



ENTRE DISPUTAS CURRICULARES E O AVANÇO DO NEOLIBERALISMO: ENCONTRANDO BRECHAS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

Priscila Ventura Trucullo¹

Apresento neste texto desafios que se interpõem à escola e ao ensino de História diante dos avanços neoliberais na contemporaneidade. As contradições em tela têm a ver com as dificuldades de propiciar uma educação crítica, emancipatória, voltada para a cidadania em um contexto de crescente mercadorização da vida e consequente desumanização das relações sociais que incidem no ambiente escolar. Os obstáculos entremeados no cotidiano das salas de aula são resultados de intensas disputas em torno de modelos gerenciais das escolas e acerca dos textos curriculares para o ensino de História.

Por meio desta reflexão, vislumbro algumas formas de resistência às tendências de mercantilização da educação. No mesmo movimento, proponho uma atuação docente pelas brechas dos modelos educacionais e dos textos curriculares de modo a privilegiar tanto o compartilhamento de experiências quanto o descentramento do currículo. A partir de narrativas corporificadas nas aulas de História, pretendo indicar caminhos para os professores que desejam (re)construir o “sentido público” da educação e ressignificar as relações de ensino e aprendizagem para que sirvam a um propósito emancipatório de (re)existência humana e humanizadora nos espaços escolares.

“Professora, eu quero ser rico”

¹ Mestranda no Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). E-mail: p211698@dac.unicamp.br





A frase do subtítulo é uma constante no ambiente escolar, especialmente no início do ano letivo, quando realizamos o acolhimento dos estudantes. O “acolhimento”² é uma sequência de atividades pré-estruturadas e enviadas pela Secretaria de Educação, que têm o objetivo de efetuar a sondagem do perfil e interesses dos estudantes para subsidiar a elaboração do “projeto de vida” e das disciplinas “eletivas”.

Dentre essas dinâmicas existe uma chamada “escalada”, que consiste em uma montanha desenhada em uma folha. No pico da montanha, sinalizada por uma bandeira, o estudante deve escrever o seu sonho ou objetivo de vida, e nos degraus da escalada, determinar etapas para alcançar o “sonho”. Os educandos, recorrentemente, escolhem “ser rico” como sonho, ficando-o no topo da montanha, apesar de não conseguirem determinar as etapas para alcançar tal “objetivo de vida”.

Tanto a atividade proposta quanto a resposta dos estudantes são evidências do tempo histórico que vivemos, constituindo-nos, paulatinamente, como uma “sociedade de mercado” qualificada “[...] pela sujeição de todas as atividades à lógica de valorização do capital, considerada evidente, inevitável, imperativa, da qual nenhum ser racional pode esquivar-se” (LAVAL, 2019, p. 17). As disciplinas indicadas tomam parte nas reformas promovidas nas últimas décadas e revelam modelos associados a “[...] onda neoliberal que se entranhou profundamente nas políticas e nas representações dos países ocidentais a partir dos anos 1980” (LAVAL, 2019, p. 19).

A crescente mercadorização de aspectos da vida social pode nos ajudar a entender porque os estudantes querem tanto “ser ricos”. A ênfase no verbo “ser” evidencia a associação do valor humano à quantidade de riqueza que cada indivíduo é capaz de acumular, além de explicitar a lógica individualista e meritocrática emprenhada no público juvenil. Já as disciplinas de “projeto de vida”³ e “eletivas”, ao lado de “tecnologia

² Ação pedagógica do Programa de Ensino Integral implementado em 2012 e, desde então, recomendada para todas as escolas da rede estadual de Educação de São Paulo, passando a ser obrigatória a partir de 2020.

³ “Definida pelo Ministério da Educação (MEC) como sendo um componente curricular do ensino médio na matriz de Educação em Tempo Integral nos estados brasileiros. É também considerada como o princípio pedagógico do modelo Escola da Escolha [...] o Projeto de Vida se constitui um instrumento que o estado





e inovação”, são oferecidas em São Paulo pelo Programa Inova⁴ e se constituem como exemplos das contínuas reformas dadas como respostas à uma alegada crise de inadequação da escola às demandas da modernidade. Desse modo, estas disciplinas tendem a priorizar conteúdos relacionados ao “empreendedorismo”, “educação financeira”, “economia criativa” etc., apresentadas como fórmulas capazes de atender aos anseios dos estudantes.

A partir da análise do relatório de pesquisa realizada em 2020 pela ONG “Ação Educativa”, em parceria com o “Grupo Escola Pública e Democracia (Gepud)” da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), evidencia-se os vínculos entre agentes privados e organismos internacionais na elaboração de políticas educacionais para o estado de São Paulo e para o Brasil. No caso do Inova, o relatório remete aos precedentes do programa em 2011, quando

[...] o governo paulista instituiu o Programa Educação, Compromisso de São Paulo (PECSP), que, em parceria com a Consultoria McKinsey, redesenhou a gestão do sistema de ensino com foco nos resultados de desempenho estudantil. Esse programa estabelece cinco pilares em torno dos quais se desenvolveria a oferta educacional. O Programa Inova vai responder mais especificamente ao terceiro eixo, com foco na educação integral, que seria “uma proposta inovadora que foca na formação de jovens protagonistas” (SEDUC, 2011) (GOULART; SIQUEIRA; NASCIMENTO, LOURENÇO, 2011, p. 9-10).

A concepção de “educação integral” adotada pelo governo estadual, relaciona-se com o modelo de Escola de Tempo Integral (ETI) lançado em 2006, e substituído em

utiliza para governar condutas, moldando os estudantes de ensino médio, [estendido em São Paulo aos do Ensino Fundamental] estabelecendo um perfil de desejável estudante que atende às demandas específicas muito próximas de uma política neoliberal” (SOUZA; SILVA, 2021, p. 671).

⁴ “Lançado em 2019 como fruto de parceria entre o governo paulista e o Instituto Ayrton Senna, o Inova Educação promoveu uma reforma curricular nos últimos anos do Ensino Fundamental e em todo o Ensino Médio com a inclusão de três novas disciplinas: Projeto de Vida, Eletivas, e Tecnologia e Inovação”. Disponível em: <https://acaoeducativa.org.br/publicacoes/pesquisa-revela-problemas-em-iniciativa-do-governo-de-sp-para-reforma-do-ensino-medio/>. Para mais informações acerca do programa, consultar: <https://inova.educacao.sp.gov.br/>.





2012 pelo Programa de Ensino Integral (PEI), cuja parte da estrutura curricular foi adotada nas escolas regulares por meio do Inova. Seu alinhamento ideológico com os projetos neoliberais pode ser percebido na centralidade atribuída ao “projeto de vida”, que deve subsidiar a constituição das eletivas, motivar o uso das tecnologias e organizar todas as ações da escola.

Pensado não apenas como disciplina, mas como eixo norteador do currículo, é alicerçado em um pretense “protagonismo juvenil”, quando, na verdade, intenta moldar padrões comportamentais baseados no autogerenciamento, na adesão à competição e na centralidade da escolha individual. Dessa forma, a escola está singularizando a responsabilidade pela adequação ao mercado, afastando os educandos da educação superior e preparando o jovem para lidar com a frustração das relações de trabalho precarizadas.

Não à toa, o novo conteúdo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e da Reforma do Ensino Médio, é focado no desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais, enfatizando a capacidade de autodeterminação individual. O foco no indivíduo e nas competências socioemocionais têm subsidiado as mudanças de currículo, mas não consideram a realidade dos estudantes, como, por exemplo, suas reivindicações por investimentos em infraestrutura (GOULART; SIQUEIRA; NASCIMENTO, LOURENÇO, 2011, p. 18-19).

Desse modo, o Programa Inova Educação introduz novas unidades curriculares, diversas daquelas já consagradas no âmbito escolar (CHERVEL, 1990) [...] Embora a presença das competências e da proposição da pedagogia das competências e, sobretudo, do aprender a aprender esteja presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais dos anos 1990, agora se trata de uma proeminência das habilidades emocionais e competências flexíveis sobre os conteúdos disciplinares, ao mesmo tempo que o conhecimento está voltado para a ação prática, e não para a apreensão de conceitos e métodos por crianças, adolescentes e jovens (GOULART; SIQUEIRA; NASCIMENTO, LOURENÇO, 2011, p. 13).





Diante deste cenário, o que temos é uma formação cada vez mais genérica e um constante desprestígio de áreas do conhecimento que estimulem o pensamento reflexivo-crítico, como as ciências humanas e sociais. A disciplina de História é posicionada no centro de disputas políticas e ideológicas devido ao seu caráter de formação para a cidadania, pois corrobora com a luta por direitos em diálogo com os movimentos sociais. Não por acaso, tais características passam a ser apontadas como escopos de “doutrinação ideológica”, argumento usado como ferramenta de desestruturação do sentido público da escola, em detrimento de uma visão tecnicista e empresarial.

No texto escrito por Silva, Pinto Jr. e Cunha (2022) podemos entrever as tensões em torno da elaboração do currículo de História. Os autores tiveram como foco as disputas que se desenrolaram durante a segunda década do século XXI, culminando na promulgação da versão curricular de 2017, que privilegiou as demandas de grupos empresariais. No entanto, revelaram também como os intuitos neoliberais já vinham sendo introduzidos nos debates educacionais das últimas décadas:

Ao realizar um balanço do ensino de História no período, Selva Guimarães (2012) identifica uma inflexão em lutas por direitos sociais e movimentos de organização da classe trabalhadora, ao mesmo tempo em que princípios políticos e administrativos extraídos de doutrinas neoliberais ordenavam reformas em educação. [...] O panorama educacional da década de 1990, alinhado às orientações do Banco Mundial (BM) e da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), produziu uma nova correlação de forças que pode ser notada nos documentos oficiais baseados em critérios de qualidade total, enfoque sistêmico da gestão educacional, administração eficiente e uso de tecnologias para obter eficiência e eficácia no processo pedagógico, subsumindo as escolas públicas a formas privadas de gerenciamento (SILVA; PINTO JR; CUNHA, 2022, p.42-43).

Tal processo é corroborado por Christian Laval (2019), que revela um avanço da lógica mercadológica na educação com a implantação de reformas que têm continuamente reduzido a formação dos estudantes às demandas de mercado. Dessa forma, a escola passa a ser gerenciada sob modelos empresariais focados em metas e





resultados, enquanto o “homem flexível”, o “trabalhador autônomo” e a “competitividade” passam a ser o novo ideal pedagógico.

As disputas ideológicas em torno do currículo revelam processos em que pesam as tensões sociais a despeito de alegada neutralidade e de uma “[...] demanda supostamente universal pela formação cidadã [...] Certamente, a cidadania para os marxistas formuladores da pedagogia histórico-crítica é diferente daquela dos representantes dos interesses das escolas privadas” (SILVA; PINTO JR; CUNHA, 2022, p. 40). Entendo, portanto, que tais disputas resvalam sobre a significação de conceitos caros à disciplina de História como a “cidadania” e impactam a determinação dos currículos.

Apesar da manutenção de referências à diversidade sociocultural do país e de objetivos de inclusão com respeito à determinação da Constituição (1988), da LDBEN (1996) e do PNE (2014), vê-se a conformação destes objetivos à semânticas supostamente universais que modificam os processos e a finalidade da educação, acrescentando “[...] um novo estrato de significado relacionado a procedimentos técnicos e padronizados de se produzir e avaliar procedimentos pedagógicos” (SILVA; PINTO JR; CUNHA, 2022, p. 43).

Estas significações estão no centro dos interesses de organizações da sociedade civil, como o *Movimento pela Base*, o *Todos pela Educação*, o *Instituto Ayrton Senna*, o *Instituto Unibanco* e a *Fundação Lemann* que, apesar de apresentarem-se como “neutros”, “técnicos” ou “apartidários”, propagam um vocabulário “liberal conservador” concernente à seus interesses econômicos e com grande força a partir do golpe que depôs a ex-presidenta Dilma Rousseff em 2016. Reformas educacionais como as defendidas por tais grupos têm sido implementadas sob argumentos utilitaristas redirecionando a educação ao modelo de escola neoliberal “[...] que considera a educação um bem essencialmente privado, cujo valor é acima de tudo econômico. [...] Essa concepção instrumental e liberal, como se presume, está associada a uma transformação muito mais geral das sociedades e das economias capitalistas” (LAVAL, 2019, p. 17).





Enquanto adequam a finalidade da educação e os currículos escolares aos seus interesses econômicos, cristalizados pelas “demandas de mercado”, tais grupos empresariais apropriam-se de valores como “cidadania”, “democracia” ou “soberania nacional”, para subverter os significados públicos aos seus interesses privados. Com este fim, os modelos neoliberais apresentam caminhos traiçoeiros para o topo da montanha da vida dos estudantes, sinalizada no início deste tópico. Como desconhecem as etapas da escalada para alcançar o sonho de “ser rico” e não dispõem de um repertório crítico que propicie vislumbrar o engodo de tal “projeto de vida”, os estudantes, e em muitos casos, os professores, tendem a aceitar as falsas soluções proporcionadas pelas reformas que precarizaram a escola pública e reprimem pessoas defensoras desse espaço para projetos pedagógicos emancipatórios.

“É só um trabalho”: desestruturação do sentido público

A partir dos sintomas evidenciados podemos apontar para uma gradual perda do “sentido público” na educação, de modo que o modelo de escola neoliberal e suas reformas desestruturadoras têm impactado não apenas a noção de horizonte dos estudantes, cada vez mais utilitarista e menos altruísta, mas também as perspectivas profissionais dos professores. Segundo Ivor Goodson (2007, p. 14-17), nos últimos anos podemos perceber

[...] uma mudança dramática na maneira como as pessoas falam sobre suas vidas. [...] Ter “sonhos”, “projetos” ou “ideais” fornece orientação estratégica no trabalho de construir e viver uma vida intencional e significativa. [...] Uma dispersão desses ideais de vida seria mais do que uma mudança de um mito modernista para uma bricolagem pós-moderna: isto representaria a erosão de “projetos”, de formas há muito estabelecidas de “construir uma vida” [...] um crescente número de estudos aponta para uma crise do significado pessoal e coletivo, de propósito público, no coração da vida ocidental.





As transformações nas relações de produção, advindas do desenvolvimento histórico do capitalismo, têm modificado nossas experiências sociais e culturais de modo a favorecer uma lógica individualista e meritocrática, que corrói o senso de coletividade pensado para a escola republicana “[...] de modo que a compreensão daquilo que foi pensado como ‘ser humano’ [...] está sofrendo transformações. Uma força impulsionadora nesta revolução é a comercialização e [...] a ‘privatização’ de muito de nossa vida social e comunitária” (GOODSON, 2007, p. 23).

A escola sofre então de uma perda da “memória corporativa”, na medida em que os “velhos profissionais” – professores mais experientes, que vivenciaram o sentido público – desencantaram-se ou afastaram-se das escolas, deixando de passar seus estratos de conhecimentos, decantados pela experiência e não quantificáveis, para as próximas gerações de professores. No mesmo sentido, os novos profissionais ajustam-se mais facilmente ao modelo da “escola neoliberal” tratando a docência como um mero emprego, enquanto buscam o propósito de suas vidas em outras atividades.

Na escola vemos uma contínua redução dos espaços de diálogo e construção coletiva, substituídos por reuniões técnicas focadas em análise de metas, avaliações e resultados determinados por objetivos produtivistas e esvaziados de sentido. Ao integrar as contribuições de Walter Benjamin, podemos entender tal processo como parte de uma contínua desvalorização da tradição correspondente ao desprestígio da sabedoria dos professores mais experientes e operada pela individualização constante e pelo imediatismo inerente à modernidade (PEREIRA, 2006).

Esse cenário gera um sentimento de solidão e frustração nos professores, dissociando a profissão de seu valor vocacional. No diálogo com Benjamin, que assinala a escassez de experiências comunicáveis e plenas de sentido na modernidade, Rainer Rochlitz (2003, p. 256-257 *apud* PEREIRA, 2006, p. 64) destaca que tal enfermidade deve-se a duas condições fundamentais: “[ao] desenvolvimento desmedido da técnica e a privatização da vida que ela determina”. Desse modo, o sentido público da escola é mais





facilmente cooptado pelos interesses econômicos dos grupos que dela dispõem para seus projetos empresariais.

Muitas das reformas que elevaram a produtividade e a lucratividade no setor dos negócios têm sido transpostas para o setor público, mas com as características reguladoras e micro-gerenciais [...] [que] têm produzido alguns efeitos profundamente contraditórios. Uma característica das reformas [...] é que novas iniciativas objetivam substituir os “**regimes de verdade**” existentes, ou “vocabulários de motivos” ou “declarações de missão” da instituição-a-ser-reformada. Neste sentido, a mudança organizacional envolve a substituição ou, na verdade, a destruição de uma “**memória organizacional**” por uma nova memória. [...] Isto pode significar que as pessoas que trabalham nos serviços públicos reestruturados começam a tirar seus “corações e mentes” da instituição e a agir como técnicos que cumprem as obrigações e objetivos que lhes são impostos, de forma minimalista: “isto é apenas um trabalho – eu me viro e faço o que me mandam fazer”. Isto está bem distante do sentido pessoal, profissionalismo cuidadoso que uma vez caracterizou o grupo de elite⁵ do setor público (GOODSON, 2007, p. 43-44). (Grifo meu)

Podemos inferir que as modificações operadas pelas reformas de inclinação neoliberal têm modificado o sentido da educação pública de forma tão profunda que tende a substituir os “regimes de verdade”, ou seja, transformam até mesmo o significado das palavras, das motivações e dos objetivos relacionados à educação. Portanto, a escola passa a ser vista como um serviço destinado a oferecer a autonomia ou o sucesso financeiro dos estudantes (mesmo que de forma falaciosa). Por outro lado, passa a ser considerada um “bico” para professores que veem seus espaços de agência cada vez mais reduzidos e despropositados.

Espaços de experiência e (re)existência

⁵ Ivor Goodson (2007) classificou o professorado em três categorias: uma elite ou vanguarda composta pelos 10 a 20 por cento superiores e imbuídos de sentido público; um grupo principal (espinha dorsal) composto por 60 a 70 por cento, que costumam seguir a liderança da vanguarda; e um grupo de fronteira composto pelos 10 a 20 por cento restantes, formado pelos mais jovens e/ou destituídos de sentido público.





Vimos no tópico anterior que o melhor da educação pública está na experiência internalizada nos professores que resistem alinhavando o sentido público ao seu propósito privado vocacionado à educação. É, portanto, na experiência e na sua transmissão criativa que devemos procurar as brechas para resistir às ofensivas neoliberais nos espaços escolares.

Destarte, o ensino de História pode exprimir-se como um *locus* privilegiado para pensar maneiras de subverter a lógica mercadológica da educação, arregimentando espaços de reflexão crítica para estudantes e professores. É interessante observar que a capacidade de contar uma história por meio de uma aula, por exemplo, também pode exprimir-se pela narração enquanto “faculdade de intercambiar experiências” (BENJAMIN, 1994, p. 197 *apud* PEREIRA, 2006, p. 66). Segundo Benjamin, a modernidade tem reduzido o campo da experiência e conseqüentemente levado ao desaparecimento da narração enquanto gênero literário:

Ao tratar de gêneros literários, Benjamin pretende, na verdade, indicar formas de escrita da história, formas historiográficas. A narração é certamente uma dessas formas [...] de comunicação que sintetizam de uma certa maneira o modo como a história é apreendida e representada [...] como afirma Peter Osborne, “abordar gêneros narrativos como corporificações de diferentes tipos de memória” (1999, p. 93) (PEREIRA, 2006, p. 65-66).

Desta forma, partindo das experiências críticas e criativas que resistem nos espaços escolares, é possível encontrar novos caminhos por meio da narração enquanto gênero textual e oral, para tecer ressignificações dos processos de ensino e aprendizagem tornando-os capazes de romper os obstáculos impostos pelos modelos neoliberais de gestão nas escolas ou por textos curriculares arraigados às perspectivas colonizadas. Compreende-se, portanto que





[...] para além da leitura crítica e exposição das análises dos documentos curriculares, aventamos outros currículos possíveis, outras formas de ir sendo praticantes da docência e do currículo na relação com os desafios postos no tempo presente. [...] Entre movimentações e conflitos, desejamos encontrar brechas para a construção coletiva de outras perspectivas de ensino, de novos projetos e produtos pedagógicos nas instituições escolares. Essas brechas, essas fissuras, nos permitem vislumbrar possibilidades emancipatórias outras existentes nas apropriações pela prática pedagógica (SILVA; PINTO JR; CUNHA, 2022, p. 38).

É neste sentido que a primeira versão da BNCC de História, engavetada pela força dos interesses empresariais, propunha um currículo descentrado ao instituir “[...] uma nova estruturação do conhecimento histórico escolar [...] outra maneira de operar com a relação entre passado e presente [...] novas representações de sujeitos sociais e [...] reordenamentos temporais e espaciais na explicação da causalidade histórica” (CABRAL, 2018, p. 12-13 *apud* SILVA; PINTO JR; CUNHA, 2022, p. 60). Este texto curricular foi, portanto, inovador na medida em que privilegiou a história do Brasil e aprofundou seus laços com as origens ameríndias e africanas, deslocando-a dos padrões eurocêntricos hegemônicos.

Como vimos, a proposta encontrou forte resistência dentro do contexto social e econômico atrelado a lógicas empresariais e de resistência aos avanços das lutas por direitos sociais, sendo rechaçado inclusive, e lamentavelmente, por grupos de historiadores compactuados à interesses editoriais ou arraigados ao padrão quadripartite e linear do tempo histórico, ancorado pela história europeia. No entanto, estes percalços não podem erigir-se como obstáculos intransponíveis aos professores de história ou à prática da docência comprometida com o “sentido público” e com a luta por um projeto emancipatório de escola pública.

Para promover esta educação devemos nos comprometer com o estímulo a “[...] novas pesquisas, diálogos e escritas em sala de aula, reinventando currículos e práticas pedagógicas que reconheçam e reparem danos históricos, respeitem as diferenças e os direitos humanos” (ROVAI; MONTEIRO; SIMIONATO, 2023, p. 8). Mesmo que





condenados a escarafunchar por entre modelos neoliberais de escolas ou textos curriculares ultrapassados,

[...] defendemos um ensino que tenha posicionamento, que busque evidenciar os processos históricos que constroem os sistemas de opressão, que questione as ausências e subverta os currículos e práticas docentes, [...] a fim de vislumbrar outras visões de mundo, outros modos de viver, outras realidades, outros corpos, outros sujeitos e outras possibilidades de aprender e lutar (ROVAI; MONTEIRO; SIMIONATO, 2023, p. 8).

Será, portanto, por meio das experiências, das narrativas empenhadas nas salas de aulas, sedimentadas em outras temporalidades e espaços de constituição histórica, que construiremos espaços de (re)existência capazes de humanizar o ser / estar no mundo para ressignificar as relações de ensino e aprendizagem, capazes de elaborar alternativas para uma educação verdadeiramente plural, inclusiva e emancipadora.

Referências

GOODSON, Ivor. Pessoas solitárias: a luta pelo significado privado e o propósito público. In: _____. **Políticas do conhecimento: vida e trabalho docente entre saberes e instituições**. Organização e tradução: Raimundo Martins e Irene Tourinho. Goiânia: Cegraf, 2007. p. 13-48.

GOULART, Débora Cristina; SIQUEIRA, Gabriel de Pierro; NASCIMENTO, Thais Fernanda Martins; LOURENÇO, Vanessa Cândida. Leitura crítica sobre a Proposta de Reforma Educacional dirigida à juventude paulista. Realização: Ação Educativa; Grupo Escola Pública e Democracia; Unifesp. **Relatório de Pesquisa**, 2021. Disponível em: <https://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2021/10/RELAT%C3%93RIO-INOVA-REV-7-1.pdf>. Acesso em: 09 out. 2023.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Tradução: Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2019.

PEREIRA, Marcelo de Andrade. Saber do tempo: tradição, experiência e narração em Walter Benjamin. **Educação & Realidade**, v. 31, n. 2, p. 61-78, 2006. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/6845>. Acesso em: 17 out. 2023.





ROVAI, Marta de Oliveira Gouveia; MONTEIRO, Livia Nascimento; SIMIONATO, Triodite Gabriel Donizete Partenos Ferreira. Um trabalho colaborativo no ensino de História: gênero, sexualidades e relações étnico-raciais. **Palavras ABEHrtas**, n. especial, p. 1-10, jul. 2023. Disponível em: <https://palavrasabehrtas.abeh.org.br/index.php/palavrasABEHrtas/article/view/86>. Acesso em: 17 out. 2023.

SILVA, Felipe Dias de Oliveira; PINTO JR, Arnaldo; CUNHA, André Victor Calvalcanti Seal. Antinomias entre experiências e expectativas acerca da BNCC de História. In: PINTO JR, Arnaldo; SILVA, Felipe Dias de Oliveira; CUNHA, André Victor Calvalcanti Seal da (orgs.). **A BNCC de história: entre prescrições e práticas** [recurso eletrônico]. Recife: Editora Universidade de Pernambuco, 2022. p. 32-75.

SOUZA, Graziela Ramos de Carvalho; SILVA, Marcio Antônio da. Projeto de vida no novo Ensino Médio, em busca da regulação de condutas juvenis. In: NAVARRO, Eloisa Rosotti; SOUZA, Maria do Carmo de. **Educação matemática em pesquisa: perspectivas e tendências** (volume 2) [recurso eletrônico]. Guarujá: Científica Digital, 2021. p. 669-685. Disponível em: <https://downloads.editoracientifica.com.br/articles/201202621.pdf>. Acesso em: 09 out. 2023.

