Missões
Revista de Ciências Humanas e Sociais

ATUALIDADES E HISTÓRIA DO TEMPO PRESENTE: DISCUSSÃO HISTORIOGRÁFICA E ITINERÁRIOS FORMATIVOS DO NOVO ENSINO MÉDIO

ATUALIDADES Y HISTORIA DEL TIEMPO PRESENTE: DISCUSSIÓN HISTORIOGRAFICA Y ITINERARIOS FORMATIVOS DEL NUEVO ENSINO MÉDIO

NEWSREEL AND HISTORY OF PRESENT TIME: HISTORIOGRAPHICAL DISCUSSION AND FORMATIVE PATHWAYS OF THE NEW HIGH SCHOOL CURRICULUM

Recebido em: 09/08/2025
Aceito em: 20/11/2025
Publicado em: 01/12/2025

Gabriel Cardoso Bom[1]
Universidade de São Paulo

Resumo: Este artigo discute os desafios de ensinar "*Atualidades*" na escola, principalmente devido à sua abrangência e variação de conteúdo. O estudo propõe uma análise da perspectiva historiográfica de "História do Tempo Presente" para formular um itinerário formativo para o Ensino Médio, com uma nova disciplina de "Atualidades", visando uma abordagem interdisciplinar. O objetivo é formar cidadãos capazes de se localizar no mundo em diversos níveis (social, cultural, ideológico). A metodologia defende a centralidade do professor de História na condução dessa disciplina, interpretando questões do tempo presente com base em "estratos do tempo". A proposta reconhece que os temas de atualidades são frequentemente abordados por Geografia e Sociologia, mas ressalta a capacidade do historiador em analisar o tempo presente. As considerações finais apontam para a necessidade de constante renovação dos temas, adaptando-os às demandas dos alunos e aos acontecimentos globais. O currículo anual seria dividido em módulos conceituais e temáticos, buscando uma compreensão das "múltiplas temporalidades" para oferecer aos alunos uma consciência do mundo.

Palavras-chave: História do Tempo Presente, Proposta Metodológica, Ensino de História e Geografia.

Resumen: Este artículo aborda los desafíos de la enseñanza de la asignatura «*Actualidades*» en las escuelas, principalmente debido a su amplitud y diversidad de contenidos. El estudio propone un análisis de la perspectiva historiográfica de la "Historia del Tiempo Presente" con objetivo de formular un itinerario formativo para la educación secundaria, con una nueva asignatura de «Actualidades», que busca un enfoque interdisciplinario. El objetivo es formar ciudadanos capaces de comprender el mundo en diferentes niveles (social, cultural e ideológico). La metodología defiende el papel central del profesor de Historia en la impartición de esta asignatura, interpretando los temas de actualidad desde una perspectiva temporal. La propuesta reconoce que la Geografía y la Sociología abordan con frecuencia temas de actualidad, pero enfatiza la capacidad del historiador para analizar el presente. Las consideraciones finales señalan la necesidad de una renovación constante de los temas, adaptándolos a las demandas del alumnado y a los acontecimientos mundiales. El currículo anual se dividiría en módulos conceptuales y temáticos, buscando la comprensión de las múltiples temporalidades para ofrecer al alumnado una visión global del mundo.

Palabras-clave: Historia del Tiempo Presente, Propuesta Metodológica, Enseñanza de Historia y Geografía.

Abstract: This article discusses the challenges of teaching "*Newsreel*" in schools, mainly due to its breadth and variation in content. The study proposes an analysis from the historiographical perspective of "History of the Present Time" to formulate a formative itinerary for High School, with a new subject of "*Current Events*", aiming for an interdisciplinary approach. The objective is to train citizens capable of situating themselves in the world on various levels (social, cultural, ideological). The methodology defends the centrality of the History teacher in

[1] Aluno do Programa de Pós-graduação em História Social da Universidade de São Paulo. Professor substituto do Departamento de História do IELACHS-UFTM. E-mail: gabriel.bonz@gmail.com

DOI: https://doi.org/10.62236/missoes.v11i3.502
ISSN: 2447-0244

Esta obra está sob licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

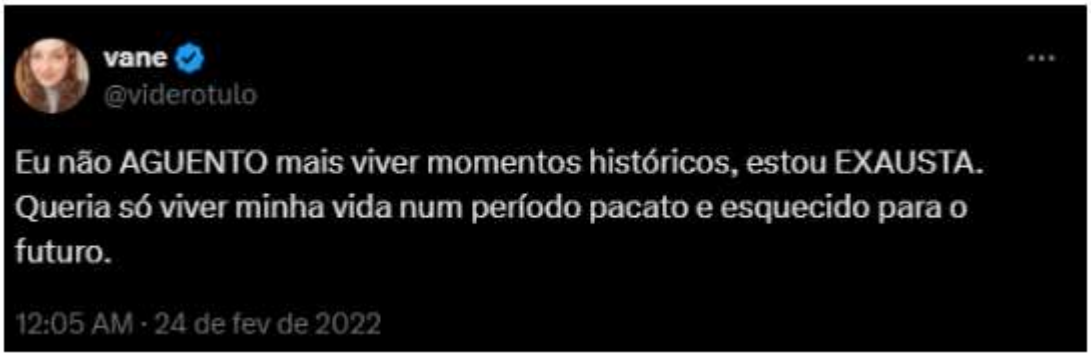
conducting this subject, interpreting current issues based on "strata of time". The proposal acknowledges that current events topics are frequently addressed by Geography and Sociology, but emphasizes the historian's ability to analyze the present time. The final considerations point to the need for constant renewal of themes, adapting them to the demands of students and global events. The annual curriculum would be divided into conceptual and thematic modules, seeking an understanding of "multiple temporalities" to offer students an awareness of the world.

Keywords: History of Present Time; Methodological proposition; Teaching of Geography and History.

INTRODUÇÃO

Existe um meme que circula bastante nas redes sociais que diz, basicamente, sobre se estar cansado de viver "momentos históricos", como a imagem abaixo demonstra. Escrito no início de 2022, em um contexto no qual a pandemia de Covid-19 estava arrefecendo, mas continuava nas notícias, ele demonstra uma questão interessante sobre a consciência histórica do "senso comum": a ideia de que "momentos históricos" seriam pontos de aceleração do tempo, como se houvesse a possibilidade de haver algum momento *que não seja histórico*.

IMAGEM 1 – TWEET DE @viderotulo SOBRE ESTAR CANSADA DE VIVER "MOMENTOS HISTÓRICOS"



Fonte: https://x.com/

No contexto escolar, existe uma grande diferenciação entre os conteúdos disciplinares, elemento que remonta à formação histórica da escola durante os séculos XIX e XX. No processo de definição das "disciplinas", os estudiosos da pedagogia dividem-se em dois grupos com posições distintas e críticas umas às outras: de um lado, os defensores da "transposição didática" como Yves Chevallard (1991), que entende que as disciplinas escolares seriam dependentes "do conhecimento erudito ou científico, o qual, para chegar à escola e vulgarizar-se, necessita da didática, encarregada de realizar a 'transposição'" (Bittencourt, 2008, p. 36); ou então Paul Hirst (1974, p. 303), que entende que existiriam "disciplinas de distintas formas de conhecimento" (as disciplinas escolares) e os "campos de conhecimento" de fato desenvolvidos, teoréticos e práticos, onde existira uma espécie de "tradução" dos campos de conhecimento para as disciplinas.

DOI: https://doi.org/10.62236/missoes.v11i3.502
ISSN: 2447-0244

Esta obra está sob licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

Por outro lado, autores como André Chervel (1988) e Yvor Goodson (1990, 2012) se contrapõem a essas perspectivas, ao defender "a disciplina escolar como entidade epistemológica relativamente autônoma" que permite a existência de uma certa cultura escolar. Inclusive, segundo Goodson, o uso do termo "disciplina" possibilita identificar distinções que seriam inclusive – e principalmente – sociais: "os grupos de alto status têm tendido a receber um conhecimento 'acadêmico' em vez de um 'conhecimento técnico'" (1990, p. 232). Para o autor, as disciplinas escolares seriam muitas vezes autônomas do conhecimento desenvolvido nas universidades, como o caso da "Educação Ambiental", disciplina que se encontra na base de diversos currículos britânicos, como o canadense, chamada de *Enviromental Sciences* (Bittencourt, 2008, p. 45–46). Encontramos, no Brasil, os casos recentes dos Itinerários Formativos e da matéria de Projeto de Vida[2].

Em uma normativa de maio de 2025, o Ministério da Educação reestruturou os Itinerários Formativos do Ensino Médio propostos com o Novo Ensino Médio, passando a chamá-los de "*Itinerários Formativos de Aperfeiçoamento*". O objetivo do documento seria "fundamentar os processos de tomada de decisão e de gestão dos sistemas de ensino e das escolas que atendem à etapa do Ensino Médio e orientar", visando principalmente

> I - o reconhecimento, o respeito e a valorização da diversidade presente na sociedade brasileira em suas múltiplas expressões, considerando os aspectos históricos, culturais, sociais, étnicos e linguísticos;
> II - o reconhecimento da construção histórica, dos princípios ético-políticos e epistemológicos e das normas que organizam a Educação Escolar Indígena, a Educação Escolar Quilombola, a Educação Escolar Bilíngue de Surdos, a Educação Especial em perspectiva inclusiva, a Educação de Jovens e Adultos – EJA e a educação escolar no campo, considerando os territórios urbanos e rurais, das florestas, das águas ou de povos e comunidades tradicionais;
> III - o atendimento às Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs para a implementação da educação das relações étnico-raciais, na perspectiva da superação das manifestações do racismo estrutural e institucional e dos impactos do racismo na formação dos sujeitos da ação educativa;
> IV - a promoção da equidade educacional e da justiça curricular;
> V - a adoção de abordagens curriculares orientadas para a superação de preconceitos, processos de opressão e desigualdades e a valorização de abordagens curriculares fundamentadas nas experiências e perspectivas femininas; e
> VI - a articulação e integração curricular das aprendizagens previstas no âmbito dos temas transversais contemporâneos definidos na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Almeida; Silva, 2025).

O documento estabelece, em seu apêndice, os "objetivos de aprendizagem específicos na área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas". Os objetivos postulados pelo documento

[2] Sobre a ideia de uma disciplina de "Projeto de Vida", ver o artigo de Silva e Danza (2022).

DOI: https://doi.org/10.62236/missoes.v11i3.502
ISSN: 2447-0244

Esta obra está sob licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

podem ser sintetizados da seguinte maneira: (1) garantia de cientificidade; (2) preocupação socioambiental; (3) análise e mediação de conflitos; (4) análise de desigualdades históricas; (5) ações de protagonismo juvenil. Esses cinco pontos se interseccionam em diversos elementos das disciplinas de Ciências Humanas, particularmente a História, a Geografia, a Sociologia e a Filosofia. Esse conjunto de "humanidades modernas", nos termos de Chervel e Compère (1999) são vistas, no contexto escolar hodierno, de uma maneira que envolve tanto a transdisciplinariedade quanto a disciplinarização, mas são objeto direto e concreto de "professores especialistas" que se tornam responsáveis – e muitas vezes encastelados – por disciplinas que muitas vezes se complementam e/ou contrapõem. Além disso, outra problemática é aquela de se compreender que

> Há uma hierarquia perceptível na distribuição do tempo entre os componentes curriculares. Algumas disciplinas recebem carga horária infinitamente superior às outras. As relações de poder praticadas dentro dos departamentos e/ou faculdades definem um tempo para cada temática de estudo a ser ensinada e aprendida. Trata-se de um campo tenso de disputas que institui lugares e representações dentro da ciência histórica. Da mesma forma, a supressão de um tempo para uma determinada temática ser vivenciada durante o período de formação inicial do professor pode significar seu apagamento no tempo (Cavalcanti, 2019, p. 171).

A partir desse conjunto de problemas levantado e retomando a concepção de Goodson de "disciplina", proporemos aqui a formulação de uma "nova" disciplina – apesar de já presente em diversos currículos escolares – chamada *Atualidades*. Enquanto uma disciplina propriamente *escolar*, o ensino de Atualidades seria fundamental para realizar um dos principais fundamentos da nossa concepção de educação: a formação do *cidadão* que sabe se *localizar no mundo* – uma localização que vai além da geográfica, e se faça social, cultural e ideologicamente. Mas, também enquanto resultado da reflexão de um professor-pesquisador, ela precisa se coadunar com perspectivas acadêmicas, sendo cotejada com as novas concepções historiográficas acerca da "História do Tempo Presente" (Dosse, 2021).

Essa relação entre ensino e pesquisa nos permite colocar em pauta a centralidade da figura do professor-historiador no processo do ensino-e-aprendizagem das Atualidades. A interdisciplinaridade é fundamental na configuração e organização dos Itinerários Formativos de Aprofundamento, mas os temas de "atualidades" acabam sendo muito mais trabalhados por professores de disciplinas como Geografia e Sociologia, mesmo quando estas disciplinas analisam "eventos históricos", muitas vezes ensinados sob o signo de "acontecimentos" ou "eventos políticos". Por exemplo: quando uma escola vai fazer um "debate" sobre eventos como

DOI: https://doi.org/10.62236/missoes.v11i3.502
ISSN: 2447-0244

Esta obra está sob licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

a Guerra Civil do Sudão, o docente chamado normalmente é o responsável pela cadeira de Geografia, ou então de Sociologia. Afinal, o estudo da Geografia Política, das Relações Internacionais e da Geografia Econômica fazem parte da complexa compreensão dos processos relativos ao tempo presente[3]. Quando os temas se encaminham para discussões como a "imigração", a "uberização do trabalho", o capitalismo tardio e outros elementos constitutivos dos "problemas sociais" dos tempos modernos, o docente chamado é o de Sociologia[4] – quando a escola tem um. O professor de história do corpo docente fica muitas vezes encastelado em um conteúdo que se coloca num passado muito distante, o que é resultado de dois elementos muito presentes no ensino de história: a vicissitude de se cumprir "todo o conteúdo" e o senso comum de que a especialidade do historiador são as datas, a memória.

Os historiadores são cientistas sociais armados para interpretar com bastante sutileza e compreensão as questões do tempo presente (Lohn, 2019). Quando falamos de tempo, precisamos recorrer a metáforas, a estratos temporais ou, como diria Koselleck (2014), o que existem são "múltiplos estratos do tempo", estabelecidos tanto na leitura de um texto quanto na construção da memória. O conjunto de relatos que forma a nossa memória foi reunido em narrativas que construíram memórias que suprimiram outras memórias (Mignolo, 2000). Se existe uma verdadeira "pedagogia pública mitificante"[5] da extrema-direita hoje em dia – e a ascensão da extrema direita é um tema trabalhado por professores de Geografia, por exemplo – ela foi possível pois há uma profunda disputa sobre a formação da memória e da história (Laville, 1999, 2005).

HISTÓRIA E TEMPO PRESENTE: DISCUSSÕES A PARTIR DA SALA DE AULA

Em 1980, o recém-criado *Institut d'Histoire du Temps Présent* (IHTP) presidido pelo historiador François Bedárida, publicou um documento que postulava a "História do Tempo Presente" enquanto o "nova ofício de Clio" – "*un nouvel atelier de Clio*[6]" – que teria três funções essenciais: (1) estabelecer um corpus documental sobre os tempos recentes,

[3] Uma análise sobre o papel escolar da geografia pode ser encontrado no clássico de Yves Lacoste (1988). O professor Eduardo Girotto apresenta uma profunda crítica à ideia do "produtivismo-aplicacionismo", quando o mesmo afirma que "no modelo aplicacionista, há movimento unilateral que privilegia os conhecimentos produzidos na universidade simplificando os saberes necessários à formação do professor, além de negar a dimensão espacial dos sujeitos e saberes produzidos" (2013, p. 51).
[4] Sobre os temas pautados, ver a obra de Mark Fisher (2020), Ricardo Antunes (2009) e Anna Tsing (2019, 2022).
[5] Esta seria uma operação discursiva realizada por atores conservadores através de três processos: a "inversão entre oprimidos e opressores", a utilização de uma "novilíngua" e de pseudoteorias científicas e o profundo ataque às ciências sociais (Pereira, 2025, p. 14–16).
[6] Clio, musa da história e da criatividade, é uma figura muito utilizada para a referência à História.

DOI: https://doi.org/10.62236/missoes.v11i3.502
ISSN: 2447-0244

Esta obra está sob licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

principalmente no contexto durante a pós a II Guerra Mundial (1939-1945); (2) a condução de pesquisas nos temas de história social, política e cultural, junto aos estudos militares, acerca do tempo presente a partir de uma leitura historiográfica; (3) desenvolver uma reflexão metodológica sobre a "história de hoje" – "*histoire d'aujourd'hui*" – a partir da relação entre passado e presente, e entre história e prospectiva (Bédarida, 1980, p. 5–6). A proposta interdisciplinar de tal instituto, do boletim que se criava e dessa nova área se apresenta no quadro de membros do Instituto, que incluía historiadores renomados como François Bédarida, Jean-Pierre Rioux, Pierre Chaunu e François Furet[7], mas se destaca a presença de um dos nomes mais característicos em aulas e discussões recentes sobre a Sociologia: Alain Touraine, diretor do *Centre d'Etudes des Mouvements Sociaux* (CEMS) e grande sociólogo dos movimentos sociais[8] (IHTP, 1980).

A História do Tempo Presente se apresenta, para os historiadores, enquanto um recorte muito mais metodológico do que cronológico. Dentro da disciplina da História, áreas consolidadas como a "História Antiga" e a "História Medieval" colocam-se a partir de balizas cronológicas, apesar dos debates passíveis sobre a divisão do tempo em pedaços, como o clássico trabalho de Le Goff já refletia ao afirmar que a "periodização justifica-se por aquilo que faz da história uma ciência, não uma ciência exata, indubitavelmente, mas uma ciência social" com as fontes enquanto principal fonte de cientificidade; assim, "aquilo que as fontes nos oferecem evolui [... Portanto, o] historiador precisa dominar o tempo, ao mesmo tempo que se encontra em seu poder, e na medida em que esse tempo muda, a periodização se torna, para o historiador uma ferramenta indispensável" (Le Goff, 2015, p. 132). Atualmente, as balizas desses recortes cronológicos vêm sendo redefinidas, repensadas e problematizadas a partir de recortes metodológicas, propostas vindas de outras disciplinas e, inclusive, questões políticas do tempo presente[9].

François Dosse (2021, p. 6) defende a ideia da *singularidade da história do tempo presente* a partir de uma profunda reflexão sobre o papel que o tempo tem em definir as

[7] Bedárida tem trabalhos consolidados sobre a história do nazismo e da Inglaterra entre os séculos XIX até 1990 (1989, 1998, 2015). Rioux tem trabalhos consolidados sobre teoria da história e sua relação com o marxismo, além de estudos sobre memória coletiva (1998, 2013). Furet é um dos principais representantes da visão conservadora sobre a Revolução Francesa (1980), e Chaunu tem diversos trabalhos seriais sobre a economia no período moderno, a colonização na América e o "mundo atlântico" nos séculos XVI e XVII (1959, 1978, 1980).

[8] Dentre as principais obras de Touraine, temos uma profunda definição sobre a ideia de autor no contexto social em *Le retour de l'acteur* (1984) e sua clássica obra sobre a auto-produção da sociedade, *The self-production of Society* (1977).

[9] Uma área que pode ser tomada como exemplo é aquela da História Moderna. São várias as reflexões sobre a problemática da "modernidade" como uma espécie de "nó górdio" (Williams, 2024), um problema de difícil resolução, mas que as perspectivas pós-coloniais podem apresentar respostas (Freitas; Pombo; Williams, 2024).

DOI: https://doi.org/10.62236/missoes.v11i3.502
ISSN: 2447-0244
v. 11, n. 3, set.-dez. 2025
Esta obra está sob licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

concepções historiográficas. O autor reconhece a existência de outras perspectivas, como a "história imediata" de Jean-François Soulet[10] (2021), a história do "muito contemporâneo" – "*très contemporain*" – de Laborie e Farge (2002) e até a crítica de Antoine Prost sobre uma diferenciação entre essa história do tempo presente (2000). Para Dosse (2021, p. 6), a "singularidade da noção da história do tempo presente que reside na contemporaneidade do não contemporâneo, na espessura temporal do «espaço de experiência» e no presente do passado incorporado". O autor busca apresentar a questão não como uma novidade metodológica, mas sim que haveria uma falta de sistematização do conceito de "história do tempo presente" até meados da década de 1980. Mas, apontando as discussões sobre o conceito de memória e remontando a Paul Ricœur, apresenta uma ideia de "tempo presente" que significaria a mudança no chamado "regime de historicidade", que determinaria uma retomada do "trabalho de memória[11]" (Dosse, 2021, p. 10–14) (Cezar, 2014; Dosse, 2021, p. 10–14; Ricœur, 2007).

A questão central, portanto, dessa "história do tempo presente" conforme apresentada por Dosse resulta em dois problemas centrais: (1) o recorte cronológico e (2) o espaço de experiência possível. O recorte cronológico desse período é bastante difícil de ser delimitado, e é uma questão que se relaciona com a experiência temporal que se vive como veremos posteriormente, mas existem alguns momentos recentes que podem ser determinados como balizas temporais: a queda do muro de Berlim (1989), o fim da União Soviética (1991), o ataque do 11 de Setembro de 2001, a Crise de 2008 e a pandemia de Covid-19 (2020) foram acontecimentos que determinaram marcas muito próprias na forma como vivemos hodiernamente[12]. Sobre o segundo problema, André Green afirma que "podemos considerar presente tudo o que no psiquismo se relaciona com a experiência em curso e que é vivida" (*apud* Dosse, 2021, p. 17). Nesse sentido, as temporalidades vividas e sentidas a partir de eventos passados se tornam verdadeiros "estratos do tempo", nos termos de Koselleck (2014, p. 19), que remete à ideia de "formações geológicas que remontam a tempos e profundidades diferentes". Assim, o "tempo presente" se (re)configura de maneiras completamente distintas com relação ao recorte temporal, social e geográfico com o qual estamos lidando, tornando-se

[10] Soulet bebe da fonte de uma "história jornalística" constituída na França da década de 50 e 60, que tem em Jean Lacouture seu principal representante, tendo sido responsável pelo capítulo sobre a "história imediata" no compilado de Jacques Le Goff (Lacouture, 1990).
[11] Para desenvolvimentos do tema, ver os textos de Temístocles Cezar (2014) e, principalmente, Paul Ricœur (2007)
[12] Não à toa, em um compilado sobre História do Tempo Presente, boa parte dos artigos se valia do tema do golpe de 2016 e a ascensão da extrema-direita (Calil, 2020; Fonseca, 2019; Montysuma, 2019; Sena Júnior, 2020).

DOI: https://doi.org/10.62236/missoes.v11i3.502
ISSN: 2447-0244
v. 11, n. 3, set.-dez. 2025
Esta obra está sob licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

um tema *metodológico* dentro da historiografia (Cavalcanti, 2019; Funes; Rios, 2019; Lohn, 2019; Silva, 2019; Terra, 2019).

Recorreremos a um exemplo, agora. Compreender a história do conflito entre Paquistão e Índia, que irrompeu no início de 2025 e é um tema presente nos noticiários, demanda a consciência de que a "experiência em curso e que é vivida" por estes dois países envolve elementos que apresentam suas origens em momentos distintos do passado: desde a chegada dos muçulmanos na região, em meados do século IX, passando pela dominação imperialista britânica nos séculos XVIII e XIX e o processo de independência na década de 1940, até os conflitos territoriais pelo domínio das nascentes do rio Indo no Himalaia ou os conflitos étnicos que levariam à independência de Bangladesh na década de 1970[13]. Essas temporalidades envolvem conhecimentos que se relacionam à história regional, aos processos da Guerra Fria, ao momento de ascensão econômica indiana, assim como nos remetem à profunda história das religiões no sub-continente indiano e das relações entre Índia, China e Europa durante a chamada "grande divergência" (Pomeranz, 2000).

O elemento que urge dessa estratificação do tempo acaba trazendo um problema já identificado por Koselleck (2014, p. 19): a compreensão do tempo se coloca de tal forma que ou se compreende a história de forma linear, seja como uma "flecha teleológica" ou então um "futuro totalmente indefinido", ou então se imagina uma história recorrente e circular. E o alemão conclui que ambos os "modelos são insuficientes, pois toda sequência histórica contém elementos lineares e elementos recorrentes". Com objetivo de "solapar" essa oposição, a compreensão dos estratos do tempo permitiria ao historiador compreender "diferentes velocidades de mudança sem cair na falsa alternativa entre decursos temporais lineares ou circulares" (Koselleck, 2014, p. 25).

Por fim, a questão memorial se coloca em marcha. Sabemos que "a 'história' (quando examinada como produto da investigação histórica) se modificará, e deve modificar-se, com as preocupações de cada geração ou, pode acontecer de cada sexo, cada nação, cada classe social" (Thompson, 1981, p. 51). Compreendemos também que o historiador que entra em sala de aula busca responder a questões pertinentes ao seu período histórico, ao mesmo tempo em que enfrenta o desafio de ensinar esse conteúdo aos seus alunos. Em muitas primeiras aulas, os

[13] Para uma perspectiva geral sobre a história do sub-continente indiano, ver Panikkar (1975), Macedo, (2018) Metcalf & Metcalf (2006) e Pennington (2005). Sobre a expansão árabe para a Índia, ver Lapidus (2002). Para o imperialismo britânico a historiografia é bastante ampla, mas recomendamos as obras de Dube (1998) e Guha (1999). Sobre a independência indiana e a partição, ver Talbot & Singh (2009).

DOI: https://doi.org/10.62236/missoes.v11i3.502
ISSN: 2447-0244
v. 11, n. 3, set.-dez. 2025
Esta obra está sob licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

professores são impelidos a discutirem "O que é história?" ou, simplesmente, são desafiados com a pergunta tão constante de "Pra quê serve a história?". O problema que esse questionamento traz é extremamente comum, tanto que Marc Bloch inicia com o mesmo em seu clássico *Apologia da história* – "'Papai, então me explica para que serve a história.' Assim um garoto, de quem gosto muito, interrogava há poucos anos um pai historiador" – e sintetiza que a história serve à ação (Bloch, 2002, p. 41).

Não é "ação" do ponto de vista político, apenas; falamos aqui da ação do ponto de vista humano. Uma ação que tem como objeto aquele conjunto de relações que as pessoas constroem entre si, afinal a carne humana cheira mais forte quando em conjunto, e já se sabe... "o bom historiador se parece com o ogro da lenda" (Bloch, 2002, p. 54). Essa resposta complexa, sobre o "que é afinal a história?" se responde, em sala de aula, num recorte temático imediato: trataríamos do *passado*, enquanto nossos colegas professores de geografia e sociologia tratariam do *presente*.

Todavia, a carne humana cheira em qualquer tempo, qualquer espaço e qualquer sociedade. Os problemas que mobilizam as preocupações de nossos alunos envolvem acontecimentos recentes, preocupações com o "viver um momento histórico", como o meme que relatamos no começo desse artigo exemplifica. Como reivindica Sabrina Medeiros (2007, p. 7), devemos utilizar a categoria "tempo presente" em busca de qualificar "seus resultados através dos métodos – puros ou teóricos" para elucidar a "subjetividade, de qualquer tempo, do exercício do historiador sem desonrar seus méritos". Assim, a partir desse conjunto teórico e reflexivo, podemos propor uma ementa de Itinerário Formativo que compreenda o tempo presente na forma de tempos estratificados.

CULMINÂNCIA: "ATUALIDADES" ENQUANTO UMA PROPOSTA DE ITINERÁRIO FORMATIVO PARA O ENSINO MÉDIO

Uma preocupação que surge ao pensarmos numa possível ementa de uma disciplina de Itinerário Formativo em Atualidades é a intersecção entre as áreas. Compreendemos que um IFA dentro da escola deve servir não apenas para uma formação "técnica", "profissionalizante" ou "personalizada", como muito se discursa atualmente no Brasil, mas busca, primeiramente, uma integração epistemológica de conhecimentos dentro da escola. Olhar para os problemas do presente, das Atualidades, a partir dessa perspectiva nos leva a convidar os professores de Ciências Humanas – e também de Ciências Naturais – para enfrentar as questões do tempo presente juntos.

DOI: https://doi.org/10.62236/missoes.v11i3.502
ISSN: 2447-0244

Esta obra está sob licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

Reivindicamos, todavia, a liderança do professor-historiador na condução do debate e da elaboração das problemáticas que devem ser trabalhadas. O próprio tema das Atualidades convida o historiador a pensar o passado a partir das questões do presente. A ideia central do Itinerário Formativo é fornecer aos alunos os meios de se pensar as questões problemáticas do mundo contemporâneo, dando assim respostas com embasamento sociológico, histórico e geográfico. Essa perspectiva se amplia ao pensarmos em questões como o aquecimento global, o impacto antrópico no meio ambiente e as questões relativas ao antropoceno (Tsing, 2022).

Uma necessidade relativa a esse Itinerário consistiria na constante renovação dos temas a serem mobilizados. A questão entre Índia e Paquistão, acima relatada, é um "tema quente" no jargão jornalístico, devido às escaramuças fronteiriças ocorridas no primeiro semestre de 2025. Se aplicássemos esse cronograma em 2023, por exemplo, as disputas entre Rússia e Ucrânia estariam em um foco muito maior. As vicissitudes dos tempos hodiernos constroem as necessidades de análise que teremos que mobilizar, o que torna os professores também constantes autores e investigadores, promulgando a necessidade de estudos e atualizações constantes. Essa mobilização do professor se coaduna com a perspectiva de Antonio Nóvoa, de que o professor não pode deixar de forma alguma de ser pesquisador (2022a, 2022b, 2023).

Pensando em um cronograma anual, separamos o conteúdo em dois módulos semestrais que funcionam em conjunto. No primeiro semestre, buscaremos a consolidação conceitual dos temas a serem desenvolvidos em seguida. Nesse momento, a interdisciplinaridade com Sociologia, Geografia, Filosofia e Biologia se faz presente, ao pensarmos nos cinco eixos centrais que poderiam ser mobilizados (1) Globalização e neoliberalismo, (2) Internet, Inteligência Artifical e ética, (3) Questões ambientais e antropoceno, (4) Tensionamentos políticos e (5) Identidades, culturas, religiões e etnicidades. Esses cinco eixos devem ser revezados, conforme as necessidades que aparecem no mundo hodierno, mas estão focados nas construções conceituais possíveis de serem feitas, a partir da compreensão de que os conceitos são dinâmicos e têm sua própria historicidade, não podendo ser utilizados indiscriminadamente (Silva; Silva, 2009, p. 9).

Num segundo momento, emergem os temas anuais. A determinação dos recortes, normalmente geográficos – "crise no Sudão", "conflito israelo-palestino", "taxação das grandes fortunas no Brasil" – se faz necessário a partir das demandas da classe. E é nesse momento que o trabalho feito no primeiro semestre se realiza no segundo semestre: a determinação dos temas é feita em coletivo, discentes e docentes, para que os estudos sejam significativos. Através da mediação atenta do professor, os temas mundiais e nacionais a serem trabalhados ganham

DOI: https://doi.org/10.62236/missoes.v11i3.502
ISSN: 2447-0244

Esta obra está sob licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

materialidade a partir das necessidades dos alunos. Essa proposta busca transpassar a tensão apresentada por Michael Young (2007, p. 1299) de um "conhecimento poderoso vs. conhecimento dos poderosos", pois o *conhecimento poderoso* é um conhecimento total e diferenciado, que se realiza a partir tanto das necessidades do alunado quanto – e principalmente – das questões apresentadas pela nossa sociedade. Esse conceito consiste na ideia de que o conhecimento deve se desenvolver para que transcenda a experiência cotidiana e amplie suas possibilidades de atuação social (Miguel González, 2024).

Pensando em um exemplo hipotético, poderíamos propor uma ementa que serviria ao ano de 2025, conforme a tabela a seguir. Não queremos datar esse artigo, mas à guisa de exemplo é interessante demonstrar como os temas devem ser pensados em conjunto a partir dos acontecimentos dos tempos recentes.

TABELA 1 – PROPOSTA DE ITINERÁRIO FORMATIVO DE "ATUALIDADES" PARA O ANO DE 2026

PERÍODO	CONTEÚDO A SER TRABALHADO
Fevereiro a março (8 semanas)	(1) Globalização e neoliberalismo[14]: ∟ O que é o neoliberalismo e como ele nos afeta hoje em dia? (+Professor/a de Geografia). ∟ "Capitalismo tardio", "antropoceno" e "capitaloceno" (+Professor/a de Sociologia). ∟ Reordenamento do mundo: a ascensão chinesa e indiana.
Março a abril (8 semanas)	(2) Questões ambientais e antropoceno[15]: ∟ O que é o aquecimento global e como ele nos afeta? (+Professores de Geografia e Biologia). ∟ Racismo ambiental e os desastres naturais dos últimos anos (+Professor/a de Sociologia). ∟ História ambiental e o antropoceno.
Abril a maio (8 semanas)	(3) Identidades, culturas, religiões e etnicidades[16]: ∟ Os monoteísmos e as "religiões dos livros" como forma de identidade contemporânea: semelhanças e diferenças entre islamismo, cristianismo e judaísmo (+Professor/a de Ensino Religioso, se houver). ∟ Conflitos religiosos pelo mundo: panorama e diferenciações (+Professor/a de Geografia). ∟ Ética e filosofia das religiões (+Professor/a de Filosofia)

[14] Recomendações bibliográficas: Almeida, 2021; Cândido Da Silva, 2020; Chossudovsky, 1999; Han, 2018; Jobim Do Amaral, 2023; Marini, 2000; Safatle; Silva Junior; Dunker, 2021; Turin, 2019.
[15] Recomendações bibliográficas: Fanon, 2019; Fisher, 2022; Funes; Rios, 2019; Grosfoguel, 2013; Marques; Rocha, 2022; Tsing, 2005, 2017.
[16] Recomendações bibliográficas: Agnolin, 2013, 2024; Bom, 2020, 2021; Filoramo, 2004; Hall, 1996, 2011; Lanternari, 1974a, 1974b; Massenzio, 2004; Raveri, 2004; Scarpi, 2004.

DOI: https://doi.org/10.62236/missoes.v11i3.502
ISSN: 2447-0244

Esta obra está sob licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

Maio a junho (8 semanas)	(4) Internet, Inteligência Artifical e Ética[17]: ∟ História dos meios de comunicação, de Gutenberg ao WWW. ∟ É possível fazermos uma "Sociologia da Internet"? (+Professor/a de Sociologia) ∟ Ética num mundo conectado: como pensar essa relação? (+Professor/a de Filosofia).
Recesso de meio de ano (julho)	
Agosto a setembro (6 semanas)	(5) Conflitos no continente-mãe: África entre fundamentalismo religiosos e questões ambientais.
Setembro a outubro (6 semanas)	(6) Ascensão da extrema-direita e a internet no mundo atual.
Outubro a dezembro (8 semanas)	(7) Oriente Médio: um olhar panorâmico.

A proposta é moldável, tendo em vista principalmente as reivindicações dos alunos. O Itinerário Formativo que se propõe a lidar com os temas hodiernos deve ser feito com a consciência de que as discussões tomadas em sala de aula se realizam a partir de diversos *estratos* de tempo que vão se formando. Nosso objetivo principal é a construção de uma noção de *múltiplas temporalidades* que, tensionadas, conseguem trazer alguma consciência de mundo para os alunos.

A escolha dos temas proposta busca responder a questões relativas aos grandes problemas que vimos na passagem de 2024 a 2025, mas também questões que remontam a uma perspectiva de média duração, como os conflitos no Oriente Médio ou a questão relativa ao neoliberalismo. O primeiro semestre remete a quatro perspectivas "problemáticas" analisadas de um ponto de vista que percorre o mundo com a finalização da "Era dos Extremos" (Hobsbawm, 1995) e o início dos anos 2000, mas que são mais aprofundadas e cuja temporalidade, inclusive, remete a problemas de longa duração, ou seja, que vão além do "acontecimento"[18]. Assim, o professor de história que mobiliza esses temas contemporâneos realiza aquilo que Fernand Braudel chama de uma "história operacional", ou seja, uma "historia que participa activamente en las discusiones sobre la actualidad, y que tiene cosas importantes que decir sobre los distintos problemas abordados por todas las restantes ciencias humanas" (Braudel, 2004, p. 30).

[17] Recomendações bibliográficas: Bastani, 2019; Berry, 2011, 2012, 2014; Castells, 2021; Castells; Borges, 2003; Couldry; Mejias, 2019; Dafaure, 2024; Guile; Griffiths, 2001; Lévy, 1999; Pereira, 2022; Silveira; Souza; Cassino, 2021; Zuboff, 2021.

[18] Segundo Braudel, a temporalidade se relaciona profundamente com a escrita da história. Em seu clássico artigo, o historiador afirma que a longa duração seria uma "história de fôlego ainda mais lento, desta vez de amplitude secular", como um polo oposto à do "tempo instantâneo" (Braudel, 1965, p. 262).

DOI: https://doi.org/10.62236/missoes.v11i3.502
ISSN: 2447-0244

Esta obra está sob licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

Por fim, a proposta se coaduna à defesa de Michael Young (2011, p. 610) de um currículo centrado em "disciplinas, ou, mais amplamente, centrado no conhecimento" nos interessa profundamente, pois dialoga com nossa concepção *radical* de educação. A proposta do educador é a de um "currículo baseado em engajamento", que se contrapõe tanto à visão tradicional de um "currículo baseado em acatamento" quanto ao desconstrucionismo sem nexo e pulverizador (Young, 2011, p. 611). Devemos trazer o conhecimento de volta aos currículos de uma maneira realista e que crie uma especialização muito mais conectiva e menos insular, estabelecendo um currículo que tenha como base os seguintes fatores (Young, 2008, p. 15): (1) a relação entre o conhecimento cotidiano e a organização do currículo *em si*; (2) a relação entre o conhecimento "tácito" (tanto o "currículo oculto"[19] quanto os conhecimentos adquiridos fora do ambiente escolar[20]) e o conhecimento codificado relacionado ao currículo; (3) a relação entre elementos particulares (componentes do currículo) e o currículo *em si*; e, por fim, (4) a relação entre o conhecimento escolar e o conhecimento desenvolvido na "prática do trabalho", como apontam Griffiths e Guile (2001). Steven Shapin defende que, conforme rechaçamos as distinções disciplinares, vamos nos afastando da *prática atual* de ciência, levando à consequência de que o "precio de la pureza es la privacidad" (Shapin, 2005, p. 108). As categorias "ciência" e "sociedade" mudaram para refletir as novas interpretações, mas não há necessidade de se inventar todo um novo vocabulário por conta disso: "Nuestra tarea presente no se cumple eliminando tales categorías de nuestro vocabulario intepretativo, sino siendo escépticos respecto de su uso, y llevando ese escepticismo hasta donde llegue" (Shapin, 2005, p. 109).

Assim, acreditamos que o professor de História consciente da "operacionalidade" de sua atividade em sala de aula, pode realizar uma discussão profunda com os alunos a partir de temas cotidianos, com objetivo triplo: (1) desenvolver a "consciência histórica" dos alunos (Rüsen, 2011), (2) realizar uma educação cidadã e democrática e, (3) aprofundar a cientificidade das ciências humanas e sociais no ensino escolar.

REFERÊNCIAS

[19] Definido como "constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes" (Tadeu, 2003, p. 78).
[20] Num geral, a "consciência histórica" dos indivíduos se produz tanto dentro quanto fora da escola. A "cultura histórica abarcaria diferentes esferas que visam à socialização do passado como um terreno mais ou menos definido pelo rigor do conhecimento histórico considerado e pela mobilização de uma memória social, por meio de agentes responsáveis pela produção e apropriação de produtos culturais diversos e de acordo com o público visado" (Rocha, 2014, p. 44).

DOI: https://doi.org/10.62236/missoes.v11i3.502
ISSN: 2447-0244

Esta obra está sob licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

AGNOLIN, Adone. **História das Religiões**: perspectiva histórico-comparativa. São Paulo: Paulinas, 2013.

AGNOLIN, Adone. **"Religiões" politeístas do mundo antigo**: Mesopotâmia, Egito, Grécia, Roma, América pré-colombiana. Petrópolis (RJ): Vozes, 2024.

ALMEIDA, Silvio Luiz De. *Necropolítica e Neoliberalismo*. **Caderno CRH**, v. 34, p. 1–10, 2021.

ALMEIDA E SILVA, Maria do Pilar Lacerda. *Resolução CNE/CEB nº 4, de 12 de maio de 2025. Institui os Parâmetros Nacionais para a Oferta dos Itinerários Formativos de Aprofundamento IFAs no Ensino Médio*. Brasília: Ministério da Educação, 2025.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2009.

BASTANI, Aaron. **Fully automated luxury communism**: a manifesto. Londres; Nova York: Verso, 2019.

BÉDARIDA, François. *En guise de présentation*. **Bulletin de l'Institut d'Histoire du Temps Présent**, v. 1, n. 1, p. 5–7, 1980.

BÉDARIDA, François (ORG.). **La politique nazie d'extermination**. Paris: Albin Michel, 1989.

BÉDARIDA, François. *Mémoire et conscience historique dans la France contemporaine*. *Em*: VERLHAC, Martine (org.). **Histoire et mémoire**. Grenoble: CRDP de l'académie de Grenoble, 1998. p. 89–96.

BÉDARIDA, François. **La Société anglaise du milieu du XIXe siècle à nos jours**. Paris: Le Seuil, 2015.

BERRY, David M. **The philosophy of software**: code and mediation in the digital age. Londres: Palgrave Macmillan UK, 2011.

BERRY, David M. (ORG.). **Understanding digital humanities**. Houndmills; Nova York: Palgrave Macmillan, 2012.

BERRY, David M. **Critical theory and the digital**. Nova York: Bloomsbury, 2014.

BITTENCOURT, Circe Fernandes. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2008.

BLOCH, Marc. **Apologia da história** - ou o ofício do historiador. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2002.

BOM, Gabriel Cardoso. *A Inquisição Moderna e a História das Religiões*: debate historiográfico e proposta metodológica. **Contraponto**, v. 9, n. 1, p. 35–60, 2020.

DOI: https://doi.org/10.62236/missoes.v11i3.502
ISSN: 2447-0244

Esta obra está sob licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

BOM, Gabriel Cardoso. *Os Subaltern Studies e a História das Religiões*: perspectivas historiográficas para um diálogo interdisciplinar. *Em*: FERREIRA, Maria; TEIXEIRA, Paula C. (org.). **Actas Completas da 3ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica**: Sociedade, Cultura e Poder. Porto: Editora Cravo, 2021. v. 1, p. 732–744.

BRAUDEL, Fernand. *História e ciências sociais*. A longa duração. **Revista de História**, v. XXX, n. 62, p. 261–294, 1965.

BRAUDEL, Fernand. *La historia operacional*: la historia y la investigación del presente. **Contrahistorias**: la otra mirada de Clio, v. 2, p. 29–40, 2004.

CALIL, Gilberto Crassi. *A democracia brasileira sob ataque*: considerações sobre as perspectivas de fechamento político no brasil atual. *Em*: REIS, Tiago Siqueira; SOUZA, Carla Monteiro De; OLIVEIRA, Monalisa Pavonne; LYRA JÚNIOR, Américo Alves De (org.). **História do tempo presente**: volume II. Coleção História Do Tempo Presente. BoaVista: EdUFRR, 2020.

CÂNDIDO DA SILVA, Marcelo. *Uma História Global antes da Globalização?* Circulação e espaços conectados na Idade Média. **Revista de História**, n. 179, p. 1–19, 2020. DOI: 10.11606/issn.2316-9141.rh.2020.160970.

CASTELLS. **A sociedade em rede** - a era da informação: economia, sociedade e cultura. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2021.

CASTELLS, Manuel. **A galáxia da internet**: reflexões sobre a internet, os negócois e a sociedade. Rio de Janero: Jorge Zahar, 2003.

CAVALCANTI, Erinaldo. *O tempo passado ensinado no presente*: história, ensino, tempo e formação docente. *Em*: REIS, Tiago Siqueira; SOUZA, Carla Monteiro De; OLIVEIRA, Monalisa Pavonne; LYRA JÚNIOR, Américo Alves De (org.). **História do tempo presente**: volume I. Coleção História Do Tempo Presente. BoaVista: EdUFRR, 2019.

CEZAR, Temístocles. *O sentido de ensinar história nos regimes antigo e moderno de historicidade*. *Em*: MAGALHÃES, Marcelo; ROCHA, Helenice Aparecido Bastos; RIBEIRO, Jayme Fernandes; CIAMBARELLA, Alessandra (org.). **Ensino de história**: usos do passado, memória e mídia. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2014. p. 1535.

CHAUNU, Pierre. **Expansão europeia do século XIII ao XV**. São Paulo: Pioneira; Edusp, 1978.

CHAUNU, Pierre. **Sevilha e a América nos séculos XVI e XVII**. São Paulo: DIFEL, 1980.

CHERVEL, André. *L'histoire des disciplines scolaires*. Réflexions sur un domaine de recherche. Histoire de l'éducation, v. 38, p. 59–119, 1988.

CHERVEL, André; COMPÈRE, Marie-Madeleine. *As humanidades no ensino*. **Educação e Pesquisa**, v. 25, n. 2, p. 149–170, 1999. DOI: 10.1590/S1517-97021999000200012.

DOI: https://doi.org/10.62236/missoes.v11i3.502
ISSN: 2447-0244
v. 11, n. 3, set.-dez. 2025
Esta obra está sob licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

CHEVALLARD, Yves. **La transposition didactique**: du savoir savant au savoir enseigné. 2. ed. Grenoble: la Pensée sauvage, 1991.

CHOSSUDOVSKY, Michel. **A globalização da pobreza**: impactos das reformas do FMI e do Banco Mundial. São Paulo: Moderna, 1999.

COULDRY, Nick; MEJIAS, Ulises Ali. **The costs of connection**: how data is colonizing human life and appropriating it for capitalism. Stanford: Stanford University Press, 2019.

DAFAURE, Maxime. «*To redpill a normie*»: les stratégies de communication de l'alt-right et la voix politique d'extrême droite sur Internet. **Revue française d'études américaines**, v. 3, n. 180, p. 89–104, 2024.

DOSSE, François. *História do tempo presente e historiografia*. **Revista Tempo e Argumento**, v. 4, n. 1, p. 05–22, 2021. DOI: 10.5965/2175180304012012005.

DUBE, Saurabh. **Untouchable pasts**: religion, identity, and power among a central Indian community, 1780-1950. Albany: State University of New York Press, 1998.

FANON, Frantz. *Racismo e Cultura*. *Em*: MANOEL, Jones; LANDI, Gabriel (org.). **Revolução Africana**: uma Antologia do Pensamento Marxista. São Paulo: Autonomia Literária, 2019. p. 46–57.

FILORAMO, Giovanni. **Monoteísmos e dualismos**: as religiões de salvação. São Paulo: Hedra, 2004.

FISHER, Mark. **Realismo capitalista**: é mais fácil imaginar o fim do mundo do que o fim do capitalismo? São Paulo: Autonomia Literária, 2020.

FISHER, Mark. **Fantasmas da minha vida**: escritos sobre depressão, assombrologia e futuros perdidos. São Paulo: Autonomia Literária, 2022.

FONSECA, André Dioney. *História e pentecostalismo*. *Em*: REIS, Tiago Siqueira; SOUZA, Carla Monteiro De; OLIVEIRA, Monalisa Pavonne; LYRA JÚNIOR, Américo Alves De (org.). **História do tempo presente**: volume I. Coleção História Do Tempo Presente. Boa Vista: EdUFRR, 2019.

FREITAS, Camila Corrêa e Silva De; POMBO, Nívia; WILLIAMS, Rachel Saint (ORG.). *Desafios e novos horizontes para a historiografia sobre a Época Moderna*. *Em*: **Heterologias modernas**. Niterói (RJ): Editora Proprietas, 2024. p. 7–22.

FUNES, Eurípedes Antonio; RIOS, Kenia Sousa. *História ambiental*: desafio do tempo presente. *Em*: REIS, Tiago Siqueira; SOUZA, Carla Monteiro De; OLIVEIRA, Monalisa Pavonne; LYRA JÚNIOR, Américo Alves De (org.). **História do tempo presente**: volume I. Coleção História Do Tempo Presente. Boa Vista: EdUFRR, 2019.

FURET, François. **Pensar la revolución francesa**. Barcelona: Ediciones Petrel, 1980.

DOI: https://doi.org/10.62236/missoes.v11i3.502
ISSN: 2447-0244
v. 11, n. 3, set.-dez. 2025
Esta obra está sob licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

GIROTTO, Eduardo Donizeti. **Entre a escola e a universidade**: o produtivismo-aplicacionismo na formação de professores de geografia. 2013. Doutorado em Geografia - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-02072014-125310/publico/2013_EduardoDonizetiGirotto.pdf.

GOODSON, Ivor F. *Tornando-se uma matéria acadêmica*: padrões de explicação e evolução. **Teoria & Educação/**, v. 2, p. 230–254, 1990.

GOODSON, Ivor F. **Currículo**: teoria e história. Petrópolis: Vozes, 2012.

GROSFOGUEL, Ramón. *Racismo/sexismo epistémico, universidades occidentalizadas y los cuatro genocidios/epistemicidos del largo siglo XVI*. **Tabulas Rasas**, v. 19, 2013.

GUHA, Ranajit. **Elementary aspects of peasant insurgency in colonial India**. Londres: Duke University Press, 1999.

GUILE, David; GRIFFITHS, Toni. *Learning Through Work Experience*. **Journal of Education and Work**, v. 14, n. 1, p. 113–131, 2001. DOI: 10.1080/13639080020028738.

HALL, Stuart. *Ethnicity*: Identity and Difference. *Em*: ELEY, Geoff; SUNY, Ronald Grigor (org.). **Becoming national**: a reader. New York: Oxford University Press, 1996. p. 339–351.

HALL, Stuart. *Introducción*: ¿quién necesita «identidad»? *Em*: HALL, Stuart; DU GAY, Paul (org.). **La cultura y el poder**: conversaciones sobre los cultural studies. Buenos Aires: Amorrortu, 2011. p. 13–39.

HAN, Byung-Chul. **Psicopolítica**: o neoliberalismo e as novas técnicas de poder. São Paulo: Editora Âyiné, 2018.

HIRST, Paul H. *Liberal education and the nature of knowledge*. *Em*: DEARDEN, Robert F.; HIRST, Paul H.; PETERS, Richard S. (org.). **Education and the development of reason**. International Library of the Philosophy of EducationLondres: Routledge & Kegan Paul, 1974. p. 291–308.

HOBSBAWM, Eric J. **Era dos Extremos**: o breve século XX: 1914-199. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

JOBIM DO AMARAL, Augusto. *Neoliberalismo, Contrarrevolução e Pós-Fascismo no Brasil*. **(Des)troços**: revista de pensamento radical, v. 4, n. 1, p. e46400, 2023. DOI: 10.53981/destroos.v4i1.46400.

KOSELLECK, Reihnart. **Estratos do tempo**: Estudos sobre história. Rio de Janeiro: Contraponto, 2014.

LABORIE, Pierre; FARGE, Arlette. *Construction et réception de l'événement, XXe siècle*. **Annuaire de l'EHESS**. Comptes rendus des cours et conférences, v. 2001–2002, p. 1–2, 2002.

DOI: https://doi.org/10.62236/missoes.v11i3.502
ISSN: 2447-0244

Esta obra está sob licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

LACOSTE, Yves. **A geografia**: Isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra. Campinas: Papirus Editora, 1988.

LACOUTURE, Jean. *A História Imediata*. *Em*: LE GOFF, Jacques (org.). **A História Nova**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

LANTERNARI, Vittorio. **As religiões dos oprimidos**. São Paulo: Perspectiva, 1974. a.

LANTERNARI, Vittorio. **Occidente y tercer mundo**. Buenos Aires: Siglo XXI, 1974. b.

LAPIDUS, Ira M. **A history of Islamic societies**. 2. ed. Cambridge; Nova York: Cambridge University Press, 2002.

LAVILLE, Christian. *A guerra das narrativas*: debates e ilusões em torno do ensino de História. **Revista Brasileira de História**, v. 19, n. 38, p. 125–138, 1999.

LAVILLE, Christian. *Em educação histórica, a memória não vale a razão*! **Educação em Revista**, v. 41, p. 13–41, 2005.

LE GOFF, Jacques. **A história deve ser dividida em pedaços?** São Paulo: Editora Unesp, 2015.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LOHN, Reinaldo Lindolfo. *Reflexões sobre a história do tempo presente*: uma história do vivido. *Em*: REIS, Tiago Siqueira; SOUZA, Carla Monteiro De; OLIVEIRA, Monalisa Pavonne; LYRA JÚNIOR, Américo Alves De (org.). **História do tempo presente**: volume I. Coleção História Do Tempo Presente. BoaVista: EdUFRR, 2019.

MACEDO, Emiliano Unzer. *História da Índia*. Amazon Independent Publishing, 2018.

MARINI, Ruy Mauro. *Processo e tendências da globalização capitalista*. *Em*: MARINI, Ruy Mauro (ed.). **Dialética da dependência**: uma antologia da obra de Ruy Mauro Marini. Petrópolis; Buenos Aires: Vozes; CLACSO, 2000. p. 269–295.

MARQUES, Leonardo; ROCHA, Gabriel De Avilez. *A história ambiental do capitalismo no mundo colonial*, séc. XV ao XIX. **Tempo**, v. 28, n. 1, p. 145–159, 2022. DOI: 10.1590/tem-1980-542x2022v280108.

MASSENZIO, Marcello. **A história das religiões na cultura moderna**. São Paulo: Hedra, 2004.

MEDEIROS, Sabrina Evangelista. *Da Historiografia Francesa do Tempo Presente ou "Para não dizer que não falei das flores*: lembranças após a morte de René Remond". **Revista História Comparada** (UFRJ), v. 1, n. 2, 2007. Disponível em: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4813049.

METCALF, Barbara Daly; METCALF, Thomas R. **A concise history of modern India**. Nova York: Cambridge University Press, 2006.

DOI: https://doi.org/10.62236/missoes.v11i3.502
ISSN: 2447-0244

Esta obra está sob licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

MIGNOLO, Walter D. *La colonialidad a lo largo y a lo ancho*: el hemisferio occidental en el horizonte colonial de la modernidad. *Em*: LANDER, Edgardo (org.). **La colonialidad del saber**: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires; Caracas: CLACSO; IESALC-UNESCO, 2000. p. 52–82.

MIGUEL GONZÁLEZ, Rafael De. *Powerful geography and the future of geographic education*. **Dialogues in Human Geography**, v. 14, n. 1, p. 5–8, 2024. DOI: 10.1177/20438206241229219.

MONTYSUMA, Marcos. *Memória e esquecimento*. *Em*: REIS, Tiago Siqueira; SOUZA, Carla Monteiro De; OLIVEIRA, Monalisa Pavonne; LYRA JÚNIOR, Américo Alves De (org.). **História do tempo presente**: volume I. Coleção História Do Tempo Presente. BoaVista: EdUFRR, 2019.

NÓVOA, António. **Escolas e professores**: proteger, transformar, valorizar. Salvador: SEC/IAT, 2022a.

NÓVOA, António. *Conhecimento profissional docente e formação de professores*. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, p. e270129, 2022b. DOI: 10.1590/s1413-24782022270129.
NÓVOA, António. **Professores**: libertar o futuro. São Paulo: Diálogos Embalados, 2023.

PANIKKAR, Raimundo. *Tempo e História na Tradição da Índia*. *Em*: RICŒUR, Paul et al. (eds.). **As culturas e o tempo**. Petrópolis (RJ); São Paulo: Editora Vozes; Editora da Universidade de São Paulo, 1975. p. 73–94.

PENNINGTON, Brian Kemble. **Was Hinduism invented?** Britons, Indians, and the colonial construction of religion. Nova York; Oxford: Oxford University Press, 2005.

PEREIRA, Irène. *Analisar a pedagogia pública mistificante da extrema-direita*. **(Des)troços**: revista de pensamento radical, v. 6, n. 1, p. e55782, 2025.

PEREIRA, Mateus Henrique de Faria. **Lembrança do Presente**: ensaios sobre a condição histórica na Era da Internet. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

POMERANZ, Kenneth. **The great divergence**: China, Europe, and the making of the modern world economy. Princeton: Princeton University Press, 2000.

PROST, Antoine. *Como a história faz o historiador?* **Anos 90**, v. 8, n. 14, p. 7–22, 2000. DOI: 10.22456/1983-201x.6792.

RAVERI, Massimo. **Índia e Extremo Oriente**: via da libertação e da imortalidade. São Paulo: Hedra, 2004.

RICŒUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas (SP): Editora da Unicamp, 2007.

RIOUX, Jean-Pierre. *La memoria colectiva*. *Em*: RIOUX, Jean-Pierre; SIRINELLI, Jean-François (org.). **Para una historia cultural**. México: Taurus, 1998. p. 341–372.

DOI: https://doi.org/10.62236/missoes.v11i3.502
ISSN: 2447-0244

Esta obra está sob licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

RIOUX, Sébastien. *The Fiction of Economic Coercion*: Political Marxism and the Separation of Theory and History. **Historical Materialism**, v. 21, n. 4, p. 92–128, 2013.

ROCHA, Helenice Aparecido Bastos. *A presença do passado na aula de história*. *Em*: MAGALHÃES, Marcelo; ROCHA, Helenice Aparecido Bastos; RIBEIRO, Jayme Fernandes; CIAMBARELLA, Alessandra (org.). **Ensino de história**: usos do passado, memória e mídia. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2014. p. 36–57.

RÜSEN, Jörn. *Didática da história*: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. *Em*: MOREIRA DOS SANTOS SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (org.). **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Ed. UFPR, 2011. p. 23–40.

SAFATLE, Vladimir; SILVA JUNIOR, Nelson Da; DUNKER, Christian (ORG.). **Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

SCARPI, Paolo. **Politeísmos**: as religiões do mundo antigo. São Paulo: Hedra, 2004.

SENA JÚNIOR, Carlos Zacarias De. *Decifra-me ou devoro-te*: as jornadas de junho, o golpe de 2016 e a ascensão da extrema-direita no Brasil. *Em*: REIS, Tiago Siqueira; SOUZA, Carla Monteiro De; OLIVEIRA, Monalisa Pavonne; LYRA JÚNIOR, Américo Alves De (org.). **História do tempo presente**: volume II. Coleção História Do Tempo Presente. BoaVista: EdUFRR, 2020.

SHAPIN, Steven. *Disciplina y delimitación*: la historia y la sociología de la ciencia a la luz del debate externismo-internismo. *Em*: MARTÍNEZ, Sergio F.; GUILLAUMIN, Geoffrey (org.). **Historia, Filosofía y Enseñanza de la Ciencia**. México: UNAM, 2005. p. 67–120.

SILVA, Patrícia Rodrigues Da. *História*: tempo presente, ensino e formação de professores de História. *Em*: REIS, Tiago Siqueira; SOUZA, Carla Monteiro De; OLIVEIRA, Monalisa Pavonne; LYRA JÚNIOR, Américo Alves De (org.). **História do tempo presente**: volume I. Coleção História Do Tempo Presente. BoaVista: EdUFRR, 2019.

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de Conceitos Históricos**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

SILVA, Marco Antonio Morgado Da; DANZA, Hanna Cebel. *Projeto de vida e identidade*: articulações e implicações para a educação. **Educação em Revista**, v. 38, p. e35845, 2022. DOI: 10.1590/0102-469835845.

SILVEIRA, Sérgio Amadeu Da; SOUZA, Joyce; CASSINO, João Francisco (ORG.). **Colonialismo de dados**: Como opera a trincheira algorítmica na guerra neoliberal. São Paulo: Autonomia Literaria, 2021.

SOULET, Jean-François. **L'histoire immédiate**. Historiographie, sources et méthodes. 2. ed. Paris: Armand Colin, 2021.

DOI: https://doi.org/10.62236/missoes.v11i3.502
ISSN: 2447-0244

Esta obra está sob licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

TADEU, Tomaz. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

TALBOT, Ian; SINGH, Gurharpal. **The partition of India**. Cambridge; Nova York: Cambridge University Press, 2009.

TERRA, Paulo Cruz. *Caminhos e perspectivas recentes da história social do trabalho no brasil* (2000-2018). *Em*: REIS, Tiago Siqueira; SOUZA, Carla Monteiro De; OLIVEIRA, Monalisa Pavonne; LYRA JÚNIOR, Américo Alves De (org.). **História do tempo presente**: volume I. Coleção História Do Tempo Presente. BoaVista: EdUFRR, 2019.

THOMPSON, Edward Palmer. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**. Uma crítica ao pensamento de Althusser. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

TOURAINE, Alain. **The self-production of society**. Chicago: Univ. of Chicago Press, 1977.
TOURAINE, Alain. **Le retour de l'acteur**. Paris: Arthème Fayard, 1984.

TSING, Anna Lowenhaupt. *How to Make Resources in Order to Destroy Them (and Then Save Them?) on the Salvage Frontier*. *Em*: ROSENBERG, Daniel; HARDING, Susan (org.). **Histories of the future**. Durham: Duke University Press, 2005.

TSING, Anna Lowenhaupt (ORG.). **Arts of living on a damaged planet**. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2017.

TSING, Anna Lowenhaupt. **Viver nas ruínas**. Brasília: IEB Mil Folhas, 2019.

TSING, Anna Lowenhaupt. **O cogumelo no fim do mundo**: sobre a possibilidade de vida nas ruínas do capitalismo. São Paulo: N-1 Edições, 2022.

TURIN, Rodrigo. *Presentismo, neoliberalismo e os fins da história*. *Em*: AVILA; NICOLAZZI, Fernando; TURIN, Rodrigo (org.). **A História (in)disciplinada**: teoria, ensino e difusão do conhecimento histórico. Vitória (ES): Ed. Milfontes, 2019. p. 245–271.

WILLIAMS, Rachel Saint. *O nó górdio da modernidade*: universalismo e escrita da história na formação de um disputado conceito. **História da Historiografia**: International Journal of Theory and History of Historiography, v. 17, p. 1–21, 2024. DOI: 10.15848/hh.v17.2093.

YOUNG, Michael F. D. *Para que servem as escolas*? **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 101, p. 1287–1302, 2007.

YOUNG, Michael F. D. **Bringing knowledge back in**: from social constructivism to social realism in the sociology of education. Londres: Routledge, 2008.

YOUNG, Michael F. D. *O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento*: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 48, p. 609–623, 2011.

ZUBOFF, Shoshana. **A era do capitalismo de vigilância**: a luta por um futuro humano na nova fronteira do poder. São Paulo: Intrínseca, 2021.

DOI: https://doi.org/10.62236/missoes.v11i3.502
ISSN: 2447-0244

Esta obra está sob licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional