


Professores em tempos sombrios: objetivações da ética no Ensino de História


Teachers in dark times: ethical objectivations in History Teaching

Felipe Dias de Oliveira Silva

 <https://orcid.org/0000-0001-5811-4025>

Universidade Estadual de Campinas

Diogo Henrique Vianna

 <https://orcid.org/0000-0001-5194-0922>

Universidade Estadual de Campinas

André Victor Cavalcanti Seal da Cunha

 <https://orcid.org/0000-0003-2773-1455>

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/
Universidade Estadual de Campinas

Resumo: Buscamos neste ensaio debater acerca dos rumos de uma ética no Ensino de História. Objetivamos situar elementos da vida cotidiana e da prática docente como formas constitutivas de caminhos para uma ética no interior das salas de aula. Para tanto, apresentaremos o andamento do debate mencionado, estabelecendo uma interlocução com autores de referência. Seguiremos neste percurso com duas perspectivas sobre o tema: a ética como elemento norteador de nossa ação profissional, bem como a ética enquanto componente intrínseco ao saber histórico escolar, permeando toda a relação de ensino-aprendizagem da nossa disciplina. Traremos à baila também interlocuções com a docência na educação básica, intencionando-se lançar inteligibilidade acerca dos saberes experienciais, promovendo-se um diálogo entre teoria e empiria. Em nossas análises, encontramos resultados interessantes. Foi a partir destes problemas e das múltiplas crises vivenciadas em nosso país que se origina, na comunidade disciplinar de professores, professoras, pesquisadores e pesquisadoras do Ensino de História, o debate da ética. A partir das contribuições de colegas, observamos que tal ensino pode ser ético na medida em que concebemos o outro colocado no interior da sala de aula, e dos processos que chamamos de ensino-aprendizagem, como ser humano. O outro entra em cena, mas entra em cena em um determinado tempo e em um determinado espaço. Portanto, é momento de repensar os paradigmas orientadores das nossas funções. Estes poderiam possibilitar a formação de um olhar compassivo, empático diante das diferenças características de nossa condição humana. Precisamos de uma abordagem para o ensino de História que contemple não apenas a dimensão cognitiva, mas também a afetiva e a Ética. Defendemos assim um ensino de História comprometido com a ética nascida da riqueza que representa a experiência humana, essa corajosa aventura coletiva.

Palavras-chave: Ética. Experiência docente. Ensino de História.

Abstract: We seek in the essay to debate about the directions of an ethics in the teaching of History. We aim to situate elements of everyday life and teaching practice as constitutive forms of paths towards ethics within the classroom. Therefore, we will present the progress of the debate mentioned, establishing a dialogue with reference authors. We will follow this path with two perspectives on the subject: ethics as a guiding element of our professional action, as well as ethics as an intrinsic component of school history knowledge, permeating the entire teaching-learning relationship of our discipline. We will also bring up dialogues with teaching in basic education, intending to launch intelligibility about experiential knowledge, promoting a dialogue between theory and empirical. In our analysis we found interesting results. It was from these problems and the



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

multiple crises experienced in our country that the debate on ethics originates, in the disciplinary community of professors, teachers, researchers and researchers in the Teaching of History. Based on the contributions of colleagues, we observe that such teaching can be ethical insofar as we conceive the other placed inside the classroom and in the processes that we call teaching-learning as human beings. The *other* enters the scene at a certain time and in a certain space. Therefore, it is time to rethink the paradigms that guide our roles. These could enable the formation of a compassionate, empathetic, and less strange look in face of the characteristic differences of our human condition. We need an approach to History teaching that contemplates not only the cognitive dimension, but also the affective and ethical ones. We thus defend a teaching of history committed to ethics born of the richness that represents the human experience, this courageous collective adventure.

Keywords: Ethic. Teaching Experience. History teaching.

Introdução

Em uma tarde de setembro de 2003, durante uma aula, um professor de História teria realizado uma comparação entre as figuras de Che Guevara e Francisco de Assis. A partir desta narrativa mítica foi justificada a criação do movimento Escola sem Partido (ESP) com a prerrogativa de combater uma suposta “contaminação ideológica” na educação brasileira.

O atual diretor geral de jornalismo da Rede Globo, Ali Kamel, publicou uma coluna no jornal *O Globo* incumbida de criticar o livro didático de história *Nova História Crítica*. O autor da coluna argumentou que o sentido do livro repousaria em “uma tentativa de fazer nossas crianças acreditarem que o capitalismo é mau e que a solução de todos os problemas é o socialismo que só fracassou até aqui por culpa de burocratas autoritários” (KAMEL, 2007). Novamente se faz presente o argumento de uma suposta doutrinação ideológica.

O programa do governo federal “Brasil sem Homofobia”, lançado em 2004, possuía, como uma de suas marcas, atuar na formação de educadores para abordar temas relacionados ao gênero e à sexualidade. Nasce, então, o projeto “Escola sem Homofobia”. Em 2011, o material elaborado e pronto para distribuição nas escolas foi batizado por setores conservadores da sociedade como o projeto do “Kit Gay”, responsabilizando-o por estimular a prática homossexual. Após este amplo movimento de críticas, a iniciativa foi vetada pelo governo federal.

Flávio e Carlos Bolsonaro, políticos e filhos do atual presidente da República, Jair Bolsonaro, apresentaram em 2014 os primeiros projetos de lei para criar o projeto Escola sem Partido. O primeiro na Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro¹, o outro na Câmara Municipal do Rio de Janeiro². A busca por proibir e punir professores que supostamente veiculariam conteúdos impróprios, em conflito com as convicções religiosas ou morais de algumas famílias se acirra, ao mesmo tempo que vários projetos do mesmo tipo são discutidos no país.

Os excertos acima referidos foram selecionados pela sua potência em representar problemas candentes ao ensino de História. Nestes acontecimentos oriundos da cotidianidade podemos observar os constantes movimentos das ações culturais e as relações sociais de força em conflito que marcam as sociedades na contemporaneidade (CERTEAU, 1995). No tecido em que os praticantes ordinários do cotidiano reproduzem a vida, nota-se um determinado tipo de confusão no uso de palavras que denotam imagens de mundo distintas. “Doutrinação”, “ideologia de gênero” e “marxismo cultural” constituem-se como elementos conceituais constituintes de uma determinada forma de se conceber/imaginar a cultura escolar e a função social dos professores. Destaca-se, em especial, o lugar social do professor de História.

¹ Projeto de lei nº 2974/2014. Disponível em <http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/scpro1115.nsf/e4bb858a5b3d42e383256cee006ab66a/45741a7e2ccdc50a83257c980062a2c2?OpenDocument>.

² Projeto de Lei nº 867/2014. Disponível em <http://mail.camara.rj.gov.br/APL/Legislativos/scpro1316.nsf/f6d54a9bf09ac233032579de006bfef6/5573ae961660b4cd83257ceb006bc7d4?OpenDocument>.

Nas esferas acadêmicas de produção de conhecimento, pesquisadores e pesquisadoras intentam historicizar tais expressões e desvelar os panoramas políticos incutidos em seus usos. A exemplo da caracterização antipolítica e antidemocrática do movimento ESP, muito bem descrita por Penna (2018). Ressaltamos aqui o esforço investigativo de Penna e Salles (2017) na desconstrução do mito de origem do ESP e de seu verniz de neutralidade a partir da enunciação de seus vínculos com o Instituto Liberal de Brasília e os seguidores de Olavo de Carvalho. Na mesma medida, destaca-se o trabalho de Guimarães (2020) em delimitar e identificar os desdobramentos científicos, políticos e pedagógicos dos termos “ideologia de gênero” e teoria de gênero. Da mesma maneira, nestes espaços revela-se também o vínculo das imagens utilizadas por nós nos parágrafos anteriores e um cenário político mais amplo de acomodação do Brasil em uma nova fase de reordenamento das relações de produção capitalistas (LEIRNER, 2020). Fica evidente que independentemente das enunciações proferidas pelo ESP e seus asseclas sobre uma suposta doutrinação ideológica ou temas sobre sexualidade e gênero, cabe ao nosso campo profissional um movimento permanente de reflexão acerca desses objetos. Guimarães reforça que “a utilização de gênero como uma categoria para a análise das relações sociais fundamentadas nas diferenças entre os sexos consiste na rejeição de definições fixas e permanentes” (GUIMARÃES, 2020, p. 8).

Ainda assim, enuncia-se em diferentes debates públicos a narrativa de um ensino de História e de seus profissionais ocupando o banco do réu. Tais posicionamentos, na última década, alcançaram força e notoriedade na mesma medida em que se observou, no Brasil, a ascensão de um pensamento tipicamente conservador presente no guarda-chuva chamado, convencionalmente, de nova direita (PIERUCCI, 1987). Engrossadas as disputas e tensões no campo da política e da cultura, tensionam-se também os debates acerca da função social do professor e da educação histórica atualmente.

A correlação que se põe, não necessariamente de forma causal, também não se configura como mera coincidência. Objetivamos neste ensaio dialogar com o debate que vem se constituindo no campo do ensino de História acerca da necessidade de se refletir e, talvez, sistematizar, aspectos de uma ética do professor de História. Entre elementos constituintes deste novo cenário situam-se, além da história ensinada na mira do debate público, o recente reconhecimento da profissão de historiador pelo Estado brasileiro mobiliza mais diretamente o debate sobre ética profissional e respostas engendradas pela comunidade como, por exemplo, a comissão da Associação Brasileira de Ensino de História (ABEH) que discute os compromissos éticos no ensino de História.

As tensões narradas nas cenas acima representam um dos componentes que levaram à irrupção do tema em nossa comunidade disciplinar. Buscamos, neste ensaio, situar os elementos da vida cotidiana e da prática docente como possíveis caminhos para uma ética no interior das salas de aula de História. Para tanto, apresentamos um debate preliminar sobre o tema, estabelecendo uma interlocução com autores de referência. Seguimos nesse percurso com duas perspectivas relevantes: a ética como elemento norteador de nossa ação profissional, bem como a ética enquanto componente intrínseco ao saber histórico escolar, permeando desta forma, toda a relação de ensino-aprendizagem da nossa disciplina. Trazemos à baila, também, interlocuções com docentes da História na educação básica, intencionando lançar inteligibilidade sobre os saberes experienciais, promovendo-se para tanto, um diálogo entre teoria e empiria. Finalizamos com um tópico de reflexão voltado para o exercício de síntese. Este representa nossa contribuição sobre a temática. Vamos então, ao nosso ponto de partida: a trajetória do debate da ética no ensino de História.

A trajetória do debate da ética no Ensino de História

Preponderantemente, a partir do desenvolvimento histórico das teorias críticas no campo da Educação em geral, e também na Filosofia, tornou-se evidente para aqueles que se debruçam sobre

o tema o fato de que neste complexo decide-se, para além da reprodução de uma dada ordem social, o tipo de ser humano que desejamos erigir. É a partir de um raciocínio similar que Arendt profere a seguinte sentença:

A educação é assim o ponto em que se decide se se ama suficientemente o mundo para assumir responsabilidade por ele e, mais ainda, para o salvar da ruína que seria inevitável sem a renovação, sem a chegada dos novos e dos jovens. A educação é também o lugar em que se decide se se amam suficientemente as nossas crianças para não as expulsar do nosso mundo deixando-as entregues a si próprias, para não lhes retirar a possibilidade de realizar qualquer coisa de novo, qualquer coisa que não tínhamos previsto, para, ao invés, antecipadamente as preparar para a tarefa de renovação de um mundo comum. (ARENDR, 1971, p. 247)

Quando Hannah Arendt propôs esta reflexão sua prática como filósofa já se encontrava afetada pelos horrores da guerra, sua origem judaica e as perdas dos seus. Não banalizar os horrores do nazismo implicaria na luta por sua não recorrência; nela, a educação se despontaria como chave. O *amor mundi* designado pela autora consiste em uma tomada de decisão quanto à responsabilidade de educar sem transmitir um pensamento acabado, deixando emergir a novidade que ao mesmo tempo conserva e renova o mundo (ARENDR, 1957). Esta prática, para o ensino de Ensino de História, possibilitaria novos olhares capazes de determinar contingências anteriores e produzir o novo.

É diante das cenas narradas na seção anterior que a possibilidade de um Ensino de História como prática da liberdade (FREIRE, 1999; HOOKS, 2019), contudo, encontrou no Brasil contemporâneo uma série de contingências capazes de estreitar tal campo. Ao ser colocado na mira do debate público, a partir dos impasses acerca da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (GUIMARÃES, 2016) e da deslegitimação sistemática promovida pelo movimento Escola sem Partido, revelam-se polos opostos de enfrentamentos acerca dos sentidos da Educação que queremos e do país que esperamos para o futuro. Por se constituir como um campo mediado também por interesses políticos, torna-se necessária a investigação, rigorosa e sistemática, da relação entre as ontologias produzidas pela cultura de nosso tempo e o cotidiano do trabalho educativo dos professores de História; movimento que se intensificou, ainda mais, devido às novas contingências emergidas contexto da pandemia provocada pelo COVID-19.

O contexto no qual nos inserimos lançou as bases de um cenário pré-pandêmico ameaçador. Aqui encontramos a associação entre um país assolado pelo anti-intelectualismo radical e a recusa à ciência, agora gerida sob o avanço de uma pauta ideológica baseada no irracionalismo e no anticientificismo. Por outro lado, faz-se necessário pensar “nos efeitos da travessia voltada a fazer a ‘sala de aula’ acontecer em outros espaços e tempos como algo singular para os que se dedicam a compreender a instituição escola” (OLIVEIRA, 2020, p. 8). Em obra publicada no calor das elaborações na pandemia, Sandra Regina Ferreira de Oliveira nos adverte para o fato de que “em poucos dias, o que conhecíamos por sala de aula se alterou e estamos a pensar e a fazer escola a partir de outros contornos, para os quais temos inúmeros questionamentos” (OLIVEIRA, 2020, p. 8).

Assim, o campo de pesquisadores e professores vinculados ao Ensino de História têm se empenhado em aprimorar as reflexões acerca de uma ética no/do/para a história ensinada. Um exemplo disso é a série de debates promovidos pela Associação Brasileira de Pesquisa em Ensino de História (ABEH) envoltos em temáticas como: Compromisso éticos no ensino de História: a trajetória de um debate; Por um código de ética dos professores de História; A nossa resposta será um código de ética?; Liberdade de expressão e liberdade de ensinar; Direitos, deveres e limites éticos na atuação docente; Por que discutir ética neste momento³.

É interessante notar que entre os críticos e detratores do ensino de História são reforçadas

³ Disponíveis no Canal ABEH Assoc. Bras. Pesq. em Ensino de História [YouTube]. Ver Referências – Série de debates da ABEH – Associação Brasileira de Pesquisa em Ensino de História.

as noções de um ensino irresponsável, perigoso, não científico, incompetente, nocivo, desprovido de sentido e que teria, por fim, um intuito de ludibriar. Daí a ideia de controle de um docente que, de certo modo, faria um uso negligente ou enganador da própria História. Também parece pertinente salientar que tais noções e usos abusivos da História são muito mais recorrentes em ambientes políticos autoritários e não tanto em sociedades democráticas como querem fazer crer seus acusadores. Neste espaço de disputa entre narrativas históricas há de se pensar também a instabilidade, e talvez a imprevisibilidade, da própria democracia brasileira para os próximos anos.

De outro modo, não podemos nos furtar ao desafio de delinear o problema nos casos de desvio de conduta por parte de historiadores e professores. Antoon De Baets (2008) nos alerta para o fato de que os produtores de história⁴ devem pautar seu ofício em um conjunto de valores que zele pelo conteúdo, método, conhecimento especializado e a verdade – entendida aqui como o rigor para encontrá-la e a sinceridade para dizê-la. De tal modo que sua autonomia estará intimamente ligada à responsabilidade. O historiador, e em nosso caso o educador em história, é um agente social permeado por crenças e valores intimamente ligados à sua identidade que, certamente, transparecem em sua atuação em sociedade. Para tanto, há ainda de se notar que a sinceridade pode ser um exagero de valor e não deve ser levada em conta como instrumento de validação de responsabilidade; pode-se, por exemplo, crer de modo sincero, franco e leal em ideologias ou doutrinas nefastas como a escravidão ou o fascismo. Por violar o princípio da responsabilidade, “a história abusiva pode ser extremamente refinada e hábil, portanto, competente, mas nunca será profissional” (DE BAETS, 2013, p. 22).

Há de se pensar nas vítimas e nos danos causados pela irresponsabilidade e mal uso da história: um primeiro grupo que são aqueles que têm sua saúde, reputação, subsistência e oportunidades prejudicadas, são eles os trabalhadores, editores, financiadores, consumidores; e um segundo grupo formado por pessoas que podem ser induzidas ao erro, incluindo acadêmicos e especialistas. Não podemos ainda esquecer a reputação das pessoas mortas acometidas por uma prática danosa da História.

Mas seria possível definir um código de ética para a História, para historiadores e docentes? Uma vez mais, De Baets (2004, p. 157-158) nos ajuda nesta questão. Segundo ele, este código poderia ter três seções:

uma sobre as tarefas dos historiadores (pesquisa e ensino), uma sobre seus direitos (direitos universais e dependentes de responsabilidade) e uma sobre suas responsabilidades. Na seção sobre responsabilidades, eu apresentaria seis classes: responsabilidades gerais; responsabilidades primárias em relação aos temas de estudo histórico (os vivos e os mortos); responsabilidades relacionadas ao acesso e divulgação de informações, históricas ou não; responsabilidades que regulam seu trabalho; responsabilidades sociais para com a sociedade em geral; e, por fim, responsabilidades para com a profissão.⁵ (DE BAETS, 2004, p.158-159).

A partir de tais premissas, a responsabilidade recai sobre todos os envolvidos na produção e ensino da história. Por um lado, as críticas do movimento ESP podem ser rebatidas, como sendo infundadas, descontextualizadas ou mesmo malfeitas; por outro, há de se ter em mente que produtores e educadores não estão isentos para fazer da história espaço de proselitismo políticos, propaganda ideológica ou incoerência metodológica. Se assim o fizermos, deixamos um campo aberto a seus detratores. Podemos encontrar um exemplo disso, na adoção, em 2002, e veto, em 2007, pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), do livro didático Nova História Crítica de Mario

⁴ O autor ia de ‘produtores de história’ para se referir a todos aqueles que ‘produzem’ História, não resumindo esta função somente aos historiadores profissionais. Podem ser citados, neste caso, historiadores (profissionais ou amadores), professores, jornalistas, comentaristas, escritores etc.

⁵ Cf. *original*: “one on the tasks of historians (research and teaching), one on their rights (both universal and responsibility-dependent rights), and one on their responsibilities. In the section on responsibilities, I would introduce six classes: general responsibilities; primary responsibilities regarding the subjects of historical study (the living and the dead); responsibilities regarding access to, and disclosure of, information, historical or otherwise; responsibilities regulating their work; social responsibilities toward society at large; and, finally, responsibilities toward the profession”. Tradução nossa.

Schmidt. Mesmo vetado, por incoerência factual e metodológica, os poucos anos de distribuição em escolas públicas possibilitou uma série de críticas aos usos e abusos da história, como as encontradas em Cardoso e Roxo, 2007 ou, já citado aqui, Kamel, 2007.

Por fim, não podemos esquecer que quando um movimento como o ESP tenta controlar o ensino de História tem-se, como pano de fundo, a busca por uma prática de censura, ou autocensura por parte dos docentes – diga-se ainda que a autocensura é o objetivo mais bem acabado da censura, uma vez que impõe, por meio da intimidação, uma prática de controle que não precisa ser coibida de modo externo. De outro modo, nota-se entre a disputa de narrativa o avanço, aí sim, de abusos da história que alimentam crenças, mitificações e uso como propaganda; exemplo disso são as produções do tipo “história do politicamente incorreto” ou mesmo produtores de conteúdo como o canal de YouTube “Brasil Paralelo”, que, como indica Nicolazzi (2021, p. 9), captou o interesse pelo passado nacional como uma “espécie de recurso terapêutico para tempos de incertezas”.

Um código de ética, ao contrário do que se pode pensar, não é um instrumento de controle ou intimidação, mas sim um conjunto de valores e direitos que respalda e qualifica a própria atuação de historiadores docentes. Discutir esse tema é ainda um reflexo de espaços democráticos para docentes e historiadores, uma vez mais, vale lembrar, o contrário não ocorre em contextos autoritários, e quando muito, suas liberdades são tolhidas e em casos extremos suas vozes e vidas são, literalmente, exterminadas. Ao que parece, um código desses não se constrói dizendo ao outro o que se pode e o que não se pode ensinar, dizer ou compartilhar; ao que parece, movimentos como o Escola sem Partido estão indo exatamente neste caminho; também, ao que parece, talvez este seja um momento propício para que docentes de história possam dar uma resposta adequada ao radicalismo, oportunizando um debate sério sobre a ética e os abusos no ensino da história.

Ainda nesta discussão, de uma ética no ensino de história, buscamos incorporar caminhos e possibilidades de investigação a partir do pensamento tardio do filósofo húngaro Gyorgy Lukács. A partir de seus estudos de *Estética e da Ontologia do Ser Social*, o filósofo inaugura o ambicioso plano de redação de uma Ética, concebendo a discussão como ponto nodal de qualquer transformação societária. Em sua iniciativa, Lukács distancia-se de outros pensadores contemporâneos a partir da forma pela qual o problema foi abordado em sua obra. Ao investigar a gênese da forma estética Lukács (1966), situa na cotidianidade, na arte, na ciência e também na ética as esferas da vida pelas quais o ser social se faz objetivo no mundo e em seu devir-histórico (LUKÁCS, 1966).

Para enveredarmos neste percurso, devemos considerar a partir da coerência interna contida no pensamento do autor, a vida cotidiana como um grande rio no qual se criam e se desaguam novos afluentes. Consideremos, portanto, o ser social como um ser que dá respostas às causalidades colocadas na práxis societária como problemas. Respostas não unívocas, mas relativas ao pôr/assentar teleológico do ser que as gera em seu tempo e em sua cultura. É a partir deste grande rio, a cotidianidade, e os desafios e dilemas nela colocados que surge então a ética como também uma esfera de objetivação do ser social.

Posteriormente, Heller também demarca na cotidianidade a substância da História, do fazer humano. Heller exemplifica o momento que o dever-ser entra em cena em seu *O cotidiano e a História*. De acordo com a autora, há uma relação existente entre o indivíduo e seu caráter humano-genérico que permanece muda no fazer cotidiano. Contudo, no momento em que se despontam problemas, feridas abertas, questões socialmente vivas para aquele ser vivente em sua cotidianidade, a dialética do indivíduo e seu gênero se aviva e toma forma no campo de possíveis de decisões que se aventam. Decisões, estas, que se fazem e se tornam como frutos de uma ética.

Salientamos, portanto, nossa posição de que refletir acerca de uma ética significa, a partir deste prisma, tomar um dever-ser como esfera da vida nas quais o ser social se faz objetivo e que se despontam a partir da própria cotidianidade.

O dever-ser como objetivação na cotidianidade do trabalho educativo

Na seção anterior observamos o desenvolvimento de uma série de reflexões acerca do caráter ético no ensino de História. Esta discussão advém de contribuições e elaborações teóricas de autores ligados ao campo da filosofia, da educação e da história. É nesse sentido que refletir uma ética responde também a imagens de mundo constituídas por diferentes paradigmas de pensamento.

Considerando os exemplos aventados por De Baets e Lukács, decidimos incorporar ao debate presente no texto uma situação concreta experimentada por uma professora no interior da sala de aula que acende a chama da ética no cotidiano do trabalho educativo. A narrativa a seguir advém da dissertação de mestrado de Silva (2020) no esforço de estudar as manifestações concretas das prescrições do movimento Escola sem Partido no cotidiano de professoras de História.

No contexto atual, este movimento infunde no trabalho de professores e professoras de História uma série de riscos:

Risco econômico: na exposição e escracho dos sujeitos, podendo levar ao estreitamento de possibilidades de trabalho e reprodução da vida individual; *risco pedagógico:* aceitar o manual de boas práticas do ESP implica necessariamente no esvaziamento da função social do professor e da escola; *risco moral:* aceitar as prescrições sem partido implica na dilapidação da experiência, na deserção do sentido da docência e no descolamento do trabalho na sala de aula em relação à própria vida, produzindo simulacros de ensino. (SILVA, 2020, p. 142).

Diante dos riscos, não é incomum que docentes adotem medidas de subterfúgio e autoproteção. Por outro lado, podemos salientar que estes também encontram caminhos de confronto, na qual suas práticas didáticas se opõem, diretamente, à ideologia de controle e perseguição. Assim, apresentaram-se como possibilidade de resistência ao cenário de estreitamento de possibilidades na ação docente colocado pelo conservadorismo de tipo reacionário.

Em um cenário de vigilância e controle da história ensinada a novidade se reconfigura e se reafirma como manutenção do sentido social e da importância da docência. Tomar atitudes que envolvem resistir demanda um exercício de reflexão das professoras em relação às suas práticas e ao tempo histórico no qual se inserem.

Em conversas registradas em 2018, a professora Ariadne costumava afirmar estar em seu auge e utilizar as mesmas táticas de quando lecionava durante a ditadura (1964-1985). Certa vez, também narrou não ter medo algum de ser perseguida, denunciada ou exposta; para ela, quem deveria ter medo é o Escola sem Partido, pois ela estuda e eles não. Depois de falar, pegou seu giz e prosseguiu normalmente para a sala de aula. A confiança da docente em seu trabalho revelava um movimento constante de estudo, formação e planejamento. Em uma aula no fim do dia em um 8º ano, no qual a professora buscava construir com os alunos o conceito de revolução, o tema 'sem partido' se fez presente.

A professora escreveu o conceito no quadro e, a partir de perguntas direcionadas aos alunos, retomou os elementos discutidos na aula passada: O que é preciso para uma revolução acontecer? Com a participação dos discentes o espaço até então vazio no quadro, abaixo do título em destaque, foi sendo preenchido por outras palavras: transformação, consciência, indignação, protesto etc.

A partir das palavras, Ariadne iniciou um diálogo com os alunos a respeito das sugestões que haviam dado, registradas na lousa, problematizando posturas cotidianas do presente:

Se vir alguém na rua comendo lixo e isso não te causar indignação, você já perdeu toda a sua humanidade. Se você vê uma cena de violência na rua e instiga as pessoas a continuarem, você não precisa nem de médico, precisa procurar é um veterinário. Se você vê as crianças no Rio de mochilinha correndo risco de tomar tiro e isso não te causa indignação, você tá com problemas.

(SILVA, 2020, p. 144).

De acordo com a professora, uma revolução se faz a partir da consciência dos problemas associada à vontade de mudança. A união entre estes dois elos geraria a revolta que, nas palavras dela, não necessariamente seria violenta. A revolta poderia assumir várias formas; uma delas foi ilustrada a partir do exemplo do Escola Sem Partido, o que acabou revelando, também, a postura de Ariadne diante da expressão do movimento na sala de aula.

De acordo com ela:

“Nós professores hoje em dia estamos sendo perseguidos quando a gente discute política, religião, racismo, questão de gênero, homofobia... Hoje em dia tem lugar que dá até demissão para os professores por causa disso, por causa do que eles falam na sala de aula. Isso chama hoje em dia movimento Escola sem Partido. Eu não concordo com isso. Vocês precisam ser tratados como gente e ter acesso a tudo; eu sei disso porque um dia eu fui tratada assim. Uma maneira de revoltar é fazer então o contrário do que te dizem... e eu quero ver quem é que vai me parar”.

Ariadne continua sua crítica ao movimento Escola sem Partido: “Se alguém um dia vier na minha aula e me falar: ‘a partir de hoje você não vai discutir com seus alunos’. Eu vou continuar discutindo. Isso chama desobediência civil. Agora, quais podem ser as outras formas de revolta?”.

Diante do exemplo, os alunos começaram a falar e sugerir formas; a professora foi escrevendo uma a uma no quadro: voto, congressos, greve, cartazes, panfletagens, passeata.

A partir das sugestões da turma um aluno comentou: “Mas pra fazer isso tem que ter consciência né?”. Logo depois, um segundo aluno abordou o problema da saúde pública, alegando que o estado precário do Sistema Único de Saúde (SUS) se devia à corrupção. A docente, por sua vez, valeu-se do exemplo do Haiti para argumentar que o sucateamento dos serviços públicos de saúde era, na verdade, parte integrante de um sistema econômico específico; e completou: “Vocês um dia vão precisar fazer as escolhas de vocês, decidir de que lado estarão. Pra isso é preciso ter consciência do lugar de vocês na sociedade” (idem).

Durante a aula, Ariadne em sua postura, uma expressão do movimento no trabalho educativo de professores e professoras de História: a resistência diante de uma moral inadmissível. Ao longo da aula, discutiu-se a Revolução Francesa e construiu-se, com os alunos, uma série de conceitos fundamentais para se entender o período em questão e seus reflexos, permanências e mudanças na contemporaneidade. A postura de Ariadne não foi meramente expositiva; as demandas e contribuições dos alunos tornavam-se o palco sobre o qual os conceitos e o conhecimento acumulado acerca da matéria se sobressaíam. Escrever as falas dos alunos no quadro revelou que todas as suas contribuições são importantes para a mobilização dos saberes históricos em sala de aula. O valor e o uso prático do conhecimento e dos procedimentos mobilizados na classe se tornaram explícitos para os alunos na medida em que problemas e notícias do tempo presente eram abordados sob os mesmos conceitos e procedimentos utilizados na exposição da Revolução Francesa. (SILVA, 2020, p. 144-146).

A professora desenvolveu seu trabalho educativo cotidiano. No entanto, uma característica fundamental da expressão do Escola sem Partido aqui analisada deve ser vista mais de perto. A aula de Ariadne envolveu uma decisão metodologicamente organizada e consciente de seus possíveis riscos. Um dilema moral foi colocado pelo movimento no cotidiano da professora e por ela resolvido. Quanto maior a consciência, o risco e a moralidade envolvidas, mais a aula se descola da esfera de objetivação cotidiana. Ou seja, a relação normalmente muda entre indivíduo e sua genericidade desaparece e o que se percebe é uma decisão clara que abre caminhos, a partir do fragmento da particularidade individual, do processo de tornar-se humano, que é constituinte de nossa humanidade, princípio organizativo da vida cotidiana que é a heterogeneidade se dissolve e dá lugar à homogeneidade, ao alinhamento consciente entre indivíduo e gênero. No lugar da professora colocada *inteiramente* na vida cotidiana, há a docente *por inteiro* no cumprimento de um objetivo específico: a realização do ensino de História.

Qual o produto da aula? A desantropocentrização (LUKÁCS, 1966), ou seja, o rompimento com a narrativa teológica-individual do sujeito e a percepção de sua historicidade e existência compartilhada no mundo. O produto da aula é o pensamento histórico apreendido pelos discentes

e tornado útil para a leitura cotidiana da realidade em que vivem; é o desenvolvimento da consciência da História e de sua própria historicidade enquanto ser social. É o contrário daquilo que prega o Escola sem Partido.

Resistência é, portanto, expressão do trabalho educativo cotidiano do professor de História; porque na ausência do movimento o risco atualmente existente na decisão metodológica de um ensino de História comprometido com a função que lhe é própria não existiria ou seria motivado por outros aspectos. Na presença de controle ou censura, ensinar História torna-se uma decisão não-cotidiana no trabalho docente. A homogeneidade característica deste tipo de objetivação situa-se para além da vida cotidiana em si. A busca de Lukács por uma *ética* deu-se justamente em sua investigação da *estética* ao encontrar, como esferas de objetivação da vida social a vida cotidiana, a arte e a ciência. Ao contrário do pensamento positivista, Lukács levantou a heurística de que o comportamento ético, como forma de homogeneidade cujos fins distanciam-se da arte e da ciência não seria uma característica ontológica, invariável ao longo da existência da humanidade, mas sim uma esfera de objetivação (LUKÁCS, 2012).

A partir deste fio condutor, é possível levantar a heurística de que o comportamento do professor que se compromete a cumprir com a função social que lhe é devida diante das perseguições e ausências impostas é um comportamento ético, superando a própria cotidianidade na qual seu trabalho se insere. A partir deste exemplo, torna-se evidente que a escola pode, ainda mais, produzir o novo ao produzir, também, um novo tipo de professor.

Quando o outro entra em cena: mais algumas considerações sobre ética no Ensino de História

Neste último tópico do nosso artigo buscamos desenvolver a culminância de nossas reflexões. Diante do desafio que nos aguarda, qual será a contribuição da História escolar de nosso tempo? Qual a contribuição da História para as novas gerações?

Essa é a provocação que norteia as reflexões de Nietzsche na obra *Da Utilidade e do Inconveniente da História para a Vida* (NIETZSCHE, 2018). Escrevendo em 1974, ele conclui o texto apresentando um protesto contra a Educação Histórica ministrada aos jovens de seu tempo. Queria um ensino de História voltado para a vida. Queria os jovens aprendendo acima de tudo a viver, propondo uma História ensinada a serviço da vida aprendida. Sua crítica à educação histórica convencional partia da constatação de seu resultado empírico: aquele que era encharcado por tal história ensinada tornava-se um filisteu instruído, um “grande tagarela que vaticina a respeito do Estado, da Igreja, da arte; é um sensório de mil impressões de segunda mão; é um estômago satisfeito que não sabe o que é ter realmente fome, ter realmente sede.” (NIETZSCHE, 2018, p. 89).

Se convencionou chamar de História como “mestra da vida” a matriz da história escolar tão criticada pelo filósofo. Após mais de um século, sua crítica permanece atual e pertinente. O campo do ensino de História viu somarem-se as reflexões nietzschianas camadas de análise construídas por algumas gerações de pesquisadores e pesquisadoras propondo a superação de um ensino de História factual, cronologicamente etapista e linear, baseado em feitos de grandes heróis ligados às elites dos Estados Nacionais. Estas realizações grandiosas de sujeitos privilegiados deveriam servir de modelo e molde para os futuros quadros dirigentes da sociedade. Guiá-los para tornarem-se o que estavam predestinados a ser, esta seria a missão da História a ser ensinada em uma escola pensada para a formação dos mais ricos.

Como alternativa, propomos uma História escolar que formasse “cidadãos críticos”. Estas formulações foram gestadas no bojo do processo de redemocratização da sociedade brasileira. Buscou-se desenvolver a criticidade discente através de uma História “crítica”, com o uso de diferentes linguagens no ensino. Através deste caminho, deste percurso formativo, os alunos e alunas desenvolveriam um instrumental cognitivo, possibilitando-os implementar análises de

contextos e da realidade. Esta seria nossa contribuição para a conquista da conscientização, assim como nas aulas de Ariadne.

Fomos tomados de surpresa com a chegada dos novos ventos. O surgimento e popularização do computador pessoal (PC), as redes sociais, a ampliação das tecnologias da informação, a rede mundial de computadores, representaram uma inovação com potencialidade para ampliação das relações interpessoais e mesmo da inteligência humana. Não obstante, nos deparamos com tempos duros: crise econômica sistêmica, triunfo do neoliberalismo, ampliação das insatisfações sociais. O mundo estarecido viu surgir uma nova onda do fascismo eterno, com a chegada ao poder de diversos governos de ultradireita. São muitos fenômenos conectados a nos desafiar o entendimento.

Superamos a apresentação de modelos, consolidamos uma história baseada na criticidade, mas ainda nos deparamos com o protesto de Nietzsche ecoando incessantemente por uma educação histórica que não forme filisteus instruídos, com suas narrativas históricas puramente decorativas. Ainda experimentamos a silenciosa agonia de estarmos em uma sala de aula na qual a História ensinada não faz o menor sentido para os jovens. Em tempos de pandemia, é comum câmeras e microfones desligados em aulas-simulacro – nas salas de aula a história mestra da vida transforma os estudantes em filisteus instruídos e desligados. Talvez não baste focarmos apenas em aspectos cognitivos para enfrentarmos o que está por vir.

Encontramos nas formulações de outro autor algumas pistas para elaborarmos melhor nossa compreensão acerca das especificidades do saber histórico escolar e suas contribuições para a formação discente. Bakhtin, na clássica obra *Estética da Criação verbal* (2003), apresenta sua definição dos gêneros do discurso como “tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2003, p. 262). Esta se tornou uma referência obrigatória para quem trabalha com o ensino da leitura. Não obstante, no livro o autor faz uma afirmativa que por vezes passa despercebida. Ele nos diz que todo discurso está permeado, transpassado, maculado ou pelo menos inoculado, por uma dimensão axiológica. Ou seja, todo discurso está marcado não só pelo lugar de quem o profere, mas também por seus valores. Aqui, suas formulações nos parecem fornecer uma importante chave para inteligibilidade e compreensão das questões que nos inquietam no Ensino de História. Se os discursos estão permeados por aspectos não só epistemológicos, mas também axiológicos, essa dimensão valorativa é intrínseca ao saber histórico, bem como ao saber histórico escolar. Consideramos assim, que os aspectos axiológicos do saber histórico vinham sendo negligenciados em nosso campo de pesquisa. Tomar essa dimensão axiológica como objeto de reflexão nos remete a pensarmos um encontro entre a História e a Ética.

Para seguir nessa empreitada, decidimos realizar o exercício das crianças. Em sua busca por desvelar o mundo fazem perguntas que nos parecem óbvias. É nesse sentido que nos perguntamos o porquê da existência de aspectos axiológicos nos discursos. A interlocução com produções muito díspares, elaboradas a partir de diferentes recortes cronológicos e espaciais, nos permitiu perceber a dimensão ética como inerente à condição humana. Ela representa uma marca que nos constitui, um elemento de nossa humanidade.

Um profícuo pensador que nos apontou nessa direção foi o educador Paulo Freire. Em *Pedagogia da Autonomia* (2005), Freire nos diz:

Mulheres e homens, seres histórico-sociais, nos tornamos capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, por tudo isso nos fizemos seres éticos. Só somos porque estamos sendo. Estar é a condição, entre nós, para ser. Não é possível pensar os seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela. É por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. Educar é substantivamente formar (FREIRE, 2005, p. 33).

Como pode ser visto, Freire representa a Ética como uma marca antropológica, uma

condição fundante de nossa humanidade. Os elefantes não ferem a Ética, como também não existem tubarões cruéis. Apenas nós, seres humanos, somos éticos porque existe a perpétua possibilidade de transgressão. Somos porque estamos sendo, mas podemos deixar de sê-lo a cada escolha, em cada momento seguinte dos nossos passos. Consideramos que o autor traz uma importante contribuição quando apresenta as implicações pedagógicas de sua representação acerca dos seres humanos, concebendo-os como seres intrinsecamente transpassados por uma Ética da condição e existência humana. Para ele, uma Ética universal do ser humano.

Encontramos nas reflexões de Umberto Eco (1998) uma convergência com a perspectiva freireana. Na obra *Cinco escritos morais*, uma coletânea de artigos do escritor, temos o belo texto intitulado *Quando o Outro entra em cena*. Eco desenvolve uma interlocução com o cardeal de Milão, Carlo Maria Martini. Este último apresenta em carta a seguinte provocação: Onde o leigo encontra a luz do Bem? Em outras palavras, como explicar os casos de pessoas que não acreditam em nenhuma força transcendente e são capazes de dar a própria vida por aquilo que acreditam ou pelas pessoas amadas? As reflexões de Eco são produzidas para responder a esta indagação. Para o autor italiano,

Somos animais de postura ereta, por isso é cansativo permanecer muito tempo de cabeça para baixo e, portanto, temos uma noção comum de alto e baixo, tendendo a privilegiar o primeiro sobre o segundo. Igualmente temos noções de direita e esquerda, do estar parado e do caminhar, do estar em pé ou deitado, do arrastar-se e do saltar, da vigília e do sono. Como todos temos membros, sabemos o que significa bater em uma matéria resistente, penetrar em uma substância mole ou líquida, esmagar, tamborilar, amassar, chutar, talvez até dançar. A lista poderia continuar indefinidamente e compreender o ver, o ouvir, comer ou beber, ingurgitar ou expelir. E certamente todo homem tem noção do que significa perceber, recordar, sentir desejo, medo, tristeza ou alívio, prazer ou dor, e emitir sons que exprimam estes sentimentos. Portanto (e já entramos na esfera do direito), temos concepções universais acerca do constrangimento: não desejamos que alguém nos impeça de falar, ver, ouvir, dormir, engolir ou expelir, ir aonde quisermos; sofremos se alguém nos amarra ou mantém segregados, nos bate, fere ou mata, nos sujeita a torturas físicas ou psíquicas que diminuem ou anulam nossa capacidade de pensar. Notemos que até agora coloquei em cena apenas uma espécie de Adão bestial e solitário, que ainda não sabe o que seja a relação sexual, o prazer do diálogo, o amor pelos filhos, a dor da perda de uma pessoa amada; mas nessa fase, pelo menos para nós (se não para ele ou ela), esta semântica já se transformou em base de uma ética: devemos, antes de tudo, respeitar o direito da corporalidade do outro, entre os quais o direito de falar e de pensar. Se nossos semelhantes tivessem respeitado esses “direitos do corpo” não teríamos tido o massacre dos Inocentes, os cristãos no circo, a noite de São Bartolomeu, a fogueira para os hereges, os campos de extermínio, a censura, as crianças nas minas, os estupros na Bósnia (ECO, 1998, p. 33-34).

As reflexões de Eco apontam para a convicção da existência de noções comuns a todas as culturas humanas, produzidas a partir de nossa corporeidade, nosso estar no mundo. Este mundo é permeado por uma teia de relações interpessoais que nos forma, nos forja, nos constitui. Damos a essa teia de significados a denominação de Cultura (GEERTZ, 2015, p. 04). Nela, no universo das culturas Humanas, nossa inserção individual é marcada pelo olhar do outro. Esse olhar muitas vezes nos define. Para Eco, assim como não poderíamos viver sem satisfazer as necessidades fisiológicas do sono e da alimentação, não teríamos como viver uma vida plena, compreendendo a nós mesmos, sem o olhar do outro. Em síntese, poderíamos dizer que a ética nasce justamente quando o outro entra em cena.

Considerações finais

Aqui, situamos o problema do Escola sem Partido na vida cotidiana de professores e professoras de História. Foi a partir destes problemas e das múltiplas crises vivenciadas em nosso país que se origina, na comunidade disciplinar de professores, professoras, pesquisadores e pesquisadoras do Ensino de História, o debate da ética. A partir das contribuições de colegas,

observamos que tal ensino pode ser ético e ao mesmo tempo responsável na medida em que concebemos o outro colocado no interior da sala de aula e dos processos que chamamos de ensino-aprendizagem como seres humanos, como nós.

É também neste sentido que a professora Ariadne demonstra, a partir de sua prática, que por mais que os horizontes sejam estreitos, há espaço para refração e para janelas de oportunidades (GOODSON, 2020). Mas, diante disso, é necessário adotar um compromisso com a humanidade que se descola das meras prescrições e manuais didáticos. É necessário adotar um compromisso no sentido de, ao mesmo tempo conservar as características imanentes de nossa função social e abrir espaço para a novidade na relação com os estudantes. O outro entra em cena, mas entra em cena em um determinado tempo e em um determinado espaço. Portanto, é sempre momento de repensar os paradigmas orientadores das nossas funções.

Aqui gostaríamos de retornar as reflexões em torno das implicações pedagógicas propostas por Freire. Nos chama a atenção sua afirmativa de que “Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando” (FREIRE, 2005, p. 33). A ênfase nos aspectos éticos a serem cultivados e desenvolvidos no processo educativo é uma importante lição ao campo do ensino de História. Que disciplina escolar poderá possibilitar a percepção da diversidade das culturas humanas no tempo? Defendemos assim um ensino de História comprometido com a ética nascida da riqueza que representa a experiência humana, essa corajosa aventura coletiva.

Talvez a busca por superar uma história escolar forjada na ditadura (1964-1985), marcada por suas preocupações de Moral e Cívica, tenha nos afastado da percepção da relevância dos aspectos éticos na História ensinada. Estes poderiam possibilitar a formação de um olhar compassivo, mais empático, com mais alteridade e menos estranhamentos diante das diferenças tão características de nossa condição humana. Precisamos urgentemente de uma abordagem para o Ensino de História que contemple não apenas a dimensão cognitiva, mas também a afetiva e ética. Necessitamos, nos desafios do tempo presente, dar visibilidade à diversidade humana, pois é apenas quando o outro entra em cena que nos tornamos humanos, demasiadamente humanos.

Fontes

KAMEL, Ali. O que ensinam às nossas crianças. *O Globo*. São Paulo, 18/09/2007. Disponível em: <http://www.alikamel.com.br/artigos/que-ensinam-nossas-criancas.php>. Acesso em 10 de jun. 2021.

SCHMIDT, Mario Furley. *Nova História Crítica*. Ensino Médio: volume único. São Paulo: Nova Geração, 2005.

PENNA, Fernando. Compromissos éticos da docência em História: a trajetória de um debate. *YouTube*: ABEH Assoc. Bras. Pesq. em Ensino de História. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7vEBHERsGfl>. Acesso em 30 jul. 2021.

PENNA, Fernando; ALBERTI, Verena; FERNANDES, Robson; SILVA, Mônica. Mesa redonda: por um código de ética de professores de História. *YouTube*: ABEH Assoc. Bras. Pesq. em Ensino de História. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=2NBhucvpHeE>. Acesso em 30 jul. 2021.

SILVA, Mônica; COELHO, Mauro. A nossa resposta será um código de ética? *YouTube*: ABEH Assoc. Bras. Pesq. em Ensino de História. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=XDo1DP2aUfw>. Acesso em 30 jul. 2021.

Referências

ARENDT, Hannah. A crise na educação. In: ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 1971, p. 221-247.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

- DE BAETS, Antoon. A declaration of the responsibilities of present generations toward past generations. *History and Theory*, Theme Issue, n. 43, p.158-159, dec. 2004.
- DE BAETS, Antoon. *Responsible History*. Oxford, Ny: Berghahn Books, 2008.
- DE BAETS, Antoon. Uma teoria do abuso da História. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 33, n. 65, p. 17-60, 2013.
- ECO, Umberto. *Cinco Escritos Morais*. Rio de Janeiro: Editora Record, 1998.
- FREIRE, Paulo. *Educação como Prática da Liberdade*. 23. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2005.
- GEERTZ, Clifford. *A Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 2015.
- GUIMARÃES, G. Teoria de gênero e ideologia de gênero: cenário de uma disputa nos 25 anos da IV Conferência Mundial das Mulheres. *Tempo & Argumento*, Florianópolis, v. 12, n. 29, e0107, jan./abr. 2020.
- GUIMARÃES, G. (et al). Considerações acerca da segunda versão da Base Nacional Comum Curricular – História. *ANPUH, Associação Nacional de História*, jun. de 2016. Disponível em: <https://anpuh.org.br/index.php/2015-01-20-00-01-55/noticias2/diversas/item/3574-nota-sobre-a-segunda-versao-da-bncc>. Acesso em 03 nov. 2021.
- HOOKS, Bell. *Ensinando a Transgredir: Educação como Prática da Liberdade*. São Paulo: Martins Fontes, 2019.
- LEIRNER, Piero C. *O Brasil no espectro de uma guerra híbrida: militares, operações psicológicas e política em uma perspectiva etnográfica*. São Paulo: Alameda Casa Editorial, 2020.
- LUKÁCS, György et al. *Ontologia do ser social*. São Paulo: Boitempo, 2012.
- LUKÁCS, György; *ESTÉTICA*, I. La peculiaridad de lo estético. Barcelona, Espanha: Grijalbo, 1966.
- NICOLAZZI, F. Brasil Paralelo: restaurando a pátria, resgatando a história. A independência entre memórias públicas e usos do passado. *Seminário 3x22: Independência, memória e historiografia*, 24-28 de maio de 2021. Disponível em https://www.academia.edu/49455769/NICOLAZZI_Fernando_Brasil_Paralelo_restaurando_a_patria_resgatando_a_historia_A_Independ%C3%Aancia_entre_mem%C3%B3rias_p%C3%BAblicas_e_usos_do_passado. Acesso em 03 nov. 2021.
- NIETZSCHE, Friedrich. *Da Utilidade e do Inconveniente da História para a Vida*. São Paulo: Lafonte, 2018.
- OLIVEIRA, Sandra R. F. de (org.). *Escolas em quarentena: o vírus que nos levou para casa*. Londrina, PR: Editora Madrepérola, 2020.
- PENNA, Fernando; SALLES, Diogo da Costa. A dupla certidão de nascimento do Escola Sem Partido: analisando as referências intelectuais de uma retórica reacionária. In: MUNIZ, Altamar de Costa; LEAL, Tito Barros (orgs.). *Arquivos, documentos e ensino de história: desafios contemporâneos*. Fortaleza: EdUECE, 2017, p. 13-37.
- PIERUCCI, Antônio Flávio. As bases da nova direita. *Novos Estudos Cebrap*, v. 19, p. 26-45, 1987.

Notas de autoria

André Victor Cavalcanti Seal da Cunha foi vencedor do Segundo Prêmio Teses Sandra Jatahy Pesavento em História Cultural do GT Nacional de História Cultural da ANPUH. Possui graduação em História pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e mestrado em Educação pela mesma instituição. Em 2008 tornou-se docente na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Desde 2015, integra os quadros do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Sociais e Humanas da UERN, na condição de professor permanente. Em 2021, iniciou também o Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Atualmente, coordena o núcleo local do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória-UERN). E-mail: andreseal@uern.br.

Diogo Henrique Vianna é doutorando e mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), 2020. Especialista em História pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG), 2014. Graduação em História pelo Centro Universitário da Fundação de Ensino Octávio Bastos (Unifeob), 2010. Atualmente é professor do Centro Universitário da Fundação de Ensino Octávio Bastos (Unifeob). Tem experiência na área de Educação com ênfase em Métodos e Técnicas de Ensino. E-mail: diogohvianna@gmail.com.

Felipe Dias de Oliveira Silva é doutorando em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Mestre em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e Licenciado em História na mesma instituição. Atualmente, docente no estado de Minas Gerais. Desenvolve pesquisas que envolvem o cotidiano do trabalho educativo de professores de História; vinculado ao grupo CRONOS – História Ensinada, Memória e Saberes escolares (UFJF) e ao grupo MEMÓRIA (UNICAMP). E-mail: felipediastrabalho@gmail.com.

Como citar esse artigo de acordo com as normas da revista

CUNHA, André Victor Calvalcanti Seal da; VIANNA, Diogo Henrique; SILVA, Felipe Dias de Oliveira. Professores em tempos sombrios: objetivações da ética no Ensino de História. *Sæculum – Revista de História*, v. 26, n. 45, p. 265-278, 2021.

Contribuição de autoria

Elaboração e contribuição coletiva.

Financiamento

Não se aplica.

Consentimento de uso de imagem

Não se aplica.

Aprovação de comitê de ética em pesquisa

Não se aplica.

Licença de uso

Este artigo está licenciado sob a [Licença Creative Commons CC-BY](#). Com essa licença você pode compartilhar, adaptar, criar para qualquer fim, desde que atribua a autoria da obra.

Histórico

Recebido em 30/07/2021.

Modificações solicitadas em 29/10/2021.

Aprovado em 28/11/2021.