

Os temas sensíveis e o papel político do ensino de história: abordagens, perspectivas e atualidades

Sensitive topics and the political role of history teaching: approaches, perspectives and updates

Maicon da Silva Camargo

Doutor em História

Universidade Federal de Goiás (UFG)

maiconcamargo.msc@gmail.com

Recebido: 10/01/2023

Aprovado: 10/04/2023

Resumo: O presente estudo reflete acerca das potencialidades dos temas sensíveis no ensino de história tanto para a formação cidadã de alunos críticos, quanto para a reflexão do próprio professor acerca do papel político, social e ético dele e de sua disciplina. Nesse sentido, tocamos também em temáticas atuais e polêmicas sobre o ensino de história, tais como: as funções sociais da história, as dimensões da história pública e o papel das novas tecnologias da informação e comunicação na sociedade e no ensino. Sem, contudo, tentar encerrar o debate, mas desenvolvê-lo através da discussão acerca do ensino de história e seu compromisso político de construção de uma sociedade cada vez mais plural, democrática e ativa nas lutas contra as injustiças sociais.

Palavras-chave: ensino de história; temas sensíveis; função social da história.

Resumen/Abstract: The present study reflects on the potential of sensitive themes in the teaching of history, both for the citizenship formation of critical students, and for the teacher's own reflection on the political, social and ethical role of him and his discipline. In this sense, we also touch on current and controversial themes about the teaching of history, such as: the social functions of history, the dimensions of public history and the role of new information and communication technologies in society and in teaching. Without, however, trying to close the debate, but developing it through the discussion about the teaching of history and its political commitment to building an increasingly plural, democratic and active society in the struggle against social injustice.

Palabras clave/Keywords: Keywords: history teaching; sensitive topics; social function of history.

[...] mesmo que ele falasse de seu 'descortinar' a uma pessoa apenas, esta pessoa contaria a outra, como numa 'cadeia de boa vontade'. [...] essa pessoa transformada pelo conhecimento seria percebida por outra, e esta por outra, e assim por diante. [...] assim como a moda sem que ninguém tenha sido obrigada a segui-la.
(Clarice Lispector)

Didática da História: uma aliança entre teoria e ensino da história

Teoria da história e ensino de história não são campos distintos e distantes da história. A Didática da História vem derrubando barreiras e construindo pontes que permitem o diálogo cada vez mais profundo entre esses dois campos. Tal como a historiografia possibilita a construção de uma renovação histórica, revelando problemas e caminhos a percorrer, o estudo da História da Educação, de modo geral, e da História do Ensino de História, em particular, são capazes de transformar os caminhos do ensino de história, bem como oferecer uma rica oxigenação para a história científica, principalmente no que diz respeito aos seus usos públicos e funções sociais, possibilitando, por sua vez, repensar a própria teoria e o fazer historiográfico. A Didática da História, assim, não se trata de técnicas de transmissão da historiografia ou da história científica, mas de um diálogo pertinente e necessário entre a teoria e o ensino de história.

Segundo Itamar Freitas (2008), a escrita da história sempre esteve ligada ao ensino de história. Foi no século XIX, no esforço de igualar a cientificidade da história aos padrões das ciências exatas, que a pesquisa histórica se distanciou da educação básica e de outros meios de divulgação científica.

Reinhart Koselleck (2006) e Jörn Rüsen (2010) analisaram que da Antiguidade ao século XVIII a história seguiu o princípio de *historia magistra vitae*, uma história orientada pela moral e pelos problemas cotidianos e não os teóricos e empíricos como se concentrou a história científica – ou seja, uma história preocupada em produzir sentidos aos homens e não em se adequar à critérios de cientificidade. A didática neste momento ocupou uma atenção central. Aprendizagem e ensino não eram questões de escola/educação básica, mas um fenômeno fundamental da cultura humana e da cultura histórica. A didática da história orientava a escrita e a compreensão histórica.

É nesse sentido que Margarida Oliveira (2013) afirmou a necessidade de não dissociarmos ensino de história, teoria da história e historiografia. Hoje, apesar deste distanciamento empreendido no processo de institucionalização e profissionalização da história, a Didática da História busca reverter essa questão produzindo uma importante autorreflexão e autoentendimento histórico (RÜSEN, 2010). A Didática busca realizar não mais uma transposição do saber científico para o escolar como proposto

por Yves Chevillard e como muitos ainda compreendem sua função (BITTENCOURT, 2018), mas discute, estuda e pesquisa questões relacionadas: 1) à metodologia da instrução; 2) funções e usos públicos da história na vida pública; 3) o estabelecimento de metas para a educação histórica nas escolas e a verificação se estas têm sido atingidas e; 4) análise geral da natureza, função e importância da consciência histórica (RÜSEN, 2010).

Ao historicizar o próprio ensino de história, surpreenderemos ao perceber que o ensino de história tem sido muito bem-sucedido no que diz respeito aos seus objetivos. O estudo de Aparecida Darc de Souza (2019) é um exemplo interessante que vale a pena acompanhar. A partir de 2013, percebeu-se na sociedade brasileira uma maior visibilidade de manifestações assumidamente de direita, intolerantes e racistas. Um cenário de ampla insatisfação e reivindicação ganhou repercussão nas ruas, até mesmo com repertórios antagônicos entre si. “Era possível encontrar numa mesma manifestação reivindicações por maior justiça social e outras clamando por intervenção militar” (SOUZA, 2019, p. 33). De lá pra cá, “temos assistido ao recrudescimento de organizações de perfil autoritário que se caracterizam por um profundo desprezo à democracia e aos direitos humanos e sociais” (SOUZA, 2019, p. 33).

Diante deste contexto, a pesquisadora se voltou à história do ensino de história para compreender o “papel do ensino de História do Brasil na construção de uma sociedade democrática no país”, visto que esse contexto politicamente contraditório sucedeu à geração de 1980, geração ligada ao processo de redemocratização pós-ditadura militar, que desenvolveu um amplo e rico debate acerca da democracia no Brasil, da construção de uma identidade nacional plural e da importância do ensino de história. Tornou-se comum ao ver manifestações pedindo a volta da ditadura militar, por exemplo, o uso do jargão “vão estudar História” por parte daqueles comprometidos com a democracia. Deste modo, a impressão que se formou foi que a falta de conhecimento histórico levou tais pessoas a tomarem essa posição antidemocrática. Todavia, grande parte destas pessoas passou pelo processo de escolarização o que significaria, por sua vez, um fracasso do ensino de história.

Avançando no estudo da referida pesquisadora, esta analisou como o anseio democrático daquela geração de 1980 e 90, expresso na Constituição Federal de 1988, na LDBN de 1996 e nos PCN’s de 1997, foi traduzida na forma de conteúdo histórico nos livros didáticos. A autora selecionou dois livros didáticos de grande audiência e longevidade – o de Nelson Piletti e o de Cláudio Vicentino.

Em sua análise identificou que tais livros construíram narrativas “estruturadas numa perspectiva cronológica, linear e evolutiva da História” (SOUZA, 2019, p. 38). Houve um encadeamento de fatos políticos, ordenados e orientados por segmentos dominantes. As organizações

e ações populares foram narradas de modo a anular sua potência, em tom de derrota e fracasso. As classes populares foram constantemente esvaziadas de ação e sem um projeto político que as orientasse, sua presença na história se limitava à esfera econômica da sobrevivência. A democracia, pensada a partir da República, foi narrada com frequentes iniciativas de golpes, feitas por civis ou militares, mas em ambos os casos os protagonistas alegavam estar “defendendo a democracia, os interesses do povo, da sociedade brasileira” (SOUZA, 2019, p. 44). Desse modo, a ideia “que fica para o leitor é que a democracia se parece mais com uma ideia usada recorrentemente pelas classes dirigentes para justificar sua presença no poder” (SOUZA, 2019, p. 44).

Nestes livros, os processos históricos foram traduzidos apenas como continuidade. Em diálogo com certa historiografia, tais livros acabaram reforçando a tese de Sérgio Buarque de Holanda de que a democracia é incompatível com a sociedade brasileira. Deste modo, em síntese, o que Souza demonstra é que, ao contrário do que pudesse parecer, os grupos que pediram e pedem a intervenção militar não carecem de estudar história, antes, aprenderam muito bem o sentido da história que lhes foram ensinados: a incompatibilidade da população brasileira com a democracia e a necessidade dos grupos dominantes e melhor organizados gerirem a vida pública.

O ensino de história, assim, poderia ser avaliado nestes casos como tendo sido bem-sucedido. O que se torna necessário, contudo, é a transformação do ensino de história bem como da historiografia. E tal mudança não significa apenas uma reestruturação do *conteúdo histórico* selecionado e trabalhado nas escolas, mas uma transformação nas *formas narrativas* desse conteúdo, nas suas implicações éticas, sociais, políticas. O problema não está no currículo de história, mas no tipo de história que é ensinada nas escolas.

Alexandre Koyré (2010), grande historiador da história das ciências, afirmava que toda história possui uma filosofia da história. O problema não era, portanto, a filosofia da história, mas qual filosofia da história. Deste modo, não podemos cair em um niilismo. A história do ensino de história revela que este tem dado seus frutos. Todavia, é necessário agora, através de um esforço conjunto entre teoria da história, ensino de história e historiografia, repensar e reorientar as pesquisas e o ensino da história. Desconstruir as filosofias da história presentes na história pública e na história escolar e substituí-las por filosofias da história alinhadas com nosso compromisso político, social e ético da educação como meio de defender a democracia e a construção de uma sociedade plural.

Neste sentido, acreditamos que os trabalhos e a reflexão voltados para o ensino e pesquisa com os temas sensíveis corroboram para a formação de historiadores, professores e cidadãos em constante

reflexão sobre seu fazer, conscientes de seus papéis sociais e comprometidos eticamente com a democracia e a justiça social.

Trabalhar com temas sensíveis não é apenas inserir mais conteúdos para o currículo de história. Mas, por serem temáticas mais radicais, no sentido de levarem o professor a pensar e se posicionar quanto ao seu fazer, possibilitam no processo de formação de cidadãos mais conscientes, críticos e ativos quanto ao seu próprio papel na história e na sociedade. É quase impossível os professores de história trabalharem com temas sensíveis em sala de aula através da mera repetição e memorização do conteúdo. Tais temas auxiliam o professor a não ceder aos processos que levam o ser humano à banalidade do mal, conforme análise de Hannah Arendt (2012). Processo este, que perpassa as questões da “naturalização da sociedade e de artificialização da natureza ocorrido com a massificação, a industrialização e a tecnificação das decisões e das organizações humanas na contemporaneidade” (AGUIAR, 2018, p. 01). É necessário não fazermos vistas grossas às cansativas jornadas de trabalho dos professores, que por comodidade ou mesmo por hábito, podem facilmente e inconscientemente cederem a essa mera repetição do conteúdo. E, nesse sentido, os temas sensíveis, por evocarem fortes sensibilidades nos professores e alunos, constituem uma excelente estratégia para destruir a inércia da sala de aula.

Mas trabalhar com esses temas significa também que professores de história e historiadores possuem um compromisso ético-político de utilizar deste conhecimento histórico para se libertarem das amarras do presente que insensibilizam e desumanizam os homens bem como transmitir este tipo de história. Lembrando que o saber histórico não é apenas um amontoado de informações e curiosidades sobre o passado, mas uma forma de pensar, uma racionalidade²⁷, que, segundo Rüsen (2010), é o processo cognitivo, emocional, estético, normativo e pragmático de questionar e procurar respostas através da experiência humana no tempo utilizando de operações tais como análise, julgamento, valorização, experiência, interpretação e orientação.

²⁷ Ivan Jablonka (2016) é um historiador, ensaísta e literata contemporâneo que no campo científico defende que a história, enquanto disciplina, se caracteriza não por um tipo de narrativa, mas por um tipo de racionalidade utilizada para construir um saber. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), apesar de seus inúmeros problemas, também pensou a história mais como um tipo de pensamento do que um tipo de conteúdo, ela afirma: “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. Nesse sentido, eles próprios devem assumir *uma atitude historiadora* diante dos conteúdos propostos no âmbito do Ensino Fundamental” (BRASIL, 2018, p. 401, grifos nossos). Deste modo, a história foi pensada no âmbito escolar por ser um modo de pensar que produz uma atitude importante e necessária aos nossos cidadãos.

Assim, através do trabalho com temas sensíveis em sala de aula é possível transmitir um conhecimento histórico científico e sensível, comprometido com a verdade e potencialmente capaz de orientar na construção de uma subjetividade emancipada e da criação de vínculos sociais voltados para a justiça social. Devolvendo à história científica sua didática, sua tarefa de transmissão de conhecimento e que, por sua vez, reflete sobre seu fazer em sintonia com suas funções e usos sociais.

Os temas sensíveis e o compromisso político, social e ético do ensino de história

O ensino de temas sensíveis na história é ele mesmo um tema sensível. Ora, o que são temas sensíveis? Segundo Vera Carnovale (2018), embora o passado seja sempre um terreno de disputas, há determinados acontecimentos, fenômenos, processos que são particularmente conflituosos e sensíveis quando são discutidos em sociedade. Geralmente, trata-se de experiências de violência massiva, organizada, extrema, mas não apenas tais questões. É um passado recente, traumático, que ainda dói, “um passado que não passa”, nas palavras de François Hartog (2013).

Tais temas evocam questões jurídicas, políticas e éticas e, frequentemente, são crimes aos Direitos Humanos ou estão intimamente ligados a eles. Não existe, assim, uma lista de temas sensíveis. Mas, para exemplificar, Balestra, Andrade e Gil (2018) apontam alguns temas sensíveis na atualidade: tortura, escravidão, maioria penal, movimentos migratórios, corrupção, liberdade de expressão, democracia e o papel do Estado, preconceito racial/regional/social/cultural, as crianças assassinadas na Guerra do Paraguai, povos indígenas, questões de orientação sexual, feminicídio, as ditaduras militares na América Latina.

Todavia, conforme analisado por Gil e Eugênio (2018), as questões sensíveis são aquelas carregadas de emoção, questões socialmente e politicamente controversas e que implica o confronto de valores e interesses. Assim, uma questão que antes era sensível, pode não ser mais. As questões sensíveis são contextualizadas, são sensíveis em uma época e para determinada sociedade/fragmento social. São “questões quentes” na sociedade e na mídia e comumente entram no terreno das memórias em disputa.

Ora, nesse sentido, tais questões que são sensíveis são ainda mais sensíveis quando pensadas no ensino de história. Há aqui um dilema que provoca certo constrangimento aos professores desta disciplina. Se por um lado a história, enquanto saber escolar está ligado à formação cidadã, defesa da democracia e dos Direitos Humanos e desvelamento das injustiças sociais, por outro lado, os professores de modo geral, mas especialmente os de história, se veem acusados e atacados por diferentes segmentos sociais (família, mídia, religiões, grupos políticos) como sendo “doutrinadores”.

Um exemplo disso é o movimento “Escola sem partido” que já influenciou mais de dez projetos políticos no Brasil nesse sentido (MORENO; TENENTE; FAJARDO, 2016).

No seio desta problemática, alguns professores preferem não abordar tais temáticas. Outros acabam trabalhando-a de forma mais tradicional, didaticamente falando, sendo o mais objetivo possível e fazendo pouca ou nenhuma reflexão, a fim de evitarem emitir opiniões ou provocarem discussões/controversas em sala de aula. Assim, ao trabalhar com questões sensíveis o professor sente uma dificuldade quanto à própria compreensão dos conteúdos e quanto à sua própria postura obrigando-o, dessa forma, a refletir sobre sua ciência, os conhecimentos que esta produz e o papel social tanto desta ciência quanto dele enquanto professor. Temos aqui, então, uma questão pedagógica em seu sentido mais intrínseco, pois envolve tomada de decisões políticas e didáticas.

Todavia, a educação, para Theodor Adorno (2020), não deve ser a mera transmissão de conhecimentos, mas é a produção de uma consciência verdadeira. Isso é uma exigência política, pois a educação visa produzir cidadãos emancipados para realizarem uma democracia efetiva. Crítica semelhante à que a pedagogia crítica de Paulo Freire (2019) fez à educação bancária.

Pensar o processo educacional através de temas sensíveis toca não apenas no cerne das preocupações teóricas da educação. Trabalhar temas sensíveis nas escolas é pensar e discutir questões que envolvem conflitos sociais atuais, os direitos humanos e a constituição de uma sociedade multi-identitária. Nesse sentido, há todo um dispositivo legal, internacional e nacional, que visa a educação para a formação cidadã e o preparo para a democracia, tais como: A declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos e um Plano de Ação (ONU, 2006), em todas essas iniciativas o Brasil é signatário; também a Constituição Federal de 1988, a LDB de 1996, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, as Diretrizes Nacionais da Educação em Direitos Humanos, o ECA, além de toda uma extensa documentação de comitês estaduais e municipais que indicam essa obrigatoriedade.

O ensino de questões sensíveis na história, portanto, atende diretamente aos objetivos da disciplina no que se refere ao currículo escolar bem como aos dispositivos legais brasileiros, tais como a BNCC e os mencionados acima. De modo que os professores estão pedagogicamente e legalmente resguardados.

E, no interior do ensino de temas sensíveis, o ensino de história merece destaque visto que, conforme analisa Luiz Fernando Cerri (2011), o ensino de história não se limita a investigação da história em sala de aula, mas também as necessidades sociais que lhe dão origem, os contextos e demandas temporais. Afinal, conforme Arlette Gasparello (2007), o presente é menos uma época, que

uma série de questões, e o ensino de história se justifica no currículo escolar devido a importância deste para refletir tais questões. Deste modo, ao passo que a história, como um todo, atende a demanda para uma educação crítica, os temas sensíveis, mais especificamente falando, são potencialmente desenvolvidos na disciplina histórica, evidenciando que problemas presentes relacionam-se com escolhas feitas e diante delas, futuros, sujeitos e fatos foram apagados, conforme Clarice Nunes (2007).

O constrangimento do professor em tratar tais questões sensíveis, liga-se a problemática de uma educação “neutra”. Todavia, a comunidade científica, os especialistas em educação e mesmo os políticos e legistas bem sabem que não existe uma educação neutra. A própria escola enquanto instituição surge na modernidade exatamente para atender interesses políticos e sociais. As estruturas educacionais modernas transferem a educação privada e familiar aos encargos dos sistemas educacionais da Igreja e do Estado, justamente, porque “coincide com a vontade do poder político e religioso de controlar o conjunto da sociedade” (Gélis, 2009, p. 315). A escola é, assim, uma instituição naturalmente política. Não há nela, e nem em qualquer outra instituição, neutralidade. A questão que se deve colocar, então, seria: que tipo de política as escolas contemporâneas comprometidas com o desenvolvimento e exercício de uma sociedade democrática anseiam praticar?

Gimeno Sacristán (1995) ao analisar os materiais didáticos, mas detidamente os livros didáticos, concluiu que eles reafirmam a tradição, definem simbolicamente a representação de mundo e de sociedade, predispõe a ver, pensar, sentir e atuar de certas formas e não de outras. São objetos culturais, sociais e estéticos. Não existe neles a neutralidade. Materiais que podem assim ser chamados de ‘neutros’ são aqueles que ocultam os conflitos intelectuais, sociais e morais.

Para bell hooks (2017), a educação deve ser entendida como prática da liberdade e, nesse sentido, o professor não apenas deve, mas precisa, assumir um compromisso político, que é o de produzir a autoatualização de si mesmo, dos alunos e, conseqüentemente, participar de uma autoatualização social. Isto significa que o conhecimento possui valor ontológico, ele deve enriquecer intelectualmente e espiritualmente os sujeitos, renovando-os, transformando-os, com conhecimentos significativos e que se liga com a experiência global de vida. Visto que esta educadora e filósofa analisa a contribuição epistemológica da dor, das experiências e da subjetividade na produção de saberes, embora não tenha utilizado a expressão “temas sensíveis”, percebemos em seus escritos a grande importância de se trabalhar com tais temas para a construção de uma educação enquanto prática de liberdade.

É válido lembrar também que, atualmente, a história do tempo presente possui um lugar consolidado na historiografia, inclusive com importantes teóricos sobre essa área tais como François

Hartog (2013) e o Henry Rousso (2016). De modo que os professores não estão sozinhos nesta empreitada. A disciplina histórica, tanto científica quanto escolar, está assumindo cada vez mais o risco de se trabalhar com as feridas expostas.

Trabalhar história não é mais falar de antiguidades aleatórias nem curiosidades do passado, tal como empreendimento dos antiquários ou dos historiadores não profissionais. Desde a filosofia da práxis marxista e dos *Annales*, voltar à história é um movimento impulsionado pelo presente. Ou, como pensado pelos historiadores da Educação Histórica – tais como Rüsen (2010), Peter Lee (2006), Isabel Barca (2009), Maria Auxiliadora Schmidt (2009), Luiz Fernando Cerri (2011) e tantos outros – a consciência histórica, que existe em todos os indivíduos e em todos os tempos, é uma demanda da busca de sentidos para o agir no presente, para atuar visando o futuro, e este movimento direciona o olhar para as experiências do passado.

Destarte, para Antonio Nóvoa (1997), o mínimo que se pode exigir de um historiador é a capacidade de refletir sobre a história de sua disciplina e sobre ela mesma. E o mínimo que se pode exigir de um professor é que seja capaz de sentir os desafios do tempo presente, de pensar suas ações nas continuidades e de participar de maneira crítica na construção de uma escola mais atenta às realidades sociais.

Também, há uma importância ética e política de se trabalhar com questões sensíveis no ensino de história. A história tradicional ensinada é fruto de um currículo que, segundo Pereira e Seffner (2018), é eurocêntrico, cronológico, dominante, branco, heterossexual e racista. Esse currículo representa bem o homem pensado no Ocidente, esse homem no singular, o homem europeu médio: macho, branco, heterossexual, racional, adulto – como forma de se opor à mulher, negros, indígenas, orientais, crianças, outras formas da natureza, como bem analisado por Deleuze e Guattari (2012). Esse homem ocidental busca apagar toda a multiplicidade de sujeitos, seres, saberes e culturas que existem no mundo em prol de uma identidade única para o homem. Trabalhar com questões sensíveis é desestruturar esse currículo, desconstruir essa história eurocentrada, progressiva e evolucionista, e assumir que a realidade e a história são multicausais, multiperspectivadas, heterogenias, polifônicas, heterocrônicas.

A educação em uma democracia e o ensino de história, sobretudo, é um ato político, e as questões sensíveis são perturbadoras porque nos lembra do papel social da história. A função do historiador, afirmam Eric Hobsbawm (2012) e Peter Burke (1992), é lembrar a sociedade daquilo que ela quer esquecer. Ora, o esquecimento e o apagamento de memórias não são, de modo algum, arbitrários, como analisaram Maurice Halbwachs (1990) e Paul Ricoeur (2007). Deste modo, trabalhar

com as questões sensíveis no ensino de história é assumir o papel político da história. Não político no sentido partidário – e talvez essa seja a única noção política que os que acusam os professores de história de doutrinadores possuem.

Para Jacques Rancière (2009), política não se trata nem da prática nem da luta por poder, mas em um modo de configurar a comunidade. A atividade política visa reconfigurar a partilha do sensível. Essa “distribuição dos espaços e dos tempos, dos lugares e das identidades, da palavra e do ruído, do visível e do invisível” (RANCIÈRE, 2016, p. 111) formam essa partilha do sensível. Assim, a atividade política ordena os modos através dos quais tornamos parte da realidade acessível aos nossos sentidos. Desta forma, a política no ensino ocorre quando ele possibilita aos envolvidos pensar e organizar o mundo sensível, configurando e reconfigurando esta partilha do sensível. Ver, ouvir e sentir sujeitos, vozes e experiências silenciadas ao longo da história.

Sendo o mundo um campo de batalhas de representações, como pensou Roger Chartier (1987), as questões sensíveis no ensino de história possibilitam, no interior de um sistema sensível que invisibiliza sujeitos e culturas, dar visibilidade e a possibilidade de enxergar os não-cidadãos no interior dos Estados nacionais, mesmo nos democráticos, conforme analisado por Boaventura de Sousa Santos (2010); ou os *outsiders* na análise de Norbert Elias (2000); ou os oprimidos, segundo reflexão de Paulo Freire (2019).

O ensino de história, por conseguinte, não se legitima por um fetiche ao passado, mas por sua atuação essencialmente política na sociedade contemporânea. Não há escola, nem ensino de história, neutra. O que o ensino de história possibilita, todavia, é a consciência das políticas em conflito nos espaços públicos, bem como a possibilidade de resistirmos e escolhermos que tipo de cidadania ansiamos construir: cidadãos de papel ou uma cidadania de deveres e direitos civis, políticos e sociais (GOMES, 2003).

O ensino entre a racionalidade científica e as sensibilidades – o direito à história

Todavia, para o ensino de história cumprir suas funções sociais, políticas e éticas – ou simplesmente pedagógica – não basta levar os conteúdos sensíveis para a sala de aula. Daí a importância de refletirmos também acerca da formação de professores. Neste ponto é relevante destacar a diferença pensada por Paim (2007) entre *formar professor* e *fazer-se professor*. O primeiro implica a ideia de que formar é um ato definitivo, processo semelhante ao processo industrial que pega uma matéria-prima e transforma-o em um produto, neste caso em um bem de serviço: um transmissor de um conhecimento

produzido por outros (geralmente a universidade). Ao passo que *fazer-se professor* é um processo contínuo assumido pelo próprio sujeito de modo relacional, em constante interação com o outro e em constante reflexão sobre fazer-se professor: para quem?, por que?, como?...

Logo, *fazer-se professor* de história envolve um esforço de construir um narrador, no sentido dado por Walter Benjamin (2012). Para este, narrar é transmitir uma experiência, o que implica não meramente contar os fatos, mas transmitir uma experiência, sua ou de outros, transmitindo também toda uma sabedoria, sendo essa a aplicação prática, viva, deste conhecimento.

Deste modo, ao levar temas sensíveis para as aulas de história, o objetivo do professor não deve ser, segundo analisado por Alberti (2004), apenas sensibilizar o aluno, fazê-lo chorar, trazer as emoções para a sala de aula. A sensibilidade deve ser não um fim em si mesmo, mas um meio de transformar esse conhecimento em uma reflexão do tipo que a *Shoah* comumente levanta em nós: como foi possível chegarmos a esse ponto?

Tocar em questões sensíveis é trazer a própria alteridade para dentro da sala de aula, não apenas o estranhamento com o outro, mas estranhar-se consigo mesmo e com sua própria cultura. Tal ensino nada tem a ver com impor uma moral determinada aos alunos, uma doutrinação, mas apontar ferramentas e saberes para compreender o mundo a partir da experiência histórica, como destaca Carnovale (2018).

O ensino de história, deste modo, corrobora para a formação cidadã e humana dos sujeitos. Conforme destacado por Durval Muniz Jr. (2012), a história serve para sensibilizar, para humanizar, para produzir subjetividades humanas, para construir (e por que não desconstruir?) pessoas; não para fazer um sábio ou uma pessoa (in)formada, mas fazer do homem de um animal sensível a um ser sensibilizado.

Deste modo, compreendendo melhor o que são os temas sensíveis e suas potencialidades quando trabalhadas de maneira adequada no ensino de história, evidencia-se que são uma forte ferramenta para o processo de formação de professores. Um professor é um constante investigador do processo de aprendizagem. Ele necessita constantemente interrogar-se sobre o que ensina, para quem, por que, com que objetivo, como alcançar os objetivos. Isso o coloca em uma posição central, senão privilegiada, para pensar e refletir sobre sua própria profissão, sobre o conhecimento que visa ensinar, sobre sua sociedade. A sabedoria popular assertivamente já afirmava que o professor é um sábio ou um narrador em termos benjaminianos.

A Didática da História deverá, portanto, fornecer aos professores em formação não um conjunto de técnicas e modelos prontos de conteúdos para repetir a outros, mas ensiná-los a

desenvolver uma racionalidade histórica (um tipo de pensamento) e uma atitude didática (um compromisso ético-político-social com a transmissão do conhecimento).

Todavia, os temas sensíveis além da sua potencialidade formativa ética-profissional, corroboram também para pensarmos os usos públicos da história, o papel das novas tecnologias da informação e comunicação (NTIC's) e o papel social da história.

A história pública, conforme Hermeto e Ferreira (2021), refere-se à parcela da cultura histórica que não é produzida aos moldes da história científica e/ou escolar, embora possam com ela dialogar. Trata-se daquelas histórias produzidas e consumidas pela sociedade através de livros e revistas voltados para a comunidade não-científica, novelas, filmes, documentários, jogos de videogame, páginas na internet, canais no *Youtube*, páginas no *Facebook*, *Instagram*, *Twitter*, *podcasts*... Muitas vezes produzidas por jornalistas, comunicadores e influenciadores digitais, grupos e movimentos sociais, religiosos e pessoas interessadas em assuntos históricos. Podendo inclusive, ser produzida também por professores e historiadores.

A história pública não deve ser encarada, porque de fato não é, uma ameaça ou concorrente da história científica. Inclusive, conforme analisado por Abreu e Cunha (2019), muitos alunos dos cursos de graduação em história se interessaram pela história através da cultura histórica que consumiam da história pública. Ambas podem e devem dialogar. Todavia, o cenário atual não deixa de ser um pouco conflituoso, pois com o aumento da quantidade e da velocidade das trocas de informação (CAIMI, 2014), junto com a história pública, mas não devendo ser com ela confundida, difunde-se também *fake news* (LEAL, 2021) e versões negacionistas históricas e revisionismos ideológicos (NAPOLITANO, 2021). Estas não pertencem à cultura histórica, todavia, são maliciosa e propositalmente difundidas como parte dessa cultura, se dissimulando como histórias científicas ou como histórias públicas.

Resumidamente, o que diferencia essa cultura histórica desses (des)conhecimentos tais como as *fake news*, são justamente, seu caráter ético e político. Ao passo que as primeiras possuem um compromisso com a verdade, as últimas, que também não devem ser confundidas com memórias, são propositalmente falaciosas e tendenciosas, seu compromisso não é com a verdade, mas distorcem-na propositalmente, e são criadas e divulgadas para atender interesses de certos grupos.

Importante destacar acerca deste fenômeno das *fake news*, dos negacionismos e dos revisionismos ideológicos que não se tratam de fenômenos contemporâneos, conforme analisado por Leal (2021) e Napolitano (2021). Todavia, o fato de vivermos em uma sociedade da informação facilitou e potencializou a criação, difusão e as mazelas engendradas por estas falsas informações. Equilibradamente, contudo, não podemos culpabilizar as NTIC's por tal fenômeno, afinal, estas não

deixam de representar um avanço nos modos como o homem armazena, produz e se relaciona com o conhecimento e a informação, como apontado Caimi (2014) e muito bem analisado por Chartier (2002).

Se, conforme Leal, vivemos em uma era em que “Propagandas mais rapidamente que qualquer vírus já conhecido, as *fake news* [...] se tornaram um dos mais importantes fenômenos políticos e sociais de nosso tempo, desafiando democracias e o conhecimento científico” (2019, p. 148). É válido lembrar que o “melhor antídoto” contra a desinformação são as verdades históricas. Por isso, “a busca pela verdade histórica [...] deve ser um compromisso ético e ontológico do historiador” (NAPOLITANO, 2021, p. 110).

Contudo, como bem lembrado por Rodrigues, “a informação por si só não garante um combate efetivo à desinformação” (2021, p. 180). É igualmente necessário pensar em estratégias que possibilitem a divulgação das verdades históricas, bem como a compreensão que verdades históricas não são apenas um tipo de opinião. Deste modo, o desafio colocado aos historiadores e professores de história pelas demandas atuais são, pelo menos: 1) produzir um conhecimento de interesse do público; 2) produzir conhecimento verdadeiro; 3) tornar esse conhecimento acessível; 4) difundir esse conhecimento através de uma estética socialmente consumível; 5) combater a desinformação.

Pensando justamente nestas questões, o ensino e a pesquisa de temas sensíveis no ensino de história possibilita-nos, em consonância com os problemas acima colocados: 1) pensar em questões de interesse atual da sociedade que são, justamente, os temas sensíveis para o ensino; 2) utilizar a racionalidade histórica como ferramenta de produção e verificação da verdade, compreendendo que a história não é conteúdos do passado, mas uma racionalidade; 3) corroborar com a formação de professores e o ensino de história, uma vez que obriga os professores a meditar sobre sua sociedade, sua disciplina e sua identidade profissional (ANASTASIOU, 2017); 4) pensar nas funções éticas e sociais da história, do historiador e do professor de história; 5) compreender, utilizar e difundir conhecimento através das NTIC’S.

De fato, “os professores devem chegar primeiro” às mídias virtuais (RODRIGUES, 2021, p. 187). Todavia, chegar primeiro não significa ser criador de conteúdo, embora isso também seja possível. Mas significa compreender essas mídias e sua influência na nossa sociedade, saber utilizá-los na pesquisa, no ensino e na divulgação de informações, bem como auxiliar os alunos a utilizá-las de modo proveitoso.

A defesa e luta pela verdade tornou-se um problema incontornável para historiadores e professores. Devemos nos preparar para tais combates. E, igualmente, preparar/formar cidadãos para

enfrentá-las. A pesquisa-ensino e difusão de informações sobre temas sensíveis, temas que estão na boca e no pensamento do povo, parece-nos uma das maneiras possíveis de corroborar nesta batalha por representações.

Post-scriptum: reflexões a partir da experiência, entre a teoria e a prática

Após todo esse esforço de nos despertarmos para a importância pedagógica, política, social e ética do ensino de temas sensíveis é extremamente importante alertar para as consequências práticas que este tipo de ensino acarreta. Neste artigo, pensamos o processo de ensino e aprendizagem basicamente a partir da relação professor, conteúdo e aluno. Todavia, sabemos que a educação formal perpassa por inúmeras influências e forças, tais como: neoliberalismo, Estado, secretarias de educação, direção da escola, coordenação escolar, família, bem como todas as diferentes ideologias dos sujeitos envolvidos neste processo.

Ao desenvolvermos este artigo nosso objetivo era: 1) propor uma reflexão sobre a importância do ensino de temas sensíveis no ensino de história quando o professor compreender que há condições possíveis para a realização deste trabalho; 2) fornecer subsídios teóricos, pedagógicos e legais para o docente argumentar em sua defesa caso acabe tocando em temas sensíveis durante uma aula em que isso não foi planejado e, em decorrência deste episódio, sofra algum constrangimento.

É importante ressaltarmos que o ensino de ciências e de conteúdos que levam a reflexão crítica por si só já são disciplinas “vigiadas” no processo de educação formal e serão ainda mais quando se tratar de temas sensíveis. Por isso, é necessária muita cautela e perspicácia do professor ao decidir abordar essas temáticas ou até mesmo mencioná-las em sala de aula. Não podemos romantizar o processo de aprendizagem, no chão da escola, o professor que se atreve a tocar e trabalhar essas questões deve estar ciente que ele vai incomodar muitos atores sociais e que irá sofrer algum tipo de constrangimento: desde a necessidade de defender seu trabalho a sujeitos que nunca antes questionaram sua ação pedagógica até o assédio moral e violência física no ambiente de trabalho e comunidade. Na prática, o professor deve observar qual grau de liberdade ele tem no seu ambiente de trabalho; se ele estará sozinho nessa empreitada ou não; quais as seguranças trabalhistas ele têm (é funcionário público? efetivo? contrato? professores horista? CLT?); observar a dinâmica social da comunidade escolar (alunos, pais/responsáveis, outros professores, coordenadores, diretores e demais funcionários da escola).

É válido lembrar que a experiência historiográfica nas últimas décadas luta para valorizar cada indivíduo enquanto sujeito histórico e destruir uma historiografia que fabricava heróis. Sabemos que uma “revolução” ou um grande acontecimento histórico nunca pode ser realizado pelos esforços de

um só sujeito, mas através de ações coletivas que, por inúmeros motivos, as correntes historiográficas anteriores esforçaram-se em sintetizar tais esforços nas figuras de um ou outro indivíduo. Com isso, queremos lembrar aos professores que não há heróis na educação. Não poderemos sozinhos resolver os problemas e questões que perpassam nosso sistema educacional. Pensar assim é fruto de uma ingenuidade que concebe o ambiente educacional apenas através da relação professor-aluno e que entende a ética profissional do educador enquanto “missão”. A educação enquanto sistema tem uma missão, os professores individualmente são apenas profissionais e não heróis desta ou daquela causa. Ilustraremos melhor tais questões brevemente por meio de nossa própria experiência.

Em 2019 e 2020 fui professor substituto da Universidade Federal de Goiás, na Faculdade de História, e ali ministrei disciplinas tais como: *Fronteiras, Interculturalidades e Ensino de História; Culturas, Fronteiras e Identidades; e Prática de Ensino de História Moderna e Contemporânea*. Eu era, portanto, um professor do curso superior de história, de uma universidade pública federal, ministrando aula para indivíduos adultos. Em tais disciplinas trabalhei alguns temas sensíveis tais como: ensino e racismo, o índio na sociedade brasileira, a multiplicidade cultural no ensino, movimentos sociais, decolonialidade no/do ensino, questões de gênero e outras. Ressaltamos que, apesar do título destas disciplinas indicarem temáticas como as que apresentamos, o Plano de Curso destas disciplinas que me foi dado como modelo não continham nada nesse sentido tanto na “Ementa” quanto na “Bibliográfica Básica” e “Bibliografia Complementar”. Reformulei o Plano de Curso. A coordenação da graduação, neste período, tinha por hábito conversar com todos os professores substitutos individualmente e avaliar seus Planos de Curso. Em minha reunião, meu plano foi avaliado como “denso” e criticado por ter uma “filosofia da história”. Refiz o plano, refletindo o que a coordenação queria dizer por “filosofia da história”, uma vez que toda historiografia possui uma filosofia da história (KOYRÉ, 2010), conforme já refletimos neste artigo. Concluí que o que estava sendo criticado não era ter uma filosofia da história, mas sim, possuir uma filosofia da história diferente daquela da coordenação do curso. Enfim, enviei o Plano de Curso refeito por e-mail e ele foi aprovado, alterando basicamente a bibliografia dos teóricos para seus respectivos comentadores.

Na prática, em sala de aula, trabalhar com esses temas sensíveis, mesmo com adultos, resultou em despertar memórias, dores, traumas. Certa vez, inclusive, necessitei ir atrás de uma aluna que saiu da sala chorando e dizendo “Eu sou indígena, eu não suporto ouvir isso”. Ao mesmo tempo, as aulas tornaram-se um ambiente de aprendizado mais vivo, os alunos debatiam bastante o tema, tanto através dos textos quanto pelas experiências deles. Rompiam-se os limites entre a historiografia e a história vivida. Por fim, os alunos mostraram grande interesse por tais questões, pelos debates, pelas aulas.

Alguns alunos relataram-me que iam desistir do curso, mas graças às aulas, seu interesse pela história renovou-se. Na avaliação institucional, meu trabalho foi avaliado pelos discentes com nota superior a nove, sendo uma das mais altas do corpo docente da época. Com exceção desse simples episódio inicial com a coordenação e as fragilidades atingidas durante as aulas não tivemos problemas maiores. Todavia, ressaltamos aqui que éramos um contrato federal feito através de processo seletivo o que nos garantia estabilidade durante o período do contrato, além do mais, os professores universitários de Instituições de Ensino Superior públicas gozam de liberdade na sua atividade docente.

Em agosto de 2022 entrei em uma escola particular da educação básica, de orientação cristã-evangélica, em um bairro de Goiânia onde moram muitos militares. Desse modo, temos um perfil de alunos de classe média de famílias cristãs, de diversas vertentes, militares ou comerciantes. Ministro aulas de História da Arte e Ética (uma disciplina baseada na metodologia e material didático OPEE da FTD – Orientação Profissional, Empregabilidade e Empreendedorismo – esta disciplina possui uma natureza semelhante à disciplina *Orientação para a Vida* ministrada em algumas escolas públicas do Estado de Goiás). Para o Ensino Médio, ministro aulas de História do Brasil, Sociologia, Literatura, História da Arte e Ética. Percebi que lá é um ambiente extremamente fechado para se falar de temas sensíveis (muito mais pelos pais dos alunos, direção e coordenação da escola). Mesmo assim, por curiosidade dos alunos e pelo próprio material didático alguns temas sensíveis acabaram sendo tocados em sala de aula. No Ensino Médio, apesar do material especialmente de Sociologia e Arte, tocar em assuntos como movimentos sociais, desigualdade social, sexo e gênero, racismo e questões indígenas, nunca tivemos problema. Até mesmo pela maturidade dos alunos, já adolescentes, e que raramente conversam com os pais acerca da rotina escolar. Já no Ensino Fundamental II, em seis meses de aulas com os alunos já tive duas reclamações de pais, três reuniões com a coordenação e duas com a direção.

As aulas, ministradas para o 6º e 7º ano, falavam respectivamente sobre a relação da arte com a sociedade e arte engajada e arte pura. Em uma aula do 6º ano apenas disse que a ditadura militar brasileira foi violenta e considerava os artistas vagabundos, mencionando também que muita da arte desse período, especialmente a música, foi feita como forma de protesto. Em outra aula na mesma turma, mas agora já no 7º ano, o material didático diferenciava a arte pura através das pinturas de Piet Mondrian e arte engajada por meio do quadro *Guernica* (Pablo Picasso, 1937) e as músicas *Cálice* (Chico Buarque, 1978) e *Admirável Gado Novo* (Zé Ramalho, 1979). Nesta última aula, ouvimos as músicas conforme orientação do material didático escolhido pela escola, em seguida havia uma pergunta de múltipla escolha que perguntava qual o sentido de “vida de gado” na música, cuja resposta era “A forma submissa do povo viver”. A totalidade dos alunos conseguiu responder de forma correta a

questão. Daí, discutimos sobre como a arte modifica a realidade, e não apenas imita/representa ela. Para isso, exemplificamos com questões da linguagem em que mencionei que nas últimas eleições uma parcela da sociedade foi chamada de “gado” pela oposição. A palavra gado, utilizada como ofensa, deslocou-se do sentido de um animal, conforme o substantivo indica, e tornou-se um adjetivo para indicar, conforme mencionado no material didático, “A forma submissa do povo viver”. De modo que, a música criada na época da Ditadura Militar brasileira para advertir parte da população que era submissa ao sistema ressignificou a palavra “gado” e, a partir dos novos sentidos adquiridos, foi utilizada nas eleições de 2022.

Estes comentários em sala, quando feitos pelos filhos aos pais ao questionarem os filhos sobre “como foi na escola hoje?”, resultou em conversas familiares, algumas amistosas e outras nem tantas (obtive conhecimento do que se passou na casa de alguns alunos sobre essa questão, pois, geralmente os irmãos estudam na mesma escola e alguns alunos do Ensino Médio me relataram as conversas em família a partir das minhas aulas para seus irmãos do Fundamental II). Cada uma dessas aulas resultou em uma reclamação do mesmo pai. O pai de um aluno do 6º ano que reclamou por que eu disse que a ditadura militar foi violenta e o mesmo pai que, agora com o filho no 7º ano, reclamou dessa aula sobre “o gado” – informações que obtive nas reuniões com a coordenação. Já direção conversou comigo dizendo que os pais (notem o plural) estavam achando que eu era “comunista” e que eu estava dizendo em sala de aula que “Deus não existe”. Foi me pedido para “simplesmente falar o que diz o livro didático”, que meu papel como professor era “ensinar o conteúdo do livro” e não “influenciar ou doutrinar” os alunos. Ressaltando que nesta escola sou um dos professores mais próximo dos alunos, acusado por alguns colegas de ser “advogado de aluno”, e na avaliação do corpo docente que a direção encaminha aos alunos para fazerem com os responsáveis fui um dos professores melhor avaliado. Mesmo assim, fui avisado por coordenadores e alunos que a direção da escola já expressou sua vontade de me “demitir”.

Trouxe esses relatos para exemplificar que o mesmo professor, em ambientes diferentes, e mesmo tendo uma relação muito agradável com os alunos, poderá sofrer consequências diferentes por tratar temas sensíveis. Enquanto na UFG mesmo trabalhando temas sensíveis tive poucos constrangimentos. Já na rede particular, mesmo com a aprovação dos alunos, e não trabalhando temas sensíveis, mas apenas mencionando questões sensíveis, sofri assédio moral e ameaças de ser “processado” e “demitido”.

Ora, o que mudou? A natureza do assunto? As questões teóricas? Uma transformação social radical/revolução? O professor? A relação professor-aluno? As diretrizes educacionais? Ao meu ver,

nada disso, mas ‘apenas’ o ambiente educacional: o perfil da comunidade escolar, o perfil da escola (uma vê a educação como processo de formação individual e cidadã e a outra como mercadoria) e os vínculos empregatícios.

Com esses relatos o que julgamos necessário fazer não é desincentivar os professores a tratar os temas sensíveis, mas também não culpabilizá-los ou responsabilizá-los quando isto não for possível. Já temos forças demais operando em sala de aula. Não queremos ser mais um a ensinar o professor a fazer seu papel. Não é aconselhar o professor, mas estender a ele um convite para avaliar seu local de trabalho e seu ambiente educacional para as possibilidades de fazer um ensino de história mais sensível. Revelar as potencialidades e perigos do ensino de temas sensíveis.

Referências bibliográficas

ABREU, Marcelo; CUNHA, Nara Rubia. Cultura de história, história pública e ensino de história: a investigação e formação de professores de história. In: **Revista História Hoje** [on-line]. 2019, vol.9, nº.15, p. 111-134. Disponível em: < <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/issue/view/15/showToc>>, acessado em dezembro de 2021.

ADORNO, Theodor. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz & Terra, 2020.

AGUIAR, Odílio. Violência e banalidade do mal. In: **Revista Cult** [on-line]. 14 de março de 2010. Disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/violencia-e-banalidade-do-mal/>, acessado em julho de 2018.

ALBERTI, Verena. O professor de história e o ensino de questões sensíveis e controversas. **Palestra proferida no IV Colóquio Nacional História Cultural e Sensibilidades**, realizado no Centro de Ensino Superior do Seridó (Ceres) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), em Caicó (RN), de 17 a 21 de novembro de 2014.

ALBUQUERQUE JR., Durval Muniz de. Fazer defeitos nas memórias: para que servem o ensino e a escrita da história? In: GONÇALVES, Márcia de Almeida. **Qual o valor da história hoje?** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012.

ALBUQUERQUE JR., Durval Muniz de. **História: a arte de inventar o passado**. Bauru. São Paulo: EDUSC, 2007.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2017.

ARENDT, Hannah. **Origens do totalitarismo: antissemitismo, imperialismo, totalitarismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

ARÓSTEGUI, Julio. **La historia vivida: sobre la historia del presente**. Madrid: Alianza Ensayo, 2004.

ASSIS, Arthur. **A teoria da história de Jorn Rüsen: uma introdução**. Goiânia: UFG, 2010.

BALESTRA, Juliana; ANDRADE, Juliana; GIL, Carmem. Ensino de História, Direitos Humanos e Temas Sensíveis. In: **Revista História Hoje** [on-line]. 2018, vol.7, nº.13, p. 04-13. Disponível em: < <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/issue/view/13/showToc>>, acessado em outubro de 2021.

BARCA, Isabel. Educação Histórica: pesquisar o terreno, favorecer a mudança. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel. **Aprender história: perspectivas da educação histórica**. Ijuí/ Pr: Ed. Unijúí, 2009, v.3, p.53-76.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRESCIANI, Stella; NAXARA, Márcia (orgs.). **Memória e (Res)sentimento: indagações sobre uma questão sensível**. Campinas: Editora da Unicamp, 2004.

BURKE, Peter. **O mundo como teatro: estudos de antropologia histórica**. Lisboa: Difel, 1992.

CAIMI, Flávia. Geração *Homo zappiens* na escola. In: MAGALHÃES, ROCHA; RIBEIRO; CIAMBARELLA (orgs.). **Ensino de História: usos do passado, memória e mídia**. Rio de Janeiro: 2014, p. 165-183.

CARNOVALE, Vera. A dor do outro como tema nas aulas de história [entrevista concedida a

BALESTRA; ANDRADE; GIL] In: **Revista História Hoje** [on-line]. 2018, vol.7, nº.13, p. 179-203. Disponível em: < <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/issue/view/13/showToc>>, acessado em outubro de 2021.

CERRI, Luis Fernando. **Ensino de História e consciência histórica: implicações didáticas de uma discussão contemporânea**. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2011.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: Ed. Unesp, 2002.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: Difel, 1987.

CHARTIER, Roger. O Mundo como Representação. **Estudos Avançados**. São Paulo, 1991, vol.5, nº.11, p.173-191.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Devir-intenso, devir-animal, devir-imperceptível... . In: _____. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia 2** (volume 4). São Paulo: Editora 34, 2012.

ELIAS, Norbert. Ensaio teórico sobre as relações estabelecidos-outsiders (Introdução). In: ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L. **Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.

FERREIRA, Rodrigo; HERMETO, Miriam (orgs.). **História pública e ensino de História**. São Paulo: Letra e Voz, 2021.

FERREIRA, Rodrigo; HERMETO, Miriam. História pública e ensino de História: caminhos em movimento. In: _____. (orgs.). **História pública e ensino de História**. São Paulo: Letra e Voz, 2021, p. 07-28.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

- FREITAS, Itamar. **A pedagogia histórica de Jonathas Serrano**: uma teoria do ensino de história para a escola secundária brasileira (1913/1935). São Cristóvão: Editora UFS, 2008.
- GASPARELLO, Arlette. Encontros de saberes: as disciplinas escolares, o historiador da educação e o professor. In: MONTEIRO; GASPARELLO; MAGALHÃES (orgs.). **Ensino de História**: sujeitos, saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007, p. 73-90.
- GÉLIS, Jacques. A individualização da criança. In: CHARTIER, Roger (org.). **História da vida privada 3**: da Renascença ao Século das Luzes. São Paulo: Companhia das Letras, 2009, p. 305-320.
- GIL, Carmem; EUGENIO, Jonas. Ensino de história e temas sensíveis: abordagens teórico-metodológicas. In: **Revista História Hoje** [on-line]. 2018, vol.7, n.º.13, p. 139-159. Disponível em: <<https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/issue/view/13/showToc>>, acessado em outubro de 2021.
- GIMENO SACRISTÁN, José. Materiales y textos: contradicciones de la democracia cultural. In: GARCÍA MÍNGUES, Jesús; BEAS MIRANDA, Miguel (orgs.). **Libro de texto y construcción de materiales curriculares**. Granada: Proyecto Sur, 1995.
- GOMES, Angela de Castro. Venturas e desventuras de uma república de cidadãos. In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel (orgs.). **Ensino de História**: conceitos, temáticas e metodologias. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003, p. 152-167.
- GONTIJO, Rebeca. Identidade Nacional e ensino de história: a diversidade como “patrimônio sociocultural”. In: ABREU; SOIHET (orgs.). **Ensino de História**: conceitos, temáticas e metodologia. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003, p. 55-79.
- HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.
- HARTOG, François. **Croire en l'histoire**. Paris: Flammarion, 2013.
- HARTOG, François. Regime de Historicidade. In: **Time, History and the writing of History – KVHAA Konferenser 37**: 95-113, Stockholm, 1996. Disponível em: [https://pos.historia.ufg.br/up/113/o/Fran%C3%A7ois_Hartog_-_Regime_de_Historicida_de_\(1\).pdf](https://pos.historia.ufg.br/up/113/o/Fran%C3%A7ois_Hartog_-_Regime_de_Historicida_de_(1).pdf), acessado em: agosto de 2015.
- HERMETO, Mirian; FERREIRA, Rodrigo (orgs.). Dossiê: Ensino de História e História Pública. In: **Revista História Hoje** [on-line]. 2019, vol.8, n.º.15. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/issue/view/15/showToc>, acessado em dezembro de 2021.
- HOBBSAWM, Eric. **A invenção das tradições**. São Paulo: Paz & Terra, 2012.
- hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Brasil, 2017.
- JABLONKA, Ivan. **La historia es una literatura contemporânea**: manifesto por las ciencias sociales. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2016.
- KOSELLECK, Reinhart. **Futuro Passado**: contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto/PUC-RJ, 2006.
- KOYRÉ, Alexandre. Filosofia da história. In: SALOMON, Marlon (org.). **Alexandre Koyré, historiador do pensamento**. Goiânia: Ricochete, 2010.
- LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Trad. Bernardo Leitão. Campinas. Editora da Unicamp, 1990.

- LEAL, Bruno. *Fake News: do passado ao presente*. In: PINSKY, Jaimi; PINSKY, Carla (orgs.). **Novos Combates pela história: desafios – ensino**. São Paulo: Contexto, 2021, p. 147-171.
- LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. **Educar**. Curitiba: Especial, p. 131-150, 2006.
- MANNHEIM, Karl. **El problema de las geraciones**. Disponível em: <http://www.reis.cis.es/REIS/PDF/REIS_062_12.pdf>, acessado em: agosto de 2015.
- MONTEIRO; GASPARELLO; MAGALHÃES (orgs.). **Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.
- MORENO; TENENTE; FAJARDO. 'Escola sem Partido': entenda a polêmica em torno do movimento e seus projetos de lei. In: **G1** [periódico on-line]. 03/08/2016. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/entenda-a-polemica-em-torno-do-escola-sem-partido.ghtml>, acessado em outubro de 2021.
- NAPOLITANO, Marcos. Negacionismo e revisionismo histórico no século XXI. In: PINSKY, Jaimi; PINSKY, Carla (orgs.). **Novos Combates pela história: desafios – ensino**. São Paulo: Contexto, 2021, p. 85-111.
- NORA, Pierre. **Entre a memória e a história: a problemática dos lugares**. São Paulo: Projeto História, *Revista da PUC/SP*. n. 10, dez 1993. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/viewFile/12101/8763>>, acessado em: agosto de 2015.
- NÓVOA, Antonio. La nouvelle histoire américaine de l'éducation. **Histoire de L'Éducation**. Paris: Service d'histoire de l'éducation de I.N.R.P., n° 73, janvier, 1997, p. 03-48.
- NUNES, Clarice. Quando a casa vira escola: a modernidade pedagógica no Brasil. In: MONTEIRO; GASPARELLO; MAGALHÃES (orgs.). **Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007, p. 39-56.
- OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. Ensino de História: (des)caminhos na construção de um objeto de pesquisa. In: SILVA; ZAMBONI (orgs.). **Ensino de História, memória e culturas**. Curitiba: CRV, 2013, p.229-244.
- PAIM, Elison. Do formar ao fazer-se professor. In: MONTEIRO; GASPARELLO; MAGALHÃES (orgs.). **Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007, p. 157-172.
- PINSKY, Jaimi; PINSKY, Carla (orgs.). **Novos Combates pela história: desafios – ensino**. São Paulo: Contexto, 2021.
- RANCIÈRE, Jacques. “Política da literatura”. **Revista A!**, Rio de Janeiro, v.05, n.05, p.110-31, jan./julho, 2016.
- RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível**. Rio de Janeiro: Editora 34, 2009.
- RANCIÈRE, Jacques. **Políticas da escrita**. São Paulo: Editora 34, 2017.
- RIBEIRO, Djamila. **Lugar de fala**. São Paulo: Pólen, 2019.
- RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas: Unicamp, 2007.
- RODRIGUES, Icles. Usos pedagógicos para YouTube e podcasts. In: PINSKY, Jaimi; PINSKY, Carla (orgs.). **Novos Combates pela história: desafios – ensino**. São Paulo: Contexto, 2021, p. 175-197.

- ROUSSO, Henry. **A última catástrofe**: a história, o presente, o contemporâneo. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2016.
- ROUSSO, Henry. Rumo a uma globalização da memória. **História Revista**, UFG, 2013. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/index.php?journal=historia&page=article&op=view&path%5B%5D=30527&path%5B%5D=16659>, acessado em: outubro de 2015.
- RÜSEN, Jörn. **Jörn Rüsen e o ensino de História**. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.
- RÜSEN, Jörn. **Razão histórica**. Brasília: UnB, 2001.
- SALOMON, Marlon (org.). **Heterocronias**: Estudos sobre a multiplicidade dos tempos históricos. Goiânia: Ricochete, 2018.
- SALOMON, Marlon (org.). **História, verdade e tempo**. Chapecó: Argos, 2011, p. 155-184.
- SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Cognição histórica situada: Que aprendizagem histórica é está? In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel. **Aprender história**: perspectivas da educação histórica. Ijuí/ Pr: Ed. Unijúí, 2009, v.3, p.21-51.
- SEFFNER, Fernando; PEREIRA, Nilton. Ensino de História: passados vivos e educação em questões sensíveis. In: **Revista História Hoje** [on-line]. 2018, vol.7, nº.13, p. 14-33. Disponível em: < <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/issue/view/13/showToc>>, acessado em outubro de 2021.
- SOUZA, Aparecida Darc. Indagações sobre o sentido do ensino de História e a construção da democracia no Brasil. In: **Revista História Hoje** [on-line]. 2019, vol.8, nº.16, p. 29-49. Disponível em: < <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/issue/view/16/showToc>>, acessado em dezembro de 2021.
- WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-surgir e re-viver. In: CADAU, Vera Maria (org.). **Educação intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009, p. 12-4.