelo Estado de Exceção e pela restrição de direitos em diferentes lugares do mundo:

De uma forma ou de outra, fica claro que ela é um peso grande para o Estado, para as classes dominantes e para o capital financeiro. A democracia atrapalha, ela não facilita o trabalho da política capitalista. Daí a tendência a reduzir o espaço democrático, tomar medidas de exceção e até mesmo usar o método do golpe, como estamos vendo na América Latina. O golpe de 2016 no Brasil não é o primeiro. Já tivemos golpes em Honduras e no Paraguai, e possivelmente teremos outro na Venezuela. Isso mostra que a democracia já não está mais sendo útil, que ela está atrapalhando a implantação das políticas neoliberais (LOWY, 2016, p. 55).

Penso que os direitos humanos, os direitos das crianças e dos jovens atravessam momentos de crise e ruptura. E, portanto, mostra-se oportuno assinalar, como lembra Ruy Fausto (2019), o conservadorismo como fenômeno político e social na atualidade. Nesse impacto, “da união da democratura 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). Nesse quesito, essa onda conservadora mobilizou pautas morais, bem como a desqualificação dos valores republicanos e democráticos.

É importante ressaltar que o pós-2016 também assinalou outro retrocesso das políticas educacionais. A Lei nº 13.415/2017 e a reforma do Ensino Médio, tomados de promessas e de propaganda política, avançaram. Essa proposta redefiniu nossas cargas horárias e disciplinas como Projeto de Vida, Educação Digital e Empreendedorismo elencaram a aproximação com os interesses privatistas que definem os

rumos da nossa educação. Sendo assim, a preparação para o trabalho representa o viés de construção do projeto de ensino da educação brasileira. Desse modo, Ramon Oliveira aponta as relações entre a reforma do Ensino Médio como expressão do pensamento neoliberal, pois ao

tomar como referência para a reforma, basicamente, a estrutura curricular, o governo, em nome da flexibilização, terminou por impor à formação no âmbito do Ensino Médio um profundo esvaziamento. Ao resumir a base nacional comum curricular no máximo 1800 horas, sem uma vinculação direta com os cinco itinerários formativos (Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Formação técnica e profissional), acelera o empobrecimento do Ensino Médio, na medida em que o básico se constitui em algumas áreas do conhecimento como o limite a ser ofertado aos alunos (OLIVEIRA, 2020, p. 10).

Ramon Oliveira (2020) ainda destaca os problemas estruturais presentes na reforma do Ensino Médio, de parcerias com a iniciativa privada como indícios de retrocesso nos direitos à educação de qualidade no ensino médio. Desse modo, o autor assinala que a proposta “abre a possibilidade dos sistemas de ensino firmarem convênios com instituições privadas envolvidas com a educação a distância” (2020, p. 8), bem como a abordagem de certos componentes curriculares a partir de temas, módulos e a possibilidade de contratação de profissionais caracterizados, como de notórios saberes, representam o posicionamento dos grupos empresariais na orientação das políticas educacionais.

Nilton Pereira e Fernando Seffner (2018) analisam o contexto das reformulações curriculares e de ascensão do conservadorismo no Brasil, após o ano de 2016. Desse modo, advogam em torno da estreita relação entre os “temas sensíveis” e do “passado vivo” no espaço escolar, já que envolve uma educação em defesa dos direitos humanos. Sendo assim, investem na ideia de um passado que parte de questões do presente, bem como na ideia de residualidades do passado. E, portanto, que “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, Pereira e Seffner definem a aula de história nos seguintes termos:

O conceito de residualidades é peça-chave para lidar com esse “passado que nunca passa”, e que, portanto, ajuda a produzir quem somos no presente. O segundo elemento é pensar que os temas sensíveis não são dados *a priori*, não há como construir uma listagem de temas sensíveis que exista para sempre e propor, então, atividades para cada um, à moda de uma “lista de conteúdos e suas atividades”. 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).

Assim, a educação brasileira passou por incisivas mudanças com a crise da democracia. Se pudesse imaginar uma saída, ousaria dizer que temos uma opção. Lembro-me da frase mais entoada, em 2016, por ocasião do movimento dos estudantes secundaristas: ocupar e resistir. Ocupar e resistir com conhecimento histórico e em defesa de uma educação básica de qualidade e, sobretudo, delineada pelo

compromisso de uma educação para a defesa dos direitos e da liberdade de pensamento. Desse modo, estabelecer nosso exercício docente e defender o ensino de história na educação básica, evidencia-se na discussão sobre os contextos educativos e, especialmente, a relação de professor e crianças.

OCUPAR E RESISTIR: ENTRE NEGOCIAÇÕES E OS TEMPOS DE INCERTEZA

Novamente, uma atmosfera de medo emerge nas interações pedagógicas. A atuação docente e o ensino de história abarcaram um conjunto de tensões sobre o que ensinar e as disputas sobre o passado. A chamada “onda de ódio” promovida aos professores e professoras de história, acusados de doutrinação marxista e feminista parece sempre estar em jogo (PENNA, 2016). Assim, “o ódio ao doutrinador” (PENNA, 2016), ao conhecimento histórico e aos temas sensíveis materializam-se em denúncias e perseguições. Uma incerteza indescritível passa a estar presente na relação entre escola, família e a liberdade de ensinar, um dos pressupostos básicos e garantias presentes em nossa Constituição e na LDB.

Nosso trabalho, corpo e expressões podem ser alvos da exposição pública, da censura e da tensão se ousarmos problematizar seja as desigualdades de gênero, seja tematizar sexualidades, ou seja, para tratar de manifestações religiosas de matriz africana, por exemplo. Ensinar certos temas representa a insegurança e o ódio à profissão docente. O marxismo cultural, a ideologia de gênero e a doutrinação ideológica encamparam os debates políticos nesse cenário do Lobby Conservador, fundamentalista, privatista, colonialista no âmbito dos Planos Municipais e Estaduais, além da própria BNCC. Porém, a mesma base de história que mantém a visão quadripartite, eurocêntrica e universal é a que garante o debate sobre ditadura civil-militar e Estado Terrorista. A qualidade da educação foi substituída pela vigilância e pela censura e, sobretudo, com certo tom de ameaça.

Esses tempos de incerteza estão na escola. Trago aqui os meus registros de aula nas escolas as quais transitei. Meu trabalho de campo busca evidenciar negociações, estratégias e reflexões inspiradas na ideia de cenas escolares do professor Fernando Seffner. Como explica 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”. O fazer etnográfico, portanto, corresponde a pensar com os estudantes, promover novas conversas e estimular o encontro com a diferença.

O espaço escolar permite articular possibilidades de análise das relações de poderes. Viñao-Frago (2001, p. 77) define “a escola como espaço e lugar”. Algo físico e material, mas também uma construção cultural”. O autor parece indicar que essa dimensão espacial tem uma finalidade educativa, já que assume diferentes funções, como de disciplinarização, de controle, vigilância e processos educativos que delimitam relações nesse espaço. Ao mesmo tempo em que a escola aparece como um lugar delineado por disputas históricas de oposição aos mecanismos de vigilância, assumindo, assim, a luta por visibilidade, transparência e ampliação dos direitos.

Segundo Viñao-Frago, o conceito de cultura escolar perpassa a dimensão temporal, sociológica e a partir das relações de poder. Sendo assim, para o autor, a cultura escolar engloba o

“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 compartidas². (VINAO FRAGO, 1995, p. 68-69).

O professor Fernando Seffner e a professora Carmem Gil (2016, p. 186) acenam para o conceito de cultura escolar como “um conjunto de rituais específicos da vida escolar, no mobiliário e na distribuição arquitetônica das construções, no linguajar que é tido como pedagogicamente adequado para este espaço”.

Nessa direção, segundo os autores, mostra-se importante dimensionar o conjunto de dispositivos, historicamente construídos, que entendemos como escola. Assim, a problemática orienta-se em “examinar normas, finalidades escolares da educação escolar em uma sociedade, pensar os meios e modos da profissionalização docente, observar o que se ensina, como se ensina, e de que modo se dá a seleção dos conteúdos” (GIL; SEFFNER, 2016, p. 186). Portanto, a escolarização formal como espaço de socialização almeja também instituir comportamentos, pensamentos e formas de ser e agir no mundo.

Além disso, Fernando Seffner desenvolve a noção da escola a partir de dois pressupostos que se relacionam. Logo, para Seffner, esse contexto

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).

A escola, nessa direção, presume uma educação para as relações sociais, já que envolve o contato com as diferenças e a ampliação das experiências familiares.

Pensando a escola como um espaço público, reforça-se a garantia de que cada um possa expressar suas diferenças e ser respeitado. 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, que colocam a vida dos outros em risco, em frases do tipo “é melhor um filho morto do que um filho gay”. 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).

Frente a esse aspecto, surge a ideia de trazer as experiências e cenas escolares marcadas pela negociação. As descrições tratam de uma escrita a partir de meu fazer profissional. A primeira cena corresponde à conversa sobre o feminismo:

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 de Rodas de Conversas. A proposta era pensar o presente e o passado. O entusiasmo arrebatou todo mundo. Diversos temas

2 Conjunto de aspectos institucionalizados – inclusive práticas e condutas, modos de vida, hábitos e ritos- a história cotidiana do fazer escolar-, objetos materiais – funcionamento, uso, distribuição no espaço, materialidade física, simbologia, introdução, transformação e desaparecimento e modos de pensar, assim como significados e ideias compartilhadas (tradução nossa).

surgiram: racismo, analfabetismo, presidencialismo, a importância do voto. O clima político e a Covid 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. Eis que um menino, com, provavelmente, 15 anos de idade, levantou a mão. - Sor, queremos falar dos direitos das mulheres, mas gostaríamos de tratar do feminismo. Fiquei entusiasmado. - Mas gostaríamos de falar desses movimentos que colocam as pessoas como vítimas. Queremos falar do “vitimismo”. Fiquei assustado. 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. Certo sor, vamos pensar sobre esses direitos. (Diário de Campo, 11/04/2022).

Dessa relação, enfatizamos que as crianças e adolescentes refletem sobre os conhecimentos aprendidos nas famílias e em outros espaços de socialização, bem como toda a carga de criminalização e ambivalência em torno dos movimentos sociais. Essa cena me fez pensar muito. A minha curiosidade passou pela questão: qual a origem dessas ideias? O que significa o vitimismo? Por que do receio de falar disso? Será que desconfiavam que eu me posicionaria em defesa do feminismo? A cena teve um final feliz, certo recuo. Mas fiquei pensativo sobre o lugar de protagonismo, das indagações e estabelecimento de respeito aos saberes e visões que emergem no conflito e na diferença com jovens e crianças.

Negociação e diferença assumem o horizonte da aula de história. Como pesquisador das religiões e religiosidades, a segunda cena evidencia certos estereótipos sobre as diferentes culturas e experiências religiosas:

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 na igreja. 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 é coisa ruim, 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. Busquei dados sobre intolerância religiosa. Parecia não fazer efeito. A memória da Escola sem partido voltou e pensei: precisamos debater religião (Diário de Campo, 6/05/2022).

Estabelecer um espaço de diálogo exige momentos reflexivos sobre as nossas práticas. Nesse sentido, gostaria de chamar atenção para como recorrem à indiferença, à provocação para se fazerem escutados. Fiquei pensando sobre o ensino religioso e as dificuldades de seguir um programa a partir das diferentes expressões religiosas. Esses aspectos provocam-nos a estabelecer estratégias de luta contra todas as formas de discriminação e desumanização. Uma questão surgiu: será que tínhamos alguns adeptos que silenciaram? Ficou a questão sem respostas.

Volto à questão da educação como relação social. Assim, a escola, ao trazer a educação como um direito, está “comprometida com a formação científica e com o preparo para a vida no espaço público” (SEFFNER, 2020, p. 87) e isso implica na ampliação das experiências sociais. Portanto, aprender, ensinar, debater e conviver presumem a defesa do pluralismo de ideias no espaço escolar. O quanto o ensino de história, a partir das fontes históricas, pode representar a criação e a resistência. E, sobretudo, indicar as possibilidades desse ensino pautado na discussão e na escuta sobre diferentes pontos de vista e enfrentamento das violências, ao evidenciar a compreensão sobre as experiências do

outro como fundamento metodológico. É nessa ideia de que nos esforçamos na construção de relações democráticas na escola, marcadas pela empatia e alteridade com os sujeitos do passado e do presente, bem como a luta contra a violência e os preconceitos.

AS FONTES HISTÓRICAS E A CRIAÇÃO DE LINGUAGENS E SABERES ESCOLARES

O cenário complexo de vigilância ideológica e a polarização política também coincidiram com a emergência de grupos que questionam os percursos da metodologia da pesquisa histórica e denunciam as abordagens escolares do ensino de história. É nesse contexto que o negacionismo histórico aparece como conceito central. Assim, Patrícia Valim e Alexandre de Sá destacam o conceito de negacionismo histórico como uma forma de governamentalidade, já que nega a existência do outro. Assim,

essa “governamentalidade negacionista” implica o exercício de uma forma específica de poder que tem por alvo um setor – ou setores – da população, cuja eliminação real ou simbólica legitimará as ações violentas de outro setor social organizado em uma “máquina de guerra” – também uma “máquina negacionista” – comandada por um líder que, não raro, se apresenta como antissistema e toma para si a missão de ocupar o Estado, negar sua relevância e centralidade para, ao fim e ao cabo, destruí-lo. Essa forma política parece estar transitando da necropolítica, de acordo com o conceito desenvolvido por Achille Mbembe – na qual o Estado define quem deve viver e quem deve morrer – para o Estado Suicidário, nos termos de Paul Virilio e Vladimir Safatle, um experimento novo em que o Estado é o ator de sua própria destruição na fase terminal do ultraliberalismo (VALIM, AVELAR, 2020).

Artur Ávila aponta para “os negacionismos” como uma forma de seleção do passado com base na violência e na opressão de diferentes grupos, 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).

Portanto, em oposição a isso, o pluralismo no espaço escolar instaura a condição de acolhimento e debate sobre a diferença. Nesse sentido, as fontes históricas assumem um lugar privilegiado para o pensamento sobre qual o lugar do ensino de história na Educação Básica. Nesse aspecto, dialogamos com Ana Maria Monteiro (2015) e a noção de saber escolar. Monteiro (2015) conceitua o ensino de história como um gênero de fronteira entre o currículo e a historiografia, bem como dimensiona a perspectiva de construção de saberes históricos no espaço escolar.

Nesse aspecto, é importante assinalar a noção de saber escolar na relação de tensão entre o conhecimento histórico acadêmico, matéria-prima da aula de história, e o fazer docente, já que “as especificidades dos contextos educativos que ressignificam os saberes históricos, considerando as características culturais, políticas e sociais dos sujeitos do processo pedagógico” (MATTOS, 2021, p. 6).

Dessas considerações, o investimento nas fontes históricas no processo educacional procura dimensionar a problemática “entre historiografia e dinâmica cultural na produção de sentidos no ensino”

(MONTEIRO, 2015, p. 17) e a compreensão sobre as narrativas e saberes escolares em emergência nos contextos educativos.

Além disso, consideramos oportuno indicar a noção de operação historiográfica no espaço escolar. Fernando Penna (2013, p. 3) define “o ensino de história como uma operação historiográfica que tem como objetivo a produção de um conhecimento histórico escolar e o ensino de história em sala de aula”. Nesse sentido, em debate com Certeau, Ricoeur e o conceito de transposição didática de Chevallard, o autor amplia o conceito de operação historiográfica no qual

seu objetivo último é a aula de história. Esta aula de história pode ser pensada como um momento de diálogo entre o professor e os seus alunos, no qual o primeiro vai realizar um grande esforço para que os alunos consigam entender os diferentes textos do conhecimento escolar aos quais eles têm acesso através de suas explicações em sala de aula e os alunos vão se apropriar de elementos deste conhecimento para constituir o seu saber histórico, que ajudará a compreender a dimensão histórica do mundo a sua volta e a orientar as suas ações. Esta é uma das principais funções sociais do conhecimento histórico e ela é realizada pelo professor em sala de aula. (PENNA, 2013, p. 223)

Nesse contexto, ensinar história tem por objetivo possibilitar formas de compreensão da realidade social na articulação entre passado, presente e futuro. Peter Lee sistematiza o conceito de literacia histórica ou alfabetização histórica como “o desenvolvimento de uma consciência histórica, de uma postura crítica que o faça intervir na realidade” (LEE, 2006, p. 135) e que evocam a autoria dos estudantes e professores nos espaços educativos.

As fontes históricas no ensino de história dimensionam tanto a ampliação da noção conceitual de documento quanto para o questionamento sobre o status de verdade no processo de produção do conhecimento histórico. Além disso, a noção de fonte como matéria-prima do conhecimento histórico exige questionamentos para o seu devido tratamento no contexto de sala de aula. Fernando Seffner e Nilton Mullet situam que “a mobilização das fontes históricas em sala de aula passou a significar novas temáticas” (SEFFNER, PEREIRA, 2008, p. 115)

Circe Bittencourt (2009, p. 329) discorre sobre o tratamento dos documentos históricos no processo de ensino-aprendizagem. Desse modo, Bittencourt, apesar de destacar a importância do uso dos documentos históricos para a introdução do pensamento histórico, adverte que se trata de um equívoco transformar o aluno em um pequeno historiador, pois as fontes em sala de aula visam o processo de aprendizagem histórica.

Por isso, a escolha da fonte histórica é um ponto crucial nas sequências didáticas, pois o uso didático das fontes históricas pode ter uma variedade de possibilidades. Conforme Bittencourt, o documento histórico pode ilustrar o tema de estudo, reforçar uma ideia ou, ainda, “introduzir o tema de estudo, assumindo neste caso a condição de situação-problema, para que o aluno identifique o objeto de estudo ou o tema histórico a ser pesquisado” (BITTENCOURT, 2009, p. 330). Nesse quesito, a autora sintetiza as dificuldades de seleção de uma fonte histórica:

para que o documento se transforme em material didático significativo e facilitador da compreensão de acontecimentos vividos por diferentes sujeitos em diferentes situações, é importante haver sensibilidade ao sentido que lhe conferimos enquanto registro do passado. Nessa condição, convém aos alunos perceberem que tais registros e marcas do passado são os mais diversos e encontram-se por toda parte: em livros, revistas, quadros, músicas, filmes e fotografias (BITTENCOURT, 2009, p. 331).

Bittencourt (2009, p. 332) sistematiza uma série de orientações para o tratamento do documento histórico no espaço escolar, com fins pedagógicos. Assim, organiza os seguintes passos: o primeiro momento dedica-se a “descrever” (indicar as informações que ele contém); passando para o “mobilizar” (articulação com os saberes prévios); seguindo para “explicar” (associar as informações da leitura inicial com saberes anteriormente adquiridos); “situar” (o contexto de produção do documento) e “identificar” (a natureza do documento) para, então, criticar o documento (BITTENCOURT, 2009, p. 334).

Maria Auxiliadora Schmidt e Marlene Cainelli (2009, p. 117) explicitam possibilidades sobre as fontes no espaço escolar, cujo objetivo é proporcionar “o diálogo entre o passado e o presente, tendo como referência o conteúdo histórico a ser ensinado”. Assim, as autoras organizaram uma sequência didática de forma a trazer uma abordagem renovada do documento histórico no espaço escolar. O primeiro momento corresponderia à “identificação do documento”, passando para a desmontagem das informações presentes. Esse momento envolve trazer indagações sobre a origem (arquivo público, disponível da internet, arquivo priva), a classificação (fontes primárias ou secundárias, documento oficial, imagético, escrito, religioso, administrativo, sonoro, etc.), a autoria, a datação e finaliza com a contextualização e a sistematização das informações centrais do documento de forma escrita (SCHMIDT; CAINELLI, 2009, p. 120-121).

Nesse cenário de discussão, a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Fundamental reafirma as fontes históricas no desenvolvimento do pensamento histórico:

A BNCC reconheceu a formação dos estudantes e das estudantes imbricados na problematização da epistemologia histórica: espera-se que o conhecimento histórico seja tratado como uma forma de pensar, entre várias; uma forma de indagar sobre as coisas do passado e do presente, de construir explicações, desvendar significados, compor e decompor interpretações, em movimento contínuo ao longo do tempo e do espaço. Enfim, trata-se de transformar a história em ferramenta a serviço de um discernimento maior sobre as experiências humanas e as sociedades em que se vive. Retornando ao ambiente escolar, a BNCC pretende estimular ações nas quais professores e alunos sejam sujeitos do processo de ensino e aprendizagem (BRASIL, 2018, p. 401).

O documento faz referência à atitude historiadora e o estímulo da leitura crítica do passado a partir de diferentes fontes históricas. Por outro lado, Nilton Pereira e Maria Cristina Rodrigues problematizam essa proposta, já que ao não levar em conta os contextos escolares e os conflitos e lutas identitárias do presente, a proposta culmina na ideia da história como disciplina fria que endossa o olhar do colonizador. Assim, em consonância com os autores, a presença das fontes históricas no contexto escolar reafirma a ideia de romper com listas de habilidades e competências do documento desse passado frio e universal o que “implica a possibilidade não somente de novas conceituações, mas simultaneamente de novas experiências sociais” (PEREIRA; RODRIGUES, 2018, p. 14).

Dessa questão, a escrita da história no ensino de história aparece como sintomática ao despertar as questões de articulação entre o passado e o presente. Obviamente, o trabalho docente é tomado de posicionamentos, pois “a escrita da história sobre esses passados e seu ensino não são ações desinteressadas, mas voltadas ao futuro – um futuro de tolerância, de reconciliação com a justiça e com os direitos” (PEREIRA; SEFFNER, 2018, p. 17). E, desse modo, é importante problematizar a imaginação histórica (PEREIRA, 2020) e a criação como um pressuposto da aula de história:

Problematizar a nossa relação com o passado implica, portanto, supor que o passado não se dá a nós apenas como uma representação intelectual, mas também como experiência e imaginação, fato que potencializa a criação e a aprendizagem com a experiência humana no tempo. [...] E acredito que, em uma aula de História, é possível, por alguns momentos, abandonar o pesado fardo da história, para poder imaginar caminhos não narrados, presentes alternativos ou futuros ainda não criados (PEREIRA, 2020, p. 64).

Diante disso, as construções impostas pelo passado envolvem a desconstrução do documento-monumento (LE GOFF, 1990). Logo, gostaria de assinalar o terreno profícuo de enfrentamento, sensibilização e provocação que as fontes históricas inauguram, tanto na dimensão de afirmação do conhecimento histórico e seu potencial criativo quanto para a construção de um currículo que leve em conta as condições de existências de jovens e crianças de nossas escolas, no qual os diferentes marcadores de classe, gênero, religiosidades e sexualidades dinamizam as relações de conflito e de convivência.

Recorremos à proposta de Nilton Pereira (2017) em torno de uma *história menor* que se contrapõe ao colonialismo e à história tradicional. Nesse movimento, a história menor desafia a história maior, visto que tanto indaga os grandes acontecimentos e os grandes esquemas explicativos quanto realça a presença de grupos e povos subalternos.

Assim, nas palavras de Nilton Pereira,

a história menor é um conjunto de forças de resistência: das vozes musicais dos indígenas, dos modos de vida dos agricultores familiares, das músicas de resistência dos negros, dos maxixes, dos lundus, dos pescadores. Uma aula de História assim constituída é um espaço aberto de forças, pois é exatamente aí que os(as) alunos(as) podem se reconhecer, se tornar pertencentes a uma memória e serem sujeitos de histórias. É nesse momento que alunos(as) se encontram com histórias nunca antes contadas, histórias de pessoas que eles pensavam não terem história, que estavam, talvez, encobertas pela vergonha de serem invisíveis. Pensemos no caso de tantos(as) alunos(as) que jamais se mostraram como pertencentes a uma religião como o Candomblé porque tinham vergonha de pertencer a algo que não fazia parte da memória majoritária, de algo que a pressão da memória oficial denunciava como seita, alguns até como agentes do mal. Isso ainda é comum em nossas escolas, e esses(as) alunos(as) acabam sendo impedidos de sentir orgulho de sua religiosidade ou de seus pais (PEREIRA, 2017, p. 114).

É importante destacar que a aula de história envolve a ampliação das experiências dos estudantes diante do encontro com a diferença no passado e no presente. Desse modo, a escola assume seu posicionamento de combate a toda forma de preconceito e de intolerância ao estabelecer o compartilhamento de saberes e aprendizagens tendo por referência o encontro com as experiências do outro a partir das chamadas fontes históricas. Segundo Pereira (2017, p. 111), essa estratégia “desperta a “empatia” com a vida, com o sofrimento e com a alegria do outro” e enfatiza o estranhamento que sensibiliza para a diferença como estratégia para compreender e aprender com o outro. Enfim, a história menor, segundo o autor, portanto, “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, 2017, p. 111).

Flávia Caimi sistematiza os saberes históricos, como a mobilização intelectual, que visa a aprendizagem histórica, o que perpassa aprendizagem de conceitos históricos, noções de temporalidade, raciocínio histórico, bem como a investigação histórica como fundamentos da relação entre estudantes e professores, já que entre

os desafios essencialmente relevantes que conformam a história escolar, podemos enumerar, sinteticamente, as tarefas de interrogar os distintos contextos contemporâneos em uma perspectiva histórica, de interpretar esses contextos com o aporte da metodologia histórica e de construir a consciência cidadã sob a perspectiva da História (CAIMI, 2015, p. 122).

Além disso, as fontes históricas problematizam o mundo imaginado pelas habilidades e competências do currículo prescritivo, enfadonho, mórbido e sem vida da BNCC, visto que a tão debatida “atitude historiadora” corre o risco de ser sufocada pela corrida de cumprimento dos códigos de habilidades e dos conteúdos. Sendo assim, indicar a escola como espaço democrático em construção representa a defesa 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, a defesa do ensino de história colabora para a construção de ambientes democráticos, acolhedores e plurais, no qual

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 criação, é resistência. Acrescento, ainda, que as fontes históricas são fundamentais para suscitar o desenvolvimento do pensamento histórico das crianças e jovens sob os ditames de experiências democráticas, já que se mostra importante o diálogo e o debate para o desenvolvimento do pensamento histórico, já que

democratizar uma educação histórica em que os conteúdos, temas, métodos, procedimentos e técnicas que o historiador utiliza para produzir o conhecimento histórico sejam apropriados por todos, ressaltando que não se trata de transformar todas as pessoas em historiadores, mas de ensiná-las a pensar historicamente (BARCA, SCHMIDT, MARTINS, 2021, p. 3)

Marlene Cainelli (2021), a partir dos estudos da educação histórica, destaca a aprendizagem histórica como o desenvolvimento de sentidos humanos como a empatia, a significância, a compreensão histórica. Assim, esse domínio de competências corresponde, ainda, a “narrar o passado a partir da vida no presente com o objetivo de elaborar uma orientação relacionada com a construção da identidade de cada um e com a finalidade de organizar a própria atuação nas lutas e ações do presente” (CAINELLI, 2021, p. 107).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante desses aspectos, o artigo se constrói em dois pontos sistemáticos de análise do contexto de reformas educacionais. Nesse sentido, situamos que o cenário histórico marcado pela proposta de uma Base Nacional Comum Curricular, estruturada por habilidades e competências, redefine o lugar de professores e estudantes, já que diferentes grupos emergem como forças nas disputas entre o que é educação e o que se ensina nas diferentes instituições brasileiras.

Desse quesito, após o mapeamento da tensão existente nos espaços escolares, defendemos a presença de fontes históricas na aula de história como fundamental para o enfrentamento da

uniformização curricular. Assim, as fontes aparecem como problematização de uma história com base em lista de conteúdos e endossa a possibilidade de construção de conhecimento escolar com fundamento no diálogo e no respeito às diferenças.

Nessa direção, a presença e o uso das fontes no contexto de ensino de história delimitam o ensino de história com referência na criação e na resistência. Logo, na intenção de promoção de um ensino contextualizado, provocativo e sensível o que corresponde a enfrentar os mecanismos de opressão, as hierarquias e todo o esforço de padronização do pensamento. Assim, resistir é criar possibilidades, novas formas de ser, pensar e existir (WALSH, 2009).

Portanto, lutar pela liberdade e pela democracia passa a ser o nosso horizonte, apesar dos cortes de verbas, fechamentos de turmas, sucateamentos e, sobretudo, de certas celebrações do pensamento único, forjado nos nacionalismos enfadonhos. Sendo assim, defender a democracia desdobra-se na defesa da escola pública e no ensino de história capaz de promover a educação crítica, emancipatória e capaz de acolher toda a diversidade de pensamento. E, nosso posicionamento e defesa do ensino de história na educação brasileira como forma de enfrentamento da violência e das desigualdades que sustentam estruturas de poder em nosso país.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, A.; CRUZ, A. C. J.; MORUZZI, A. B. 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.
- AVILA, 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.
- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 5 de outubro de 1988.
- BARCA, Isabel; SCHMIDT, Maria Auxiliadora; MARTINS, Estevão de Rezende. Desvelando Relações entre Historiografia e Ensino De História. *Revista Territórios e Fronteiras*, Cuibá, v. 14, n. 2, p. 01-07, 2022. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/territoriosedefronteiras/index.php/v03n02/article/view/118>. Acesso em: 25 set. 2022.
- BRASIL. *Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 24 jun. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 25 jun. 2020.
- BITTENCOURT, Circe. F. *Ensino de História: Fundamentos e Métodos*. São Paulo: Cortez, 2009.

BUTLER, Judith. Vida precária. *Contemporânea* – Revista de Sociologia da UFSCar, São Carlos, v. 1, n.1, p. 13-33, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/view/18>. Acesso em: 8 out. 2021

CAINELLI, Marlene Rosa. Historiografia do Ensino de História no Brasil: questões de investigação na pesquisa em Ensino de História. *Revista Territórios e Fronteiras*, Cuibá, v. 14, n. 2, p. 105–123, 2022. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/territoriosefronteiras/index.php/v03n02/article/view/1160>. Acesso em: 25 set. 2022.

CERRI, Luis Fernando e Costa, Maria Paula. O banho, a água, a bacia e a criança: história e historiadores na defenestração da primeira versão da Base Nacional Curricular Comum de História para o Ensino Fundamental. *Educar em Revista*, v. 37, 2021, p. 1-21. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.77155>. Acessado em: 05 maio 2023.

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.

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

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. V.; 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.

GOMES, Nilma. Raça e educação infantil: à procura de justiça. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 17, n. 3, p. 1015-1044, 2019. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/44232>. Acesso em: 25 jun. 2020.

LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. *Educar em Revista*, Curitiba, Especial, p. 131-150, 2006. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/5543/4057>. Acesso em: 22 set. 2022.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Campinas: Ed. Unicamp, 1990.

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

MATTOS, Renan Santos. Perseguições religiosas e o ensino de história: por uma educação para o diálogo. *Educação UNISINOS (ONLINE)*, v. 25, p. 1-17, 2021. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/23536>. Acesso em: 21 set. 2022.

MATTOS, Renan Santos Mattos. *Diário de campo*. Santa Maria, 2022.

MONTEIRO, Ana M. F. C. Aulas de História: questões do / no tempo presente. *Educar Revista*, Curitiba, v. 31, n. 58, p. 165-182, 2015. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/42380/27002>. Acesso em: 04 mar. 2021.

MONTEIRO, Ana Maria F. C. Ensino de História: entre História e memória. 2013, p. 1-23. Disponível em: <http://www.ufrj.br/graduacao/prodocencia/publicacoes/pesquisa-praticaeducacional/artigos/artigo1.pdf>. Acesso em: 22 set. 2022.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de; CAIMI, Flávia Eloisa. Vitória da tradição ou resistência da inovação: o Ensino de História entre a BNCC, o PNLD 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.

OLIVEIRA, Ramon de. A Reforma do Ensino Médio como expressão da nova hegemonia neoliberal. *Educação UNISINOS*, Rio Grande do Sul, v. 24, p. 1-20, 2020. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2020.241.05>. Acesso em: 20 set. 2022.

PENNA, Fernando de Araujo. *Ensino de história: operação historiográfica escolar*. 2013. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

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. O que pode a imaginação na aprendizagem histórica? *CLIO: Revista de Pesquisa Histórica*, Recife, v. 38, p. 48-67, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistaclio/article/view/243163/36229>. Acesso em: 22 set. 2022.

PEREIRA, Nilton Mullet; SEFFNER, Fernando. *O que pode o ensino de história?* Sobre o uso de fontes na sala de aula. *Anos 90*, Porto Alegre, v. 15, n. 28, p.113-128, dez. 2008. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/anos90/article/view/7961>. Acesso em: 22 set. 2022.

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.

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. Sempre atrás de um buraco tem um olho: racionalidade neoliberal, autoritarismo fundamentalista, gênero e sexualidade na Educação Básica. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 15, 2020. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-43092020000100700&lng=pt&nrm=iso. Acessos em: 18 set. 2022.

VALIM, Patrícia; AVELAR, Alexandre. Negacionismo histórico: entre a governamentalidade e a violação dos direitos fundamentais. *Revista Cult*, São Paulo, 3 de set. 2020. Disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/negacionismohistorico/>. Acessado em: 22 jun. 2022.

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.