Revista Espaço do Currículo
ISSN 1983-1579
Doi: 10.15687/rec
http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php

10.15687/rec.v19i3.80130
ARTIGO

POR UMA VIDA NÃO FASCISTA: INSURGÊNCIAS NO CURRÍCULO DE HISTÓRIA

FOR A NON-FASCIST LIFE: INSURGENCIES IN THE HISTORY CURRICULUM

POR UNA VIDA NO FASCISTA: INSURGENCIAS EN EL CURRÍCULO DE HISTORIA

Anderson Ferrari[1] 0000-0002-5681-0753
Walkiria Maria de Freitas Martins[2] 0000-0003-3216-7051
Marcus Bomfim[3] 0000-0003-3369-9260

[1] Universidade Federal de Juiz de Fora – Juiz de Fora, Minas Gerais, Brasil; anderson.ferrari@ufjf.br
[2] Universidade Federal de Juiz de Fora – Juiz de Fora, Minas Gerais, Brasil; martins.walkiria@ufjf.br
[3] Universidade Federal de Juiz de Fora – Juiz de Fora, Minas Gerais, Brasil; marcus.bomfim@ufjf.br

RESUMO:

A proposta do artigo é problematizar as relações entre o ensino de História e o enfrentamento dos fascismos contemporâneos, com foco nos microfascismos que atravessam práticas, discursos e relações cotidianas. É a perspectiva pós-fundacional, articulada às contribuições de Michel Foucault sobre poder, resistência e fascismo, que fundamenta as análises, o que significa dizer que compreendemos currículo e ensino como construções discursivas, contingentes e atravessadas por relações de poder. A partir de experiências de formação docente e de uma proposta interdisciplinar de visita a um assentamento, o artigo problematiza os efeitos da fascização da vida sobre a escola e a docência. Os achados indicam que um ensino de História insurgente pode produzir fissuras em práticas pedagógicas naturalizadas e eurocêntricas. Defende-se, assim, a problematização do presente e das continuidades entre passado e presente como estratégias para reconhecer e enfrentar os microfascismos. O artigo evidencia, por fim, o potencial político do ensino de História para resistir, criar novos sentidos e ampliar possibilidades de futuro.

Palavras-chave: ensino de história; currículo; microfascismos; resistências.

ABSTRACT:

The article aims to problematize the relationship between History Education and the confrontation of contemporary fascisms, focusing on the microfascisms that permeate everyday practices, discourses, and relationships. The analysis is grounded in a post-foundational perspective, articulated with Michel Foucault's contributions on power, resistance, and fascism, which entails understanding curriculum and teaching as discursive, contingent constructions shaped by power relations. Drawing on experiences in teacher education and an interdisciplinary proposal for a visit to a rural settlement, the article examines the effects of the fascization of everyday life on schools and teaching practices. The findings indicate that insurgent History Education can create fissures in naturalized and Eurocentric pedagogical practices. Thus, the article advocates for problematizing the present and the continuities between past and present as strategies for recognizing and confronting microfascisms. Finally, it highlights the political potential of History Education to resist, create new meanings, and

RECEBIDO: 20/08/2026 **APROVADO**: 23/09/2026 **PUBLICADO**: 23/11/2026

expand possibilities for the future.

Keywords: history teaching; curriculum; micro-fascisms; forms of resistance.

RESUMEN:

El artículo plantea problematizar las relaciones entre la enseñanza de historia y el combate a los fascismos contemporáneos, centrándose en los microfascismos que atraviesan prácticas, discursos y relaciones cotidianas. El análisis se fundamenta en la perspectiva posfundacional, articulada con las contribuciones de Michel Foucault sobre poder, resistencia y fascismo; lo que implica en la comprensión del currículo y la enseñanza como construcciones discursivas, contingentes y atravesadas por relaciones de poder. A partir de experiencias de formación docente y de una propuesta interdisciplinaria de visitación a un asentamiento, el artículo problematiza los efectos de la fascización de la vida en la escuela y la docencia. Los hallazgos indican que una enseñanza de la Historia insurgente puede generar fisuras en prácticas pedagógicas naturalizadas y eurocéntricas. Así, se defiende la problematización del presente y de las continuidades entre pasado y presente como estrategias para reconocer y enfrentar los microfascismos. Finalmente, el artículo pone de manifiesto el potencial político de la enseñanza de Historia para resistir, crear nuevos sentidos y ampliar las posibilidades de futuro.

Palabras clave: enseñanza de la historia; currículo; microfascismos; resistencias.

Introdução

O título deste artigo faz referência direta ao texto que Michel Foucault escreveu em 1977 como introdução à edição americana de *O Anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia*, de Gilles Deleuze e Félix Guattari (1972). Nele, o autor argumenta que o fascismo não se restringe ao autoritarismo político – ataques à liberdade e exclusão das diferenças –, a esse tipo de fascismo mais fácil de ser identificado. O desafio, portanto, seria reconhecer os microfascismos presentes no cotidiano e que se manifestam em cada um de nós. O fascismo é chamado, assim, de "[...] o inimigo maior, o adversário estratégico [...]" porque não se restringe ao "[...] fascismo histórico de Hitler e Mussolini" (Foucault, 1993, p. 198), mas também se manifesta nas relações de poder, que são mais difíceis de ser atacadas porque são mais difíceis de ser abandonadas.

O fascismo que Foucault vai se dedicar a problematizar, então, é aquele "[...] que está em todos nós, que ronda nossos espíritos e nossas condutas cotidianas, o fascismo que nos faz gostar do poder, desejar essa coisa mesma que nos domina e explora" (Foucault, 1993, p. 198). Ao elencar ações possíveis de combate a essa sedução, Foucault recomenda: "Não se apaixonem pelo poder" (Foucault, 1993, p. 198). É esse texto que estamos tomando como inspiração para pensar suas relações com o ensino de História no cenário atual brasileiro, uma vez que o autor propõe uma ética e uma política de resistência a essas formas de poder que investem na manutenção dos privilégios, na transformação do outro em inimigo e num tipo de pensamento unitário e totalizante.

Resistir a um presente que nos oprime não é novidade para o campo do ensino de História. Caroline Pacievitch, Carmem Zeli de Vargas Gil, Fernando Seffner e Nilton Mullet Pereira (2019), ao proporem as aulas de História como lugar de resistência e de criação, defenderão que isso só é possível a partir da ideia de insurgência, o que significa produzir fissuras nas práticas pedagógicas e num tipo de ensino de História marcado pelo eurocentrismo. Os autores se apoiam no conceito de resistência em Michel Foucault (2006a) e Paulo Freire (1996) para afirmarem que resistir é pensar, é tornar o mundo o que ele ainda não é. Resistência e criação seriam duas forças vitais para o ensino de História porque são entendidas como posição política e, mais do que isso, porque nos permitem "[...] problematizar a normalidade, a padronização e a colonialidade" (Pacievitch *et al.*, 2019, p. 1612).

É com esse entendimento de ensino de História que temos trabalhado em nossas ações formativas, nossas práticas docentes e nas relações desenvolvidas com os currículos da formação de professores/as de História e da educação básica. Uma ética no campo do ensino de História que aposta na potencialidade dos conceitos, das problematizações e das resistências criativas construídas na disciplina de História, tanto na Faculdade de Educação, quanto no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Dois espaços formativos que se encontram sobretudo na disciplina de Estágio Supervisionado. Seguindo as provocações de Pacievitch *et al.* (2019, p. 1613), temos investido na ideia de que mais importante do que definir o que "[...] devemos saber sobre o passado" é o que podemos "[...] fazer sobre o que sabemos sobre o passado", para, enfim, num exercício de constante de "[...] problematização do presente [...]", ter condições de "[...] criar futuros".

Essa postura epistêmica e política tem norteado as aulas da disciplina de Estágio Supervisionado, momento privilegiado na formação inicial, quando os alunos preparam e colocam em ação uma sequência didática no referido Colégio de Aplicação. A preocupação central é que se sintam confiantes na preparação dessas aulas e que saiam da experiência fortalecidos para enfrentarem os desafios atuais, entre eles a resistência ao fascismo, compreendendo que estar na escola pública significa entendê-la como marcada por um projeto de nação e de sujeito que respeite os princípios democráticos e republicanos (Seffner, 2016).

Para isso, investimos na discussão coletiva dos planos de aula, de maneira que todos conheçam e participem da elaboração das propostas de intervenção nas escolas, além de ser uma oportunidade de aprender com o outro, ou seja, com um colega de sala. A exigência inicial é de que as aulas iniciem com uma problemática do presente e que sejam capazes de colocar uma interrogação para problematizar nossa relação presente/passado e projetos de futuros

possíveis, afinal, partilhamos com Renata Aquino da Silva (2020, p. 186) a compreensão de que "É o potencial de reativação do político que explica as condições de possibilidade do ensino de história escolar de reabrir o futuro, ao criar esferas públicas".

Numa dessas ocasiões, um aluno apresentou um plano de aula que tinha como temática o Nazismo e propôs iniciar a aula com um texto retirado e adaptado do diário de Anne Frank, um clássico da literatura quando o assunto são os efeitos do nazismo na sociedade e nos indivíduos. Até aí nenhuma grande novidade. Após a leitura do suporte, que se resumia em uma página, a turma foi convidada a entrar no debate e a intervir no plano de aula. O texto falava exatamente desses efeitos nos sujeitos e elegia três grupos marginalizados que sofreram fortemente com o extermínio posto em prática pelo pensamento fascista: os judeus, os ciganos e os homossexuais. O texto informava que os nazistas não gostavam dos judeus e, por isso, tentaram exterminá-los e repetia essa mesma lógica de pensamento para os outros dois grupos. Ao final, a turma permaneceu muda, parecendo concordar com o que estava no texto. Foi preciso o professor iniciar com as provocações, questionando as intencionalidades que motivaram a escolha de tal texto e o que pretendia com ele.

A resposta se limitava ao contexto nazista das décadas de 1930 e 1940, sem estabelecer relações com o hoje. Tentando trazer o conjunto da turma para o debate a partir das defesas de um entendimento de ensino de História que trabalhe com as continuidades e descontinuidades, com a ideia de "[...] tempo labiríntico [...]" (Pereira; Chepp, 2018, p. 2), que mistura temporalidades, e com o investimento na memória para produzir e acessar temáticas sensíveis, o professor questionou a turma se apenas os nazistas das décadas de 1930 e 1940 não gostavam dos judeus, ciganos e homossexuais; se somente eles e naquele momento histórico queriam acabar com qualquer tipo de diferença; se isso não estava presente ainda hoje, com outras roupagens, outras práticas de extermínio. Ao final, a turma concluiu que, numa aula como aquela que estava sendo proposta, haveria o risco de os alunos acharem que a ameaça do fascismo às minorias tinha se resumido àquele contexto histórico. O risco maior era não perceberem os fascismos que nos povoam, como nos provoca Michel Foucault (1993).

Pois é esse enfrentamento do ensino de História ao fascismo que será o foco das nossas problematizações: como o ensino de História nos dá armas para enfrentar a ameaça do fascismo nos dias atuais e seus efeitos nas escolas e no próprio ensino de História? Para isso, vamos nos apropriar de um fato ocorrido a partir de uma proposta de excursão a um assentamento de terras, organizada por uma professora de História e uma professora de Geografia, do segundo segmento do Ensino Fundamental, como parte da Semana de Ciências Humanas do Colégio de

Aplicação. Vamos partir do relato de experiência da professora de História, uma das autoras deste artigo, para problematizar as relações entre o ensino de História e o investimento numa vida não fascista.

Para Michel Foucault, problematizar está diretamente ligado à história do pensamento, como aquilo que "[...] permite a alguém dar um passo atrás em relação a essa maneira de agir e reagir, a apresentá-la como um objeto de pensamento e questioná-la em relação a seu significado, suas condições e suas metas" (Foucault, 2006b, p. 231-232). O que Foucault nos convida a realizar, tomando a problematização como abordagem de pesquisa, é questionar significados, condições de existência daquilo que pensamos e como agimos, enfim, é um convite para nos colocar sob suspeita, tratando o objeto do pensamento como um "problema". Um relato que foi produzido pela memória da professora de História, acionando as lembranças das cenas e falas que construíram essa rede entre as falas de estudantes, reações de familiares, conteúdos de redes sociais e desdobramentos pedagógicos.

O mesmo acontecimento foi problematizado em outros artigos quando exploramos as dimensões da democracia e da docência na aula de História, tomando como foco de análise as falas dos alunos (Martins *et al*., 2024) ou ainda quando analisamos a reação conservadora nas redes sociais e as práticas de resistências didáticas construídas no cotidiano escolar (Bomfim *et al*., 2025). Em diálogo com essas produções, selecionamos para este artigo o foco na resposta às agressões em sala de aula concentrada no relato da professora sobre sua ação docente, considerando a potência desse espaço como lugar e oportunidade de problematização do ensino de História a partir do presente.

É a perspectiva pós-fundacional que vamos acionar em nossas análises. Uma postura epistêmica que se caracteriza por uma crítica radical aos essencialismos e por uma aposta na ideia de construção do que chamamos de realidade, demonstrando o caráter precário, provisório e contingente das identidades e dos processos de constituição dos sujeitos via linguagem. Uma postura epistêmica que coloca um desafio para o ensino de História e para os currículos, uma vez que essas instâncias de saber-poder deixam de ser entendidas como algo natural, a-histórico, para se transformar em elementos estratégicos e, acima de tudo, políticos, uma vez que são entendidos como resultado das relações de poder e das construções discursivas (Martins, 2023).

Optamos por organizar nossa argumentação em duas partes. Na primeira, apresentamos a proposta de visita a um assentamento no contexto de um projeto interdisciplinar com foco em Direitos Humanos, situando-o em problematizações relacionadas ao reconhecimento do cenário de fascização da vida e seus efeitos para a educação, para a docência e o ensino de História. Na

outra, analisamos as escolhas curriculares-pedagógicas da professora de História envolvida no projeto a partir da repercussão da proposta de atividade, situando-a como uma produção de um currículo de História insurgente em seus modos de enfrentar os microfascismos.

"Sonho que se sonha junto": a proposta

O que ocorre na sala de aula na Faculdade de Educação em torno da disciplina de Estágio Supervisionado é, simultaneamente, efeito e mola propulsora do que acontece nas salas de aula do Colégio de Aplicação quando e onde, efetivamente, a aula de avaliação do estágio se materializa, configurando um currículo de História em suas dimensões substantivas (planejamento de um percurso) e verbais (o modo singular como o percurso é efetivamente percorrido por docentes e discentes), como informa Carmen Teresa Gabriel (2019). É na estruturação desse currículo substantivo e verbal que reside o potencial do ensino de história de produzir resistências aos microfascismos, afinal, operar em uma perspectiva pós-fundacional significa assumir as incertezas e a ausência de garantias como terreno onde as significações são produzidas discursivamente.

O que ocorre no Colégio de Aplicação impacta a Faculdade de Educação e vice-versa. São esses encontros e efeitos que vamos mostrar como um desafio para o trabalho com o ensino de História e seu combate às forças conservadoras e reacionárias com traços de fascismos. Ao pensar as novas roupagens do fascismo, Foucault (1993) recupera um período histórico – 1945 a 1965 – como um momento em que havia "[...] um certo estilo de discurso político, certa ética do intelectual" (Foucault, 1993, p. 197). Velhos estandartes foram balançados fazendo com que o combate se deslocasse e ganhasse novas zonas de conflito.

Corroborando com essas pistas foucaultianas, Umberto Eco (2018) destaca que, na atualidade, temos a disposição e o temperamento de muitos sistemas que se nomeiam como "democracias", marcados por alguns traços de um fascismo que seria eterno e que o autor vai nomear de Ur-fascismo. Com esse termo, o autor vai defender um sentido paradoxal para o que estamos vivendo. Por um lado, o entendimento de que o nazifascismo, a ideologia ultranacionalista e autoritária, teria se encerrado com o final da Segunda Grande Guerra. Por outro lado, uma certa continuidade de muitas das características desse regime que insistem em se fazerem presentes: tentativa de alguns líderes políticos de dissolução do Estado Democrático de Direito; culto à tradição que promove batalhas culturais com a intenção de limitar o pensamento; recusa à modernidade e à cientificidade com a rejeição do anticolonialismo, do multiculturalismo, dos avanços e conquistas dos movimentos sociais e do saber das Ciências

Sociais e das Ciências Humanas.

Nesse propósito de identificar os fascismos que nos atravessam e de resistir a eles, recuperando a força da inventividade dos sujeitos, Foucault (1993) nos faz uma pergunta importante para trazer o ensino de História para esse debate, entendendo que nenhum bom combate se fará sem seu envolvimento: "Como o desejo pode e deve desdobrar suas forças na esfera do político e se intensificar no processo de reversão da ordem estabelecida?" (Foucault, 1993, p. 197).

Há algum tempo, esse desejo de reversão da ordem estabelecida tem se feito presente no ensino de História e isso tem causado reações conservadoras. Diante dessa reação, o desejo precisa ser desdobrado, um desejo político de enfrentar os fascismos que invadem as escolas, que organizam os ataques e as violências aos professores, que interferem nos currículos e nas práticas docentes e que têm causado medo nas futuras gerações de professores de História.

Autores do campo do ensino de História, como Fernando Seffner (2019) e Fernando Penna (2016), vêm mostrando como essa conjuntura política atual tem marcado os ataques à democracia e à diversidade cultural no Brasil, com ênfase nos processos de vigilância e ataques à escola pública e aos professores de História. Esse cenário tem tornado um "[...] desafio teórico, pedagógico e político pensar um ensino de História que incorpore a Educação em temas sensíveis, promova indagações sobre os sentidos do passado e do presente [...]" (Seffner, 2019, p. 23). Nesse sentido, acreditamos que não basta dizer não às ameaças, sendo necessária a resistência criativa da sala de aula. Uma resistência que passe pelo desejo, capaz de desdobrar as forças do ensino de História no seu sentido político de problematizar o que estamos chamando de realidade e conduzir os alunos a colocarem sob suspeita suas formas de pensar, agir, ser e estar no mundo.

Foram esses sentidos que marcaram a proposta de uma professora de História e outra de Geografia do Colégio de Aplicação. Não por acaso, o título da ação foi "Sonho que se sonha junto: Direitos Humanos", quase como um recado de que, na luta contra o fascismo, faz-se necessário somar forças, entender que o trabalho na escola não é solitário, mas resulta de um projeto de sujeito e de Nação que envolve um fazer docente coletivo.

O Colégio de Aplicação, desde 1999, realiza as Semanas Especiais de cada área do conhecimento, com atividades interdisciplinares voltadas aos estudantes e à comunidade escolar. Em 2022, ano marcado pelo retorno presencial pós-pandemia e por tensões políticas e institucionais, o Departamento de Ciências Humanas escolheu o tema "Direitos Humanos", intitulando o evento como *"Sonho que se sonha junto: Direitos Humanos"*. A proposta buscou

reafirmar o compromisso da escola pública com a pluralidade, a democracia e a justiça social, ainda que previsse resistência de segmentos mais conservadores da comunidade.

Trata-se de uma proposta ancorada no contexto político atual em que os Direitos Humanos estão em constantes ataques e ameaças: uma iniciativa realizada no interior de uma escola pública laica e gratuita, uma ação de duas professoras que são funcionárias públicas. Ao defender o professor como adulto de referência, Fernando Seffner (2016) nos convida a pensar o que significa dar aula numa escola pública como um servidor público. Uma escola pública é aqui entendida em duplo sentido, tanto como "[...] local tradicional de aquisição de conhecimento, de alfabetização científica [...]", quanto como espaço de sociabilidade, "[...] a sociabilidade do espaço público e dos ideais republicanos, que não é a mesma socialidade experimentada no seio da família" (Seffner, 2016, p. 50).

O professor, como servidor público, caminha *pari passu* com a escola. O conhecimento também marca o professor/servidor público, entendido como "[...] aquele que tem *expertise* em uma área do conhecimento" (Seffner, 2016, p. 50). É esse domínio da sua área de conhecimento que fornece a autoridade que se espera na sala de aula, capaz de ser entendido como professor de referência: "[...] um servidor público que opera uma política pública, no caso, a partir do conjunto de regramentos da educação pública, que não é a mesma que se dá em casa" (Seffner, 2016, p. 50). Conhecimento e sociabilidade se atravessam, de maneira que a forma que se conhece define a forma de lidar com as diferenças no espaço público.

Não por acaso, Fernando Seffner (2016) insiste em estabelecer uma comparação entre o que se ensina na escola pública como marcadamente diferente do que se ensina em casa, já que é deste espaço social – o interior das famílias – que tem partido a maioria dos ataques e tentativas de interferência no que se ensina nas escolas, especialmente na disciplina de História.

Esse estado de coisas é fruto de um contexto sociopolítico marcado pelo recrudescimento do conservadorismo, do negacionismo e do reacionarismo que, na educação, tem reverberado em projetos que tentam retirar da escola e da docência sua função educadora, no sentido mais amplo do termo, como o Escola Sem Partido, a militarização das escolas e o *homeschooling* (educação domiciliar). Como afirma Martins (2023, p. 54-55),

> O que é comum a todos esses projetos, a despeito de suas particularidades, é a ideia de que as escolas e seus professores e professoras têm liberdade demais, o que colocaria em risco o direito das famílias de controlarem a educação dada a seus filhos e filhas. No caso específico da disciplina História, a principal queixa é que esse excesso de liberdade se traduz em autorização para uma suposta doutrinação esquerdista.

Decorrem dessa constatação dois elementos que nos interessam destacar: a inviabilização da função social da História na escola e a criminalização da docência. No primeiro caso, assumimos que o ensino de História possui um compromisso ético-político com a diferença, a democracia e os direitos humanos, pois isso implica ampliar a legitimação de formas de ser e estar no mundo, o que já consiste em modos de enfrentamento aos fascismos. E isso se faz por meio de mecanismos que operam com questões de temporalidade e identidade/alteridade que, como afirma Gabriel (2019), são elementos incontornáveis ao currículo de História.

Portanto, a título de exemplo, a proposta do Escola Sem Partido, que defende a vedação de trabalhar com questões econômicas, sociais e políticas atuais nas escolas, inviabilizaria uma aula de História nos termos aqui assumidos. A relação entre presente, passado e futuro estaria comprometida. Não seria possível estabelecer relações causais, operar com marcadores temporais como permanência, duração e ruptura e seus respectivos efeitos. A aula de História estaria reduzida a um tempo morto. Sua função social se deslocaria de um compromisso com a pluralidade para a de fornecedora de informações que resvalariam para uma simples e estéril erudição.

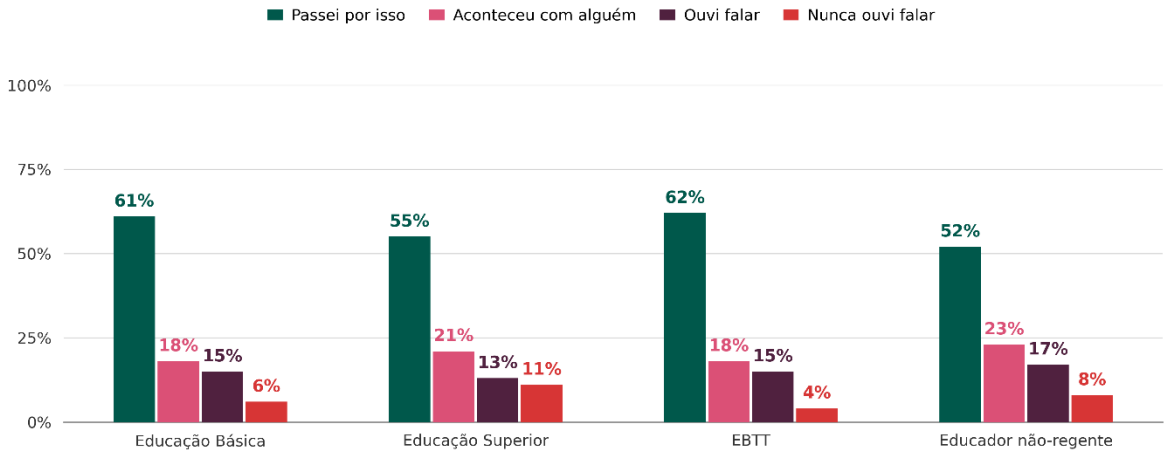
No segundo caso, há que se levar em consideração a situação de vulnerabilidade dos docentes em um contexto social de criminalização de seu trabalho. De acordo com Martins (2023, p. 55):

> Ainda que o Escola Sem Partido venha enfrentando importantes barreiras jurídicas à sua implementação, fato é que já há algum tempo vem produzindo efeitos para as relações de ensino-aprendizagem, sobretudo nas aulas de História. Docentes dessa disciplina vêm praticando autocensura na seleção de conteúdos ou de abordagens para o tratamento deles na construção das narrativas históricas escolares por receio de serem interpelados por pais, gestores ou mesmo pelos próprios estudantes. Paira no ar uma vigilância sobre a docência e o conhecimento histórico ensinado que, no limite, intenta questionar a profissionalidade docente e tornar determinadas memórias ou opiniões como equivalentes ao conhecimento histórico validado e legitimado para ser ensinado nas escolas da educação básica. Um efeito extremo desse contexto é, pois, a circulação de versões negacionistas que reivindicam legitimidade nas aulas.

Esse quadro fragiliza muito os profissionais, mina o direito à liberdade de cátedra e consiste em mais uma forma de violência contra os educadores e, consequentemente, contra projetos societários democráticos, portanto, não fascistas. De acordo com o Observatório Nacional da Violência contra Educadoras/es (ONVE, 2025, p. 10), "O fenômeno da perseguição a educadores constitui hoje parte do cotidiano de instituições da educação [...], nas quais educadores são perseguidos por fazerem o seu trabalho de acordo com seus saberes

profissionais e com o conhecimento científico". O Imagem 1 a seguir, produzido pelo ONVE a partir de dados produzidos por uma significativa amostragem em todo o Brasil, mostra a abrangência da censura por todo o território brasileiro e em todos os níveis e etapas da educação.

Imagem 1 – Área de atuação e nível de contato de professores/as com censura



Fonte: ONVE (2025, p. 18)

Ao incentivar a perseguição a professores e professoras e ao tentar tornar o trabalho docente um trabalho meramente técnico e despolitizado, o contexto protagonizado pelo Escola Sem Partido repercute também na formação inicial. Afinal, não é raro que os estudantes apresentem, no contexto de finalização da graduação em Licenciatura em História, como principal temor em relação ao ingresso na profissão, o medo. Trata-se de um medo marcado basicamente pelas temáticas e pela interferência das famílias. Os estagiários e estagiárias compreendem a importância e mesmo a necessidade de tocar em temáticas relacionadas à população LGBTQIAPN+, aos negros e aos indígenas, mas ficam com receio do que as famílias vão pensar.

Tudo isso reafirma a necessidade de pensarmos o currículo de formação docente, inicial e continuada como uma contraesfera pública (Giroux; McLaren, 2011). Isso significa entrar na luta pela construção de espaços de liberdade, de produção de leituras outras do mundo, que problematizam seus modos de funcionamento e concorrem para democratização radical da vida. Isso implica reconhecer que professores e professoras participam, e devem mesmo participar, ativamente das decisões relacionadas aos propósitos educativos, afinal, é, em última instância, na sala de aula, no encontro com os estudantes, que alguma coisa acontece. Ou seja, "[...] os professores devem ensinar, [...] devem ser autorizados a ensinar e devem ter – e talvez recuperar

– a coragem de ensinar" (Biesta, 2021, p. 40).

Por si só, a defesa do ensinar como ofício docente não gera o necessário antagonismo com projetos societários atravessados pelos microfascismos, como é o caso da concepção de ensino do Escola Sem Partido, por exemplo. Essa defesa demanda investir em sentidos de ensinar menos associados a controle e autoritarismo. Nesse sentido, interessa-nos defender, tal qual Biesta (2021, p. 33), que "[...] ensinar não é sobre a repetição do que já está lá, mas sim sobre trazer algo novo – e talvez seja importante dizer: algo radicalmente novo – para a situação em questão".

Mais especificamente no caso de professores e professoras de História, essa concepção de ensino implica a reativação do político, conforme destaca Renata Aquino da Silva (2020), o que significa, entre outras coisas, tornar o futuro algo a ser construído, e não condenado à repetibilidade. Essa potência só é passível de ser explorada quando a aula de História não é o lugar de um passado ensimesmado. E o passado só pode deixar de sê-lo quando algo novo é colocado em jogo, quando a teleologia é quebrada como fio da narrativa, quando docentes e discentes se colocam a pensar sobre outros passados possíveis, quando usos controlados de analogias (Monteiro, 2012) são acionados para produzir inteligibilidades.

Por isso, defendemos aqui, a produção de insurgências criativas e compartilhamos experiência e reflexão, para nos solidarizarmos, mas, principalmente, para oferecer subsídios e encorajar mais ações em prol de um currículo de História radicalmente democrático. Foi esse compromisso ético-político que fez a proposta da escola tomar outros cenários e outras cores para além das suas atividades pedagógicas.

Entre as ações da Semana de Ciências Humanas, as professoras de História e Geografia do 7º ano propuseram uma visita ao Assentamento Dênis Gonçalves[1], do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), localizado em Goianá (MG), para discutir os direitos à terra, à alimentação e à agroecologia — temas diretamente relacionados aos conteúdos curriculares e à formação cidadã. O assentamento tem sua localização no território onde era a antiga fazenda Fortaleza de Santana, que se situa entre as cidades de Goianá, Coronel Pacheco, Chácara e São João Nepomuceno no estado de Minas Gerais. Essa fazenda possuía uma área de cerca de 4,6 mil hectares e teve relevância histórica na Zona da Mata Mineira, sobretudo no período imperial, quando se destacou pela farta produção cafeeira com exploração de mão de obra escravizada. De acordo com Pedro Makla (2026), o assentamento conta atualmente com

[1] Nome dado em homenagem a um jovem assentado em Visconde do Rio Branco, Minas Gerais, que faleceu em um acidente de trânsito.

mais de 150 famílias que ali vivem e produzem. Ainda de acordo com o autor,

> A comunidade conta com uma escola estadual que oferece turmas do 1º ano do Ensino Fundamental até o Ensino Médio, incluindo também a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Há ainda as cooperativas, como a Cooperativa de Produção Agroecológica e Cultura Camponesa (COOPAC) e Cooperativa da Reforma Agrária e da Agricultura Camponesa da Zona da Mata (COOPERMATAS), responsáveis por organizar e comercializar a produção local, que inclui hortaliças, antepastos, bolos e conservas – todos cultivados e preparados sem o uso de agrotóxicos (Makla, 2026, p. 10-11).

Esse foi o espaço escolhido para desenvolvimento de ações relacionadas ao ensino de História e Geografia no contexto da Semana de Ciências Humanas do Colégio de Aplicação João XXIII. As famílias dos estudantes foram informadas sobre os objetivos da atividade, seu caráter não obrigatório e avaliativo. Contudo, o histórico de tensões levou parte dos responsáveis a negar autorização, alegando risco à segurança e suposto "viés ideológico" da proposta. A acusação reivindicava um ensino de História neutro, como se isso fosse possível e como se esta suposta proposta não fosse ideologicamente comprometida, o que nos parece evidente.

O contexto político nacional, polarizado pelas eleições presidenciais de 2022, intensificou os embates ideológicos dentro e fora da escola. O colégio vinha sendo alvo de acusações de "doutrinação comunista" e "ideologização", especialmente em redes sociais, como o perfil *eucurtojf* e páginas associadas ao movimento Escola Sem Partido.

Nesse contexto, foram feitas postagens, por familiares de alunos, que reproduziam nas redes sociais os documentos de informação sobre a Semana de Ciências Humanas, criticando a proposta e as professoras e "marcando"[2] personalidades políticas de extrema direita do âmbito federal como o então presidente e a então primeira-dama, Jair e Michelle Bolsonaro, e a então ministra Damares Alves e até o Ministério Público, em tom de denúncia, para que tomassem conhecimento do que estava acontecendo no Colégio de Aplicação.

Essas críticas reproduziam discursos moralistas, anticomunistas históricos e estratégias contemporâneas de desinformação e *fake news*, que associam práticas pedagógicas problematizadoras da ordem social vigente à militância partidária. No mesmo período, durante a Semana de Ciências Naturais, famílias chegaram a impedir a participação de filhos em atividades com o tema "Menos negacionismo e mais ciência", o que demonstrou resistência à

[2] No contexto da rede social *Instagram*, essa palavra significa que o autor ou os comentaristas de uma postagem estão compartilhando este conteúdo com outros perfis específicos e convidando-os a participar daquele debate e/ou a tomar conhecimento dele.

abordagem científica e humanista proposta pela escola.

Podemos pensar que a proposta das duas professoras se aproxima de um dos princípios levantados por Foucault (1993) como forma de enfrentar o fascismo: "Façam crescer a ação, o pensamento e os desejos por proliferação, justaposição e disjunção, e não por subdivisão e hierarquização piramidal" (Foucault, 1993, p. 198), assim como da contraesfera pública articulada ao ensino de História. Levar os alunos a um assentamento para discutir o direito à terra, à alimentação e à agroecologia é uma proposta que faz crescer o pensamento, amplia a visão de mundo dos alunos e cria vida.

Daí o caráter insurgente da proposta, investido de um certo desassossego com o presente e com as formas de opressão que marcam nossa história e o direito à terra e que diminuem a potência da vida. Vida que está em fazer uma excursão a um assentamento, em vez de levar essa forma de organização com a terra para sala de aula na forma de algum texto ou reportagem. A ação é sair da escola e assumir o assentamento como sala de aula, local de aprendizagem, uma proposta curricular insurgente, que tem uma concepção radicalmente democrática de ensino de História como fundamento. Uma ação que pode ser entendida a partir da perspectiva de Caroline Pacievitch *et al*. (2019, p. 1627) para quem "[...] resistir é o ato mesmo de viver", que nos conduz a problematizarmos o que entendemos como aula de História.

Constrangidos quando perguntados se trariam as autorizações assinadas pelos responsáveis para participarem da atividade, alguns estudantes respondiam, entredentes e em voz baixa, que seus pais haviam dito que as professoras e a escola seriam "irresponsáveis" por planejarem levar um grupo de jovens "a um local de confronto armado com a polícia", onde suas vidas estariam em risco. Nesse momento, um aluno[3] afirmou: *"Professora, minha mãe disse que essa atividade tem cheiro de Lula!"*. A fala, que gerou forte impacto, revelou a reprodução de estereótipos de classe e de preconceito político mesmo entre estudantes de origem popular – este, especificamente, um aluno negro e que já foi vítima de práticas racistas e preconceituosas dentro da escola –, evidenciando como o discurso de ódio e a desinformação atravessam o ambiente escolar.

Tais falas revelaram o impacto da desinformação política e midiática, marcada por preconceitos de classe e intolerâncias diversas, além de uma total desconexão desses responsáveis com a escola que escolheram para seus filhos e com os profissionais que convivem com eles cotidianamente. Um simples pedido de que se realizasse uma reunião poderia ter

[3] Não utilizamos nomes fictícios para as falas como forma de garantir o anonimato dos participantes e o cumprimento dos preceitos éticos da pesquisa.

solucionado possíveis dúvidas, além de informar às professoras em questão que havia um problema com a atividade que elas estavam propondo. Mas não se tratava disso. Tratava-se de ver a escola como inimiga das famílias, ameaça à formação e à segurança dos estudantes; algo a ser combatido. Nada de diálogo, de compreensão, de busca por integração. Combate! Sem o conhecimento da outra parte envolvida; combate uníssono, por mais paradoxal que isso possa ser. Combate não na escola, mas nas redes sociais – espaço não institucional, expondo a escola e os seus próprios filhos a um ambiente que ainda é, em grande medida, "terra sem lei". Combate reforçando estereótipos e preconceitos. Combate que não dá lugar ao contraditório, que não coloca o reclamante também em lugar de escuta. Ainda assim, a visita ocorreu e dela participou metade da turma.

Produzindo insurgências no currículo de História

Após a atividade, a professora de História promoveu uma aula de reflexão, incentivando os estudantes que participaram da visita ao Assentamento a compartilhar experiências e confrontar as percepções construídas nas redes sociais. Sua estratégia didática foi utilizar os próprios comentários das redes sociais como material pedagógico, transformando a polêmica em uma aula sobre *fake news*, discurso de ódio e direitos humanos. Com base na Constituição Federal de 1988, discutiu-se o valor social da terra, a história da reforma agrária e a diferença entre acampamentos e assentamentos do MST.

Essa escolha didático-curricular está inserida em uma perspectiva que toma a aula de História como aula de problematização, o que também caminha na direção de insurgência contra os fascismos. De acordo com Anderson Ferrari (2022, p. 7),

> O ensino de história não é o espaço da opinião, mas do debate histórico, o que não significa recusar e evitar as opiniões, mas, ao contrário disso, é dar lugar a elas para problematizá-las a partir do conhecimento histórico. A questão não é ter opinião, mas levar os alunos e alunas a colocarem sob suspeita as construções das opiniões, ou seja, como pensamos o que pensamos? As formas de pensar e agir, as opiniões, têm uma história, elas dizem de uma história do pensamento.

A abordagem da docente permitiu aos alunos analisar as acusações, comparando-as com suas experiências diretas. Trata-se, portanto, da produção de um currículo de História na lógica do que Carmen Gabriel (2019) nomeia como currículo-verbo, ou seja, um currículo que "[...] abre possibilidades para a incorporação das experiências, diferenças, desejos, demandas e interesses individuais e coletivos do sujeito – discente e docente" (Gabriel, 2019, p. 72). O resultado foi a desconstrução de preconceitos e uma compreensão mais profunda sobre a

manipulação da informação e os conflitos sociais no campo brasileiro. Ao final do processo, muitos estudantes inicialmente contrários reconheceram o caráter educativo da atividade (Bomfim *et al*., 2025).

Com isso, mais uma função social do ensino de História foi cumprida: fazer defeitos na memória, como defende Durval Muniz de Albuquerque Junior (2012). Trata-se de um processo voltado a fazer as memórias (e aqui nos referimos mais especificamente às memórias produzidas sobre movimentos sociais que reivindicam reforma agrária) errarem por meio da problematização do que essas memórias escolhem lembrar e do que optam por esquecer, produzindo efeitos sobre processos de identificação e subjetivação de indivíduos e grupos sociais.

O exercício de defeitar memórias é potente para que os estudantes, por meio do conhecimento histórico escolar, abram-se para "[...] o aprendizado da tolerância para com o diferente, com o estranho, com o distinto, com o distante, com o estrangeiro" (Albuquerque Junior, 2012, p. 32). Afinal, ao se problematizarem as memórias produzidas sobre povos e grupos, contribui-se para a compreensão de inúmeras formas de sermos humanos, de habitarmos o mundo em sua infinita multiplicidade. Trata-se, pois, de mais uma insurgência contra os microfascismos.

O caso envolvendo a proposta da atividade, sua recepção e mobilização pelas famílias e sua transformação em objeto de ensino foi, posteriormente, compartilhado com docentes da Faculdade de Educação e do Departamento de História da UFJF, dando origem a um evento envolvendo discentes da graduação e da pós-graduação marcado por reflexões sobre o papel democrático da escola pública, a função social do ensino de História e a liberdade de cátedra provocadas pelo caso.

Como problematizado em outros espaços (Martins *et al*., 2024; Bomfim *et al*., 2025), esse evento consistiu em um espaço-tempo de formação para os múltiplos sujeitos envolvidos. A professora de História teve uma formação em serviço em função da experiência que a interpelou desde a proposição da atividade até o exercício de produção e divulgação de artigos a partir do caso, passando pela realização do evento. Licenciandos e licenciandas em História que acompanhavam a turma envolvida e outros que realizavam estágio e mesmo aqueles e aquelas que estavam em outros momentos da formação inicial puderam acompanhar de perto uma multiplicidade de interpelações ao exercício da docência, que vão desde as tentativas de cerceamento do ensino nos moldes em que vimos argumentando ao longo deste artigo até os modos insurgentes de produção de um currículo de História em sala de aula.

Estudantes da pós-graduação que realizam pesquisas na interface entre os campos do Ensino de História e do Currículo puderam ajustar as lentes teóricas que informam sobre uma produção curricular que se dá em sala de aula. Essa produção ocorre por meio da invenção de brechas, do exercício da intelectualidade e da autoridade docente, subsidiados por uma relação de autoria com o conhecimento que ensina e pelo compromisso ético-político com a diferença. No ensino de História, isso tem significado a problematização do tempo, a interrogação das memórias e a lida com demandas de identidade e diferença endereçadas à escola e, mais especificamente, ao currículo de História.

Os docentes e pesquisadores que atuam na formação inicial de professores e professoras de História e no Programa de Pós-Graduação em Educação puderam mobilizar o caso para reafirmar, junto aos estudantes e parceiros de formação (como é a professora do Colégio de Aplicação), um projeto de formação docente calcado nos princípios da contraesfera pública para pensar a docência, a escola pública e a função social do ensino de História. O evento evidenciou a necessidade de contínuo investimento em estudos e pesquisas sobre esses aspectos, afinal a insurgência realizada pela professora só foi possível a partir da caixa de ferramentas político-conceituais da qual dispunha e que foi construída ao longo de sua trajetória formativa, envolvendo graduação, pós-graduação e experiência profissional.

A transformação dos ataques à atividade e à docência em um currículo de História insurgente contra os microfascismos, como vimos argumentando, inscreve-se em um compromisso incontornável com a diferença. Nesse sentido, temos apostado na categoria "comum" como potente para a reafirmação desse compromisso. Aparentemente, os significantes "comum" e "diferença" se apresentam de forma paradoxal, ou mesmo dicotômica. Essa aparente contradição entre eles decorre de processos de hegemonização de seus significados que associam o primeiro termo ao campo semântico da homogeneização em função de seu princípio jurídico, e o outro, ao campo da diversidade ou multiplicidade.

Optamos, a partir das contribuições de Carmen Teresa Gabriel e Marcus Leonardo Bomfim Martins (2022), por pensá-lo no campo do político, do instituinte. Isso significa dizer que nos interessa investir em um currículo de História que se organize em produzir mundos comuns. A partir das teorizações pós-fundacionais que orientam nossas análises, estamos autorizados a pensar esse mundo comum como algo que não pode ser apropriado individualmente por pessoas ou grupos específicos, isto é, como algo no domínio do inapropriável, como algo organizado em torno do conflito de perspectivas que demandam "[...] a coprodução das normas que regulam o seu uso coletivo" (Gabriel; Martins, 2022, p. 17), como

domínio público, o que aqui significa dizer que se trata de algo marcado pela heterogeneidade.

A proposta de visita ao assentamento se mostra, pois, muito potente para essa produção de mundos comuns ou, em outros termos, de cuidado com o mundo, como propõe Diego Tatián (2023). Para esse autor, cuidado tem a ver com conservação, que apresenta uma relevância pública e um caráter ético-político. Nesse sentido, discutir processos históricos de concentração fundiária e de conflitos decorrentes dessa concentração, denunciar as violências cometidas contra grupos camponeses não proprietários das terras ou que defendem formas outras de se relacionar com a natureza, produzindo enfrentamentos às violências ambientais, como propôs a professora, não seriam formas de ter cuidado com o mundo ou produzir mundos comuns?

A esse conjunto de questões levantadas podemos acrescentar outra, formulada por Albuquerque Junior (2016, p. 40): "Desejamos produzir seres frios, calculistas e racionais, em seu ódio e seu crime, como foi a máquina nazista, ou queremos produzir seres sensíveis, capazes de vivenciar e se solidarizar com a dor do outro?". Essa questão nos convida, mais uma vez, a refletir sobre a função social do ensino de História, sobretudo quando reconhecemos, como já abordado antes, que o fascismo é "[...] um anacronismo que não deixa de nos obsedar, está a nossa volta, ele é um regime que deglutimos e que muitos excretam todos os dias, em cada uma de suas relações, em cada uma de suas palavras" (Albuquerque Junior, 2016, p. 40-41).

Nesse sentido, recorremos a Nilton Mullet Pereira, Amanda Gisele Rodrigues, Héryka da Luz dos Santos, Thainá Maria da Silva, Fernanda de Amorim Golembiewski, Gabriel Torelly, Thanara Forte Furtado, Marcello Paniz Giacomoni, Bibiana Harrote Pereira da Silva (2025), que, inspirados na Ética de Spinoza, tomam o ensino de História como a arte de criar encontros alegres. Diferente do que pode parecer em um primeiro momento, encontros alegres não significam, necessariamente, estar feliz (o que nos parece bem difícil em uma disciplina normalmente caracterizada por falar de mortos, de tragédias, etc.), mas ter a potência de vida aumentada pelos afetos, que nem sempre são agradáveis.

E a potência de vida tende a aumentar quando nos tornamos capazes de ampliar nossos modos de existir e de legitimar modos de existir diferentes dos nossos, quando nos solidarizamos e nos organizamos contra injustiças de várias ordens, quando nos sensibilizamos com a dor do outro, tão digno de existir como nós. E a forma de o ensino de História participar desse processo é oferecendo uma "[...] história que corte feito estilete" (Cubas, 2022, p. 1) "[...] alimentos que provoquem repulsa e vômito [...]" (Albuquerque Junior, 2016, p. 41). E não foi isso que a professora de História fez ao propor a visita ao assentamento e, mais tarde, transformando em objeto da aula de História as reações à proposta?

Considerações Finais

Todo esse ocorrido nos convida a pensar que a escola é, por excelência, o espaço do imprevisível, onde o planejamento pedagógico encontra a realidade social em disputa. Nesse encontro, configura-se um currículo que é irredutível tanto às políticas institucionais oficiais, como ao mero espontaneísmo. Longe de ser um problema, o imprevisível se constitui como oportunidade de construção democrática desse currículo.

Essa é a nossa aposta neste artigo: uma escola entendida como espaço em que o imprevisível não seja nosso problema, mas nossa riqueza, e como lugar de ensino de História não como uma promessa de formar sujeitos definitivamente democráticos ou imunes aos fascismos, mas comprometidos com a criação contínua de condições para que outras perguntas, outros passados, outros futuros e outros modos de viver juntos possam ser imaginados e disputados. O episódio analisado reafirma a escola e a docência como partes ativas do espaço público, comprometidas em apresentar aos estudantes um mundo plural, múltiplo e heterogêneo, construído a partir do cuidado com o mundo e com a vida. Uma vida em expansão. Uma vida aprioristicamente indeterminada. Uma vida insurgente. Uma vida não fascista.

Ao longo do artigo, nosso argumento se concentrou na necessidade de pensar um ensino de História não fascista como um desafio da atualidade frente a ameaças e ataques da extrema direita conservadora à escola, ao ensino de História e aos professores. Um tipo de investimento no conhecimento histórico como uma forma de combate aos micropoderes autoritários que habitam o cotidiano das escolas, assim como os microfascismos que nos povoam. Nesse sentido, foi a ação da professora de História que nos chamou atenção e que destacamos, uma vez que ela é capaz de partir de uma situação de conflito e transformá-la como motivadora para a produção de conhecimento histórico escolar. Talvez essa seja a maior contribuição do que problematizamos para os campos do Currículo e do Ensino de História, ou seja, a potência política e formativa do currículo está naquilo que pode ser produzido no acontecimento da aula. Isso significa dizer que, para nós, o currículo não é algo que se reduz ao conjunto de conteúdos previamente selecionados, mas se constitui também nas brechas, nas contingências e nas respostas inventivas dos sujeitos que habitam a escola.

Um outro ponto que merece destaque é que o acontecimento evidencia a produtividade de uma concepção pós-fundacional de currículo, na qual a ausência de fundamentos últimos e de garantias sobre os sentidos do conhecimento abre espaço para a disputa, para a criação e para a produção de mundos comuns. Para o ensino de História, essa contribuição se articula à defesa

da aula como espaço de problematização do presente, das memórias, das identidades e das diferenças, reafirmando sua função social diante dos microfascismos que atravessam a vida escolar. Mais do que oferecer respostas prontas sobre o passado, o ensino de História aparece, no caso analisado, como possibilidade de interrogar aquilo que parece evidente, confrontar discursos naturalizados e ampliar as condições para que diferentes modos de existência possam compartilhar o mundo. A história ensinada assim não é decoreba de datas para testes, mas uma ferramenta de combate ético no presente contra a opressão, a estupidez e a intolerância.

No entanto, também nos parece importante ressaltar que estamos analisando uma experiência singular, situada em uma instituição escolar específica e atravessada por condições históricas, políticas e institucionais particulares. Com isso queremos dizer que não temos a pretensão de tomar essa experiência da professora de História como modelo a ser reproduzido ou como evidência de que determinadas escolhas curriculares produzirão necessariamente efeitos democráticos semelhantes em outros contextos. Tampouco queremos afirmar que a participação na visita ou a aula posterior tenham produzido transformações duradouras nas formas de pensar dos estudantes. A própria noção de insurgência, assumida aqui como possibilidade e não como garantia, exige cautela: as disputas curriculares permanecem abertas e os sentidos produzidos na escola podem ser continuamente rearticulados.

Referências

ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval Muniz. Fazer defeitos nas memórias: para que servem o ensino e a escrita da história? *In*: GONÇALVES, Márcia de Almeida; ROCHA, Helenice; REZNIK, Luís; MONTEIRO, Ana Maria (org.). **Qual o valor da história hoje?** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012. p. 21-39.

ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval Muniz. Regimes de historicidade: como se alimentar de narrativas temporais através do ensino de História. *In*: GABRIEL, Carmen Teresa; MONTEIRO, Ana Maria; MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim (org.). **Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de História**. 1. ed. Rio de Janeiro: Mauad X, 2016. p. 21-42.

AQUINO DA SILVA, Renata da Conceição. Ensino de história como reativação do político. **Revista História Hoje**, São Paulo, v. 9, n. 18, p. 170–192, 2020. DOI: 10.20949/rhhj.v9i18.709 Disponível em: https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/709. Acesso em: 20 ago. 2026.

BIESTA, Gert. Desenvolvendo o ensino à educação: uma resposta ao desaparecimento do professor. *In*: GABRIEL, Carmen Teresa; MARTINS, Marcus Leonardo (org.). **Formação docente e currículo**: conhecimentos, sujeitos e territórios. Rio de Janeiro: Mauad X, 2021. p. 23-42.

BOMFIM, Marcus; FERRARI, Anderson; MARTINS, Walkiria Maria de Freitas. “Se fui triste, não me lembro!”: resistências e subjetivações nas aulas de história. **Imagens da**

Educação, Maringá, v. 15, n. 1, p. 119-139, 2025. DOI: 10.4025/imagenseduc.v15i1.74913. Disponível em: https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/74913 Acesso em: 18 ago. 2026.

CUBAS, Caroline Jaques. Por uma história que corte feito estilete: presença, experiência e sentidos em uma aula de História. **Revista História Hoje**, São Paulo, v. 11, n. 22, p. 15-32, 2022. DOI: 10.20949/rhhj.v11i22.851. Disponível em: https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/851. Acesso em: 21 out. 2026.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **L'Anti-Œdipe**: Capitalisme et schizophrénie. Les Éditions De Minuit, 1972.

ECO, Umberto. **O fascismo eterno**. Rio de Janeiro: Record, 2018.

FERRARI, Anderson. "[…] História é aula de pergunta": a problematização no ensino de história. **Anos 90**, Porto Alegre, v. 29, e2022002, 2022. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/anos90/article/view/111442. Acesso em: 18 ago. 2026.

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

FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**: curso dado no Collège de France (1981-1982). Tradução de Márcio Alves da Fonseca e Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2006a.

FOUCAULT, Michel. O Anti-Édipo: uma introdução à vida não fascista. **Cadernos de Subjetividade**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 197-200, 1993.

FOUCAULT, Michel. Polêmica, Política e Problematizações. *In*: FOUCAULT, Michel (org.). **Ética, sexualidade, política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006b. p. 225-233.

GABRIEL, Carmen Teresa. Currículo de História. *In*: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (org.). **Dicionário de Ensino de História**. 1. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2019, v. 1, p. 72-78.

GABRIEL, Carmen Teresa; MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim. O significante comum na agenda política educacional contemporânea. **Educação,** Santa Maria, v. 47, n. 1, p. 1-24, 2022. DOI: 10.5902/1984644448133 Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/48133. Acesso em: 17 set. 2026.

GIROUX, Henry; MCLAREN, Peter. Formação do professor como contraesfera pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. *In*: MOREIRA, Antonio Flavio; TADEU, Tomaz (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 141-173.

MAKLA, Pedro Henrique Ribeiro. **Cantando a luta:** as canções do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) como instrumento para o ensino de História na Educação do Campo. 2026. 89 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Instituto de História, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2026.

MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim. Conhecimento histórico escolar em tempos de negacionismo: dilemas éticos e experiências democráticas. **Fronteiras – Revista Catarinense de História**, Florianópolis, n. 41, p. 53-68, 2023. DOI: 10.36661/2238-9717.2023n41.13200. Disponível em: https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/FRCH/article/view/13200. Acesso em: 27 out. 2025.

MARTINS, Walkiria Maria de Freitas; BOMFIM, Marcus; FERRARI, Anderson. "Essa atividade tem cheiro de Lula": democracia, docência e aula de História. **História**, São Paulo, v. 43, p. 1-19, 2024. Disponível em: https://www.scielo.br/j/his/a/yyxNZ9N63Ps77nRrdCtdRYG/?format=pdf&lang=pt&ilang=e. Acesso em: 21 out. 2026.

MONTEIRO, Ana Maria. Tempo presente no ensino de história: o anacronismo em questão. *In*: GONÇALVES, Márcia de Almeida; ROCHA, Helenice; REZNIK, Luís; MONTEIRO, Ana Maria (org.). **Qual o valor da história hoje?** 1. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012. p. 191-214.

OBSERVATÓRIO NACIONAL DA VIOLÊNCIA CONTRA EDUCADORAS/ES (ONVE). **Um estudo quantitativo sobre a perseguição de educadoras/es no Brasil**. Niterói: ONVE, 2025. (Ameaças à educação democrática, Vol.1). Disponível em: https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/cedoc/detalhe/um-estudo-quantitativo-da-perseguicao-a-educadoras-es-no-brasil,02da1aee-9e70-40d2-92c4-0931fe59f0a7. Acesso em: 18 ago. 2026.

PACIEVITCH, Caroline; GIL, Carmem Zeli de Vargas; SEFFNER, Fernando; PEREIRA, Nilton Mullet. A vida como ela foi: produzindo resistência nas aulas de História. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 17, n. 4, p. 1626-1647, 2019. DOI:10.36661/2238-9717.2023n41.13200. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/handle/10183/204107. Acesso em: 27 out. 2025.

PEREIRA, Nilton Mullet; CHEPP, Bruno. Ler e escrever nas aulas de história: da prisão da palavra ao labirinto do exterior. **Revista de História e Estudos Culturais**, Uberlândia, v. 15, n. 1, p. 1-18, 2018. Disponível em: https://revistafenix.pro.br/revistafenix/article/view/444/419. Acesso em: 27 out. 2025.

PEREIRA, Nilton Mullet; RODRIGUES, Amanda Gisele; SANTOS, Héryka da Luz dos; SILVA, Thainá Maria; GOLEMBIEWSKI, Fernanda de Amorim; TORELLY, Gabriel; FURTADO, Thanara Forte; GIACOMONI, Marcello Paniz; SILVA, Bibiana Harrote Pereira da (org.). **Ensinar história**: a arte de criar encontros alegres. [recurso eletrônico]. 1. ed. Porto Alegre: SEAD/UFRGS, 2025.

PENNA, Fernando de Araújo. Programa "Escola sem partido": uma ameaça à educação emancipadora. *In*: GABRIEL, Carmen Teresa; MONTEIRO, Ana Maria; MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim (org.). **Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de história**. 1. ed. Rio de Janeiro: Mauad X, 2016. p. 43-58.

SEFFNER, Fernando. Escola pública e professor como adulto de referência: indispensáveis em qualquer projeto de nação. **Revista Unisinos**, São Leopoldo, v. 20, n.1, p. 48-57, 2016. DOI: 10.4013/edu.2016.201.9284. Disponível em: https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2016.201.05. Acesso em: 27

out. 2025.

SEFFNER, Fernando. Três territórios a compreender, um bem precioso a defender: estratégias escolares e Ensino de História em tempos turbulentos. *In*: MONTEIRO, Ana Maria; RALEJO, Adriana (org.). **Cartografias da pesquisa em ensino de história**. 1. ed. Rio de Janeiro: Mauad X, 2019. p. 21-42.

TATIÁN, Diego. O estudo como cuidado do mundo. *In*: BÁRCENA, Fernando; LÓPEZ, Maximiliano Valério; LARROSA, Jorge (org.). **Elogio do estudo**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2023. p. 109-131.

SOBRE O(S)/A(S) AUTOR(ES)/A(AS)

Anderson Ferrari. Doutor em Educação pela Unicamp. Professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Gênero, Sexualidade e Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (GESED/UFJF).
Contribuição de autoria: autor – Conceitualização; Análise formal; Metodologia; Redação – rascunho original; Escrita – revisão e edição.
Currículo Lattes: https://lattes.cnpq.br/1349390714783997
Walkiria Maria de Freitas Martins. Doutora em História pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Professora de História do Departamento de Ciências Humanas do Colégio de Aplicação João XXIII (UFJF).
Contribuição de autoria: autor – Curadoria de dados; Análise formal; Validação; Redação – rascunho original.
Currículo Lattes: https://lattes.cnpq.br/6647474866773090
Marcus Bomfim. Doutor em Educação pela UFRJ. Professor da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFJF. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação, Currículo e Ensino de História (GEPACEH/UFJF/CNPq).
Contribuição de autoria: autor – Conceitualização; Análise formal; Escrita – revisão e edição.
Currículo Lattes: https://lattes.cnpq.br/5012095935996528

Como referenciar

FERRARI, Anderson; MARTINS, Walkiria Maria de Freitas; BOMFIM, Marcus. Por uma vida não fascista: insurgências no currículo de História. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 19, n. 3, e80130, 2026. DOI: 10.15687/rec.v19i3.80130.