



Programa de Pós-graduação em Ensino de História – ProfHistória
Mestrado em Ensino de História
Universidade Federal de Uberlândia

Narrativas sobre o Neoliberalismo:
Saberes Escolares e Culturas de História no Brasil Contemporâneo

Priscilla Fagundes Brunelli

2026/Uberlândia





SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA



PRISCILLA FAGUNDES BRUNELLI

NARRATIVAS SOBRE O NEOLIBERALISMO: Saberes Escolares e Culturas de História no Brasil Contemporâneo

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Instituto de História - Curso Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHISTÓRIA da Universidade Federal de Uberlândia – Campus Santa Mônica, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Área de concentração: Ensino de História

Linha de Pesquisa: Saberes Históricos em Diferentes Espaços de Memória.

Orientador(a): Prof. Dr. Gilberto César de Noronha

Uberlândia/MG
2026



PRISCILLA FAGUNDES BRUNELLI

NARRATIVAS SOBRE O NEOLIBERALISMO: Saberes Escolares e Culturas de
História no Brasil Contemporâneo

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação do Instituto
de História - Curso Mestrado
Profissional em Ensino de História –
Profhistória da Universidade Federal de
Uberlândia – Campus Santa Mônica,
como requisito parcial para a obtenção
do título de Mestre em Ensino de
História.

Uberlândia, agosto de 2026.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Gilberto César de Noronha - UFU

Profa. Dr. Sandra Mara Dantas - UFTM

Profa. Dr. Mara Regina do Nascimento – UFSM

Profa. Dra. Cleusa Teixeira de Sousa - SEDUC-GO - Suplente

Prof. Dr. Maicon da Silva Camargo - SEDUC/GO - Suplente



Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

B894 Brunelli, Priscilla Fagundes, 1975-
2026 Narrativas sobre o Neoliberalismo: [recurso eletrônico] :
Saberes Escolares e Culturas de História no Brasil Contemporâneo
/ Priscilla Fagundes Brunelli. - 2026.

Orientador: Gilberto César de Noronha.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,
Pós-graduação em Ensino de História.

Modo de acesso: Internet.

DOI <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2026.673>

Inclui bibliografia.

Inclui ilustrações.

1. História - Estudo e ensino. I. Noronha, Gilberto César de ,
1979-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Pós-
graduação em Ensino de História. III. Título.

CDU: 930:37

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:

Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091

Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História
Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1H, 2º piso, Sala 1H50 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902
Telefone: (34) 3239-4395 - profhistoria@inhis.ufu.br



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Ensino de História				
Defesa de:	Dissertação de Mestrado Profissional, 45, PPGEH				
Data:	Vinte e cinco de agosto de dois mil e vinte e seis	Hora de início:	14h00	Hora de encerramento:	16h10
Matrícula do Discente:	12412HRN018				
Nome do Discente:	Priscilla Fagundes Brunelli				
Título do Trabalho:	NARRATIVAS SOBRE O NEOLIBERALISMO: Saberes Escolares e Culturas de História no Brasil Contemporâneo				
Área de concentração:	Ensino de História				
Linha de pesquisa:	Saberes Históricos em Diferentes Espaços de Memória				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	Os usos políticos do passado: desafios para o ensino e a pesquisa em história				

Reuniu-se, por meio de webconferência, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Ensino de História, assim composta: Professores Doutores: Mara Regina do Nascimento - UFSM; Sandra Mara Dantas - UFTM e Gilberto César de Noronha - INHIS/UFU, orientador da candidata.

Iniciando os trabalhos, o presidente da mesa, Dr. Gilberto César de Noronha, apresentou a Comissão Examinadora e a candidata, agradeceu a presença do público, e concedeu à discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação da discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir, o senhor presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, às examinadoras, que passaram a arguir a candidata. Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando a candidata:

Aprovada.

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

O competente diploma será expedido após o cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar, foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que, após lida e achada conforme, foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Gilberto Cezar de Noronha, Professor(a) do Magistério Superior**, em 25/08/2026, às 16:09, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Sandra Mara Dantas, Usuário Externo**, em 25/08/2026, às 16:10, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Mara Regina do Nascimento, Usuário Externo**, em 25/08/2026, às 16:11, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **7638103** e o código CRC **DABE6AEF**.

Aos meus avós, que me ensinaram a ouvir e aos meus estudantes, que me ensinaram a falar.

AGRADECIMENTOS

Ao concluir esta caminhada busco as memórias, lembrando das palavras de incentivo, estímulo e confiança depositadas em mim. Este espaço é a minha tentativa de retribuir, com gratidão, todo esse apoio.

Meu agradecimento aos meus pais, Nazir e Douglas, que se alegram na minha alegria, se realizam nas minhas realizações e são esteio de quem eu sou.

Às irmãs Polliana e Petuccia, que são inspiração pela garra, pelo potencial e que se mantiveram interessadas, interlocutoras e na torcida.

Ao Ivan e Anna Tereza, que acompanharam este percurso de perto, lendo, relendo e dando o suporte necessário para que a tarefa se tornasse mais leve.

Às tias, pelo apoio e confiança. À vó que cedeu nosso tempo de convívio para que eu pudesse dedicá-lo ao estudo. Aos primos, em especial Ana Lissa e Cauê pelo suporte generoso e pela torcida vigorosa.

Aos amigos da vida: Chico, por me instigar, me lembrar, me cobrar a tentativa do mestrado e Cérise, irmã da espiral da vida, que tem me auxiliado na tarefa de me fazer melhor. Aos companheiros do C.E. Irmão X pelo apoio e motivação.

Aos companheiros do ofício, que dividem comigo a caminhada de ser professora, Ada, Adalgisa, Janaina, Marco Túlio e Kátia, que tantas vezes afirmaram que eu tinha algo a contribuir que acabei por acreditar.

Ao Prof. Dr. Gilberto minha gratidão e meu reconhecimento pelo trabalho cuidadoso e generoso, que me permitiu crescer como profissional e pesquisadora, tornando-se um exemplo a alcançar.

Às prof. Dra. Mara e Dra. Sandra, que, ao aceitarem compor a banca, muito contribuíram com este trabalho por meio de suas orientações.

Aos colegas do ProfHistória, que fizeram do nosso convívio momentos prazerosos e de grande compartilhamento.

Ao ProfHistória e UFU pela oportunidade da formação valorosa. Aos professores do Programa, que fizeram de nossas aulas espaços de aprendizagem significativa.

À Escola Municipal Prof. Sérgio de Oliveira Marquez que me possibilitou o desenvolvimento da pesquisa-ação no cotidiano escolar.

E aos meus estudantes que se permitiram caminhar em direção à reflexão histórica e seus familiares entrevistados, pela generosidade em compartilhar suas memórias e humanizar o saber histórico.

RESUMO

Este trabalho busca promover o diálogo entre os saberes escolares e a cultura de história ao problematizar as memórias dos familiares de estudantes de 9º ano, de uma Escola Municipal de Uberlândia, sobre o neoliberalismo no Brasil. Apresenta como objetivo compreender as lembranças dos familiares dos estudantes sobre as transformações econômicas, sociais e políticas do Brasil tomando como referência o período entre 1985 e 2003. Adota-se como metodologia a pesquisa qualitativa do tipo pesquisa-ação, articulando memórias familiares e narrativas historiográficas para a construção do saber histórico escolar. Utiliza a metodologia da história oral, com entrevistas semiestruturadas, realizadas com os familiares, com participação ativa dos estudantes na escuta das narrativas e da reflexão crítica sobre as relações entre memória e história. As lembranças registradas são analisadas como fontes que reforçam ou tensionam as versões hegemônicas da história recente do Brasil, promovendo o desenvolvimento de uma atitude crítica por parte dos estudantes. Espera-se que o diálogo entre as narrativas familiares tecidas em outros espaços de memória e o saber escolar possa estimular a reflexão e ampliar a compreensão da produção histórica, contribuindo para a valorização do ensino de História como prática dialógica e crítica. Quanto ao produto da pesquisa, foi desenvolvido um projeto de intervenção ao longo do ano letivo estabelecendo um diálogo e um exercício prático com as fontes históricas, na intenção de compreender o alcance neoliberal em nossa cultura escolar e nas memórias familiares, e o impacto dessas culturas de história no saber escolar.

Palavras-Chaves:

Ensino de História; Saberes Históricos em Diferentes Espaços de Memória; Memória e Identidade; Neoliberalismo; Saberes Escolares; Cultura de História.

ABSTRACT

This study promotes a dialogue between school knowledge and historical culture by critically examining the memories of 9th-grade students' family members from a municipal school in Uberlândia regarding neoliberalism in Brazil. Its objective is to understand these family members' recollections of Brazil's economic, social, and political transformations, focusing on the period between 1985 and 2003. The methodology adopts qualitative action research, articulating family memories and historiographical narratives to build historical knowledge in schools. Employing oral history methodology, the study involves semi-structured interviews with family members, with students actively participating in listening to and critically reflecting on the narratives and the relationship between memory and history. The recorded recollections are analyzed as sources that reinforce or challenge hegemonic versions of Brazil's recent history, fostering a critical attitude among students. It is expected that the dialogue between family narratives woven in other spaces of memory” and school knowledge will stimulate reflection and broaden the understanding of historical production, contributing to the appreciation of history teaching as a dialogical and critical practice. As a result of the research, an intervention project was developed throughout the academic year, establishing a dialogue and practical exercise with historical sources intended to understand the presence of neoliberalism in school culture and family memories, as well as the impact of these culture of historical on school knowledge.

Keywords

History Teaching; Historical Consciousness; Memory and Identity; Neoliberalism; School Knowledge; Historical Culture.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO 1: O SABER ESCOLAR E A CULTURA DE HISTÓRIA	25
1.1. A Cultura escolar, o saber escolar e a cultura de história	28
1.2. Prática docente e descredibilidade da História	33
1.3. Cultura de história e o saber histórico escolar	37
1.4. O saber escolar, a cultura de história e a memória	39
CAPÍTULO 2: NARRATIVAS SOBRE O NEOLIBERALISMO	45
2.1 O velho e o novo liberalismo: uma questão conceitual	46
2.2. Narrativas sobre o neoliberalismo no Brasil	52
2.3. Sobre o neoliberalismo na sala de aula, um universo em colisão	59
2.4. O neoliberalismo e a cultura escolar	64
CAPÍTULO 3: DO CHOQUE AO OFÍCIO, DO OFÍCIO À REFLEXÃO	73
3.1. O processo e o projeto de intervenção	76
3.2. A pesquisa	83
3.2.1. <i>A metodologia</i>	83
3.2.2. <i>A pesquisa piloto</i>	86
3.2.3. <i>O ambiente</i>	89
3.2.4. <i>Os entrevistadores</i>	92
3.2.5. <i>As entrevistadas e o entrevistado</i>	96
CAPÍTULO 4 - FAMÍLIA, MEMÓRIA E HISTÓRIA: PERCEPÇÕES E INTERPRETAÇÕES	133
4.1. A adesão às entrevistas	133
4.2. Os relatos e seus impactos nos estudantes	142
4.2.1. <i>Tancredo e o peso simbólico da transição</i>	147
4.2.2. <i>Governo Sarney: memória da inflação e do congelamento</i>	148
4.2.3. <i>Collor: entre as narrativas hegemônicas e as memórias divergentes</i>	151
4.2.4. <i>Itamar Franco e o Plano Real... e a mídia</i>	156
4.2.5. <i>Fernando Henrique Cardoso: memória apagada, estrutura naturalizada</i> ..	160
4.2.6. <i>Os governos fora do período: quando a memória desafia a periodização histórica</i>	167
4.3. Entre tensionar e reforçar: o debate final e as culturas de história em disputa	175
CONCLUSÃO – ENTRE MEMÓRIA E HISTÓRIA: O QUE AS NARRATIVAS FAMILIARES REVELARAM SOBRE O NEOLIBERALISMO	187
REFERÊNCIAS	194
APÊNDICE A – PROJETO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	211
APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM FAMILIARES	230

APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	231
APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA RESPONSÁVEL LEGAL POR INDIVÍDUO COM IDADE	233
INFERIOR A 18 ANOS	233
APÊNDICE E - TERMO DE ASSENTIMENTO PARA INDIVÍDUO ENTRE 12 E 18 ANOS INCOMPLETOS	235

INTRODUÇÃO

Ao iniciar esta dissertação busco na memória o percurso que dá origem à proposta de pesquisa e por ser resultante da minha prática docente, cabe contextualizar o cenário em que ela surge.

Minha jornada como professora se desenvolveu quase em sua totalidade em uma única escola pública municipal. Portanto, meu olhar sobre a educação no município de Uberlândia é situada e se estabelece de forma comparativa, diacrônica, dentro do mesmo ambiente geográfico, cultural e social, refletindo sobre as permanências e mudanças dos contínuos fluxos de estudantes que recebemos ao longo dos anos.

Iniciei minha trajetória na educação, no ano de 2004, atuando na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Após três anos passei para o ensino regular, me transferindo para a Escola Municipal Prof. Sérgio de Oliveira Marquez (EMPSOM), onde tenho atuado desde então. A mudança me oportunizou conhecer um público que era mais dinâmico, que buscava mais e oferecia um retorno distinto às propostas de ensino, em relação aos alunos da EJA, com os quais havia trabalhado anteriormente.

Os alunos da EJA, sempre muito afetivos e respeitosos, com interações que mesclavam suas experiências e juízos de valor junto ao conteúdo histórico escolar, contrastavam com os jovens estudantes do fundamental, que se mostravam acelerados, com pouco juízo de valor formado e com pouca experiência de vida, mas afoitos na busca pela informação, trabalhando de forma aguçada para alcançar acertos e notas.

Logo, nesta nova escola, pude identificar o perfil do público, percebendo estudantes inseridos em uma comunidade que ansiava ao curso superior, com familiares que haviam cursado ou valorizavam a universidade, e eram espelho para os estudantes que eu atendia. Além da busca pelo conteúdo que prometia o sucesso e acesso à continuidade da formação escolar, se mostravam abertos para debater a História, trazendo suas opiniões e atentos a outros pontos de vista para auxiliar em sua formação.

O ambiente então favorecia, em grande medida, a produção crítica da História, debatida, questionada, a partir do que se estabelecia no Programa adotado pelo município, e do que os estudantes traziam da sua cultura de história.

Foi neste ambiente que, ao longo dos anos pude identificar as transformações sociais se materializando nos diálogos, nas expectativas e nas posturas em sala de aula, especialmente a partir das mudanças políticas da última década. Essas transformações se traduziam em debates acalorados, cada vez menos marcado pelo respeito à diferença e

pela abertura à reflexão. Os temas que inflamavam o ambiente giravam, em geral, em torno das questões políticas, evidenciando em sala de aula a mesma polarização observada na sociedade. Associada a esta “tomada de partido” por parte dos estudantes, surgiam narrativas carregadas de concepções e termos do universo neoliberal que também inundavam os meios de comunicação e até mesmo as narrativas curriculares sob pressão dos ideólogos do liberalismo e do mercado financeiro, desde pelo menos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Em minha trajetória, o estudo sempre foi porto seguro onde pude aportar minhas reflexões e conflitos do ofício, por isso, ao enfrentar desafios na docência recorria à formação continuada, local de compartilhamento de experiências e aprendizagem. Frente aos novos desafios e com os que vieram a partir da Covid-19, me preparei para buscar aprender e compartilhar em um Programa de Mestrado.

Ao chegar ao Programa de Mestrado em Ensino de História (ProfHistória) em 2024, a realidade em sala de aula na educação básica já era outra, após a pandemia os embates públicos em torno dos temas históricos cederam lugar à apatia e comentários velados e/ou cochichos sobre os conteúdos propostos, ou posicionamentos discordantes. A energia para o debate esmoreceu, e a abertura para a reflexão não é mais ponto primordial.

O quadro descrito sobre minha realidade encontrou eco nas aulas do ProfHistória com os relatos dos colegas de curso que se aproximavam de minhas percepções e experiências. Com as questões levantadas nas aulas do ProfHistória, me senti motivada para aprofundar o pensamento e a atuação frente a esta nova realidade da minha docência. E é da experiência antropológica¹ do contraste da minha prática ao longo dos anos, potencializada pelo ambiente formativo do ProfHistória, que se origina esta proposta de pesquisa.

Quanto ao objeto de análise da pesquisa, partindo das memórias pessoais, revisei meu lugar de compreensão histórica e cheguei às cadeiras puxadas ao lado dos avós que sorriam quando algum ouvido mais novo se aproximava interessado em suas histórias. Reconhecer-me como ser histórico inserida em um contexto amplo e enraizado com o que eu lia nos livros da escola, se deu a partir dos relatos das memórias

¹ Entendendo que minha prática encontra perspectivas simbólicas diferentes, nas abordagens dos novos estudantes e que este novo exercício gera a possibilidade de revisitar a minha atuação constantemente, meus valores e dos outros, na tentativa de uma relação de alteridade no exercício permanente de comparação de diferentes universos simbólicos. Cf. GUSMÃO. Neusa Maria Mendes de. Antropologia, Cultura e Educação na Formação de Professores. *Revista Antropológicas*, v. 27, n. 1, p. 45-71. 2016. Disponível em <https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistaanthropologicas/article/view/24036/19498>. Acesso em: 27 out. 2025. p. 48.

familiares, do paralelo que eu fazia com o que eles contavam e o que a cultura escolar de um contexto de ditadura militar e redemocratização permitia. Assim, me inspirei nessa experiência para fundamentar os caminhos da pesquisa.

Conforme escreveu Fosnot, a aprendizagem se estabelece a partir do conflito entre ideias e modelos já consolidados, e novos modelos discrepantes, que formam algo novo, por meio das atividades sociais, dos discursos e do debate.²

Nos últimos anos, mesmo o ensino fundamental não sendo impactado pelas mesmas mudanças e reduções de carga horária para o ensino de História, que sofreu o Ensino Médio, a percepção é a de que as análises em sala de aula não se aprofundam ao ponto de criar possibilidades de reflexão das narrativas pré-concebidas dos estudantes. Assim, o processo de conhecer, refletir, reconstruir e ampliar as ideias no confronto entre as narrativas do lugar-comum e na aproximação com o entendimento científico da História, não se operam em sua potencialidade. Serão as mudanças geradas por um imaginário social³, que desloca interesses e/ou criam opositores?

Neste contexto, o que se percebe é uma distância, e por vezes verifica-se um confronto entre as culturas de história e o que se estabelece como conhecimento histórico escolar. Este último, entendido como a reelaboração didática do conhecimento histórico produzido pela ciência histórica, adaptado às condições e exigências do contexto escolar.⁴

A cultura de história pode ser entendida como:

[...] um conjunto de atitudes e valores que se expressam em noções, concepções, representações, conceptualizações, interdições e outras posturas, de uma determinada sociedade em relação a um passado que pode ser considerado como coletivo. [...] engloba também os silêncios e as recusas desses sujeitos em relação ao passado, seja por meio de atitudes deliberadas ou não, resultantes ou não de vontades coletivas.⁵

Por considerar as tensões, o que não está exposto, o que está à margem, em relação ao passado, enquanto representação social, o conceito de cultura de história

² FOSNOT, Catherine Twomey. Prefácio. In: FOSNOT, Catherine Twomey (org.). *Construtivismo: teorias, perspectivas e prática pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. xi.

³ Entendido aqui como um conjunto de representações coletivas associada ao poder, que estabelecem sentido e noção de pertencimento aos membros desta sociedade, que são demonstradas através de símbolos, narrativas, representações. Cf. BACZKO, Bronislaw. Imaginação social. In: *Enciclopédia Einaudi*. Antropos-Homem. Lisboa: Imprensa Nacional, Casa da Moeda, 1985. p. 296-332.

⁴ ANHORN, Carmen Teresa Gabriel. Teoria da História, Didática da História e narrativa: diálogos com Paul Ricoeur. *Revista Brasileira de História*, v. 32, n. 64, p. 187–210, dez. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbh/a/LRMGRGLB75LdJj7gyg9cZyq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 08 de jun. 2025. p. 189.

⁵ PIMENTA, João Paulo et al. A Independência e uma cultura de história no Brasil. *Almanack*, n. 8, p. 5-36, jul. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2236-463320140801>. Acesso em: 24 jul. 2025. p. 6.

abarcas os conceitos de consciência histórica e cultura histórica.

A crescente desvalorização do ensino de História e o descrédito da escola como espaço de construção coletiva do conhecimento, dentro de uma cultura escolar, têm gerado repercussão na prática docente e na sala de aula, que por vezes se transforma em espaço de tensão com discursos que desqualificam o saber escolar, e reproduzem frases de influenciadores digitais, políticos negacionistas, líderes religiosos, sem análise reflexiva ou crítica.

Como observa Giovanette:

[...] o contexto de crise democrática influenciou a maneira como muitos alunos se relacionam com as aulas de história. Percebe-se que a visão de guerra cultural que utiliza a retórica do ódio como instrumento também se mostra presente nas salas de aula. Aliados ao aumento do acesso às informações, nota-se que muitos alunos compraram o discurso sobre a existência de uma doutrinação marxista nas instituições de ensino e passaram a enxergar o professor como um inimigo cuja narrativa deve ser combatida e a aula de história, uma oportunidade para fazê-la.⁶

Neste contexto, torna-se urgente pensar alternativas didáticas e metodológicas que aproximem o conhecimento escolar do repertório cultural e das culturas de história trazida pelos estudantes. E, é a partir desta problemática que se origina esta proposta de pesquisa, desenvolvida no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), vinculada à linha de pesquisa Saberes Históricos em Diferentes Espaços de Memória. Apesar de responder a uma problemática sentida no ambiente escolar e na sala de aula, as discussões desenvolvidas neste trabalho transcendem este espaço e os saberes escolares e nos leva a propor o diálogo entre as memórias de familiares dos estudantes sobre o período do neoliberalismo no Brasil de 1985 a 2003.

Dialogar com as reminiscências dos familiares serve de alerta ao historiador em relação às memórias e narrativas comprometidas com os acontecimentos no espaço-tempo, e nos oportuniza reconhecer que a construção da História é pública, não havendo um campo de restrição de sua produção especificamente para os historiadores. Portanto, está presente nas narrativas de memória, caracterizando a sociedade em que estão inseridos os indivíduos, e demonstrando como a História é difundida e o papel social que ela cumpre. Neste sentido, as memórias podem demonstrar como os entrevistados se

⁶ GIOVANETTE, Marina de Freitas. *O Ensino de História da Ditadura Militar: Disputas de memória em tempos de negacionismo histórico*. 2023. 107 f. Dissertação (Mestrado em História Social) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2023. p.86.

relacionam com a História de seu tempo, recortada neste trabalho, desde a redemocratização do país. Além de vislumbrarmos como a memória é vivida, construída, transmitida e atualizada no tempo presente.⁷

Como as memórias de familiares de estudantes do 9º ano, sobre o Brasil entre 1985 e 2003, podem contribuir para a compreensão crítica do neoliberalismo e para o diálogo entre cultura de história e o saber histórico escolar? E de que forma a compreensão do proceder historiográfico frente às narrativas de memória e de História, podem ser mobilizadas no ensino de História para promover reflexão crítica sobre o neoliberalismo?

A hipótese que nos orientou era a de que as narrativas de memória produzidas nessa pesquisa pelos familiares, ao serem debatidas no espaço escolar, poderiam tanto reforçar ou tensionar as versões hegemônicas sobre o passado, para os estudantes. Mas o exercício experimentado pode frutificar, em algum momento, em uma compreensão do proceder crítico e reflexivo que se propõe a historiografia, a partir do entendimento da pesquisa histórica, no exercício prático da análise técnica das fontes.

Para analisar a questão, foram escolhidos como público-alvo da pesquisa, familiares dos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Professor Sérgio de Oliveira Marquez, de Uberlândia. Procuramos quais discursos, versões e interpretações são hegemônicos entre os entrevistados. A questão que está posta é perceber as narrativas coletadas como fontes e fenômenos de memória, ampliando a discussão sobre como se constrói o conhecimento do período, conhecendo a forma como cada entrevistado percebeu o momento, e como os estudantes se reconhecem nos discursos lembrados/esquecidos e/ou reelaborados no tempo presente da rememoração.

Esse recorte temporal contempla um período que os familiares vivenciaram e do qual puderam compartilhar suas reminiscências, a partir do que acharam pertinente, relevante ou marcante destacar. Também, configura-se como o momento em que o neoliberalismo se consolida como estrutura econômica, social e política que se fortalece no período estudado, mas que constitui o presente do país e que está nas narrativas repetidas ou normalizadas pelos estudantes e/ou por uma parcela da sociedade. Em uma perspectiva mais próxima dos estudantes, essa dimensão neoliberal interfere no ensino-aprendizagem, contribuindo para questionar o projeto de educação em curso que tem

⁷ PIMENTA, João Paulo et al. A Independência e uma cultura de história no Brasil. *Almanack*, n. 8, p. 5-36, jul. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2236-463320140801>. Acesso em: 24 jul. 2025. p. 6.

supervalorizado o que é útil ao mercado, forjando uma sociedade que hoje desvaloriza e descredibiliza o próprio saber histórico escolar.⁸

Ao buscarmos narrativas que ajam como formadoras de opinião entre nossos estudantes, reconhecemos o poder e relevância de outras narrativas, como as mídias tradicionais, as redes sociais, religiosas, percebendo a complexidade e as tramas que se relacionam neste emaranhado de circunstâncias que geram uma crise das humanidades na atualidade, e que afetam a autoridade em construção da História como disciplina escolar, bem como área do conhecimento das ciências humanas. Mas tomamos o núcleo mais próximo desses jovens, o familiar, supondo que muitas das formulações de suas ideias se principiam aí. Dialogar publicamente com essas memórias, pode levá-los a reconhecerem suas próprias narrativas, que podem ser reafirmadas ou problematizadas e ressignificadas.

Neste sentido, destacamos como objetivo geral compreender as lembranças dos familiares dos estudantes sobre as transformações econômicas, sociais e políticas do Brasil dos anos 1985 a 2003, momento-chave na implementação do neoliberalismo, no contexto da redemocratização do país, articulando essas memórias à construção do saber histórico escolar.

Para a compreensão dessas lembranças, buscamos, junto com os estudantes, especificamente, conhecer a política neoliberal nas ações dos governos brasileiros pós-ditadura militar de 1985 a 2003; fomentar uma rotina crítica de percepção das narrativas, como postura de um sujeito consciente; refletir sobre a construção da memória e a escrita da História, enquanto representantes de um tempo, grupos e imaginários sociais, e que não são isentas ou neutras; criar vínculos de respeito e alteridade no contato entre estudantes e familiares, a partir da escuta e do reconhecimento de suas memórias.

No desenvolvimento da pesquisa foi adotada uma metodologia qualitativa, de natureza exploratória e descritiva, fundamentada na história oral. Sendo realizadas entrevistas semiestruturadas com familiares dos estudantes, com a participação dos próprios estudantes no processo de formulação das perguntas, escuta das narrativas e reflexão crítica sobre as memórias. Trata-se, portanto, de uma pesquisa-ação, na medida em que envolveu a cooperação entre pesquisador e participantes em um processo de intervenção e construção coletiva do conhecimento.⁹

A proposta se fundamenta na participação ativa dos estudantes, acreditando “que

⁸ LAVAL, Christian. *A Escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*. Londrina: Editora Planta, 2004.

⁹ GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”¹⁰. Assim, a presente pesquisa só apresenta relevância se considerada junto com a atuação dos estudantes como colaboradores na produção e reflexão de memórias sobre o período do neoliberalismo no Brasil (1985-2003). Essa abordagem fundamenta-se em pressupostos ético-pedagógicos do ensino de História, que reconhecem o estudante como agente produtor de conhecimento e não apenas como receptor passivo de informações.

A história oral, nesse contexto, é compreendida como metodologia que reconhece a validade das experiências vividas como fontes legítimas para a construção do saber histórico. Como afirma Meihy “a história oral implica uma percepção do passado como algo que tem continuidade hoje e cujo processo histórico não está acabado”¹¹. O trabalho com as memórias permitiu observar como determinadas experiências são lembradas, silenciadas, à luz do tempo presente, entendendo que recordar não significa simplesmente reviver o passado, mas reconstruí-lo e reinterpretá-lo a partir das imagens, ideias e representações presentes no tempo atual. A lembrança, assim, constitui-se como uma elaboração produzida com os elementos de que dispomos no presente¹².

O neoliberalismo é conteúdo que deve ser abordado no Currículo no 9º ano, assim, é oportuno identificar como a temática neoliberal está proposta pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), para o ano escolar em questão, a partir da análise do conteúdo do material didático de História do 9º ano do Ensino Fundamental. Percebendo como o projeto neoliberal de educação atinge a produção do conhecimento, resvalando na proposta curricular vigente. Neste sentido, é importante buscar entender como a temática foi abordada antes e depois da aprovação da BNCC, um documento de impacto na organização dos tempos, espaços e conteúdos escolares, fortemente vinculada à proposta neoliberal, e como o neoliberalismo fala de si mesmo.

Ao analisar o livro didático do 9º ano, Josieuder Silva Pereira escolheu o livro História Sociedade & Cidadania de Alfredo Boulos da editora FTD, em sua 4ª edição, o livro mais consumido do Programa Nacional do Livro Didático de 2020, e aponta que não houve um desenvolvimento da temática neoliberalismo, mencionando que o livro não promove uma interrelação dos eventos históricos às demandas neoliberais, segundo

¹⁰ FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2005. p.47.

¹¹ MEIHY, José Carlos Sebe Bom. *Manual de História Oral*. São Paulo: Loyola, 1998. p. 19.

¹² BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994. p. 20.

o autor, acompanhando o texto da BNCC para o ano escolar, que não privilegia a temática¹³.

Em visita aos repositórios de teses e dissertações foram encontrados trabalhos sobre a temática do neoliberalismo ligadas ao ensino. No entanto, é reduzido o número daqueles que se dedicam a trabalhar especificamente o tema relacionado ao ensino de História e em sua maioria focam em sua influência na organização das estruturas da educação¹⁴, produção de livros didáticos¹⁵, formação de professores¹⁶ e não especificamente à abordagem teórico-prática deste conteúdo junto à comunidade escolar. Portanto, a pertinência do projeto se justificou também frente à limitação de trabalhos que dialoguem com as memórias que compõem o imaginário dos estudantes sobre o neoliberalismo, em especial a de familiares. Nesse sentido, o trabalho poderá reconectar os saberes escolares com os saberes que circulam no cotidiano dos estudantes, reforçando o papel da História no direcionamento de uma atitude crítica dos próprios estudantes quanto aos conteúdos e processos que instituem nossa consciência histórica, para que se percebam e reflitam sobre estruturas que vigoram e se reinventam, na sociedade capitalista, dentro da dinâmica neoliberal.

Jacques Le Goff, no prefácio do livro *Apologia da História ou o ofício do historiador* aponta o pensamento pessimista de Marc Bloch sobre a possibilidade do futuro da disciplina histórica na primeira metade do século XX. “Segundo ele [Bloch], se os historiadores não ficarem vigilantes, a história arrisca-se a naufragar no descrédito

¹³ PEREIRA, Josieuder Silva. *Políticas entrelaçadas: neoliberalismo, cultura escolar, ensino de história e aproximação dos saberes acadêmico e escolar por meio do paradidático “Uma História que “Vale” a pena aprender”*. 2021. 265 f. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2021. p. 224.

¹⁴ Destacamos: RIBEIRO, Flavia Moreira. *A caracterização político-pedagógica da BNCC: a política curricular no contexto da formação para o capital*. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2021.

SAMPAIO, Carlos Magno Augusto. *A influência da filosofia neoliberal sobre as políticas públicas de educação no estado do Paraná, de 1995 a 2002*. 2004. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2004.

ALMEIDA, Denis Andrade. *O currículo e o ensino de História nas malhas do neoliberalismo: competências e formação histórica*. 2021. 177 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Estadual de Campinas, 2021.

¹⁵ Destacamos: BRITO, Elida Karla Alves de. *Sob o signo neoliberal: posicionamentos discursivos sobre o trabalho em coleções didáticas de ciências humanas e sociais aplicadas do novo ensino médio*. 2024. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Rural do Semi-Árido, Mossoró, 2024. CAMARGO, Leticia. *Educação empreendedora no capitalismo neoliberal: análise do material didático do Ensino Fundamental I*. 2022. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, 2022.

¹⁶ Destacamos: SILVA, Carmen Rangel da. *A formação do professor de história em tempos neoliberais e pós-modernos*. 1996. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1996.

e desaparecer de nossa civilização”¹⁷.

Em um outro contexto distante do de Bloch, não raro nos reencontramos no pessimismo do historiador, pois circunda a perspectiva atual de um docente questionado na sala de aula do ensino básico, vivenciando o descrédito da História como disciplina escolar. Os esforços dos professores de valorar a disciplina, respondendo ao que ela importa, o porquê de a estudarmos, têm sido situação rotineira, por questionamentos ou em embates diretos dos estudantes. A dimensão desse incômodo pode ser percebida pelas temáticas que abordam negacionismos e revisionismos pesquisadas no ProfHistória, em diferentes regiões do país.¹⁸

Partindo do pensamento pessimista de Bloch, logo encontramos seu viés otimista para responder as questões que o estimularam a refletir sobre a História e o historiador, e o movimento nesta pesquisa também parte das questões que causam incômodo e que necessitam de respostas, visando dar significância à disciplina de História.

Neste sentido, ainda seguindo as reflexões de Marc Bloch, compreendemos que a História está em incessante transformação e que se fundamenta a partir das perguntas feitas pelo historiador, que serão condicionadas pelos seus anseios no tempo presente. O historiador, portanto, não é responsável pela verdade, mas pela interpretação crítica do passado¹⁹.

Ao compreendermos que a História não se propõe a ser a dona da verdade, e que atuamos em um período de crise da História como disciplina escolar, aproximar os estudantes do processo de análise das fontes é trabalho de afeto, dando protagonismo e voz ao que é pessoal, nesse caso, as memórias, onde o profissional da história atua como um mediador, ofertando caminhos e sugerindo olhares críticos, que objetiva uma percepção e exercício crítico, ajudando a valorizar a disciplina. Assim, estima-se que essa abertura poderá diminuir a resistência que por vezes enfrentamos na prática docente, e poderá desmotivar embates que não se sustentam epistemologicamente,

¹⁷ LE GOFF, Jacques. Prefácio. In: BLOCH, Marc. *Apologia da história ou O ofício de historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002. p.18.

¹⁸ Por exemplo: ASSIS, Rômulo Fernandes de. *As influências nos Pinóquios e a resistência dos Gepetos: como discursos negacionistas vêm adentrando as aulas de História*. 2020. 124f. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2020.

LIMA, Rosenilde Alves de. *Histórias públicas e ditadura militar: a verdade sedutora dos negacionistas como um problema para o ensino de história*. 2021. 203f. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade Regional do Cariri, Crato – Ceará, 2021.

GENARI, Élton Rigotto. *Revisionismo, memória e ensino de história da ditadura civil-militar - por uma prática politizante*. 2018. Dissertação (Mestrado em Ensino de História). Campinas, São Paulo. 2018.

¹⁹ BLOCH, Marc. *Apologia da história ou O ofício de historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002. p. 125 et. seq.

pautados em opiniões ou reproduções ideológicas.

A História que aparece no livro didático, o currículo que se estabelece, são alvo de disputas.

[...] o currículo pressupõe processos de constituição de hegemonias, que ocorrem no âmbito da produção, distribuição e consumo do conhecimento histórico escolar em meio a um sistema de diferenças, no qual são travadas diversas disputas pelo estabelecimento da verdade e pelo estabelecimento daquilo que deve ser ensinado nas escolas²⁰.

Sendo o resultado das disputas o que se espera que seja ensinado na escola, é importante estabelecer para os estudantes que o que chega como produto para o consumo em sala de aula foi muitas vezes, referendado pela sociedade, através de escolhas e decisões que buscam manter um pensamento condicionado em consonância com as estruturas de poder.

Para além do consumir o que foi avalizado e está mediado pelas relações de poder, é preciso reconhecer a escola e a sala de aula como lugar de fronteira, “lugar onde são demarcadas diferenças, mas também é possível produzir aproximações, diálogos, ou distanciamento entre culturas que entram em contato.”²¹

Portanto, a produção do saber histórico escolar se estabelece nesse espaço de fronteira, onde, segundo Ana Maria Monteiro se relacionam o conhecimento científico a partir da transposição didática, os elementos sociais e culturais, que se condicionam dentro de uma sistemática educacional estruturante, que permite o diálogo com o senso comum de forma crítica²².

Esses elementos socioculturais, compõem o repertório que os estudantes trazem para a escola, formado por tudo aquilo que circula sobre o passado: imagens, monumentos, memórias familiares, narrativas religiosas e políticas, filmes, onde eles são agentes que colaboram para sua significação e ressignificação, chamamos de cultura de história²³ e é o universo que dialoga com a produção do saber escolar.

²⁰ RALEJO, Adriana Soares; MELLO, Rafaela Albergaria; AMORIM, Mariana de Oliveira. BNCC e Ensino de História: horizontes possíveis. *Educar em Revista*, v. 37, 2021. DOI: 10.1590/0104-4060.77056. Acesso em: 10 nov. 2024. p. 4.

²¹ MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa; PENNA, Fernando de Araújo. Ensino de História: saberes em lugar de fronteira. *Educação & Realidade*, [S. l.], v. 36, n. 1, 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/15080>. Acesso em: 08 nov. 2024. p.194.

²² MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. A história ensinada: algumas configurações do saber escolar. *História & Ensino*, [S. l.], v. 9, p. 9–35, 2003. DOI: 10.5433/2238-3018.2003v9n0p9. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/12075>. Acesso em: 24 jul. 2025. p. 13-16.

²³ ABREU, Marcelo Santos de; CUNHA, Nara Rúbia de Carvalho. Cultura de história, história pública e ensino de história: a investigação e formação de professores de história. *Revista História Hoje*, [S. l.], v. 8, n. 15, p. 111–134, 2019. DOI: 10.20949/rhhj.v8i15.527. Disponível em:

Partindo do ponto de que cada estudante traz o que lhe é próprio culturalmente e socialmente, o universo familiar é o contemplado na presente pesquisa privilegiando as suas memórias, por ser o ambiente primeiro da interação social, espaço (ainda) privilegiado de instituição dos processos de subjetivação.

As lembranças são retomadas não como possibilidade de conhecer o passado somente, mas pelo seu caráter ético: no entendimento de que elas atuam sobre os sujeitos, sobre o seu modo de agir. Nesse sentido, a memória não está sendo evocada de forma desinteressada, está pautada em uma retomada do passado, ressignificadas no presente, para uma tomada de posturas, uma crítica que pode refletir em condutas e posicionamentos de grupos e indivíduos, entendendo que situações do momento presente podem ser análogas as que as memórias já descreveram.

Como aponta Reinhart Koselleck, toda a experiência histórica se organiza na tensão entre um espaço de experiência e um horizonte de expectativas, sendo o passado constantemente reinterpretado à luz das demandas do tempo presente²⁴. Por isso, a tarefa do historiador não é considerada expressão da verdade, mas sim apontamento crítico, articulando passado, presente e futuro, e possibilitando aos estudantes refletirem sobre as permanências, rupturas e projeções que atravessam suas próprias experiências históricas.

Para tanto, é preciso vislumbrar a memória entendendo que ela é a expressão do vivido, assim, não dará vazão a um tempo cronológico, ou linear, ou estabelecido a partir da racionalidade historiográfica. A memória é imprevisível e desordenada, transgressora e se manifesta a partir do presente, daquilo que, na atualidade, faz sentido lembrar²⁵.

As memórias trazidas à luz nesse trabalho se verificaram através do relato oral daqueles que traduzem lembranças, esquecimentos, disputas de poder, seleções em sua fala, filtradas, onde na medida em que verbalizam suas reminiscências, ressignificam o passado e escolhem reminiscências para dizerem de si. Esse movimento reforça a noção de subjetividade, onde se escolhe o que o público ouvinte vai conhecer, e o material que terá para interpretá-lo. Segundo Alistair Thomson, a partir da história oral, podemos perceber que os relatos apresentam as memórias que os entrevistados possam conviver, que traduza sua identidade e por vezes não a memória real. “Assim, em nossas

<https://rhj.anpuh.org/RHJ/article/view/527>. Acesso em: 29 jul. 2025. p. 117.

²⁴ KOSELLECK, Reinhart. *Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*. Rio de Janeiro: Contraponto; Ed. PUC-Rio, 2006. p. 305-327.

²⁵ SEIXAS, Jacy. *Da memória e seus “caminhos secretos para entrar em nós” - ensaios sobre memória, esquecimento, história, historiografia*. 1. ed. São Paulo: Intermeios, 2021.

reminiscências frequentemente tentamos estabelecer uma coerência pessoal satisfatória e necessária entre as passagens não resolvidas, arriscadas e dolorosas de nosso passado e nossa vida presente.”²⁶

Sob o prisma levantando é importante perceber a memória sob a ótica do presente, pois são estes holofotes que jogam luzes em lembranças do passado recente do Brasil (1985 – 2003) selecionadas e escolhidas para serem colocadas à tona por cada sujeito.

Nossos alunos, ao chegarem à escola são portadores de saberes, referências construídas nos grupos familiares que cultivam suas memórias [...] que oferecem explicações do mundo e de seu devir. Constituem, na área da educação, os chamados saberes prévios que muitos de nós descartamos a priori, como expressões de ideologias que precisam ser superadas porque portadoras de preconceitos e fomentadoras de atitudes e comportamentos discriminatórios²⁷.

Longe de desprezar a experiência e as referências dos estudantes, elas são o ponto de partida para o conhecimento histórico escolar, pois ao dar voz ao que é familiar iniciamos o diálogo com a (e através da) memória. Podemos dar vazão ao estranhamento, que desestabiliza nossas certezas e nos coloca em reflexão íntima entre o conhecido e o novo. Por isso, o ensino de História se constitui nesse espaço fronteiro entre “história e memória porque lugar de reflexão crítica, de revisão de usos do passado, no qual a história é o conhecimento deflagrador de abordagens, análises, reflexões, novas compreensões.”²⁸

O percurso percorrido até aqui está fundamentado em um tema gerador, que é o destaque das memórias dos entrevistados, o neoliberalismo no Brasil contemporâneo. Obtendo relevância nos governos de Fernando Collor (1990-1992) e Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), o neoliberalismo no Brasil é identificado, por alguns autores, a partir do desmonte do modelo varguista de governar, sendo percebido nos governos ditatoriais a partir de 1964, para outros se desenvolve a partir da crise gerada no pós-ditadura²⁹, período que privilegiamos.

²⁶ THOMSON, Alistair. Recompondo a Memória: Questões sobre a relação entre História Oral e as memórias. In: *Projeto História*. São Paulo, 1997. p. 58.

²⁷ MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Ensino de História: entre história e memória. *Revista do Núcleo de Estudos de Currículo do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ*, 2012. Disponível em: <http://www.ufrj.br/graduacao/prodocencia/publicacoes/pesquisa-pratica-educacional/artigos/artigo1.pdf> Acesso em 13 nov. 2024. p. 12.

²⁸ *Ibid.*, p. 16.

²⁹ ANDRADE, Daniel Pereira. Rodadas Históricas de Neoliberalização no Brasil. *Contemporânea: Revista de Sociologia da UFSCar*, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 675-708, dez./2022. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.4322/2316-1329.2022021> Acesso em: 4 jul. 2025. p. 678.

O século XX é o período de desenvolvimento e implantação do neoliberalismo no mundo, um fenômeno de tendências globais, mas que obedece a dinâmicas próprias em cada país, assim como foi instituído no tempo mais apropriado para a sua prosperidade. Portanto, não estamos falando de um movimento que se desenvolveu da mesma forma e no mesmo momento e nem que tinha a mesma estrutura. Nos Estados Unidos, por exemplo, surge como resposta ao estado de Bem-Estar social. Com a Grande depressão, o governo toma as rédeas da economia e geração de empregos, provocando críticas de opositores do Estado regulador.

Ao final da Segunda Guerra, se articula mais fortemente, combatendo a ação reguladora do Estado e sua ação social, que gerava encargos ao país. O modelo, porém, só encontrou terreno fértil para seu efetivo funcionamento na década de 1970 no país, a partir de uma crise capitalista. Dando início a uma política de desregulação econômica, pautada em reformas e mudanças, ampliaram o controle sobre a população, fato que também ocorreu e tem ocorrido em escala global. A globalização e as quedas das fronteiras comerciais implicam no fim da autonomia econômica e política, dos Estados Unidos, que se efetivou como potência econômica, militar e política após a Segunda Guerra, estabelece ações contra nações que destoem do modelo de mercado globalizado, preconizado como ações de segurança nacional³⁰.

O que se verifica a partir de então, são governos que se alinham a um projeto que estabelece: um Estado forte, que controle os sindicatos, corte gastos com o social e se distancie da economia; tenha como meta a estabilidade monetária, mantenha um nível de desemprego que forneça uma reserva de mão-de-obra para desestabilizar os sindicatos; promova uma reforma fiscal, onde haja estímulo à iniciativa privada, reduzindo impostos sobre o capital e as fortunas e aumentando a carga tributária sobre o consumo, o comércio e o trabalho; abolição dos investimentos estatais e no fluxo financeiro, leis antigreve e um programa de privatizações³¹. Mas um Estado fraco na regulação e proteção social, em inclusão, igualdade, justiça social.

Segundo Rodrigo Turin, na atualidade, o neoliberalismo “abarca diferentes camadas sociais, do tecnológico ao político, do econômico ao cultural, constituindo-se em um “fato social total” e revelando-se um dos motores mais potentes de sincronização

³⁰ CHOMSKY, Noam. *O Lucro ou as Pessoas? Neoliberalismo e ordem global*. 10. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002. Tradução de Pedro Jorgensen Jr. p.10-12.

³¹ CHAUÍ, Marilena. O totalitarismo neoliberal. *Anacronismo e Irrupción*, v. 10, n. 18, pp. 307-328, 2020. p. 309.

global, com suas desigualdades geopolíticas incluídas.”³² Segundo o autor, é importante percebermos como o neoliberalismo tem falado, não conosco, ou o que falamos dele, mas sim, como ele tem se perpetuado e comunicado através de nós. Sendo por isso, tão presente e pertinente seu entendimento na dinâmica do ensino de História e na cultura escolar.

Para a apresentação dos resultados dessa experiência de pesquisa e ensino, dividimos o trabalho em 4 capítulos. No primeiro capítulo será abordada a Cultura de História e os Saberes Escolares, em relação com o discurso historiográfico no ensino de História contemporâneo, percebendo como se articula História e verdade, bem como a relação entre História e memória, e o aprendizado a partir da História oral. Neste contexto, perceber a influência dos agentes externos à escola na formação das narrativas dos estudantes, a partir da reflexão sobre *fake news* e naturalização de discursos irrefletidamente. Ainda neste capítulo, é pertinente destacar as experiências docentes frente ao cenário de descrédito dos discursos da História.

No segundo capítulo, abordamos as narrativas sobre o neoliberalismo, e como ele habita em nós, compreendendo seu histórico, as ondas e reinvenções que mantêm a estrutura capitalista. A partir da percepção da fala dos estudantes sobre o neoliberalismo, aliançando o cotidiano de uma sala de 9º ano com a dinâmica neoliberal, identificaremos como a estrutura econômica se apropria do/se manifesta no espaço escolar com as narrativas do material oficial educacional, familiar, social, refletindo sobre as entrevistas realizadas.

O terceiro capítulo discorre sobre as etapas da pesquisa-ação, identificando o Projeto de Intervenção Pedagógica que se estabelece como dimensão propositiva dessa pesquisa de Mestrado. O capítulo, ainda, busca apresentar os envolvidos na pesquisa, as condições em que se estabeleceram as entrevistas e apresentar os entrevistados e suas narrativas de memórias.

O quarto capítulo se propõe apresentar uma análise das entrevistas, o olhar dos estudantes sobre elas, e as reflexões coletivas fruto da proposta. Encerrando, as considerações sobre as hipóteses levantadas e os resultados obtidos.

Esperamos que o leitor possa compartilhar conosco da esperança renovada que este projeto de intervenção e diálogo com as memórias, nos possibilitou: de fazer com que os estudantes conseguissem se aproximar da metodologia da pesquisa histórica,

³² TURIN, Rodrigo. *Tempos precários: historicidade, aceleração e semântica neoliberal*. Dansk: Zazie Edições, 2019. p.18.

percebendo distâncias e aproximações entre o senso-comum e a historiografia. Também, que se fundamentassem sobre as dinâmicas neoliberais como oportunidade de perceberem sua influência em suas vidas. E sobretudo, ouvir com atenção as narrativas de seus familiares.

CAPÍTULO 1: O SABER ESCOLAR E A CULTURA DE HISTÓRIA

A educação escolar tem sido lugar estratégico e de disputas refletindo a sociedade e as questões de seu tempo. E a efetivação da História como disciplina escolar também é fruto de um processo de disputas e interesses.

A disciplina História começou a ser delineada teoricamente, a partir do século XVII e XVIII, ganhando procedimentos metodológicos. Se no século XVII se apoiava nas concepções religiosas, no século XVIII vai se transferindo para a política e se organiza para explicar a origem das nações, mapeando a genealogia das dinastias, servindo à legitimação do Estado. Com o equilíbrio de ciência e filosofia, se escolariza, após a Revolução Francesa³³.

No Brasil, segundo Thaís Fonseca, mesmo ainda não sendo uma disciplina escolar, a História já era ensinada desde o período colonial com os jesuítas, que objetivavam disciplinar mentes e corpos, catequizar, civilizar, promovendo um apagamento da cultura indígena e buscando a criação de uma nova cultura. Com a reforma pombalina no século XVIII, recomendava-se o estudo da História e da Religião, principalmente olhando para os grandes exemplos que deveriam ser seguidos, desde as primeiras idades.

No período pós-independência o ensino estava voltado para formação das elites, mas o pensamento liberal também tinha um olhar mais amplo para a sociedade, no sentido de formar um indivíduo produtivo e conformado à situação social e econômica, e a escola poderia ser um agente de controle, além de auxiliar na consolidação da identidade de nação.

Com o fim da Monarquia, a criação de uma identidade nacional norteou o processo educacional, mas principalmente o ensino de História, conciliados os interesses de Estado e Igreja. O ensino de História foi responsável por um controle e formação moral das crianças, seja pela orientação cristã, seja pelos grandes exemplos do passado imperial. Propunha-se “uma história que partisse da mistura das três raças para explicar a formação da nacionalidade brasileira, ressaltando o elemento branco e sugerindo um progressivo branqueamento como caminho seguro para a civilização.”³⁴

Um ensino de História pautado no nacionalismo e na unidade nacional ganhou escopo na década de 30 e 40 do século XX, centralizando conteúdos, métodos e o

³³ FONSECA, Thaís Nívia de Lima. *História e Ensino de História*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 20-23.

³⁴ *Ibid.*, p. 46.

entendimento de seu espaço curricular, sendo o estudo da História a genealogia da nação.

Compreendendo o caminho que a disciplina de História percorreu até os primeiros anos do século XX, é preciso entender o ideal de formação dos professores no período. Segundo Marieta Ferreira os primeiros cursos universitários de História e Geografia, ou Ciências Sociais, tinham por objetivo formar professores que estivessem alinhados ao governo autoritário de Vargas, e reproduzissem um modelo de ensino de História que, através do estudo da ação de grandes heróis e seus feitos, reforçasse laços de identidade brasileira, para além de datas e nomes. Com o fim do Estado Novo há um receio dos setores conservadores e da Igreja, da chegada do pensamento liberal e do materialismo, e cresceram instituições superiores ligadas às instituições religiosas³⁵.

Já em meados da década de 1950 os cursos de História e Geografia se desmembraram ganhando autonomia, transformando o perfil do profissional que atuava na História. No decorrer da década seguinte o debate se intensifica por mudanças, e amplia-se a participação de estudantes, entidades ligadas à educação e profissionais do setor, que criticaram as deficiências do livro didático secundário e da formação dos profissionais nas faculdades.

[...] debates importantes foram travados, e prevalecia a visão de que os programas do nível médio tinham se formado de cima para baixo, em consonância com uma concepção em que o presente não era o campo de estudo da História. As propostas apresentadas visavam exatamente a uma renovação da mentalidade dos docentes, através de sugestões voltadas para a “amplitude e desenvolvimento” dos programas de História de nível médio. Os pontos fundamentais defendidos eram privilegiar o estudo da História Contemporânea (séculos XIX e XX), realçando a posição e os problemas do Brasil e da América, assim como dos povos em processo de desenvolvimento, e apresentar temas da História Antiga e Medieval a partir das contribuições dessas etapas do desenvolvimento social para nossa civilização³⁶.

Todo esse debate se vê alijado a partir do governo autoritário que tem início em 1964, apesar disso, é importante perceber que há a criação de um maior número de cursos de pós-graduação. Se antes os cursos de graduação trabalhavam na perspectiva de formar professores, a partir daí temos uma maior valorização para a pesquisa, com olhar menor para a formação da prática docente, nas universidades.

³⁵ FERREIRA, Marieta de Moraes. O ensino da História, a formação de professores e a Pós-graduação. *Anos 90*, Porto Alegre, RS, v. 23, n. 44, p. 21–50, 2017. DOI: 10.22456/1983-201X.68383. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/anos90/article/view/68383>. Acesso em: 6 jun. 2025. p.22.

³⁶ *Ibid.*, p. 26.

Nas décadas de 60 e 70, é necessário perceber que a educação estava a serviço do desenvolvimento econômico e segurança nacional.

Nesse sentido, uma das principais características da proposta é a desobrigação do Estado com o financiamento do ensino, especialmente nos níveis médio e superior. A Constituição de 1967 deixou de vincular a porcentagem de verbas destinadas ao ensino ao orçamento geral da União. A partir daí, o Estado passa a diminuir sucessivamente os investimentos no setor educacional³⁷.

O ensino de História sofreu novo cerceamento de autonomia com uma nova licenciatura denominada Estudos Sociais, que reunia os conteúdos de História, Geografia e Organização Social e Política do Brasil, o que afetou e empobreceu os currículos e a formação docente³⁸.

Surgiu o Curso de Licenciatura de curta duração, que preparava professores para atuar de 5ª a 8ª séries a partir do final da década de 60, amparado no discurso de atender “as carências de mercado”. Segundo Selva Guimarães Fonseca, a unificação das áreas de História, Geografia, Ciências Sociais, Filosofia, entre outras, em um único curso, com duração de um ano e meio, na licenciatura curta e três anos na licenciatura plena, retirou a autonomia docente descaracterizando as Ciências Humanas.

Às licenciaturas curtas vêm acentuar ou mesmo institucionalizar a desvalorização e a consequente proletarização do profissional da educação. Isto acelera a crescente perda de autonomia do professor frente ao processo ensino/aprendizagem na medida em que a sua preparação para o exercício das atividades docentes é mínima ou quase nenhuma; uma vez que os antigos exames de suficiência e as licenciaturas curtas não se diferiam muito. Assim, as licenciaturas curtas cumprem o papel de legitimar o controle técnico e as novas relações de dominação no interior das escolas³⁹.

Na década de 1980, já nos últimos anos da ditadura militar, o documento Proposta Curricular de Minas Gerais apresentava uma nova visão sobre o papel da escola. Segundo o texto, a instituição escolar deixava de ser vista apenas como um “instrumento do Estado para reproduzir ideologias” ou como um “local neutro de transmissão de conhecimento”. Em vez disso, passava a ser considerada um espaço de produção de saber. Nesse contexto, professores e alunos não eram mais tratados como simples depositários de um conhecimento vindo de instâncias superiores, mas sim como

³⁷ FONSECA, Selva Guimarães. *Caminhos da história ensinada*. 3. ed. São Paulo: Papirus, 1995. p.19.

³⁸ FERREIRA, Marieta de Moraes. O ensino da História, a formação de professores e a Pós-graduação. *Anos 90*, Porto Alegre, RS, v. 23, n. 44, p. 21–50, 2017. DOI: 10.22456/1983-201X.68383. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/anos90/article/view/68383>. Acesso em: 6 jun. 2025. p. 33.

³⁹ FONSECA. *op. cit.*, p.27.

sujeitos que transformam o trabalho pedagógico em um processo de reflexão e investigação⁴⁰.

O panorama traçado buscou identificar a organização educacional da qual eu e meus professores e os professores dos meus professores estivemos inseridos, acreditando que o percurso é importante para percebermos as mudanças do projeto educacional ao longo do tempo, em especial da História enquanto disciplina escolar, no comparativo com o modelo atual, alicerçado em um pensamento neoliberal de condução da vida.

1.1. A Cultura escolar, o saber escolar e a cultura de história

A História não é um patrimônio estático sob a guarda de profissionais que a desvendam e possuem a chave de sua compreensão. A História é vivida, é lembrada, é pessoal, coletiva, está à disposição da vida abarcando sua concepção de experiência. Mas também, sendo uma palavra polissêmica, podemos entendê-la como uma narrativa, construída pela ação do historiador que reelabora a partir das fontes e vestígios, uma reconstrução no presente, do passado⁴¹.

Mas e o ensino de História? Como estabelecer diálogo com o que é de forma tão natural, como é a história vivida, e como padronizar, estabelecer um parâmetro para seu ensino, manuseio, o entendimento da história narrada?

A questão vai além do que este trabalho se propõe, mas é ponto de partida para o questionamento mais particular à pesquisa em questão: como o saber escolar enquanto uma prática “especializada” tem se relacionado com a cultura de história? Há um campo em disputa? Em que proporção a cultura de história se sobrepõem em relação ao saber escolar que, não raro, se apresenta como o sistema didático principal das sociedades contemporâneas?

Se as inquietações que movimentam esta pesquisa partem da percepção da desvalorização do saber escolar pelos estudantes, torna-se fundamental compreender como se tecem as redes que formam o conhecimento escolar no campo da História.

Para Monteiro, a produção científica é a referência do conhecimento que circula no ensino de História, articulado com a dimensão educativa e sofrendo a influência do contexto sociocultural. Ao ser transposto, este conhecimento, no entanto, sofre uma

⁴⁰ FONSECA, Selva Guimarães. *Caminhos da história ensinada*. 3. ed. São Paulo: Papirus, 1995. p.90.

⁴¹ MARROU, Henri-Irénée. *Do Conhecimento Histórico*. Lisboa: Editorial Áster, 1975. p.25-29.

adaptação para que se reestruture ao seu funcionamento. Neste sentido, o conceito de transposição didática desenvolvido por Chevalard nos orienta sobre como ocorre essa adequação⁴².

Chevallard amplia a noção de transposição didática, conceito desenvolvido inicialmente pelo sociólogo Michel Verret, ao verificar como ocorre a passagem do saber acadêmico para o saber ensinado. Para o autor, a transposição não se ocupa a adaptar conteúdo para sua transmissão, simplificando-os para se adequarem, longe disto, é uma reorganização do conhecimento científico, com a construção de novos saberes neste processo. A distância entre o saber acadêmico e o saber ensinado é perpassado por reflexão, de forma que o que se produza a partir daí, se torne possível e comunicável no espaço escolar⁴³.

No processo de reorganização dos conteúdos, o autor denomina de noosfera o conjunto de profissionais e instituições que intervêm sobre o saber acadêmico para constituir-lo como saber a ensinar. Esse saber resulta de disputas, negociações e escolhas de diferentes interesses culturais, sociais e políticos, que são materializados em forma de currículo, livro didático, planejamentos, manuais, formação continuada, mediados por instituições e atores da noosfera.

O sistema didático que organiza a lógica do ambiente escolar, articula-se de maneira indispensável ao conhecimento acadêmico, embora não se confunda com ele. A escola tem uma dinâmica própria, marcada por formas específicas de organização do tempo, por práticas pedagógicas, por normas institucionais e por atravessamentos sociais, econômicos e políticos que a configuram historicamente. É nesse sentido que se verifica a existência de uma cultura escolar, no interior da qual o saber transposto ganha forma e significado.

A cultura escolar, segundo Júlia, está intimamente relacionada às outras culturas com as quais dialoga, como a política, religiosa e a popular, seja de forma pacífica ou conflituosa, constituindo-se como um conjunto de normas e práticas, com finalidades ajustadas com seu tempo⁴⁴. Ampliando este entendimento, Barroso destaca que cada

⁴² MONTEIRO, Ana Maria F. C. A história ensinada: algumas configurações do saber escolar. *História & Ensino*, [S. l.], v. 9, p. 9–35, 2003. DOI: 10.5433/2238-3018.2003v9n0p9. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/12075>. Acesso em: 24 jul. 2025.; MONTEIRO, Ana Maria F. C. *Professores de História: entre saberes e práticas*. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora Mauad X, 2007. v. 1. 262 p.; MONTEIRO, Ana Maria; PENNA, Fernando de Araujo. Ensino de História: saberes em lugar de fronteira. *Educação Real.*, Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 191-211, jan./abr., 2011. Disponível em: https://www.ufrgs.br/edu_realidade/. Acesso em 08 nov. 2024.

⁴³ CHEVALLARD, Yves. *La Transposición Didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: La Pensée Sauvage, 1991.

⁴⁴ JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. Tradução de Gizele de Souza. *Revista*

unidade escolar é um universo constitutivo, que estabelece um modelo próprio de cultura, o que chamou de “cultura de escola”, sendo este ambiente único e particular, em que o saber escolar se efetiva⁴⁵.

Para Monteiro, “professores e alunos são sujeitos, portadores de visões de mundo e interesses diferenciados, que estabelecem relações entre si com múltiplas possibilidades de apropriação e interpretação.”⁴⁶ O ambiente escolar, portanto, é o espaço do encontro das culturas de história, onde o saber escolar, fruto da cultura escolar se desenvolve na relação entre o vivido e o ensinado e os saberes se ressignificam de forma particular para cada estudante, que estabelece um diálogo entre suas concepções e memórias com os novos conteúdos apresentados.

Assim, embora tenhamos currículos movidos por intenções oficiais, que prescrevem conteúdos a serem ensinados, o que efetivamente é aprendido nunca é literalmente o intencionado porque a transmissão se dá num contexto cultural de significação ativa dos materiais recebidos⁴⁷.

O ensino de História fundamenta-se, então, em princípios que operam entre culturas, crenças, correntes de pensamento diversos, articulando essas diversidades de maneira ética. Essa postura faz do ensino de História um espaço de circulação do divergente, do múltiplo, e do inacabado repertório conceitual dos estudantes.

Promover a pluralidade no ensino e transformar a sala de aula em um espaço de diálogo e aproximação exige valorizar as experiências que os estudantes trazem. Ignorar essas vivências resulta em uma abordagem conteudista, superficial e sem significado, o que pode afastar os alunos e reforçar uma postura que não valoriza conceitos fundamentais como a tolerância e a ética no convívio social.

Ao compreendermos que o saber escolar dialoga com o que os estudantes trazem e que estes conhecimentos trazidos devem ser considerados na proposta de uma aula, encontramos-nos com as culturas de história. O que trarão nossos estudantes quando chegam em seu primeiro dia de aula? Não virão sem conhecimento prévio. Que conhecimento é este e qual sua historicidade? E como se estabelece o encontro do conhecimento ensinado e o conhecimento vivido?

Brasileira de História da Educação, São Paulo, n. 1, p. 9-43, 2001, p.10-11.

⁴⁵ BARROSO, João. Cultura, cultura escolar, cultura de escola. In: PINHO, Sheila Zambello de (Coord.). *Caderno de formação: formação de professores*. Bloco 03: Gestão escolar. Vol. 1: Legislação educacional. São Paulo: Cultura Acadêmica/UNESP/UNIVESP, 2012, p. 181-199. Disponível em: <<http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/65262>>. Acesso em: 25 jun. 2024. p.15.

⁴⁶ MONTEIRO, Ana Maria F.C. *Professores de História: entre saberes e práticas*. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora Mauad X, 2007. p.82.

⁴⁷ *Ibid.*, p.2.

Este conhecimento vivido, trazido pelo estudante, também faz parte da cultura de história e sua identificação e análise nos ajuda a compreendê-la. A cultura de história refere-se a um conjunto de maneiras, como a sociedade se articula com seu passado comum. Definindo ideias, formas de perceber e organizar o conhecimento histórico, as pontuações e limitações sobre ele, definindo seu posicionamento sobre o passado. Este processo não se define apenas pelas narrativas em disputa, ou memórias, mas também está condicionado pelos silêncios, pelas exclusões, deliberadas ou não.

A cultura de história, aqui definida, se pauta na abordagem de Pimenta e um grupo de pesquisadores, que ampliam o conceito de cultura histórica⁴⁸ para problematizar o olhar dado à Independência do Brasil⁴⁹. Na visão dos autores, a cultura de história abrange tanto a cultura popular como a produção acadêmica, sendo estável, mas que se altera lentamente ou em função das mudanças abruptas que afetam a sociedade. É a distinção temporal a principal diferença entre a cultura histórica e a cultura de história. Sendo, “[...] a distinção fundamental em relação à noção de cultura de história parece dizer respeito ao entendimento da temporalidade que as caracteriza: sujeita a variações, no primeiro caso; e presa à longa duração, no caso da segunda.”⁵⁰

Em uma perspectiva temporal, esta pesquisa, que busca as memórias sobre o neoliberalismo no Brasil contemporâneo, não está interessada apenas em perceber as rápidas mudanças da cultura histórica dos estudantes em relação ao seu momento presente, mas sim abarcar uma continuidade, ou talvez uma ruptura, a partir de um período que transcende o tempo de suas vidas, que se articula mesmo antes da configuração neoliberal na política brasileira, mas a partir do período em que estava em efetivação, reconhecendo como um processo lento, que passou por momentos de elaboração, desenvolvimento e confirmação. Portanto, a escolha pelo conceito de cultura de história justifica-se, na tentativa de identificar as continuidades e estabilidades presentes nas narrativas dos familiares aos estudantes, também ao privilegiar as recusas,

⁴⁸ De modo geral, parte-se da constatação de que a visão que uma dada sociedade tem de seu passado não é resultado exclusivo, nem mesmo predominante, da produção dos historiadores acadêmicos. As imagens, ideias, nomes e valores que compõem a visão do passado resultam de uma série de fatores que atuam em um processo dinâmico de discussão sobre a experiência passada e a construção de sentido. A cultura histórica abarca, portanto, os múltiplos enfoques e narrativas, em o que está em jogo não é o conhecimento erudito sobre a história, mas a autocompreensão da comunidade num dado presente e suas possibilidades de projeção no futuro. SÁNCHEZ MARCOS, 2009; RÜSEN, 2009, apud GONTIJO, Rebeca. Sobre cultura histórica e usos do passado: a Independência do Brasil em questão. *Almanack*, Guarulhos, n. 8, p. 44-53, jul./dez. 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2236-463320140803>. p.45.

⁴⁹ PIMENTA, João Paulo et al. A Independência e uma cultura de história no Brasil. *Almanack*, n. 8, p. 5-36, jul. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2236-463320140801>. Acesso em: 24 jul. 2025. p.6

⁵⁰ GONTIJO, Rebeca. Sobre cultura histórica e usos do passado: a Independência do Brasil em questão. *Almanack*, Guarulhos, n. 8, p. 44-53, jul./dez. 2014. p.46.

esquecimentos, silêncios, presentes nas reminiscências.

Gontijo percebe no conceito de cultura de história, desenvolvido por Pimenta⁵¹, uma proximidade com o conceito de cultura histórica de Jacques Le Goff⁵² entendida como a atitude dominante de uma sociedade sentir e pensar sobre o passado. Nesse sentido, em alguns casos o passado se confunde com a própria História, de modo que o que circula como lembrança social é tomado como “a história” da coletividade, podendo ser apreendido pela análise da produção oral e escrita⁵³.

Para além da cultura histórica de Rüsen, pensada a partir de um ideal de sentido histórico, organizada em narrativas que articulam passado, presente e futuro em expectativa de orientação para a vida, é importante evidenciar as discontinuidades, esquecimentos, apagamentos.

Por outro lado, ao ancorar-se numa matriz fenomenológica, preocupado em refletir sobre como os fenômenos aparecem à consciência, o ensino de História parece deixar escapar a dimensão corpórea, afetiva, nem sempre racional, mas sempre relacional, da aprendizagem.⁵⁴

Entendendo que o modelo neoliberal conseguiu se estabelecer ao longo das últimas três décadas, articular as culturas de história elaboradas sob este fato em sala de aula, problematiza o tempo presente oferecendo o percurso pelo qual estabelecemos concepções, narrativas e práticas em sociedade.

No encontro destas culturas de história é que buscamos dialogar com o saber escolar, tensionando a lógica neoliberal presente nos currículos, material didático, orientações educacionais, que se balizam a partir desta mesma lógica. Assim, espera-se que, de fato, a história ensinada seja forjada na consideração crítica das formas de construção do saber escolar, entendendo-o como fruto da transposição didática do saber acadêmico e do confronto com as culturas de história mobilizadas por estudantes e professores.

⁵¹ PIMENTA, João Paulo et al. A Independência e uma cultura de história no Brasil. *Almanack*, n. 8, p. 5-36, jul. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2236-463320140801>. Acesso em: 24 jul. 2025. p.6.

⁵² LE GOFF, Jacques. História. In: *História e Memória*. Campinas: Unicamp, 1990. p. 47-48.

⁵³ GONTIJO, Rebeca. Sobre cultura histórica e usos do passado: a Independência do Brasil em questão. *Almanack*, Guarulhos, n. 8, p. 44-53, jul./dez. 2014. p. 45.

⁵⁴ PEREIRA, Nilton Mullet; TORELLY, Gabriel. Para uma crítica da consciência pelos afetos: o ensino de História como desafio de uma aprendizagem das relações. *Revista História Hoje*, [S. l.], v. 12, n. 26, 2023. DOI: 10.20949/rhhj.v12i26.1042. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/1042>. Acesso em: 02 jan. 2026. p.196.

1.2. Prática docente e descredibilidade da História

“É para dar minha opinião ou escrever o que a senhora quer ler?” Esta foi uma pergunta feita por um aluno do 9º ano em 2019. Ao estudar os Regimes Totalitários e o Governo Vargas foi questionado se, em sua opinião, os benefícios sociais e econômicos justificariam ações autoritárias e repressoras de governos ditatoriais. A pergunta do aluno me fez refletir sobre como a disciplina História tem sido vista pela sociedade, pois a intenção do aluno na ocasião não era expor uma dúvida inocente de quem não entendeu o que era para ser feito, mas sim um confronto do estudante que queria delimitar que o seu posicionamento sobre um momento da História era divergente do meu e que sabia da minha autoridade como professora para lhe trazer prejuízos ou benefícios. Não como autoridade na abordagem do tema, mas como representante na linha de frente dos dispositivos autoritários de avaliação. De mim, ele queria a nota e formularia a resposta necessária para tal. Entretanto, não quer dizer que estivesse disposto a debater seu ponto de vista, aberto à mudança de pensamento ou comportamento (conceito básico de educação), fato que não o fez em sala, mas queria mostrar o quão irrelevante era a perspectiva que estava sendo adotada.

Nos últimos anos, uma profusão de narrativas chegou às escolas e elas não vêm do saber de referência da disciplina História. Em algumas turmas, são hegemônicas, e sendo maioria se fortalecem em volume e na força do debate em sala, em outras ocasiões se mostram veladas nos corredores, nos sorrisos e pequenos comentários irônicos que contrastam com a perspectiva do que é abordado pelos planos de ensino que carregam aquele conteúdo transposto.

O que alimenta a proposição desta pesquisa é fruto das inquietações no período recente da História do Brasil, que deixou eco na sala de aula. No entendimento de que as culturas de história se estabelecem em estabilidade, podendo sofrer impacto inesperado causando mudança, pontuo que os efeitos dos eventos ocorridos no Brasil do período que vai da reeleição/deposição de Dilma Rousseff ao governo de Jair Bolsonaro, desencadearam uma mudança social, sentida em sala de aula, com posturas limitantes de reflexão e promoção do conhecimento histórico. Neste sentido, o período que se estendeu até o início da pandemia do Covid foi marcado por dificuldades no diálogo.

Inevitavelmente, o questionamento do estudante do 9º ano, leva-nos a refletir sobre a importância do ensino de História, ou ainda, sobre [os limites d]a autoridade da História, enquanto conhecimento escolar e acadêmico.

O trabalho proposto evidencia que o momento atual é de fragilidade na autoridade⁵⁵ do historiador e do professor de História, ao mesmo tempo há uma profusão de comunicações sobre a área, seja por meios tradicionais ou pelas mídias digitais, através de novos agentes produtores e comunicadores de discursos sobre o assunto e que não se respaldam pela autoridade na História, aqui pensada pela formação acadêmica, no âmbito do conhecimento científico. Assim a distância entre o profissional da História e o amador diminuiriam⁵⁶.

Rocha e Monteiro identificaram a atualidade como um período de crise das explicações científicas, atingindo a História, com suas explicações sendo contestadas na esfera pública, notadamente por grupos à extrema-direita do espectro político⁵⁷. Bentivoglio pontua que o cenário descrito no Brasil, se difundiu principalmente a partir do Golpe de 2016, muito em função da nova dinâmica de comunicação por meios digitais⁵⁸.

O autor aponta que neste ambiente polarizado, a verdade e a mentira se condicionam de antemão, em função dos posicionamentos políticos. Ao referenciar Dummett, Bentivoglio explica que,

está claro que atualmente as verdades passaram a depender mais de práticas e dispositivos que envolvem comportamentos sociais de engajamento e validação à revelia da intensa expansão de pesquisas e do próprio conhecimento científico embora o fato não seja novo, se ampliou com as mídias digitais.⁵⁹

⁵⁵ Arendt afirma que, a autoridade se estrutura na obediência livre de coerção, na aceitação e reconhecimento de uma hierarquia legítima. Historicamente está fundamentada, segundo a autora, na história romana que a reconhece a partir tríade tradição, religião, fundação. Desde a modernidade vivencia-se uma crise, com a transformação/ruptura da base de sua sustentação, favorecendo que o termo seja, por vezes, confundido com autoritarismo, onde a violência, a ideologia (disfarçadas de persuasão) são as armas do controle. Na perspectiva da autora, a educação também sofre com a crise da autoridade e se esse modelo se rompe, colapsa as bases das autoridades políticas, ampliando a possibilidade de governos e discursos autoritários na sociedade. ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1972. p.127-187.

⁵⁶ GONTIJO, Rebeca. 'Deixa os historiadores pra lá': crise das humanidades, crise de autoridade, novas possibilidades. In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo. (org.). *Em defesa do ensino de história: a democracia como valor*. Rio de Janeiro: FGV, 2022, v. 1, p. 19-39. p.22.; TURIN, Rodrigo. Entre o passado disciplinar e os passados práticos: figurações do historiador na crise das humanidades. *Tempo*, v. 24, n. 2, p. 186–205, maio 2018. p. 188.

⁵⁷ ROCHA, Helenice; MONTEIRO, Rafael. Das fontes às evidências: ensino de História e a disputa de narrativas sobre o passado. *Revista de Teoria da História*, Goiânia, v. 27, n. 2, p. 108–128, 2025. DOI: 10.5216/rth.v27i2.80945. p. 112.

⁵⁸ BENTIVOGLIO, Julio. Verdades, disputas de narrativas e bolhas de opinião: o fazer histórico no Brasil pós-golpe de 2016. In: MERLO, Patricia; et. al (Org.). *Anais do XIII Encontro Estadual de História da ANPUH-ES: negacionismo, verdade e fazer histórico*. Volume 1. Vitória: Editora Milfontes, 2021. p.98-99.

⁵⁹ DUMMETT, 1990, apud BENTIVOGLIO, *ibid.*, p.102.

Estas estariam facilitando a propagação de mecanismo de sugestão, reforço e engajamento que se baseiam nos sentimentos e subjetividade, para o estabelecimento da verdade.

Gontijo evidencia que a História, enquanto disciplina e área do conhecimento, tem transitado entre o estratégico e o irrelevante para as sociedades em conformidade com o momento, o que vincula o entendimento da História no tempo dentro de uma relação de poder. Neste sentido, tanto a História, como a autoridade do historiador também desloca-se seguindo a mesma lógica e, na atualidade, o historiador tem visto sua autoridade minada. Além disso a História tem se popularizado como negócio rentável, produzida como entretenimento, moldada para atender ao gosto do consumidor, o que em grande medida tem fortalecido estereótipos, preconceitos, posturas antidemocráticas e uma história caricata⁶⁰.

Fato levantado pela autora demonstra que grupos, antes à margem na sociedade, hoje ampliam sua voz em relevância e reivindicam suas pautas, fazendo-se ouvir com as facilidades das mídias digitais, sendo que a “internet permite que um número cada vez maior de pessoas sem formação especializada em história, busque documentos e elabore representações sobre o passado, impondo-se a necessidade de delimitar as diferenças entre história, memória, conhecimento, informação e opinião.”⁶¹

Assim, as narrativas que chegam com os estudantes também trazem coletivos que conquistaram espaços, com discursos e pautas legítimas, porém também dá visibilidade e volume para discursos que divulgam um conteúdo raso, com viés oportunista, tais como identifica Achille Mbembe .

Para Mbembe, a sociabilidade humana, que mantinha limites, impondo vigilância sobre nós mesmos, ou respondia à mediação institucional, tem cedido espaço para uma nova dinâmica, onde a crença é que a mediação já não é mais necessária, oportunizando o crescimento de um anti-humanismo favorecendo discursos de ódio, polarização, perseguição às minorias, que já aparece nas salas de aula⁶².

O autor aponta o fim da era do humanismo, identificando que a lógica neoliberal não funciona dentro de uma democracia liberal e que a atualidade é marcada pela

⁶⁰ GONTIJO, Rebeca. ‘Deixa os historiadores pra lá’: crise das humanidades, crise de autoridade, novas possibilidades. In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo. (org.). *Em defesa do ensino de história: a democracia como valor*. Rio de Janeiro: FGV, 2022, v. 1, p. 19-39. p.22.; TURIN, Rodrigo. Entre o passado disciplinar e os passados práticos: figurações do historiador na crise das humanidades. *Tempo*, v. 24, n. 2, p. 186–205, maio 2018. p.26-28.

⁶¹ *Ibid.*, p. 31.

⁶² MBEMBE, Achille. *A era do humanismo está terminando*. Instituto Humanitas Unisinos, São Leopoldo, 24 jan. 2017., 24 jan. 2017. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/564255-achille-mbembe-a-era-do-humanismo-esta-terminando>. Acesso em: 25 set. 2025.

dinâmica de mercado, onde o conhecimento válido é o conhecimento útil a esta lógica, estando intimamente apoiado pelos recursos algorítmicos de valoração e elaboração da verdade. Neste sentido, pessoas deixam de ser sujeitos históricos e passam a ser tratados como dados, avaliados por seu desempenho e capacidade de consumo.

Se de um lado verificamos as diversas questões que se somam e colocam em xeque a autoridade da História, de outro estamos em uma das pontas que sofrem a ação desta crise, aqui já enunciada, e é evidente que elas afetam as culturas de história e a cultura escolar.

Quanto ao ensino de história, Turin também verifica a crise das humanidades, logo o fim do humanismo requer o fim das humanidades, identificando que as políticas públicas atuais estão relegando à margem os conteúdos de humanidades, com diminuição de carga horária, remodelação de currículos, em função da sua desimportância para o mercado⁶³.

Neste processo de ressignificações, a lógica de mercado invade a cultura escolar, aproximando conceitos e práticas que correspondem à sua dinâmica. Em Uberlândia, o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE) e a Prefeitura, através da Secretaria de Educação atuam com um programa de educação empreendedora, fruto de um projeto nacional da instituição.⁶⁴ Dentro desta realidade, enquanto eu desenvolvia um trabalho para identificar pontos sensíveis sobre a atuação de governos neoliberais no Brasil do final dos anos 90 e início dos anos 2000, compartilhava [meu tempo-espço com] meus estudantes com um programa que “otimizava” a lógica de mercado que incute o sonho do protagonismo empreendedor.

A estrutura que desvaloriza e por vezes desqualifica o profissional da educação está intrincada na organização curricular e nas escolhas que as instituições estabelecem para a educação, seja com a ampliação da carga horária da matemática e linguagem, em detrimento das humanidades, seja aproximando a lógica de mercado para dentro da sala de aula, com um pensamento utilitarista que gira em torno da eficácia, desenvolvimento

⁶³ TURIN, Rodrigo. Entre o passado disciplinar e os passados práticos: figurações do historiador na crise das humanidades, *Tempo*, v. 24, n. 2, p. 186–205, 2018. p.187.

⁶⁴ Cf. BRAGA, Vanessa. Sebrae Minas e Prefeitura de Uberlândia lançam programa de educação empreendedora nas escolas. *Agência Sebrae de Notícias Minas Gerais*, Belo Horizonte, 20 fev. 2025. Disponível em: <https://mg.agenciasebrae.com.br/cultura-empreendedora/sebrae-minas-e-prefeitura-de-uberlandia-lancam-programa-de-educacao-empreendedora-nas-escolas/>. Acesso em: 13 mai. 2025.; UBERLÂNDIA. Prefeitura Municipal. Prefeitura certifica mais de 100 professores pelo programa "Educação Empreendedora – Protagonismo Estudantil". *Prefeitura Municipal de Uberlândia*, Uberlândia, 13 maio 2025. Disponível em: <https://www.uberlandia.mg.gov.br/2025/05/13/prefeitura-certifica-mais-de-100-professores-pelo-programa-educacao-empreendedora-protagonismo-estudantil/>. Acesso em: 13 de maio de 2025.

de habilidades e competências, quantificadas por avaliações externas que burlam a aprendizagem, a formação e o desenvolvimento⁶⁵.

1.3. Cultura de história e o saber histórico escolar

Compreendendo que deva haver um diálogo entre a cultura de história e o saber histórico escolar, e, diferente de sair em defesa de uma sobre a outra, mas no exercício prático da atividade docente, ao predominar a cultura de história, nos últimos anos, com o distanciamento das práticas dialógicas, caímos no questionamento da (ir)relevância do conhecimento histórico escolar.

Caimi, alicerçada sobre as ideias de Prats⁶⁶, criou uma lista destacando justificativas para a presença da História enquanto disciplina escolar. Entre outros argumentos destaca que a História: facilita a compreensão do presente, prepara os alunos para a vida adulta, desperta o interesse pelo passado, potencializa nas crianças e adolescentes um sentido de identidade e contribui para o conhecimento e a compreensão de outros países e culturas do mundo atual, contribui para o desenvolvimento das faculdades mentais por meio do estudo disciplinado, introduz os alunos em um conhecimento e no domínio de uma metodologia rigorosa, própria dos historiadores.

A história é “alguma coisa que expande a nossa própria concepção de mundo”⁶⁷, onde o passado materializa nossos conceitos, fornece conhecimento para arbitrar sobre alguma regra e nos orienta nas escolhas.

A [des]legitimação da presença do ensino da História, talvez não seja ainda sentida como um problema em sala de aula do ensino fundamental, diferente do ensino médio, que ao longo dos anos perdeu carga horária, passou por reformas, mas as narrativas ali pontuadas podem ser o ponto principal, tendo em vista que:

na contemporaneidade, o lugar de autoridade do conhecimento institucional enfrenta uma crescente desestabilização. Quando um professor de História propõe uma nova perspectiva sobre determinado processo, os estudantes podem encontrar grande dificuldade em renunciar a interpretações anteriores, sobretudo quando carregadas de valor emocional e transmitidas em círculos de convivência onde

⁶⁵ TURIN, Rodrigo. Entre o passado disciplinar e os passados práticos: figurações do historiador na crise das humanidades, *Tempo*, v. 24, n. 2, p. 186–205, 2018. p. 200.

⁶⁶ PRATS, 2006 apud CAIMI, Flávia Eloísa. O que precisa saber um professor de história? *História & Ensino*, [S. l.], v. 21, n. 2, p. 105–124, 2015. DOI: 10.5433/2238-3018.2015v21n2p105. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/23853>. Acesso em: 1 ago. 2025. p. 108-109.

⁶⁷ LEE, Peter. Por que aprender História? *Educar em Revista*, n. 42, p. 19–42, out. 2011. p.41.

constroem suas identidades.⁶⁸

Na concepção dos autores, para o enfrentamento dessa crise de autoridade, percebida na resistência dos estudantes em refutar suas ideias, é preciso levar em consideração as emoções e sentimento de pertencimento dos estudantes, que moldam o seu entendimento do passado e como se enxergam no presente, principalmente sobre algumas temáticas que podem gerar controvérsia no debate público.

Sugerem que o espaço da sala de aula deve ser “um espaço de negociação entre a história escolar e as histórias pessoais e coletivas que os estudantes carregam consigo, que informam, enquadram e conferem sentido ao que irão aprender.”⁶⁹

Sobre a dificuldade de promover aprendizagens mais significativas Monteiro parte do questionamento da realidade atual dos jovens, para questionar: os desafios poderiam vir: dos

seus múltiplos interesses, do presente contínuo, desqualificando o passado como o velho, o obsoleto, o descartável ao incorporarem, mesmo inconscientemente, o sentimento da modernidade difundido pela publicidade nas diferentes mídias, de forma ampla na sociedade? Ou é incompetência dos professores?⁷⁰

Assim, voltamos a Rocha e Monteiro para pensar o ensino de História com cuidado aos sentimentos de pertencimento e emoções, distanciando do embate, mas levando em consideração o momento presente e a nova dinâmica social, que ao que parece tem sido o “abismo” que separa o conhecimento previamente experienciado pelos estudantes e o que se ensina em sala de aula, frente ao quadro já descrito de uma dinâmica neoliberal na educação⁷¹.

Seria a distância entre o saber escolar e a cultura de história um abismo⁷²? Ao

⁶⁸ ROCHA, Helenice; MONTEIRO, Rafael. Das fontes às evidências: ensino de História e a disputa de narrativas sobre o passado. *Revista de Teoria da História*, Goiânia, v. 27, n. 2, p. 108–128, 2025. DOI: 10.5216/rth.v27i2.80945. p. 117.

⁶⁹ ROCHA, Helenice; MONTEIRO, Rafael. Das fontes às evidências: ensino de História e a disputa de narrativas sobre o passado. *Revista de Teoria da História*, Goiânia, v. 27, n. 2, p. 108–128, 2025. DOI: 10.5216/rth.v27i2.80945. p. 117.

⁷⁰ MONTEIRO, Ana Maria F.C. Ensino de História: entre História e Memória. In: SILVA, Gilvan Ventura da; SIMÕES, Regina Helena Silva e; FRANCO, Sebastião Pimentel. (Org.). *História e Educação: territórios em convergência*. 1ed. Vitória(ES): GM/ PPGHIS/UFES, 2007, v. 1, p. 1-12. p. 3.

⁷¹ ROCHA, *op. cit.*, p.117.

⁷² A palavra é utilizada por Noronha em seu texto: “O não-lugar da metodologia na formação de professores de História”, onde resgata o termo, e amplia a discussão de Gonzalo de Amézola ao se referir ao abismo entre o saber acadêmico e o saber escolar. Segundo Noronha, há um abismo aparente, em função das diferenças institucionais, culturais e didáticas entre estas instituições, o que não quer dizer que seja a evidência de uma falência, mas o reconhecimento de que as duas produzem e lidam com saberes distintos. NORONHA, Gilberto Cezar de. O não-lugar da metodologia na formação de professores de História In: NORONHA, Gilberto Cezar de; CUNHA, Nara. R. C. (Org.) *Na Terceira Margem: teorias, metodologias e sensibilidades do ensino de História*. São Leopoldo: Oikos, 2022. v. 1. p.15-39.

iniciar a caminhada desta pesquisa, sob o impacto do distanciamento dos alunos, em comparação com anos anteriores, posso afirmar que enunciei esta distância como um abismo e que, na continuidade da jornada, pode se dizer que o sentimento abismal que trouxe para o ProfHistória era legítimo, mas o abismo era aparente. É fato, que ao nos propormos pensar a educação sob seus condicionantes sociais, as culturas de história virão para a sala e serão componentes das escolhas do professor para efetivar uma aprendizagem significativa, matéria distinta do que compõe o conhecimento.

Ao buscar o tema, a pesquisa me convidou a atravessar este abismo e subir uma montanha⁷³ de problemáticas relacionadas, onde me propus a chegar ao limite das minhas crenças e conceitos, enquanto professora de História, saindo da planície, (in)tranquila da reprodução. A saída da planície aconteceu em virtude do fim da mansuetude (des)confortável do lugar-comum da sala de aula: o mundo mudou, está mais abismal? Esta pesquisa pretendeu atravessar este abismo em direção à montanha: foi uma escalada de altos e baixos que pressupõe estudo, reflexão e o convite à mudança. Por outro lado, assim como saí do conforto da planície, busquei inquietar meus estudantes para não se acomodarem ao conforto de suas ideias, e se a permitirem enfrentar o abismo e subir a montanha.

1.4. O saber escolar, a cultura de história e a memória

Ser professor é estar em formação permanente, com interações formativas nos diferentes espaços de sua vida, seja nos espaços educativos, de trabalho, ou de lazer. Sua formação é atividade complexa, não se encerra, assim a identidade docente é definida social e historicamente⁷⁴.

Como evidencia Fonseca, não só o estudante, mas também o professor está em um processo de aprendizagem constante, sendo o espaço da sala de aula um campo de relações: com o saber, com o mundo, consigo, com o outro⁷⁵. Por isso, é preciso reconhecer as singularidades, as diferenças, as histórias de vida, que formam este espaço, na proposição de aulas significativas, dialógicas.

⁷³ Em diálogo com o conto de Rubem Alves “A planície e o abismo”, onde um jovem enfrenta o desafio andar pelo caminho da montanha encantada, conhecida por ser sombria e silenciosa. Em uma jornada por enfrentar o abismo, e com ele a solidão, medo, tristezas, saudade, mistérios. O jovem enfrenta os desafios do seu crescimento interior, na jornada pela montanha e ao concluí-la, sente-se outra pessoa, e, do alto da montanha encantada, pode ver o vale com outros olhos, olhos de quem passou pelas “lições do abismo”. ALVES, Rubem. A planície e o abismo. São Paulo: Paulus, 1991.

⁷⁴ FONSECA, Selva Guimarães. O trabalho do professor na sala de aula: relações entre sujeitos, saberes e práticas. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* [online]. 2010, vol.91, n.228, pp.390-407, p. 393.

⁷⁵ *Ibid.*

A propósito, nos anos 1980, Conceição Cabrini e outros já reclamavam do ensino de História cristalizado em verdades acabadas que “exclui a realidade do aluno”, que despreza sua experiência vivida, sua historicidade, sua “realidade individual, de sua família, de sua classe, de seu país, de seu tempo”⁷⁶.

Ao escolher as memórias como ponto de partida para o estudo do Brasil contemporâneo, o fazemos na intenção de reelaborar os conceitos históricos para/com os estudantes, tais como a temporalidade, anacronismo, concepção de verdade, disputas de memórias, mudanças e permanências, em sua tentativa de análise das fontes⁷⁷. Articulando conceitos substantivos e conceitos de segunda ordem⁷⁸ no desenvolvimento da atividade.

Esperava-se que o trabalho coordenado com as memórias, oportunizasse uma compreensão da produção histórica, podendo conduzir o estudante a entender o caminho que os fatos levaram até chegar à História ensinada. Além disso, trouxemos à tona as questões que permeiam sua realidade, e procuramos analisá-las sob as expectativas do seu momento presente, em um exercício onde as suas/nossas inquietações davam sentido aos fatos do passado e lançam luz ao momento presente⁷⁹. Nossas escolhas partiram das indagações do tempo presente, no entendimento que é do presente que é constituída toda memória que “por mais remota que seja, é atual, realiza-se no agora [...] reatualizando-o”⁸⁰.

Para problematizar a influência da dinâmica neoliberal em nossas narrativas e práticas, propusemos trabalhar com fontes selecionadas, as memórias familiares, que registram experiências reais concretas ou simbólicas relativas ao período de

⁷⁶ CABRINI, Conceição et al. *O ensino de História: revisão urgente*. São Paulo: Brasiliense, 1986. p. 34.

⁷⁷ CAIMI, Flávia Eloísa. O que precisa saber um professor de história? *História & Ensino*, [S. l.], v. 21, n. 2, p. 105–124, 2015. DOI: 10.5433/2238-3018.2015v21n2p105. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/23853>. Acesso em: 1 ago. 2025.

⁷⁸ Por conceitos substantivos entendem-se os conteúdos da História, por exemplo, o conceito de industrialização, renascimento, revolução. Enquanto conceitos de segunda ordem: são conceitos que estão envolvidos em qualquer que seja o conteúdo a ser aprendido. Entre os conceitos de segunda ordem, podemos citar continuidade, progresso, desenvolvimento, evolução, época, enfim, que se referem à natureza da História, como explicação, interpretação, compreensão (LEE, 2001). Também são considerados conceitos de segunda ordem aqueles relacionados às formas e à compreensão do conhecimento histórico, como o conceito de narrativa, evidência, inferência imaginação e explicação histórica (SCHMIDT, 2009, p. 37). LEE, 2001 e SCHMIDT, 2009, apud CAINELLI, Marlene. A escrita da história e os conteúdos ensinados na disciplina de História no Ensino Fundamental. *Educação e filosofia*, Uberlândia, v. 26, n. 51, p. 163-184, 110 jan./jun. 2012. Disponível <http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/viewFile/7666/9694>. Acesso 1 ago. 2025. p. 176.

⁷⁹ ABUD, Katia Maria. Processos de construção do saber histórico escolar. *História & Ensino*, [S. l.], v. 11, p. 25–34, 2005. DOI: 10.5433/2238-3018.2005v11n0p25. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/11834>. Acesso em: 31 jul. 2025. p. 27.

⁸⁰ SEIXAS, Jacy. *Da memória e seus “caminhos secretos para entrar em nós”* - ensaios sobre memória, esquecimento, história, historiografia. 1. ed. São Paulo: Intermeios, 2021. p. 53.

fortalecimento do modelo neoliberal no país. A análise do discurso, a partir dos conceitos substantivos e de segunda ordem completam a proposta, acreditando que:

Uma das tarefas da aula de História é a de possibilitar que o aluno se interrogue sobre sua própria historicidade, inserida aí sua estrutura familiar, a sociedade ao qual pertence, o país, o estado, etc. Podemos afirmar que a aprendizagem mais significativa produzida pelo ensino de História, na escola fundamental, é fazer com que o aluno se capacite a realizar uma reflexão de natureza histórica acerca de si e do mundo que o rodeia.⁸¹

Neste sentido, o saber escolar se efetiva no encontro com a experiência do outro, a partir das discussões, do levantamento das hipóteses, dentro do tempo e espaço histórico.⁸²

O exercício pressupõe o encontro das culturas de história e abre a possibilidade para a constatação de uma diversidade de narrativas entre os entrevistados. A análise das fontes oportuniza, então, caminho para as reflexões sobre a noção de verdade na História. Como formar, construir conceitos no ensino de História?

Partindo do entendimento de que a fonte não é guardiã da verdade histórica, é preciso reconhecer que o pesquisador/historiador se relaciona com os vestígios do passado promovendo seleção, construção e problematização delas. Sob uma interpretação crítica, as fontes podem ser novamente ressignificadas e reconstruídas, a partir das demandas dos tempos da rememoração. Portanto, em sua própria epistemologia, que revê suas fontes e vestígios, a História abre possibilidades para a negação de uma verdade estabelecida e acabada⁸³.

Desenvolver tal conceito reforça a compreensão de que a verdade se processa mediante as concepções de quem articula as narrativas, da mesma forma que as fontes e os vestígios também precisam ser analisados e problematizados.

Em um contexto de adoção de um modelo neoliberal, que também se articula dentro de uma noção/regime de verdade própria, o ambiente de disciplinarização de narrativas, na atualidade, atende a interesses de grupos específicos, que usam de

⁸¹ SEFFNER, Fernando. Aprender e ensinar história: como jogar com isso? In: GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet (org.). *Jogos e ensino de História*. 1. ed. Porto Alegre: Evangraf, 2013, p. 26-46. p. 23.

⁸² CAINELLI, Marlene. CAINELLI, Marlene. A escrita da História e os conteúdos ensinados na disciplina de História no Ensino Fundamental. *Educação e Filosofia*, Uberlândia, v. 26, n. 51, p. 163–184, 2012. DOI: [10.14393/REVEDFIL.issn.0102-6801.v26n51a2012-p163a184](https://doi.org/10.14393/REVEDFIL.issn.0102-6801.v26n51a2012-p163a184). Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/7666>. Acesso em: 31 jul. 2025. p. 178-179.

⁸³ ROCHA, Helenice; MONTEIRO, Rafael. Das fontes às evidências: ensino de História e a disputa de narrativas sobre o passado. *Revista de Teoria da História*, Goiânia, v. 27, n. 2, p. 108–128, 2025. DOI: 10.5216/rth.v27i2.80945. p. 111.

engajadores diversos, patrocinados, por exemplo, por *Thinktanks*⁸⁴, criando “bolhas”, facilitadas pelos recursos digitais.

Rocha e Monteiro e Bentivoglio, apontam que as chamadas “bolhas” reforçam posicionamentos, uma vez que os recursos digitais, organizados por algoritmos, personalizam, padronizam e replicam o mesmo perfil de informações. Assim os usuários são bombardeados apenas por informações dentro do mesmo viés, com um apelo sentimental e de retórica simples.⁸⁵ As consequências estão na extrapolação dos limites do verdadeiro e do falso, da incapacidade, em muitos casos, das pessoas perceberem que não fazem escolhas dos conteúdos que consomem.

[...] uma polarização social e política própria do nosso tempo, caracterizada pelo que alguns estudiosos têm chamado de “dissonância cognitiva”. Esse fenômeno, na política, se caracteriza pelo desconforto psicológico enfrentado por uma pessoa ou grupo, causado pelas contradições entre suas crenças políticas e a realidade dos fatos. Para aliviar essa tensão, o indivíduo tende a ajustar suas percepções ou justificar suas crenças, em vez de confrontá-las diretamente. Nesse último caso, acabaria por embarcar em explicações que não necessariamente se fundamentam em argumentos lógicos.⁸⁶

As culturas de história contemporânea se estabelecem sob estes condicionantes, fluindo em nossas aulas. Ainda enfrentamos outro desafio, que é a polarização na divulgação da História, com grupos que hoje estão assumindo as redes sociais, o cinema, criando cursos e conteúdos, e se institucionalizando como quando se propõe a formar professores de História, e chegam às universidades particulares⁸⁷. Estes grupos disseminam a desinformação, e se propõem a um revisionismo em diversos temas, propagando, entre outros, discriminação, preconceito, com pautas negacionistas.

⁸⁴ Organizações não governamentais ativistas que dispunham de orçamentos milionários fornecidos por empresas, grandes corporações e fundações, para desenvolver a *advocacy* do programa neoliberal para o setor público. Funcionavam como uma espécie de plataforma para alavancar a ideologia do livre mercado na agenda das políticas governamentais. MOURA, Sergio Andrade de; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Think tanks, neoliberalismo e a privatização da Educação no Brasil. *Retratos da Escola*, v. 18, n. 41, 5 set. 2024. p. 682.

⁸⁵ ROCHA, Helenice; MONTEIRO, Rafael. Das fontes às evidências: ensino de História e a disputa de narrativas sobre o passado. *Revista de Teoria da História*, Goiânia, v. 27, n. 2, p. 108–128, 2025. DOI: 10.5216/rth.v27i2.80945. p. 118; BENTIVOGLIO, Julio. Verdades, disputas de narrativas e bolhas de opinião: o fazer histórico no Brasil pós-golpe de 2016. In: MERLO, Patricia; et. al (Org.). *Anais do XIII Encontro Estadual de História da ANPUH-ES: negacionismo, verdade e fazer histórico*. Volume 1. Vitória: Editora Milfontes, 2021.

⁸⁶ ROCHA, Helenice; MONTEIRO, Rafael. Das fontes às evidências: ensino de História e a disputa de narrativas sobre o passado. *Revista de Teoria da História*, Goiânia, v. 27, n. 2, p. 108–128, 2025. DOI: 10.5216/rth.v27i2.80945. p. 118.

⁸⁷ Cf. AUDI, Amanda. Coordenado por monarquista, curso ligado à Brasil Paralelo forma professores de história. *Agência Pública*, [S. l.], 17 jun. 2024. Disponível em: <https://apublica.org/2024/06/coordenado-por-monarquista-curso-ligado-a-brasil-paraleloforma-professores-de-historia/>. Acesso em: 03 ago. 2025.

Para Rocha e Monteiro⁸⁸, o crescimento deste tipo de divulgação e grupos, promove um descrédito aos meios tradicionais de disseminação da informação, difundidos pela ciência, universidade e escola.

Evidenciamos em sala e em sociedade, um momento em que o papel do historiador rivaliza com a ampliação do acesso à produção da história pelo público em geral, muito em função dos recursos digitais. Malerba aponta que,

A disponibilidade de uma ampla rede de difusão de conhecimento histórico, como os canais e livros populares de história, biografias, exposições, websites, documentários, filmes e séries de fundo histórico veiculados em televisão e cinema, para nomear só alguns, muitas vezes implica que qualquer um detém autoridade e é responsável – o que significa, de modo inverso, que ninguém é responsável e detém a autoridade sobre o conhecimento histórico.⁸⁹

Frente aos desafios apontados, o professor está em reflexão permanente, buscando romper “bolhas” e propor uma aprendizagem significativa, que se distancie da “disputa de autoridade” a partir da popularização da produção histórica. Neste sentido, trabalhar com as fontes é uma tentativa de aproximação com a História, mas também é possibilidade de reflexão sobre o que pode nos oferecer as memórias familiares, enquanto processo de aprendizagem de quem somos.

Para Candau, os laços de pertencimento e a construção de identidade estão ancorados nas memórias e suas reproduções, fortalecendo laços familiares e a noção de pertencimento. Por sua vez, ao entrar em contato com as reminiscências familiares, cada indivíduo constrói sua identidade de forma provisória, a partir de suas experiências.⁹⁰

Neste sentido, na tarefa de relacionarem-se com as memórias dos familiares, os estudantes estão refletindo sobre a sua própria identidade desenvolvendo a alteridade, percebendo as diferenças, o caráter plural das memórias familiares. O encontro com as memórias oportunizará o exercício do convívio e compreensão do outro.

O trabalho com a memória, neste contexto, pressupõe o conhecimento do passado e elementos para efetivação de escolhas, para ação. Compreendendo sua dimensão involuntária e voluntária, ou seja, reconhece sua significância na rememoração de fatos a partir de sugestões de memória, assim como na lembrança que

⁸⁸ ROCHA, Helenice; MONTEIRO, Rafael. Das fontes às evidências: ensino de História e a disputa de narrativas sobre o passado. *Revista de Teoria da História*, Goiânia, v. 27, n. 2, p. 108–128, 2025. DOI: 10.5216/rth.v27i2.80945. p. 119.

⁸⁹ MALERBA, Jurandir. Os historiadores e seus públicos: desafios ao conhecimento histórico na era digital. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 37, n. 74, 2017. p.147.

⁹⁰ CANDAU, Joël. *Memória e identidade*. Tradução: Maria Leticia Ferreira. São Paulo: Contexto, 2011.

irrompe, inesperada. Valoriza sua dimensão afetiva e descontínua, rompendo uma cronologia limitante.⁹¹

As memórias podem ser percebidas pelos estudantes como elaboração de uma experiência coletiva, bem como constituída e formatada a partir das experiências individuais. E como memórias familiares, ancoram as suas próprias memórias, com mais ou menos lastro. Mas, o mais importante é que elas são meios para a problematização de si e de seu tempo e permitem reelaborarem suas experiências de vida, questionando assim, o discurso de autoridade – autoritarismo, seja da cultura escolar, fechada em seus currículos, seja dos grupos conservadores com os quais se deparam.

Porém, compreende-se que é possível que a análise das memórias não efetive mudanças ou reelaborações, mas que valide e reforce posturas que são o revés do que o trabalho reflexivo propõe. Neste ponto, em sua pesquisa, Pereira identifica que conhecer a factualidade do passado não é certeza de postura crítica e percepção dos usos da memória para perpetuação de discursos e pontos de vista.⁹²

⁹¹ SEIXAS, Jacy. *Da memória e seus “caminhos secretos para entrar em nós”* - ensaios sobre memória, esquecimento, história, historiografia. 1. ed. São Paulo: Intermeios, 2021. p. 43-57.

⁹² PEREIRA, Mateus Henrique de Faria. Nova direita? Guerras de memória em tempos de Comissão da Verdade (2012-2014). *Varia História*, v. 31, n. 57, p. 863–902, set. 2015.

CAPÍTULO 2: NARRATIVAS SOBRE O NEOLIBERALISMO

É impossível eliminar da nossa linguagem palavras como verdade; Ora, basta uma breve reflexão sobre o problema da verdade para nos rendermos à evidência de que se trata de um problema filosófico. [...] Ao analisarmos o problema da verdade introduziremos certas restrições [...] comecemos por um esclarecimento: no nosso texto entendemos por verdade um juízo verdadeiro uma proposição verdadeira renunciando a uma discussão sobre a verdade das normas e dos juízos de valor, sobre os outros tipos de enunciados que não são proposições predicativas, limitamos nitidamente a extensão semântica do termo verdade.⁹³

Vivemos um período de narrativas que disputam espaços e se veiculam como discursos de uma “verdade” normativa e carregada de juízo de valor, enunciada por Adam Schaff, que representa os grupos, comunidades a qual estão inseridos. Pensar a narrativa nesse contexto é considerá-la expressão da comunicação, é plural, vinculada a temporalidade e a um grande apelo sociocultural. Sendo a narrativa, segundo a concepção de Corinne Squire, o conjunto de elementos simbólicos socialmente compreensíveis, que se articulam dentro de uma temporalidade e formam sentido dentro de uma comunidade, que a compartilha, e se formam da experiência, possuindo fluidez na circularidade, se propagando por diferentes mídias.⁹⁴

Monteiro e Amorim argumentam, a partir das concepções de Ricoeur e Meyer, que a narrativa parte da situação histórica vivenciada, sendo reproduzida a partir da articulação do relato, com começo, meio e fim e pode ser reconstruída, ao chegar ao receptor, a partir da interação e do diálogo. Ao buscar o campo da retórica, tem-se a tentativa de mediação de distâncias, diferenças, entre o narrador e o receptor, através do discurso.⁹⁵

Na tentativa de compreender o que se narra sobre o neoliberalismo, o capítulo busca entender, sob a perspectiva de pesquisadores como Marilena Chauí, Daniel Andrade, Pierre Dardot e Christian Laval, alguns enfoques dados ao tema para poder

⁹³ SCHAFF, Adam. *História e Verdade*. São Paulo. Editora Martins Fontes: 1995. p. 91-92.

⁹⁴ SQUIRE, Corinne. O que é narrativa? *Civitas - Revista de Ciências Sociais*, v. 14, n. 2, p. 272–284, maio 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/1984-7289.2014.2.17148>. Acesso em: 25 jul. 2025. p. 273.

⁹⁵ MONTEIRO, Ana Maria F. C.; AMORIM, Mariana. de O. Potencialidades das "Narrativas de Si" em Narrativas da História Escolar. *Revista História Hoje, [S. l.]*, v. 4, n. 8, p. 15–31, 2016. DOI: 10.20949/rhhj.v4i8.196. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/196>. Acesso em: 8 ago. 2025. p. 20-21.

problematizar com os discursos sobre o neoliberalismo em sala de aula, em família, em sociedade.

2.1 O velho e o novo liberalismo: uma questão conceitual

Ao introduzirmos o tema neoliberalismo nas turmas de 9º ano de História, o que é comum acontecer é em um primeiro momento os estudantes o vincularem ao liberalismo, sendo identificado como um novo liberalismo. A questão que se coloca imediatamente é: o que o *neoliberalismo* traz de “novo” que o diferencia do liberalismo do século XVIII? Segundo Davies, o liberalismo não pode ser considerado um modelo nostálgico para o neoliberalismo, antes uma inspiração. Em seus pressupostos ele nega o liberalismo, que está fundamentado na concepção de limite à ação do Estado, baseado em regras que asseguram o livre comércio, a propriedade privada, o direito natural, a livre concorrência, com a autorregulação do mercado, que serviu ao capitalismo industrial, mas que sucumbe a partir dele, no bojo do surgimento das grandes corporações, das contestações de classe, da sindicalização, das ameaças à propriedade privada e crescimento do pensamento socialista.⁹⁶

Para Dardot e Laval, a crise do liberalismo foi se desenhando de 1880 a 1930, quando não conseguiu articular suas regras para acompanhar o desenvolvimento do capitalismo de grande escala.

Os capitalisms norte-americano e alemão, as duas potências emergentes da segunda metade do século XIX, demonstravam que o modelo atomístico de agentes econômicos independentes, isolados, guiados pela preocupação com seus próprios interesses, é claro, e cujas decisões eram coordenadas pelo mercado concorrencial quase não correspondia mais às estruturas e às práticas do sistema industrial e financeiro realmente existente.⁹⁷

Na Europa, no final do século XIX, já aparecem reformas, em função das demandas por uma legislação que ordenasse as relações do operário e seu empregador, com reformas que previam redução de jornada, aposentadoria, em função de um crescente pauperismo operário, que colocava em risco a sobrevivência dos trabalhadores, assim como do modelo liberal europeu. Em todo o cenário internacional, o ambiente apresentava hostilidade, com nações se organizando para proteger sua

⁹⁶ DAVIES, William. *The Limits of Neoliberalism. Authority, Sovereignty and the Logic of Competition*. Los Angeles/Londres/Nova Délhi: Sage, 2014. p. 311.

⁹⁷ DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. *A nova razão do mundo*. São Paulo: Boitempo, 2016. p. 39.

economia. “Proteção alfandegária e crescimento dos nacionalismos, imperialismos rivais e crise do sistema monetário internacional apareciam como violações da ordem liberal.”⁹⁸

A partir da Primeira Guerra e da Crise de 1929, o que já era uma constatação – que o liberalismo já não conseguia ditar as regras do jogo na economia mundial é comprovado, com a intensificação de governos ocidentais que assumiam as rédeas do mercado. Aplica-se um liberalismo intervencionista que buscava salvar o capitalismo, afastando a aproximação do comunismo como via possível de solução da crise. Crescem governos que regulavam e administravam a economia e davam condições de sustentabilidade aos indivíduos, o que configurava o estado de bem-estar social, tutelado pelo Estado.

A proposta que ficou conhecida como Keynesianismo, e foi estruturada nos Estados Unidos abatido pela Grande Depressão, promovia leis de proteção ao trabalho, impunha impostos sobre a renda de forma progressiva, criava auxílios sociais para o enfrentamento da crise, com despesas orçamentárias ativas e nacionalizações.⁹⁹ Enquanto avançava sob fortes críticas, nasciam novos pressupostos que propunham um caminho que afastasse o Estado interventor, onde a dinâmica individualista se sobrepuja à política implementada no entreguerras. Segundo alguns de seus opositores, dentre eles Von Mises e Hayek, o “Novo liberalismo”¹⁰⁰ caminharia para uma coletivização total da economia e ao totalitarismo.¹⁰¹

O modelo de bem-estar, portanto, colocava o Estado como o mediador entre a comunidade e o mercado, tentando contemporizar as contradições do sistema capitalista, refreando conflitos, uma vez que assumia o custo de ações sociais, mas alavancava a insatisfação da burguesia, que via o fundo público deslocar renda para investimentos na ciência e tecnologia, financiamentos nos setores de produtos da indústria, comércio e agricultura, também deslocar recursos para a medicina, previdência, educação, habitação, alimentação, auxílios família e desemprego.¹⁰²

O neoliberalismo surge como crítica ao modelo de bem-estar social e a atuação do Estado intervencionista, e principia com reuniões de pensadores, no final dos anos

⁹⁸ DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. *A nova razão do mundo*. São Paulo: Boitempo, 2016. p.41.

⁹⁹ *Ibid.*, p. 69.

¹⁰⁰ Nome reivindicado por John Keynes, segundo Dardot e Laval para seu conjunto de propostas que aqui estamos chamando de Keynesianismo. DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. *A nova razão do mundo*. São Paulo: Boitempo, 2016.

¹⁰¹ *Ibid.*, p. 77.

¹⁰² CHAUI, Marilena. “O totalitarismo neoliberal”, *Anacronismo e Irrupción*, v. 10, n. 18, pp. 307-328, 2020. p. 310-311.

1930, com o Colóquio Walter Lippmann de 1938, a criação da Sociedade Mont-Pèlerin em 1947, e a publicação do livro *O Caminho da Servidão*, de Friedrich Hayek, de 1944.

Seu propósito era combater o keynesianismo e o solidarismo reinantes e preparar as bases de um outro tipo de capitalismo, duro e livre de regras para o futuro. As condições para este trabalho não eram de todo favoráveis, uma vez que o capitalismo avançado estava entrando numa longa fase de auge sem precedentes – sua idade de ouro –, apresentando o crescimento mais rápido da história, durante as décadas de 50 e 60. Por esta razão, não pareciam muito verossímeis os avisos neoliberais dos perigos que representavam qualquer regulação do mercado por parte do Estado.¹⁰³

Apesar das críticas dos teóricos do neoliberalismo, que discursavam sobre a necessidade da desigualdade como fator preponderante para as sociedades ocidentais e apontavam que o estado de bem-estar gerava risco para a concorrência e às liberdades dos cidadãos¹⁰⁴, o momento não se mostrou favorável para a mudança, uma vez que a economia mostrava sinais de recuperação e crescia. Internacionalmente os Estados Unidos fortaleciam sua moeda, firmando o acordo de Bretton Woods, colocando o dólar como moeda de referência global, o que contrariou a proposta de Keynes para a criação de uma moeda internacional, desvinculada ao padrão-ouro. Para Keynes, a preocupação dos países em manter a moeda atrelada ao valor do ouro, e sua variação, protegia o câmbio, mas sacrificava empregos e estabilidade de preços.

A moeda poderia equilibrar as balanças comerciais entre os países, prevenindo desequilíbrios. Porém com o acordo de Bretton Woods, o dólar se fixou como moeda forte, lastreada ao ouro, criando o padrão-dólar, que colocou as economias mundiais atreladas e “refêns” de uma única moeda.¹⁰⁵ O fato repercute na atualidade, com a iminência de conflitos no mundo e uma nova ordem econômica se estabelecendo a partir de tentativas de desvincular o comércio internacional do dólar. De forma mais particular, destacamos a iniciativa do BRICS de comercializar com moedas alternativas ou próprias, evidenciando uma reestruturação da hegemonia e controle dos Estados Unidos.¹⁰⁶

¹⁰³ ANDERSON, Perry. “Balanço do neoliberalismo”. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (orgs.). *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 1.

¹⁰⁴ *Ibid.*, p.10.

¹⁰⁵ PRATES, Daniela M.; CINTRA, Marcos Antônio M. *Keynes e a hierarquia de moedas: possíveis lições para o Brasil*. Campinas: IE/Unicamp, out. 2007. (Texto para Discussão, n. 137). p. 1.

¹⁰⁶ NASSIF, Luís. O desafio de criar a moeda do BRICS. *Instituto Humanitas Unisinos*. 24 out. 2024. Disponível em: <https://ihu.unisinos.br/645180-o-desafio-de-criar-a-moeda-do-brics-artigo-de-luis-nassif>. Acesso em: 01 de abr. 2026; SILVA, Anne. BRICS atinge marco trilionário em comércio e sistema de pagamentos pode se tornar realidade em breve. *Revista Fórum*, 25 mar. 2026. Disponível em: <https://revistaforum.com.br/global/brics-atinge-marco-trilionario-em-comercio-e-sistema-de-pagamentos->

Surgia a ONU, o Banco Mundial e o FMI, auxiliando a reconstrução no pós-guerra. A lógica estabelecida promovia o controle do trabalhador e a sua disciplina para o trabalho, dentro de um modelo fordista, onde “o trabalho torna-se o momento da disciplina e da produtividade. O trabalhador “entrega-se” à rotina naquelas horas em que vende sua força de trabalho. No entanto, como compensação, na sua vida cotidiana, a felicidade é garantida pela sociedade (via Estado de Bem-estar e altos salários)”¹⁰⁷, o que de fato, nunca se instituiu no Brasil.

Foi somente nos anos de 1970, um período marcado pela alta inflação e uma estagnação no crescimento, que aconteceu o momento propício para a aplicação do pensamento neoliberal. O cenário de crise fortaleceu o crescimento do movimento sindical e da organização da classe trabalhadora, assim como acenou para o socialismo como possibilidade viável. O fato foi repercutido por seus teóricos como fatores que levaram ao momento econômico crítico, onde as raízes do problema

estavam localizadas no poder excessivo e nefasto dos sindicatos e, de maneira mais geral, do movimento operário, que havia corroído as bases de acumulação capitalista com suas pressões reivindicativas sobre os salários e com sua pressão parasitária para que o Estado aumentasse cada vez mais os gastos sociais.¹⁰⁸

Aplicado primeiramente no Chile, em 1978, teve sua designação ressignificada por seus opositores, que criticavam as medidas liberalizantes de Pinochet, assim o termo neoliberalismo passa a ser usado pejorativamente. Para além do conceito, a metodologia caminhava no campo político, econômico e social, e ao mercado interessava muito mais que as medidas fossem naturalizadas, do que o termo.

Foi somente a partir dos anos 2000 que a polêmica ao redor do neoliberalismo se requalificou academicamente, com cientistas sociais de diferentes especialidades se esforçando por oferecer definições mais precisas. [...] A partir de então, mesmo mantendo uma postura crítica, todo um trabalho foi realizado no sentido de definir o conceito ou por relação à sua doutrina teórica, enfatizando as principais escolas e pensadores [...].¹⁰⁹

Daniel Andrade identifica divergências entre correntes teóricas e políticas sobre

pode-se-tornar-realidade-em-breve/. Acesso em: 01 abr. 2026.

¹⁰⁷ GROPPPO, Luis. Antônio. Das origens ao colapso do estado de bem-estar: uma recapitulação desmistificadora. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n.20, p. 68 - 75, dez. 2005. p. 72.

¹⁰⁸ ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (org.). *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 2.

¹⁰⁹ ANDRADE, Daniel Pereira. O que é o neoliberalismo? A renovação do debate nas ciências sociais. *Sociedade & Estado*, Brasília, v. 34, n. 1, p.211-239, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0102-6992-201934010009>. Acesso em 4 jul. 2025. p. 212.

o neoliberalismo, mas evidencia algumas complementaridades que, segundo ele, são alvo de resistência. Discorrendo sobre as quatro dimensões evidenciadas por Andrade, apontamos a primeira que pressupõe uma economia globalizada, onde o capital financeiro articula-se dominando as decisões econômicas e acumulando capital; não estabelece limite geográfico, realocando empresas em países onde a lucratividade seja maior e os encargos menores; há uma centralização de poder nas mãos de poucas corporações, afetando o mundo inteiro, com isto, todos estes fatores inflamam uma luta de classes em escala internacional.¹¹⁰ Já Octávio Ianni percebe a ação global do poder do capital e aponta que as ações regionalizadas podem atuar como um contraponto dos trabalhadores ao crescimento globalizado das estruturas de exploração.¹¹¹ Se o capitalismo é global, a resistência dos trabalhadores ainda é local.

A segunda dimensão faz referência à luta antidisciplinar contra os modos de regulamentação e governamentalidade¹¹², contra as políticas pautadas pela lógica da concorrência e da empresa privada, as disputas ocorrem na esfera administrativa, nas políticas públicas, no direito, nas formas institucionais.

A dimensão teórica e ideológica, que busca ampliar valores como solidariedade, igualdade, participação democrática e emancipação. Andrade defende que os intelectuais e ideólogos podem invalidar e combater as pautas neoliberais, como o valor da competitividade e da economização na política, colocando em dúvida os instrumentos avaliativos, de ranqueamento e a autoridade neoliberal.¹¹³

Por último a dimensão das disposições subjetivas, que se evidenciam pelas construções de identidade, imaginário e relações entre os indivíduos, onde o neoliberalismo atua nas crenças, valores, formas de agir e pensar. Nessa perspectiva, é preciso romper com a ideia de capital humano¹¹⁴, ideia da categorização das relações a

¹¹⁰ ANDRADE, Daniel Pereira. O que é o neoliberalismo? A renovação do debate nas ciências sociais. *Sociedade & Estado*, Brasília, v. 34, n. 1, p.211-239, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0102-6992-201934010009>. Acesso em 4 jul. 2025. p. 235-236.

¹¹¹ IANNI, Octávio. Nacionalismo, Regionalismo e Globalismo. *Revista Novos Rumos*, Marília, SP, n. 25, 2022. DOI: 10.36311/0102-5864.11.v0n25.2044. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/novosrumos/article/view/2044>. Acesso em: 6 ago. 2025. p. 235.

¹¹² Conceito desenvolvido por Michel Foucault como uma racionalidade de práticas governamentais que são ao mesmo tempo individualizantes e totalizantes, que buscam estabelecer comportamentos aos indivíduos. FOUCAULT, Michel. Tecnologias de si. *Verve: revista semestral autogestionária do Nu-Sol*, São Paulo, n. 6, p. 321-360, 2004. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/verve/article/view/5017/3559>. Acesso em: 6 ago. 2025. p. 324.

¹¹³ ANDRADE, *op. cit.*, p.235.

¹¹⁴ Conceito criado por Theodore Schultz, sendo o conjunto de capacidades e conhecimentos dos indivíduos, que lhes dão condição de ampliar a produtividade e rendimentos. MINTO, Lalo Watanabe. Teoria do Capital Humano. In: HISTEDBR. *Coleção "Navegando pela História da Educação Brasileira"*: Glossário. Campinas: Faculdade de Educação da Unicamp, 2006. Disponível em: <https://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/teoria-do-capital-humano>. Acesso em: 19 fev.

partir da lógica do benefício, lucratividade, da lógica do homem empreendedor, inclusive de si mesmo.¹¹⁵

No conjunto das dimensões da crítica ao neoliberalismo, apontadas por Daniel Andrade, percebemos que apesar do individualismo estar na composição dos ideais neoliberais, o controle do indivíduo é fator preponderante, e ao longo dos anos, nas ondas de reestruturação e adaptação de seu modelo, mais se enraizaram mecanismos de subjugação dos indivíduos em todas as esferas da vida, seja no trabalho, na busca pela sobrevivência, na escola, no lazer, na tarefa de adequar os indivíduos a esta dinâmica, forjando,

um novo tipo de trabalhador, tão maleável e móvel quanto a estrutura que o continha. Por conseguinte, capaz de adaptar-se a novos ambientes; de não pertencer a um lugar fixo; de absorver informação, de usá-la e descartá-la; de saber trabalhar com outros, mas conseguir “se virar” sozinho; enfim, um sujeito capaz de aprender a aprender.¹¹⁶

Harvey cita no livro *Neoliberalismo: história e implicações*, uma frase de Margaret Thatcher que alcança a dinâmica do modelo: “a economia é o método, mas o objetivo é transformar o espírito”.¹¹⁷ Na lógica neoliberal os indivíduos passam a ser empreendedores de si, e buscamos identificar, longe de destacar particularidades de um governo ou de outro, a essência que forma e transforma o homem, em função do econômico, que se mostra mais importante para o desenvolvimento desta pesquisa, pois está presente e condicionando comportamentos e narrativas que atravessam a escola. Cabe percebermos o quanto e como as reproduzimos, em que grau de naturalização o ideal neoliberal são percebidos na Base Nacional Comum Curricular, no material didático, no nosso discurso, na sequência do capítulo.

Percorrer a trajetória do modelo liberal ao neoliberal nos fornece compreensão das estruturas que condicionam nossas vidas e como elas se desenvolveram para chegar ao modelo atual. No modelo liberal havia um Estado que difundia a autorregulação dos mercados e a livre concorrência, em defesa da propriedade privada, limitando a ação do

2026.

¹¹⁵ ANDRADE, Daniel Pereira. O que é o neoliberalismo? A renovação do debate nas ciências sociais. *Sociedade & Estado*, Brasília, v. 34, n. 1, p.211-239, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0102-6992-201934010009>. Acesso em 4 jul. 2025. p.235.

¹¹⁶ MIGUEL, Iván G. Silva; TOMAZETTI, Elisete M. As Competências no Sistema Educativo Contemporâneo: estratégias da governamentalidade neoliberal. *Políticas Educativas – PolEd*, [S. l.], v. 7, n. 1, 2014. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/PolEd/article/view/50932>. Acesso em: 26 jul. 2025. p. 48.

¹¹⁷ HARVEY, David. *O Neoliberalismo: história e implicações*. Tradução de Adail Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Edições Loyola, 2008. p. 26.

Estado, em favor da liberdade do indivíduo, sendo este o centro da economia e política. Já o neoliberalismo, em oposição ao modelo de Bem-Estar social que buscou amenizar os efeitos da crise gerada no pós-guerra, com a ação intervencionista do Estado na economia, promovendo políticas públicas que favoreceram os cidadãos nos campos de geração de empregos, saúde, legislação trabalhista – não pode ser considerado uma continuidade. É um novo modelo que se estrutura a partir da desregulação, onde o Estado tem papel disciplinador e se desvencilha das políticas sociais, enquanto sua interferência na economia é mínima, quase sempre em favor do mercado. De forma alienante, estimula os indivíduos a se tornarem empreendedores e disciplinados na lógica de mercado.

Ao buscarmos as narrativas sobre o neoliberalismo, consideramos o quadro histórico do avanço deste novo modelo, assim poderemos ainda, destacar as correntes econômicas, ou os discursos recorrentes nos espaços diversos da sociedade que defendem o modelo na atualidade, em contraponto com os apontamentos já referidos.

2.2. Narrativas sobre o neoliberalismo no Brasil

O modelo neoliberal vem sendo aplicado ao longo do século XX e XXI, e tem sido dinâmico para se adequar a diferentes regimes políticos e condições econômicas, históricas e sociais, se reconstruindo a cada crise do sistema capitalista, que ele tem ajudado a instalar. Apontado como um conjunto de diversos dispositivos e tecnologias¹¹⁸ movimentadas por governos para regular a política e a sociedade, não substitui outras racionalidades políticas já existentes, “antes, ele se compõe de maneiras dinâmicas e variadas com elas, alterando as constelações históricas, dando origem a invenções político-institucionais e moldando diferentes formações sociais.”¹¹⁹

No Brasil, foi gestado a partir da ditadura militar com a aproximação das teorias

¹¹⁸ Buscamos Michael Foucault para entender os dispositivos e tecnologias dentro de uma lógica capitalista. Para o autor tecnologia de si se define por: tecnologias que “permitem aos indivíduos efetuar, com seus próprios meios ou com a ajuda de outros, um certo número de operações sem seus próprios corpos, almas, pensamentos, conduta e modo de ser, de modo a transformá-los com o objetivo de alcançar um certo estado de felicidade, pureza, sabedoria, perfeição ou imortalidade.” Dentro da dinâmica do capital as operações dos indivíduos são moldadas, sob novos mecanismos de controle e sujeição, a autonomia cede lugar à normatização, entrando em cena o biopoder, que reúne instituições responsáveis por esse controle coletivo, garantindo governabilidade. FOUCAULT, Michel. Tecnologias de si. *Verve: revista semestral autogestionária do Nu-Sol*, São Paulo, n. 6, p. 321-360, 2004. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/verve/article/view/5017/3559>. Acesso em: 6 ago. 2025. p. 323.

¹¹⁹ ANDRADE, Daniel Pereira. Rodadas Históricas de Neoliberalização no Brasil. *Contemporânea: Revista de Sociologia da UFSCar*, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 675-708, dez./2022. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.4322/2316-1329.2022021> Acesso em: 4 jul. 2025. p. 676.

neoliberais a grupos estratégicos, com a criação de *thinktanks*¹²⁰ que se tornaram formadoras de opinião, com ideias que atingiam o poder do Estado frente ao mercado através da desregulamentação, favorecimento aos investidores externos, reforma da administração pública, restrições à estabilidade do trabalhador (tais como o seguro-desemprego), medidas favorecendo os seguimentos do Ensino Superior e Saúde privados. Embora algumas dessas ideias tenham sido adotadas pelos governos militares, as condições sociopolíticas que oportunizaram a ascensão, de fato, do neoliberalismo no Brasil, só aconteceram na década de 1990.

Desse modo, é possível definir o período da Ditadura como uma espécie de “protoneoliberalismo” no Brasil, em que saberes, políticas e elementos do arcabouço legal e institucional surgiram de maneira dispersa, mas sem haver ainda a generalização das suas técnicas de governo nem a formação de uma coerência estratégica de conjunto.¹²¹

Aplicado durante o período da redemocratização, se estabeleceu nas brechas, ou criando brechas, nas recentes conquistas democráticas e sociais advindas na novíssima Constituição de 1988, que caracterizava por uma forte orientação social-democrata, resguardando uma legislação trabalhista e previdenciária que é incongruente com as propostas neoliberais.

As condições sociais advindas da política repressiva e da crise econômica do país nos anos finais dos governos da Ditadura Militar mobilizaram grupos e segmentos da população brasileira em um esforço de dissipar o modelo político vigente. Com o fim do Regime, a pressão desses movimentos organizados efetivou uma participação na construção do texto constitucional, que estabelece como função do Estado desenvolver condições que se aproximam das determinadas no modelo de bem-estar, apesar das tentativas de grupos que se alinhavam às mudanças implementadas na Grã-Bretanha, Estados Unidos, com privatizações e desregulação do mercado.

Ao longo dos anos seguintes, o texto constitucional passou por diversas reformas¹²² que foram corroendo seus princípios fundamentais e moldando o modelo

¹²¹ ANDRADE, Daniel Pereira. Rodadas Históricas de Neoliberalização no Brasil. *Contemporânea: Revista de Sociologia da UFSCar*, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 675-708, dez./2022. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.4322/2316-1329.2022021> Acesso em: 4 jul. 2025. p. 681.

¹²² Para Octávio Ianni as reformas empreendidas pelo Estado minam a reação social, em uma estrutura dinâmica, que sempre se altera em função das exigências globalizadas do capital. Desse modo, ressignifica os papéis da sociedade e do Estado. IANNI, Octávio. Nacionalismo, Regionalismo e Globalismo. *Revista Novos Rumos*, Marília, SP, n. 25, 2022. DOI: 10.36311/0102-5864.11.v0n25.2044. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/novosrumos/article/view/2044>. Acesso em: 6 ago. 2025. p. 6.

neoliberal na/pela Constituição, revendo direitos e garantias da população em diversos segmentos.

Seu corpo [da CF] foi talhado e retalhado por emendas em profusão – nada menos que 99 emendas constitucionais foram aprovadas entre 1992 e 2017, sem contar as seis aprovadas em 1994, chamadas “de revisão”, previstas como possíveis pela própria Constituição de 1988. Estas emendas, o mais das vezes, ao invés de diminuir, acentuaram tradições conservadoras, enfraquecendo, neutralizando, quando não suprimindo, dispositivos de defesa das liberdades democráticas e dos direitos sociais.¹²³

Andrade identifica que a crise econômica herdada do período ditatorial e descontrolada no governo Sarney, atuou como fator preponderante para criar as condições ideais para a aceitação popular das medidas neoliberais. Ainda no governo Sarney, o enfrentamento à hiperinflação inicia reformas implantadas de forma gradativa e intensificadas nos governos seguintes.¹²⁴

O governo Collor favoreceu a circulação do capital estrangeiro, desmontou barreiras tarifárias e uma política protecionista do período Vargas, e movimentou uma política de privatizações, deu condições para a flexibilização de leis trabalhistas que Andrade identifica como sendo a primeira onda do neoliberalismo no Brasil, caracterizada pela integração do país, aos mercados globais, financeiros e comerciais globais e a reforma administrativa do Estado.¹²⁵

Nesse primeiro momento do neoliberalismo no Brasil o desmonte das recentes conquistas se avolumou com os governos seguinte se alinhando à pauta e ampliando sua dinâmica, promovendo reformas no campo jurídico, constitucional, econômico, social e político.

A proposta para o Brasil a partir de 1995 mapeava um Estado que saia do papel de produtor para regulador da economia e do desenvolvimento privado. Caberia ao segmento privado a produção de bens de serviços, o que alimentou o discurso de privatizações, pautado na eficiência do setor privado para a tarefa. Como regulador deveria favorecer, a concorrência no mercado interno, a partir da abertura da economia e possibilitar competitividade do país no mercado globalizado, criando para isso agências

¹²³ REIS, Daniel. Aarão. A Constituição cidadã e os legados da ditadura. Locus: *Revista de História*, [S. l.], v. 24, n. 2, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/locus/article/view/20879>. Acesso em: 25 jul. 2025. p. 293.

¹²⁴ ANDRADE, Daniel Pereira. Rodadas Históricas de Neoliberalização no Brasil. *Contemporânea: Revista de Sociologia da UFSCar*, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 675-708, dez./2022. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.4322/2316-1329.2022021> Acesso em: 4 jul. 2025. p. 681-682.

¹²⁵ *Ibid.*, p. 682.

reguladoras.¹²⁶

O Estado passou a se organizar pela mesma lógica que as instituições privadas, voltadas para resultados, competitividade, eficiência, atendendo ao povo, agora entendido como cliente, e estabelecendo padrões de verificação da produtividade e metas, desvalorizando a estabilidade e elevando o mérito pelo desempenho. A lógica adotada prezava pela quantidade e não pela qualidade, mesmo dentro da demanda social, que no modelo neoliberal pode ser sacrificada em favor da manutenção do equilíbrio financeiro do país. Os benefícios sociais passaram a ser condicionados à contrapartida por parte dos beneficiários, que deveriam prestar contas de determinadas ações estipuladas pelo governo para conseguir seu benefício.

O Estado igualmente buscou governar a população para e pelo modelo de mercado, adotando a grade de análise do capital humano na formulação das políticas sociais, reduzindo a cidadania progressivamente à capacitação e inserção no mercado e criando uma regulação que favorecia a conversão do trabalhador em empreendedor de si.¹²⁷

No campo do trabalho, os baixos salários, a terceirização, a precarização, condicionaram uma dinâmica de informalidade, que colocava sob os ombros dos trabalhadores, somente, a responsabilidade pelo pão de cada dia. Essa lógica da flexibilização, o empreendedorismo, também chegou ao mercado formal.

As narrativas já evidenciadas demarcam uma visão dos críticos do neoliberalismo, mas seria essa versão dos acontecimentos a compartilhada socialmente? Afinal, como as pessoas têm compreendido esse período de irrupção de uma configuração sócio-histórica tão cara à vida contemporânea, instituindo e (des)regulando nossas vidas?

Como esse período descrito pelo discurso acadêmico crítico é evocado pelas memórias dos familiares dos nossos estudantes, que o vivenciaram? Nossa expectativa era que suas experiências, percepções, posicionamentos rememorados no presente contribuíssem para que percebêssemos seu posicionamento frente ao passado-presente e nos permitisse um vislumbre das permanências e rupturas, da efetivação de um projeto mal ou bem-sucedido de “educação” neoliberal dos indivíduos, ou do desenvolvimento de um pensamento crítico, a partir do vivenciado e das interações obtidas. Buscamos

¹²⁶ ANDRADE, Daniel Pereira. Rodadas Históricas de Neoliberalização no Brasil. *Contemporânea: Revista de Sociologia da UFSCar*, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 675-708, dez./2022. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.4322/2316-1329.2022021> Acesso em: 4 jul. 2025. p. 685-686.

¹²⁷ *Ibid.*, p. 689.

promover a reflexão dos estudantes a partir dos relatos, de modo que se reconhecessem, ou não, reprodutores de narrativas familiares, que experienciaram a primeira onda neoliberal no país, que para Andrade tem início nos anos 1990.

A segunda onda neoliberal, manifestada a partir de meados dos anos 2000, foi marcada por uma hibridização das racionalidades da socialdemocracia e do novo-desenvolvimentismo durante os governos petistas que, de forma ambivalente fez coexistirem discursos que amenizam as diretrizes deste primeiro momento neoliberal no país, ao mesmo tempo em que reflete e potencializa a agenda neoliberal.

O período é pontuado pela ascensão de uma “nova classe média”, que conseguiu melhorar sua vida, com as políticas de transferência de renda, ampliação das vagas de emprego, acesso ao crédito, ampliando seu poder de compra e gerando interesse do mercado, este que se adaptou e criou estratégias para garantir acesso desse grupo ao consumo.

Essa nova classe média se enquadrou no modelo neoliberal, consumidor, empreendedor, com acesso a crédito e passou a se individualizar, afastando a dinâmica coletiva de manutenção de direitos e de luta por essas garantias, contentou-se com o consumo e a ostentação, dificultando, de fato, sua ascensão social.¹²⁸

A nova tendência deu visibilidade para parcelas marginalizadas da sociedade, como a cultura funk, que nos anos de 1990 era estigmatizada pelos meios de comunicação e perseguida pelo Estado punitivo, com o avanço do neoliberalismo no Brasil. Porém, no final da mesma década, letras de músicas que traziam ostentação de carros, roupas, dinheiro, começam a aparecer com maior intensidade. Para Pires:

[...] tais práticas discursivas foram tangenciadas por modos de subjetivação desenvolvidos no capitalismo e a maneira como elas também servem a esse sistema discursivo, reproduzindo enunciações. [...] Veremos como esse ambiente maquínico do capitalismo global de consumo opera sobre corpos e subjetividades, como ele endereça as experiências a cada indivíduo que compõe essa máquina.¹²⁹

Em 2008, tem início uma crise global do capitalismo neoliberal, a partir do estouro da bolha imobiliária dos Estados Unidos. No Brasil essa crise econômica se avulta a partir das jornadas de junho de 2013, com um substrato político que efetivou

¹²⁸ ANDRADE, Daniel Pereira. Rodadas Históricas de Neoliberalização no Brasil. *Contemporânea: Revista de Sociologia da UFSCar*, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 675-708, dez./2022. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.4322/2316-1329.2022021> Acesso em: 4 jul. 2025. p. 690-694.

¹²⁹ PIRES, João Augusto Neves. *Cultura funk e subjetividades consumistas: sensibilidades da juventude no fluxo das periferias brasileiras* (1990 2014). 2016. 199 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016. p. 59.

um golpe e colocou no poder mais um dos partidários explícitos da agenda neoliberal¹³⁰. Michel Temer, até então vice-presidente, antes mesmo de assumir a presidência definitivamente, movimentou um programa que questionava os direitos assegurados na Constituição, recolocando a agenda neoliberal no primeiro plano da política: retomou as privatizações, reduziu benefícios para os programas assistenciais e criticou as verbas destinadas à saúde e educação.¹³¹

Foi nesse cenário que teve início a terceira onda neoliberal no Brasil, caracterizada pela implantação de “um arcabouço jurídico que blindava os mercados e os interesses capitalistas em relação à democracia, esvaziando-a da possibilidade de escolha de outro modelo político, econômico e social.”¹³²

Do início da terceira onda, 2015, até os dias atuais tem sido de grandes mudanças, com a aprovação de uma reforma trabalhista que desmantelou muitos dos direitos assegurados desde pelo menos a Era Vargas, houve o enfraquecimento do sindicalismo, uma reforma previdenciária completou o pacote que afetou diretamente as classes trabalhadoras. No rol das mudanças, a partir de Bolsonaro, efetivou-se, de fato, um (des)governo que não interferia na economia, inclusive assumindo explicitamente seu papel desregulatório pela inépcia e pela (in)ação.¹³³

A partir de então, também se intensificou um modelo de serviços onde grandes plataformas monopolizam o segmento, tornando-se intermediárias globais entre trabalhadores e consumidores locais. O modelo coloca sobre os ombros do trabalhador os riscos e custos da atividade, ofertando pouca ou nenhuma retaguarda, já que o trabalhador é autônomo, mas não livre¹³⁴. Muito usual nos dias de hoje, tem se tornado a

¹³⁰ No Brasil o prenúncio da onda neoliberal começou no governo José Sarney, onde a hiperinflação era projeto de governo. A onda chega de fato no governo Collor, que cumpriu a agenda neoliberal com as reformas que inauguravam um período de desestatização. A onda se encorpou no governo Cardoso, que ampliou as reformas e alavancou a agenda neoliberal, publicizando seu sucesso. Considerado um governo híbrido, podemos falar que houve um refluxo da onda neoliberal nos governos petistas. Com o Golpe de 2016, antes mesmo de assumir a presidência, Temer retomou a agenda, dando fim a esse período mais ameno das reformas neoliberais. Ao ser eleito Bolsonaro a onda ganha força, em forma de tsunami.

¹³¹ TOLEDO, Caio Navarro de. O golpe de 2016 e a fragilidade da democracia no Brasil In: NORONHA, Gilberto César de; LIMA, Idalice Ribeiro Silva; NASCIMENTO, Mara Regina do. (Org.). *O golpe de 2016 e a corrosão da democracia no Brasil*. 1ed. Jundiaí/SP: Paco Editorial, 2020, v. 1. p. 45.

¹³² ANDRADE, Daniel. Rodadas Históricas de Neoliberalização no Brasil. *Contemporânea: Revista de Sociologia da UFSCar*, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 675-708, dez./2022. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.4322/2316-1329.2022021> Acesso em: 4 jul. 2025. p. 697.

¹³³ O novo presidente não fez meias palavras ao discursar, em campanha ou no Planalto, ao que veio e a quem veio, trabalhando em função do mercado. Cf. CARNEIRO, Júlia Dias. Jair Bolsonaro: os caminhos e as promessas do novo presidente. *BBC News*. 01 jan. 2019. <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-46705007>. Sobre a trajetória política de Bolsonaro Cf. SILVA, Diéssika Costa.; DE NORONHA, Gilberto César. Os signos emocionais e a gestão das paixões políticas: sobre os (des)usos dos símbolos nacionais no governo Bolsonaro. *Boletim Historiar*, [S. l.], v. 9, n. 04, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/historiar/article/view/18552>. Acesso em: 5 jul. 2026. Acesso em: 01 abril 2026.

¹³⁴ Cf. Entrevista com Abel Santos. CASTRO, Mariana. “A sensação é que nossa situação é análoga à

última opção (o que, de resto, é falta de opção) para aqueles que não conseguem se integrar no trabalho formal, além de ser um meio de complementação de renda. A uberização, como é chamada, exemplifica o modelo superlativo da proposta neoliberal, sendo pautado pela concorrência, empreendedorismo individual e ausência de garantias sociais, onde o indivíduo, mesmo sendo autônomo, é regulado em seu tempo, condições e valores, pela plataforma que organiza a atividade. Para Abílio, Amorim, Grohmann:

No trabalho subordinado por meio de plataformas digitais, trabalhadores não são contratados, nem mesmo recrutados. Não há vagas predeterminadas ou processos seletivos – aparentemente, para trabalhar, basta se cadastrar. O contrato de trabalho agora transfigura-se em um contrato de adesão. [...] Essa informalização envolve a perda de predeterminações claras ou estáveis sobre a jornada de trabalho, sobre a distribuição do trabalho e até mesmo sobre sua precificação.¹³⁵

Podemos assinalar que o modelo neoliberal conseguiu amadurecer uma organização das estruturas da sociedade que articula seu domínio e desenvolve sua influência e controle dos indivíduos em massa, utilizando-se de estratégias variadas, que são articuladas de forma gradativa. A dinâmica neoliberal se multiplica, enquanto promove estruturas de pensamento através do campo político e econômico, formando influenciadores e disseminadores que ocupam e ocuparam cargos públicos, reproduzindo suas narrativas e lutando por sua permanência. Nas religiões, artes, na cultura e comunicação, estabelecem modelos e modas, com tendências e um imaginário que reforça a lógica neoliberal.¹³⁶ No trabalho cada vez mais pessoas querem empreender e reforçam um estigma aos “CLTs”¹³⁷ versus CNPJotas, que se enquadram ao modelo formal de trabalho, na escola coordenam currículo, planos de ensino, disciplinas e como aprender. Tudo isso naturalizando prática e expressões do nosso vocabulário, como ‘flexibilização’, ‘excelência’, ‘impacto’¹³⁸ que nos faz refletir sobre nossa percepção

escravidão”, declara entregador de aplicativo. Brasil de Fato. Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/2022/04/02/a-sensacao-e-que-nossa-situacao-e-analoga-a-escravidao-declara-entregador-de-aplicativo/>>. Acesso em: 12 jun. 2025.

¹³⁵ ABILIO, Ludmila Costhek; AMORIM, Henrique; GROHMANN, Rafael. Uberização e plataformação do trabalho no Brasil: conceitos, processos e formas. *Sociologias*, [S. l.], v. 23, n. 57, p. 26–56, 2021. DOI: 10.1590/15174522-116484. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/sociologias/article/view/116484>. Acesso em: 8 ago. 2025.

¹³⁶ MOURA, Sergio Andrade de; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Think tanks, neoliberalismo e a privatização da Educação no Brasil. *Retratos da Escola*, v. 18, n. 41, 5 set. 2024. p. 693-696.

¹³⁷ Quase 40 milhões de brasileiros são trabalhadores informais; economistas apontam caminhos para se preparar para o futuro. *Jornal Nacional*, [s. l.], 2024. Disponível em: <<https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2025/07/29/quase-40-milhoes-de-brasileiros-sao-trabalhadores-informais-economistas-apontam-caminhos-para-se-preparar-para-o-futuro.ghtml>>. Acesso em: 9 ago. 2025.

¹³⁸ TURIN, Rodrigo. Entre o passado disciplinar e os passados práticos: figurações do historiador na crise das humanidades. *Tempo*, v. 24, n. 2, p. 186–205, maio 2018; TURIN, Rodrigo. *Tempos precários*:

sobre todos estes mecanismos (uma metáfora física), estratégias (metáfora do jogo).

O quadro levantado do neoliberalismo no Brasil, neste momento, privilegiou narrativas que evidenciam o modelo a partir de seus críticos. Cabe perceber que estas narrativas não são hegemônicas, tampouco neutras. Para alargar nossa compreensão de como temos percebido esse processo será necessário trazer as narrativas dos estudantes e professores, das instâncias que constituem as bases da educação, através de seus currículos, planos de ensino, material didático, e suas influências.

Percebemos então que, se no espaço da sala de 9º ano, o termo neoliberalismo ainda não é familiar, pouco falado e de significado desconhecido¹³⁹, as narrativas dos estudantes e as dinâmicas que eles reproduzem mostram que são afetados radicalmente pelas paixões políticas do neoliberalismo em sua proposta disciplinadora, ou em termos mais precisos, de controle, mas têm dificuldade de nomeá-lo, desnaturalizá-lo. É desde esta nova onda neoliberal que serão construídas as memórias dos jovens estudantes e nossa intenção foi confrontá-las as memórias dos seus antepassados, sob a ótica e entendimento elaborados no tempo presente. Eis a proposta central deste trabalho que se pretende desenvolver de forma reflexiva e questionadora.

2.3. Sobre o neoliberalismo na sala de aula, um universo em colisão

A sala de aula é um ambiente plural, um universo em ebulição. Retenhamos esta metáfora: nesse espaço habitam astros diversos que estão em constante choque, sendo um lugar dinâmico da construção do conhecimento, onde cada um lança as ideias que orbitam sua realidade. As colisões entre as ideias movimentam o reconstruir permanente, pertinente ao processo de ensino-aprendizagem, onde “o aprender implica um processo construtivo/reconstrutivo do sujeito, dado que o conhecimento não se copia nem se transmite, mas se estrutura progressivamente nas interações qualificadas entre o sujeito e o meio físico, social, simbólico.”¹⁴⁰ Importante pontuar que cada astro nesse universo tem uma compleição distinta, apesar de circularem também pela mesma galáxia.

Como já foi dito, cada um dos estudantes desse universo escolar, são

historicidade, aceleração e semântica neoliberal. Dansk: Zazie Edições, 2019.

¹³⁹ Considerações feitas a partir de diário de sala da professora/pesquisadora. BRUNELLI, Priscilla Fagundes. *Diário de sala – 9º ano - 2025*. Uberlândia [s.n.], 2025.

¹⁴⁰ CAIMI, Flávia Eloísa. História escolar e memória coletiva: como se ensina? Como se aprende? In: ROCHA, Helenice et al. (Org.). *A escrita da história escolar: memória e historiografia*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2009. p. 65-79. p. 68.

constituídos de elementos comuns, compartilhados. Ou seja, aquilo que compõe as narrativas que orbitam seu território em formação está imerso em uma mesma dinâmica de interações políticas, sociais, culturais e na maioria das ocasiões, econômicas. Enquanto coletividade elaboram suas identidades, exprimem crenças comuns e constroem uma espécie de código de conduta, através de seus imaginários sociais.¹⁴¹

Estamos longe de ambicionar estabelecer com rigor matemático as órbitas destes astros, que estão em um percurso gravitacional próprio, atraídos por corpos celestes mais ou menos atrativos. Mas, no universo da sala de aula é importante levar nossos estudantes a refletirem mais sobre as ideias que os outros trazem. Como bem observou Caimi, a sala de aula é espaço de interações entre os estudantes, que oportuniza a tomada de consciência da sua própria História, em contato com a História do outro.¹⁴²

No esforço de compreender a “ordem” do universo da sala de aula seriada, essa invenção moderna para atender ao capitalismo de massa, é preciso levar em consideração os diversos corpos celestes que possuem mais ou menos massa, para atrair nossos jovens astros em formação. As ideias e narrativas que orbitam em nossos estudantes são elementos constitutivos de diversos campos, de onde estão imersos. Podemos então perceber a influência dos conteúdos e dispositivos acessados pela World Wide Web, da comunidade religiosa, do meio social, do lar e outras tantas. A aula, a partir deste contexto, considera, ou deveria considerar, as culturas de história presentes, sendo “um momento caracterizado pela tradução, no qual o professor se vale do conhecimento historiográfico acumulado, mas também das formas da história que circulam mais amplamente.”¹⁴³

A condução dos nossos estudantes, e suas ideias apaixonadas, às colisões que produzam algo novo e não buracos negros é tarefa diligente do professor, que precisa levar em conta variáveis e caminhos. Portanto, conhecer a trajetória que estimula a reprodução de narrativas é oportuno para conduzir a melhores práticas e percursos para a construção de um planejamento efetivo e personalizado para o universo em questão e que fuja da reprodução simplesmente, mas que se estabeleçam de forma problematizada,

¹⁴¹ BACZKO, Bronislaw. Imaginação social. In: *Enciclopédia Einaudi*. Antropos-Homem. Lisboa: Imprensa Nacional, Casa da Moeda, 1985, p. 296-33. p.309.

¹⁴² CAIMI, Flávia Eloisa. História escolar e memória coletiva: como se ensina? Como se aprende? In: ROCHA, Helenice et al. (Org.). *A escrita da história escolar: memória e historiografia*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2009. p. 65-79. p. 69.

¹⁴³ ABREU, Marcelo Santos de; CUNHA, Nara Rúbia de Carvalho. Cultura de história, história pública e ensino de história: a investigação e formação de professores de história. *Revista História Hoje, [S. l.]*, v. 8, n. 15, p. 111–134, 2019. DOI: 10.20949/rhhj.v8i15.527. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/527>. Acesso em: 29 jul. 2025. p. 118.

autoral.

Ao pensar na demanda da pesquisa que se desenrola nessa dissertação, o planejamento de ensino anual para o 9º ano em 2025 foi pensado utilizando metodologias que pudessem facilitar a culminância do trabalho, com as entrevistas aos familiares. Nesse sentido, nada melhor do que começar procurando conhecer as narrativas que os nossos astros traziam, para a sala de aula, estabelecendo um projeto que evidenciasse o pensamento e os conceitos sobre o neoliberalismo ao longo do ano letivo, potencializando nos conteúdos temáticos pontuações que favorecessem a problematização ao longo do ano e oportunizasse uma construção coletiva e gradativa da percepção da demanda neoliberal em nosso cotidiano. A proposta se concluiria com as entrevistas, percebidas pelos estudantes a partir da construção processual de fundamentações teóricas e pontuações levantadas a respeito da temática.

As atividades propostas para o primeiro bimestre da turma de 9º ano estavam ancoradas em um eixo norteador, a evolução do consumo, que dialogou com o presente e passado movimentando uma nebulosa, identificado como berçário de termos e conceitos não problematizados e que puderam ser expostos nas atividades desenvolvidas.

A proposta forneceu pistas do que os estudantes traziam de suas reflexões sobre a questão da acumulação de capital, do consumo predatório, das relações de trabalho, descortinando falas do senso comum que formaram um mapa inicial para compreender o ponto de partida das narrativas do universo a ser trabalhado.

O que foi observado é que a princípio muitos termos que utilizavam escapavam à sua compreensão histórica como meteoros, como se fosse um movimento natural. Dessa experiência algumas falas demonstraram a naturalização, pelos estudantes, de conceitos como: individualismo, superficialismo, padronização. Percebiam que estão presentes em nossa sociedade, atualmente, ações que conotam essas práticas, mas foram encaradas como algo estabelecido, já dado, e normalizado. Apesar disso, mencionaram críticas à concorrência, às doenças ocupacionais e mentais, o consumismo acelerado, a obsolescência precoce. As tarefas desenvolvidas também movimentaram a reflexão sobre as relações trabalhistas, a questão ambiental, a ação dos diversos mecanismos da propaganda em um contexto de capitalismo neoliberal.

Para Abreu e Cunha, pensando o ensino de história na ambiência do saber escolar, devemos levar em consideração que estes estudantes trazem:

[...] compreensões e apreensões da história que antecedem seu ensino

sistemático. Não só antecedem, como continuam ao longo do processo. Assim, a atenção que vem sendo direcionada às representações sociais no ensino da história nos leva a pensar como a memória social é uma determinação anterior, bem como a considerar devidamente as representações e apresentações da história pela indústria cultural, que buscam moldar a percepção dos estudantes assim como as nossas.¹⁴⁴

O trabalho no segundo bimestre retomou conceitos já estudados em anos anteriores, como capitalismo, socialismo, comunismo e trouxe à tona definições perpetuadas no imaginário social. Volitaram em nossa atmosfera, narrativas em defesa da meritocracia, da livre concorrência, do acúmulo de capital, normalizando definições que traziam zombarias sobre o comunismo¹⁴⁵.

A partir das apresentações também compartilharam seus sonhos futuros, muitos deles calcados no empreendedorismo, que tem sido tão difundido na formação dos professores como conteúdo de relevância para chegar aos estudantes, segundo as cabeças pensantes da administração da educação, assim como o conteúdo de educação financeira.¹⁴⁶

Por outro lado, ao perceber a crise do sistema capitalista, a partir das contradições do seu funcionamento, novos horizontes foram abertos, aqui a reflexão aconteceu sobre a atuação do Estado. Questionados se o governo deveria interferir ou não na economia, se o Estado deve ser minimamente regulador, o pensamento sobre a efetividade da lei de oferta e da procura regular o mercado parecia lógica, - a retórica sobre serviços melhores em função da concorrência em caso de empresas públicas

¹⁴⁴ ABREU, Marcelo Santos de; CUNHA, Nara Rúbia de Carvalho. Cultura de história, história pública e ensino de história: a investigação e formação de professores de história. *Revista História Hoje*, [S. l.], v. 8, n. 15, p. 111–134, 2019. DOI: 10.20949/rhj.v8i15.527. Disponível em: <https://rhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/527>. Acesso em: 29 jul. 2025. p. 113.

¹⁴⁵ O imaginário anticomunista no Brasil tem feito presença em todos os momentos de crise política e institucional que o país viveu em sua história republicana. Atuou como elemento ideológico, alimentou ações golpistas que garantiram interesses imperialistas e refreou movimentos populares, associando o comunismo à uma série de representações negativas. Continua ativo no imaginário atual, vinculando os partidos de esquerda e seus governos à ações que ferem os interesses da família, propriedade e religião (ou Deus, pátria e família) e se alastra para as salas de aula reproduzindo a fala do senso comum fundamentada em *fake news*. ALVES, Eliene Gomes da Silva. *O Anticomunismo nas aulas de História* - E-book temático para o Ensino Médio. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Programa de Pós-graduação em Ensino de História, Goiânia, 2024. 259f.

¹⁴⁶ A educação financeira foi inserida na agenda global educacional, sob as recomendações de documentos propositivos da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), e compõe a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) atrelada aos conteúdos da matemática.” Tem sua origem, de acordo com pesquisas sobre a temática, no contexto neoliberal, momento em que surge a necessidade de educar financeiramente os indivíduos para que estejam preparados para as tomadas de decisão frente a atual diversificação de pagamentos, financiamentos, produtos financeiros, ou seja, para a formação de consumidores financeiramente conscientes. IGNÁCIO DE SOUZA, Jéssica; FLORES, Cláudia Regina. Da construção do objeto de uma pesquisa para a história da educação financeira. *Anais do ENAPHEM - Encontro Nacional de Pesquisa em História da Educação Matemática*, [S. l.], n. 5, p. 1–4, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/ENAPHEM/article/view/10793>.. Acesso em: 8 fev. 2026.

versus estatais fazia todo sentido, replicando um comportamento empresarial, onde todas as engrenagens funcionam para o bem econômico. Porém, no exercício da mais-valia impedindo a recuperação de países abatidos pela crise, identificaram que o Estado tem papel fundamental e estratégico, conseguiram associar os bens estatais do país e sua relevância, em comparação com bens que foram privatizados, fazendo referência a empresa privada de energia do estado de São Paulo e as frequentes reclamações sobre sua prestação de serviços.

Reconhecendo a matéria que compõe as narrativas de nossos astros, questioná-los sobre a historicidade de seus próprios pensamentos e posicionamentos foi o passo seguinte. O que gravita na órbita de nossos estudantes tem sido principalmente originário do núcleo onde estão mais próximos ou acessíveis, – o familiar, acompanhado dos seus locais de interesses, a escola, a web, seja redes sociais, jogos –, e estes últimos costumam estar alinhados com o discurso em que estão inseridos.

As primeiras reflexões do grupo, nos primeiros debates em sala, foram que nossos posicionamentos, poderiam estar girando em torno de um eixo que se retroalimenta sobre as mesmas temáticas e perspectivas, levando ao risco de consumirmos informações em uma bolha, sem chances para o acesso crítico a outros mundos e pontos de vista. E que o debate na sala de aula é uma oportunidade de rompermos essa barreira, desde que estejamos abertos a pensar sobre o novo, numa perspectiva histórica.

Apesar de ser relevante, não será possível aprofundar nesta pesquisa a questão da influência da Web na vida dos estudantes. Suas falas sugerem que, mesmo na Web, buscam se alimentar de narrativas já conhecidas, familiares, que justificam a percepção de estarem inseridos em uma bolha, onde:

O ambiente digital, marcado pela lógica algorítmica das redes sociais, favorece a disseminação de conteúdos polarizadores, muitas vezes pautados por interpretações simplistas ou distorcidas do passado, questão essa que não apenas compromete a compreensão da história, mas também influencia a forma como os indivíduos se relacionam com essas narrativas, reforçando preconceitos e limitando o debate público.¹⁴⁷

Ao chegar a este ponto, percebemos o universo da sala de aula como um espaço onde a rota de aprendizagem deveria ser trabalhada de forma personalizada, concessão a

¹⁴⁷ SILVA, Roberta Duarte da. A construção do pensamento histórico na cultura digital. In: *Artigos Portal Clio HD*, 2024. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/cliold/artigos-clio-hd/a-construcao-do-pensamento-historico-na-cultura-digital/>. Acesso em: 08 jun. 2025.

uma das táticas neoliberais, a individualização, já que a influência da história do senso comum pode ser mais atrativa e gera informações em uma velocidade maior, respondendo de forma rápida e palatável aos anseios de nossos estudantes. Mas na sala de aula, é preciso fazer o sentido inverso ao da Web, diminuindo a velocidade, dando tempo de maturação da sugestão de percurso, para que não entremos em colisão em função de posicionamentos distintos. Sendo assim, o desenvolvimento dessa pesquisa se configurou em um processo que teve início no planejamento e proposta de um projeto que contemplava todo o ano letivo, conforme detalhado no capítulo 3. E, esteve em construção lenta e contínua de uma base conceitual e reflexão permanente, com culminância no segundo semestre do ano letivo de 2025 com o fechamento das entrevistas com os familiares, e análise por parte dos estudantes, em um movimento que buscou identificar a construção desse caminho. Ao invés de rolar o *feed* freneticamente, para tentar descobrir o que está por vir, com a ansiedade que este movimento produz, a proposta foi parar e ouvir aquele que estava mais próximo, sobre o que aconteceu num espaço-tempo não muito distante de nós.

2.4. O neoliberalismo e a cultura escolar

Vivemos na escola sob o arrimo do neoliberalismo, perceptível na abordagem curricular que busca desenvolver competências e habilidades, para uma educação mais “eficaz” e “eficiente”, sob medida para e conformada ao mercado.

Cada vez mais temos percebido um movimento que diminui a autoria e autonomia da docência, com manuais instrucionais que buscam treinar professores e estudantes para alcançar altos índices em avaliações quantitativas de instâncias municipais, estaduais e federais, que alimentam um modelo que pouco atende ao que realmente importa na formação dos estudantes e se estrutura de forma a minorar problemas de base¹⁴⁸.

A docência movida por esse tecnicismo tem sido pressionada a atender as demandas das avaliações oficiais, enquanto as demandas dos estudantes se perdem em meio aos serviços burocráticos da alimentação de planilhas, da aplicação de provas, da

¹⁴⁸ FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out./dez., 2014. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302014143817>. Acesso em: 8 ago. 2025.; FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, jun. 2012. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000200004>. Acesso em: 8 ago. 2025.

repetição conteudista que aliena a função educativa da atuação dos professores e rouba o tempo do aprendizado. Fato que tem mobilizado o adoecimento de professores, em função da pressão que sofrem, como os estudantes, com a sobrecarga de tarefas, perda de autonomia de ensino, e resultados insatisfatórios para a melhoria do aprendizado¹⁴⁹.

Arroyo chama a atenção para a necessidade da função educativa dos professores, que estabelecem sua identidade docente em consonância com as questões provenientes dos estudantes. Não é ético atender à estrutura tecnicista e desprezar as demandas sociais, culturas, traumas, emoções, vivências desses dois lados – professores e estudantes –, que se encontram e constroem juntos um processo de ensino-aprendizagem.¹⁵⁰

Em uma lógica neoliberal, estamos vivendo um momento de crise de identidade docente, onde os currículos prescritos, despreocupados com as necessidades individuais, se distanciam cada vez mais da realidade social dos estudantes. Entretanto, cabe ao professor cada vez mais atuar em demandas diversas, para além das aulas, para além de ensinar é preciso educar, sob o olhar das necessidades que os novos tempos trazem com nossos estudantes, que ultrapassa a busca pelo desempenho.

Para evocar o vocabulário de Foucault, na manutenção dos corpos dóceis, a escola se mantém disciplinada e disciplinando corpos e mentes¹⁵¹, atuando para formar indivíduos produtivos, mensurados pelas avaliações e moldado ao que a sociedade espera dele, disciplinando a partir da organização espacial, da vigilância, do controle ao fazer docente e ao aprender discente. Talvez pudéssemos dizer que a escola esteja [ainda] em transição do modelo disciplinar proposto por Foucault para o modelo do controle referido por Deleuze, já em fins do século XX: “as sociedades disciplinares são aquilo que estamos deixando pra trás, o que já não somos. Estamos entrando nas sociedades de controles, que funcionam não mais por confinamento, mas por controle contínuo e comunicação instantânea.”¹⁵²

Apesar disso, ao pensarmos a História e o *ethos* dos professores, é perceptível a

¹⁴⁹ CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. *SEDUC-SP gasta quase R\$ 500 milhões em plataformas sem melhorar resultados educacionais, apontam pesquisadores*. <https://campanha.org.br/noticias/2025/07/03/seduc-sp-gasta-quase-r-500-milhoes-em-plataformas-sem-melhorar-resultados-educacionais-apontam-pesquisadores/> Acesso em 06 ago. 2025.; AGÊNCIA BRASIL. *SP: comunidade escolar critica imposição de uso de plataforma digital*. 24 mai.2024. <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2024-05/sp-comunidade-escolar-reclama-de-imposicao-de-plataforma-digital>. Acesso em 06 ago. 2025.

¹⁵⁰ ARROYO, Miguel G. *Currículo, Território em Disputa*. 5 ed. Petrópolis, RJ: Cortez, 2013. p. 29.

¹⁵¹ FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1987.

¹⁵² DELEUZE, Gilles. *Conversações 1972-1990*; tradução de Peter Pál Pelbart. - São Paulo: Ed. 34, 1992. p. 220.

produção de uma literatura crítica, que incentiva uma ação reflexiva personificada em um intelectual crítico, comprometido com sua comunidade, ou coletivos em que está inserido e que se fundamenta para balizar sua prática, estabelecendo diálogos sobre as formas de dominação em que está incluído, de forma a contribuir com um processo de transformação.¹⁵³ Mas o espaço tempo dessa escola incentiva, tolera, permite a existência plena desse professor intelectual crítico? Muitos docentes estão chegando à escola oprimidos pela dinâmica neoliberal, e cedem pela exaustão ou pela alienação.

O panorama apresentado resvala sobre a questão da docência em tempos neoliberais na escola. Mas é pertinente questionarmos se a narrativa neoliberal que porventura chega com os estudantes do 9º do ensino fundamental não está presente também em nossa prática. Será que estamos legitimando e reproduzindo consciente ou inconscientemente um discurso e uma prática que naturaliza a visão neoliberal em sala de aula, e que gera a manutenção dessa narrativa e também influencia nossos estudantes? O que tem sido apresentado pelo/com/através do livro didático? E como se estrutura o Currículo para o ensino de História?

O ensino de História se define a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), estabelecida em 2017 sob críticas e disputas de narrativas, que longe de substanciar de forma positiva e fortalecer a área, dividiu sujeitos, e perpetuou engessamentos.

O quadro delineado acima foi explicado por Almeida e Silva como um processo que se desenvolveu sob agitações políticas, com movimentos populares em protestos nas ruas, com golpe de Estado - efetivando no poder um governo alinhado com interesses privados -, e com uma disputa de memórias, inclusive do campo científico da História.¹⁵⁴

A primeira versão da BNCC foi resultado de um longo período de reflexões e traduziu a necessidade de dar visibilidade às identidades marginalizadas, fazendo valer o direito de negros e indígenas, acolhia a diversidade cultural e étnica do país e buscou quebrar a perspectiva eurocentrada do ensino de História. Mas essa versão foi rejeitada, “serviu de discurso político para desqualificar o governo de Dilma Rousseff e promover um patrulhamento ideológico no currículo de História.”¹⁵⁵ Contou com a participação de

¹⁵³ CONTRERAS, José. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez Ed., 2002.

¹⁵⁴ ALMEIDA, Fabiana Rodrigues de; SILVA, Felipe Dias de Oliveira. *Por outra BNCC de História: sobre políticas de memória e uma comunidade disciplinar*. In: JUNIOR, Arnaldo Pinto; SILVA, Felipe Dias de Oliveira; CUNHA, André Victor Cavalcanti Seal da. (orgs.) *A BNCC de História: entre prescrições e práticas*. Recife, PE: Editora Universidade de Pernambuco, 2022. p. 195-196.

¹⁵⁵ ALMEIDA, Fabiana Rodrigues de; SILVA, Felipe Dias de Oliveira. *Por outra BNCC de História:*

parte dos pesquisadores em história que, negando as diferenças entre os saberes históricos escolares e acadêmicos, quiseram fazer da base imagem e semelhança de suas áreas de pesquisa acadêmica.

Segundo Caimi a BNCC aprovada:

[...]está fortemente assentada no cenário de racionalidade instrumental própria do capitalismo contemporâneo. Seu contexto de produção exala uma subjetividade autocentrada e empresarial com foco na personalização e na suposta adaptação do currículo aos interesses individuais dos estudantes. Em seu conteúdo, a Base apresenta conceitos com significados vagos e polissêmicos como flexibilização curricular, protagonismo juvenil, projeto de vida, competências e habilidades, além de promover um brutal enfraquecimento das humanidades em uma lógica pautada estritamente pelo mercado, sonhando saberes e práticas essenciais para o pensamento crítico, para a formação cidadã e para o convívio democrático.¹⁵⁶

Dentre as muitas vozes que se levantaram no campo do ensino de História sobre a BNCC, Almeida e Silva destacaram alguns trabalhos, e em linhas gerais podemos reunir algumas características apontadas pelos pesquisadores: apresenta cunho neoliberal e não possibilita a formação de um pensamento e consciência histórica para a vida prática; as categorias trabalho e política não se apresentam em sua complexidade; privilegia a história tradicional, com um tempo histórico cronológico, linear e periodizado por marcos europeus, se aproxima de um modelo tradicional, com aplicação dentro da lógica empresarial.¹⁵⁷

Portanto, o documento oficial à disposição de estados e municípios é o reflexo de seu tempo, um período de ascensão do conservadorismo na política, negacionismo científico que tem causado impacto na política educacional.

Difícil de ser questionado, o neoliberalismo se apresenta, arrogantemente, como descrição científica do mundo real, como teoria pura, como corpo de doutrina coerente e consistente, como a única saída, como a única solução técnica possível. Transforma-se, de fato, no senso comum de uma época.¹⁵⁸

Refletir e entender a dinâmica do neoliberalismo no Brasil, dialogando presente e

sobre políticas de memória e uma comunidade disciplinar. In: JUNIOR, Arnaldo Pinto; SILVA, Felipe Dias de Oliveira; CUNHA, André Victor Cavalcanti Seal da. (orgs.) *A BNCC de História: entre prescrições e práticas*. Recife, PE: Editora Universidade de Pernambuco, 2022. p. 200.

¹⁵⁶ CAIMI, Flávia Eloisa. Prefácio. In: JUNIOR, Arnaldo Pinto; SILVA, Felipe Dias de Oliveira; CUNHA, André Victor Cavalcanti Seal da. (orgs.) *A BNCC de História: entre prescrições e práticas*. Recife, PE: Editora Universidade de Pernambuco, 2022. p. 14.

¹⁵⁷ ALMEIDA, *op. cit.*, p. 212-230.

¹⁵⁸ MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Currículo, cultura e formação de professores. *Educar em Revista*, [S. l.], v. 17, n. 17, p. 39-52, 2001. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/2066>. Acesso em: 8 ago. 2025. p. 2.

passado através das memórias familiares, inevitavelmente nos leva a questionar o que a BNCC preconiza como conjunto de elementos a serem trabalhados. Notadamente atendendo a uma estrutura neoliberal que esvazia a criticidade e se baseia em uma lógica de controle, sendo expressão de interesses políticos vitoriosos, mas também produtoras de identidades sociais.¹⁵⁹

Afinal, como o documento aborda a história da doutrina política e econômica que o produziu e também nele se sustenta? Como prescreve o ensino de História da ascensão neoliberal no Brasil a partir do fim do período ditatorial, quais são as “habilidades e competências” que deverão nortear a temática? Como a Base influencia a produção do material didático?

O livro didático é importante suporte para o ensino, instrumento de transposição didática, que assume o papel de ordenar e adequar o conhecimento científico para o ambiente escolar, parte efetiva da cultura escolar. É visto como instrumento de autoridade para estudantes, mesmo fora do espaço escolar, e a ele se reportam para estabelecer contato com o que se coloca como plausível de aprendizado.

Nesta perspectiva, sabemos que a dinâmica de produção de um livro didático, bem como o currículo que orienta a sua produção, não é vista de forma tão consensual por educadores, que compreendem os interesses e disputas em torno de seu processo de elaboração. Já os estudantes do ensino fundamental, em sua maioria, ainda não possuem escopo para ter um olhar crítico ao material didático, principalmente sobre as ausências, as escolhas de imagens e documentos, as escolhas semânticas adotadas, e tudo o que está inerente à produção do livro.

Ao visitarmos a BNCC e buscarmos a temática do neoliberalismo para os anos finais do ensino fundamental encontramos-na na Unidade Temática Modernização, ditadura civil-militar e redemocratização: o Brasil após 1946, que apresenta os seguintes objetos do conhecimento mais próximos do assunto: “A história recente do Brasil: transformações políticas, econômicas, sociais e culturais de 1989 aos dias atuais; Os protagonismos da sociedade civil e as alterações da sociedade brasileira; A questão da violência contra populações marginalizadas; O Brasil e suas relações internacionais na era da globalização.”¹⁶⁰

¹⁵⁹ ALMEIDA, Fabiana Rodrigues de; SILVA, Felipe Dias de Oliveira. Por outra BNCC de História: sobre políticas de memória e uma comunidade disciplinar. In: JUNIOR, Arnaldo Pinto; SILVA, Felipe Dias de Oliveira; CUNHA, André Victor Cavalcanti Seal da. (orgs.) *A BNCC de História: entre prescrições e práticas*. Recife, PE: Editora Universidade de Pernambuco, 2022.

¹⁶⁰ BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018, p. 432.

A partir das habilidades destacadas para a temática, as que soam compatíveis com o período aparecem compactando os governos da redemocratização aos dias atuais, desenvolvendo o conteúdo de forma superficial, sendo esperado que os estudantes sejam levados a:

(EF09HI25) Relacionar as transformações da sociedade brasileira aos protagonismos da sociedade civil após 1989.

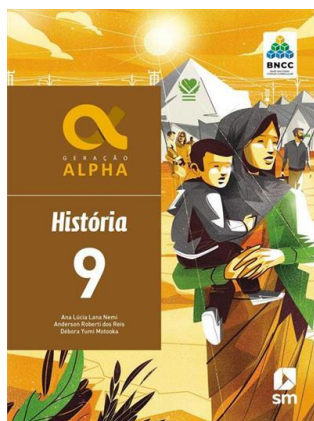
(EF09HI26) Discutir e analisar as causas da violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres etc.) com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas.

(EF09HI27) Relacionar aspectos das mudanças econômicas, culturais e sociais ocorridas no Brasil a partir da década de 1990 ao papel do País no cenário internacional na era da globalização.¹⁶¹

Mas também pode ser contemplada na História recente, com a habilidade: “(EF09HI34) Discutir as motivações da adoção de diferentes políticas econômicas na América Latina, assim como seus impactos sociais nos países da região.”¹⁶²

É significativo o fato de que o novo Currículo nacional não tenha evocado o termo neoliberalismo, deixando implícito o trabalho a ser desenvolvido¹⁶³. Esta orientação também influencia a produção do livro didático. Assim como o Currículo, o material didático, orientado pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), dilui o conteúdo de neoliberalismo, sendo perceptível o apagamento do termo e uma explicação rasa no material do 9º ano.

Imagem 1: Capa do livro Geração Alpha 9º ano



Fonte: Edições SM

¹⁶¹ BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018, p. 431.

¹⁶² *Ibid.*, p. 433.

¹⁶³ Esse silêncio ecoa também em outros silenciamentos que a base promoveu: Por exemplo, sobre as categorias de gênero... racismo, golpe, holocausto...

O livro *Geração Alpha* – 9º ano, adotado pela Escola onde a pesquisa foi desenvolvida, não identifica a implantação do neoliberalismo de forma inaugural na América Latina, quando menciona o golpe ao governo de Allende com a ascensão de Pinochet. O termo neoliberal aparecer em um primeiro momento quando aborda o governo Bolsonaro, com o texto: “Eleito ao defender bandeiras conservadoras e de caráter neoliberal, aprovou leis e emendas seguindo a tendência iniciada durante o governo Temer”¹⁶⁴. No trecho, a palavra neoliberal está grifada e a explicação aparece em nota, na lateral da página, como: “Neoliberalismo: doutrina socioeconômica que defende a mínima intervenção do Estado na econômica, por meio de sua retirada do mercado, que, em tese, se autorregularia e também a ordem econômica”¹⁶⁵. O conteúdo aparece como um anexo como se fosse sem maior importância ou necessidade de ser problematizado, como se houvesse uma tentativa de desatrelar políticas impopulares ou polêmicas da atualidade ao neoliberalismo.

Já no capítulo destinado a desenvolver a temática da globalização, o neoliberalismo é explicado em uma página. Discorrendo sobre o fim do Estado de bem-estar social a partir do fim da Guerra Fria e gerando as condições para a introdução do modelo, deslocado do assunto cronologicamente, sem maiores problematizações, mas listando suas práticas, dentre elas as privatizações e a diminuição os direitos trabalhistas. O que mais chama a atenção no texto do livro é o tempo verbal utilizado pelo autor: “a implantação de políticas neoliberais *envolveu*”, “a aplicação dessa política *gerou*”, “tal política *levou*”¹⁶⁶ como se as práticas neoliberais fossem acontecimento passado, processo concluído, superado e deslocado do momento presente.

Portanto, quando se observa o encobrimento do conteúdo sobre o neoliberalismo no currículo e nos livros, não se trata apenas de algo casual, mas uma seleção sobre quais memórias serão objetivadas como saber escolar. Ao reduzir o neoliberalismo a temas pontuais desatrelados de seus efeitos sociais, o currículo apequena ou reforça as percepções e experiência das memórias dos familiares sobre o período e o efeito prático das medidas por governos neoliberais até o momento presente. Esse modo de tratar o tema suaviza ou dispersa a crítica ao neoliberalismo no presente, ressignificando o passado, ao mesmo tempo em que torna improdutivas narrativas de contestação ou reformulação para o futuro, como aponta Almeida e Silva:

¹⁶⁴ NEMI, Ana Lúcia Lana; REIS, Anderson Roberti dos; MOTOOKA, Débora Yumi. *Geração Alpha História: 9º ano: ensino fundamental: anos finais*. 4. ed. São Paulo: Edições SM, 2022. p. 227.

¹⁶⁵ *Ibid.*

¹⁶⁶ *Ibid.*, p. 231.

As apropriações proporcionadas pela operacionalização, manipulação e ressignificação do passado a partir de diferentes imagens de mundo (LUKACS, 2018), em especial aquelas expressas na práxis curricular enquanto campo de objetivação da memória, estão conectadas a projetos de futuro e de legitimação ou contestação das existências no presente¹⁶⁷.

Em termos comparativos, em Minas Gerais, o documento orientador anterior à BNCC era o chamado Currículo Básico Comum (CBC) e que subsidiava o Programa utilizado pela Prefeitura de Uberlândia, e nele a temática do neoliberalismo estava inserida no eixo temático III: Nação, Trabalho e Cidadania no Brasil, no tema 4 – Estado e Cidadania no Brasil Atual: a República Democrática e o Neoliberalismo (1985 aos dias atuais), Subtema 1 – Estado, economia e sociedade: o papel do estado na organização econômica, a abertura do mercado e os direitos sociais, que previa o estudo do neoliberalismo no tópico IX, sob o título: Neoliberalismo e tensões sociais no Brasil, e que indicava as habilidades:

Analisar o contexto de estabelecimento de uma “nova ordem” mundial: ascensão dos governos conservadores e do neoliberalismo. Analisar a eleição de Fernando Collor de Mello e a abertura econômica do mercado brasileiro. Analisar a mobilização popular e o impeachment de Fernando Collor de Mello (1992). Analisar os dois governos de Fernando Henrique Cardoso e a implantação do neoliberalismo no Brasil¹⁶⁸.

Portanto, ao longo dos anos, enquanto as políticas neoliberais se agravam, o termo neoliberal foi caindo em desuso no material escolar, foi sendo apagado, aparecendo de forma superficial ou descontextualizado em relação às políticas vigentes, principalmente sob o governo de Jair Bolsonaro que em seu mandato declarou guerra contra o material didático avaliado pelo MEC, vociferando que acabaria com a ideologia no livro didático¹⁶⁹. A proposta foi efetiva do que ele gostaria, mas elucidativa muito do que se esperava para a educação. O fato contribui para desvincular os efeitos danosos de políticas anteriores das ações que permanecem nos modelos de governos atuais. Assim, a forma como o material didático trata o tema não ajuda o estudante a perceber que o

¹⁶⁷ ALMEIDA, Fabiana Rodrigues de; SILVA, Felipe Dias de Oliveira. Por outra BNCC de História: sobre políticas de memória e uma comunidade disciplinar. In: JUNIOR, Arnaldo Pinto; SILVA, Felipe Dias de Oliveira; CUNHA, André Victor Cavalcanti Seal da. (orgs.) *A BNCC de História: entre prescrições e práticas*. Recife, PE: Editora Universidade de Pernambuco, 2022. p, 194.

¹⁶⁸ MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. *Currículo Básico Comum: orientações pedagógicas*. Belo Horizonte: SEE-MG, 2014, p. 50.

¹⁶⁹ Cf. AMADO, Guilherme, BARRETO, Eduardo, MATSUI, Naomi, SCHMITT, Gustavo. *Os livros do Weintraub*. O Globo/Época. 06 mar. 2020. <https://oglobo.globo.com/epoca/guilherme-amado/os-livros-do-weintraub-24288623>. Acesso em: 03 fev. 2026.

modelo em que está inserido hoje é a continuidade de um processo, no Brasil, iniciado com a redemocratização e que vem se reinventando e se fortalecendo ao longo dos últimos anos.

Ao pensar como o modelo neoliberal, que influencia o material didático, aborda os temas relacionados ao conceito de neoliberalismo, percebemos que ele vem sendo incorporado ao fazer educativo moldando as relações de ensino e a cultura escolar, está inserido nas culturas de história que chegam às salas de aula, mas está sendo esvaziado enquanto objeto de reflexão, como assunto de análise crítica pelo que preconiza a Base Curricular. Enfim, está se naturalizando!

Pensando em contestar o que está dado e buscando autonomia na prática docente, ao estudar o neoliberalismo no livro didático, o pesquisador Josieuder Pereira analisou o lugar do tema no material, a partir das orientações da BNCC e salientou a superficialidade com que é tratado, tendo como referência o livro didático História Sociedade & Cidadania (9º ano) de Alfredo Boulos e como contraproposta à questão, desenvolveu um livro paradidático para suprir a carência sobre o assunto.¹⁷⁰

Para o pesquisador existe “um caminho longo, mas contínuo, para que possamos construir uma consciência histórica no ensino básico e esse produto educacional pode ser e é um ponta pé inicial diante de tempos difíceis da sociedade brasileira.”¹⁷¹ Neste sentido, na contramão do que a BNCC e o PNLD trazem para a sala de aula sobre o neoliberalismo, os professores de História resistem, incorporando recursos e estendendo a temática, que precisa ser explorada na cultura escolar, para que a cultura de história se expanda de forma reflexiva.

¹⁷⁰ PEREIRA, Josieuder Silva. *Políticas entrelaçadas: Neoliberalismo, Cultura Escolar, Ensino de História e aproximação dos saberes acadêmico e escolar por meio do paradidático* “Uma História que “Vale” a pena aprender”. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Estadual do Maranhão, São Luís-Ma, 2021.

¹⁷¹ *Ibid.*, 253.

CAPÍTULO 3: DO CHOQUE AO OFÍCIO, DO OFÍCIO À REFLEXÃO

O ano de 2018 foi para mim o marco para a reflexão sobre as mudanças na sala de aula. Enquanto o cenário político vivia um turbilhão, desde o processo eleitoral que reelegeu Dilma Rousseff em 2014, e que continuou se inflamando até o golpe em 2016, quando foi retirada da presidência. As ruas viveram manifestações, as ideias foram polarizadas e posicionamentos se acirraram no Brasil, esgarçando a intolerância entre grupos do país. Os eleitores partidários e os contrários à presidenta movimentaram redes sociais e a internet, arregimentando opiniões pró e contra o impeachment, bem como a mídia tradicional se manteve ativa politicamente.

O país viveu mais uma divisão, gerando um ambiente de choque, em que os atores políticos entraram em rota de colisão. Segundo Ferreira e Guimarães Júnior:

O golpe de 2016 se operou, portanto, por dentro do Estado, tendo como objetivo reposicionar o Estado dentro do complexo jogo das relações internacionais, buscando ampliar a taxa de lucro das frações do capital, taxas obtidas da produção de riquezas em nosso país. A política externa brasileira nos governos do PT, favoreceu os acordos com outros países e, nesse sentido, a existência dos Brics precisa ser considerada como fator de incômodo para a hegemonia estadunidense e demonstra a face imperialista do golpe de 2016 e a necessidade dos EUA de depor o governo Dilma, fazendo prevalecer sua hegemonia sobre a América Latina¹⁷².

As motivações para a deposição da presidenta, além dos descritos acima, ainda reuniram fatores como:

i) os interesses econômicos do capitalismo norte americano, que coincidem com a descoberta do pré-sal no Brasil em 2008; ii) o crescimento do conservadorismo marcado pela ideologia neoliberal de mercado; iii) a bandeira da corrupção capturada pelas mobilizações ocorridas nas jornadas de junho de 2013; iv) a identificação de um inimigo comum – a ameaça comunista –, o bolivarianismo com o discurso espalhado de que havia a possibilidade de instalar no Brasil, uma ditadura nos moldes da cubana no Brasil¹⁷³.

A crise política se estendeu gerando reflexos para o processo eleitoral seguinte, onde Lula foi aliado da participação política por uma condenação parcial, portanto

¹⁷² FERREIRA, Jorgetânia. S.; GUIMARÃES JÚNIOR, Mário Costa. P. O golpe de 2016 no Brasil: um projeto das elites contra o povo. In: Gilberto César de Noronha; Idalice Ribeiro Silva Lima; Mara Regina do Nascimento. (Org.). *O golpe de 2016 e a corrosão da democracia no Brasil*. 1ed. Jundiaí/SP: Paco Editorial, 2020, v. 1, p. 51-74. p. 55.

¹⁷³ SILVA, Berenice Gomes da. Foi um golpe contra a democracia. In: SANTOS, Lyndon de Araújo; BACCEGA, Marcus Vinícius de Abreu; MATEUS, Yuri Givago Alhadeff Sampaio (Orgs.). *O golpe de 2016 e o futuro da Democracia no Brasil*. São Luís: EDUFMA, 2021. p. 36-47. p. 38.

criminosa. A busca por uma via nova, que rompesse com os governos petistas, ampliava uma disputa de narrativas e dava visibilidade para alas autoritárias e conservadoras, misturando um discurso de ódio político, religioso e moralista, que culminou com a eleição de Jair Bolsonaro em 2018. Segundo Miguel, grupos ligados à burguesia, aos interesses estadunidense no Brasil, e a elite política tradicional não conseguiram produzir um candidato, e amparado por *fake news*, militares, fundamentalistas religiosos, e com o apoio do governo de Donald Trump nos Estados Unidos, que se alinhou aos governantes de extrema-direita no mundo, Bolsonaro se elegeu para o comando do país.¹⁷⁴

O cenário descrito, além do desgaste político entre as oposições e o governo de Dilma, teve como palco, no campo econômico, uma crise gestada a partir de 2015, o que favoreceu o estabelecimento da mais radical onda neoliberal do país, facilitada pelo governo de Michel Temer, sucessor de Dilma Rousseff.

Se consideramos que na sala de aula circulam as demandas da sociedade e do seu tempo, e o que os estudantes trazem deve ser problematizado como ponto de partida para o ensino de História, precisamos levar em consideração o cenário descrito acima.

No ano de 2018, no auge das disputas eleitorais, depois de paulatinamente os posicionamentos se radicalizarem na sociedade, a sala de aula das turmas de 9º ano em que atuei na Escola Municipal Prof. Sérgio de Oliveira Marquez, eram atravessados por estas questões mais amplas da sociedade. Se nos anos anteriores o processo de tomada de posicionamentos foi gradativo, ou eles não apareciam tão apaixonados, em 2018 a sala de aula virou lugar de disputa de narrativas e as diferenças não conseguiam se conciliar no diálogo entre os próprios estudantes, e entre estudantes e professores como representantes do que era proposto para o estabelecimento do conhecimento histórico escolar. Além das questões da cultura escolar, interferências externas confrontaram a atuação de professores em seu ambiente, medindo forças e desautorizando a prática educacional.¹⁷⁵

Enquanto o discurso da ascensão da direita negava a luta de classes, enquanto acirrava-a abertamente, contra os trabalhadores e praticava os mais desvelados, partidarismos, impulsionando a ideia de uma “Escola sem partido”, que supostamente

¹⁷⁴ MIGUEL, Luis Felipe. Introdução: a atualidade do golpe. In: NORONHA, Gilberto César de; LIMA, Idalice Ribeiro Silva; NASCIMENTO, Mara Regina do. (Org.). O golpe de 2016 e a corrosão da democracia no Brasil. 1ed. Jundiaí: Paco, 2020, v. 1. p. 23-24.

¹⁷⁵ Cf. DALMÔNICA, Mariely. PMU veta participação de alunos em feira de ciência. *Diário de Uberlândia*, 14 nov. 2018. Disponível em: <https://diariodeuberlandia.com.br/noticia/18790/pmu-veta-participacao-de-alunos-em-feira-de-ciencia>. Acesso em: 12 fev. 2026.

livraria os estudantes de aulas ideologizadoras, professores doutrinadores para deixar o caminho livre para outros influenciadores mais barulhentos e menos escrupulosos.

O ambiente hostil aos professores, fora da escola, alimentado por partidários da proposta, buscou ganhar apoio político e ganhou volume nas mídias, divulgando e arregimentando delatores. Esse é o ambiente que nossos estudantes vivem desde esse período.

A aula de História, outrora distante de tantas emoções latentes, cujas análises se referiam a um desinteresse persistente, passou a ser palanque, onde os mais inflamados discursavam sobre ideias mais variadas, evolucionismo, Terra plana, o homem na lua, teorias conspiratórias, a negação do golpe de 1964 e a ameaça comunista. O termo comunista ressurgiu e se naturalizou como adjetivo àqueles que eram contrários a uma linha de pensamento mais conservador.

Para alguns de meus estudantes do período, o influenciador digital, que se constituiu na linguagem da polêmica e da verdade revelada, se transformou em professor, ou mais precisamente, em mestre, sacerdote ou guru, com seu séquito de seguidores. E o professor foi tratado como doutrinador, a dois passos de ser confundido com o senso comum, aquela fantasmagoria a ser afastada como as sombras da caverna de Platão. O choque de realidade que o ano de 2018 me ocasionou, promoveu reflexões sobre o meio de oportunizar o exercício do debate entre as diferentes narrativas, na perspectiva do respeito e da abertura ao diferente em sala de aula e na conclusão deste trabalho, outras questões se levantaram para minha compreensão da sociedade e seus reflexos em sala e sobre meu ofício.

Os anos seguintes, com um governo de viés autoritário e a ameaça ao ensino e ao ensinar, a sala de aula ainda se mantinha como ambiente de hostilidades, com professores mais cautelosos (auto-censurados) e ameaçados (censurados). Porém, a pandemia amenizou a relação, não apenas pela limitação da convivência, como também o choque que a realidade factual da morte iminente despertou em todos nós, sem considerarmos a falta que os pais sentiram de ter seus filhos sob a tutela do professor, quando já não tinham meios para atender às suas demandas em casa em tempo integral.

Do ensino remoto ao retorno às aulas presenciais, novas demandas surgiram em virtude do distanciamento: dificuldades na concentração, na interpretação e reflexão, desinteresse, as demandas de convivência e da saúde mental se tornaram prioridade. Antes da pandemia havia desqualificação da educação escolar, o Projeto de *Homeschooling*, proposto por Bolsonaro assim que entrou no poder, Escola sem Partido.

Com a pandemia foi relativizada a perseguição aos professores, porém não podemos esquecer de salas de aula virtuais sendo invadidas, e a implantação da reforma no Ensino Médio, imediatamente desta experiência limite, ampliando conteúdos e fragilizando a carga horária das disciplinas, e a carreira do professor, que passou a ensinar conteúdos questionáveis em sua importância para a formação humanística, para os quais não tem formação específica.

No contexto apresentado, pensar como promover o crescimento da valorização do conhecimento histórico escolar me levou de volta até os elementos fundamentais do ofício do historiador. Oportunizar a experiência do trabalho com as fontes, a partir de uma metodologia e dentro de um rigor de tratamento dos dados e então estudar as informações, poderia levar os estudantes a perceber que a produção historiográfica não se fundamenta ou não se contenta apressadamente com o “eu acho que...”. Foram estas questões que me levaram ao experimento em questão. A matéria-prima proposta foi a própria narrativa, mas a narrativa de quem pode principiá-las antes e junto da escola. A narrativa dos familiares, não por ser hegemônica, mas pela sua continuidade, contiguidade e permanência, pode ser compartilhada, e as percebemos em sala, sendo uma das formas de compreender os estudantes... o que pensam, o que sentem... como transmitem e refletem sobre sua experiência temporal.

O período de referência para disparar as lembranças escolhido para provocar as memórias foi aquele experienciado, vivido pelos familiares, mas não necessariamente pelos estudantes. Inicialmente, ficou estabelecido que seria o período do governo de Fernando Henrique Cardoso e as narrativas viriam a partir de entrevistas semiestruturadas realizadas pelos estudantes com os familiares em casa. Os estudantes participariam ativamente, e os resultados seriam analisados coletivamente e comporiam um jornal, por eles produzido, com as suas reflexões. Porém, ao executar a proposta foi necessário readequar seu formato para a pesquisa final.

3.1. O processo e o projeto de intervenção

Seguindo os trâmites do Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humano da Universidade Federal de Uberlândia (CEP/UFU) e a sequência didática do Plano Municipal de Ensino fundamentado na BNCC, o conteúdo específico sobre o neoliberalismo estava previsto para ser desenvolvido no segundo semestre do ano letivo de 2025. Nesse contexto, e tendo em vista que o século XX é o recorte temporal para o

9º ano, e também o período do surgimento e efetivação do projeto neoliberal, os conteúdos conduzidos ao longo do ano foram planejados para, de forma processual, fomentar discussões que evocassem os pontos de relevância da temática. O objetivo foi problematizar questões arraigadas no imaginário social dos estudantes e do universo da sala de aula, e que dialogam com diferentes aspectos da temática do neoliberalismo.

Desse modo, o percurso formativo desenvolvido não apenas preparou os estudantes para a culminância com a análise das entrevistas, como também se sobressaiu como a principal contribuição deste trabalho, na medida em que possibilitou um processo contínuo de problematização, ligando o conteúdo programático desenvolvido durante todo o ano, à pesquisa. Isso permitiu não incorrerem de transformar a pesquisa numa atividade descolada da proposta didática para o ano escolar, mas sim a questão norteadora ou ainda um tema gerador¹⁷⁶.

Estabelecendo as entrevistas familiares como ponto central para problematizar a dificuldade dialógica em sala de aula, um projeto (Apêndice A) foi estabelecido para o ano escolar, que buscou apoiar e dar sustentação aos procedimentos e análises feitas com as memórias. A intenção era evidenciar questões críticas presentes nas interpretações e narrativas dos estudantes sobre os temas curriculares, identificando tanto posturas irrefletidas quanto posicionamentos críticos, especialmente em relação aos assuntos pertinentes à compreensão do neoliberalismo. Esse trabalho foi desenvolvido em articulação com as atividades envolvendo fontes históricas, que tinham por objetivo aproximar os estudantes da metodologia praticada na historiografia.

Ao descrever parte das ações e planejamentos para as unidades temáticas estabelecidas no projeto, não o faço no intuito de dar detalhes dos procedimentos aplicados, mas para fornecer um panorama do roteiro que sustentou o trabalho com as memórias, na convicção que esse processo foi fundamental para chegar às conclusões que encerram esta jornada.

Ao estudarmos o fim da escravidão, conteúdo do 1º bimestre, foi possível estabelecer um primeiro trabalho com fontes, não na intenção de promovê-las à prova material da História, mas sim “mostrar às novas gerações a complexidade da construção

¹⁷⁶ Compreendido a partir do proposto por Freire (2001) em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, o tema gerador é uma proposta de ensino fundamentada no diálogo, onde o estudante traz sua realidade e é membro ativo processo de ensino. “Por meio da relação dialógica, problemas são colocados, e a partir da problemática do tempo presente outras temporalidades e espaços são acessados, mediados pela contextualização, problematização e práticas transdisciplinares do educador”. VIANA, Darlan Bezerra. *Nas fronteiras do currículo: aprendizagens significativas e os temas geradores na produção de sentidos para uma educação histórica*. 2021. 122 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória) – Universidade Regional do Cariri, Crato, 2021, p. 80.

do conhecimento histórico”¹⁷⁷. Analisando o texto/documento da Lei Áurea os estudantes tiveram oportunidade, além de perceber o momento histórico, de entender como o documento traduzia, denunciava seu tempo, e de trazer questões do presente para com ele conversar. O objetivo da atividade foi verificar a pertinência de políticas públicas atuais que buscassem promover justiça social, minorando lacunas deixadas no período e percebidas no documento que deu fim à escravidão em 1888.

O trabalho foi efetivo no sentido de conseguir trazer à tona ideias pré-concebidas que compõem o imaginário social dos estudantes, presentes em suas culturas de história e que evidenciam uma postura, nesse caso, baseado na lógica da meritocracia para desqualificar as políticas de cotas como um dos recursos de combate à uma desigualdade histórica, perpetuada pelo racismo estrutural. Dentre as frases recolhidas no diário de sala da professora, se destaca o argumento de que: *“As cotas raciais não ajudam a promover justiça social, por que discrimina o negro como incapaz de conseguir com esforços próprios chegar a concursos públicos.”*¹⁷⁸

A frase em questão foi problematizada e levada à ponderação coletiva, dando voz às opiniões divergentes e similares, mas para o trabalho em questão ela foi registrada como parte de um repertório que identifica uma narrativa neoliberal, que se manifesta sem exame. Denuncia que, na cultura escolar está presente um discurso neoliberal que reforça a noção de meritocracia, seja para defender ou para rechaçar a política de cotas.

Na pesquisa desenvolvida por Salmerón, sobre as cotas raciais e o discurso neoliberal, o autor pontua que de um modo geral, o que importa perceber sobre os discursos que se levantam sobre uma “dívida histórica” e os que combatem as cotas em função de uma “vitimização”, embora pareçam opostos, nascem da mesma disputa em torno do mérito. Sendo que a “dívida histórica” enfatiza o papel das condições sociais, históricas e econômicas que influenciam as chances do indivíduo de “merecer” algo e de ascender socialmente em uma economia neoliberal. Já no discurso da “vitimização”, essas mesmas condições são minimizadas, defendendo-se que o indivíduo, por si só, é o principal responsável por conquistar o mérito. O fato é que nos dois casos essas ideias ajudam a organizar princípios do discurso neoliberal, atuando na relação entre sujeito, competição e merecimento.¹⁷⁹

¹⁷⁷ PEREIRA, Nilton Mullet; SEFFNER, Fernando. O que pode o ensino de História? Sobre o uso de fontes na sala de aula. *Anos 90*, [S. l.], v. 15, n. 28, p. 113–128, 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/anos90/article/view/7961>. Acesso em: 29 jul. 2025, p. 166.

¹⁷⁸ ESTUDANTE. In: BRUNELLI, Priscilla Fagundes. *Diário de sala: 9º ano*. Uberlândia: Escola Municipal Prof. Sérgio de Oliveira Marquez, 2025. Dados referentes ao 1º bimestre.

¹⁷⁹ SALMERÓN, André Henrique Mariz. *A ordem do mérito: um estudo sobre o atravessamento do*

Já no 2º bimestre, ao revisarmos o conteúdo do Imperialismo para buscarmos os fatores que promoveram a Primeira Guerra Mundial, visando desenvolver a habilidade de: “(EF09HI10) Identificar e relacionar as dinâmicas do capitalismo e suas crises, os grandes conflitos mundiais e os conflitos vivenciados na Europa”¹⁸⁰, foi proposto um debate em torno da sociedade de consumo que se ampliou com as ondas das Revoluções Industriais que definem nossos hábitos e “necessidades” na atualidade.

Mais uma vez as falas coletadas na reflexão coletiva nos levaram a identificar que os estudantes se guiam por um modelo de consumo pautado na lógica neoliberal que une o sucesso individual à sua capacidade de consumir. Bauman ao analisar a sociedade de consumo aponta que o valor social dos indivíduos está associado à sua performance e à sua capacidade de consumir, sob permanente pressão para adquirir produtos e serviços que garantam status, pertencimento e reconhecimento. Nesse cenário, o sucesso é percebido como resultado quase que exclusivo do esforço pessoal, já as desigualdades e privilégios tendem a ser naturalizados¹⁸¹.

Ao levantar a questão em sala, pensar a si e tentar entender a dinâmica que configura nossas identidades, recolhemos falas que correspondem ao entendimento de Bauman. Ao afirmar: “*eu sigo tendências e moda*”, “*eu troco de celular de dois em dois anos e o meu antigo ainda está bom*”, ou “*só o meu celular me faz consumir muitos outros produtos, como a capinha, o carregador, o fone, a película. E eu não tenho só uma capinha*”¹⁸², objetivamos pensar o porquê, o que nos leva a consumir de forma predatória e como o consumo nos define, em uma tentativa de percebermos uma base de entendimento do modelo de sociedade capitalista neoliberal.

As principais contribuições na tarefa foram a compreensão de que estamos definindo quem somos pelo consumo, nossa identidade está associada às tendências que reproduzimos; a compreensão de que consumimos de forma predatória, em uma prática longe da preocupação ambiental. O consumo das ideias também foi ponto relevante, tendo como foco a potencialidade dos algoritmos, nossa dependência de redes sociais e recursos digitais e sua influência na atualidade, e a novidade do momento, a Inteligência

discurso neoliberal no debate acerca das cotas raciais. 2015. Dissertação (Mestrado em Teoria Literária e Crítica da Cultura) – Universidade Federal de São João del-Rei, São João del-Rei, 2015. Disponível em: https://www.oasisbr.ibict.br/vufind/Record/BRCRIS_75eed48a213b4b62117fc59fdfe53f5f. Acesso em: 20 mar. 2026. p.52-54.

¹⁸⁰ BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018, p. 429.

¹⁸¹ BAUMAN, Zygmunt. *Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadorias*. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008. p. 76.

¹⁸² BRUNELLI, Priscilla Fagundes. *Diário de sala: 9º ano*. Uberlândia: Escola Municipal Prof. Sérgio de Oliveira Marquez, 2025. Dados referentes ao 2º bimestre.

Artificial (IA), que foi trabalhada de forma mais aprofundada em outro bimestre.

A atividade auxiliou a pesquisa sobre as memórias ao introduzir a discussão sobre a atuação da sociedade capitalista de vigilância¹⁸³, em que Zuboff identifica que:

Os capitalistas de vigilância descobriram que os dados comportamentais mais preditivos provêm da intervenção no jogo de modo a incentivar, persuadir, sintonizar e arrebanhar comportamento em busca de resultados lucrativos. Pressões de natureza competitiva provocaram a mudança, na qual processos de máquina automatizados não só conhecem nosso comportamento, como também moldam nosso comportamento em escala. Com tal reorientação transformando conhecimento em poder, não basta mais automatizar o fluxo de informação sobre nós; a meta agora é nos automatizar. Nessa fase da evolução do capitalismo de vigilância, os meios de produção estão subordinados a “meios de modificação comportamental” cada vez mais complexos e abrangentes.¹⁸⁴

A questão do consumo também apareceu no contexto do estudo da Revolução Russa. Aqui a proposta foi fortalecer conceitos e dissipar confusões e estereótipos em relação aos termos comunista e socialista, frequentemente apresentados, na conjuntura atual, como perigo à nação. Neste sentido os estudantes tiveram por tarefa pesquisar e apresentar charges sobre o comunismo, socialismo e capitalismo, cuja explicação deveria se apoiar em conceitos previamente pesquisados, reforçando-se a necessidade de indicar as referências utilizadas. A atividade possibilitou reunir frases provocativas nas manifestações dos estudantes sobre os trabalhos apresentados, que retratam as narrativas comumente ouvidas, “*o socialismo atrasa o progresso tecnológico*”, “*sem competição e concorrência a sociedade não evolui*”, “*não é justo o mais responsável sustentar o malandro*”. Entretanto, o imaginário neoliberal tornou-se mais evidente quando um dos estudantes concluiu que “*não tem vantagem nenhuma se todo mundo for rico igual, cada um tem que ter o que conseguir conquistar*”¹⁸⁵. Para ele, a divisão dos meios de produção ou os meios de sobrevivência não representa vantagem, pois o desejo é se destacar¹⁸⁶, mantendo as diferenças de classe social, fortalecendo o discurso de

¹⁸³ Para Zuboff, capitalismo de vigilância é uma nova ordem econômica em que a experiência humana é transformada em dados e em previsões de comportamento e vendidos como mercadoria, que trata essa experiência em matéria-prima gratuita e gera lucro a partir da vigilância contínua das pessoas, através das plataformas, dispositivos e infraestruturas digitais para capturar rastros e antecipar comportamentos, alterando-os em função dos interesses de mercado. ZUBOFF, Shoshana. *A era do capitalismo de vigilância: a luta por um futuro humano na nova fronteira do poder*. Tradução de George Schlesinger. Rio de Janeiro, RJ: Intrínseca, 2020. p. 18-19.

¹⁸⁴ *Ibid.*, p. 19.

¹⁸⁵ ESTUDANTE. In: BRUNELLI, Priscilla Fagundes. *Diário de sala: 9º ano*. Uberlândia: Escola Municipal Prof. Sérgio de Oliveira Marquez, 2025. Dados referentes ao 2º bimestre.

¹⁸⁶ Essa busca por se destacar e o desejo de manter as diferenças de classe social remetem ao conceito de distinção de Pierre Bourdieu. Segundo o sociólogo, as escolhas e julgamentos dos indivíduos não são

meritocracia e individualismo, evidentes em sua fala.

Na conclusão da atividade, identificamos que as bases conceituais são frágeis e que em muitas vezes as fontes em que pesquisam acabam por fortalecer os estereótipos e reforçar a desinformação. Nesse sentido, a ponderação sobre referências e fontes se fortaleceu, sendo ampliada no conteúdo sobre a Crise de 1929.

O estudo da quebra do Bolsa de Nova Iorque e a Grande Depressão subsidiaram o entendimento da dinâmica capitalista que se reinventa constantemente para se manter, assim como nos dá abertura para entender a gênese do Estado de bem-estar social com o Keynesianismo. Em paralelo, o trabalho se propôs a dialogar sobre a pesquisa escolar no estudo de História.

Para compreender a Crise de 1929 foi indicado aos estudantes que fizessem uma análise comparativa sobre o trabalho de pesquisa com a Inteligência Artificial¹⁸⁷ e a pesquisa bibliográfica disponível digitalmente. O objetivo era perceber a credibilidade, ou não, da IA e das fontes digitais como recursos para gerar autonomia no aprendizado em História, assim como perceber como se constroem as pesquisas pelos estudantes, com pouca interferência/orientação de professores e debater a questão em sala de aula.

O percurso levantou as seguintes conclusões feitas pelos estudantes, importantes para o desenvolvimento do trabalho com as memórias: para potencializar o trabalho de investigação das fontes é preciso saber elaborar as perguntas; não é possível tomar a informação, seja de IA ou fontes bibliográficas como verdades, sendo preciso uma investigação sobre a autoria e sua intencionalidade; ao inquirir uma fonte, sua resposta abre caminho para novas perguntas.

A experiência gerou orientação para a compreensão da intencionalidade nas produções historiográficas, promoveu a reflexão sobre a análise crítica na pesquisa, e a percepção sobre a produção histórica estar ligada ao momento presente. Por isso é preciso entender quem escreve, para quem, quando e com qual intenção. A oportunidade auxiliou no trabalho sobre as memórias, já que estabelece recursos para que os

neutros, mas funcionam como ferramentas de distinção social utilizadas para perpetuar sistemas de classificação e legitimar posições de poder dentro de uma hierarquia. BOURDIEU, Pierre. *A distinção: crítica social do julgamento*. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2014.

¹⁸⁷ Para a atividade a IA escolhida foi o ChatGPT por ser a mais lembrada pelos estudantes. O ChatGPT é um *chatbot* (programa de computador que simula uma conversa humana) desenvolvido pela OpenAI e lançado em 2022, é um modelo de linguagem de larga escala (LLM) treinada com grandes volumes de dados retirados de livros, artigos, sites, para que aprenda padrões linguísticos, gramaticais e relações de sentido. Com isso consegue prever a próxima palavra em uma sequência textual, gerando repostas em tempo real com base em probabilidades calculadas a partir de padrões aprendidos em treinamento mediado por seres humanos. OpenAI. *ChatGPT*. Versão GPT-4o. [São Francisco], 13 maio 2024. Modelo de linguagem grande. Disponível em: <https://chat.openai.com/chat>. Acesso em: 18 mar. 2026.

estudantes consigam pesquisar, para a vida prática, saindo de ‘bolhas’ e narrativas dogmáticas. Tal processo também se articula à formação cidadã, ao estimular a autonomia intelectual e o posicionamento crítico diante das informações.

Nessa perspectiva, a atividade aproxima-se do entendimento de pesquisa como princípio educativo conforme propõe Pedro Demo, que coloca que:

Tendo se tornado cada vez mais evidente a proximidade entre conhecer e intervir, porque conhecer é a forma mais competente de intervir, a pesquisa incorpora necessariamente a prática ao lado da teoria, assumindo marca política do início até o fim. A marca política não aparece apenas na presença inevitável da ideologia, mas sobretudo no processo de formação do sujeito crítico e criativo, que encontra no conhecimento a arma mais potente de inovação, para fazer e se fazer oportunidade histórica através dele¹⁸⁸.

Para o 3º bimestre, foi desenvolvido o tema da ascensão dos Regimes Totalitários dando ênfase na narrativa e propaganda. Após a fundamentação teórica e o contexto histórico, foi proposto que os estudantes analisassem trechos de fontes primárias que traziam narrativas, que não foram referenciadas, de momentos e atores diversos da História, para que percebessem a quem poderia ser atribuída e a sua intencionalidade. O objetivo da atividade era perceber que a realidade factual pode ser manipulada e utilizada para disseminar desinformação e inverdades.

Com a ascensão do totalitarismo, conforme analisado por Arendt, há uma distorção da verdade e naturalização da mentira como instrumento político a partir do aparato da propaganda, produzindo indivíduos que se afastam de sua própria experiência e realidade e passam a se pautar pela imaginação, seduzidas por uma ideologia tomada como coerente¹⁸⁹. O período em questão oportuniza, a partir da análise da autora, levantar questões atuais sobre *fake news*, manipulação da realidade factual e negacionismo, pertinentes ao desenvolvimento do trabalho com as memórias.

No desenvolvimento da habilidade de “(EF09HI17) Identificar e analisar processos sociais, econômicos, culturais e políticos do Brasil a partir de 1946.”¹⁹⁰, propôs-se a simulação de um processo eleitoral no qual grupos de estudantes criariam campanhas destacando os feitos dos presidentes do período, desenvolvendo estratégias de marketing eleitoral. O objetivo era aprofundar a percepção sobre a construção de candidatos e inspirar o voto consciente, culminando em uma eleição com justificativas

¹⁸⁸ DEMO, Pedro. *Educar pela pesquisa*. 6ª ed. Campinas: Autores Associados, 2003. p. 7.

¹⁸⁹ ARENDT, Hannah. *Origens do totalitarismo*. R. Raposo (trad.). São Paulo: Companhia das Letras, 2004. p. 401.

¹⁹⁰ BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. p. 431.

de voto na reflexão dos principais fatores a serem considerados. Essa atividade se mostrou relevante para o trabalho com memórias, pois discutiu sobre as polarizações atuais e retomou a questão da propaganda, na atualidade, potencializada pelos algoritmos.

No tema da Ditadura Militar o enfoque foi dado a relatos de vítimas do regime no exercício prático de levantar questionamentos e na formulação de um roteiro de perguntas, e na postura e tratamento ao entrevistado, caso eles fossem os entrevistadores. Com isso, foram escolhidos vídeos de vítimas da Ditadura, com informações iniciais para auxiliar na elaboração do questionário. Ao assistirem ao vídeo analisaram os caminhos que poderiam ser melhorados em seu roteiro inicial.

A abordagem oportunizou simular o procedimento que se esperava nas entrevistas com os familiares. Neste sentido foram orientados a conhecer o tema da entrevista com cuidado, pesquisando sobre o assunto de modo a gerar as perguntas mais adequadas à satisfação do problema levantado, formulando perguntas simples e diretas, evitando mostrar seu ponto de vista sobre o assunto no conteúdo das perguntas. É preciso considerar que uma conversa que estimule as memórias involuntárias pode ser tão ou mais interessante que a respostas a um questionário fechado. É a percepção do entrevistador na condução da entrevista que leva à escolha do percurso, estando atento ao que as lembranças podem irromper de sentimentos, se mostrando solícito, principalmente na condução de temas sensíveis. Ponto importante, também destacado foi a postura do entrevistador, de quem se espera seja respeitoso na condução da abordagem, não promovendo interrupções nas falas dos entrevistados, bem como a escolha da captação da fala¹⁹¹.

O último bimestre teve como unidade temática a história recente, e, em paralelo ao desenvolvimento da temática da redemocratização do Brasil, foi aplicada a pesquisa com as memórias dos familiares sobre os anos de 1985 a 2003.

3.2. A pesquisa

3.2.1. A metodologia

¹⁹¹ THOMPSON, Paul. *A Voz do Passado: História Oral*. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998. p. 260-263.

A metodologia adotada para as entrevistas foi orientada por uma abordagem qualitativa, com natureza exploratória e descritiva. Visava compreender, a partir das narrativas de pessoas próximas do convívio dos estudantes, experiências de vida relacionadas ao contexto do neoliberalismo no Brasil entre 1985 e 2003, a partir de entrevistas orais, ao vivo registradas, transcritas e analisadas.

Utilizamos a metodologia da história oral como eixo principal de coleta de dados. A proposta se fundamenta em Marconi e Lakatos que apontam como um modelo onde o pesquisador está relacionado de modo direto com a situação investigada, onde os dados se apresentam dando relevância aos participantes. Estabelece-se de forma indutiva, quando busca o particular, a experiência, e onde o processo tem grande relevância¹⁹².

A história oral, metodologia escolhida, dá projeção às memórias, ou às ausências, ao que não foi narrado, às suas descontinuidades, percebendo a memória voluntária, no esforço consciente da lembrança, e involuntária, guiadas pelas imagens, a imaginação do que as entrevistas podem suscitar.¹⁹³

Este trabalho não reivindica o utilitarismo das propostas neoliberais para a educação, mas visa gerar conhecimentos para a resolução de problemas, que vivenciamos na educação básica, tais como, o entendimento da cultura de história e do conhecimento histórico escolar, na busca pela valorização do ensino de História. Por isso, quanto à sua natureza, consideramos que seja uma pesquisa aplicada. Em relação aos objetivos é uma pesquisa exploratória, ou seja, busca oportunizar uma visão geral do fato escolhido, as memórias familiares do período, sob a ótica neoliberal no Brasil, tomando como pressuposto a possibilidade da formulação de novos problemas ou hipóteses pesquisáveis no futuro.¹⁹⁴

A pesquisa, por seus procedimentos técnicos, se propôs a desenvolver uma investigação social com base empírica, na perspectiva da resolução do problema, onde pesquisadores e participantes trabalharam de modo cooperativo ou participativo, por isso, compreendemos que seja uma pesquisa ação¹⁹⁵.

Está embasada a partir de dimensões que permeiam a História Cultural e do Imaginário, entendendo a partir de Barros que “não existem fatos que sejam

¹⁹² LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos de metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003. p. 86.

¹⁹³ SEIXAS, Jacy. *Da memória e seus “caminhos secretos para entrar em nós”* - ensaios sobre memória, esquecimento, história, historiografia. 1ª. ed. São Paulo: Intermeios, 2021.

¹⁹⁴ GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed.- São Paulo: Atlas, 2002. p.41.

¹⁹⁵ *Ibid.*, p. 28.

exclusivamente econômicos, políticos ou culturais. Todas as dimensões da realidade social interagem, ou rigorosamente sequer existem como dimensões separadas.”¹⁹⁶

Com relação aos ambientes sociais, estabelece uma perspectiva voltada para a História das Ideias e das Representações, ao buscar entender a elaboração de narrativas que se perpetuam a partir de memórias coletivas ou individuais.¹⁹⁷

A proposta de entrevista foi norteadada por modelos semiestruturados, construídos pelos pesquisadores e com a participação ativa dos estudantes. Apesar do modelo adotado, as entrevistas não se prenderam somente ao questionário, permitindo aos entrevistados discorrer livremente, se posicionando frente ao objeto de estudo e, por isso mesmo, gerando outras informações, até além da proposta inicial da entrevista.

Estabeleceu-se um universo de 32 estudantes que, ao longo do ano foi reduzido para 27, em virtude das transferências internas e externas. Estes assumiram papel ativo na pesquisa, fazendo a escuta e a reflexão sobre as memórias coletadas junto com a professora, não com a intenção de promovê-los a historiadores profissionais precoces, mas para aprender “como os historiadores produzem conhecimento sobre o passado a partir das fontes disponíveis e quais os problemas implicados nessa produção.”¹⁹⁸

A análise temática dos dados permitiu perceber conteúdos recorrentes nas falas dos entrevistados, podendo identificar frequência, relevância e recorrência de temas nos discursos dos participantes¹⁹⁹, e a análise do discurso, que possibilita compreender os sentidos produzidos em seus contextos históricos e sociais, possibilitou perceber silenciamentos, tensões, no trabalho efetivo com as memórias voluntárias e involuntárias.²⁰⁰

Sobre as questões levantadas sobre as narrativas de memória Ricouer coloca que trazê-las à tona e fazer a História, pode ser a possibilidade da justiça, promovendo condições de elaborar o passado e seguir adiante²⁰¹. Assim, não se trata apenas de coletar dados, mas de acolher relatos marcados por afetos, silêncios e hesitações, garantindo respeito e postura ética dos envolvidos. Nesse sentido, os entrevistados

¹⁹⁶ BARROS, José D’Assunção. Os Campos da História: uma introdução às especialidades da História. *Revista HISTEDBR On Line*, Campinas, n.16, p. 17-35, dez. 2004, p. 22.

¹⁹⁷ *Ibid.* p. 25.

¹⁹⁸ PEREIRA, Nilton Mullet; SEFFNER, Fernando. O que pode o ensino de história? Sobre o uso de fontes na sala de aula. *Anos 90*, Porto Alegre, v. 15, n. 28, p. 113-142, dez. 2008. p. 126-127.

¹⁹⁹ BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

²⁰⁰ ORLANDI, Eni Puccinelli. *A linguagem e seu funcionamento*: as formas do discurso. 5 ed. Campinas, SP: Pontes, 2009.

²⁰¹ RICOEUR, Paul. *A Memória, a História, o Esquecimento*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007. p. 484 et seq.

tiveram a liberdade para declinar ao tema ou à entrevista caso se sentissem desconfortáveis.

3.2.2. *A pesquisa piloto*

Um piloto foi realizado com a turma de 2024, ano de minha entrada no ProfHistória. Apliquei a pesquisa como teste, estabelecendo que cada estudante seria responsável por entrevistar o número de familiares que melhor lhe conviesse para chegar a um material satisfatório. O resultado daquela experiência motivou ajustes para a pesquisa final executada em 2025.

Como foi pensado dentro de uma metodologia para fortalecer o pensamento crítico e aguçar a percepção sobre a construção do saber histórico escolar, não faria sentido manter os estudantes como espectadores na plateia. Afinal é uma história *com* o público – e não *para* o público – que pretendia envolver não apenas seus estudantes, mas seus familiares... Como copesquisadores, formulamos juntos um questionário para ser aplicado aos familiares.

Para esta experiência haviam entrevistado individualmente pessoas próximas e familiares, de três (03) a dez (10) entrevistados, o número variou em conformidade com a qualidade da informação coletada, e trouxeram para análise coletiva a transcrição da gravação feita por eles (a proposta, nesse momento, não previa que a turma ou a professora tivesse acesso prévio às entrevistas gravadas por cada um dos estudantes).

Naquele momento não havíamos atentado para o que Portelli, observou em relação a esta etapa crítica:

a transcrição transforma objetos auditivos em visuais, o que inevitavelmente implica mudanças e interpretação. A eficácia diferente de gravações, quando comparadas a transcrições – para propósitos de sala de aula, por exemplo – pode somente ser apreciada por experiência direta.²⁰²

Em função do que foi exposto, a mudança do universo de entrevistados e da obtenção das informações passou para até oito (08) entrevistados, que poderiam representar o universo de familiares, que, seja pela proximidade geográfica, econômica, social, religiosa, compartilhariam a mesma visão de mundo que poderia representar as

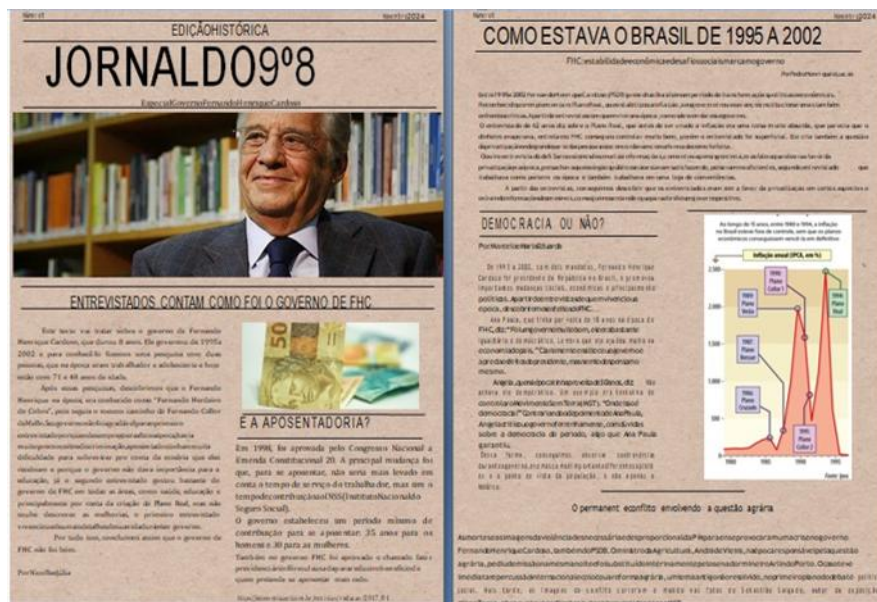
²⁰² PORTELLI, Alessandro; Tradução: Maria Therezinha J.R. O que faz a história oral diferente. *Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História*, [S. l.], v. 14, 2012. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/11233>. p. 27.

narrativas presentes no cotidiano dos estudantes. A quantidade de entrevistados se fundamentou na concepção de que este número deveria ser suficiente para viabilizar certo grau de generalização dos resultados. Segundo Alberti:

[...] é também muito difícil definir, de antemão, quantos entrevistados serão necessários para garantir o valor dos resultados da pesquisa. É somente durante o trabalho de produção das entrevistas que o número de entrevistados necessários começa a se descortinar com maior clareza, pois é conhecendo e produzindo as fontes de sua investigação que os pesquisadores adquirem experiência e capacidade para avaliar o grau de adequação do material já obtido aos objetivos do estudo.²⁰³

Os resultados das pesquisas foram agrupados por temas, sendo assim, todos os familiares que trouxeram o assunto da economia do período escolhido (inicialmente, abrangendo apenas o governo FHC), se agrupariam para analisar as falas, àqueles que trouxeram temas sociais, culturais, educacionais e assim por diante trabalhariam juntos. O resultado dessa análise foi a construção de gráficos que permitiram a eles conhecer assuntos que foram considerados mais relevantes, a partir das memórias relatadas, de forma quantitativa, e a produção de um texto argumentativo, que compôs um jornal sobre o período.

Figura 2: Jornal sobre o governo FHC



Fonte: Autora (2024)

Foi verificado que os entrevistadores, os estudantes, em suas transcrições não

²⁰³ ALBERTI, Verena. *Manual de História Oral*. 3 ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005. p. 36.

conseguiram captar/transcrever a riqueza percebida nas entrevistas. O que foi identificado desta primeira experiência foi que: as emoções, a tonalidade, as pausas, foram captadas, (demonstraram ao relatar as entrevistas), mas não foram levadas à sala, na transcrição, para a análise coletiva. A redação, posterior à análise das informações, também ficou comprometida, uma vez que as transcrições não foram realizadas em sua integralidade, as análises coletivas tiveram mais sucesso em identificar dados quantitativos do que qualitativos. Com esta experiência, os estudantes chegaram à conclusão de que sem compreensão e dedicação à metodologia, não há substancialidade para efetivação de um trabalho amplo.

Outra mudança foi a escolha da entrevista ao vivo, com os estudantes presentes, percebendo gestos e emoções, entonação de palavras e podendo participar com questionamentos, se pertinente.

Destaco como a mais importante mudança, o tema que protagonizou a pesquisa, que passou a ser o neoliberalismo e não mais o governo de Fernando Henrique Cardoso, escolhido na ocasião por ser um período que muitos familiares haviam vivenciado, mas distante o suficiente para que os alunos não tivessem lembranças diretas dele. Também por ser um período longo, de 08 anos de mandato, com significativas mudanças em diversos segmentos, destacando alguns como o social, constitucional, educacional, previdenciário, econômico. Por isso, poderia gerar um discurso marcante, reproduzido em posicionamentos na atualidade, pelos familiares e estudantes.

Durante a reconfiguração da pesquisa ampliamos o período recortado para o neoliberalismo no Brasil de 1985 a 2003. Apesar do recorte estabelecido, como referência para a construção de nossos roteiros de entrevista, é válido lembrar que a temática está de alguma forma livre de marcações temporárias rígidas, já que o fenômeno, a despeito de suas ondas e refluxos, é contemporâneo, adere ao tempo do fato, mas ao mesmo tempo se distancia.²⁰⁴

No decorrer do projeto piloto, desenvolvido sobre a presidência de Fernando Henrique Cardoso, já havíamos percebido que outros governos foram evocados nas memórias dos entrevistados de forma mais significativa. Por outro lado, ao buscarmos a BNCC, constatamos que seu governo apresenta pouco protagonismo na Base em comparação aos presidentes que tiveram mandatos menores, como é o caso de Juscelino Kubitschek, que aparece em destaque como objeto de conhecimento sob o título “O

²⁰⁴ AGAMBEN, Giorgio. *O que é o contemporâneo? e outros ensaios*. Chapecó: Argos, 2009, p. 17-25, p. 55-73, p. 59.

Brasil da era JK e o ideal de uma nação moderna: a urbanização e seus desdobramentos em um país em transformação”, dentro da mesma unidade temática de FHC. Neste sentido cabe lembrar, que os presidentes posteriores à ditadura militar foram agrupados na BNCC sob o tema: “A história recente do Brasil: transformações políticas, econômicas, sociais e culturais de 1989 aos dias atuais”²⁰⁵.

O neoliberalismo, então, tornou-se o nosso tema principal, gerador. A partir da primeira experiência com as entrevistas ficou evidente que o que pesava nas entrevistas não era o governo de um presidente, mas as ações que também estavam presentes no que gerava desconforto em sala de aula, e que puderam ser reunidos sob a questão neoliberal que vinha em uma crescente desde a abertura política. A temática pareceu o caminho lógico, entendendo que o vocabulário, o pensamento, a postura atual, estão diretamente ligadas à naturalização deste modelo, que se aplica no Brasil a partir da década de 1990 e se estende para a atualidade. Portanto, iniciar em 1985 nos forneceu entendimento das bases e condições que favoreceram sua aplicação. O período recortado das perguntas aos entrevistados limitou-se a fatos e impressões que se encerraram-se em 2003, ano que teve fim o governo de Cardoso. Mas o universo da memória, por vezes, ampliou o quadro, reforçando posicionamentos ou fazendo comparações, principalmente em função do momento presente, de onde parte toda memória.

Recorro a Monica Almeida, que pesquisou sobre as privatizações no período de governo de Fernando Henrique Cardoso, e registrou o desafio de analisar um período próximo cronologicamente, com seus atores ainda atuante no cenário público, período este com interpretações tão enraizadas no imaginário social, somadas às paixões político partidárias. Apesar disso, e por isso mesmo, a autora afirma que as lacunas, principalmente na questão das privatizações, justificam o estudo no campo da História.²⁰⁶

3.2.3. *O ambiente*

O cenário para a realização das entrevistas foi a sala de aula da turma de 9º ano da Escola Municipal Professor Sérgio de Oliveira Marquez (EMPSOM)²⁰⁷, em seu horário de aula. Estabelecemos diferentes dias para cada entrevistado, e o período de

²⁰⁵ BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018, p. 430.

²⁰⁶ ALMEIDA, Monica Piccolo. *Reformas Neoliberais No Brasil: A Privatização nos Governos Fernando Collor e Fernando Henrique Cardoso*. (Tese de Doutorado). Programa de Pós-Graduação em História Social, Universidade Federal Fluminense, Niterói – RJ. 2010. p. 351.

²⁰⁷ A sigla será utilizada para se referir à Escola, na sequência do texto.

entrevistas variou de uma hora e trinta a quarenta minutos, em conformidade com a disponibilidade do entrevistado, da turma e a conveniência da informação. A sala foi organizada em círculo, não atribuindo hierarquia de lugares, e aos estudantes-entrevistadores foi solicitado, mesmo sendo gravados os áudios das entrevistas, que fizessem suas anotações com suas percepções e dúvidas.

O ambiente foi adequado para receber equipamento de projeção e computador, quando pertinente, porém o acesso à rede de internet da escola promoveu intercorrências e dificultou as entrevistas online.

Aos entrevistados oferecemos a possibilidade da entrevista presencial ou online, via Google Meet, após certificação das condições técnicas e operacionais do recurso online para os que assim preferissem.

Somente duas entrevistadas assentiram ao convite presencial, aquelas que já tinham familiaridade com o ambiente escolar, por serem profissionais da educação e não se sentiram intimidadas em estar frente a frente com os estudantes, ou no espaço escolar. Os demais escolheram entrevistas online.

É importante destacar que as participantes, Ana e Rosa²⁰⁸, que foram entrevistadas presencialmente, apesar de se sentirem à vontade para encarar os estudantes-entrevistadores, evidenciaram que recorreram a lembretes sobre o período. Ana afirmou que ao aceitar o convite: “fui revisitar [as informações do período] e agora,... gente, esse lance da internet é maravilhoso, né? Porque na minha época a gente só lia revista e jornal, agora a gente joga lá, pede vídeo. Aí eu fui ver os vídeos da época.”²⁰⁹ Enquanto Rosa se mostrou segura para falar, mas munida dos papéis que trouxe, consultados quando explicou sobre a entrada de Itamar na presidência: “Na época, Itamar Franco governou até..., deixa eu ver aqui...[olhando as anotações que trouxe dobradas na mão], até 95, isso!”²¹⁰

Para Thompson, o ambiente onde a entrevista é realizada suscita o tipo de lembranças que será fornecida, devendo ser feita onde o informante se sinta à vontade.²¹¹ A orientação do autor pode nos fornecer entendimento da proporção de entrevistas presenciais e online. Para esta análise também é relevante consideramos que

²⁰⁸ Os entrevistados receberam pseudônimos, sendo preservada a sua identidade.

²⁰⁹ ANA. *Memórias familiares sobre os governos brasileiros de 1985 a 2003*. [Entrevista cedida a] Priscilla Fagundes Brunelli. Uberlândia: Escola Municipal Prof. Sérgio de Oliveira Marquez, 15 maio 2025.

²¹⁰ ROSA. *Memórias familiares sobre os governos brasileiros de 1985 a 2003*, [Entrevista cedida a] Priscilla Fagundes Brunelli. Uberlândia: Escola Municipal Prof. Sérgio de Oliveira Marquez, 9 out. 2025.

²¹¹ THOMPSON, Paul. *A Voz do Passado: História Oral*. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998. p. 265.

as entrevistadas presenciais se prepararam para seus relatos, se sentindo, talvez, mais pressionadas a serem precisas. Por associarem a fala a um público escolar, trataram as entrevistas como uma aula, onde o acerto aos fatos históricos é fundamental, fato que não ocorreu entre os familiares que falaram de casa. Mesmo dentre entrevistadas ligadas profissionalmente à educação, como é o caso de Marina, as entrevistas online se deram em tom menos formal.

De forma comparativa, houve maior liberdade na evocação das lembranças nas entrevistas por videoconferência, em relação às entrevistas presenciais. Esse fato nos leva ao questionamento sobre a influência do ambiente na história oral.

Ao apontarmos que o ambiente favorece ou dificulta o relato, podemos problematizar a questão da baixa adesão dos familiares ao convite para a entrevista, levantando hipóteses que possam explicar tal fato. Já evidenciamos a crise de autoridade pela qual passa a educação, materializada nas interferências de diversos segmentos da sociedade no âmbito educacional. Assim, ao solicitarmos que o familiar compartilhasse suas lembranças para o ambiente escolar, podemos gerar um desconforto para o entrevistado especialmente quando sua fala questiona ou critica a autoridade da comunidade escolar em sociedade. A autoridade escolar, tradicionalmente atribuída aos professores, pode criar um ambiente hostil para narrativas que destoem do projeto educacional vigente. Sendo assim, o que pode potencializar um conflito tende a ser repellido pelos familiares, levando à recusa, ou antes disso, à desconsideração ao convite.

Ricardo Santhiago e Valéria Magalhães, ao estudarem sobre a história oral e as entrevistas à distância, reuniram opiniões sobre os pontos positivos e negativos de entrevistas por videoconferência. Destacadas como positivas estão o rompimento com as distâncias geográficas, a conveniência de estar em seu ambiente, ou em ambientes seguros para as duas partes, e de forma negativa, a visualização e audição limitada, com trechos inaudíveis, as instabilidades de conexão, perda da intimidade. Os apontamentos que os autores reuniram evidenciam que o fato da videoconferência espelhar o seu próprio rosto, pode gerar expressões mais controladas por parte dos entrevistados, reduzindo a análise corporal, parte integrante da entrevista.²¹²

Para nossa pesquisa, dos pontos levantados, tivemos uma intercorrência com dificuldade na utilização do equipamento, reduzindo o tempo de entrevista de Carmem,

²¹² SANTHIAGO, Ricardo; MAGALHÃES, Valéria Barbosa de. (2020). Rompendo o isolamento: Reflexões sobre história oral e entrevistas à distância. *Anos 90*, v.27, 1-18. <https://doi.org/10.22456/1983-201X.102266>. p. 7.

sendo o problema mais recorrente a instabilidade da rede de internet da escola, corrigida em alguns momentos com o roteamento de internet própria da professora.

Ao nos propormos a utilizar a metodologia da história oral algumas orientações se destacam para a realização das entrevistas. Uma delas diz respeito à proximidade (já mencionada acima no ponto negativo da interação online) entre entrevistador e entrevistado, construída previamente, sendo pertinente manter número reduzido de pessoas presentes, de modo a fortalecer a interação alcançada e o vínculo formado e uma relação de confiança, para obter as informações desejadas.²¹³

Para o trabalho que idealizamos, mais do que examinar o período recortado a partir das memórias, importava que os estudantes participassem da metodologia, que conhecessem os procedimentos da historiografia. Nesse sentido, o processo foi educativo, mesmo com prejuízo da informação, em alguns momentos, mas levou ao entendimento do tratamento da informação até o ponto em que ela se torna história “oficial”, aceita para integrar seu livro didático, em contraste com as informações repassadas sem análise reflexiva e crítica, que estão se consolidando lentamente nas suas culturas de história e assumindo o lugar do conhecimento histórico escolar.

Quanto ao vínculo de confiança entre entrevistador e entrevistado, como os estudantes convidaram seus familiares, observou-se que a decisão de participar esteve diretamente relacionada ao grau de confiança já existente nessa relação. Como discutiremos no próximo capítulo, ao refletirmos sobre a adesão ao convite, em alguns casos os estudantes não incentivaram a participação de seus familiares. Nesse sentido, o estudante funcionou como um mediador, interferindo diretamente na (não) adesão ao convite e na construção da confiança necessária para o aceite, seja para o seu conforto ou dos familiares.

3.2.4. Os entrevistadores

Este trabalho partiu do entendimento que os estudantes deveriam ser coparticipantes no desenvolvimento da pesquisa, acreditando que se aprende a partir da interação entre professor e aluno, a partir de uma troca de experiências, saberes e pontos de vista singulares, onde a aula “se estrutura com base num projeto, pensa e age no

²¹³ TOURTIER-BONAZZI, Chantal de. Arquivos: propostas metodológicas. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaina. (Org.). *Usos e abusos da história oral*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998. p.234.

imediato, mas também lança o olhar lá na frente, vislumbra a formação do sujeito para o futuro e para a sua atuação na sociedade em que vai viver”²¹⁴.

Ao reconhecermos que o projeto neoliberal de sociedade está inserido na dinâmica social e escolar, é preciso perceber seus mecanismos de atuação. Assim podemos conversar com o que é próximo dos estudantes, de sua vida, sua rotina, suas culturas de história, tornando de fato significativo este diálogo. Para isso, esse trabalho precisava ser colaborativo, permitindo que os estudantes trouxessem suas crenças, afetos, dúvidas, problematizando a sociedade em que vivem e agem.

O grupo de estudantes que participou da proposta trazia uma diversidade de narrativas e olhares, representativa da diversidade de grupos que compõe a sociedade, ambiente propício para efetivar a pesquisa. Assim seria possível experimentar o tensionamento de opiniões e colher narrativas que seriam observadas do início do ano ao final, conseguindo verificar de forma comparativa as permanências e mudanças ao longo do percurso e os resultados do projeto.

Aos serem informados da proposta de entrevista com os familiares, os estudantes se mostraram receptivos, manifestando interesse pela culminância da pesquisa. E mesmo sendo lembrados que estávamos, durante o ano letivo, construindo bases para realizarmos o trabalho com as entrevistas, a rotina e a dinâmica diária os fizeram esquecer a questão norteadora, o neoliberalismo. O conceito só seria explorado, seguindo a BNCC, no quarto bimestre e, apesar de ser parte integrante das nossas vidas, o termo não é difundido usualmente. Assim, ao longo do ano foram reunidas frases e expressões das narrativas que identificaram suas raízes no dia a dia dos estudantes, sem que eles pudessem associá-las ou nomeá-las diretamente com o neoliberalismo.

Durante o desenvolvimento do Projeto de Intervenção, a proposta se fundamentou em registrar as narrativas. E, como dito anteriormente, em uma sala que reunia diferentes experiências e pontos de vista, o exercício se estabeleceu mediando as diferenças, na intenção de desenvolver uma dinâmica dialógica.

É preciso reforçar, porém, que em um universo de 27 estudantes, eram sempre os mesmos que pediam a fala, que participavam. Apesar dos distintos recursos de ensino aplicados no Projeto de Intervenção, diferente das turmas do final da década de 2010, que inspiraram este trabalho e que se inflamavam para defender suas ideias (no

²¹⁴ CAIMI, Flávia Eloisa; OLIVEIRA, Sandra Regina. Os jovens e a aula de história: entre tensões, expectativas e a busca de sentido. *Educação em Questão*, Natal, v. 43, n. 29, p. 77-104, maio/ago. 2012. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/...>>. Acesso em: 21 abr. 2026. p. 91.

fortalecimento da polarização política em que vivia o país), alguns estudantes das turmas da década de 2020 não se dispuseram a dialogar espontaneamente.

Sem colocar a aula como protagonista, mas pensando-a para dar protagonismo aos estudantes, ao condicionar a participação das atividades o recurso do “mérito”, construído com a bonificação da nota, em minha percepção sobre o período, ficou evidente o perfil de estudantes que apresentam facilidade na interação nos recursos digitais, mas que relutam na interação pessoal. Para elas, conviver e interagir no espaço escolar é “trabalho”, e o fazem participando mediante o “pagamento”, a nota, reproduzindo uma metodologia capitalista de vida²¹⁵. Dito isto, as narrativas e falas durante o desenvolvimento do Projeto foram conseguidas, em grande medida, sob o atrativo da pontuação.

Não é recente o discurso de que a escola precisa mudar, mas ainda continuamos perpetuando antigas estratégias de ensinar por:

apego às ideias tradicionais de aprendizagem; a crença de que a transformação se dá através do estabelecimento de verdades científicas; e por último, pela insegurança na gestão da aprendizagem, já que não existem fórmulas prontas e eficazes que deem conta de tamanha complexidade²¹⁶.

Portanto, a estruturação da juventude digital somada a uma escola não vinculada às “novidades” e “tendências”, pode ter reforçado a dificuldade de adesão, reconhecendo que são vários os fatores que impactam a cultura escolar e que não é possível tentar explicar a realidade da sala de aula somente a partir da dinâmica capitalista neoliberal.

Na efetivação do trabalho colaborativo para a realização das entrevistas, pensar o roteiro de perguntas foi um trabalho que deu voz aos questionamentos que pudessem interessar aos estudantes, pensando no objetivo principal que seria conhecer o período de 1985 a 2003 a partir das ações de destaque dos seus governos. O termo

²¹⁵ Até o ano de 2024, apesar de não ser permitido pela escola, o celular figurava como o companheiro ativo, guardado no bolso, embaixo do caderno, ou da mesa, e que era manipulado com frequência, mesmo durante as aulas, abrindo possibilidade para um ambiente paralelo, que competia com as aulas e a interação entre os estudantes. Em 2025 foi decretada a Lei nº 15.100/2025 que proibiu o uso de celulares e dispositivos eletrônicos pessoais por alunos da educação básica em escolas públicas e privadas no Brasil, incluindo recreios e intervalos, com o objetivo de salvaguardar a saúde mental, física e psíquica das crianças e adolescentes. Serão necessárias pesquisas futuras, mas a percepção é que a partir da lei, a interação entre os estudantes aumentou, apesar do ano de 2025 ter sido de “abstinência” e reeducação da convivência sem o aparelho.

²¹⁶ MORAES, Daniela Martins de Menezes. Ensinar e aprender história nas redes sociais online: possibilidades e desafios para o espaço escolar. In: Anais do 30º Simpósio Nacional de História - História e o futuro da educação no Brasil. Recife: Associação Nacional de História – ANPUH-Brasil, 2019. Disponível em: [chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.snh2019.anpuh.org/resources/anais/8/1565298446_ARQUIVO_artigoDanielaMenezes30snh2019anpuh.pdf](https://www.snh2019.anpuh.org/resources/anais/8/1565298446_ARQUIVO_artigoDanielaMenezes30snh2019anpuh.pdf). Acesso em: 21 abr. 2026. p. 4.

neoliberalismo foi suprimido do roteiro das entrevistas, por receio de sugerir, constranger ou afastar os entrevistados que não estivessem familiarizados com o conceito. Mas as memórias foram escrutinadas na intenção de encontrar indícios da dinâmica neoliberal na fala dos familiares, mesmo que o termo tenha sido evocado apenas por uma entrevistada²¹⁷.

As tensões políticas de um país polarizado foram evidenciadas durante o desenvolvimento do Projeto de Intervenção, por frases que condicionavam uma ou outra opinião a determinados grupos políticos, não sendo raras as ocasiões em que termos como “bolsonarista” ou “faz o L”, apareciam de forma provocativa entre os comentários e falas dos estudantes-entrevistadores. Os termos em disputa e usados ora como identidade política ora pejorativamente por grupos opositores, têm suas origens anteriores à eleição de 2022 e é pertinente buscarmos identificá-los como se constroem.

O primeiro termo – Bolsonarismo – é considerado uma construção quase orgânica, mas a pesquisa de Marcelo Cadore identifica uma matéria do Estadão que aponta o momento inaugural do seu uso: “A primeira menção do termo - ou do neologismo - foi feita por Conrado Hübner Mendes no artigo de opinião ‘Refêns do bolsonarismo’, publicado no jornal O Estado de São Paulo, em 13 de março de 2014”²¹⁸, que explica a denominação para uma nascente parcela de eleitores e políticos que, assim como Bolsonaro, expressam um primitivismo político, um perfil caricato de entendimento político, pautado na crítica pela crítica, em uma insatisfação com o processo democrático. Para Camila Rocha essa militância foi se avolumando e ganhando simpatizantes dentro da nova direita, diferente da direita envergonhada, que remonta a redemocratização e que se caracteriza por uma defesa vacilante do livre mercado e um conservadorismo pouco definido. A nova direita assume explicitamente sua posição ideológica, combatendo uma suposta “hegemonia cultural esquerdista”, fortalecendo o conservadorismo e o radicalismo.²¹⁹ Na atualidade, o termo também é usado para designar de forma pejorativa os partidários e apoiadores do ex-presidente Jair Bolsonaro.

Já o termo que menciona o “L”, (feito com o dedo indicador e o polegar exibido em ângulo de 90°) foi explicado pelo Partido dos Trabalhadores, sendo idealizado como

²¹⁷ Apêndice B – Roteiro de entrevista.

²¹⁸ CADORE, Marcelo. *Bolsonarismo: uma história do conceito*. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Ciências Sociais) — Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2021.

²¹⁹ ROCHA, Camila. *Menos Marx, mais Mises: o liberalismo e a nova direita no Brasil*. São Paulo: Todavia, 2021. p.8.

um cumprimento, criado pelo jornalista e publicitário Mário Milani, ainda na década de 1980, representando o nome de Lula, mas também de luta, livre e liberdade e consolidou-se como slogan informal da campanha de 2022. O termo foi apropriado pela direita opositora, que o transformou em um “meme” para atribuir peso negativo às medidas do governo Lula.²²⁰

Se em sala o tom afrontoso entre os estudantes aparece e está na dinâmica de construção e reconstrução dos saberes, sendo intermediado na manutenção de um ambiente respeitoso e que acolhe o diverso, nas entrevistas o posicionamento ideológico não foi estimulado, pelo contrário. Durante a preparação foram reforçados os pontos éticos para a realização do trabalho prático com as entrevistas, mas ainda assim, o partidarismo transformou alguns estudantes, de entrevistadores a torcedores fanáticos, rejeitando e hostilizando falas que desqualificassem seu espectro político. Quando isto ocorreu, uma relação de confronto com uma das entrevistadas, o episódio foi discutido coletivamente e contribuiu para a reflexão final de conclusão do trabalho: um incidente crítico que gerou mal-estar, mas momento oportuno para evidenciar aprendizagem e constatação objetiva do que tem ocorrido na sociedade.

O caminho pode não apresentar garantias de efetivação das expectativas, mas pôde abrir campo para novas análises. Assim, embora baseado na experiência com as turmas de anos anteriores, este trabalho evidenciou que a turma de 2025 criou um ambiente favorável para a experimentação desta proposta. Ao construirmos nossas hipóteses, elencávamos nossas expectativas frente a um público que ainda não conhecíamos previamente, nossos estudantes, a partir das narrativas que esperávamos ouvir, as memórias de seus familiares. O caminho pode não apresentar garantias de efetivação das expectativas, mas pôde abrir campo para novas análises.

3.2.5. *As entrevistadas e o entrevistado*

A proposta desta pesquisa de dissertação de Mestrado foi o resultado inicial das reflexões e questionamentos a partir das leituras e discussões realizadas nas disciplinas do primeiro semestre do Programa de Mestrado em Ensino de História. Pensar minha

²²⁰ RANGEL, Rodrigo. 'Faz o L': entenda a batalha pelo slogan nas redes e veja o desempenho de governo e oposição. *O Globo*, Rio de Janeiro, 13 fev. 2023. Blog Sonar - A escuta das redes. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/blogs/sonar-a-escuta-das-redes/post/2023/02/faz-o-l-entenda-a-batalha-pelo-slogan-nas-redes-e-veja-o-desempenho-de-governo-e-oposicao.ghml>. Acesso em: 22 mai. 2026.; MILANI: “O “L” é também L de Luta, L de Livre e, sobretudo, L de Liberdade”. *Partido dos Trabalhadores*, 16 set. 2022. Notícias, Lula. Disponível em: <https://pt.org.br/milani-o-l-e-tambem-l-de-luta-l-de-livre-e-sobretudo-l-de-liberdade/>. Acesso em: 22 mai. 2026

prática e as minhas demandas do momento presente à luz da historiografia me fez delimitar o desafio de aplicar um trabalho que pudesse abrir janelas para entender os fatores que geram uma desvalorização da História enquanto alicerce para o conhecimento escolar.

Entendendo que as diferentes correntes políticas que se popularizaram na atualidade disputando a narrativa histórica estão se mostrando mais atrativas e tem formatado um estilo de conhecer a História através de suportes e linguagens diversos, poderia ter me direcionado a questionar a cultura de história, que chega às salas de aula, por esse caminho. Porém, apostando que antes mesmo do encontro da História pelos estudantes, com os suportes externos, acontece a influência familiar, e a partir dela podemos reforçar nossos conceitos reproduzidos do ambiente familiar, ou refutá-los em contato com os suportes externos. Sendo assim, fez sentido propor uma pesquisa sobre as narrativas familiares, onde a memória seria privilegiada.

Nossos estudantes estão reproduzindo/dialogando com a fala do seu ambiente familiar? Dos materiais didáticos? Das novas e velhas mídias? Uma fala que por vezes contesta um envolvimento crítico e que adota frases de efeito sem explicações coerentes e que tomam como verdade jargões naturalizados de forma irrefletida. Será que conseguem compreender de onde historicamente vem essas narrativas e como se comportarão com o acesso ao conhecimento histórico escolar?

O projeto foi apresentado aos estudantes no começo do ano e combinamos de fazer a primeira experiência, mesmo antes de amadurecermos os conceitos que nos levam a entender o período proposto, o Brasil de 1985 - 2003, não para desenvolvermos a temática, mas para estabelecermos uma prévia da metodologia. De forma espontânea, durante a apresentação da proposta uma estudante se interessou em convidar seus familiares, um avô aposentado, que atuou como militar e a madrinha, professora aposentada. No dia combinado o avô declinou, justificando que poderia ficar constrangido caso não conseguisse ouvir os estudantes, explicando que possui perda auditiva. A experiência foi um ensaio produtivo para aguçar a percepção sobre a receptividade dos estudantes aos entrevistados e à proposta.

As entrevistadas e o entrevistado, apesar de suas experiências particulares, fazem parte de uma parcela social de onde estão inseridos os estudantes participantes desta pesquisa, portanto as entrevistas descritas na sequência de sua realização fornecem elementos para a compreensão do pensamento que circula no seu ambiente de convívio.

Tabela 1 – Perfil das(o) entrevistadas(o)

Pseudônimo	Idade	Atuação	Local de moradia
Ana	64 anos	Atuou no comércio enquanto se graduava em Ciências Sociais, atuando até a aposentadoria como professora de História.	Uberlândia
Rosa	50 anos	Professora de apoio na Rede Municipal de Educação, tendo atuado como vendedora e babá.	Uberlândia
Carmem	73 anos	Não atuou no mercado de trabalho formal, tendo sua experiência marcada pelo trabalho doméstico não remunerado.	Interior de Goiás
Marina	52 anos	Aposentada como professora de apoio, tendo atuado como educadora, professora do ensino fundamental (anos iniciais), auxiliar de serviços e copeira.	Nascida em Coribe (BA), morou em 1984 Formoso (MG), 1987 Uberlândia (MG) 1989 Araporã (MG) 1990 Uberlândia (MG)
Lúcia	79 anos	Escriturária e trabalhou no setor financeiro.	Uberlândia
Gerson	75 anos	Vendas, representante comercial de multinacional do setor de construção.	Uberlândia

Fonte: Autora (2025)

Optamos por apresentar as entrevistas na íntegra, retirando apenas elementos pessoais que poderiam levar a uma identificação, atendendo as normas do CEP/UFU, com intervenções pontuais visando a melhor compreensão do leitor e, eventualmente, omitindo repetições mínimas. Assim, preservamos o encadeamento original das falas, possibilitando ao leitor acompanhar com mais fidelidade o contexto dos relatos e evitando uma leitura fragmentada das reminiscências. Apresentamos os relatos na ordem em que as entrevistas foram realizadas.

1) Ana: a pedagogia da memória

A professora das ciências sociais, que abriu a experiência dos estudantes com as entrevistas, nos forneceu um relato quase linear do período. E de forma cuidadosa, mas provocativa, buscou instigar os estudantes a refletir e pesquisar a partir da sua narrativa, procurando relacionar os eventos históricos com suas experiências de vida.

Ah! Sobre o período [de 1985 a 2003] eu me lembro do FHC, que teve dois mandatos. A Constituição foi até modificada para aprovar a reeleição dele. Mas antes teve o Collor e no meio teve o topetudo do Itamar, Itamar Franco.

Eu lembro dele, é o... se vocês vão olhar uma foto dele, vão ver é o topete. É um famoso político mineiro..., mas então vamos contar um pouquinho.

É..., a lembrança marcante que eu tenho do período desses 3 presidentes... Lembro que o Fernando Henrique, ele teve 2 mandatos, ele foi... é ...

Depois que a Constituição de 1988 foi aprovada, aí tinham alguns arranjos para serem feitos ao longo... que vocês vão ver isso na parte factual, lá que vocês forem estudar...é... teve até plebiscito para poder saber se a gente ia ficar com República, Monarquia, parará.

Então assim, a constituição nova, depois da ditadura, foi escrita durante dois anos, aprovada em [19]88 né, e depois disso alguns arranjos foram feitos ao longo do caminho. Um deles era assim, iria ter aprovação para a reeleição para o presidente, para qualquer cargo executivo: Presidente, Governador, Prefeito ser reeleito, ter dois mandatos.

Então essa lei foi aprovada na época que o Fernando Henrique estava, [1997] foi feito, esse ajuste. E aí ele teve dois mandatos. Então são: dois mandatos do Fernando Henrique, um mandato do Collor, dividido com Itamar por tabela. Então são aí três presidentes, na verdade.

O que que me marcou..., eu poderia dizer em grau de importância, primeiro, economia porque, onde que afeta, tanto para o pobre, quanto para o rico? Porque isso assim é o dinheiro, é o money no bolso. Então o que me marcou principalmente foi isso, por quê? Aí eu vou falar o segundo, depois eu volto para cá, outro, que é do econômico.

E o segundo ponto que me marcou nesse período é a questão social. Porque eu sempre fui envolvida muito com as causas sociais, porque lá na universidade eu me moldei politicamente. Eu participei, porque como eu entrei no processo de reabertura política na universidade, eu tive oportunidade de ingressar nos movimentos jovens pelas diretas já, ir para a rua para pedir diretas, aquela coisa toda, falando um pouquinho do antes.

E aí, profissionalmente, me filiei ao sindicato. Os sindicatos, na época, tinham uma força muito mais importante do que agora, porque o que o neoliberalismo fez, foi..., vocês vão chegar a essa conclusão depois. É como se a gente fosse construído e alguém viesse desconstruindo e cortando as partes da gente, porque é dividir para dominar. Essa é a lógica do neoliberalismo.

Vocês estão anotando isso aí, vai ficar meio solto, mas vocês podem anotar essas frases e depois, lá na frente, com os conteúdos, vocês vão juntar.

Essa é a lógica, dividir e dominar. [...]

Então, voltando lá, na questão econômica, por que que me marcou? Eu [...] era arrimo de família, que era só eu que trabalhava, só meu salário sustentava toda a casa. Então, imagina, por favor, na época eu ainda pagava aluguel. Então, quando você somava aluguel [...], na época não tinha internet nem nada, a despesa básica era aluguel, energia e água, que era o básico da casa. O resto você tinha que dividir para alimentação. É, é... vestuário e lazer. Que lazer, gente? Quando o pobre já paga o aluguel, paga energia, paga a água, faz o supermercado, acabou o dinheiro. E olha que o supermercado nessa época que eu falo nessa época, de marcador econômico era o quê? Você tava passando, você tava no supermercado, tinha o cara, as etiquetas, ele trabalha com aquela maquininha, pá, pá, né? etiquetando, né. Gente, o melhor emprego nessa época aí era de etiquetador de supermercado, porque tinha vaga à rodo, os cara trabalhava demais. Você tava aqui olhando o preço, eles já chegavam com a maquininha, e pá, já pregava a etiqueta em cima, porque os preços subiam assim, de uma forma absurda. Então, assim, essa questão econômica pesou muito. Vocês vão estudar com mais detalhes, vocês vão ver que o Collor vai ser eleito com esse discurso de salvar a economia do país. [...]

[Em relação à máquina de remarcação de preços] é essa maquininha manual, você entendeu? É, era tipo um revolvim, apertava o rolinho igual de durex que estava embaixo e a etiquetadora ia e aí colocavam por cima. [explicou que as etiquetas eram colocadas umas sobre as outras]

Agora, essa questão do preço. Vocês vão olhar nos livros... Quando o Collor assumiu, a inflação do Brasil estava perto dos 2000%, 2000%! Então vocês calculam o que representa isso? Vocês pararam para pensar, por que que fica a inflação? O dinheiro fica defasado?

[...]Nessa questão de ela [a inflação] estar muito alta, o que vocês acham que estimula ela a subir?

[Ao receber como resposta: produzir mais dinheiro] produz o dinheiro. É a necessidade de consumo, não é isso, que nós somos uma sociedade capitalista tem que consumir. Então veja bem, a inflação sobe, os preços vão subir por que que o cara tá lá subindo o preço do arroz toda hora, do feijão toda hora, quem que não pode perder ali naquele preço... quem é ...o produtor? Agora quem são os produtores nesse país? A maioria da população ou uma minoria, que são aqueles grandes empresários? É uma minoria.

Então, pensem bem isso. Essa lógica de subir os preços, de aumentar e tudo, não estava preocupada porque a Ana que estava indo lá no mercado. – Ah, está faltando carne, está faltando esse item... Faltava. Por que que faltava produtos na prateleira? Eles retiravam, botavam para exportar, deixavam faltar aqui porque faltando o preço..., o que é que acontece quando falta produto? Preço vai lá... nas alturas.

Então todo esse jogo, igual café agora, [...] qualquer produto quando ele some e quando ele sobe demais é porque o produto tá muito valorizado lá fora, o cara, o produtor tá vendendo, entendeu? E o povo aqui que se lasque, a própria ministra do Fernando Collor, eu vou..., vai ficar meio confusa minha fala, vai ficar meio desconexa, né?

Quando vocês estudarem, vocês gostam muito de pesquisar as coisas. Pesquise o impacto dela, da frase dela: “ah, o povo é um detalhe.” A ministra da economia, quando confiscou a poupança do povo. Vai ter esse lance lá de confiscar, depois vocês vão ver. Ela falou “o povo que se lasque”. Então quando alguém que está no governo fala “o povo que se lasque”, esse governo está do lado de quem? Do povo? Entenderam? E ele, esse governo, está lá movido pelas mãos de quem? Da burguesia, que tá aí.

Então quando eu estou fazendo esse lance com vocês [...] parece que eu estou divagando, mas é para vocês entenderem que pós-ditadura, o Brasil caiu na mão, por mais bem intencionado que fossem os governantes, mas eram pessoas que se propunham a governar, mas de conchavo, de conchavo, não com o povo, com a burguesia, então que é um conchavo?! É uma aliança, então se eu estou aliada com a Priscilla, e eu combino com ela que eu quero detonar, nós queremos detonar vocês, vai adiantar “pelo amor de Deus, por favorzinho”? Nós vamos ficar sensíveis? Eu estou de acordo, nós temos um propósito, então é mais ou menos nessa lógica que esses governos funcionaram.

Pra chegar ao governo, o discurso era muito bom, né? Quando a Priscilla me convidou, eu fui fazer, fui revisitar e agora, gente, esse lance da internet é maravilhoso, né? Porque na minha época a gente só lia revista e jornal. Agora a gente joga lá, pede vídeo. Aí eu fui ver os vídeos da época, né?

O Collor, por exemplo, vamos falar do primeiro presidente. Governador... era governador de Alagoas. Vocês conhecem a divisão política do Brasil. Alagoas, um estado do Nordeste com pequena extensão territorial, não é isso? O tamanho do estado deve dar o tamanho de um município aqui em Minas Gerais. Se pesquisar bem a dimensão, deve dar, por exemplo, assim, que o Triângulo Mineiro deve ser maior que o estado de Alagoas, se a gente pegar a nossa região de Minas.

E aí, veja bem, a origem do Collor. Ele era do interior? Ele era filho de sertanejo? E ficava lá no sertão, na seca? Era isso? Será? Então, Collor, de que família? Os Collor de Melo, vai lá e pesquisa. Então eu vi as imagens. Como governador, ele já fez... hoje em dia, como vocês estão na época dos vídeos, pa-rrá pa-rrá, se fosse hoje em dia, na figura de governador ele ia estar no TikTok com a esposa dele, fazendo as ações lá no estado de Alagoas.

Caçadores de Marajá, por quê? O que era Marajá? O que eram os Marajás naquele período? Eram aquelas pessoas que tinham cargos públicos. Seria assim... aquelas pessoas que legislavam em causa própria. Por exemplo, eu estou juíza lá no tribunal, no Supremo Tribunal Federal ou no Tribunal Estadual aqui de Minas

Gerais. Aí, no meu caso, eu posso elaborar e aprovar a lei, aí eu criava cargo para mim, para minha família, entendeu? Minha família, meu filho, minha filha, não precisava nem ir lá trabalhar, só recebia o dinheiro. Era, gente, era uma farra no setor público. Então, quando veio à tona os casos..., porque essa é uma vantagem do processo de abertura política, essas coisas sempre existiram, até durante a ditadura. Mas só veio à tona porque houve abertura política e não tinha como vedar a mídia para soltar essas notícias.

Então o Collor se fez assim, ele fez a caça aos Marajás em Alagoas, ele preparou, fez todo o discurso jovem, jovem, porque inclusive ele entrou para a história do Brasil como o presidente mais novo do Brasil. E aí assim, quando o nome dele aparece no cenário nacional para ser candidato a presidente, como é que vocês acham que o povo encarou essa história?

Jovem... Caçador de Marajá... O Brasil em uma crise. Como é que o povo ia reagir? Esse é o candidato do povo ou o quê? O povo pensou assim, gente, esse vai ser o presidente que vai salvar o Brasil. Entendeu? Então ele entra bem naquela lógica do salvador da pátria, porque um bom discurso, um bom moço. E onde que ele construiu essa imagem? Sendo governador lá em Alagoas, lá no Nordeste. E aí, bom, o Collor, eleito, ganhou de tirada, nome novo...

[Diante da dúvida de um estudante sobre o que seria marajá] Marajás, no Oriente Médio, né Priscilla, existem aquelas famílias que dominam. Aqui no Brasil, por exemplo, a gente estuda forma de governo, você tem presidente, governador... pa-ra-rá, pa-ra-rá. O Marajá é aquele ricão que é dono do território e comanda, ele não é eleito, ele não passa por processo de eleição, não é isso? E ele gerencia tudo pela riqueza que ele tem da família e leva uma vida opulenta, tem várias esposas, vários castelos. E assim, não tem.... não é pouco dinheiro que ele tem, não é?

[Sobre a associação do termo marajá ao funcionário público corrupto] não é porque o funcionário não faz nada. Votou lá para ter um salário magnífico e nem trabalha, surgiu até a expressão funcionário fantasma, porque não ia na repartição, só recebia o salário.

Pode perguntar o que quiser. E outra coisa, [...] nosso vocabulário é arcaico (risos) [...]. Nosso vocabulário é arcaico, a gente tem que traduzir para vocês, pode perguntar sim, porque isso é que faz, né?...

Bom, aí do Collor, ele consegue, então chegou lá como presidente, Brasil detonado na economia, [...]. Então olha lá aí. O Collor vem com essa coisa, inflação a 2000%, ele concorre, tem vários candidatos bons na época, quando saiu o nome dos candidatos lá que vocês forem ler, lê um pouquinho só sobre cada um, porque eram pessoas do cenário nacional muito significativas. Eu, por exemplo, na época, assim, porque como a esquerda, ela foi muito massacrada durante a ditadura e no processo de reabertura ela foi muito contida, algumas pessoas que foram perseguidas durante a ditadura tinham o seu valor, tinha seus defeitos, tinha! Leonel Brizola, por exemplo, mas era um cara que dava a cara a tapa. Deu a cara a tapa na ditadura, enfrentou os milicos, falou a verdade, subiu nos palanques das diretas já, falou contra a ditadura, entendeu?

Então assim, o próprio Fernando Henrique, que depois se elege, era estudante na época da ditadura, e assim, quando eu tenho de uma passagem minha na universidade, quando eu o vi como presidente, eu tenho uma raiva de pensamento que eu tive. Porque, quando sociólogo, ele publicou muitas obras e na minha época, [época de universidade cursando Estudos Sociais] em História do Brasil, a gente lia muitas obras do Fernando Henrique Cardoso, da História do Brasil. Um dia, discutindo o texto dele, eu não me lembro de qual era, qual o livro dele, mas eu discutindo na sala, eu ainda virei assim, gente, por que um cara desse não vira presidente do Brasil? [...]

Então assim, quando você pensa nessa trajetória e depois vê o que a pessoa é através do governo, mesmo tendo uma ação combativa, nem todo mundo que é combativo vai chegar lá, ganhar o governo e vai fazer o que ele quer. Aliás, a história do Brasil vai nos mostrar isso. Todos que tiveram um discurso

combativo, independente de ser direita ou esquerda, porque para analisar a questão da esquerda precisaria de um outro contexto. Não é que é ruim, mas é porque a direita é tão bem-organizada que quem quer que for, que chegar ali e não fizer um governo de direita não vai se dar bem. Esse é o problema, resumindo, né.

Então tá, aí o Collor ganha, ele tenta [...] o plano Collor. Olha bem! ele já começa dando rasteira no povo. Assim que ele ganha ele é eleito um dia, no outro dia decreta feriado bancário, três dias de feriado bancário, quarta, quinta e sexta, o banco funciona só na segunda-feira.

Feriado bancário? O povo ficou pensando, aí segundo ele fazia parte do plano econômico que ele bolou e diga-se de passagem, ele conseguiu esse lance do feriado bancário já contratado com Sarney que tava saindo do governo, quer dizer, quem tava saindo já deixou amarradas as medidas para ele. Concordou de pôr um decreto, de fechar os bancos, parar três dias.

O que que era o fechamento... para ele lançar o plano cruzado? O plano foi tão bom gente, tão bom que teve um cruzado um, cruzado dois. Foi bom, né? Só para deixar um suspense aí para vocês, né? Ele, com o fechamento do banco, ele trocou a moeda, criou um novo sistema monetário. A medida mais impactante, se vocês conversarem com pessoas mais velhas da família, alguém vai lembrar, ele confiscou o dinheiro. Quem tinha até 50 mil cruzados ficava na conta, quem tivesse mais de 50 mil estava confiscado com o governo. Congelada, [a conta bancária] a pessoa não tinha, é assim ó, você abre seu aplicativo do banco, vamos falar o valor de real hoje você tem 500, vamos supor, 100 mil reais na sua conta tá? Aí o que que acontece, ele baixou um decreto você só pode ter 50 mil, você vai abrir hoje você abriu tem 100 mil quarta-feira, deu o feriado, segunda-feira você abriu o aplicativo você tem 50 mil. Cadê os seus outros 50 mil? O governo congelou e vai utilizá-lo para equilibrar as contas no Brasil, entendeu?

Foi com esse discurso que ele fez a questão do confisco da poupança. Gente foi igual... a repercussão disso, igualzinho quando estourou a Bolsa de Nova Iorque, lá no crack da Bolsa de Nova Iorque, vocês ainda vão ver lá na década. [...]Então, aquele desespero de gente que ameaçou se matar tá, teve gente que cometeu suicídio mesmo, né, de tamanho desespero. De tamanho desespero, com a questão. Pensa, você já pensou que é ganhar seu dinheiro? Você ganhou seu dinheiro. E aí, qual a garantia que você vai pegar? Qual que é a garantia que você tem? Gente, tinha gente que tinha guardado na poupança, tipo assim, eu aposentei, recebi minhas férias prêmio, tudo que eu economizei em 40 anos de trabalho era na poupança. Eu fiquei com 50 mil, o resto foi tudo embora[...].

[Questionada se o governo devolveria] Sim, ele vai devolver, sabe como? Suaves prestações, sem correção, sem correção monetária, tá? Aí assim, suaves prestações. Então, quem teve prejuízo [...] com essa prática? Quem tinha dinheiro guardado. Os ricos nem tanto, viu? Porque aí os favorzinhos funcionaram. Teve muito acordo, para liberar. Tanto é que assim conseguiram, rapidamente, muitas pessoas retomaram o capital. Na verdade, era o pobre que não podia falar assim: – Olha, eu preciso desse dinheiro para poder fazer o tratamento de câncer da minha mãe. Olha, eu preciso desse dinheiro que está depositado aqui, porque isso aqui é uma economia que eu fiz para a minha festa de 15 anos. Eu mereço a minha festa. Eu guardei. Não, o governo levou. Dane-se sua festa, entendeu? Faça do jeito que você der conta. [...]Não pegava de volta. E olha que teve gente que teve banco que ainda fechou no momento dessa crise financeira. Teve gente que até hoje não recebeu no banco Safra, que foi um era um banco famosíssimo na época. E tem gente que até hoje não pegou. Quer dizer, a pessoa que era dona do dinheiro, já deve estar lá no além, mas os herdeiros não pegaram até hoje, tá?

Então assim, do Collor para mim, o pior é isso. Uma equipe econômica despreparada, uma ministra que pensou nessa ação e fez uma fala infeliz, muito infeliz, é essa maquiagem, ele maquiou, ele disfarçou os juros bancários, a economia ... a inflação caiu? Caiu, mas caiu fazendo o quê? Calotando, o termo é esse, dando um calote no povo. Mas não seguiu a inflação não, os preços

continuaram subindo, entendeu? Tenta congelamento, tenta... Nossa! Mas teve assim de tudo, eu vi experiência de tudo, mas não resolveram. Agora, isso foi bacana para quem? O Collor deu uma estabilizada para quê? Quando ele recupera os juros, estabiliza juros, estabiliza moeda, foi bom para a burguesia, porque ele abriu o mercado econômico, a questão das práticas neoliberais, que o Estado não ia intervir na economia. E as pessoas, para eles foi bom, porque quem investia no exterior na produção ficou rico. Já era rico e ficou mais rico, entendeu?

Esse é um grande lance para vocês pesquisarem e entenderem dessa fase do Collor. Porque fala assim: “– Nossa! a Ana falou, tanto, mas parece que foi tão ruim”. Foi ruim para o povo, sim, foi muito ruim para o povo. Mas as práticas favoreceram tudo, né? Gente, e é assim... O capitalismo, ele para mim é um monstro indecifrável, porque [...] como é que seria? Eu não sei[...] mas ele se reinventa o tempo todo. O neoliberalismo é uma nova capa, é uma nova roupa que o capitalismo se veste, entendeu? Da prática neoliberal. E essa foi a nossa infelicidade. Na minha análise é assim, o momento que tinha para a gente começar tudo bonitinho e caminhar melhor, a gente não conseguiu. A gente que eu digo, o povo, nós não conseguimos, por quê? Porque as práticas neoliberais só reforçaram, só salvaguardaram os interesses da burguesia, entendeu?

E aí, o que ficou feio para o Fernando Collor? Vou dar um ditado da minha avó para vocês. Faça o que eu falo e não faça o que eu faço. Ou minha avó virava assim... Aí ela citava algumas coisas bíblicas, né? “– Me mostrem com quem tu andas e eu direi quem tu és”. Então, o que ficou feio para ele? Eu iniciei dizendo que ele tinha um discurso falando que ia fazer o quê?... Salvar a economia, caçar os marajás, o povo que estava lá na mamata do emprego, sem fazer nada, e tem um termo para isso. Essa prática dos Marajás é o tema relacionado à palavra práticas da corrupção. Então ele era contra os corruptos. Corrupção, vocês sabem, vocês já ouviram falar de corrupção o tempo inteiro, não é isso?

Tá. O Collor, lá na presidência, porque os presidentes têm lá os aparatos, onde vai morar, residência presidencial. Aí ele não quis ir para a residência oficial. Ele ficou na residência oficial, mas ele foi promover a reforma de uma casa. A Casa da Dinda. Ele até deu o nome de casa da Dinda. Olha só que minha memória não tá muito ruim não. E aí, gente, um repórter, aquelas pessoas que ficam loucas por um furo de reportagem né... descobriu o quê? Que é que o cara descobriu? Que o Collor estava superfaturando usando dinheiro público na reforma da casa e tinha o esquema com o parceiro dele chamado Paulo César Farias, na época veio a sigla PC Farias. O cara era o que lavava o dinheiro. Então tem sempre assim, aquele que planeja e aquele que executa. O Collor não ia lá pegar o dinheiro, mas ele tinha quem fazia os trâmites para poder superfaturar. O dinheiro ia para a conta dos laranjas que o PC organizava, e caía na conta e ficava para a família Collor. [...]

[Sobre dúvida do que é lavar o dinheiro] Lavar o dinheiro é o seguinte, para a receita federal não me pegar, eu pego várias pessoas, tipo vocês, CPF limpinho, que não tem conta em banco. Abro uma conta para cada um de vocês, e aí cai lá que vocês receberam uma doação. Eu entro como uma tia rica que deixa um dinheirinho na sua conta, entendeu? Porque aí não tem como você não se justificar com a Receita Federal. Porque eu estou falando, não é de pegar assim mil reais, entendeu? Sabe assim, são milhões fracionados em várias contas. Tanto é que quando você vai ver reportagem da época, pessoas que tinham nome utilizado nem sabia. Não era a pessoa que manuseava a conta, entendeu? Nem sabia. Por isso que falava laranja no termo, uma gíria da época. Era utilizado para tal.

Então, aí, com esse escândalo, não tinha outra opção diante da Constituição, do que pedir o impeachment do Collor. Então é outro termo que vocês vão ver, que é um termo novo dentro da Constituição aprovada. E já existia essa prática é secular, na Constituição já havia a previsão para quando é que o presidente pode ser impeachment? A palavra vem na origem, na nessa, nessa pronúncia. mas vem de impedimento. Quando é que ele vai ser impedido? Quando que ele pode ser impedido de governar? Então tem vários critérios e um dos critérios é, se

comprovada, corrupção. E tinha provas evidentes para que ele fosse impeachmentado. O impeachment era muito ruim. Por quê? Porque a pessoa perde o cargo, perde as garantias de reeleger, de voltar. A lei é bem durona, mas infelizmente, com tudo no Brasil... tem solução para tudo. eles vão dar de um jeito torto. Ele perdeu, mas não perdeu, porque ele fez um ato heroico no final...

Na véspera de declarar o impeachment, ele faz a renúncia, porque a renúncia ia diminuir um pouco a carga da punição dele. Ele podia ficar só bem, viu, suspenso, assim, igual você fez uma arte aqui na escola, leva uma suspensão de três dias. Ele ia levar... Se ele renunciasse, ele ia levar uma suspensão por um período, mas depois ele podia ser reeleito. E agora ele está senador da República. Só para vocês verem como que as coisas acontecem. Fernando Collor é senador. [burburinho entre os estudantes] Senador, aham,.. agora, agora, pesquise aí na história recente.

A história é recente para vocês verem que passa 30 anos, passa 35 anos, porque a Constituição que foi aprovada em 88, ela completou 37 anos. Então, acrescentando mais uns dois anos aí que foi o tempo que ela foi escrita e aprovada de 86, lá se vão 39 anos, quase quatro décadas desse processo. Nesse processo todo o cara ainda tá aí na política, e cargo de Senador é um cargo quase que vitalício, né porque eleição de oito em oito anos, pode ser reeleito então o cara não deixou o status de marajá não né. Quem no final da história era marajá era ele né, ele mesmo, tá? Então ele vai renunciar, e aí o que que a Constituição prevê? Com a renúncia, quem assume? O vice, aí quem era o vice dele?...

Outra coisa que é importante vocês anotarem aí,... quando vocês forem ver o processo político, conhecer um pouquinho, porque Itamar Franco, um político também relacionado em Minas Gerais, muito importante em Minas Gerais, aceitou ir para a chapa, porque são só nos acordos políticos, dos partidos. Eles fazem acordo e de repente, esses acordos têm uma conta muito mais cara lá na frente, porque pode queimar o filme. O Itamar é um político tão honesto e tão sensato, vice-presidente de um cara que em dois anos... que o Collor governou dois anos, de 90 a 92. E dois anos ele teve essa trajetória meteórica, né. O cara vem de um discurso bem progressista, bem interessante e acaba fazendo aquilo que ele condenava.

Aí cá entre nós, assim só uma fofoca, só uma fofoca: Será que foi só na presidência que ele fez essa brilhante ideia de ser corrupto? [...] Fofocando, falando um pouquinho mal da vida alheia, não é? Ele já devia ter essa prática desde onde? [...] Desde alagoas. Desde Alagoas, quando ele foi vereador, quando ele foi não sei o que, depois até chegar governador, entendeu? Então é um outro lance muito importante que brasileiro não olha, é a trajetória das pessoas. Porque um pouco da fatalidade aí, está em nós. Nós não sabemos escolher nossos candidatos. A gente só vai pelo que ouve, pelo que está na mídia. Conhecer a origem é muito importante, tá? Bom, vou tentar ser mais breve para você como é que está o nosso tempo, como é que está para eles. [...]

Vocês querem fazer alguma pergunta aí sobre o Collor antes da gente passar para o breve para Itamar? Porque do Itamar para o Fernando Henrique, se você observar, não sei se eu vou estar meio louca, mas não vai ter muita diferença... é continuidade né, Priscilla. A gente tem, vocês têm que sentar olhar a chegada do Itamar, a saída dele, como... é assim, nada muda no Brasil... [...] Por que o Itamar ele tinha uma grande façanha, qual que era, ele tinha que limpar a sujeira de quem? [...] Tinha que limpar a sujeira do Collor, aí como que ele fez? Ele trabalhou em qual setor então? Onde que tava o maior problema do Brasil naquele momento? Na economia. Então ele conseguiu né, trazer para o governo dele Fernando Henrique Cardoso, FHC, foi o Ministro da Economia que criou um plano econômico para apagar o cruzado um, o cruzado dois. Então, anatem aí galera: plano real. E aí nós estamos no real até hoje, pelo menos isso, pelo menos isso.

Então, veja bem, o Fernando Henrique, como ministro, ele consegue naquele momento, dentro do plano real, adotar todas as medidas para frear a inflação, para diminuir juros, que eram cobrados no sistema financeiro. Ele consegue medidas

que realmente faz o país acreditar na retomada do crescimento econômico... ó, vamos crescer, vamos pegar lá e crescer na economia.

Olha, gente, mas pobre adora o que ele falou, que falou que cresceu, que progrediu. mas é bom demais, não é? Não é bom? Mas é muito bom. Para quem? Então, de novo, o plano um econômico para quem?

Ah, E outra coisa, que eu esqueci de falar. Também que o Collor lançou e depois vocês anota aí pra vocês perceberem a trajetória disso é... privatização, tá? O Collor traz esse termo, ele usava o reverso da palavra privatização que era desestatizar, que era tirar as empresas estatais, serem privatizadas. Então, a privatização é melhor para vocês utilizarem, porque eles falavam que as empresas estatais davam prejuízo ao governo.

Aí gente, isso me dói. Porque sabe assim, quais empresas eles colocaram para privatizar? Vale do Rio Doce, Petrobrás, comunicações, que entra lá no sistema da Embratel e embutidos. Agora eu quero que vocês me falem, quero que vocês me falem. Onde é que Vale do Rio Doce dá prejuízo? Petrobras dá prejuízo? É uma empresa controlada pelo Estado, os lucros vão para o Estado. Quando privatiza, a empresa ABC que comprou a ação, vai lá e... Comprou a ação e vai passar com os royalties, né? [...]. Fica pra ele, não é pro governo, entendeu? E aí ele fala, será que dava prejuízo? [...]

Vou dar um exemplo recente que depois a Priscilla vai falar com vocês, vai lembrar lá no futuro. Teve o nosso recente agora do pré-sal. Antes do pré-sal sair do projeto, o governo do Bolsonaro leilou o pré-sal. E as empresas norte-americanas ligadas ao petróleo vieram tudo comprar o projeto do pré-sal. Você vai comprar alguma coisa que dá prejuízo? Não. E o Bolsonaro falou que ia colocar para leiloar porque era um projeto horrível, que ia dar prejuízo ao Brasil. [...]

Isso aí aconteceu, o Collor deu a ideia, o Itamar carimbou os projetos de privatização. E quem aí rematou? Fernando Collor... [nega com a cabeça e corrige] Fernando Henrique Cardoso. Fernando Henrique Cardoso, nas vésperas de vencer, eu me lembro, o segundo mandato dele, o pessoal mobilizando, indo para a porta da Petrobrás no Rio de Janeiro, as greves acontecendo para não privatizar e ele privatizou a Petrobrás. É um exemplo.

A Vale do Rio Doce, né gente? Minério. Ninguém precisa ser doutor. Vocês estudam geografia, sabem das riquezas minerais no Brasil. Vai vender uma mina que tá lá em cima na produção? O governo vendeu. Ué, por quê? Conchavo com quem, hein? Tá vendendo pra quem? Sabe, gente? Então acompanhe isso, tá? Vocês vão ler outra coisa bacana sobre o Fernando Henrique. Eu não tiro o mérito, não tiro. Até porque ideias que ele teve foram melhoradas e a gente tem para o lado social uma questão bacana. Por exemplo, ele retomou a discussão do Sistema Único de Saúde, que é o SUS. Mas que foi muito melhorado depois, muito, e em lugar nenhum do mundo.... Vocês têm gente aí, a gente conhece sempre pessoas que moram no exterior. É, cada um que se for perguntar, alguém tem para conhecer. SUS só existe no Brasil. E funciona bem, porque em lugar nenhum do mundo, alguém que tem diabetes, que é hipertenso, que precisa de um transplante, que precisa de um tratamento prolongado, é subsidiado pelo governo. No Brasil, é. E assim, a gente fica muito afastado disso, fica naquele discurso que está aí nessas filas de UAI, nessas tragédias que acontecem na cidade. Mas é porque é mal gerenciada. Depois, assim, a discussão do SUS é uma discussão muito legal. É uma coisa muito bacana para vocês verem um pouquinho sobre. Para tirar essa má impressão.

Então eu estou falando assim, de coisas boas, de Fernando Henrique. Eu tento ser otimista, tá? Otimista né, que foi bom porque também, gente!... Bom em que sentido? Não dá para você ficar no governo oito anos fazer uma prática só para burguesia, porque quem te coloca no governo é o povo. Então, eu vou voltar lá nos romanos, a política do pão e do circo.... Você tem que oferecer distração, você tem que oferecer comida para agradar o povo e o povo te aplaudir. Entendeu? Então, ele tinha que adotar algumas medidas para que [...] ele pudesse se sustentar no

governo, não perder a base popular. Tanto é que ele fez isso tão bem, que ele tirou de letra a segunda eleição do mandato, para o segundo mandato, tá?

E aí ele vai fazer umas ações aqui e outras ali, de melhorar a educação. Ele cria um discurso da reforma educacional, LDB. Primeira vez no Brasil vai ter uma lei de diretrizes e básicas da educação. O povo vai debater as universidades, os professores... Vai ter isso, vai ter aquilo, aí vocês.... Eu lembro que eu nunca estudei tanto na minha vida. Só que você estuda tanto. Só que ele não faz no x da questão. Você quer educação de qualidade? Você investe na carreira do professor. Qual empresa que para ter lucro? Para ter lucro, o que a empresa faz? Investe no trabalhador. É formação do funcionário, como é que ele tem que atender? Como é que ele tem que produzir? Não é assim, não tem o treinamento? Não tem? Então assim, se não investe no professor, não tem projeto que dê certo. E olha que muita coisa deu certo, porque graças ao universo... A categoria tem muita gente consciente que independente do salário, trabalha, produz e faz, faz acontecer.

Então assim, [...], o sucateamento das universidades. Então assim, o discurso de uma educação bacana dele. Aí o que ele lança, felizmente vai ser melhorado depois. Para poder ter ampliação das universidades, para melhorar a lei do Fundeb, que ele criou na época dele, mas que sofreu rasteira. Nós aqui, que somos funcionários da prefeitura, do Estado, temos Fundeb para receber e não temos, não recebe até hoje. Olha lá, mais de 30 anos.

Então é isso, gente. [...] O que vai pegar mesmo desses governos, é que na minha leitura fica... Tinha tudo para a gente construir uma história diferente. Chegar agora em 2025. De uma forma mais tranquila, né? Alguém aqui, a família tá tranquila em 2025? Hã? Tranquila, tranquila? Tem dinheiro que sobrou no banco? Vai pra praia uma vez por anos? Ou duas vezes? Vai pra praia duas vezes? Já fez uma viagem pra Disney, hein? Vai pra Disney todo ano? Mas é isso, gente, quando eu digo assim, a gente... Quando você estuda história e tem a consciência crítica, você percebe que a gente teve oportunidades, tá? Mas as oportunidades que a gente teve, a gente ainda continua tendo, igual agora a gente tem a oportunidade nesse momento atual da história do Brasil, porém a gente é travado. E ainda tem um detalhe, eu falei dos entraves internos, mas a gente ainda tem os entraves externos, né?

Uma coisa que é importante, vocês olharem aí nesse período as políticas externas do Brasil, porque lá fora também os nossos maiores parceiros econômicos passavam por questões radicais. teve o fim do comunismo, fim do socialismo, a queda de vários valores aí, então vocês vão ter que caçar depois. Mas assim, está aí para vocês estudarem, tá? Os fatos estão expostos. Quem puder vai lá ver o vídeo da Zélia Cardoso de Melo falando que o povo é um detalhe. Ontem eu vi esse vídeo, né? Que ódio que me deu, sabe? Mas vai lá ver a figura do Collor discursando, vai ver o Collor, gente, um artista, descendo a rampa do Planalto com a esposa dele, no dia que ele falou que ele renunciou. Uma cena de filme, né? E tá aí, né? Senador. E a gente que lute.

[Diante da pergunta sobre o que achou do impeachment do Collor] Achei ótimo, achei ótimo, como vou achar ótimo, o dia em que o Bolsonaro for preso vou fazer um churrasco.

[Daquele tempo para hoje] Se mudou, se mudou, eu teria que avaliar a minha atual condição financeira. Eu continuo lutando, matando um leão por dia do mesmo jeito. Então, assim, de trajetória de mudar, mudar, não mudou muita coisa não. Eu posso dizer para vocês que teve momentos nessa época aí que eu senti mudança, já que era para falar de passado. Então assim, na década de 90, quando cai a ditadura até chegar essa crise de 92, o salário da gente... que a gente mede é pelo salário. Eu tinha uma condição de vida boa. Foi a época que eu consegui comprar meu carro, entendeu? Uma típica prosperidade, tá? Mas assim, melhorar, melhorar, não melhorou. Eu continuo sobrevivendo com o salário, fazendo as continhas todo mês. Então não tem muita mudança, não. Aliás, assim, o que ainda é um pouco

menos sofrível é que a gente vive, apesar de um produto ou outro estar caro, a gente não tem muito aquele choque, não é, Priscila? De finanças no mercado. Ainda dá para equilibrar. A gente nesse momento sente uma estabilidade. Agora, voltar eu não voltaria, viu gente, não voltaria [...]. Eu optaria por viver no presente ainda acreditando que eu posso fazer alguma coisa para melhorar o futuro e quem vai fazer são vocês né. O amanhã pertence a vocês tá.

[...] Eu sou muito assim, eu repondo é na hora e vou pensar depois. Meu cérebro é na ponta da língua, é na hora e depois eu vou pensar.²²¹

A entrevista de abertura foi desenvolvida no segundo bimestre, com a madrinha de uma estudante, e que aqui será identificada como Ana - professora aposentada das Secretarias de Educação do Estado e do Município, onde atuou nas disciplinas de história e geografia por mais de 30 anos. Seu perfil profissional indicava a priori que teríamos provavelmente um ponto de vista marcado pela experiência mediada pelas culturas escolares bem mais do que poderia ocorrer com a entrevista com o militar reformado. Se isto era um limitador, entretanto, a experiência em sala de aula da docente facilitaria o processo de aprendizagem da turma em ocupar este lugar de entrevistadores, pela primeira vez.

Ana, em sua fala, confessou que precisou exercitar a memória e buscou apoio em vídeos na internet “para não passar vergonha na entrevista”, como afirmou ao se apresentar. Mesmo utilizando recursos para lembrar o período, a entrevistada fez escolhas, interpretando o que foi visto e se posicionando conforme sua vivência, em uma situação que foge aos lugares comuns das narrativas do livro didático e que foi marcante para os estudantes.

Ao aceitar o convite para rememorar sua história, a professora atribuiu valor e resignificou sua vivência, ao compartilhá-la com uma sala repleta de jovens atentos. Certamente, pela sua experiência como docente, tinha consciência da relevância da sua participação na atividade, uma vez que lançou para os estudantes que eles são o futuro, que vale a pena entender, buscar, refletir a partir de seu relato, para pensar seu presente.

Muito mais do que compartilhar suas memórias, Ana discorreu sobre suas experiências como uma oportunidade de contribuir na construção das identidades sócio-políticas dos estudantes, em um esforço de trazer apontamentos que conversassem com o momento presente, na tentativa de colaborar com o despertar crítico dos estudantes. Consciente da tarefa docente (e aqui, muito mais do que familiar entrevistada, ela se colocou no papel de professora) “refletir sobre a responsabilidade social e o

²²¹ ANA. *Memórias familiares sobre os governos brasileiros de 1985 a 2003*. [Entrevista cedida a] Priscilla Fagundes Brunelli. Uberlândia: Escola Municipal Prof. Sérgio de Oliveira Marquez, 15 maio 2025.

compromisso ético-político do que se ensina, problematizando sobre o sentido e a utilidade do conhecimento histórico escolar”²²².

A professora discorreu sobre o período, deixando entrever suas experiências para o enfrentamento do capitalismo e do neoliberalismo, demonstrando um posicionamento crítico que buscou evidenciar a estrutura desse modelo.

Acompanhando o conteúdo programático e os prazos estabelecidos pelo CEP/UFU, apenas no quarto bimestre as demais entrevistas se efetivaram e motivaram a possibilidade de uma análise comparativa, já que os relatos trouxeram elementos antagônicos, possibilitando que posturas diferentes fossem analisadas, percebendo as variadas narrativas que circulam na sociedade.

Outras cinco entrevistas, Rosa, Carmem, Marina, Lúcia e Gerson trouxeram relatos que ora se mostraram enfáticos e conscientes das propostas neoliberais e as consequências que causam, e outras se mostraram alheios à dinâmica desta política, apoiando medidas que se tornaram impopulares no período. Vamos a elas.

2) Rosa: os tempos elásticos da memória

Rosa optou por fazer a entrevista presencialmente na escola, e demonstrou cuidado e dedicação em seu relato. Ao aceitar o convite, buscou fortalecer suas lembranças do período, mas pontuando toda a sua fala com experiências próprias. Com isso, sua trajetória, explanada na entrevista, materializou as mudanças sociais ao longo da história recente do país.

Bom, gente, meu nome é Rosa, né? Sou mãe da Eduarda²²³. E a Priscilla pediu para [...] falar um pouco sobre o governo após a ditadura, né? A partir de 1985. Eu sou de 1975, ou seja, eu estava com 10 aninhos nessa época, quando a ditadura acabou. Então, [...] eu não tenho recordações dessa época da ditadura, né? Eu ouvia, mas [...] era muito nova, eu ouvia meu pai falar alguma coisinha, reclamar. Mas, [...] como vocês sabem, a ditadura durou 21 anos, né? Então, tem algumas coisas que eu me recordo bem, porque ficou, [...] armazenada.

Quando a ditadura acabou, que Tancredo Neves foi eleito, [...] não foi eleito por eleições diretas, né? [...] Ele foi eleito, mas, [...] ele não assumiu. Ele veio a óbito. [...] E aí, eu me lembro que quando deu a notícia na TV, aí a minha mãe chorando. Eu falei assim, gente, mas ta chorando por quê, né? Aí eu chorei também, né? Peguei o embalo, mas nem sabia por que estava chorando. Não, mas, enfim, era porque o Tancredo Neves tinha falecido, sem assumir. Ou seja, eu acho que aquele choro dela era um choro, assim, de tristeza, porque ele ia assumir, porque estava acabando a ditadura. Então, assim, era uma esperança que ela via, né, se acabar,

²²² CAIMI, Flávia Eloísa. O que precisa saber um professor de história? *História & Ensino*, [S. l.], v. 21, n. 2, p. 105–124, 2015. DOI: 10.5433/2238-3018.2015v21n2p105. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/23853>. Acesso em: 1 ago. 2025. p. 114.

²²³ O nome da estudante, assim como os nomes dos demais participantes da pesquisa, foi substituído por um pseudônimo.

porque, bom, ela queria que ele assumisse. E aí, quem assumiu foi o vice dele, que, na época, foi o Sarney.

E, assim, o Sarney tinha um discurso democrata e tal, né, porque acreditava na democracia. Mas, na verdade, ele tinha, assim, um pouco de ditadura também, né? Então, assim, era um falso discurso, né? Mas, enfim, [...] o que ficou mais na minha memória [...] foi que o Sarney [...] mudou [...] a moeda nacional, que era cruzeiro [para Cruzado] [...] porque, assim, gente, nessa época, a inflação [...] estava absurda. Eu me lembro dessa parte também, que as pessoas iam fazer compras. Tanto é que hoje em dia a gente fala muito sobre fazer a compra cada mês. Por quê? Porque naquela época você ia comprar arroz um dia, no outro ele já não estava mais naquele preço. Então, assim, a inflação estava absurda, né? E na tentativa de acabar com essa inflação, ele congelou os preços [...]. Congelou o salário também. Isso aí, ó, deixa eu lembrar aqui. Fiz uma anotação aqui...[Apoio à memória, para lembrar as datas e período]. Porque o Sarney, ele ficou no poder de 1985 até 1990, né? [...] Só que aí o que acontece? Aí as empresas, nessa época, a mercadoria estava defasando e aí fechou a empresa e, assim, ou seja, não deu certo a tentativa dele de acabar com a inflação, né?

Bom, aí depois disso, veio a primeira eleição direta, ou seja, o povo podia votar. E quem que eles votaram? Fernando Collor de Melo, né? Que foi considerado, assim, a meu ver também, foi considerado um dos piores. [...] Por quê? [...] Essa fase eu lembro também, foi em 1990, deixa eu ver, eu estava com 15 anos. Aí eu lembro, já me lembro, melhor um pouquinho, porque assim, marcou muito. Porque ele com essa tentativa de acabar, sempre acabar com a inflação, sempre melhorar a economia do país. Ele simplesmente falou assim, ah, o povo não vai gastar. E aí quem tinha dinheiro guardado, poupança, que tinha dinheiro no banco, ele simplesmente bloqueou. Você não podia usar o seu dinheiro. E assim, quem tinha, acima de um valor X, e aí você ia poder sacar, ia dividir em 18 parcelas, assim, uma loucura...

E teve gente que não recebeu o dinheiro de volta. E teve que entrar na justiça, né? Então, assim, causou uma raiva, assim, extrema da população. Então, pensa, você guardar seu dinheiro, juntar seu dinheiro, e o presidente vai lá e bloqueia seu dinheiro. E aí o povo ficou muito irritado com isso. Além de, não foi só por isso também, o impeachment dele. E o povo foi às ruas, pintou a cara, e fora Collor.

E aí o que que acontece? Aí descobriram também uma corrupção, né, que ele praticou. Inclusive, foi até o irmão dele que denunciou ele. Ele fazia parte de uma corrupção. [...] Autorizaram o impeachment dele, só que [...], antes disso, ele [...] renunciou [...], mas o impeachment dele também foi liberado, autorizado. Bom, com isso, quem que assume? De 1992 até 1995? Foi Itamar Franco. O Itamar Franco, Priscilla, eu acho que Itamar Franco era meio centrão, não era? [...] ele tinha boa intenção. [...] Bom, e assim, eu acho que foi de extrema importância, porque no governo do Itamar Franco, aí tinha o ministro dele que era o Fernando Henrique Cardoso [...] que depois veio a ser presidente também, e que aí ele fez a moeda real [...]. Com a tentativa de diminuir a inflação, né? Inflação, era daquele jeito, né? E aí, o que que acontece? E o real, ele funcionou bem. Tanto é que até hoje a gente está no real, né? Mas eu quero falar aqui pra vocês também o seguinte. Na época de Itamar Franco, Fernando Henrique Cardoso, essa época, a gente [...], não era todo mundo que tinha acesso a uma universidade pública, entendeu?

Quem que entrava na universidade pública? Eram os ricos. Os pobres não tinham acesso. Eu, por exemplo, eu fui fazer universidade na UFU, eu já estava bem mais velha, porque eu consegui pelo Enem. E quem criou o Enem? Aí já é um outro governo, né? Que foi o governo do Lula. Então, assim, tem muitos questionamentos sobre isso, muitas críticas, mas quem criou? Olha só, deixa eu voltar [...]

Na época, [...] Itamar Franco governou até, deixa eu ver aqui, [olhando as anotações] até 95, isso. Aí o ministro dele criou a moeda do real, que foi, assim, foi bem. O Fernando Henrique Cardoso, ele ficou por dois mandatos. [...] Só que aí, já

mais pro final, ele gostava de privatizar muito, né? Então, assim, foi uma coisa negativa do governo dele. Pra mim, a meu ver, né? Eu acho que tem muita gente que concorda [com a] privatização. Mas, enfim, pra mim não foi legal. E aí, o próximo presidente eleito [...] foi o Lula.

O Fernando Henrique Cardoso, ele fez umas coisas boas também. Ele fez o bolsa escola. Porque, gente? Porque tinha muita gente fora da escola, né? Então, precisava aumentar os alunos da escola. E aí, ele fez a bolsa escola, fez bolsa de alimentação. É, tinha alimentação também, gás. Então, ou seja, ele foi bom. Se você comparar lá, do início lá, do final da ditadura, ou seja, já melhorou bastante, né? E aí, o que que acontece?

Aí, o Lula assume o poder[...]. Ficou lá por dois mandatos. Estava funcionando muito bem. Inclusive, olha só... Aí, o que que ele fez? O Enem, por exemplo, gente. [...] Não só o Enem. [...] Ele juntou tudo que o Fernando Henrique Cardoso fez de bom pra população. Ele juntou isso tudo no Bolsa Família, né? E fez outras ações também, né? E foi através do Enem que muita gente entrou pra uma universidade pública.

Coisa que era só para os ricos. Você vê, a universidade é pública. E quem frequentava eram os ricos. Porque os pobres não conseguiam passar no vestibular. Eles tinham que trabalhar. Pobreza, extrema. Então, os jovens preferiam. Tinha que trabalhar pra ajudar suas famílias, pra comer. Era o básico. Então, o Lula foi criando vários projetos sociais na área da educação, melhorou a área da saúde. E teve mais acesso à faculdade, à universidade pública. E aí, com isso, também não só a pública, viu?

Quem criou o ProUni foi no governo do Lula [...]. O que que é ProUni? Através da sua nota, você consegue entrar numa faculdade particular, por exemplo. Você recebeu uma bolsa, né? Cinquenta, oitenta, até cem por cento. Vocês sabem disso, né? ProUni com a nota que você tem pelo Enem. Então, ou seja, ele criou vários projetos e tudo ia indo muito bem. E foi nessa época que eu comecei o meu curso superior também, na UFU, através do Enem.

Então, [...] aí aumentou muito as possibilidades, né? Para as pessoas, para os jovens de família pobre fazerem o curso superior. Inclusive, quem tinha abandonado os estudos, como eu, retornei já depois que eu já tive, já tinha minhas três filhas. Inclusive, já estava até com aminha neta quando eu iniciei a minha faculdade, na UFU, através do Enem. Projeto que foi, assim, que eu acho que foi de extrema importância, gente. [...]

É muito grande a diferença, gente [daquela época do Itamar para hoje]. Só quem viveu sabe. Porque assim, alimentação era pouca. Porque tinha aquela divisão, sabe? Quem era rico era rico e quem era pobre era pobre. Não é igual vocês hoje, vocês chegam na casa de vocês, vocês têm um biscoito recheado, tem um iogurte para tomar. Às vezes você nem quer aquilo, você quer outro, você quer outra marca. Vocês têm tudo o que querem. Na minha época não tinha. Então, hoje está bem melhor. Vocês têm acesso à universidade. Vocês podem ser o que vocês querem ser. Na minha época, não. Demorou para isso acontecer. E foi preciso um governo mais preocupado com o povo mesmo, sabe? Com a classe social, essa diferença de classe. O rico é rico, o pobre é pobre. Hoje está meio que misturado. Eu acho que o pobre entra bem perto do lugar que o rico vai. Então, assim, a diferença é absurda[...]. Hoje sua voz é ouvida. Você precisava ir para a rua, pintar a cara. Na época da ditadura, coisas terríveis. Você não podia nada. Poxa, hoje a gente vive tudo muito mais fácil. [...]

Eu estudava ou eu trabalhava. Eu não conseguia fazer as duas coisas juntos. E aí, por mais que meu pai quisesse, “Ah, minha filha, vai estudar”. Mas aí você não tinha, às vezes, uma sandália para você calçar. Sabe, às vezes você queria comer um lanche diferente, não tinha. Porque ele juntava, trabalhava o mês todo. E aí, quando recebia, ia lá. Era a compra do mês assim. E acabava, acabava.

Isso na casa. Nós éramos quatro irmãos. Quatro crianças. Meu pai vivia no mundo trabalhando. Às vezes, trabalhava dias. Em troca de uma lata de arroz. Sei

que ele falava na época já da... Ah, da minha infância. Da ditadura, pós-ditadura, já recente ali. Então, você era... Nossa, era muito sofrido. Muito sofrido isso, mesmo.

[...] Depois que eu comecei a trabalhar, aí eu fui estudar à noite. Não durou. Eu abandonei a escola. Eu parei de estudar. Porque eu não dava conta, gente. Trabalhar durante o dia todo. E à noite estudar, não dava conta. E aí, eu abandonei a escola. Fiquei muitos anos sem estudar. Depois, vou confessar um segredinho aqui... Eu voltei a estudar. Fiz o... Lá no CESEC. Primeiro, segundo e terceiro. [...] Fiz um EJA [Educação de jovens e adultos], gente. E assim, tive muita dificuldade na faculdade. Porque eu não fiz o ensino médio regular. Isso me prejudicou muito. Mas foi bom ainda. Foi bom. Serviu ao que precisava. [...]

[Em relação ao mercado de trabalho na época] Hoje em dia, você vê menino mexer com TI, ganha uma grana, entendeu? Naquela época não tinha isso. Pobre, o que ele fazia? Ele ia olhar bebê, ser babá. Eu trabalhava em lojinha de vendedora. Hoje, não. Hoje, os meninos novos... Eu conheço um menino que tem 21 anos e está andando de BMW. Nossa!..., oportunidade sim. Nessa área de tecnologia, você pode escolher bem o que você quer. Hoje, você tem muito acesso. Você pode escolher uma profissão que você se identifica. Naquela época, não, não tinha. Pobre, ele ia ser babá. Ou faxineira, fazer faxina. Era isso. E ganhava, assim, mixaria. Eu trabalhava, o que eu ganhava, ficava lá na lanchonete, nos lanches que eu comia. Sabe?

[Diante da pergunta sobre qual foi o governo que melhor proporcionou uma mudança] aí você está me obrigando a me colocar na parede [...] Gente, vai, é óbvio. É o governo do Lula. Não tem dúvida. Gente, não tem dúvida. Eu vi isso. A vida mudou, não só para mim. Mudou para muita gente. Muita gente. Era muita pressão. Entendeu? A gente começou a melhorar, para o povo, gente. E hoje, assim, me admira muito as pessoas ainda têm dúvidas sobre isso. Entendeu? Porque se vocês forem estudar a história, está tudo lá. Entendeu? Então, assim, é muito fácil ter a prova, você ver o que aconteceu. Pega lá na ditadura, até o governo do Lula, do Brasil, vocês vão ver, pobre não tinha menção, era extrema pobreza. Entendeu? Porque só uns tinham poder. E aí, quando alguém chegou e tentou dar mais qualidade de vida, entendeu, para as pessoas, tudo mudou.

Hoje vocês estão aqui, vocês são inteligentes, mas nessa época, não seria assim não, não sei se estariam todos aqui no nono ano não, viu. A gente podia sair da escola mais cedo. Hoje não pode não, mas antes era assim, evasão grande, no sétimo ano, tem gente que estudava até o quinto ano, sexto ano, saia da escola, porque tinha que trabalhar, tinha que ajudar em casa. [...] É fácil. É só estudar, é só ler. Sabe, não vai defender coisa que não sabe, que não viveu. Eu não vivi a ditadura, era criança, mas deve ter pessoas que você vai convidar né Priscilla, que viveu, não é? Nossa, vai viver a ditadura, vai ver as histórias, vocês vão entender. Hoje eles já tiveram um choque de realidade. A Dilma Rousseff foi torturada. [Burburinho dos estudantes “A Dilma foi”?].

[...]O fim da ditadura, foi quando Tancredo... Morreu. Morreu, não assumiu, porque eu me lembro que ficou gravado na minha cabeça, minha mãe chorando, que era o fim da ditadura, volta da democracia, mas ele faleceu. Então, marcou muito.

No governo do José Sarney, preço absurdo, inflação, aí congelou os preços, tinha até o fiscal do Sarney, que ficava observando eles lá, esses preços estavam subindo, porque ia de manhã, quando era tarde, era outro preço, enfim. Collor, também que pegou o dinheiro do povo, bloqueou, marcou muito, e depois começou a melhorar bastante, aí veio o Real, aí o Enem, Prouni, isso eu fui afetada diretamente, fui beneficiada diretamente, por conta disso, porque essa facilidade, e meu irmão, que ficou me incentivando, sabe? “Rosa, quando tem o Enem, você vai passar, vamos fazer, vai, vai, entendeu?” E ele lá de casa, foi o único a fazer uma faculdade no tempo correto, coitado. Trabalhava de office boy, o dia todo, e a noite ia estudar. Entregador de bicicleta de lojas. Sabe, o cliente pede uma mercadoria,

ele entregava de bicicleta. [...] Então assim, ele foi o único não só lá de casa, mas do bairro, da região [moradores do bairro Taíaman].

[Diante do questionamento do estudante sobre o fato de que hoje tem muita gente que fala que não houve uma ditadura], sim, claro, mas a informação está aqui na sua frente, no telefone. Só você olhar. Vai ver que existe ditadura. É um absurdo alguém concordar com ditadura. Você não tem direito de falar [alvoroço entre os alunos e necessidade de intervenção da professora]. Nós temos quem acredita e acha correto ditadura e Hitler, até hoje. Pior que a ditadura, não teve, né? [...] a meu ver, foi o Fernando Collor de Melo. É eu acho que foi o pior deles [Depois da Ditadura]. [Dentre o Sarney, o Collor, o FHC] O FHC [foi melhor], tanto é que ele ficou dois mandatos no poder. Ele que criou o Plano Real entendeu? Na tentativa de diminuir a inflação. Então assim, ele teve bolsa escola, [...] então com certeza foi ele. [Intervenção da professora sobre a participação dos alunos. Aluno questionou se o FHC tinha sido preso, de forma provocativa, já que a entrevistada sempre mencionava o Lula de forma positiva, buscando afrontar a entrevistada sobre quem de fato seria o melhor presidente. O áudio não conseguiu captar com clareza, mas encerro a entrevista e posteriormente conversamos sobre o papel do entrevistador e da postura intolerante. A entrevistada não conseguiu perceber ou entender a provocação do estudante].²²⁴

Rosa, a segunda entrevistada, mãe de uma aluna da turma, é funcionária pública municipal e atua como profissional de apoio com os estudantes no Atendimento Educacional Especializado (AEE) em uma escola pública municipal. Ao se apresentar criou um histórico linear de seus 50 anos de vida, a partir da Ditadura Militar.

Assim como Ana, Rosa afirmou que tinha feito uma “colinha”, que segurava em suas mãos, para não se esquecer do que elencou como importante. Em sua fala, a todo o momento se posicionou sobre os fatos históricos, citando-os e fazendo sua análise sobre eles, perceptível no seu relato que conta que viu a mãe chorar com a morte de Tancredo Neves e infere sobre seu vice, José Sarney.

Em seu relato Rosa mencionou o período ditatorial e o democrático, confrontando-os. Sua fala está orientada muito mais pelas memórias familiares do que pelas próprias, como mencionou em seu relato, já que era muito nova para compreender o período ditatorial. Apesar disso, suas recordações fortalecem a percepção de que as memórias familiares condicionam o olhar das crianças e jovens formando opiniões e fortalecendo uma cultura de história que chega às escolas e influencia a cultura escolar. Sobre isso, Halbwachs afirma que a vida das crianças e jovens mergulha nos meios sociais, dentre eles, a família, que serve de sustentação para suas lembranças, estabelecendo que a memória é social, coletiva, são os grupos sociais é que lembram²²⁵.

²²⁴ ROSA. *Memórias familiares sobre os governos brasileiros de 1985 a 2003*, [entrevista cedida a] Priscilla Fagundes Brunelli. Uberlândia: Escola Municipal Prof. Sérgio de Oliveira Marquez, 9 out. 2025.

²²⁵ HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. Tradução de Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro Editora, 2003. p.84.

A entrevistada compartilhou que a infância e a juventude foram períodos marcados pelas dificuldades financeiras que impactaram seu acesso a escolarização, que foi concluída já na fase adulta após cursar a EJA. O curso superior também é descrito com orgulho, enfatizando que se graduou na universidade pública, com acesso através do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Seu relato é marcado por um olhar crítico, deixando entrever, e sendo, em alguns momentos, estimulada pelos estudantes a fazer julgamento político sobre os governos mencionados. De forma comparativa podemos perceber nas falas de Ana e de Rosa, de maneira voluntária ou não, uma consciência política usada como apelo aos jovens que as escutavam, como se aproveitassem a oportunidade para promover uma elucidação, do que para elas era evidente. Como profissionais da educação, seus relatos permitem interpretar que elas também observam, na atualidade, a presença das polarizações políticas no ambiente escolar, por isso o cuidado com a lembrança histórica e com a narrativa. O ambiente de escuta criado pela entrevista, que no dia a dia das atividades escolares raramente se instala, especialmente para abordar temas político-sociais, foi conscientemente aproveitado pelas entrevistadas. Uma ação pedagógica tanto para os estudantes quanto para mim.

A entrevista de Rosa é pontuada pelas comparações entre as ações dos governos do período do relato e as memórias relativas aos governos Lula, esticando nosso recorte temporal inicial, sendo enfática em destacar os ganhos da população, apesar de não fazer parte do período de referência pré-estabelecido. Devo reconhecer que, na intenção de me afastar deste período tão próximo e não incorrer em narrativas polarizadas entre os discursos da direita e da esquerda, que cresceram nos últimos anos, de início achei prudente não acrescentar questões sobre os governos do Partido dos Trabalhadores (PT) no recorte da pesquisa, no receio de que a proposta fosse deslocada, em função das questões político-partidárias. Por isso, o roteiro de questões feitas aos entrevistados se limitou a 2003. No entanto, estas duas entrevistas derrubaram minhas ambições iniciais e o enfrentamento dessas questões sensíveis foram inevitáveis.

Neste movimento da memória, juxtapondo presente-passado, a entrevista tensionou os limites entre a postura ética, estudada em sala, solicitada aos co-entrevistadores, os estudantes, e a entrevistada, quando um dos estudantes, de forma provocativa fez a seguinte pergunta à Rosa, que comparava o governo FHC e Lula: “*O FHC foi preso?*”²²⁶ A entrevistada respondeu sem perceber a provocação, mas a turma

²²⁶ ESTUDANTE. In: BRUNELLI, Priscilla Fagundes. *Diário de sala*: 9º ano. Uberlândia: Escola

logo percebeu a intenção, e o movimento causou burburinho, sendo necessário que eu viesse imediatamente para lembrar ao aluno sobre a postura exigida do entrevistador.

A atitude do estudante reforçou a dificuldade dialógica de onde parte esta proposta de pesquisa, evidenciando que a postura combativa afasta o encontro com o diferente, na perspectiva de rompimento de “bolhas” de opiniões e desperta atitudes desproporcionais, demonstrando que há uma forte polarização também no interior das fronteiras porosas de nossas salas de aula.

As ações do governo petista foram efetivas em sua melhoria de vida e sobre este período a entrevistada rememorou e citou os feitos que a alcançaram, enquanto nos anos de 1985 a 2003 poucas mudanças foram evocadas, a ponto de ter que recorrer a lembretes, na forma da “colinha”, para rememorar o período. Tal fato demonstra que “a memória é seletiva e relativa, [...] dependente das subjetividades múltiplas e heterogêneas que atuam em sua construção”²²⁷, não sendo um retrato fiel do passado, mas uma interpretação decorrente das experiências de cada sujeito.

Ao buscarmos entre os familiares um voluntário que pudesse participar das entrevistas, uma das alunas nos trouxe a anuência de sua bisavó, senhora de mais de 90 anos que fazia questão de falar aos jovens, e contaria com sua filha para auxiliá-la, caso ela não ouvisse bem ou se a voz estivesse muito trêmula para ser compreendida.

A disposição da bisavó, enquanto a adesão de outros familiares era pequena, nos leva a considerar a situação dos velhos em nossa sociedade como a que Ecléa Bosi afirmou em sua pesquisa com as memórias de velhos. Para Bosi, a sociedade industrial é descontínua, as relações e práticas sociais não são perenes, se dão na destruição e construção de algo novo e não na continuidade, assim, o que é experiente perde relevância. O velho, neste contexto vale o que acumula de bens, deverá ser tutelado pelos mais jovens, considerados como encargo, deve se contentar a um papel passivo na sociedade, perdendo em muitos casos seu direito de escolha, sofrendo o banimento e a discriminação.²²⁸ Portanto, quando a bisavó pede o direito de fala, ela se nega a permanecer invisibilizada, pois:

Quando a sociedade esvazia seu tempo de experiências significativas, empurrando-o para a margem, a lembrança de tempos melhores se

Municipal Prof. Sérgio de Oliveira Marquez, 2025. Dados referentes ao 4º bimestre.

²²⁷ SEIXAS, Jacy. *Da memória e seus “caminhos secretos para entrar em nós”* - ensaios sobre memória, esquecimento, história, historiografia. 1. ed. São Paulo: Intermeios, 2021. p. 72.

²²⁸ BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade: lembranças de velhos* (3a ed.). São Paulo: Companhia das Letras, 1994. p. 79-82.

converte num sucedâneo da vida. E a vida atual só aparece significar se ela recolher de outra época o alento. O vínculo com outra época, a consciência de ter suportado, compreendido muita coisa, traz para o ancião alegria e uma ocasião de mostrar sua competência. Sua vida ganha uma finalidade se encontrar ouvidos atentos, ressonância.²²⁹

A expectativa da entrevista não se cumpriu em virtude de um quadro de debilidade física na data marcada, por isso, Carmem, sua filha, assumiu o lugar da mãe.

3) Carmem: memória e história

Carmem substituiu sua mãe para cumprir o combinado feito pela neta de trazer uma entrevistada para a escola. E, apesar de não ser a primeira opção, enriqueceu nossas percepções sobre os caminhos da história e da memória, onde elas se encontram e se distanciam. Participando de forma online, conversou com a turma de casa e, apesar de ter sido a entrevista mais curta, com 25 minutos, seu relato enriqueceu o material de análise da pesquisa.

Olha, eu lembro mais do Collor, né? Porque era uma época que a inflação estava muito alta [...]. A gente tava vendo as pessoas, aquele desespero pra ganhar dinheiro [...]. Pra colocar o dinheiro na poupança, porque a poupança estava muito alta, né?

Então, por causa disso, a inflação também tava num caos. Então, quando o Collor entrou, aí deu uma derrubada na inflação, né? E abaixou a poupança, né? Os juros da poupança, até que teve muita reclamação, né? De muitas pessoas, principalmente dos que tinham dinheiro na poupança [...]. Então, ele confiscou pra pagar dívida, né? Foi um desespero só.

Então, foi uma época aí que eu achei muito interessante [...]. Porque ele foi o que mais mexeu com o povo em si, principalmente os ricos, né? Porque ele derrubou a inflação que tava. Então, eles perderam muito. Por isso, até que eles não deixaram ele governar o tempo todo.

Então, isso eu guardei [...], sabe? E nenhum outro presidente fez isso. Fez algumas coisas, mas que ele já tinha deixado o projeto pronto, né? Como é... o... Aquele menino, né? [refere-se provavelmente a Itamar Franco] Mas isso começou desde Tancredo, né? Que foi o primeiro presidente civil que entrou. Então, já foi uma clareada/clariata (sic.) para o povo. Porque aí o povo já teve mais acesso à política cívica, que [antes]era o governo militar, né? Então, já não tinha acesso a nada. Então, foi essa transição aí, foi muito boa, né?

Desde Tancredo Neves, né? Em 85, até 90, né? Que o vice dele ficou. Mas foi bom. Aí então, né? Que começou, que foi o colapso da ditadura, né? Aí eles já não tiveram mais chance de entrar. Então, foi aí que começou tudo, né? Aí foi uma nova constituição, né? Aí começou já o governo civil, né? Desde Tancredo Neves.

Então, é isso que eu guardo assim, sabe? E acho que foi muito bom. Porque o país que estava saindo do governo militar, né? E passar para um civil, foi uma mudança muito radical, né? Para os militares, né? Que acho que eles pensavam que ia continuar o tempo todo, né? Até hoje. Aí então, veio o governo de Collor, que foi

²²⁹ BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade: lembranças de velhos* (3a ed.). São Paulo: Companhia das Letras, 1994. p. 82.

isso que aconteceu. Depois do Tancredo, e veio o... Tem hora que eu esqueço as coisas, viu?

[...]

[Sobre o período em que ela viveu melhor] Olha, eu creio que, assim, na minha concepção, né? Eu não sei, as pessoas, né? No meu entendimento, foi nessa época que o Collor entrou mesmo, né? Que o Itamar deu continuação. Ele não fez grandes coisas, mas pelo menos ele deu continuação, né? O projeto de Collor, né? Até que ele saiu e entrou... Então, eu acho que foi a época mais tranquila, porque a inflação baixou muito, né? A gente não estava podendo sustentar a inflação, a gente estava passando muito apertado.

Então, eu... Aí depois veio o Fernando Henrique, né? Foi o Fernando Henrique também que teve a mudança da moeda, mas também já era projeto de Collor. Ele deu continuação, melhorou mais também. E o Fernando Henrique ficou, né? De 94 até 2002, né? Foi muito bom.

Aí, depois, né? Teve a eleição de... Bolsonaro. Depois teve...

Bolsonaro teve muitas controvérsias, né? No mandato dele e tudo. Até ele, no segundo mandato, perdeu para Lula.

Então, Lula... Ele já era, vamos dizer assim, um palavreado chulo. Ele era o macaco velho na política. (risos) Aí, ele pegou e... Aí veio o Lula, né? Que derrubou o Bolsonaro, conseguiu ficar os oito anos e, como continuação dele, colocou Dilma.

Dilma é... O primeiro mandato ficou bem, mas depois teve o impeachment dela, né? Por causa daquele dinheiro do BNDES. Eles achavam que aquilo ali foi o erro político dela, né? Então, impeachimaram ela. E, depois, veio o Michel Temer.

O Michel Temer, eu não tenho lembranças que ele fez alguma coisa para o país. Ele era muito... Para começar, ele falava para todas as pessoas que não... Que ele não era amigo de Dilma e nem conversava com ela. Isso eu já ouvi da boca dele, né? Pois eu não sei se foi feito ou se foi real. Mas eu não vi grandes coisas nele. Aí, depois, né? Veio o... Veio o Jair, depois veio o Lula de novo, né? Que derrubou o Jair no segundo mandato, né? Que não conseguiu ser eleito.

Então... É onde que teve também muito controvérsias nesse, nesse... Nessa eleição de Lula contra o Jair. Não... sei lá, eles que entendem esse trem. Aí que Lula ficou, né? Até hoje ele foi eleito em 22 e entrou em 23. E está até hoje, né? Até hoje ainda tem muitas falas. Falam muito, o povo fala muito. Uma coisa e outra.

Aí eu peguei... Desde essa época, sabe? Eu desliguei mais um pouco. Não to ligada à política não. Mas é isso aí, né? Não sei se...

[Respondendo sobre a comparação entre os governos atuais e os do período pesquisado] Olha, eu creio que naquela época estava melhor. Na minha concepção, né? Porque tava ruim antes do Collor entrar, por causa da inflação, como eu disse, né? Mas depois que ele entrou, que derrubou essa inflação, então melhorou muito. E depois disso, dessas outras políticas, a partir de Bolsonaro, tem corrupção demais.

A gente só vê falando isso, é milhões e milhões, mandaram milhões para o outro. Então, gente... as coisas ultimamente subiram muito. A inflação subiu, porque tem muitas coisas que até dobrou o valor.

Então, eu acho que naquela época era melhor. A derrubada da inflação. Aí veio até quando entrou o Bolsonaro.

Aí depois, né? O Lula, por exemplo, eu achava ele no primeiro mandato dele, de 2002 até 2010, estava mais ou menos. Não estava tão ruim. Mas nesse agora, para o meu entender, tá horrível. Não tem como a gente pensar mais no que pode acontecer. Ainda mais agora que esse negócio que ele liberou a esposa para substituir ele, que ela pode fazer o que ela quiser como presidente também. Aí é a mulher que só gasta, e ele também.

Ele gasta o dinheiro do país em função da esposa. Quem é que aguenta uma coisa dessas? E o povo morrendo de fome. Olha esse povo do Nordeste como é que está. É fome e sede. E ele não olha isso. Então, eu acho que agora está pior.

[Respondendo sobre qual o setor que para ela é mais sofreu o impacto dos governos do período, mas mantendo a fala sobre o período atual] Hoje, principalmente para os idosos. Eu sou idosa também. Mas, graças a Deus, eu estou feliz, porque Deus me deu a condição de ter onde morar, né?

Então, eu cheguei à idade, mas com lugar para morar. Eu não tenho problema até então nesse assunto. Mas, eu vejo e faço, nesses bairros mais afastados da cidade, os idosos são os mais sofrendores e as crianças.

Porque o emprego está muito escasso. E para os casais mais jovens, passa muita necessidade, principalmente quem tem criança. E para os idosos, a gente vê cada idoso, que a gente dá vontade até de chorar, de tristeza. Só de olhar a fisionomia da pessoa, a casa onde mora. Então, isso é muito triste. Eu falei que se eu fosse uma milionária, acho que esse povo não passava necessidade.

E quando tivesse dinheiro. Mas o que é triste, é a gente observar assim, o idoso é o que mais sofre. Eu tenho certeza disso. O idoso e a criança. A gente vê muitas crianças na rua, pequenas. Isso é horrível.

O país é rico, o país não é pobre, não. Isso é governante é que faz isso com o povo. Então, é isso que eu acho, não sei (risos, de tarefa concluída).

Não sei se foi útil, mas é de coração.

Gostei de conversar com você.²³⁰

Carmem, aos 73 anos relatou que era dona de casa no período destacado na pesquisa, e que durante os anos de 1985 a 2003 vivenciou as mesmas dificuldades econômicas que as demais entrevistadas, buscando administrar os recursos do marido para atender às necessidades básicas da família. Junto às informações que não aparecem na entrevista, mas foram complementadas através da neta, acrescentou que a estabilidade financeira só ocorreu a partir da década de 1990. A partir deste período, ela destaca uma virada na sua vida, fazendo uma defesa da política econômica de Collor. Em seu relato, atribuiu ao governo Collor uma melhora no quadro inflacionário e a associa às medidas econômicas, dentre elas, ao confisco da poupança. Porém essas memórias devem ser compreendidas como a forma que a entrevistada percebeu e elaborou aquele contexto, e não como uma descrição precisa das políticas econômicas do período.

O movimento das memórias de Carmem demonstra um conflito do presente com as memórias do passado, sua fala transparece uma ressignificação das certezas do passado em dúvidas no presente, estabelecendo uma mudança de pensamento que o presente configura. Podemos perceber este movimento quando a avó se recorda do governo FHC e em seguida menciona a eleição de Bolsonaro: “E o Fernando Henrique ficou, né? De 94 até 2002, né? Foi muito bom. Aí, depois, né? Teve a eleição de... Bolsonaro.”²³¹ A memória involuntária projeta a afetividade em primeiro plano,

²³⁰ CARMEM. *Memórias familiares sobre os governos brasileiros de 1985 a 2003*, [entrevista cedida a] Priscilla Fagundes Brunelli. Uberlândia: Escola Municipal Prof. Sérgio de Oliveira Marquez, 21 out. 2025.

²³¹ CARMEM. *Memórias familiares sobre os governos brasileiros de 1985 a 2003*, [entrevista cedida a]

portanto, mais próximo de ser recordada, não que Carmem tenha se esquecido dos presidentes após FHC, como menciona posteriormente, mas as reminiscências privilegiaram Bolsonaro.²³²

A entrevista reforça as mobilizações atuais, que atualizam os conceitos e percepções do passado, a partir das insatisfações no momento presente e que encontram eco em correntes que reconfiguram as crenças, atuando na busca por rupturas com o modelo democrático conquistado, convidando a um conservadorismo, possibilitado pelas inúmeras fontes de comunicação na atualidade, que configuram o que Bentivoglio nomeou de “sociedade da amnésia”²³³.

Se as entrevistadas anteriores buscaram em fontes externas notícias que as auxiliassem a recordar o período, por sua vez, Carmem trouxe somente as suas lembranças, evidenciando com mais clareza a noção de que a memória não é uma “retrospectiva, um resgate passivo, voluntário e seletivo de fatias do passado que vêm compor ou ilustrar nosso presente; seu movimento, ao contrário, é o de prolongar o passado no presente, de inscrever-se no presente, povoando-o com luzes e sombras.”²³⁴

4) Marina: memória e fábula

As memórias de Marina vieram carregadas de conselhos em um tom maternal, onde evocou sua experiência de vida para conscientizar os estudantes sobre esforço e superação, na expectativa de inspirar os jovens ouvintes. Sua entrevista se desenvolveu por vídeo chamada, em um período de 40 minutos, conectando estudantes e a mãe do aluno.

[...] Eu vou contar mais ou menos a minha história, porque na minha história foi meio trágica, sabe? [...] Em 83, mais ou menos, eu morava com a minha mãe [...], com o meu pai e mais dois irmãos. E a situação da gente, como a gente morava na roça, no campo, né? A gente só comia o que produzia, o que a gente conseguia lá da roça. Aí era o café, o açúcar da rapadura. A gente fazia a rapadura, eu era pequenininha, mas eu já ajudava a minha mãe. Nessa época, deveria ter mais ou menos uns seis, sete anos. Eu estou com 52 anos agora.

Aí, assim, eu não tive muito contato com TV, sabe? Porque lá na roça, [...] era muito pobre. A gente quando via algum avião, a gente saia correndo de

Priscilla Fagundes Brunelli. Uberlândia: Escola Municipal Prof. Sérgio de Oliveira Marquez, 21 out. 2025.

²³² SEIXAS, Jacy. *Da memória e seus “caminhos secretos para entrar em nós”* - ensaios sobre memória, esquecimento, história, historiografia. 1. ed. São Paulo: Intermeios, 2021. p.46 – 55.

²³³ BENTIVOGLIO, Julio. Verdades, disputas de narrativas e bolhas de opinião: o fazer histórico no Brasil pós-golpe de 2016. In: MERLO, Patricia; et. al (Org.). *Anais do XIII Encontro Estadual de História da ANPUH-ES: negacionismo, verdade e fazer histórico*. Volume 1. Vitória: Editora Milfontes, 2021. p. 115.

²³⁴ SEIXAS, Jacy. *Da memória e seus “caminhos secretos para entrar em nós”* - ensaios sobre memória, esquecimento, história, historiografia. 1. ed. São Paulo: Intermeios, 2021. p. 60.

medo, achava que o mundo estava acabando. Então, assim, eu não tive muito contato sobre a política, na verdade, nessa época.

Aí o meu primeiro voto, na verdade, foi do Fernando Collor em 90, né. Aí que não era tão difícil as coisas nessa época, mas para a gente que morava lá na roça, a gente não tinha muito contato. Então, a gente produzia, comia aquilo que a gente produzia.

Eu fui para a cidade, eu já estava com dez anos. Aí foi nessa época que eu comecei a ter acesso, ao programa da TV. E Fernando Collor de Melo, para mim, não tem muito o que falar não, porque... Nessa época, até que a situação era mais fácil, as coisas, apesar do que foi considerado [falha de conexão, corte] o golpe, ele fala que tem o golpe no caso [do Impeachment]. [...] Eu falo assim, com o Fernando Collor de Melo, que foi meu primeiro voto, eu tinha na verdade 16 anos. Acho que não entendia direito como que era. Mas eu lembro mais ou menos porque nessa época eu já não morava com a minha mãe. Eu fui morar com a minha irmã, eu tinha 10 anos, porque a situação da minha família não foi fácil.

O meu pai casou e teve oito filhos [...] e abandonou a minha mãe com oito filhos. Aí os mais velhos ia casando e ia carregando os outros para ajudar. Aí com dez anos fui para a cidade, foi nessa época que, tipo assim, mais ou menos em 83, 84 que eu fui ter contato com as coisas, com a economia da cidade, o estudo [...].

Eu também não estudava nessa época, fui estudar na verdade com dez anos, porque eu tive que trabalhar na Bahia. Com seis, sete anos a gente já tinha que trabalhar e ... o meu primeiro voto igual eu tava te falando. [...] Foi em 90 isso foi em 90, que foi com Fernando Collor de Mello [...] meu primeiro voto. Isso, ele foi em 90, né? Ele entrou em 90. Ele ficou dois anos só. [...] No meu entender, eu não acho que foi tão difícil, sabe, nessa época, na cidade. Eu acho que as coisas eram mais baratas do que hoje, porque... Dos tempos para cá, uns 10, 15 anos para cá, as coisas começam a subir demais, né Priscila? [...] - Eu fico lembrando assim, eu igual eu falo com meu menino, o Marcelo Augusto, eu falo assim, meu filho, antigamente a mamãe, a gente..., hoje ele fala assim: “nossa mamãe, o que a senhora faz com o salário que a senhora ganha?” Eu falo: “meu filho, se você for no mercado, seu dinheiro fica tudo lá, né Priscilla? Isso..., se você não comprar o essencial, não saber dominar o dinheiro, se brincasse, chega no fim do mês você não tem dinheiro mais para comer.

Então, nessa antigamente era... antigamente, rendia mais (?), sabe? Mas antigamente você ia, eu lembro de 95, né? 94, 95. Pegar o meu salário, eu fazia muitas coisas com eles, isso foi em 95. Que eu fiz, foi peguei meu primeiro salário na prefeitura [qual?]. Eu comprava tanta coisa no centro da cidade, dava para [...] pagar aluguel, dava para [...] comprar móveis. E hoje não, eu não sei, sabe?

Hoje a gente, se você pegar seu salário hoje e parcelar alguma coisa de casa, aí você chega no fim do mês, você já fica meio prepara já, né? Não tem. Às vezes quando chega no fim do mês, você não tem nem o dinheiro do pão, na verdade. Se você não souber dominar, né, claro?

[Na adolescência, onde?] Eu trabalhava. Eu fui lá com a minha irmã, as coisas, né? Eu arrumava casa, em troca da comida, né? E aí, eu olhava umas criancinhas, para olhar [...]. Com 11, 12 anos, eu já trabalhava assim, na minha infância, eu olhava os filhos da minha irmã para ela poder trabalhar. Não me dava dinheiro, mas era para comer, eu para pagar a comida que eu comia lá. Então eu já trabalhava, passava roupa, eu já lavava roupa, arrumava casa, isso com 11 e 12 anos, sabe? E com 14 anos eu peguei meu primeiro servicinho que foi olhar um menininho. Aí a pessoa me pagava, dava para mim comprar as coisas... meus livros para mim poder estudar aqui [em Uberlândia], nessa época [do Collor?], eu já estudava aqui já, né? Aí eu estudava, eu que mantinha meu estudo, que eu ia pagando com aquele dinheirinho que eu olhava os meninos.

Aí todo mês eu comprava parcelado, porque era fácil você ir lá, parcelava, eles confiava na gente. Aí eu fui até mais ou menos 15, 16 anos e eu fiquei desse

jeito. Aí eu estudei no Museu (Escola Estadual de Uberlândia), aí logo eu comecei a trabalhar numa loja. A [loja de confecção], não sei se você lembra dessa loja. [...].

Então, na [loja de confecção], aí foi meu primeiro serviço assalariado, assim, carteira assinada, sabe? Antes de trabalhar na [Loja de confecção], eu fui copeira com 16 anos, eu fui copeira com uns quatro, cinco meses no lugar de uma senhora que aposentou. Aí eu fazia café lá no [Banco], café na Copa, trabalhava na Copa, fazia café, fazia o lanche para eles. [Diante do questionamento dos estudantes sobre o que é ser copeira]. É, fala para eles que esse copeiro faz um lanche para os funcionários que trabalham no banco.

Nisso ia fazer 3 anos, sabe? Eu sei que uma vez eu caí da escada e como eu tinha só 16 anos, não podia assinar carteira nessa época. Aí eles me mandaram embora, sem acerto, sem nada. Aí foi quando eu fiz 17, 18 anos, eu entrei na [loja de confecção], quando eu fiz 18 anos. Aí daí, daí em diante, que foi considerado assim, meus primeiros serviços mesmo em 92,93, mais ou menos.

Então assim, minha vida não foi fácil, na verdade, sabe... igual... esses meninos hoje em dia, assim, a gente fala para eles, hoje eles têm de tudo, né Priscila? Hoje eles têm... igual meu menino aí, olha meu menino, hoje tem televisão no quarto, tem videogame, tem dois quartos. Antigamente eu dividia a cama com três meninos. Eu não sabia o que era um quarto para mim e eu tinha que aprender a dividir as coisas.

Então, eu sabia economizar, porque senão chegava o fim do mês também não ia ter meu xampu, porque com aquele dinheiro ali, opa, quando eu trabalhava na [loja de confecção], eu ganhava muito, muito pouco, mas naquela época ainda era muito, né? Eu não lembro se era meu, como que era o salário, o nome né, Cruzeiro Real naquela época. (...) Nessa época, o salário até dava muito. Só que eu, quando eu pegava, eu pegava o salário e ajudava minha irmã manter a casa, porque eu pagava água e luz. Aí às vezes sobrava um pouquinho, eu comprava meu xampu, meu creme e não tinha nada, nada para mim [...]. Não sobrava nada.

Então hoje eu falo para eles, hoje eles têm tudo nas mãos, porque eu com a idade do meu menino aí, com 14 anos, eu não sabia o que era uma boneca. Hoje eu sou igual a Barbie, eu amo rosa, sabe? Por quê? Porque eu fui ter uma boneca, na verdade, ter uma boneca, eu tinha 12 anos. Então não sabia, eu não ganhava presente, os pais antigamente não dava presente para a gente. E então a gente vai vendo as pessoas ganhar, por exemplo, a minha irmã comprava para minha sobrinha lá aquele bebezão, “meu bebê”. Você lembra que era meu bebê? [...] Aquilo era meu sonho, era meu sonho ter um bebê daqueles. Tanto é que eu falo das meninas lá, falava lá no serviço, nossa, eu ainda vou comprar um bebê desse para mim. Porque eu fiquei com aquilo na cabeça, sabe? Queria, queria ganhar e nunca ganhei. Aí eu ganhei um bebezão aí, ó. [referindo-se ao filho]. Eu pensava, ganhei um bebezão aí de verdade.

Lá no Museu [Escola Estadual de Uberlândia] eu fiz o Magistério. Lá eu fiz o Magistério. É, aí, lá você sabe que é muito rígido, né? Muito rígido mesmo. Se você não tivesse com livro, você não fazia os trabalhos, você não estudava, porque eles não deixavam. E os professores que eu tive lá nessa época, minha filha, era, como diz, o cão chupando manga. [...] Eu tinha um livro de física que era muito..., parecia um dicionário de tão grosso que ele era, sabe? Eu sei que ele foi muito caro, eu custei até pagar esse livro, mas eu paguei. Aí, se a gente não tivesse os livros, eles não deixava ninguém sentar, emprestar, e eles falavam, uai. Por que vocês não compravam os livros?

[...] Eu não tinha dinheiro, na verdade, nem para tomar um lanche, como eu ia ter dinheiro para comprar livro? Aí eu tinha que ralar, você entendeu? Para [...] comprar, porque senão, ... eu larguei... Na verdade, eu larguei de comer para comprar os livros. Porque eu saia 5 horas da manhã e ia trabalhar na [loja de confecção], de lá eu já ia para escola e aí eu ia com fome, porque no dinheiro não dava para comprar o lanche, porque eu já tinha dividido aquelas parcelas, né, eu tinha que pagar.

[quando terminou o Magistério] Eu trabalhei assim, tipo uns dois, mais ou menos um ano, mais ou menos quando eu tinha 18 anos, eu trabalhei aqui na escola Maravilha, sabe? Escola estadual que fechou. Aí depois, logo eu passei, né, no concurso da prefeitura em 94 [educadora, atuava com as crianças do ensino infantil], daí eu não quis mais continuar no Estado. Aí eu continuei no..., só que aí eu... engajei como profissional de apoio, porque aí eu passei no concurso Profissional de Apoio, por quê? Porque eu sou apaixonada com crianças, sabe? Muito, muito. E aí, lá eu não tava gostando dos meninos grandes.

Nessa época, não sei se você lembra do [refere-se a um político local], que eles falam, [apelido do político]. Então, ele foi meu aluno e aqueles meninos, nessa época, não era fácil, sabe? Eles (?) mexiam com as coisas errada, sabe? E aí eu falei, eu não quero isso para mim, eu quero pegar os pititinhos. Aí eu fui para a educação infantil, de zero há três anos. Aí fiquei agora até aposentar, agora aposentei, né, graças a Deus. Trabalhei 31 anos lá. Era mais 31 anos aí na prefeitura e quatro lá no estado, dois no estado, que eu te falei, e dois na loja. Aí eu peguei aquele tempo que eu tive lá da loja para pagar o pedágio. E graças a Deus hoje ficou mais tranquila, sabe?

[Diante da pergunta de uma estudante sobre o porquê é que ela escolheu o Collor para votar]. Vou te falar a verdade, sabe? Eu naquela Juventude, eu estava com 16 anos para 17. Eu fui muito pela beleza, na verdade. Eu era apaixonada pelo Collor [risos da sala]. Foi menina, ele era um homem bonito, mas aí ele tinha uma lábia e a gente.... adolescente, né, eu tava com 17 anos. Eu quase enlouqueci quando eu fiz 16 para tirar o título, porque eu via ele na televisão e eu falava assim, eu vou votar nesse homem, vou votar nesse homem [risos da entrevistada e estudantes]. E ele me convenceu. Tanto é que ele foi lá em Itumbiara, que eu morava lá em Itumbiara, né, em Araporã, que morava em Araporã. Aí ele foi lá fazer comício. Aí minha filha, aí foi a gota d'água pra mim poder votar.

Aí foi, aí nessa época foi só festa né? [...]

[Sobre a época da inflação alta e do plano real, o Plano Real] Assim, eu creio que não fez muita diferença não, sabe? Mas no início eu assustei. No início eu fiquei meio assustada porque eu não tava entendendo direito tudo, mas depois eu acho que não mexeu tanto não. Então esse URV aí pra mim mexeu mais, sabe? [...] Porque cada dia era um valor, né? Aí nesse aí, menino, eu tinha medo. Às vezes a gente pensava no futuro, pensava, se hoje tá assim, amanhã, como é que a gente vai viver? Aí eu sei que foi muito difícil pra mim esse aí, esse URV.

[Diante da retomada das questões sobre seu trabalho na infância]. 10 anos. Eu tinha 10 anos. [...] Priscilla, fala assim pra eles: “na verdade era muito difícil a gente se separar dos pais, né? A gente era muito apegada. Eu tive por essa opção, ou passar fome ou viver longe da minha mãe, você entendeu? Porque minha mãe sofreu, eu sofri, ela hoje está aqui comigo porque ela está doente, né? Fazendo os tratamentos, vou levar lá essa semana, você tem que comentar aí também. Mas naquela época, pra mim, eu preferia mil vezes, Deus perdoa eu passar fome, mas do que ir pra lá. Só que quando eu cheguei lá, que eu vi que meu pai tinha largado da minha mãe, você entendeu? Minha mãe tava sem teto, aí eu não queria ver aquele sofrimento da minha mãe. Aí eu fui para lá [Araporã] mais por isso, porque lá eu tinha, eu fazia as coisas, não ganhava dinheiro, mas eu fazia as coisas e a gente sentia falta dos pais. Mas eu falo assim, às vezes você tem que escolher, fazer uma escolha na sua vida. Porque se não fosse essa escolha, hoje eu não estaria aqui sendo, como diz, pelo que eu tenho, sabe? Porque só eu fiz tudo.

Na verdade, o Priscilla, eu, a minha irmã que eu fui morar com ela, ela não é filha da minha mãe, é filha só do meu pai, porque a primeira mulher do meu pai morreu e ele deixou 3 filhos. Ela deixou 3 filhos pequenos. Aí meu pai pegou e casou com a minha mãe e teve mais 8 filhos. E aí minha mãe ficou com as três do meu pai.. [interrupção da chamada de vídeo] É porque o meu é meu pai teve 3 do primeiro casamento, né? E essa minha irmã não é a filha da minha mãe. Então eu fui ter contato com a minha mãe, depois eu já estava com 18 anos. Só que assim,

era carta, naquela época eu escrevia carta e mandava para ela. Só que ela, nessa época, ela não teve muito apoio não, porque meu avô era muito rígido, sabe muito, muito mesmo. Aí ele colocou ela na casa velha de engenho. Você sabe o que era? Engenho de fazer a cana, a rapadura. E ela que estava velha mesmo, de adobo. E caiu uns pedaços. Aí ela teve que ficar com os meninos tudo pequenininho e eu já estava fora. E aí, aquela gente (?), que eu falei, tem mais dois mais velhos, aí eles foram ajudando a mexer, a moer cana, fazer rapadura e vendendo para poder ela ir se erguer. Mas teve dias deles passar até fome, sabe?

O povo naquela época, eles eram muito unidos. Eles dava, ajudava muito. Então era um dava um pouco de feijão, outro dava um pouco de arroz. Eles saíam na verdade de casa em casa e ganhava, sabe? Assim foi vivendo, mas não foi fácil não. [Diante de questionamentos dos estudantes sobre a mãe da entrevistada]. Ela, na verdade, ela nunca se ergueu totalmente depois disso, sabe? Porque os irmãos, eu estou te falando, meus irmãos eram tudo pequenininhos. Aí foi esparramando, meu avô ficou com um pouco, aí foi esparramando os filhos, aí que ela foi sofrendo mais. Aí ela sobrou mais ou menos com uns quatro, cinco que ela conseguiu manter e depois os outros foi voltando para ela, só eu que não voltei. Porque eu não gostei, porque eu gostava muito de estudar. Eu era apaixonada com estudo e tudo e eu queria ser alguém na vida. Aí eu vi o sofrimento que ele estava lá, todo mundo casou novinho com 14 anos, minha irmã casou com 14 e a outra com 16, então eu não queria isso para mim.

Aí ela só foi erguer mesmo depois que ela aposentou com 70 anos, 65 anos, você entendeu? E hoje, assim, graças a Deus, ela está com uma vidinha mais tranquila. Ela tem a casinha dela lá na cidade e o povo, os meus irmãos é muito unidos, moram tudo perto dela e ajuda, cada um ajuda. [... queda internet] minha mãe ficou totalmente acabada. Se você vê minha mãe, você pensa que ela tem uns 80 anos, uns 90 é e dor no braço. Hoje ela não consegue movimentar direito os braços, ela não sente. Ela acabou a força dos braços, sabe? Aí ela não sente mais os braços. É tudo de cortar a cana, de cortar a lenha para cozinhar.

[Ela conseguiu a aposentadoria] pela rural [...]. E mora na roça, tem direito. Só que assim que ela aposentou, mais ou menos depois de uns 10, 15 anos, ela perdeu a visão. Ela deu glaucoma, sabe? Aí perdeu a visão. Um olho ela... nós pagamos 5000 reais para fazer a cirurgia de um olho só. Só que não adiantou nada. Mesmo assim, ela perdeu. Aí o outro olho, ela só enxerga alguns traços. Então ela depende da gente praticamente para tudo.

[Em relação ao governo atual, se estamos em condições melhores] Ah Priscila, eu creio que sim sabe por que [os jovens] hoje tem tudo nas mãos, eles têm tudo para ser, para ser um bom cidadão, claro. Basta eles querer, porque hoje tem a tecnologia, tem tudo na porta, o serviço e eles. Como diz, faz faculdade, pode fazer faculdade, pode estar com os pais, igual nós não tivemos essa oportunidade de estudar. Eu fui fazer a faculdade, tem o que? 9 anos que eu fiz pedagogia, sabe? Era o meu sonho conseguir agora, depois, já quando eu ganhei ele [o filho], na verdade, ele estava com 4 anos. Então hoje ele está novinho e tudo e eu estou aí, coloquei ele nos...nos, como diz, na idade certa, em tudo. Estou sempre colocando ele em curso. Na verdade, ele não entra na verdade porque não quer, na verdade, porque tem curso hoje para eles. Então depende muito deles. Você entendeu? Se eles quiser, eles vão ser mil vezes melhor do que nós. Tem que aproveitar a oportunidade.

[Diante da intervenção do filho da entrevistada, aluno da turma, pedindo que a mãe falasse sobre a infância dela e o direito e obrigatoriedade do estudo na sua infância, mas ela não deu sequência à fala e se atentou a uma aluna que fazia outro questionamento se ela se lembrava de algum outro governo depois do Collor que tenha sido marcante. O Sarney, o Itamar, o Fernando Henrique Cardoso]. Eu gostei muito do Fernando Henrique sabe. E esse atual, na verdade, eu vou ser sincero. Eu gosto do Lula desde que votou a primeira vez. Quando ele entrou a primeira vez, eu já gostei dele. Então, naquela época que ele teve a primeira vez dele lá, ele

já contribuiu bastante para a gente lá do povo pobre, você entende? [completando a frase de uma aluna que falou que o governo favoreceu o Nordeste] deu, lá fez, porque não tinha nem água, não tinha praticamente, hoje lá as coisas lá praticamente é de graça, sabe? Comida e assim, assim a minha família quase tudo não trabalha, vive mais de benefícios.

[A mãe da entrevistada aparece no vídeo e a entrevistada a apresenta, explica o que estamos fazendo, quem está no vídeo, ela fala da saúde. Encerro a entrevista para que Marina possa dar atenção à mãe].²³⁵

Ao retomar o conteúdo desta entrevista ficamos com a impressão de que poderíamos ter perguntado aos familiares entrevistados sobre que os teria motivado a aceitar o convite para serem entrevistados na escola por adolescentes sobre o passado. Pergunta pertinente quando afirmamos que há intencionalidade nas narrativas, sobre o que se fala e a quem se fala, para entendermos a dimensão e até disputa de narrativas entre família e escola, que na atualidade divergem sobre alguns temas. Mas Marina, mãe de aluno, estabeleceu de forma clara para os estudantes que estava lá para testemunhar um “choque de realidade”, da realidade de uma mulher do campo, que passou a infância na dificuldade extrema e a vida dos estudantes que ali escutavam, por ela considerada tranquila. Para ela a sua história merecia ser ouvida como exemplo e incentivo.

De forma oportuna, a entrevistada conseguiu estender para os mais jovens o discurso que somente o filho ouvia em casa. Assim, enquanto rememorava, aproveitava o momento para intercalar uma frase ou outra com conselhos e conclusões de fundo moral. Nesse sentido, seu relato de memória se aproximava da fábula.

Jacques Le Goff afirma que, “uma história é uma narração, verdadeira ou falsa, com base na “realidade histórica” ou puramente imaginária – pode ser uma narração histórica ou uma fábula”.²³⁶ Neste sentido, em sua narrativa, Marina se ateve mais ao teor moralizante de sua história do que à análise dos fatos, fornecendo percepção de como a experiência humana molda suas preocupações e entendimento histórico.

Marina cresceu no interior da Bahia até os 9 anos, quando foi morar no estado de Goiás com sua irmã, que havia saído de casa anos antes. Fruto de uma família formada por 11 irmãos, de dois casamentos do pai que abandonou a esposa deixando-a responsável pelo sustento de todos. A entrevistada relata que fugindo da dificuldade e da fome, sempre trabalhou pela sobrevivência, e na casa da irmã olhava os sobrinhos como forma de pagamento pela acolhida. O dinheiro que conseguia, quando mais velha,

²³⁵ MARINA. *Memórias familiares sobre os governos brasileiros de 1985 a 2003*, [entrevista cedida a] Priscilla Fagundes Brunelli. Uberlândia: Escola Municipal Prof. Sérgio de Oliveira Marquez, 22 out. 2025.

²³⁶ LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. Tradução Bernardo Leitão. 1. ed. São Paulo: Editora da UNICAMP, 1990. p. 18.

custeava seus gastos particulares e ajudava nas despesas da casa da irmã. Trabalhou como babá, copeira, vendedora e conseguiu concluir o magistério em curso noturno, alcançando a graduação em Pedagogia anos depois, em universidade particular. Aposentou-se recentemente tendo ocupado os cargos de educadora e profissional de apoio em escola pública municipal.

Ao compararmos as entrevistas até aqui, observamos que Marina se aproxima de Carmem ao destacar que, a partir de Collor passaram por mudanças econômicas positivas em suas vidas, e se distancia de Ana e Rosa ao atribuir valor ao governo de Collor. Por sua vez, se distancia de Carmem ao elogiar o governo Lula, se aproximando de Rosa.

5) Lúcia: entre memória e esquecimento

O relato de Lúcia foi realizado em cerca de 30 minutos de sua casa, já que ela que escolheu ser entrevistada por vídeochamada. Sua fala foi marcada pelo esquecimento e a lembrança, e nos forneceu o entendimento de que as lacunas sobre o tempo também contam a história. E que nos retalhos do tempo, histórias únicas se sobressaem.

O Collor marcou por causa de ter pegado o dinheiro dos outros, principalmente o meu. Por causa da mudança. Do sistema lá, como é que é? Não é o sistema não. É por causa da mudança do plano econômico. Pegou todo mundo de surpresa e acabou com a vida de muita gente. [...]

[Explicando sobre o confisco do seu dinheiro] Não cheguei a depositar [no dia da venda de um terreno], tinha acabado de vender um terreno e ele catou o dinheiro nessa que ia para depositar.

[Com a dúvida dos estudantes explicou como foi o processo] Uai, porque no outro dia, já que eu fui depositar... que eu vendi o terreno na sexta, na segunda que eu ia depositar o cheque já era,... Não era aquele valor mais que eu tinha recebido.

(permanecendo a dúvida, acrescentou)

O negócio é o seguinte. O dinheiro não estava no banco. O rapaz me pagou com um cheque. Então,... fora de horário [horário bancário], não fui no banco depositar.... [Interação da turma, tentando adiantar a resposta da entrevistada] É o dinheiro do moço que ficou preso... É, porque aí quando eu fui depositar, eles pegavam, pegaram o meu depósito, mas eu que perdi o dinheiro, que era meu, estava no meu nome no cheque. Nominal, nominal,... Então eu é que perdi.

De 70 mil fui recebendo,... porque eu queria comprar uma geladeira e fazer algumas reforminhas aqui. Quando eu recebi dava para comprar 10 geladeiras. Quando eu recebi. As parcelas que ele foi pagando, uma parcela não dava para pagar a prestação de uma geladeira.

[Sobre o tempo de recebimento das parcelas] Não lembro não. Agora aí eu não lembro não.

[Sobre os demais presidentes do período] Mas Tancredo não tomou posse. Tancredo não tomou posse. Não sei o que que ia ser dele não, (cochichando). Mataram ele antes. (risos)

O Fernando Henrique Cardoso, eu não achei que ele foi tão mal assim, porque eu não entendo de política, mas eu não achei,... que eu sei que ele não foi mal.

O Itamar Franco foi uma nulidade, como diz o outro, não fez nada,... na minha opinião, porque eu não entendo de política, não fez nada.

Fernando Henrique Cardoso e o que mais? [perguntando o nome dos demais presidentes do período]

Ah, o Sarney,... a única coisa que ele fez de bom foi ter feito vacina pra gripe, liberar a vacina das gripes. Segundo meu ex-chefe, ele liberou a vacina para matar os velhos. (risos) Segundo ele.

Mas também assim, eu não... [fazendo gestos com os ombros e cabeça como se não lembrasse mais]

[Sobre as expectativas que tinha sobre os governos do período] Decepcionaram todos eles decepcionaram.

Eu votei no Sarney. O Tancredo eu votei. Collor eu não votei não.

[Questionada se votou no Lula, contra o Collor] Acho que não. Acho que foi no José Serra ou foi depois? Eu não sei, não lembro não.

Eu votei no Afif. Eu não sei com quem que ele foi não, mas eu votei no Afif.

[Sobre os atrativos que a fizeram escolher seus representantes] Não teve melhor. Não sei, acho que para mim não valeu nada.

[Sobre como governaram no segmento da saúde, educação, aposentadoria,] Não lembro das mudanças de segmento só mais ou menos ali para a época de 92.

É que o prazo do trabalho para aposentadoria, não lembro quanto foi, qual o prazo, porque quando eu estava trabalhando era 30 anos de serviço, não importava a idade que você tinha, 30 anos de serviço. Aí a lei surgiu mais ou menos por volta de 92, foi por aí. Mas não foi antes, que aí eu já tinha trabalhado mais da metade do tempo de serviço.

Então eu aposentei na lei antiga ainda, a outra era,... aí já era diferente da minha.

[Respondendo sobre o ano em que se aposentou] Em 92. Foi com a lei velha ainda.

[Questionada se a mudança da aposentadoria foi para melhor] Eu acho que foi ruim, ué. Você tem que trabalhar o dobro que você trabalhava, você tem que somar com a sua idade, aí não dá não.

E eu, pra mim, aposentar com o tempo de serviço, ainda tive que trabalhar mais dois anos, assim, porque eu trabalhei, fiquei uns meses. Saí do emprego, não saía, né? Aquele negócio de manda embora para você receber o fundo de garantia, é... é... eu ficava assim Aí eu ficava assim, uns 6 meses sem trabalhar, sem registrar., aquele rolo ali, aí perdia o tempo. Aí tive complementar. No total, trabalhei 32 anos.

E outra coisa, aposentei com 4 salários mínimo. Hoje recebo um. Se o salário-mínimo aumentar 12%, quando era, quando eu ainda estava na ativa ainda,...Aumentava 12% [o salário], o do aposentado aumentava 5%. Então vai defasando até chegar... Agora, esse ano, eu passei a receber um salário-mínimo.

[Sobre o achatamento do salário] Consideravelmente. Aposentei em abril de 92. Com 40 e quantos anos eu tinha? (risos) 92 para 45? 48? Sei lá. 40 e poucos.

[Sobre os governos do período e seu impacto] Eu lembro de tanta coisa ruim, mas sempre me fez,... confundo.

[Sobre se lembrar do governo Itamar] Nadinha do Itamar.

[Sobre as mudanças da moeda e planos econômicos] Ah, essa mudança de dinheiro foi tanta que eu nem não sei mais, Real, Cruzeiro Novo, Cruzeiro velho, qual outro teve? Cruzado.

Não, tudo isso, agora nem sei no governo de quem foi isso não.

[Sobre melhorias de lá para cá] Melhorou nada.

Agora assim, você tem que ver, tem um lado bom daquela época e tem um lado bom dessa época, então parece que está assim,... Batendo quase. Agora parece que tem mais facilidade.

De saúde parece que também tem, porque antigamente não tinha. A gente não tinha assistência médica pública não. Agora tem. Ruim ou bom ou ruim, tem os UAI da vida, que antes não tinha. Você não pegava remédio de graça, você não tinha consulta de graça, nada disso. Agora ainda tem. Bem ou mal, mas tem.

[Sobre a situação do trabalhador de 1985 aos dias atuais] Piorou, perdemos direito. É,... agora, perdeu. Só esse negócio de somar, tempo de serviço com a idade, isso é um absurdo, eu acho isso um absurdo.

[Sobre direitos trabalhistas] Antes a gente podia escolher mês, podia escolher quantos dias que ele tirar [de férias]. Podia vender as férias, agora... Agora não sei se pode vender as férias agora, porque antes você podia vender metade.

Se fosse 2 anos atrás, se me perguntasse, talvez eu me lembrava de uma coisa ou outra coisa, mas agora eu não me lembro de nada.

[Voltando à questão da saúde] É que eu te expliquei aqui agora, antigamente você não tinha nada desses, dessas regalias de pegar remedinho de graça, pegar remedinho de graça,... As vacinas,... não tinha vacina, não tinha consultas, tinha que pagar tudo, não tinha nada disso. Como se diz, a gente não ia em médico, a gente ia no, no, ... farmacêutico.

É, minha filha. Não tinha nada, não tinha nada. É, as vacina, aquelas vacina obrigatória tinha, aquilo tinha. Mas era varicela, varíola, sarampo, catapora, meningite, meningite não, era a da paralisia. Isso aí tinha tudo, mas o resto... O resto não tinha nada.

Não sei de mais nada, não.

[Sobre os principais feitos dos presidentes] Mas é igual o caso,... Às vezes não fez alguma coisa assim,... que te marcou, porque você não deu atenção no que ele fez.

[Sobre o que mais a marcou, nos governos do FHC] A gente lembra da [situação] ruim.

[Sobre as recordações que guarda sobre o período]. Ele fez coisa boa. (risos) Que a gente lembra só de coisa ruim, né filha. As coisas boas que faz, você não lembra.

[Sobre as privatizações] Não lembro. [...] ²³⁷

Na antiguidade clássica mítica, os gregos não associavam a memória à verdade. As musas que presidiriam o destino e versariam sobre o tempo, poderiam tanto levar à mentira quanto à verdade. Assim, *Lethe* o rio do esquecimento do Hades, onde as almas bebiam para esquecer sua existência, é visto também, sob um prisma positivo, pois as dores e os sofrimentos não seriam ruins se fossem esquecidos. Já a partir do século V a.C., a memória é tida como capacidade intelectual, um aspecto cognitivo que percebe o passado de forma contemplativa, uma faculdade individual que pode ser acessada voluntariamente, a menos que uma força externa a impeça. A memória é considerada equivalente à verdade, ou ainda, revelação do que estava oculto - *Aletheia*, a divindade

²³⁷ LÚCIA. *Memórias familiares sobre os governos brasileiros de 1985 a 2003*, [entrevista cedida a] Priscilla Fagundes Brunelli. Uberlândia: Escola Municipal Prof. Sérgio de Oliveira Marquez, 28 out. 2025.

que personifica a verdade, que nega o esquecimento. Portanto, a verdade passa a ser atrelada ao que é lembrado.²³⁸

Lúcia é tia avó de uma das estudantes e foi convidada pela sobrinha por ser conhecida, entre os seus familiares, a história de um terreno que foi vendido na década de 1990 e seu dinheiro passou, em seguida, pelo confisco do governo. A aposentada de quase 80 anos foi escriturária durante toda sua vida profissional e recordou que conseguiu a aposentadoria às vésperas da mudança da previdência do governo FHC.

Sua entrevista nos faz refletir sobre a memória e o esquecimento, pois em sua percepção sua participação não seria relevante, já que nem teria o que falar, por não conseguir recordar. Mas os silêncios, a ausência das lembranças, também nos dizem sobre o período recortado.

O entendimento da tia reproduz a visão clássica onde verdade é igual à memória, e como não tem lembrança dos fatos, não tem verdade a oferecer, para ela seu esquecimento invalida a relevância da sua participação. Durante a entrevista Lúcia enfatiza a perda de seu dinheiro pelo confisco do governo Collor e acredita que só pode contribuir com esta informação, a que ficou marcada, detalhada, fruto de suas experiências emocionais mais fortes, aquela que ela escolheu evidenciar. Porém, no desenvolvimento da conversa outros momentos de relevância são mencionados, como aquilo que a tocou no período (ou agora, no presente), apontados como a vacinação contra a gripe para idosos, a mudança da previdência, mas como afirma que não gosta de política apagou tudo o que é “política” da cabeça.

Segundo Thomson, as lembranças não são representações exatas do passado, mas trazem representações desse passado, moldando e moldadas pelo nosso presente.²³⁹ Assim, as informações disponibilizadas por Lúcia que conversam com seu presente, são aquelas que impactam em sua atualidade.

E embora afirme não se lembrar nada sobre o neoliberalismo, ou sobre as privatizações, falou das políticas reformistas neoliberais, sobretudo as reformas previdenciárias.

6) Gerson: o trabalho da memória e a memória do trabalho

²³⁸ SEIXAS, Jacy. *Da memória e seus “caminhos secretos para entrar em nós”* - ensaios sobre memória, esquecimento, história, historiografia. 1. ed. São Paulo: Intermeios, 2021. p. 103-105.

²³⁹ THOMSON, Alistair. *Recompondo a Memória: Questões sobre a relação entre História Oral e as memórias*. In: *Projeto História*. São Paulo, 1997. p. 57.

No trabalho da rememoração, a vida profissional de Gerson indicou o caminho das memórias, ofertando também, uma percepção sobre a separação de tarefas, e práticas diferente entre os gêneros. Sua entrevista aconteceu de casa, via vídeochamada, com duração de 50 minutos.

Tancredo não existiu, foi o José Sarney, né? [...]

Vocês querem saber como é que tava minha vida no governo de José Sarney?

Pra nós foi uma beleza, porque ganhamos muito dinheiro, eu trabalhava na [Multinacional do setor de Alumínio], vendia, todo mundo construía, vendia bem, eu não... No Sarney não tem nada que reclamar, não.

Apesar da inflação violenta, inflação de 70 a 80% ao mês, mas a gente...

A inflação ia para o produto que você vendia,...

Eu não ganhava [questionado se seu ganho aumentava junto com a inflação]. Eu tinha um salário e eu podia ganhar mais de 60% se eu atingisse. uma meta que era estipulada por eles.

Então eu vendia, eu tinha que vender no mínimo 5 toneladas de alumínio para mim ganhar esse 60% que eles falavam que seria 160%, que era 100%, que era o meu salário mais 60%, era 160%. [ganho total sobre o salário base, caso atingisse a meta]

Eu vendia 15, mas não ganhava nada por isso, eu só ganhava aquele aumento. Eu não ganhava sobre quinze, eu ganhava sobre cinco e pronto. Mas era muito bom. Foi uma época muito boa, a gente tinha muito dinheiro.

[Sobre a inflação e as dificuldades do período de Sarney e as remarcações, ausência de produtos no supermercado] Nós não vivemos esse marasmo, não. Nós não tivemos isso, não. Porque nós nunca compramos carne, né?

Nós ia pra roça, chegava lá o compadre, quando não matava o gado pra nós, nós comprava do vizinho que ele matava lá na fazenda dele pra trazer pra cidade. Nós ia lá e nós comprava o que queria lá dele, lá na roça mesmo.

Mas nós não passamos por isso não, né? [perguntando a esposa que estava do lado] Dificuldade para poder comprar as coisas.

Na época do Sarney, tinha o dinheiro e não tinha o que comprar [apesar de afirmar que não via a ausência de produtos nos supermercados]. Carne, esses trem, nunca tivemos esse problema não. Não lembro de supermercado assim, de ir para supermercado e não ter as coisas para comprar também não.

Aí veio o governo do Collor. O governo do Collor também... no Collor já não tinha.... Não, no governo do Collor ainda tinha inflação. Foi sair da inflação, foi no Itamar. Itamar Franco? Itamar Franco [esposa fala com o entrevistado sobre alguém que gostava do Itamar]

Então no Collor, no Collor tinha muita incerteza, era do governo dele, porque ele com aquele negócio que veio com fama de acabar com os corruptos, não sei o que, de repente começaram a bater em cima dele e ele era o corrupto.

Quando ele pensou que estava com a bola cheia com o povo, que ele pediu para o povo ir para a rua com a bandeira, com a cara pintada de verde e amarelo, apareceu todo mundo pintado de preto. Foi aonde veio o impeachment dele.

Não chegou a ter o impeachment dele não, né? Acho que ele renunciou antes, né?

Aí na renúncia do Collor, quem assumiu foi o Itamar. E o Itamar não foi eleito, né? Era vice, então ele que assumiu.

E aí era no começo o José Sarney da vida, aqueles problemaíada,... mas de repente ele [Itamar] deu sorte com Fernando Henrique e ele deu carta branca para o Fernando Henrique. Fernando Henrique implantou o plano.

[Sobre sua percepção sobre os governos do período] Ah, do Itamar foi bom. Depois do Itamar veio Fernando Henrique também foi bom.

Fernando Henrique foi duas vezes, né? O governo dele foi bom, foi ruim para viver.

Aí depois do Fernando Henrique veio o Lula. O mandato do Lula também não foi ruim, foi bom. Pelo menos no nosso segmento, a gente pensava muito na parte social, na parte pobre ele olhou muito.

Mas aí começou a perder o valor dos indivíduos. Foi depois, com a saída dele, que veio a Dilma, que eles cassaram o mandato da Dilma e começou a perder o valor. Aí o presidente deixou de ser presidente, virou um relaxo. O sujeito xingado de tudo quanto é nome e não acontecia nada. Todo mundo xingando o presidente, e não acontecia nada e não acontece nada até hoje.

Olha, o melhor que teve, o melhor que teve foi o Itamar. Foi no Itamar que houve a transformação total do Brasil. Foi o Fernando Henrique que fez essas coisas, mas foi no governo do Itamar. Foi a virada que teve, foi no governo do Itamar, foi bom.

O pior que teve até no, no, no Fernando Henrique, é... uai, foi o Collor que foi embora. Foi o Collor que tinha muita incerteza no governo do Collor também.

Foi no Fernando Henrique que foi quebrado o direito desse negócio dos remédios aí. A patente, foi no Fernando Henrique que foi quebrado. Que aquele cara quebrou, foi um marco muito grande.

Mas no governo Fernando Henrique também teve aquele negócio de querer vender tudo e venderam muito estatal. Foi no governo Fernando Henrique, vendeu muito... estatal. Acabou com muita coisa. Foi no governo dele que acabou mesmo com muita coisa.

Porque você vê Casemg, Camig, essas empresas aí, que eu estou falando porque é o nome do estado que nós estamos. Armazenamento era silo do estado de Minas Gerais, isso acabou tudo. Acabou, quebrou, quebrou não, foi vendido e acabou. Tornou privado e acabou mesmo, que você vê aqui em Uberlândia, tá lá aqueles mausoléu lá, tudo depredando, não sabe quem que é o dono.

Eu acho que o pior foi no Fernando Henrique. Do Fernando Henrique foi justamente isso daí. Essas vendas, essas coisas, era a privatização que houve. No meu ponto de vista, foi a pior coisa.

Quando foi no segundo mandato do Fernando Henrique que ele quis privatizar a Cemig e o Itamar não deixou. O Itamar foi para a porta da sede da Cemig com a Polícia Militar e tudo que podia ser armamento de guerra que a Polícia Militar tinha, ele foi com ele junto. E é por isso que ainda tem Cemig até hoje.

Eu vivi assim, Priscilla, eu vivi durante a minha vida de trabalho, a minha vida eu não tive dificuldade nesses trem. Eu nunca tive dificuldade com emprego, com situação financeira.

Eu tive trabalho com situação financeira quando eu casei. Nessa época, você não estava perguntando que era ditadura. Foi quando casei que a gente passou uma situação financeira. Mas depois não. Depois, quando acabou, principalmente depois que acabou a ditadura, não. Eu tinha uma estabilidade boa.

Eu saía do emprego, mudava de lugar de trabalhar e continuava a mesma coisa. Sempre melhorando. Sempre melhorando. Agora, no finalzinho é que eu larguei mesmo por causa da aposentadoria, mas não.

É o que eu falo pra você, eu não tive, eu não tive trabalho com o governo, eu não tive, e eu tive uma coisa a mais, naquela época que ninguém tinha o que comer, essas coisas... falar que era difícil para poder comer... porque eu gostava de um boteco. Nos botecos que eu ia, eu era bem visto, então eu tinha privilégio dentro dos botecos. Eu era privilegiado. (risos)

Os cara guardava as coisas para mim, então não tinha problema. Certo? [não pagava o que consumia]

[Quanto à saúde] Não, eu vou te falar uma coisa, cada convênio era um melhor do que o outro. [Não fazia uso de saúde pública] Era trem de doido, era nacional. Saía daqui, se passasse mal em qualquer lugar, você chegava, colocava a

carterinha da Golden Cross [empresa de convênio médico] na frente, acabou. Sempre teve. [convênio médico] Depois veio os convênios da esposa [funcionária pública municipal aposentada]. Teve uns ruizinhos, mas supriu.

Se você quer saber da verdade mesmo, a gente tá passando mais... Hoje nós estamos vivendo mais restrito do que vivia antigamente.

Nunca teve nada de bom para aposentado, para aposentados, nenhum, nem nunca teve, não. Toda a vida foi muito sacrificada. Mas hoje é muito pior. Se você pegar pessoas que aposentaram com 10 salário-mínimo há 10, 12 anos, 15 anos atrás. Hoje tá recebendo aí quatro salário-mínimo e olha lá. Aposentava era por salário mesmo. Aposentou, aposentou, quantos salários, tantos? Era isso, certo?

E teve uma reviravolta também muito grande, foi quando eu não me lembro quem que foi que acabou com a estabilidade no serviço, passou a ser fundo de garantia, não me lembro quem que foi. 90% dos funcionários aderiram a esse negócio, foi quando você era funcionário e que tinha estabilidade nesse sentido disso daí, que você ia fazer um acerto na empresa, você fazia um acerto, conforme o tempo de serviço, você não precisava trabalhar mais. 10 anos de trabalho tinha estabilidade. Tinha estabilidade e outra coisa. No seu acerto você recebia as coisas. Você tinha um acerto que nossa, já 10 anos de empresa era muita coisa e valia muito dinheiro.

[Sobre as perdas trabalhistas] Sim, perdemos ao invés de ganhar sim, sem dúvida. Foi só perda. Eu não me lembro do governo de quem que é que caiu isso.

Hoje não existe direito trabalhista. Hoje, se você for olhar, você pega empresas e empresas aí que não tem quadro de funcionário fixo. É, aqui, ó. Terceiros.

Terceirizado, eles falam que é terceirizado, que é freelancer, que é não sei o que. Os cara trabalham três, quatro meses, vai só substituindo você não vê ninguém criar raiz no lugar vai saindo vai indo embora.

[Sobre as medidas do governo FHC] Ele resguardou muito nesse sentido aí. Você vê, privatização. Se você for analisar direitinho a privatização, não é uma coisa ruim. Privatização é uma coisa boa, desde que a privatização dê resultado para o país, porque eles pegam as coisas, vendem as coisas e não recebe nada. Fica aquele negócio, é que vai pagar com título não sei do que, [...], acaba que não entra dinheiro para o país.

O que que fez? Simplesmente tirou as despesas. Porque o funcionário público, federal principalmente, ele tem muita regalia que o funcionário normal, comum não tem. Tem muita coisa que ele recebe, que ele tem direito, tudo que não tem, para os outros, então...

[Questionado sobre as regalias] Deixa eu te perguntar uma coisa, vocês não tem quinquênio? O que é quinquênio? Pois é, o funcionário comum não tem essas coisas. Entendeu?

Tem esses tipos, tem algumas regalias que eu não sei se falar todas, que é mais do que os funcionário comum. Então era onde que todo mundo antigamente era doido para ser funcionário público, era por causa disso.

E o que que isso impacta? Impacto é despesa para o governo, para as estatais... Impacto é uma coisa...

E existe o tal desse plano de carreira, que você vai subindo, mesmo que não precise de que você suba, assim mesmo que você tem direito de subir e de ganhar mais, isso daí vai crescendo para a empresa. É aonde que não é, às vezes a empresa não é viável por esse sentido. Certo? É viável para a empresa, igual a Petrobrás aí, que isso aí é uma mina de dinheiro, isso não é mina de petróleo, é mina de dinheiro, então. Mas é pesado.

Você vê, a Petrobras hoje já não tem mais nenhum posto de gasolina. Existe a bandeira dela, mas não é dela mais. É tudo particular. Ela só tem as refinarias lá, só os postos de petróleo. Mas posto de gasolina não tem mais.

Então são coisas que foram cortando justamente por causa disso. E isso é uma verdade. Se você for analisar isso aí direitinho, pesa muito no orçamento da

empresa, o tipo que é o pagamento do funcionário. Isso é muito relevante em termos de custo.

Então não é quer dizer que é ruim não. É bom nesse sentido, a privatização é bom. Mas seria melhor se a privatização rendesse dinheiro para o governo. Entendeu?

Você vê hoje uma coisa que você fica prestando atenção. Vamos privatizar uma rodovia. Vai privatizar a rodovia, vai entregar a rodovia para uma concessionária. Primeiro, você tem que deixar a rodovia um brinco. Aí você entrega para a concessionária, o que ela tem por obrigação? Conservar. Aí você pega uma empresa igual essa daqui para Itumbiara, que você sai do travão para entrar ali e não vale nada a rodovia, mas você paga o pedágio. Então isso aí não valeu nada.

É bom? É bom, mas tem que pensar um pouquinho, porque você sai daqui, embora para São Paulo, que você gasta R\$ 200,00 de gasolina, você gasta R\$ 200,00 de pedágio. Aí não é legal, né?

Tipo, isso daí não é uma privatização dessa, não é legal. Podia ser uma coisa mais que não os caras não queriam, quisessem muito dinheiro, ficar rico de um dia para o outro.

Então, o que eu lembro é isso daí. É assim que eu acho, se ajudei...²⁴⁰

Gerson, na faixa dos 70 anos, trabalhou no segmento da construção civil como prestador de serviços, ou representante comercial na área de estruturas de alumínio e vidro. O avô de aluna faz uma relação de sua atual situação como aposentado, destacando o fato de que o trabalhador ao longo dos anos vem progressivamente perdendo direitos trabalhistas, reforçando, através de suas memórias as políticas de desregulamentação do trabalho.

O entrevistado descreve um panorama positivo do mercado de trabalho para seu segmento nos governos recortados. Como representante comercial não sentiu o peso da inflação como qualquer trabalhador assalariado, pois conseguia ver o reajuste inflacionário em suas comissões. Porém, relevante para ele, fato que ficou registrado das suas lembranças foi a diminuição das garantias de aposentadoria com ganhos dignos, que o impacta na atualidade.

Desde o Governo Collor, foram tomadas medidas que aprofundaram a desregulamentação da legislação trabalhista, reforçando os aspectos flexibilizadores do mercado de trabalho que resvalam até hoje. Já no Governo Itamar Franco (1992- 1994), são feitas as primeiras reformas, com visão empresarial e governamental, que atuaram para a estabilidade econômica. Elas focaram em alterações relacionadas ao uso do trabalho, como jornada de trabalho, remuneração, entre outros.²⁴¹

²⁴⁰ GERSON. *Memórias familiares sobre os governos brasileiros de 1985 a 2003*, [entrevista cedida a] Priscilla Fagundes Brunelli. Uberlândia: Escola Municipal Prof. Sérgio de Oliveira Marquez, 30 out. 2025.

²⁴¹ NOVAES, Marcos Adriano Barbosa de; SILVA, Sara Mayra Nogueira da; LIMA, Felipe Augusto Alves Correia; GONÇALVES, Ruth Maria de Paula. Neoliberalismo no Brasil e os ataques aos direitos trabalhistas de 1990 a 2021. *Trabalho & Educação*, Belo Horizonte, v. 31, n. 3, p. 96–114, 2023. DOI: [10.35699/2238-037X.2022.39616](https://doi.org/10.35699/2238-037X.2022.39616). Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/39616>. Acesso em: 23 abr. 2026. p. 104.

O governo de Itamar inaugura a permissão para a flexibilização da contratação com a diminuição de leis trabalhistas, como a contratação por intermédio de cooperativas, com trabalhadores terceirizados, regulamentado e ampliado pelo governo FHC que cria um pacote de medidas que efetiva o desmonte dos direitos de proteção do trabalho.

Estendendo o período recortado para as entrevistas, identificou, sem precisar a data, uma modificação nos direitos trabalhistas, o fim da estabilidade no emprego e a criação do Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS), que foi proposto no governo de Castello Branco com o objetivo de facilitar as demissões e criar um fundo para construção de imóveis, com isto, o trabalhador perdeu a “indenização de um mês de salário por ano trabalhado, em caso de demissão imotivada, e [...] estabilidade no emprego ao trabalhador do setor privado que completasse dez anos na mesma empresa.”²⁴²

O percurso de suas memórias, diferente dos demais, não se fixou na questão econômica sob o viés das crises, mas trouxe à luz pontuações sobre a desregulamentação, mencionando leis trabalhistas e as privatizações, questões que estão no cerne da temática proposta, o neoliberalismo (do qual o leitor já tinha se esquecido ao entrar em contato com as outras entrevistas).

Após a apresentação do perfil dos entrevistados e das condições de realização das entrevistas, o próximo capítulo reúne as análises das reminiscências coletadas, encerrando as reflexões desenvolvidas ao longo desta pesquisa.

²⁴² Cf. FONTENELLE, André. *Em 1967, FGTS substituiu estabilidade no emprego*. Brasília, DF: Agência Senado, 5 maio 2017. Fonte: Agência Senado. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2017/05/05/em-1967-fgts-substituiu-estabilidade-no-emprego>>. Acesso em: 7 jul. 2026.

CAPÍTULO 4 - FAMÍLIA, MEMÓRIA E HISTÓRIA: PERCEPÇÕES E INTERPRETAÇÕES

Ao propormos o trabalho com a memória dos familiares para investigarmos se ela é fonte de referência da construção de concepções dos estudantes sobre o neoliberalismo, ampliamos o saber histórico escolar, dialogando com as culturas de história e com todas as informações que expandem o conteúdo didático, enriquecendo e ressignificando o aprendizado de História. A intenção era de que a experiência promovesse a autonomia sobre o saber histórico, acrescentando novas visões para enriquecer e dialogar com a cultura escolar. Este capítulo, que encerra esta proposta de pesquisa, busca compreender as percepções e interpretações dos estudantes sobre os relatos familiares e como eles tensionam ou confirmam suas concepções anteriores sobre o passado, e sobre o tema gerador, em específico.

No desenvolvimento do capítulo começamos problematizando a adesão dos familiares ao convite para a entrevista, visando compartilhar nosso percurso e sugerir questões a serem pesquisadas, no futuro, no contexto educacional atual. Em seguida, apresentamos uma análise sobre os presidentes do período, mencionados nas recordações dos entrevistados, seguida pela reflexão coletiva que encerrou a Intervenção Pedagógica, relacionando todos os temas abordados no processo, e os resultados obtidos.

4.1. A adesão às entrevistas

Romper a distância entre escola e família tem sido tema de pesquisas e pauta de reuniões escolares há anos e o assunto por si já angaria um vasto repertório de hipóteses. No intuito de refletir sobre os distanciamentos e aproximações entre família, estudantes e a pesquisa desenvolvida no ambiente escolar, tomo um fragmento da temática, buscando problematizar a adesão ao convite para a participação ao Projeto proposto.

A pertinência da questão está em perceber se a desvalorização do conhecimento histórico escolar, da escola e dos professores, que identificamos em sala de aula e se tornou objeto de reflexão, tem relação com a recepção e adesão dos familiares ao convite para participar da proposta.

Pensar a este respeito se fez necessário ao longo do percurso do trabalho, em virtude da baixa adesão dos familiares ao convite às entrevistas e da dificuldade de responderem às autorizações de participação dos estudantes.

seja de interferência ideológica²⁴⁵, seja pelas seguidas frustrações quanto à baixa adesão das famílias aos convites para os eventos.

O “fechamento” que a EMPSOM vivencia, constatação que talvez possa ser estendida a outras instituições escolares, pode ser um dos fatores, que somado a outros, evidenciamos ser motivos de uma baixa adesão dos familiares ao projeto e que instigaram uma busca por elucidação, ou antes, por evidenciamento.

A expectativa inicial de participação na pesquisa era de 32 estudantes, porém o número foi alterado em função de adequações de turmas na escola e transferências, caindo de 32 para 27, sendo que 20 famílias e estudantes assentiram com os termos assinados. Apesar disso, o trabalho foi desenvolvido com todos os alunos por ser um recurso de ensino adequado para o conteúdo abordado. Neste trabalho, porém, serão suprimidas as opiniões e contribuições daqueles que não deram retorno ao convite. Já entre os familiares participantes, buscávamos até oito interações, o que já era um número reduzido, porém o número de entrevistados chegou a apenas 6 participantes. Frente a este quantitativo, abriu-se um novo ponto a ser investigado: Por que a adesão menor que a prevista.

Em primeiro lugar, a forma de recrutamento: devido às barreiras éticas impostas pelo Comitê de Ética da UFU e pela Secretaria Municipal de Educação, a minha aproximação junto aos familiares se deu a partir da Escola e acredito que uma reunião escolar com temática pedagógica teria surtido um efeito melhor. Entretanto, a Escola não adotou reuniões periódicas com os pais no ano escolar da vigência da pesquisa. Outra oportunidade seriam eventos e apresentações, que também não ocorreram com as turmas, de modo a reunir os pais para apresentar a proposta, após a aprovação do Comitê de Ética da UFU (CEP - UFU).

Ao buscarmos na literatura fatores que favorecem ou dificultam a adesão à pesquisas com escolares, temos que:

o procedimento com maior taxa de retorno envolveria anexar o consentimento com um documento escolar a ser assinado e o segundo melhor procedimento foi coletar autorização em alguma atividade que os pais tivessem que realizar na escola. Contudo, coletar consentimentos durante a reunião entre pais e professores não obteve bons resultados, pois, segundo os autores, não eram muitos os pais que

federal/noticia/2025/10/21/to-sem-condicao-nenhuma-de-voltar-para-a-sala-de-aula-diz-professor-espancado-por-pai-de-aluna-no-df.ghtml. Acesso em: 8 de mar. 2026.

²⁴⁵ Cf. DALMÔNICA, Mariely. PMU veta participação de alunos em feira de ciência. *Diário de Uberlândia*, 14 nov. 2018. Disponível em: <https://diariodeuberlandia.com.br/noticia/18790/pmu-veta-participacao-de-alunos-em-feira-de-ciencia>. Acesso em: 12 fev. 2026.

participaram dessa atividade.²⁴⁶

Pelo quadro exposto, a melhor maneira de atingir os familiares foi enviar pelo grupo de Whatsapp, da turma de familiares e a gestão escolar, o convite e a carta de explicação previamente aprovada pelo CEP/UFU, que estabelecia data, horário e local para esclarecimentos e assinatura dos termos. A Escola manteve a comunicação por Whatsapp, que teve início durante o isolamento na pandemia do COVID-19, diminuindo gradativamente a comunicação em papel, através de bilhetes, e reuniões presenciais.

Com a baixa adesão, o convite foi reforçado e solicitado que os estudantes reforçassem também em casa. Com tudo isso, caímos de 08 entrevistas pretendidas, para 06 entrevistas realizadas. Em observação aos acesos, vale destacar que metade delas foram de familiares que trabalharam ou trabalham em escolas. Fato singular, que tomo como sendo a parcela mais aberta ao relacionamento escola-família, por compreender a importância, o trabalho e o potencial da educação. Alcântara e Resende afirmam “que os responsáveis-professores podem se constituir em importantes mediadores da relação família-escola nos estabelecimentos de ensino, atuando como uma ponte entre a cultura escolar e a cultura local e/ou de grupos específicos.”²⁴⁷

Se de um lado a adesão de responsáveis-professores ou profissionais da educação foi evidenciado, vale a pena buscar explicações que dialoguem com o desconforto dos demais familiares em participar ou responder ao convite.

O quadro evidenciado chamou a atenção e motivou levantamento de dados complementar, através de uma pesquisa escrita junto aos estudantes para problematizar as dificuldades já enunciadas e seus motivadores. Aos estudantes foram feitos os seguintes questionamentos: Seus familiares receberam o convite para participar da entrevista? Quais fatores dificultaram a participação de seus familiares? Você divulgou a pesquisa ou incentivou a participação? Se não, quais são os fatores que te levaram a não incentivar a participação de seus familiares?

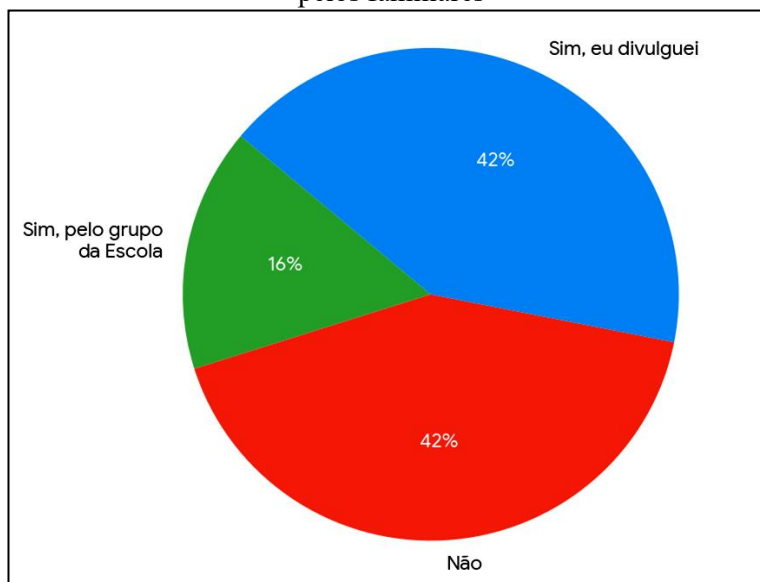
O questionário foi devolvido por 26 estudantes, sendo que grande parcela dos familiares alegou não se recordar da mensagem/convite pelo grupo e parte significativa dos que se recordaram foram de familiares que receberam o reforço ao convite pelos

²⁴⁶ PEREIRA, Ana Carina Stelko; WILLIAMS, Lúcia Cavalcanti de Albuquerque; DE BEM, Felipe Perito. Consentimento dos pais em pesquisas com escolares e a legislação brasileira. *Interação em Psicologia*, Curitiba, Paraná, Brasil, v. 16, n. 1, 2012. DOI: 10.5380/psi.v16i1.20922. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/20922>. Acesso em: 29 dez. 2025. p. 53.

²⁴⁷ ALCÂNTARA, Guilherme; RESENDE, Tânia de Freitas. Participação das famílias na gestão educacional: o lugar dos pais-professores. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 41, p. e96138, p. 1-19, 2025 p. 14-15.

seus filhos, conforme apresentado no Gráfico 1.

Gráfico 1 – Resposta dos estudantes sobre o recebimento do convite para a entrevista pelos familiares



Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Se anteriormente o caderno de recados, ou os bilhetes escritos eram os recursos utilizados pelas escolas para fazer a comunicação com as famílias, ao longo dos anos ele tem sido substituído cada vez mais pelos grupos de WhatsApp. Reconhecemos que a informação passou a ser acessível de forma imediata, sem o risco de desvio da informação, mas cabe refletir sobre sua efetividade. Em tempos de uma explosão de informações que se concentram no aparelho celular, os critérios que dispensamos para nos dedicarmos a um ou outro informe corresponde com o que acreditamos valer a pena e o esforço. Portanto, ao receber um texto explicando uma pesquisa escolar de uma professora que quer desenvolver um Projeto de Mestrado utilizando o testemunho da família, talvez as palavras de abertura já tenham sido consideradas irrelevantes para continuar a ser lido, por uma boa parcela dos membros do grupo.

Se o relacionamento escola-família já se mantém à distância, o envolvimento familiar é de continuar afastado. Assim, quando a escola comunica, se o assunto não for atrativo ou trazer benefícios diretos aos estudantes e seus familiares, a contrapartida vai ser de desinteresse.

Observa-se um distanciamento crescente e recíproco entre família e escola, que se retroalimenta e enfraquece a parceria essencial à educação. Esse afastamento é resultado de múltiplos fatores contemporâneos: as novas correntes pedagógicas, a alta rotatividade dos profissionais da educação e as constantes mudanças nas gestões

municipal, educacional e escolar. Além disso, vale problematizar como o próprio papel histórico da escola contribuiu para essa separação ao longo do tempo.

A escola, compreendida a partir das ideias de Foucault, mantém-se como instituição disciplinadora, organizada para estabelecer um adestramento funcional para um público que precisa aprender a obedecer às regras e comandos de forma dócil na sociedade.²⁴⁸ Ao mesmo tempo, ela se configura como um espaço que reivindica ser o sistema principal do saber e a sua transmissão. Nesse contexto, o saber estabelecido pelos “aparelhos pedagógicos” está em confronto com os saberes dos familiares, os “saberes sujeitados”, que são saberes considerados “insuficientemente elaborados: saberes ingênuos, saberes hierarquicamente inferiores, saberes abaixo do nível do conhecimento ou da cientificidade requeridos.”²⁴⁹

Nessa perspectiva, a escola se constitui como um espaço que tende a deslegitimar o saber produzido fora de seus muros, negando autoridade epistemológica ao conhecimento trazido pelo indivíduo e pela família. Ao se posicionar como detentora exclusiva do saber científico, ela exerce um poder disciplinar que transcende os estudantes e alcança o próprio núcleo familiar, impondo normas, padrões de comportamento e formas de organização que condicionam as práticas domésticas²⁵⁰.

Quando a família entra no ambiente escolar, ela pode se sentir em desvantagem hierárquica, pois seu saber não tem o mesmo peso que o institucionalizado. A questão identificada por Foucault surge, assim, como mais uma possibilidade de explicação para a negativa ao convite as entrevistas.

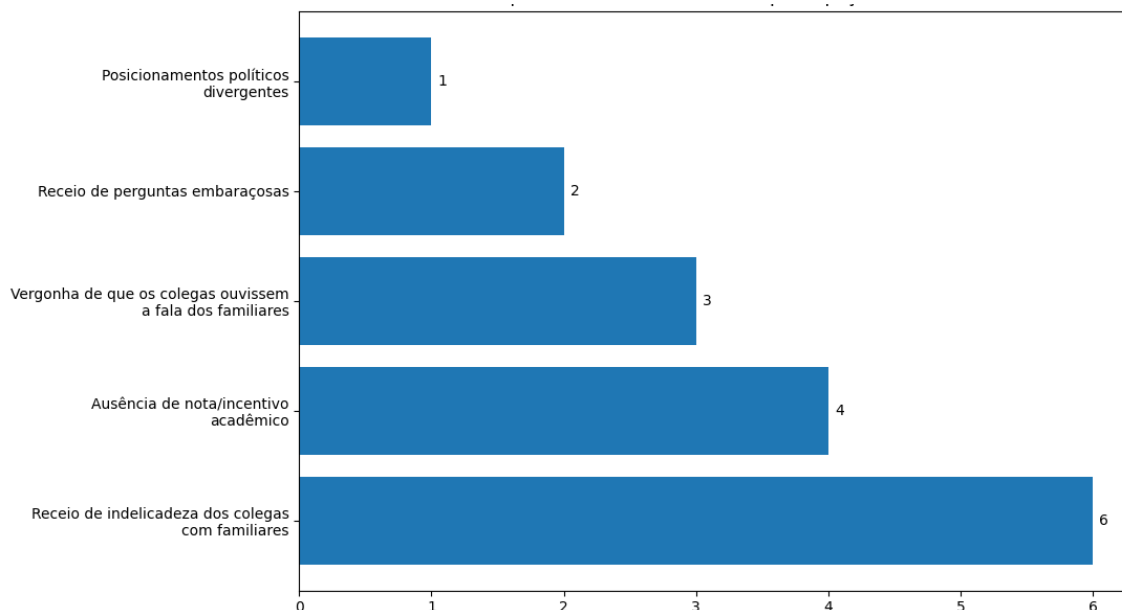
Quanto ao apoio dos estudantes no desenvolvimento da pesquisa, foi perceptível que se interessaram pela proposta e foram muito receptivos e participativos, na entrevista piloto. Apesar da rica experiência da entrevista piloto, a distância temporal entre o primeiro relato e os seguintes, estacionados nos trâmites do Comitê de Ética da UFU arrefeceram a empolgação dos estudantes em arregimentar entrevistados para a continuidade do trabalho prático. No entanto, foi preciso entender se somente a distância da primeira entrevista para as demais justificam a baixa adesão. Assim, os estudantes foram questionados sobre os fatores que dificultaram o incentivo à participação de seus familiares.

²⁴⁸ FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1987, p. 14.

²⁴⁹ FOUCAULT, Michel. *Em defesa da sociedade*: curso no Collège de France (1975-1976). Tradução de Maria Ermantina Galvão. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005. p.12.

²⁵⁰ FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1987.

Gráfico 2 – Resposta dos estudantes sobre os fatores que dificultaram que incentivassem seus familiares à entrevista



Fonte: Elaborado pela autora (2025)

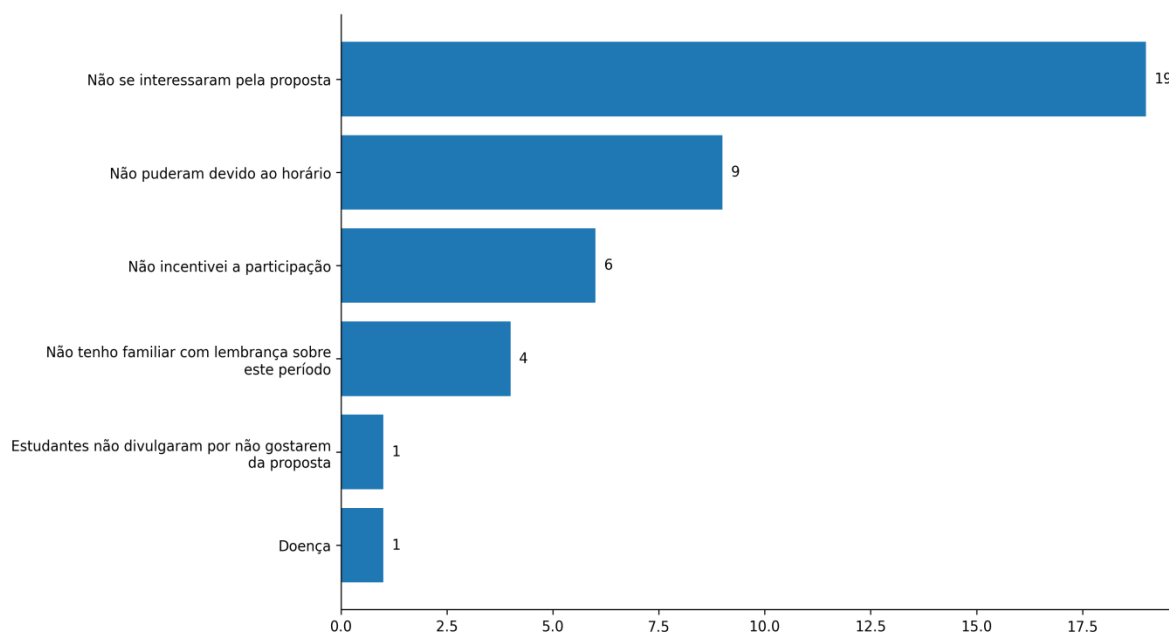
O levantamento indicou que, segundo a percepção dos estudantes, trazer os familiares para o ambiente escolar seria colocar em exposição relações diferentes de pertencimento, que muitas vezes operam sob dinâmicas próprias. O vocabulário, as brincadeiras de um ambiente e de outro poderiam causar estranhamento, gerando desconforto nos estudantes, que evidenciaram esta questão na pesquisa. Portanto, a participação familiar não foi considerada, por boa parcela dos estudantes, como segura, seja para os próprios estudantes, como para seus familiares, motivados por apreensão pelos julgamentos dentro do próprio ambiente escolar.

Uma outra questão relevante é a desvinculação da participação dos familiares e a nota. Sem esse incentivo, a participação se mostrou limitada, com envolvimento em sala, mas não fora dela. Em uma sociedade estruturada sobre a meritocracia (inclusive na cultura escolar), a premiação é o principal fator de adesão, e se o prazer da atividade não for excepcional, e houver qualquer risco de a atividade causar o mínimo desconforto, a aceitação ocorre apenas mediante a garantia de benefícios, como a nota.

A situação comprova que a escola e a cultura escolar se estruturam, na atualidade, a partir de uma proposta e mentalidade utilitária amplamente aceita socialmente. Em um modelo capitalista neoliberal, a escola também pesa o conhecimento pela sua utilidade prática, ou sua mercantilização, para a produção ou reprodução atrelada ao capital. O estudante tem sido ensinado, na lógica utilitarista, que

a educação pode ser o caminho que o levará a “vencer na vida”, em um ambiente competitivo, onde ele prospera individualmente, afastando-o das humanidades e do desenvolvimento de suas capacidades intelectuais²⁵¹.

Gráfico 3 – Fatores que dificultaram a participação dos familiares segundo os estudantes



Fonte: Elaborado pela autora (2025)

No gráfico 3 estão registrados os fatores que, segundo os estudantes, dificultaram a participação dos familiares às entrevistas, sendo que nestes questionários foi possível marcar mais de uma opção.

As respostas evidenciam o desinteresse dos familiares pela proposta como maior impeditivo, mas também a falta de disponibilidade de horário, o que seria o retorno mais esperado dentro da dinâmica neoliberal, que cada vez mais forma sujeitos engajados, que se entregam plenamente à sua atividade profissional, muito mais dócil, para Dadot e Laval, do que o homem disciplinado de Foucault, sendo agora empreendedor de si²⁵² e com pouco tempo para as atividades escolares dos filhos.

De outro modo, também podemos abordar a questão da mulher na sociedade neoliberal. Embora perceba-se que as mulheres ainda acumulam as obrigações escolares, além de outras tantas relacionadas ao cuidado familiar, pesquisas sobre o tema reforçam o entendimento de que, com o fortalecimento do modelo neoliberal, a jornada de

²⁵¹ LENOIR, Yves. O utilitarismo de assalto às ciências da educação. *Educar em Revista*, n. 61, p. 159-168, jul. 2016. p. 163.

²⁵² DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. *A nova razão do mundo*. São Paulo: Boitempo, 2016. p. 320-322.

trabalho feminina se estendeu para além dos afazeres domésticos, pois o homem não conseguiu ser o único provedor familiar. Embora compartilhe com o homem as responsabilidades financeiras, a mulher permanece submetida à cobrança pelas atividades de cuidados com a família, a casa, os filhos, da reprodução social, baseada em uma tradição, como afirma Tithi Bhattacharya:

Apesar do fato de que na grande maioria dos lares homens e mulheres têm que trabalhar fora de casa para receber um salário, existe uma expectativa sexista de que são as mulheres que cuidam da casa. [...] são as mulheres que devem ser responsáveis por prover a família dentro de casa e, portanto, também responsáveis por qualquer falta na provisão.
[...] as ideias sexistas existentes tentam se legitimar através de um apelo à tradição. De certa forma, esse é um velho truque capitalista²⁵³.

Outro aspecto relevante diz respeito ao gênero dos participantes. Embora familiares do sexo masculino tenham inicialmente aceitado participar, dois desistiram: um por receio de não recordar os fatos com precisão e outro por constrangimento relacionado a problemas auditivos. Assim, a amostra final contou com apenas um homem e cinco mulheres. Esse desequilíbrio reflete um padrão recorrente no atendimento escolar: a presença feminina, seja de mães, avós ou madrastas, é consistentemente superior à masculina. Esse fenômeno, embora pouco mensurado atualmente, já havia sido identificado em pesquisa de 2014 do movimento Todos Pela Educação, que aponta a predominância das mulheres nos espaços de participação escolar.²⁵⁴

Na construção da representação social de um grupo ou sociedade, a vinculação de determinados papéis e tarefas se fortalecem condicionando responsabilidades e identidade aos gêneros, e embora a construção de novos modelos de família tenham diversificado os gêneros e seus papéis, na escola pesquisada o público feminino, (incluindo os profissionais da Escola, também, em certo sentido, cuidadores profissionais) ainda representa a sociedade brasileira, que perpetua discursos e ações que colocam o cuidados dos filhos como atribuições predominantemente maternas, reforçando o quadro neoliberal que afeta as famílias e por sua vez, o ambiente escolar.

No âmbito escolar, percebe-se que as reuniões pedagógicas, apesar de

²⁵³ BHATTACHARYA, Tithi. Explicando a violência de gênero no neoliberalismo. *Revista Marx e o Marxismo*, 2019. Tradução de Laura Viríssimo. Disponível em: <https://www.niepmarx.com.br/index.php/MM/article/view/319>. Acesso em: 06 jun. 2026, p. 30.

²⁵⁴ TODOS PELA EDUCAÇÃO. *Atitudes pela educação*. São Paulo, [s.d.]. Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/uploads/posts/424.pdf?1245159231>. Acesso em: 5 dez. 2025.

muitas delas serem intituladas “Reunião de Pais e Mestres” são compostas predominantemente por mulheres, as quais se configuram como as principais responsáveis pelo acompanhamento da vida escolar das crianças, ainda que muitas delas pertençam a um núcleo familiar com a presença da figura masculina.²⁵⁵

Problematizar o quadro levantado sobre a adesão dos participantes, apesar de não ser o foco principal da pesquisa, fornece elementos para que possamos refletir sobre os pontos levantados por esta proposta. Quando nos dedicamos a verificar a desqualificação do conhecimento histórico escolar por parte dos estudantes de 9º ano de uma escola pública, identificamos que vários fatores somados podem contribuir para tal. Partimos da investigação familiar, mas reconhecemos que o imaginário social daquele núcleo pode reproduzir o que as redes sociais veiculam, o que as mídias digitais reproduzem, assim como os discursos religiosos, coletivos de seus interesses. Entretanto, o que os dados da pesquisa nos mostram, sobre o universo local, é a de um distanciamento escola-família e família-escola, da manutenção de uma representação social que tem a escola associada com tarefas femininas, que as propostas educacionais se bem-sucedidas no espaço escolar, apresentam dificuldades na interlocução com o exterior. Em alguns casos, a percepção é a de que a resposta na escola é diferente da atitude fora dela.

4.2. Os relatos e seus impactos nos estudantes

Ao propor as entrevistas buscávamos identificar apontamentos sobre o neoliberalismo que se cristalizaram no ambiente familiar, apresentando uma continuidade, percebida na fala e posicionamentos dos estudantes, além de fomentar uma perspectiva crítica do tratamento da informação histórica. Mas, além do que a narrativa traduz, as entrevistas trouxeram outras questões que também mais amplas e que importaram ao conteúdo estudado em sala de aula.

A etapa conclusiva do Projeto de Intervenção consistiu na realização de um debate com os estudantes, instrumento escolhido para avaliar os resultados alcançados ao longo do ano letivo de 2025. Nesse momento, além das entrevistas previamente realizadas, foram mobilizadas as reflexões acumuladas ao longo do processo, permitindo verificar em que medida as hipóteses inicialmente levantadas pela proposta de pesquisa foram ou não confirmadas.

²⁵⁵ SILVA, Naire Paes da. A corresponsabilidade feminina no acompanhamento escolar de crianças em uma instituição pública de ensino básico em Manaus-AM. *Cadernos da Pedagogia*, São Carlos, v. 18, n. 42, 2024. Disponível em: <<https://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/issue/view/48>>. Acesso em: 15 mar. 2026. p. 2.

Na etapa que antecedeu o debate, os estudantes se organizaram em trios para analisar as transcrições das entrevistas. Cada grupo recebeu dois relatos e, por meio da Análise Temática, identificou os presidentes e as ações governamentais mais recorrentes nas memórias dos familiares. Essas percepções foram então confrontadas com as pesquisas que haviam realizado sobre o período histórico e com suas próprias anotações das entrevistas. Os resultados dessa análise foram sistematizados e levados ao debate final, que encerrou o ciclo de trabalho e aprofundou as reflexões coletivas.

A partir desse compilado realizado pelos estudantes, alguns presidentes se destacaram de forma mais acentuada nas lembranças dos familiares, conforme demonstrado na tabela a seguir:

Tabela 2 – Compilado das entrevistas pelos estudantes

Governos	Ana	Rosa	Carmem	Marina	Lúcia	Gerson
Tancredo 1985	-	- Foi eleito com eleições indiretas; - Não assumiu, entristecendo a sua família;	- Primeiro presidente civil, o que foi muito bom, sendo o fim do período militar;	-	- Não tomou posse, sugere que foi assassinado;	- Seu governo não existiu, devido a sua morte;
Sarney 1985-1990	- Deu condições, no final de seu mandato, para Collor promover o confisco da poupança;	- Assume com a morte de Tancredo; - Era apoiador da ditadura; - Mudou a moeda; - Congelou preços e salários para tentar solucionar a inflação alta.	- Não lembrou o nome do vice que assumiu após Tancredo e foi lembrada pelos entrevistadores	-	- Liberou a vacina da gripe para a população;	- Entrevistado viveu confortavelmente, apesar da inflação muito alta;
Collor 1990-1992	- Eleito com um discurso de caçar corruptos; - Plano econômico com confisco de poupança; - Associou seu governo ao neoliberalismo com privatizações; - Envolvido com corrupção e sofreu ação de impeachment; - Renuncia devido ao risco de impeachment;	- Eleito na primeira eleição direta, após a ditadura; - O pior governante; - Bloqueou e pegou o dinheiro do povo no banco, parcelando sua devolução; - Movimento dos Caras Pintadas contra o presidente; - Corrupção levou à ação de Impeachment, mas ele renunciou antes.	- Abaixou a inflação com o confisco da poupança; - Não conseguiu governar pois seu Plano Econômico “mexeu” com os ricos; - Entrevistada viveu mais “sossegada” no governo Collor, com a queda da inflação.	- Primeiro voto da entrevistada aos 16 anos para Collor; - Entrevistada acredita que as coisas eram mais baratas no governo Collor do que hoje; - Votou no Collor, em função de sua aparência e “lábria”	- Pegou o dinheiro do povo, inclusive o seu, com seu Plano econômico;	- Lembrou-se da inflação alta; - Tinha fama de acabar com os corruptos, mas ele era o corrupto; - Lembrou que Collor chamou o povo às ruas para apoiá-lo, mas o povo saiu em protesto pedindo sua saída; Lembrou que renunciou antes do impeachment; - Pior governo.
Itamar 1992-1994	-Político honesto e sensato que foi vice de Collor devido aos acordos de coligação; -Busca limpar a sujeira de Collor se dedicando à economia; - Criou o Plano Real que freou a inflação (atribuiu à FHC);	- Acredita que era um governante do centrão, por isso estava afastado do esquema de Collor, não sofrendo impeachment também; - Era bem-intencionado; - Em seu mandato foi feito o Real (por FHC), que funciona bem até	- Deu continuidade ao governo de Collor;	- Não mencionou o presidente, mas falou que se assustou com as sucessivas mudanças de Planos econômicos;	- Não fez nada, foi uma nulidade;	- Inflação abaixou em seu governo; - Foi um bom governo, devido ao Plano Real; - Foi o melhor governo porque o país teve uma virada (comandada por FHC); Combateu FHC na tentativa de privatizar a

	- Deu continuidade às propostas de privatizações;	hoje; - Universidade pública não era acessível para todos;				CEMIG; - Não considera que a privatização é ruim, mas que os ganhos são poucos para o país;
FHC 1995-2002	- Foi favorecido com a mudança na Constituição, podendo ser reeleito; - Privatização de grandes estatais do país; - Retoma a discussão sobre o SUS; - Usa medidas para agradar o povo para não perder a base popular; Reforma na educação, na LDB.	- Universidade pública não era acessível para todos, só para ricos; - Governou por dois mandatos, bem; - Gostava muito de privatizar; - Fez os Programas Bolsa: escola, alimentação e gás, e por isso foi bom;	- Mudou a moeda, que já era projeto de Collor; - Foi um governo muito bom;	- Gostou do seu governo;	- Não foi tão mal;	- Fez um bom governo; - Quebra da patente da medicação; - O pior do seu governo foram as privatizações, considerando que foram muitas;
Lula 2003-2010 2023-presente	-	- Criou o ENEM; - Juntou tudo de bom feito no governo de FHC e criou o Bolsa Família; - Criou vários projetos que facilitou o acesso dos jovens pobres à Universidade pública; Criou projetos sociais, educacionais, e na saúde; Criou o ProUni; - Situação melhorou para o povo; - Diminuiu a evasão escolar; - Foi o melhor governo.	- “Macaco velho” na política, conseguiu vencer Bolsonaro; - Seu governo foi “mais ou menos”, no primeiro mandato; - Mandato atual está horrível; - Lula liberou a esposa para governar, substituindo-o quando necessário; - Esposa de Lula só gasta e ele também; - Fome e sede no Nordeste e a esposa de Lula esbanja o dinheiro do país;	- Gosta de seu governo; Contribuiu para o povo pobre; - Sua família, no Nordeste, vive de benefícios concedidos no seu governo;	-	- Foi um bom governo porque olhou o social, fez pelo pobre;
Dilma 2011-2016	-	- Mencionou que foi torturada na ditadura	- Lula conseguiu eleger Dilma; - Teve um bom primeiro mandato, mas sofreu impeachment devido ao dinheiro do BNDES, que	-	-	- A partir de seu governo, com sua saída, o cargo perdeu valor; - Entrevistado lembra-se de que os presidentes são xingados e nada acontece;

			foi julgado pelos políticos como um erro dela.			
Temer 2016-2018	-	-	- Não lembra se ele fez algo para o país; - Temer falava que ele não era amigo de Dilma	-	-	-
Bolsonaro 2019-2022	Leiloou o pré-sal (privatizações).	-	- Governo de controvérsias; - Após sua entrada há muita corrupção.	-	-	-

Fonte: Autora (2025)

4.2.1. Tancredo e o peso simbólico da transição

Tancredo Neves foi lembrado por mais da metade dos entrevistados, despertando especial curiosidade entre os estudantes. Como expressou um dos estudantes: “*ele nem governou, mas ele é a lembrança do fim da ditadura, que era muito ruim.*”

Os estudantes identificaram que sua presença nas memórias familiares transcende o factual: a figura de Tancredo assume um caráter simbólico, representando o próprio momento de transição democrática que o país vivenciava naquele período.

Perceberam que os entrevistados consideravam o presidente eleito como a materialização da esperança brasileira de uma “Nova República”. Ao escutarem os relatos de uma geração que cresceu educada sob a ditadura militar e foi ensinada a comemorar heróis “construídos” para salvar a pátria, os estudantes perceberam o poder simbólico do presidente morto. Isso fica evidente, sobretudo, na associação feita com outro “herói” mineiro, Tiradentes. Nesse sentido, Tancredo também seria um mártir que cuja morte merecia ser chorada.

Rodrigo Dias, atribuiu à imprensa a construção do mito, com uma cobertura midiática que deu um tom associada à figura de Tiradentes, sendo que “mesmo ele não tendo tido uma trajetória política muito ligada aos grupos populares da sociedade, a reação de muitas pessoas acabou sendo a intensa comoção e o desespero.”²⁵⁶ Tathiana Chicarino, compara Tancredo aos líderes messiânicos, também atribuindo o poder de construção dessa narrativa à imprensa da época: “Tancredo imanou a crença de que um messias político pode restaurar a autonomia perdida e concluir a esperança de um povo, algo que foi intensamente trabalhado nos jornais e revistas da época”.²⁵⁷

A fala do estudante também sugeriu a identificação da ditadura como o pior período para os entrevistados, sendo comum nos relatos a associação como um tempo em que a vida era sofrida, como destacado no relato de Gerson e Rosa: “Eu tive trabalho [aqui associado à dificuldade] com situação financeira quando eu casei. [...] Mas depois não. Depois, quando acabou, principalmente depois que acabou a ditadura, não. Eu tinha uma estabilidade boa.”²⁵⁸

²⁵⁶ DIAS, Rodrigo Francisco. Tancredo Neves e a redemocratização do Brasil. *Temporalidades* – Revista Discente do Programa de Pós-Graduação em História da UFMG, Belo Horizonte, v. 7, n. 3, set./dez. 2015, 2016, p.249-274. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/temporalidades/article/view/5654>. Acesso em: 07 jun. 2026. p. 269-270.

²⁵⁷ CHICARINO, Tathiana Senne. Tancredo Neves: o desenrolar de uma liderança política. *Aurora. Revista de Arte, Mídia e Política*, [S. l.], v. 5, n. 14, p. 47–67, 2012. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/aurora/article/view/9442>. Acesso em: 7 jun. 2026. p. 56.

²⁵⁸ GERSON. *Memórias familiares sobre os governos brasileiros de 1985 a 2003*, [entrevista cedida a]

Na época da ditadura, coisas terríveis. Você não podia nada. Poxa, hoje a gente vive tudo muito mais fácil. [...] [sobre o pior governo] Depois da ditadura, né? Porque pior que a ditadura, não teve. [...] Nós éramos quatro irmãos. Quatro crianças. Meu pai vivia no mundo trabalhando. Às vezes, trabalhava dias. Em troca de uma lata de arroz.²⁵⁹

Enquanto Rosa relembrou as privações impostas pelo período, também economicamente difícil, Carmem identificou o fim da ditadura como um recomeço: “Mas foi bom. [...] Que começou, que foi o colapso da ditadura, [...] aí eles [os militares] já não tiveram mais chance de entrar. [...] Aí foi uma nova Constituição, né? Aí começou já o governo civil.”²⁶⁰

Talvez seja possível compreender essas lembranças, para além do recorte estabelecido nas entrevistas, com uma frase de Lúcia: “A gente lembra da [situação] ruim. [...] As coisas boas que faz, você não lembra.”²⁶¹ A memória, nesse sentido, preserva a experiência no tempo histórico, auxiliando sua interpretação e dando sentido ao vivido, mesmo não gostando de recordar ou da recordação²⁶².

Tancredo Neves apesar de não ter governado, atravessou as memórias de uma geração, se estabelecendo como um marco temporal da redemocratização, um sujeito-acontecimento pela força da esperança que concentrou, e fratura espaço-temporal no encontro entre o fim da ditadura e o momento inaugural que ansiavam da redemocratização.

4.2.2. Governo Sarney: memória da inflação e do congelamento

Nos recortes identificados pelos estudantes, o governo de José Sarney é lembrado especialmente pela alta inflação e pelos planos econômicos, com mudança da moeda para tentar contornar a crise.

Priscilla Fagundes Brunelli. Uberlândia: Escola Municipal Prof. Sérgio de Oliveira Marquez, 30 out. 2025.

²⁵⁹ ROSA. *Memórias familiares sobre os governos brasileiros de 1985 a 2003*, [entrevista cedida a] Priscilla Fagundes Brunelli. Uberlândia: Escola Municipal Prof. Sérgio de Oliveira Marquez, 9 out. 2025.

²⁶⁰ CARMEM. *Memórias familiares sobre os governos brasileiros de 1985 a 2003*, [entrevista cedida a] Priscilla Fagundes Brunelli. Uberlândia: Escola Municipal Prof. Sérgio de Oliveira Marquez, 21 out. 2025.

²⁶¹ LÚCIA. *Memórias familiares sobre os governos brasileiros de 1985 a 2003*, [entrevista cedida a] Priscilla Fagundes Brunelli. Uberlândia: Escola Municipal Prof. Sérgio de Oliveira Marquez, 28 out. 2025.

²⁶² SEIXAS, Jacy. *Da memória e seus “caminhos secretos para entrar em nós”* - ensaios sobre memória, esquecimento, história, historiografia. 1. ed. São Paulo: Intermeios, 2021.p. 138

Ele mudou o cruzeiro, a moeda nacional, que era cruzeiro. Ele mudou para cruzeiro porque, assim, gente, nessa época, a inflação [...] estava absurda. E na tentativa de acabar com essa inflação, ele congelou os preços. Depois disso tudo, desse aumento, né? Você ia ao mercado e estava preso, já estava outro, no outro dia.²⁶³

No entanto, o período não é retratado de forma consensual, no que diz respeito aos impactos e percepção da crise, entre os entrevistados. Para Gerson houve uma estabilidade em sua carreira e segurança financeira. Diferente de Lúcia, que reforçou em sua entrevista as memórias ruins ou traumáticas, a fala do avô causou estranhamento em sala, uma vez que reforçou as memórias positivas do período, recorrendo à esposa para retomar situações pertinentes à economia doméstica, como as compras de mercado e o desaparecimento dos produtos nas prateleiras.

No que se refere ao segmento da construção civil, área de atuação do entrevistado, estudos indicam que nos seis primeiros anos de 1980, houve expansão do setor. “Um exemplo é o ano de 1986, quando houve forte crescimento associado ao Plano Cruzado.²⁶⁴” O estudo apresentado pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) confirma a lembrança de Gerson, contudo, o que sua memória não revela é que a estabilidade não se manteve, nem o crescimento no setor, que sofreu o abalo com o fracasso do plano econômico.

Ao se amparar nas lembranças da esposa, o entrevistado evidencia os papéis atribuídos aos gêneros, muito marcados no período. Como as compras para a casa que eram, comumente, atribuições femininas. Não por acaso, ele pouco se recordaria deste aspecto, lembrando de sua participação na economia doméstica ao citar as compras que fazia diretamente dos produtores nas fazendas: “Nós ia lá e nós comprava o que queria lá dele, lá na roça mesmo.”²⁶⁵

Por sua vez, ao recordar do início da vacinação dos idosos para o combate à gripe, Lúcia atribuiu a medida ao governo Sarney. Posteriormente foi verificado pelos estudantes, que o programa teve início apenas no governo de FHC, no ano de 1999. O episódio confirma que a memória não opera segundo o tempo linear de Kronos, mensurável, mas segundo Kairós, o tempo da experiência significativa, que fixa o que

²⁶³ ROSA. *Memórias familiares sobre os governos brasileiros de 1985 a 2003*, [entrevista cedida a] Priscilla Fagundes Brunelli. Uberlândia: Escola Municipal Prof. Sérgio de Oliveira Marquez, 9 out. 2025.

²⁶⁴ ABIKO, Alex Kenya; MARQUES, Felipe Silveira; CARDOSO, Francisco Ferreira; TIGRE, Paulo Bastos. *Setor de construção civil: segmento de edificações*. Brasília: SENAI/DN, 2005., p. 24.

²⁶⁵ GERSON. *Memórias familiares sobre os governos brasileiros de 1985 a 2003*, [entrevista cedida a] Priscilla Fagundes Brunelli. Uberlândia: Escola Municipal Prof. Sérgio de Oliveira Marquez, 30 out. 2025.

foi marcante independentemente do recorte cronológico em que ocorreu.

No relato de Ana, os estudantes apontaram, a frase: “ele [Collor] conseguiu esse lance do feriado bancário já contratado com Sarney, que tava saindo do governo, quer dizer, quem tava saindo já deixou amarradas medidas para ele.”²⁶⁶

Em suas pesquisas os estudantes confirmaram o fato (o feriado bancário), mas não puderam comprovar se houve ou não uma ação coordenada entre os governos.

Apesar do limite da análise dos estudantes, ao buscarmos aprofundar a questão, posteriormente, encontramos:

O Plano Collor começa antes mesmo da posse do novo presidente. No dia 2 de março, Collor teve um encontro público com o presidente Sarney no Palácio do Planalto. Em conversa privada, foram acordadas algumas medidas de preparação para as mudanças econômicas por vir. No dia 13, o BCB desvalorizou o câmbio em 10,72%, e na quarta-feira, dia 14, véspera da posse, foi decretado um feriado bancário, que valeria até o dia 16. Esse processo coordenado entre as equipes econômicas deu ainda mais aspecto de surpresa às medidas, já que a relação entre Sarney e Collor era pouco amistosa desde 1987. Muitos esperavam um choque – inclusive com decretação de feriado bancário – para o dia 15 ou 16, mas ninguém esperava que isso ocorresse ainda no governo Sarney.²⁶⁷

A análise dos estudantes não conseguiu avançar nessa questão, talvez pela dificuldade em estabelecer uma pesquisa, ou principalmente pela sutileza das questões políticas e administrativa complexas para os estudantes do 9º ano. Mas foi um importante exercício de análise crítica, ao colocar em dúvida o que escutaram, tentaram buscar comprovação para os fatos, não atribuindo verdade ou erro sem exame. Experimentaram trabalhar os limites entre o provável e o possível, na escala de verdade com a qual os historiadores operam.

O que prevaleceu nas pesquisas dos estudantes foi a caracterização do governo Sarney como um período de transição entre a ditadura e a democracia, sem que ele fosse associado ao neoliberalismo. Para os alunos, a elaboração de uma constituição democrática apareceu como marco importante, mas, ao confrontar essa versão com a memória das entrevistadas, outro dado se destacou: entre elas, o que ficou foi a alta inflação, não a redemocratização. E em suas vidas a questão econômica os afetou mais

²⁶⁶ ANA. *Memórias familiares sobre os governos brasileiros de 1985 a 2003*. [Entrevista cedida a] Priscilla Fagundes Brunelli. Uberlândia: Escola Municipal Prof. Sérgio de Oliveira Marquez, 15 maio 2025.

²⁶⁷ ANDRADA, Alexandre F. S. Quem, afinal, apoiou o Plano Collor? *Revista de Economia Política*, São Paulo, v. 38, n. 4 (153), p. 781-799, out./dez. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/0101-35172018-2713>, p.787.

do que a retomada das liberdades individuais.

Assim, o que as pesquisas evidenciaram foi um descompasso entre o que os estudantes identificaram como relevante nos documentos e o que as entrevistadas efetivamente lembraram. Daí a dúvida: “*Ainda não tem neoliberalismo no governo Sarney, né professora?*”²⁶⁸ Em sala, o debate caminhou para o entendimento de que as lutas populares do final da ditadura conquistaram uma Constituição voltada para pautas sociais, mas a crise econômica e a inflação do período geraram as condições para as modificações que viriam nos governos seguintes, quando medidas neoliberais foram adotadas como resposta à crise.

4.2.3. Collor: entre as narrativas hegemônicas e as memórias divergentes

O modelo neoliberal no Brasil, se efetivou a partir dos governos de Collor, Itamar e FHC, sendo os presidentes mais lembrados nas entrevistas, o que fortaleceu as possibilidades de investigação e comparação das falas dos entrevistados ao que se veicula como história.

O que prevaleceu nas observações dos estudantes sobre o governo Collor foi a percepção de que, embora tenha durado pouco tempo, tornou-se um dos mandatos mais lembrados. As primeiras entrevistas reforçaram a imagem de um período crítico, marcado por turbulência econômica e um cenário de corrupção associado ao presidente. No entanto, ao se depararem com relatos que traziam visões favoráveis a Collor, os estudantes se surpreenderam, o que evidenciou um confronto entre a memória hegemônica e as narrativas historiográficas.

Em suas pesquisas, os estudantes trouxeram as seguintes considerações sobre o governo de Collor:

Fernando Collor de Mello fez sua candidatura a presidente como o caçador de marajás, um homem que salvaria o país da corrupção e da inflação exacerbada, dois dos piores vilões que atormentavam a vida dos brasileiros. Seu governo foi feito assim também, em cima de promessas, como o confisco da caderneta de poupança, que de fato não obteve grandes mudanças na questão inflacionária, e sofreu impeachment por corrupção, pois o herói contra os marajás, no fim era apenas mais um deles. Um rosto jovem e “bonito”, que chegou ao poder por sua aparência e por suas promessas, e saiu dele por sua falta

²⁶⁸ ESTUDANTE. In: BRUNELLI, Priscilla Fagundes. *Diário de sala*: 9º ano. Uberlândia: Escola Municipal Prof. Sérgio de Oliveira Marquez, 2025. Dados referentes ao 4º bimestre.

de caráter.²⁶⁹

Entretanto, duas entrevistadas tiveram opiniões diferentes sobre o presidente. Marina e Carmem, em suas memórias, relataram uma memória positiva do período, em oposição às imagens lembranças (re)construídas pelos estudantes em diálogo com a cultura história escolar. Minimizando a questão política e elevando os ganhos econômicos em discordância com o que foi elencado nas pesquisas e referendada por grande efetivo da história.

Olha, eu lembro mais do Collor, né? Porque era uma época que a inflação estava muito alta. A gente tava vendo as pessoas, aquele desespero pra ganhar dinheiro. Pra colocar o dinheiro na poupança, porque a poupança estava muito alta, né? Então, por causa disso, a inflação também tava num caos. Então, quando o Collor entrou, aí deu uma derrubada na inflação, e abaixou a poupança, né? Os juros da poupança,... até que teve muita reclamação. De muitas pessoas, principalmente dos que tinham dinheiro na poupança. Então, ele confiscou pra pagar dívida, né? Foi um desespero só. Então, foi uma época aí que eu achei muito interessante. Porque ele foi o que mais mexeu com o povo em si, principalmente os ricos, né? Porque ele derrubou a inflação que tava. Então, eles perderam muito. Por isso, até que eles não deixaram ele governar o tempo todo.²⁷⁰

O relato de Carmem, dona de casa durante o governo Collor, atribuiu a este governo uma mudança nas suas condições econômicas. Ao buscar compreender os caminhos da memória, fazemos uma retrospectiva dos anos anteriores ao de Collor, estabelecendo um panorama comparativo, para refletir sobre o depoimento.

A entrevistada viveu em um contexto de ditadura militar em um momento em que o fim do regime era de alta da inflação, que reduziu poder de compra e comprometeu a sobrevivência. Com a abertura política, teve início a redemocratização com o governo Sarney, com tentativas frustradas de controle econômico. Inócuo politicamente e socialmente, durante seu mandato não conseguiu estabelecer reformas mais consistentes, em um Estado fragilizado sem atuação para efetivar os planos voltados para a universalização dos direitos sociais propostos pela Constituição de 1988.

O quadro descrito favoreceu a ascensão de uma campanha eleitoral pelo primeiro voto direto para presidente, com um candidato até então desconhecido, mas eficaz na utilização do aparelho midiático, e que pautou uma proposta que se distanciou do

²⁶⁹ BRUNELLI, Priscilla Fagundes. *Diário de sala*: 9º ano. Uberlândia: Escola Municipal Prof. Sérgio de Oliveira Marquez, 2025. Dados referentes ao 4º bimestre.

²⁷⁰ CARMEM. *Memórias familiares sobre os governos brasileiros de 1985 a 2003*, [entrevista cedida a] Priscilla Fagundes Brunelli. Uberlândia: Escola Municipal Prof. Sérgio de Oliveira Marquez, 21 out. 2025.

governo Sarney e acenou para a ‘modernidade’, em uma dinâmica neoliberal de governo que propôs a valorização do mercado, a desregulação e abertura da economia e a privatização do setor público²⁷¹, tido como palco dos ‘crimes de colarinho branco’.

O candidato que se elevou como ‘caçador de marajás’, ganhou os ‘descamisados’ que ansiavam por mudanças mais profundas no país e que não se efetivaram no governo Sarney. Fernando Collor de Mello desenvolveu uma campanha utilizando um marketing político, e técnicas comunicacionais que trabalharam com questões enraizadas no imaginário social, segundo Souza, com marqueteiros, desenvolvendo uma nova concepção de propaganda política.

A campanha de Collor, nesse sentido, representou uma virada na prática política ao incorporar um aparato sofisticado de comunicação, segmentação do eleitorado, personalização da mensagem e produção de imagem. Esses recursos inseriram a disputa eleitoral na lógica de mercado, em que o candidato era moldado como um “produto” a ser vendido. Sua comunicação assumiu, assim, uma lógica empresarial, mais intimista e racionalizada, em sintonia com os avanços tecnológicos e midiáticos da época.²⁷²

As reminiscências de um período de choque à inflação ficaram marcado na memória de Carmem, que apontou os fatores negativos do plano econômico, mas se sentiu atingida positivamente, evidenciado que não fazia parte da parcela prejudicada. Na análise da entrevista, os estudantes mencionaram que o relato forneceu uma visão de Collor como um Hobin Hood, que afetou os ricos, mas satisfaz os pobres.

Nos levantamentos apontados por Andozia²⁷³, no começo da década de 1990, 70% da população não tinha renda suficiente para ter relacionamento bancário, ou era menor de 18 anos; e, 10% da população não tinha interesse em criar uma conta bancária, o que endossa a fala de Carmem que não se sentiu atingida pelo plano econômico que marcou o referido governo, com o confisco das cadernetas de poupança de uma parcela da população brasileira.

Reforçando o ponto de vista, Marina, afirmou:

²⁷¹ FIORI, José Luis. A política social do governo Collor. *Sociedade e Estado*, Brasília, Brasil, v. 6, n. 02, p. 115–127, 2022. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/sociedade/article/view/43733>. Acesso em: 24 fev. 2026. p. 118.

²⁷² SOUZA, Isabela Talita Corrêa de. Neoliberalismo em tradução- a construção simbólica de Fernando Collor na campanha presidencial de 1989. *Temporalidades*, Belo Horizonte, v. 17, n. 1, p. 1–27, 2025. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/temporalidades/article/view/60441> Acesso em: 24 fev. 2026. p. 3.

²⁷³ ANDOZIA, Francine de Lorenzo. *Passaram a mão na minha poupança: um estudo sobre o impacto do Plano Collor no cotidiano da população brasileira urbana em 1990*. 2019. 263 f. Dissertação (Mestrado em História Econômica) — Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. p. 56.

O Collor mesmo ..., foi meu primeiro voto. Isso, ele foi em 90, né? Ele entrou em 90. Ele ficou dois anos só. Aí, assim, eu, no meu entender, eu não acho que foi tão difícil, sabe, nessa época, na cidade. Eu acho que as coisas eram mais baratas do que hoje, porque... De uns tempos para cá, uns 10, 15 anos para cá, as coisas começaram a subir demais [...].²⁷⁴

A entrevistada saiu da zona rural do interior da Bahia, aos 10 anos e se mudou para Goiás, para viver com a irmã e relatou que recordava de uma melhora no poder de compra no governo Collor e que sua figura de candidato a ganhou como eleitora, fazendo com que antecipasse seu primeiro voto aos 16 anos. Como relata:

Eu naquela juventude, eu estava com 16 para 17 anos. Eu fui muito pela beleza, na verdade. Eu era apaixonada pelo Collor. [...]ele era um homem bonito, mas aí ele tinha uma lábia e a gente.... adolescente, né, eu tava com 17 anos. Eu quase enlouqueci quando eu fiz 16 para tirar o título, porque eu via ele na televisão e eu falava assim, eu vou votar nesse homem, vou votar nesse homem.²⁷⁵

Ao analisar as entrevistas, os estudantes apontaram como ponto importante para a investigação, o fato de que a entrevistada nasceu e cresceu até os 10 anos na zona rural do interior da Bahia e que se deu conta da melhoria na condição de vida quando começou a trabalhar de forma assalariada, já no estado de Goiás. Isso coincidiu com o período da eleição de Collor, que a encantou, segundo os enleios do marketing político.

Pontuaram a necessidade de levar em conta se a melhoria realmente se efetivou de forma mais ampla ou se seria uma perspectiva individual com a mudança de estrutura de vida: a primeira mudança a saída da zona rural, em uma estrutura familiar numerosa, com mais oito irmãos, em um estado castigado pela falta de oportunidade no setor rural, no período; a segunda, quando começou a trabalhar e saiu da tutela financeira da irmã, podendo ter autonomia na gestão de seus ganhos.

Sendo assim, as ações diretas do governo Collor não promoveram um ganho real para ela, mas coincidiu com essas viradas em sua vida e, sendo a última a mais relevante, na análise dos estudantes. Além disso, enquanto morava com a irmã Marina não era responsável pela manutenção econômica de uma família, afastando da entrevistada a percepção do alto custo de vida no período.

O ponto levantado oportunizou reflexões sobre como se desenvolvem as

²⁷⁴ MARINA. *Memórias familiares sobre os governos brasileiros de 1985 a 2003*, [entrevista cedida a] Priscilla Fagundes Brunelli. Uberlândia: Escola Municipal Prof. Sérgio de Oliveira Marquez, 22 out. 2025.

²⁷⁵ *Ibid.*

memórias e nosso papel ao lhes dar sentido histórico, considerando diferentes escalas. Uma das frases dos estudantes sobre este contexto é a que “*cada um tem suas memórias e sua percepção do tempo*”²⁷⁶.

Neste sentido Portelli afirma que há diversas visões de mundo e que “o reconhecimento da existência de múltiplas narrativas nos protege da crença farisaica e totalitária de que a ‘ciência’ nos transforma em depositários de verdades únicas e incontestáveis.”²⁷⁷ Apesar disso, não podemos tomar todas as narrativas como aceitáveis e nem como verdade definitiva.

Para o autor: “a memória é um processo individual, que ocorre em um meio social dinâmico, valendo-se de instrumentos socialmente criados e compartilhados. Em vista disso, as recordações podem ser semelhantes, contraditórias ou sobrepostas”, como uma colcha de retalhos, construída a partir das diferenças, estas podendo se unir em uma única peça ou tensionar a colcha a fazendo fragmentar. Essa dinâmica para Portelli representa a sociedade²⁷⁸.

A colcha de retalhos formada pelos relatos sobre o presidente Collor, formaram similaridades com os demais entrevistados, que o identificaram como o pior do período destacado para as lembranças. Dentre os apontamentos que reforçam essa impressão, destacam-se: “[...] veio a primeira eleição direta, ou seja, o povo podia votar. E em quem que eles votaram? Fernando Collor de Mello, né? Que foi considerado, assim, a meu ver também, foi considerado um dos piores.”²⁷⁹

O impacto causado pelo confisco dos saldos bancários marcou os demais relatos, como o de Lúcia, que registrou para a turma sua experiência com as medidas impopulares do presidente:

O Collor marcou por causa de ter pegado o dinheiro dos outros, principalmente o meu. [...] é por causa da mudança do plano econômico. Pegou todo mundo de surpresa e acabou com a vida de muita gente. [...] eu vendi o terreno na sexta, na segunda que eu ia depositar o cheque, já era,... não era aquele valor mais que eu tinha recebido. É, porque aí quando eu fui depositar, eles pegavam, pegaram o meu depósito, mas eu que perdi o dinheiro, que era meu, estava no

²⁷⁶ ESTUDANTE. In: BRUNELLI, Priscilla Fagundes. *Diário de sala: 9º ano*. Uberlândia: Escola Municipal Prof. Sérgio de Oliveira Marquez, 2025. Dados referentes ao 4º bimestre.

²⁷⁷ PORTELLI, Alessandro. Tentando aprender um pouquinho. Algumas reflexões sobre a ética em História Oral. In: *Projeto História* n. 15, PUC: São Paulo, 1997. p. 15.

²⁷⁸ *Ibid.*, p. 16.

²⁷⁹ ROSA. *Memórias familiares sobre os governos brasileiros de 1985 a 2003*, [entrevista cedida a] Priscilla Fagundes Brunelli. Uberlândia: Escola Municipal Prof. Sérgio de Oliveira Marquez, 9 out. 2025.

meu nome no cheque. Nominal, nominal,... Então eu é que perdi.²⁸⁰

Já o relato de Ana avança para além do susto do dinheiro confiscado. Respondendo aos questionamentos que os estudantes fizeram logo ao conhecerem o desfecho do Plano Collor: “*e o dinheiro? As pessoas receberam de volta?*” O dinheiro que nunca voltou conforme prometido: “ele vai devolver, sabe como? Suaves prestações, sem correção, sem correção monetária, [...] e teve gente que até hoje não recebeu [...], a pessoa que era dona do dinheiro já deve estar lá no além.”²⁸¹

4.2.4. Itamar Franco e o Plano Real... e a mídia

Para metade das(o) entrevistadas(o), Itamar Franco é associado à criação do Plano Real, que estabilizou a economia, mas o fato mais mencionado pelos estudantes diz respeito ao caráter político do ex-presidente, percebido nos relatos. Frases como: “Itamar Franco, um político tão bem relacionado em Minas Gerais, muito importante em Minas Gerais. [...] O Itamar é um político tão honesto e tão sensato. [...]o Itamar ele tinha uma grande façanha, qual que era, ele tinha que limpar a sujeira [...]do Collor,”²⁸², ou “ele tinha boa intenção.”²⁸³

Os fatores que levaram as entrevistadas a creditarem valor ao político não foram todos explicitados, mas seu governo evidencia um período de acomodação das crises políticas, após uma descrença em seu nome como candidato a vice de Collor, considerado muito nacionalista, para uma agenda neoliberal. Após o impeachment havia, também, o receio de que, ao assumir como presidente, Itamar não continuasse a pauta da “modernização” neoliberal de Collor. Apesar disso, o mineiro deu continuidade ao projeto do antecessor, acalmando o mercado e os políticos associados a esta pauta.²⁸⁴ Fato evidenciado no relato de Carmem: “[...] o Itamar deu continuação. Ele não fez grandes coisas, mas pelo menos ele deu continuação[...] o projeto de Collor, né? [...]

²⁸⁰ LÚCIA. *Memórias familiares sobre os governos brasileiros de 1985 a 2003*, [entrevista cedida a] Priscilla Fagundes Brunelli. Uberlândia: Escola Municipal Prof. Sérgio de Oliveira Marquez, 28 out. 2025.

²⁸¹ ANA. *Memórias familiares sobre os governos brasileiros de 1985 a 2003*. [Entrevista cedida a] Priscilla Fagundes Brunelli. Uberlândia: Escola Municipal Prof. Sérgio de Oliveira Marquez, 15 maio 2025.

²⁸² *Ibid.*

²⁸³ ROSA. *Memórias familiares sobre os governos brasileiros de 1985 a 2003*, [entrevista cedida a] Priscilla Fagundes Brunelli. Uberlândia: Escola Municipal Prof. Sérgio de Oliveira Marquez, 9 out. 2025.

²⁸⁴ RODRIGUES, Carlos Henrique Lopes; JURGENFELD, Vanessa Follmann. O neoliberalismo no governo Itamar Franco: uma análise de sua política de privatizações. *Revista da Sociedade Brasileira de Economia Política*, n. 60, maio 2021–agosto 2021. Disponível em: <https://revistasep.org.br/index.php/SEP/article/view/698>. Acesso em: 12 jun. 2026. p. 151-153.

Então, eu acho que foi a época mais tranquila, porque a inflação baixou muito.”²⁸⁵

Para o pesquisador Francisco Fonseca, houve uma pressão da mídia brasileira²⁸⁶ para que o político, que conduziu um currículo sem escândalos em sua vida pública, sendo considerado desenvolvimentista e nacionalista, se rendesse ao projeto ultraliberal. Os grandes veículos de comunicação do período trabalharam juntos defendendo as mesmas ideias, expondo e ridicularizando aqueles que se opunham ou divergiam de como a agenda era implementada.

[...] a grande imprensa desqualificou os adversários desta agenda ao imputar a eles interesses escusos, deslegitimando, dessa forma, mais do que suas ideias, e sim os próprios atores tomados enquanto tais foram considerados uma “minoría anacrônica”, à qual seria desnecessário dar ouvidos.²⁸⁷

Na contramão de sua história política, Itamar Franco manteve as medidas neoliberais, embora considerado, por vezes, lento e hesitante, principalmente sobre as privatizações. Os registros sobre a personalidade do ex-presidente surgem de forma a desqualificá-lo, diminuí-lo ou imprimindo dúvida sobre sua capacidade e atuação²⁸⁸, extrapolando a esfera política e alcançando sua vida particular de forma jocosa ou ingênua, fato ampliado pela mídia. O trabalho da pesquisadora Djenane Pimentel analisa as capas da Revista Veja sobre o ex-presidente e evidencia a condução da revista neste sentido.

Para a pesquisadora, que analisou oito capas da revista de 1992 a 2000, ao escolher não utilizar verbos na capa, a revista retira o tempo e o modo, fixando no fato, e mantendo a mensagem atual. Portanto, o que se noticiava sobre o ex-presidente evidencia-se como um projeto e não como notícia, um projeto de desqualificação a curto e médio prazo, sempre atual, que se perpetua no contínuo agora, que estabeleceu o termo “mediocre” como sinônimo do seu governo.²⁸⁹ Este olhar buscava o grande público e

²⁸⁵ CARMEM. *Memórias familiares sobre os governos brasileiros de 1985 a 2003*, [entrevista cedida a] Priscilla Fagundes Brunelli. Uberlândia: Escola Municipal Prof. Sérgio de Oliveira Marquez, 21 out. 2025.

²⁸⁶ Para Fonseca, os veículos de comunicação analisados (Folha de São Paulo, O Estado de São Paulo, Jornal do Brasil, O Globo, Revista Veja), representariam o capital global, por ele explicado como sendo os que fazem “defesa do capital em si, independentemente de sua origem ou setor.” Podendo ser a classe média, capital privado nacional e estrangeiro. FONSECA, Francisco César Pinto da. *A agenda da transformação: a grande imprensa e a hegemonia neoliberal no Brasil (o governo Itamar Franco entre 1993-1994 e o refluxo da agenda)*. São Paulo: FGV EAESP, 2004. Relatório de pesquisa FGV/EAESP/NPP, n. 34. Disponível em: <<https://repositorio.fgv.br/items/3a3a3c99-764e-4e95-8756-1c3bc3203370>>. Acesso em: 14 jun. 2026. p. 49.

²⁸⁷ *Ibid.* p. 112.

²⁸⁸ LEMOS, Renato; CARNEIRO, Alan. Itamar Franco. In: *Atlas Histórico do Brasil*. Fundação Getúlio Vargas. Disponível em: <<https://atlas.fgv.br/verbete/2142>>. Acesso em: 27 jun. 2026.

²⁸⁹ PIMENTEL, Djenane de Oliveira. *Ética, imprensa e poder: Itamar Franco na pauta de cobertura da*

formava opinião de eleitores.

Com o governo FHC, que o sucedeu, dando sequência ao protocolo neoliberal, não interessava que Itamar viesse estremecer a “ordem”, assim, quando se colocou como presidenciável, para o PMDB, para as eleições de 1998, não conseguiu apoio do partido, mesmo com as pesquisas de intenção de voto sendo favoráveis à ele. O PMDB preferiu apoiar a candidatura do então presidente, que inaugurou o direito à reeleição em cargo do executivo, restando à Itamar concorrer, e foi vitorioso, para governar Minas Gerais.²⁹⁰

A intenção de esmaecer seu potencial político se manteve até a sua morte, como evidenciado em reportagem da Folha de São Paulo que ao criar uma matéria para a ocasião, em 2011, pautou sua reportagem a partir da palavra sorte, indicando que a trajetória política do ex-presidente não se construiu, senão, pelo acaso feliz. A matéria o coloca como o presidente que deu “aval ao Plano Real”, e não o seu responsável, destacando que o grupo de economistas que o criaram foram comandados por Fernando Henrique. Tal acontecimento foi colocado como sorte, assim como a ascensão à presidência, retirando sua agência, mas de forma contraditória, evoca elogios de políticos que indicam sua postura independente, crítica, exaltando sua atitude de oposição, nos últimos anos no senado, sob o governo de Dilma Rousseff.²⁹¹

Há pouco interesse da historiografia em seu governo, mas os relatos dos familiares entrevistados nesta pesquisa, descolando-o da figura de Fernando Henrique Cardoso nos provocam a pensar na potência dos relatos de memória que, apesar das investidas da grande mídia da época na formação de uma opinião contrária, retomando sua agência, é rememorado e reconhecido como confiável e com credibilidade.

As memórias sobre o período sugerem a existência de um imaginário de Itamar como um bom político, reforçado pelo relato de Gerson que afirmou que ele foi o melhor governo do período pesquisado, em função do controle inflacionário e do Plano Real: “[...] o melhor que teve foi o Itamar. Foi no Itamar que houve a transformação total do Brasil. Foi o Fernando Henrique que fez essas coisas, mas foi no governo do Itamar. Foi a virada que teve, foi no governo do Itamar, foi bom.”

revista Veja. 2002. 131 f. Monografia (Graduação em Comunicação Social) – Faculdade de Comunicação Social, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2002.

²⁹⁰ LEMOS, Renato; CARNEIRO, Alan. Itamar Franco. In: *Atlas Histórico do Brasil*. Fundação Getúlio Vargas. Disponível em: <<https://atlas.fgv.br/verbete/2142>>. Acesso em: 27 jun. 2026.

²⁹¹ ITAMAR Franco foi político de sorte e deixa um vazio no congresso; veja. [S. l.: s. n.], 2011. vídeo (2 min 39 s). Publicado pelo canal Folha de S. Paulo. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LoCKGP08cfo>. Acesso em: 27 jun. 2026.

Para o entrevistado, assim como para Ana e Rosa, o Plano Real é fruto do seu governo, embora seja comum o crédito ser dado a FHC, atribuindo mérito pelo controle inflacionário, mas Ana também identificou que a pauta neoliberal deu continuidade às privatizações: “o Collor deu a ideia, o Itamar carimbou os projetos de privatização.” De forma antagônica Gerson eleva a postura do presidente como defensor do patrimônio estatal relembrando um episódio em que Itamar Franco, então governador de Minas Gerais, lutou contra a privatização da Companhia Energética de Minas Gerais (CEMIG)²⁹², não diminuindo seu valor, pelas estatais privatizadas em seu mandato presidencial.

Um governo invisibilizado pelos escândalos de seu antecessor e pelo sucesso e longevidade de seu sucessor, muito mais do que pelo esforço da mídia em diminuí-lo. Os relatos de Carmem, Marina e Lúcia, reforçam que seu mandato, apesar de acalmar um período de crises econômicas e políticas, se esvaneceu das memórias da metade das entrevistadas, sendo descrito por Lúcia como “uma nulidade, [...] não fez nada”²⁹³, Marina não se lembrou e Carmem elogiou seu antecessor, atribuindo à Itamar a continuidade do que Collor projetou.

O livro didático utilizado pela turma só mencionou Itamar Franco como o substituto de Collor e o presidente da equipe que promoveu o Plano Real. O texto abaixo reúne todas as menções ao ex-presidente no livro, que pouco se diferenciou do período anterior à BNCC:

[...] Enquanto estava sendo processado, Collor não poderia exercer o cargo de presidente. Assim, o vice-presidente, Itamar Franco, assumiu provisoriamente a presidência.

[...] Em 29 de dezembro, mesmo dia em que o Senado aprovou o impeachment, Collor renunciou ao cargo e Itamar Franco assumiu efetivamente a presidência.

[...] Em 1994, a equipe econômica de Itamar Franco, chefiada pelo ministro Fernando Henrique Cardoso (FHC), apresentou um novo projeto de estabilização econômica, o Plano Real²⁹⁴.

Assim, Itamar Franco segue nevado pela mídia e pouco problematizado pela História, mas irrompe renitente nas memórias dos familiares dos alunos do 9º ano, e

²⁹² GRILLO, Cristina. Oposição: Privatização “só com tropas federais”, diz; Itamar afirma que não venderá Cemig. *Folha de S.Paulo*, São Paulo, sábado, 10 abr. 1999. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/fsp/brasil/fc10049905.htm>>. Acesso em: 12 jun. 2026.

²⁹³ LÚCIA. *Memórias familiares sobre os governos brasileiros de 1985 a 2003*, [entrevista cedida a] Priscilla Fagundes Brunelli. Uberlândia: Escola Municipal Prof. Sérgio de Oliveira Marquez, 28 out. 2025.

²⁹⁴ NEMI, Ana Lúcia Lana; REIS, Anderson Roberti dos; MOTOOKA, Débora Yumi. *Geração Alpha História: 9º ano: ensino fundamental: anos finais*. 4. ed. São Paulo: Edições SM, 2022.

sobrevive no debate político em sala de aula.

4.2.5. Fernando Henrique Cardoso: memória apagada, estrutura naturalizada

O governo de Fernando Henrique Cardoso, inicialmente considerado um possível protagonista das memórias familiares, não se mostrou relevante no primeiro ano de aplicação do projeto (2024). Seu nome não despertou lembranças significativas entre os familiares naquele ano, apesar de ter governado por dois mandatos consecutivos, possibilitados por uma emenda constitucional que autorizou a reeleição. Seu governo, ainda reuniu mudanças importantes no texto constitucional, além de ter conduzido reformas que produziram grande impacto na vida dos brasileiros, ora ampliando, ora reduzindo benefícios e/ou direitos da população²⁹⁵. Nas entrevistas realizadas para esta pesquisa o ex-presidente também não protagonizou as lembranças dos familiares, mas foi associado ao Plano Real em metade delas.

A ausência de referência em metade das entrevistas e seu governo perdendo protagonismo nos livros didáticos, como mencionado no capítulo 2, suscitou uma questão: de que modo o aparente “encolhimento” de Fernando Henrique nas memórias familiares se relaciona ao modelo consolidado em seu governo? Considerando a intensidade das reformas neoliberais implementadas no período, cabe problematizar se a reduzida menção ao ex-presidente nas narrativas familiares indica um esquecimento propriamente dito, ou um processo de naturalização de pensamentos, valores e práticas neoliberais incorporadas ao cotidiano social, que para o bem ou para o mal, não tem sido oportuno ser associado a um nome.

Nas culturas de história que chegam às salas de aula essa ausência também traz reflexões sobre o modo como o passado é narrado. Importa destacar os “heróis” e seus feitos, ou talvez seria mais prudente, na dinâmica política e econômica de cada período, preservar a estrutura neoliberal e sua identidade, afastando partidarismos e quem sabe rejeições?

O quadro de entrevistas sistematizado pelos estudantes indica que o governo foi considerado bom pela maioria, embora seus feitos não tenham permanecido na memória a ponto de serem mencionados os fatores que o elevam a essa condição. Nesse contexto, o Plano Real aparece como registro mais forte associado ao seu nome. Outros fatores

²⁹⁵ Cf.: ANDRADE, Daniel Pereira. Neoliberalismo e lógica da democracia social na Nova República. In: 46º *Encontro anual da ANPOCS*, 2022, online. ST42: Democracias em declínio: desafios políticos, teóricos e analíticos.

positivos também são apontados, embora os elogios ao seu mandato não coincidam entre si nos relatos. Em contrapartida, as principais críticas dirigidas às suas ações fazem referência às privatizações, coincidindo em três entrevistas.

O Plano Real se destacou nas reminiscências sobre Fernando Henrique e na agenda de prioridade do governo, que estava comprometida com a pauta neoliberal orquestrada pelo Consenso de Washington. Enquanto ministro de Itamar Franco, FHC comandou um plano de estabilização monetária e controle inflacionário, que levaram, em seu governo, à desregulamentação da economia com cortes de gastos públicos e privatizações. As medidas foram possíveis a partir da centralização das ações no poder Executivo, que segundo Figueiredo, Limongi e Valente foram possíveis devido ao texto da Constituição de 1998, que manteve parte da estrutura do período ditatorial, com o Executivo assumindo poderes legislativos, inclusive controlando a agenda do Congresso²⁹⁶.

O quadro político do período evidenciou que o Executivo não governava apenas propondo leis, mas usando regras institucionais que aumentaram sua capacidade de impor prioridades e fazer o Congresso aprovar suas decisões, já que:

O executivo brasileiro tem o monopólio de iniciativa legal em áreas fundamentais de regulação como as referentes a matérias tributárias e orçamentárias, além da administração do aparato do Estado; detém o poder de solicitar urgência para os seus projetos, determinando a sua prioridade e prazo de apreciação; e dispõe ainda do mais poderoso de todos os instrumentos legislativos: a prerrogativa de emitir atos com força imediata de lei, através da edição de medidas provisórias. Através da edição de uma MP, o Executivo altera unilateralmente o *status quo*, criando um fato consumado que, em certas circunstâncias, torna praticamente impossível a sua rejeição. Modifica a estrutura da escolha parlamentar, pois esta não é feita entre o *status quo* anterior à sua edição e a MP, mas entre esta última e os efeitos que decorreriam de sua rejeição. Sendo assim, mesmo que o Congresso preferisse o *status quo* à medida provisória, poderia ser levado a aprová-la. Isto significa que se a mesma proposta tivesse sido apresentada como um projeto de lei ordinária poderia ter sido rejeitada. Dessa forma, por meio da medida provisória, o executivo não só determina a pauta dos trabalhos legislativos, como influi nos seus resultados.²⁹⁷

Privilegiado pela estrutura política, as medidas do governo tenderam para adequar o país ao modelo internacional, priorizando assuntos relacionados às questões econômicas e relegou para segundo plano a pauta social, em um primeiro momento mais próxima do legislativo por interesses eleitoreiros. Para o governo a diminuição das

²⁹⁶ FIGUEIREDO, Argelina. C.; LIMONGI, Fernando; VALENTE, Ana Luzia. Governabilidade e concentração de poder institucional: o governo FHC. *Tempo Social*, v. 11, n. 2, p. 49–62, out. 1999. p.52

²⁹⁷ *Ibid.*

diferenças sociais seria consequência das reformas econômicas e manutenção da estabilidade. Desta forma, seu primeiro mandato priorizou as reformas, enquanto sofria críticas pelas medidas sociais esperadas desde a Constituição de 1988 e que não se concretizavam.

As principais ações positivas, destacadas pelas memórias dos familiares sobre o governo de Fernando Henrique apontaram, dentre outras, que “ele retomou a discussão do Sistema Único de Saúde, que é o SUS, mas que foi muito melhorado depois”²⁹⁸.

Nas pesquisas dos estudantes sobre o tema, constataram que o SUS é fruto das conquistas que efetivaram o texto constitucional e que realmente saiu do papel em 1990, no governo de FHC. Em suas observações apontaram que “*o país estava com uma economia forte para isso, coisa que não aconteceu antes*”²⁹⁹. A busca rápida dos estudantes por um entendimento, esconde as lutas por décadas para melhorar o sistema de saúde brasileiro, que não era universal, e era dependente das contribuições de empregados e empregadores. Portanto, o atendimento estava restrito para os trabalhadores inseridos na antiga Previdência Social, àqueles que tinham carteira assinada e contribuía.

A partir da Constituição, as pressões sociais, estabelecidas na correção do abandono imposto pelo governo ditatorial, conquistaram um modelo que previa a universalização, em um sistema único, organizado sob as diretrizes da descentralização, atenção integral e a participação da comunidade. Apesar da conquista, o custo de sua implantação ainda recairia sobre o cidadão, sendo que em 1997 foi criada a Contribuição Provisória sobre a Movimentação Financeira (CPMF), com a promessa de ser temporária e reverter sua arrecadação para o SUS, mas foi desvirtuada e extremamente rejeitada pela população, sendo extinta em 2007. “Somente em 13 de setembro de 2000 foi aprovada a Emenda Constitucional n. 29, estipulando a forma da inserção da União, dos estados e dos municípios no financiamento do SUS.”³⁰⁰

Ainda no campo da saúde, as memórias de Gerson apontaram um marco importante: Foi com “Fernando Henrique que foi quebrado o direito desse negócio dos

²⁹⁸ ANA. *Memórias familiares sobre os governos brasileiros de 1985 a 2003*. [Entrevista cedida a] Priscilla Fagundes Brunelli. Uberlândia: Escola Municipal Prof. Sérgio de Oliveira Marquez, 15 maio 2025.

²⁹⁹ ESTUDANTE. In: BRUNELLI, Priscilla Fagundes. *Diário de sala: 9º ano*. Uberlândia: Escola Municipal Prof. Sérgio de Oliveira Marquez, 2025. Dados referentes ao 4º bimestre.

³⁰⁰ UGÁ, Maria Alicia. D; MARQUES, Rosa Maria. O financiamento do SUS: trajetória, contexto e constrangimentos. LIMA, Nísia. T.; GERSCHMAN, Silvia; EDLER, Flávio C.; SUÁREZ, Jul M., eds. *Saúde e democracia: história e perspectivas do SUS* [online]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2005, 502 p. ISBN 978-85-7541-367-8. p. 202-203

remédios [...]. A patente, foi no Fernando Henrique que foi quebrado. [...] foi um marco muito grande.”³⁰¹ Embora a lembrança traga a quebra da patente como pioneira do governo FHC, a primeira quebra de patente aconteceu em 2007 no governo Lula, fato possível a partir da legislação realmente aprovada no governo de Fernando Henrique, que estabeleceu a adequação da lei nacional às regras da Organização Mundial do Comércio (OMS) sancionando a legislação das patentes (Lei nº 9.279/96) que prevê que:

dada uma data de expiração, a fórmula para fabricação de determinado medicamento entra em domínio público, e diferentes laboratórios podem passar a produzi-lo sem pagar royalties pelo direito de uso, exploração e comercialização. Há exceções na legislação, entre elas a “licença compulsória”, que antecipa a data de expiração de uma patente, situação que pode acontecer quando é vista como interesse público, por exemplo, quando há necessidade urgente de combater surtos e epidemias.³⁰²

Assim, em 2007 foi quebrada a patente do principal tratamento para AIDS no país, já em 2001 o então ministro José Serra ameaçou usar as determinações da lei, bastando para que o laboratório cedesse à pressão e reduzisse o preço da medicação que integrava o coquetel anti-AIDS.³⁰³

Se as memórias familiares registradas nas entrevistas não formaram um conjunto de ações positivas que se fortalecessem como construção coletiva, as privatizações assumiram esse papel e marcaram a percepção dos estudantes, que em suas pesquisas assumiram um tom de crítica como é percebido em:

Fernando Henrique Cardoso foi eleito graças ao sucesso do Plano Real, focando na economia, conseguiu estabilizar o Brasil por meio desta nova moeda e de planos de privatização de mais de 100 estatais (como a Companhia Vale do Rio Doce, cujo preço de venda foi recuperado em três meses de lucro desta mesma, para a empresa privada a que foi vendida).³⁰⁴

Para os estudantes ficou a dúvida sobre a necessidade da venda, já que a empresa era lucrativa, e o motivo do valor estar abaixo do que realmente valeriam, em relação à sua lucratividade. A situação também foi percebida no relato de Ana, Rosa e Gerson,

³⁰¹ GERSON. *Memórias familiares sobre os governos brasileiros de 1985 a 2003*, [entrevista cedida a] Priscilla Fagundes Brunelli. Uberlândia: Escola Municipal Prof. Sérgio de Oliveira Marquez, 30 out. 2025.

³⁰² FUNDAÇÃO FERNANDO HENRIQUE CARDOSO. *Primeira quebra de patente de medicamento no Brasil*. 2007. Disponível em: <<https://fundacaoofhc.org.br/linhasdotempo/primeira-quebra-de-patente-de-medicamento-no-brasil/>>. Acesso em: 20 jun. 2026.

³⁰³ *Ibid.*

³⁰⁴ ESTUDANTE. In: BRUNELLI, Priscilla Fagundes. *Diário de sala*: 9º ano. Uberlândia: Escola Municipal Prof. Sérgio de Oliveira Marquez, 2025. Dados referentes ao 4º bimestre.

que apontaram as privatizações como a questão mais negativa do governo FHC. Para o avô:

Mas no governo Fernando Henrique também teve aquele negócio de querer vender tudo e venderam muita estatal. [...] Acabou com muita coisa. Foi no governo dele que acabou mesmo com muita coisa.[...] Eu acho que o pior[...] do Fernando Henrique foi justamente isso daí, essas vendas, essas coisas, era a privatização que houve. No meu ponto de vista, foi a pior coisa.³⁰⁵

Para a população a justificativa sobre a necessidade das privatizações estava fundamentada na incidência de corrupção, da ineficiência de sua burocracia, na crença que os valores arrecadados com as vendas poderiam reduzir a dívida pública. Para efetivar sua proposta, o presidente articulou uma modificação no texto constitucional, que “impedia que o setor privado atuasse em setores em que o Estado detinha monopólio; era o caso dos setores de gás canalizado, telecomunicações e petróleo.”³⁰⁶ A expectativa não se concretizou com as medidas escolhidas pelo governo para atrair o capital estrangeiro. As taxas de juros elevadas ocasionaram o aumento da dívida pública e do endividamento externo junto ao FMI e esse feito também foi usado como justificativa para a continuidade das privatizações e dar solução às dívidas.³⁰⁷

Na análise dos estudantes, lembraram da importância das estatais para alavancar a geração de empregos e diversificar a economia no Brasil, após a Crise de 1929, com isto, a política de privatizações de FHC foram vistas com desconfiança, promovendo uma crítica principalmente sobre o teor do patrimônio leiloadado, que para eles foi, “*quase dar de graça o Brasil*”.³⁰⁸

Dentre as análises dos estudantes sobre FHC, destaca-se ainda:

foi um governo centro-direita, que conseguiu se reeleger, após o presidente [FHC] aprovar uma emenda constitucional para que isso fosse possível, mas não teve críticas tão positivas quanto o primeiro mandato, visto que após a estabilidade econômica ser alcançada, era

³⁰⁵ GERSON. *Memórias familiares sobre os governos brasileiros de 1985 a 2003*, [entrevista cedida a] Priscilla Fagundes Brunelli. Uberlândia: Escola Municipal Prof. Sérgio de Oliveira Marquez, 30 out. 2025.

³⁰⁶ COUTO, Cláudio G.; ABRUCIO, Fernando. O segundo governo FHC: coalizões, agendas e instituições. *Tempo Social*, São Paulo, Brasil, v. 15, n. 2, p. 269–301, 2003. DOI: [10.1590/S0103-20702003000200011](https://doi.org/10.1590/S0103-20702003000200011). Disponível em: <https://revistas.usp.br/ts/article/view/12412>. Acesso em: 20 jun. 2026. p. 278.

³⁰⁷ RODRIGUES, Carlos Henrique. L.; JURGENFELD, Vanessa F.. Desnacionalização e financeirização: um estudo sobre as privatizações brasileiras (de Collor ao primeiro governo FHC)*. *Economia e Sociedade*, v. 28, n. 2, p. 393–420, maio 2019. p. 397.

³⁰⁸ ESTUDANTE. In: BRUNELLI, Priscilla Fagundes. *Diário de sala: 9º ano*. Uberlândia: Escola Municipal Prof. Sérgio de Oliveira Marquez, 2025. Dados referentes ao 4º bimestre.

preciso avanços de políticas sociais para a continuação deste desenvolvimento do país, o que de forma simples de se dizer, foi frustrada.³⁰⁹

Apesar de ter conseguido se reeleger, a economia ainda vacilava e foi preciso dar respostas às questões sociais. Foi em seu governo que teve início uma política de transmissão de renda para a população pobre do país. Nesse período, a questão social priorizou essa faixa da população, não havendo destaque para políticas sociais mais abrangentes. Sobre o assunto, as memórias de Rosa apontaram que:

O Fernando Henrique Cardoso, ele fez umas coisas boas também. Ele fez o bolsa escola. Porque, gente? Porque tinha muita gente fora da escola, né? Então, precisava aumentar os alunos da escola. E aí, ele fez a bolsa escola, fez bolsa de alimentação. É, tinha alimentação também, gás. Então, ou seja, ele foi bom. Se você comparar lá, do início lá, do final da ditadura, ou seja, já melhorou bastante [...]

Sobre o assunto, Sônia Draibe lista uma série de medidas do governo para o enfrentamento dos problemas brasileiros, destacando a criação das Bolsas, algumas já listadas por Rosa; atendimentos na assistência social para o combate à pobreza, atingindo idosos e pessoas com deficiência, facilitando a transferência de renda, e a Comunidade Solidária, para junto com a sociedade civil atender áreas carentes; ações de capacitação e ampliação dos benefícios aos desempregados, além das medidas de enfrentamento aos problemas da saúde, entre eles a mortalidade infantil e saúde da mulher³¹⁰.

Apesar das medidas listadas, Amélia Cohn em sua pesquisa declinou da tarefa de analisar os números e listar os feitos, como fez Draibe, pois segundo ela, as estatísticas apareceriam melhores de fato, cumprindo, inclusive, a agenda implementada pela ONU. Para a pesquisadora importava evidenciar que a timidez com que as políticas sociais caminharam no governo FHC demonstrou que continuava “prevalecendo o ditame absoluto da economia sobre as formas de o país gerir a questão da pobreza e das desigualdades sociais.” Além disso, o modelo econômico adotado no período ampliou o desemprego, reduzindo o impacto das ações sociais.³¹¹

Fatos marcantes que aconteceram em seu mandato não foram privilegiados pelas lembranças dos familiares, mas seu governo ficou marcado, para além do campo

³⁰⁹ ESTUDANTE. In: BRUNELLI, Priscilla Fagundes. *Diário de sala*: 9º ano. Uberlândia: Escola Municipal Prof. Sérgio de Oliveira Marquez, 2025. Dados referentes ao 4º bimestre.

³¹⁰ DRAIBE, Sônia. A política social no período FHC e o sistema de proteção social. *Tempo Social*, v. 15, n. 2, p. 63–101, nov. 2003.

³¹¹ COHN, Amélia. As políticas sociais no governo FHC. *Tempo Social*; Rev. Sociol. USP, S. Paulo, 11(2): 183-197, out. 1999. p. 184.

econômico, por uma crise energética, fruto da falta de investimentos no setor; crise no setor de aviação; um massacre em Eldorado do Carajás, na atuação violenta da força policial contra o Movimento sem Terras (MST). Temas que antes da BNCC eram privilegiados pelo livro didático e hoje não estão elencados no conteúdo.

Ao fecharmos o panorama do governo de Fernando Henrique retomamos à falta de destaque de seu nome nas lembranças da sociedade. Para Mônica Almeida suas políticas de grande apelo à privatização perderam fôlego e colocaram o ex-presidente no limbo, até mesmo pelos seu partido PSDB, que buscava afastar o tema em suas campanhas eleitorais e a imagem de FHC estava muito vinculada à política de privatização.

Sua imagem se aproximou das medidas mais características do modelo neoliberal e se descolou das ações sociais iniciadas em seus mandatos, até mesmo do sucesso econômico, fato percebido e reclamado pelo próprio ex-presidente, que falava sobre Lula aparecer como principal responsável, pelo controle da inflação. Na própria análise do ex-presidente, afirmou que “[...] a população sempre registra o momento final, ela não registra a história. Quem não conhece o comportamento de massa pode estranhar isto. A reação de massa, crescentemente, é aquilo que naquele momento está sendo transmitido.”³¹²

Para FHC, o seu esquecimento pela população poderia ser explicado pelo interesse que as massas teriam por imagens fortes, impressões finais, identificando que a opinião pública está mais vinculada ao desfecho do que ao processo e se estabelece de forma coletiva, renunciando ao pensamento crítico.³¹³ Mas podemos lançar uma outra possibilidade, baseada na naturalização da dinâmica neoliberal na esfera social, cotidiana, de modo que ela deixa de ser escolha política de um governo e passa a ser vivida como estruturante, deixando de ser um evento potencializado em FHC.

Nesta condição, FHC não seria esquecido, já que não ficou registrado na memória, por ser naturalizado como mais um neoliberal. Nos relatos familiares, a crítica aparece às privatizações, mas não se percebe a conexão com o neoliberalismo, como sistema que as organizou. Assim as rupturas são perceptíveis pela sociedade, a mudança da moeda, as privatizações, mas a estrutura que as produziu está invisível, naturalizada. Nesta perspectiva, o ex-presidente conseguiu ser “eficaz” em sua proposta de

³¹² Cf. FHC critica o PSDB por não defender seu legado. *Gazeta do Povo*, 23 set. 2007. Disponível em: <<https://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/fhc-critica-o-psdb-por-nao-defender-seu-legado-anktvopjrf0swxquatuaosjta/>>. Acesso em: 21 jun. 2026.

³¹³ LE BON, Gustave. *Psicologia das multidões*. Tradução de Mariana Sérvulo da Cunha; revisão da tradução de Cláudia Berliner. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2008.

“governança”, (re)produzindo/instalando um modelo que moldou a sociedade, inserindo princípio de “flexibilidade”, “resiliência” e “adaptabilidade”, a ponto de condicionar a percepção da temporalização do cotidiano no que Turin afirmou ser o esforço para criar uma “espécie de regime de historicidade neoliberal”³¹⁴.

Se para Le Bon, a memória coletiva é facilmente manipulável, para Jacy Seixas ela é ressignificada no presente e tem liberdade para tecer novos fios e não simplesmente repetir passivamente as impressões recebidas. Portanto, se na atualidade a relevância de FHC não protagoniza as memórias familiares, pode não ser por falta de convicção de seu partido para defender seu legado, como afirmou o ex-presidente em entrevista³¹⁵, mas de manter o que ele fez com “eficiência”, manter a estrutura neoliberal funcionando e condicionando a dinâmica social, econômica e política, sem precisar ser lembrado.

Portanto, a história que os estudantes trazem com as suas culturas de história para a sala de aula está carregada dos fios ressignificados no presente, neste regime de historicidade neoliberal e encontram um material didático que se recusa a dialogar sobre o passado recente da estruturação neoliberal e seus governos, no Brasil. Sob os olhos dessa visão neoliberal da história, FHC talvez seja social-democrata demais para a agenda atual do neoliberalismo.

4.2.6. Os governos fora do período: quando a memória desafia a periodização histórica

A análise das entrevistas demonstrou que, embora a pesquisa estabelecesse um recorte para as memórias entre 1985 e 2003, quase todos os entrevistados expandiram esse período em seus relatos. O fato não surpreende, pois, como observa Seixas, a memória não é uma sequência cronológica, que recorda dos fatos de forma linear e progressiva, ela é descontínua e reorganiza o passado a partir do presente³¹⁶.

Koselleck mostra que o espaço de experiência não é um depósito estático do passado, ele é constantemente reconfigurado pelo horizonte de expectativa do presente. Assim quando a lembrança remete ao período da ditadura para explicar o que sentiu com a redemocratização, os entrevistados mostram que o espaço de experiência acumulado, a ditadura, ressignificou o horizonte de expectativas.

³¹⁴ Turin, Rodrigo. *Tempos precários: historicidade, aceleração e semântica neoliberal*. Dansk: Zazie Edições, 2019. p. 23-24.

³¹⁵ Cf. FHC critica o PSDB por não defender seu legado. *Gazeta do Povo*, 23 set. 2007. Disponível em: <<https://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/fhc-critica-o-psdb-por-nao-defender-seu-legado-anktvopjrf0swxquatuaosjta/>>. Acesso em: 21 jun. 2026

³¹⁶ SEIXAS, Jacy. *Da memória e seus “caminhos secretos para entrar em nós”* - ensaios sobre memória, esquecimento, história, historiografia. 1. ed. São Paulo: Intermeios, 2021. p. 14.

A lembrança da ditadura foi o ponto de balizamento dos relatos de memória. Rosa pontua a esperança depositada no governo de Tancredo Neves, a partir da expectativa de sua mãe. Carmem reforça o temor de que a abertura política não se confirmasse, evidenciando um período de incertezas. Essa tensão também aparece no relato de Lúcia, que evoca um pensamento que circulou na época, sobre a desconfiança da versão oficial sobre a morte de Tancredo Neves³¹⁷. Para os estudantes que acompanharam as entrevistas, esses relatos fortalecem o conhecimento histórico escolar, que aponta a abertura política marcada pela incerteza, insegurança e tensão.

Nos relatos, o quadro social do período apontou as carências econômicas. Gerson identificou o período como o único que realmente o abateu financeiramente. “Foi quando casei que a gente passou uma situação financeira. Mas depois não. Depois que acabou a ditadura, não. Eu tinha uma estabilidade boa.”

Marina foi mais detalhista ao descrever a infância carente na região do interior baiano, de população fortemente camponesa. Seu relato é marcado pela exposição de uma infância de trabalho no campo pela sobrevivência. Suas memórias descrevem o resultado da ação do regime militar na região, que Celso Furtado identificou como a que acumulou, historicamente, o maior atraso social e que sofreu com as interrupções das políticas públicas voltadas para o social e para o campo. Além da eliminação de toda representatividade política e de luta contra o latifundismo, como as Ligas Camponesas, o movimento de organização dos trabalhadores rurais que lutavam por direitos trabalhistas e reforma agrária.³¹⁸

Ana registra o período como um momento de engajamento na luta pela democracia, lembrando que participou dos movimentos pelas Diretas Já. Suas lembranças reforçaram que o período foi marcado pela corrupção, acobertada pela censura e pelo controle das informações, e que esse cenário criminoso só se tornou visível com a abertura política: “[...]essa é uma vantagem do processo de abertura política, essas coisas sempre existiram, até durante a ditadura. Mas só veio à tona porque houve abertura política e não tinha como vedar a mídia para soltar essas notícias.”³¹⁹ O

³¹⁷ A morte de Tancredo Neves suscitou no imaginário do período teorias de que o presidente eleito teria sido assassinado, e reverbera na atualidade, como identificado pela fala da entrevistada. Cf. O GLOBO. *Relembre as teorias da conspiração sobre a morte de Tancredo Neves*. 10 set. 2018. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/cultura/relembre-as-teorias-da-conspiracao-sobre-morte-de-tancredo-neves-23057397>>. Acesso em: 28 jun. 2026.

³¹⁸ FURTADO, Celso. O golpe de 1964 e o Nordeste. *Cadernos do Desenvolvimento*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 11, p. 212-215, jul.-dez. 2012.

³¹⁹ ANA. *Memórias familiares sobre os governos brasileiros de 1985 a 2003*. [Entrevista cedida a] Priscilla Fagundes Brunelli. Uberlândia: Escola Municipal Prof. Sérgio de Oliveira Marquez, 15 maio 2025.

relato da professora confronta o senso comum, que periodicamente configura a imagem do regime militar como período de ordem e lisura, resvalando essa visão para as aulas de história.

Diego Knack em sua pesquisa sobre a ditadura e a corrupção durante o regime militar, reforça a utilização do aparelho de censura do Estado para atuar de forma utilitarista no combate à corrupção, apontando que:

[...] o argumento anticorrupção se revelou uma outra forma de atingir inimigos políticos. Corruptos eram políticos contrários ao regime. Contra os aliados do governo e as grandes transações econômicas e obras faraônicas superfaturadas, nada foi feito.³²⁰

As reminiscências que escolhemos relatar são lembranças que externam quem somos no presente. Como observa Alistair Thomson, recompomos a memória a partir da imagem coerente que fazemos de nós mesmo, por isso, quando os entrevistados ampliam o recorte proposto, essas memórias são escolhas que revelam o que para cada um tem significância, e falam sobre si, naquele momento³²¹. É o que percebemos no relato de Rosa, ao enfatizar que o que ela conseguiu ser no presente teve relação com o governo Lula, ela não extrapola o recorte por acaso, mas sim porque essa memória diz sobre quem ela é hoje.

[...] Coisa que era só para os ricos. Você vê, a universidade é pública. E quem frequentava eram os ricos. Porque os pobres não conseguiam passar no vestibular. Então, o Lula foi criando vários projetos sociais na área da educação, melhorou a área da saúde. E teve mais acesso à faculdade, à universidade pública. E aí, com isso, também não só a pública, viu? Quem criou o ProUni foi no governo do Lula.[...] Através da sua nota, você consegue entrar numa faculdade particular[...]E foi nessa época que eu comecei o meu curso superior também, na UFU, através do Enem.[...] quem tinha abandonado os estudos, como eu, retornei já depois que eu já tive, já tinha minhas três filhas. Inclusive, já estava até com a minha neta quando eu iniciei a minha faculdade, na UFU, através do Enem.³²²

O relato de Rosa promove um comparativo entre o antes e o depois do governo de Luiz Inácio Lula da Silva, identificando mudanças concretas em sua trajetória de vida. Mais do que enumerar as ações do governo dentro do recorte da pesquisa,

³²⁰ KNACK, Diego. *Ditadura e corrupção: a Comissão Geral de Investigações e o confisco de bens de acusados de enriquecimento ilícito no Brasil (1968-1978)*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2018.p.157.

³²¹ THOMSON, Alistair. *Recompondo a Memória: Questões sobre a relação entre História Oral e as memórias*. In: *Projeto História*. São Paulo, 1997, p. 57.

³²² ROSA. *Memórias familiares sobre os governos brasileiros de 1985 a 2003*, [entrevista cedida a] Priscilla Fagundes Brunelli. Uberlândia: Escola Municipal Prof. Sérgio de Oliveira Marquez, 9 out. 2025.

importava à entrevistada mostrar aos estudantes seu ponto de virada pessoal, lembrado pelo acesso à universidade, após ter abandonado os estudos por um longo período. Para ela, o acesso foi facilitado pelas políticas desenvolvidas no governo petista. Em suas reminiscências, Lula é lembrado no campo que tocou a sua vida, a educação e o social. Em seu relato, Rosa percebe permanências entre os governos de FHC e Lula, pontuando que Lula “reuniu tudo de bom que Fernando Henrique fez”, unificando iniciativas no Programa Bolsa Família. Seu posicionamento elevou a permanência entre os governos, alterando o olhar para as rupturas.

Marina e Gerson também apontam as questões sociais do governo Lula como ponto positivo de sua gestão. Para o avô, “na parte pobre ele olhou muito”³²³, reconhecendo que o ex-presidente se destacou em políticas de atendimento à população de baixa renda. Marina ilustra esse impacto ao descrever como os programas de transferência de renda afetam a realidade de sua própria família: “[..] hoje as coisas lá praticamente é de graça, sabe? Comida e assim, a minha família quase tudo não trabalha, vive mais de benefícios.”

A fala gerou impacto em sala de aula, com alguns estudantes trocando olhares e sorrisos, demonstrando um senso comum que reforça preconceitos sobre as políticas de transferência de renda e alimenta a narrativa de que, na atualidade, beneficiários do Bolsa Família recusariam trabalho por estarem “acomodados” pelo programa. Diante da reação da turma, a questão foi levada ao debate após à entrevista, com a apresentação de dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea)³²⁴ que refutam esse “efeito preguiça”.

No mesmo sentindo, a pesquisa de Lívia de Mello sobre a inserção laboral de beneficiários do Bolsa Família no município de São Luís no Maranhão, conclui que a narrativa da acomodação não se confirma, já que “o valor do benefício não é suficiente para sustentar uma família e dispensar a necessidade de trabalhar.” A autora aponta ainda que muitos permanecem na informalidade, não por acomodação, mas em virtude

³²³ GERSON. *Memórias familiares sobre os governos brasileiros de 1985 a 2003*, [entrevista cedida a] Priscilla Fagundes Brunelli. Uberlândia: Escola Municipal Prof. Sérgio de Oliveira Marquez, 30 out. 2025.

³²⁴ INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. *Estudo do Ipea desafia suposto “efeito preguiça” associado ao Bolsa Família: emprego formal e renda do trabalho cresceram mais entre os mais pobres de 2019 a 2023, quando transferências do programa quase quintuplicaram*. Brasília, DF: Ipea, 24 jun. 2025. Disponível em: < <https://www.ipea.gov.br/portal/categorias/45-todas-as-noticias/noticias/15885-estudo-do-ipea-desafia-suposto-efeito-preguica-associado-ao-bolsa-familia> />. Acesso em: 20 nov. 2025.

da dificuldade de inserção no mercado de trabalho formal e pela necessidade de ampliar a renda familiar sem comprometer a permanência no programa.³²⁵

Na perspectiva das memórias, o relato de Marina sobre a comida “praticamente de graça” nos dias de hoje ganha sentido pelo contraste com a infância marcada pela escassez e fome, sendo este seu espaço de experiência a partir do qual ela interpreta o mundo no presente. O valor atribuído à fartura atual não é, portanto, um valor absoluto e sim relativo, como é também a noção de pobreza³²⁶, percebido como ínfimo porque dialoga com a expectativa rompida de uma infância onde comer era incerto. É essa tensão entre o que foi vivido e o que se tornou possível que confere à fala de Marina uma memória afetiva, descrevendo o presente com alívio, e não com o rigor matemático de quem descreve as políticas públicas do governo Lula.

A percepção de Carmem sobre o governo Lula confirma, em parte, as outras entrevistadas, pois para ela o primeiro e o segundo mandatos do ex-presidente não suscitam críticas relevantes, o que não ocorre em relação ao mandato atual. A avó o classificou como “horrível”, pontuando que:

[...] agora que esse negócio que ele liberou a esposa para substituir ele, que ela pode fazer o que ela quiser como presidente também. Aí é a mulher que só gasta, e ele também. Ele gasta o dinheiro do país em função da esposa. Quem é que aguenta uma coisa dessas? E o povo morrendo de fome. Olha esse povo do Nordeste como é que está. É fome e sede. E ele não olha isso. Então, eu acho que agora está pior.

Os dois primeiros mandatos de Luiz Inácio Lula (2003-2010), não transcorreram sob o impacto da pós-verdade, do negacionismo e da polarização política extrema, como o mandato atual. Naquele período, os grupos de mensagem, as redes sociais e os recursos de manipulação algorítmica ainda não dominavam o ambiente de circulação da informação, como ocorre mesmo antes do início do terceiro mandato. O que nos ajuda a entender por que a avaliação de Carmem difere dos primeiros mandatos para o atual.

A fala de Carmem de que Lula teria “liberado a esposa para substituir ele” ou que “ele gasta o dinheiro do país em função da esposa”, não encontra confirmação factual, mas reproduz um tipo de conteúdo que circula nas redes sociais sem qualquer verificação³²⁷. Esse fenômeno é explicado por Bentivoglio: “A ausência sistemática de

³²⁵ MELLO, Livia M. M. J. de. O Bolsa Família e seus impactos sobre a inserção laboral de beneficiários no município de São Luís. *Serviço Social & Sociedade*, n. 137, p. 113–134, jan. 2020. p.133.

³²⁶ Sobre o conceito de pobreza Cf. LEMOS, Luiza Helena Santos Duarte. *Perspectivas históricas sobre o agravamento da extrema pobreza no Brasil*. 2021. 128 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia 2021.

³²⁷ Cf.: FRIOLI, Giovana. Site “Janjômetro” engana ao afirmar que primeira-dama gastou R\$ 117

checagens das afirmações históricas difundidas – autorais ou anônimas – e sua defesa por *personalidades midiáticas*, reforçam seu poder de convencimento³²⁸.

Mais importante que a verificação da opinião de Carmem, foi buscar perceber como essas informações se tornaram verdade para ela. Com a aceleração da informação via internet, a desinformação não se espalha apenas porque alguém decidiu criar uma informação e divulgá-la, mas porque os algoritmos ajudam a selecionar, repetir e aprofundar aquilo que cada usuário tende a consumir, formando “bolhas de opinião”, difíceis de serem rompidas³²⁹.

Na dinâmica do trabalho de pesquisa desenvolvido junto com os estudantes, a checagem da informação foi um ponto insistentemente difundido e que fundamentou o trabalho. Por isso, na conclusão do debate este foi um ponto acentuado, tendo em vista ser esta a postura esperada na condução das informações do senso comum, principalmente se contrasta com o conhecimento histórico. Neste sentido a fala de Carmem foi bastante educativa, porque identifica o ambiente informacional que vivenciamos e nos oportunizou buscar compreender seu funcionamento para nos precavermos. Mais do que tratá-lo como reprodução de uma notícia falsa, um boato em busca de checagem, é necessário compreendê-lo como um fato político, uma evidência histórica de como os dispositivos de manipulação política têm chegado às pessoas.

Os governos Temer e Bolsonaro, apesar de se localizarem em período mais recente, e conseqüentemente mais próximo das memórias, não foram tão mencionados como a presidenta Dilma. Carmem lembra-se do vice de Dilma de forma emblemática, citando “que ele não era amigo de Dilma e nem conversava com ela.” Tornando perceptível, em suas memórias, a fala de um político que buscava se desvincular da presidenta que enfrentava problemas, deixando claro para os diferentes grupos políticos que faria um governo independente da gestão petista. Em 2015, ainda na condição de vice-presidente, Temer e o PMDB apresentaram ao país uma proposta de governo que

milhões desde 2023. *Estadão Verifica*, 29 set. 2025. Disponível em: <https://www.estadao.com.br/estadao-verifica/janjometro-117-milhoes-gastos-primeira-dama-enganoso/?srsId=AfmBOopqjQzptW46jYPraFx9GtRk7KjE3DRE_W-q7Mgz8wVysFgkDo0B>. Acesso em: 30 jun. 2026; PACHECO, Clarissa. É falso que Janja assumirá a Presidência após cirurgia de Lula. *Estadão Verifica*, 26 set. 2023. Disponível em: <<https://www.estadao.com.br/estadao-verifica/janja-assumir-presidencia-cirurgia-lula/?srsId=AfmBOoofBSZEgk7bmp8nB8IDwCD3zFa3zMm3dVUWebN8fPqQhKw3aPST>>. Acesso em: 30 jun. 2026.

³²⁸ BENTIVOGLIO, Julio. Verdades, disputas de narrativas e bolhas de opinião: o fazer histórico no Brasil pós-golpe de 2016. In: MERLO, Patricia; et. al (Org.). *Anais do XIII Encontro Estadual de História da ANPUH-ES: negacionismo, verdade e fazer histórico*. Volume 1. Vitória: Editora Milfontes, 2021. p. 108.

³²⁹ *Ibid.*

resgatava a agenda neoliberal de forma radical, com a retomada das privatizações, já se opondo a administração de Dilma.³³⁰

Enquanto Bolsonaro foi lembrado como um governo de privatizações por Ana, Carmem avalia que há muitas controvérsias em seu governo e corrupção. Enquanto Dilma foi lembrada por Rosa por ser vítima da ditadura militar, enquanto a combatia.

O relato dos familiares que mencionaram Dilma Rousseff manteve uma narrativa que, diferente da construída sobre Collor, não está carregada de julgamento definitivos sobre sua responsabilidade pelo impeachment. Sobre o fim do governo da ex-presidenta, Gerson avalia que:

Foi depois, com a saída dele [Lula], que veio a Dilma, que eles caçaram o mandato da Dilma e começou a perder o valor. Aí o presidente deixou de ser presidente, virou um relaxo. O sujeito xingado de tudo quanto é nome e não acontecia nada. Todo mundo xingando o presidente, e não acontecia nada e não acontece nada até hoje³³¹.

No entendimento de Gerson, a desqualificação pública³³² sofrida por Dilma, durante o processo que levou ao impeachment, marcou uma ruptura no valor simbólico que a sociedade depositava ao cargo presidencial. O avô não analisa as causas do impeachment, nem aponta as responsabilidades institucionais sobre os fatos, mas sua fala registra que a partir daquele momento, o cargo deixou de impor respeito.

A contribuição de sua fala remete ao momento da história recente do Brasil, em que as disputas políticas encontraram uma população vulnerável às ações da comunicação em rede e insatisfeita politicamente, o que favoreceu a disseminação de memes, fake news, bolhas de informações contra a presidenta e seu partido. Bentivoglio aponta as manifestações que se iniciaram em junho e julho de 2013, o crescimento do

³³⁰ TOLEDO, Caio Navarro de. O golpe de 2016 e a fragilidade da democracia no Brasil In: NORONHA, Gilberto César de; LIMA, Idalice Ribeiro Silva; NASCIMENTO, Mara Regina do. (Org.). *O golpe de 2016 e a corrosão da democracia no Brasil*. 1ed. Jundiaí/SP: Paco Editorial, 2020, v. 1. p. 45-46.

³³¹ GERSON. *Memórias familiares sobre os governos brasileiros de 1985 a 2003*, [entrevista cedida a] Priscilla Fagundes Brunelli. Uberlândia: Escola Municipal Prof. Sérgio de Oliveira Marquez, 30 out. 2025.

³³² Segundo Bentes e Oliveira, Dilma Rousseff foi vítima da ação da imprensa, potencializada pela comunicação via internet que criou a imagem da presidenta como incapaz, louca e sem capacidade intelectual para a política. Desde 2009 a política tem sido vítima do jornalismo tendencioso, sendo possível encontrar conteúdos jornalísticos com teor misógino e uma prática que consistia em promover recortes dos seus discursos para criar, a partir deles, uma desqualificação moral e sociocognitiva da presidenta. O quadro midiático repercutiu em sociedade, expandindo a hostilidade e a sua desqualificação. BENTES, Anna Christina; OLIVEIRA, Victor Aparecido dos Reis. Modelamento sociocognitivo e misoginia: Dilma Rousseff como “o neurônio solitário”. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, SP, v. 67, n. 00, p. e025024, 2025. DOI: [10.20396/cel.v67i00.8680061](https://doi.org/10.20396/cel.v67i00.8680061). Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8680061>. Acesso em: 3 jul. 2026. p. 14.

antipetismo, e a diminuição do poder de convencimento do partido, como vértices de uma polarização que cresce desde então, e que é compreendida por ele, como antecedente do impedimento de Dilma³³³.

Assim como Gerson percebe uma mudança na construção da imagem de presidente, a estrutura da governança também sofreu uma mudança, dificultando a articulação política, estruturado desde o governo Lula, reduzindo a capacidade do Executivo de articular apoio do Congresso e manter as políticas sociais. A partir disso, o governo Temer assume o poder, e efetiva o que arranjava, já nos bastidores: a retomada das políticas neoliberais, em uma das ondas que fortalecem as práticas de desmantelamento das estatais e direitos trabalhistas no país. Ou, nos termos do programa de seu partido: a construção de uma ponte para o futuro³³⁴ (do passado).

Como Gerson, Carmem não julga o impeachment, afirmando que: “O primeiro mandato ficou bem, mas depois teve o impeachment dela, né? Por causa daquele dinheiro do BNDES. Eles achavam que aquilo ali foi o erro político dela, né? Então, impeachmaram ela.”³³⁵ Apesar da confusão com o motivo, que a avó atribui ao dinheiro do BNDES³³⁶, o impeachment foi atribuído a “eles”, sendo que “eles acharam que foi erro político”. A partir de Thomson, buscamos entender o movimento das memórias de Carmem, que parece recompor a memória de forma a estar coerente com quem ela é no presente, evitando verbalizar as tensões que suas lembranças possam produzir com suas convicções atuais.

Ao identificarmos os relatos que expandiram o período proposto para as lembranças, ampliamos nossa compreensão sobre como a memória opera: não

³³³ BENTIVOGLIO, Julio. Verdades, disputas de narrativas e bolhas de opinião: o fazer histórico no Brasil pós-golpe de 2016. In: MERLO, Patricia; et. al (Org.). *Anais do XIII Encontro Estadual de História da ANPUH-ES: negacionismo, verdade e fazer histórico*. Volume 1. Vitória: Editora Milfontes, 2021. p. 111.

³³⁴ O programa “Uma Ponte para o Futuro” foi um documento lançado pelo MDB RS (então PMDB) em outubro de 2015. Ele propunha reformas econômicas [neo]liberais, como o teto de gastos e mudanças nas leis trabalhistas e previdenciárias, que serviram de base para as medidas implementadas durante o governo Michel Temer. Cf. PARTIDO DO MOVIMENTO DEMOCRÁTICO BRASILEIRO. *Uma ponte para o futuro*. Fundação Ulisses Guimarães. Brasília, 29 out. 2015. Disponível em: https://www.mdb-rs.org.br/fl_adm/uploads/documentos/Uma_ponte_para_o_futuro.pdf. Acesso em: 7 jul. 2026.

³³⁵ CARMEM. *Memórias familiares sobre os governos brasileiros de 1985 a 2003*, [entrevista cedida a] Priscilla Fagundes Brunelli. Uberlândia: Escola Municipal Prof. Sérgio de Oliveira Marquez, 21 out. 2025.

³³⁶ Segundo a Agência Senado; “na justificação para o pedido de impeachment, os juristas alegaram que a então presidente havia cometido crime de responsabilidade pela prática das chamadas ‘pedaladas fiscais’ e pela edição de decretos de abertura de crédito sem a autorização do Congresso.” Cf. AGÊNCIA SENADO. *Impeachment de Dilma Rousseff marca ano de 2016 no Congresso e no Brasil*. Brasília, DF: Agência Senado, 28 dez. 2016. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/12/28/impeachment-de-dilma-rousseff-marca-ano-de-2016-no-congresso-e-no-brasil>. Acesso em: 8 jul. 2026.

obedecendo ao recorte cronológico estabelecido, mas se organiza pelo significado que cada experiência teve para quem lembrou. Assim a dilatação do tempo nas entrevistas foi reveladora sobre cada entrevistado, evidenciando o passado que dava sentido ao que estava sendo narrado por ele.

4.3. Entre tensionar e reforçar: o debate final e as culturas de história em disputa

Pautado em um Projeto de Intervenção, o trabalho de pesquisa desta proposta de Dissertação foi finalizado com um debate que permitiu retomar o percurso desenvolvido ao longo do ano letivo e avaliar, coletivamente, o que foi construído.³³⁷

Ao aproximar os estudantes do exercício que se inicia na análise das fontes históricas, para a compreensão da produção do texto historiográfico, buscamos evidenciar que o ofício do historiador se constitui com rigor e metodologia. Para a proposta, o planejamento desenvolvido ao longo do ano escolar proporcionou uma aproximação das fontes escritas e orais, e o debate nos forneceu um cenário do que foi consolidado.

Para os estudantes *“a história, não pode ser entendida como uma transcrição das fontes, seja de documentos [escritos], seja memórias, ou fotos.”*³³⁸ Na conclusão de suas ideias, perceberam que *“todas as fontes, podem ser manipuladas.”* Problematicando a discussão, uma questão foi levantada: o texto historiográfico pode ser considerado registro final do fato histórico? Estabeleceram como consenso, que a escrita do fato histórico é feita por múltiplos vieses e *“tem vários autores diferentes, então dependendo do ponto de vista de cada autor, ele pode entender uma coisa, o outro pode entender a história por outro lado.”*

Sendo assim, identificaram a necessidade permanente da pesquisa, da atenção às intenções e autoria do que se lê, concluindo que nem seu livro didático é isento de intenções, como evidencia a fala do estudante que aponta que, *“o que estudamos na sala*

³³⁷ O debate não será transcrito, uma vez que apresenta falas simultâneas, atravessamentos, retomadas e interrupções, produzindo um registro sonoro em que as vozes se sobrepõem e os assuntos se iniciam e encerram sem a linearidade necessária para uma transcrição que preserve a coerência das ideias. Optamos por organizar de forma analítica, as principais questões da atividade, com inserções pontuais das falas dos estudantes, que ilustram, ou contribuam com os argumentos desenvolvidos. A tentativa visa capturar os movimentos de pensamento, as tensões, os consensos, rupturas e permanências ao longo do processo. Não é objetivo desta pesquisa analisar individualmente os estudantes, por isso, os relatos não singularizam os participantes.

³³⁸ As manifestações e termos destacados em *itálico* ao longo deste capítulo referem-se à autoria coletiva expressa no Diário de Sala (2025), dispensando a individualização de sujeitos ou notas de rodapé subsequentes. ESTUDANTE. In: BRUNELLI, Priscilla Fagundes. *Diário de sala: 9º ano*. Uberlândia: Escola Municipal Prof. Sérgio de Oliveira Marquez, 2025. Dados referentes ao 4º bimestre.

quase não aparece no livro”, fazendo referência ao período da redemocratização. A percepção do estudante encontra respaldo na análise de Almeida e Silva sobre a BNCC, para quem o currículo de História não é neutro, mas expressão de escolhas políticas que determinam quais memórias serão objetivadas como saber histórico escolar e quais serão silenciadas.³³⁹ O silêncio percebido pelo estudante sobre o período da redemocratização, não é portanto, casual, mas efeito de uma seleção que tem origem nas disputas que moldaram o currículo vigente.

Para ilustrar a questão da possibilidade de alteração da História, questionaram: *“um relatório da ditadura militar vai descrever torturas que fez em um preso político?”* Lembraram ainda de um momento do ano letivo em que os bandeirantes, vistos no passado como desbravadores, tiveram essa imagem problematizada e desmitificada. Por tudo isso, estabeleceram que a compreensão da história, seja na análise das fontes históricas, ou na leitura da historiografia, exige um olhar crítico e que não há uma *“verdade única”* a ser alcançada.

Destacaram que a construção da História se dá a partir do momento presente, portanto, alguém que já escreveu algo no passado pode, sobre ele, escrever de forma diferente no momento atual. Como sintetizou um estudante: *“então, a cada momento presente a gente enxerga o passado de uma forma, né?”* Mencionaram ainda, a possibilidade de ampliação do conhecimento da História a partir da descoberta de novas fontes, como as pinturas rupestres, sendo que se descobrirem novos *“desenhos nas paredes, você pode já ter uma outra percepção do que realmente é.”*

Em um trabalho estruturado a partir do relato das memórias familiares, a discussão sobre a metodologia da história oral deixou registros que se aproximaram dos objetivos esperados e que foram selecionados na sequência.

Na lembrança dos estudantes, um momento repercutiu negativamente e voltou a ser tratado no debate: um dos estudantes interpelou de forma provocativa a entrevistada Rosa, que destacava de forma elogiosa os feitos dos governos Lula, fazendo alusão ao fato de Lula ter sido preso, como já relatado no capítulo 3³⁴⁰. A reação de um de seus colegas revelou, porém, que o episódio oportunizou um aprendizado, que é preciso *“aprender a respeitar a fala do outro[...]Tentar entender o ponto de vista. Não precisa concordar, respeito, treinamos isso”*, lembrando que no exercício desenvolvido sobre

³³⁹ ALMEIDA, Fabiana Rodrigues de; SILVA, Felipe Dias de Oliveira. Por outra BNCC de História: sobre políticas de memória e uma comunidade disciplinar. In: JUNIOR, Arnaldo Pinto; SILVA, Felipe Dias de Oliveira; CUNHA, André Victor Cavalcanti Seal da. (orgs.) *A BNCC de História: entre prescrições e práticas*. Recife: Editora Universidade de Pernambuco, 2022. p. 195-196

³⁴⁰ Cf. nota 225.

a Ditadura Militar, já descrito no capítulo 3, exercitamos a postura ética esperada no contato com os entrevistados.

A temática abriu possibilidades para que chegássemos à conclusão de que a fala do estudante reflete o que vivenciamos em sociedade atualmente, uma polarização não apenas político-partidária, mas também de opiniões, que se inflamam na busca hegemônica de determinadas ideias. Os próprios estudantes perceberam que, em alguns momentos, seus pontos de vista também buscaram se impor, não apenas no trabalho, mas no decorrer do ano letivo. Na reflexão promovida pela experiência com o trabalho e debatida em sala, se reconheceram “apaixonados” na defesa de suas posições: *“igual em futebol, a gente vai pra cima com tudo.”* Essa percepção, como já observado na análise da fala de Carmem, a partir de Bentivoglio, pode ser potencializada em função da facilidade que o ambiente informacional atual dissemina a desinformação, a polarização e as bolhas de opiniões. Apesar disso, o trabalho alimentou reflexões que estimularam uma revisão de posturas irrefletidas: *“Temos direito de explicar nossa visão, não de convencer o outro a segui-la. [...] educação não é aceitar tudo, mas também não é difamar outras opiniões.”*

A partir daí, foi lançada uma pergunta: de onde partem as ideias apaixonadas? A questão foi enunciada na expectativa de confirmar a hipótese central da pesquisa – tem a família como origem. As respostas, no entanto, ampliaram o universo sem se distanciar do esperado: *“Da namoradinha”, “das redes”, “dos colegas”, “da família”, “da igreja”*. As falas recolhidas não estabeleceram uma hierarquia, pois foram ditas por diferentes estudantes logo que a questão foi formulada, mas apontam o cenário que se estrutura as culturas de história que disputam narrativas em sala de aula, e que, levadas à ponderação resultaram em frases como: *“não há certo nem errado, existem pontos de vista diferentes”, “se eu repito tudo o que o outro fala, eu sou o fraco e ele é o forte”,* resultando em um entendimento de que é preciso *“investigar, e não ficar engolindo e repetindo tudo”*, se aproximando do que Freire indicou como autonomia, evidenciado pela criticidade, inquietude e questionamentos³⁴¹.

As percepções da turma, no trabalho com as entrevistas apontaram que a experiência foi proveitosa, ampliando o repertório histórico escolar ao promover o contato com o ambiente externo da escola por meio dos familiares. Segundo os estudantes, os entrevistados enriqueceram o conhecimento histórico escolar, já que *“elas*

³⁴¹ FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2005. p. 24.

[as pessoas entrevistadas] *memorizam marcos importantes, rebeliões, conquistas, além de fornecer outra visão do assunto estudado.*” Contudo, reconheceram que memória não pode ser legitimada como história de forma irrefletida, pois:

uma memória compartilhada pode não ser de fato aquilo que aconteceu, não totalmente, memória e opinião caminham juntas. Devemos levar em consideração que lembranças contadas têm ligação direta com a condição de vida da pessoa.³⁴²

A contribuição do estudante nos aproxima de Portelli, que afirma que o compromisso do historiador não se limita somente a objetividade, sendo que, quando a memória não traduz o fato, é pertinente atentar-se aos significados que ele desperta, neste sentido é preciso interagir a narrativa, a imaginação e a subjetividade, para entendermos os esquecimentos e compreendermos como o passado é interpretado³⁴³.

O estudante, assim como a maioria, conseguiram construir uma relação empática com as(o) entrevistadas(o), reconhecendo o potencial das falas dos idosos, não promovendo julgamento sobre suas imprecisões ou informações sem razoabilidade, mas buscaram entender os fatores que fizeram a memória promover saltos, ou esquecimentos, como apontaram com os relatos de Lúcia e Carmem. Para os estudantes, Carmem “*melhorou de vida com Collor, por isso fala tanto dele e esquece dos outros*”, Enquanto a própria Lúcia, afirmou que somente se lembrava das coisas ruins, ou seja, as lembranças seriam acionadas por sentimentos fortes.

Ao apontarem a memória e o esquecimento, os estudantes nos aproximam da afetividade, pesquisada por Seixas, que atribui às reminiscências o ressurgimento dos sentimentos, e são esses sentimentos que organizam a narrativa, que podem estar descompromissadas com a objetividade e ordenação³⁴⁴. No entendimento de Joel Candau, o esquecimento não é uma debilidade da memória, mas um mecanismo de estabilidade e coerência da representação que um indivíduo faz de si.³⁴⁵

Acessando as memórias dos seis familiares sobre o mesmo período, os estudantes estabeleceram comparativamente diferenças e semelhanças nas lembranças de cada entrevistado. A partir disso, exercitaram o trabalho reflexivo de verificação da

³⁴² ESTUDANTE. In: BRUNELLI, Priscilla Fagundes. *Diário de sala: 9º ano*. Uberlândia: Escola Municipal Prof. Sérgio de Oliveira Marquez, 2025. Dados referentes ao 4º bimestre.

³⁴³ PORTELLI, Alessandro. Tentando aprender um pouquinho. Algumas reflexões sobre a ética em História Oral. In: *Projeto História* n. 15, PUC: São Paulo, 1997. p. 25-26.

³⁴⁴ SEIXAS, Jacy. *Da memória e seus “caminhos secretos para entrar em nós”* - ensaios sobre memória, esquecimento, história, historiografia. 1. ed. São Paulo: Intermeios, 2021. p.

³⁴⁵ CANDAU, Joël. *Memória e identidade*. Tradução: Maria Leticia Ferreira. São Paulo: Contexto, 2011, 219p. p. 127.

informação antes de elevá-la à categoria de “verdade”, pontuando que: *“devemos entender as visões pessoais de quem passou por tal período, enxergar as diferenças no presente, as melhoras, assim como, saber que memória não é fato histórico, porém de grande valia.”*

Apesar disso, a participação de um estudante evidenciou os limites da verificação da informação e a tendência de validar uma situação pela sua recorrência: *“eu entendi que quando o Collor foi eleito, começou a melhorar, eu percebi isso não só pela fala da Marina, mas também pela fala de outros participantes.”* O estudante estabeleceu a convergência dos relatos como evidência de verdade histórica, retornando, no exercício prático, ao modelo do senso comum. O episódio revela o que Monteiro e Penna identificaram como o lugar de fronteira em que o ensino de história se estrutura, sendo o espaço em que o conhecimento científico e o conhecimento do cotidiano se encontram e disputam. Nessa fronteira, o saber histórico não substitui automaticamente o que o estudante já sabe, precisando ser confrontado com ele, e esse confronto nem sempre produz um resultado imediato. Assim, percebemos que os estudantes podem compreender intelectualmente novas formas de pensar e agir, mas isso não implica que o habitual ceda espaço imediatamente para a nova consciência, que ainda está em construção, é um processo.

As memórias também oportunizaram ressignificar personagens do período para além do que a historiografia apresenta, como percebido nas falas que traduziram a figura de Itamar Franco, e que foram verificadas pelos estudantes, apontando que: *“ele tinha postura independente”, “não ficou escondido pela fama do FHC.”*

Para os estudantes, trabalhar com as memórias foi importante por proporcionar o contato com a experiência, com o vivido, tornando concreto o que o livro didático apresenta de forma abstrata. Um dos estudantes afirmou que conhecer a história sob o ponto de vista de quem a viveu traz um interesse amplo sobre o assunto,

porque é interessante de se olhar de diferentes pontos de vista e não só de um central, porque a história também ela é feita de pessoa, né? Às vezes a gente olha o que uma pessoa fala para a gente parcialmente, ... a gente olha e é uma pessoa que realmente viveu aquilo lá.³⁴⁶

Mas também levou à reflexão sobre o que o círculo familiar traz de informações históricas em suas memórias, e como elas são internalizadas por cada um. Na conclusão de suas reflexões, os estudantes estabeleceram que é preciso *“entender como um ponto*

³⁴⁶ ESTUDANTE. In: BRUNELLI, Priscilla Fagundes. *Diário de sala*: 9º ano. Uberlândia: Escola Municipal Prof. Sérgio de Oliveira Marquez, 2025. Dados referentes ao 4º bimestre.

de vista daquela pessoa, da situação daquela pessoa, que não é a visão de um todo”, e que por isso, é necessário exercitar a criticidade e a reflexão, não isentando o núcleo familiar e afetivo do olhar indagador aplicado a qualquer outra fonte histórica.

Uma das temáticas que primeiro impactou os estudantes nas análises das entrevistas foi a questão econômica no período da redemocratização. Conseguiram apontar momentos críticos identificando o fato histórico com as falas dos entrevistados. Desta forma, mapearam o período de juventude de seus pais e a fase adulta dos avós como um momento marcado pela recessão, inflação e alto custo de vida, identificando que *“quem consegue melhorar nessa época é por esforço próprio”*, ou que *“a vida era muito difícil”*.

Destaque para os dois primeiros governos da redemocratização, que enfrentaram uma profunda recessão, com Collor reduzindo as barreiras tarifárias, facilitando a entrada de industrializados estrangeiros, deixando a indústria nacional fragilizada, aumentando o desemprego e promovendo a queda do PIB.³⁴⁷

Na análise comparativa que promoveram com seu presente e os passados ressignificados nas falas de seus familiares, surgiram apontamentos como: *“fiquei muito emocionado com a história dela [Marina], o que ela passou foi muito triste e sofrido, e que o governo não fazia nada para ajudar o povo com estudo, nem com alimentação”*. A frase do estudante levou a discussão para as críticas aos programas de transferência de renda, como o Bolsa Família. Marina precisava do atendimento do governo, segundo o estudante, mas na atualidade as desaprovações às ações sociais ganham volume. O silêncio que seguiu inundou o ambiente. Interpreto-o como ausência imediata de argumento, ou momento de reflexão dos estudantes sobre as próprias certezas, mas as falas seguintes: *“tem muita corrupção nesse negócio”*, *“quem reclama [dos programas] é quem não sofre”*, evidenciaram que o assunto não seria esgotado no debate.

Parte da turma reconheceu que, ao longo dos anos políticas públicas foram criadas reduzindo as diferenças de acesso e gerando oportunidades para as classes baixas da população, percebendo uma melhoria na qualidade de vida. A percepção dos estudantes evidencia a construção de uma imagem de melhoria geracional, baseada na conquista de ganhos materiais observadas nas trajetórias familiares. Esses avanços, porém, não são necessariamente entendidos por eles como resultados de lutas sociais ou processos históricos de ampliação de direitos. Assim o imaginário que se forma é a de

³⁴⁷ ALVES, Giovanni. Trabalho e desigualdade social da reestruturação capitalista: um balanço da “década neoliberal” no Brasil. *Revista de Políticas Públicas*, v. 7, n. 2, São Luís: Universidade Federal do Maranhão, julho/dezembro, 2003. p. 3.

há uma tendência histórica de melhoria (progresso) sem que haja um risco de retrocesso, o que pode ocultar um perigo real presente na dinâmica neoliberal, verificado na atualidade com propostas que visam reduzir os direitos historicamente conquistados.

Sobre o assunto uma frase de Gerson identificando modificações nos direitos trabalhistas, como o fim da estabilidade e a implantação do FGTS, e das perdas de ganhos reais dos aposentados, voltou à reflexão. A questão suscitou ponderações dos estudantes que acreditam que “*nem toda mudança é para piorar*”, já outros retomaram o estudo sobre o governo Vargas e as discussões feitas lembrando que: “*hoje tem um monte de gente que quer ser PJ, entregando de graça os direitos dos outros*” [fazendo referência a quem não luta pela manutenção dos direitos trabalhistas, por ser trabalhador informal].

Ainda no aspecto econômico, os estudantes apontaram diferenças entre suas vidas e a dos entrevistados. “eu também não estudava nessa época, fui estudar na verdade com dez anos. Porque eu tive que trabalhar na Bahia [na zona rural onde morava]. Com seis, sete anos a gente já tinha que trabalhar.”³⁴⁸

O relato levantou a dúvida: “*menor de idade podia trabalhar?*”, “*podia deixar os filhos sem escola?*”, “*e o Conselho Tutelar?*” A entrevista de Marina evidenciou a questão do trabalho infantil, mas também abriu questionamentos sobre o direito à educação para as crianças que vivenciaram a necessidade do trabalho.

Os apontamentos nos levaram ao entendimento dos direitos e garantias asseguradas à infância e adolescência. É importante destacar que, no período mencionado, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)³⁴⁹ ainda não existia, o que ajuda a compreender a fala da entrevistada sobre trabalho infantil, criança fora da escola, ausência de fiscalização e acompanhamento à criança e adolescente por órgãos do Estado, fato já trabalhado no estudo sobre o Brasil República, mas lembrado frente às indagações levantadas.

³⁴⁸ MARINA. *Memórias familiares sobre os governos brasileiros de 1985 a 2003*, [entrevista cedida a] Priscilla Fagundes Brunelli. Uberlândia: Escola Municipal Prof. Sérgio de Oliveira Marquez, 22 out. 2025.

³⁴⁹ O Estatuto da Criança e do Adolescente foi criado em 1990 (Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990), regulamentando o artigo 277 da Constituição de 1988, que previa a proteção da criança e do adolescente como dever da família, da sociedade e do Estado. Sua criação rompe com antiga legislação do Código do Menor, tutelado, objeto de controle, correção ou assistência. A partir da Lei, a atuação é de proteção, com criação de entidades voltadas à garantia de direitos, como por exemplo, o Conselho Tutelar. FUINI, Pedro. *Estatuto da Criança e do Adolescente é instituído no Brasil*: com o ECA, crianças e adolescentes passam a ser encarados como sujeitos de direito. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 13 jul. 2022. Disponível em: <https://www.fflch.usp.br/34299>. Acesso em: 23 maio 2026.

A educação foi tema presente nas entrevistas de Ana, Rosa e Marina e gerou comparações e considerações dos estudantes com sua realidade.

Eu não tinha dinheiro, na verdade, nem para tomar um lanche como eu ia ter dinheiro para comprar livro. Aí eu tinha que ralar, você entendeu? Para comprar, [...]. Na verdade, eu larguei de comer para comprar os livros. Porque eu saía 5 horas da manhã e ia trabalhar na loja, de lá eu já ia para escola e aí eu ia com fome, porque o dinheiro não dava para comprar o lanche, porque eu já tinha dividido aquelas parcelas, né, eu tinha que pagar [os livros didáticos].³⁵⁰

A interação dos estudantes sobre o ensino médio é de que “a educação melhorou”, “agora tem mais verba”, “as famílias não se preocupam mais com o livro [a compra do livro didático]³⁵¹”. A partir desta percepção foram instigados a pensar se a verba é pressuposto de melhoria no aprendizado e do capital intelectual ou facilita a lógica do capital humano, instrumentalizado com os livros para reproduzir processos. Em suas conclusões perceberam que a possibilidade de recursos para a escola não pressupõe acesso, pois “tem computador na escola, mas a internet não chega nas salas”, “é um professor só para ajudar a gente a pesquisar no computador, e não dá tempo nem de ligar o de todo mundo, quem dirá de ajudar no trabalho.”

“Eu fui fazer a faculdade, tem o quê?... 9 anos que eu fiz pedagogia, sabe? Era o meu sonho conseguir”³⁵². A frase de Marina coincide com a de Rosa, que relatou também voltou a estudar e chegou à Universidade tardiamente. A jornada das entrevistadas nos fornece um panorama sobre a educação superior, e de forma coincidente, Rosa e Marina enfrentaram dificuldades para começar ou concluir o ensino na idade esperada, e só conseguiram ter acesso a educação superior tardiamente.

O destaque levantado sobre o assunto faz referência às políticas públicas de acesso à educação, como as políticas afirmativas voltadas às populações quilombolas,

³⁵⁰ MARINA. *Memórias familiares sobre os governos brasileiros de 1985 a 2003*, [entrevista cedida a] Priscilla Fagundes Brunelli. Uberlândia: Escola Municipal Prof. Sérgio de Oliveira Marquez, 22 out. 2025.

³⁵¹ As primeiras políticas públicas voltadas para o livro remontam ao ano de 1930 com a criação do Instituto Nacional do Livro, mas só em 1985 foi criado o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que fornecia livros didáticos aos estudantes o 1º grau (ensino fundamental), matriculados em escolas públicas do país. O programa apresentou irregularidades na distribuição ao longo dos anos e somente no ano de 2011 o ensino médio começou a ser contemplado. CORRÊA, Cintia C. M.; DORO, Fernanda G. Origem e trajetória do Plano Nacional do Livro e do Material Didático e a relação com o desenvolvimento de formação de leitores. *Biblioteca Escolar em Revista*, São Paulo, Brasil, v. 9, n. 1, p. e-208554, 2023. DOI: [10.11606/issn.2238-5894.berev.2023.208554](https://doi.org/10.11606/issn.2238-5894.berev.2023.208554). Disponível em: <https://revistas.usp.br/berev/article/view/208554>. Acesso em: 23 maio. 2026.

³⁵² MARINA. *Memórias familiares sobre os governos brasileiros de 1985 a 2003*, [entrevista cedida a] Priscilla Fagundes Brunelli. Uberlândia: Escola Municipal Prof. Sérgio de Oliveira Marquez, 22 out. 2025.

negros, cotas sociais e os programas atuais, como o Pé-de-meia. O assunto já tinha sido alvo de discussões durante o ano letivo, e no debate os estudantes se mostraram conscientes sobre o valor da política de cotas, ou menos dispostos a entrar em confronto pela questão. Diferente do primeiro momento, mencionado no capítulo 3, quando apareceram frases desqualificando os usuários das cotas, lembraram que: *“o ponto de largada não é igual para todos, é preciso diminuir as desigualdades de acesso.”*

A questão reforça a ideia de que a meritocracia em um sistema capitalista não é possível, e que buscar diminuir as desigualdades seria de fato, a medida mais lógica. Apesar disso, observa-se que há uma narrativa que cresce e se fortalece buscando desqualificar essas políticas. Assim, embora na sala de aula a relação entre diminuição das desigualdades e ampliação dos incentivos por meio de políticas públicas seja entendida e aceita, pode encontrar barreiras e deslegitimação fora dela.

Se por um lado os estudantes se mostraram mais abertos a refletir sobre a desigualdade de acesso à educação, ainda surgiram falas que demonstram os limites dessa abertura. É o que se evidencia quando o debate expande a questão da consciência negra e um estudante questiona: *“Se temos o dia da consciência negra, por que não temos o dia da consciência branca?”* A resposta veio de um colega, em tom de impaciência: *“branco não sofreu assédio e nunca foi caçado, no passado ele não foi escravizado, trabalhava tantos e tantos anos por nada.”* A pergunta do primeiro estudante expressa uma visão simplificada do preconceito e do racismo, que tende a comparar experiências diferentes. Kabengele Munanga identifica que a educação antirracista não se limita a apontar os fatores biológicos como justificativa para afirmar que não há raças superiores e inferiores, é preciso inventar técnicas e linguagens para alcançar os inconscientes coletivos, pautados nas crenças, sentimentos, estereótipos,³⁵³ como queremos acreditar que a fala impaciente de seu colega começou a fazer.

Em um debate que buscava refletir sobre as memórias sobre o neoliberalismo, os estudantes apontaram que o termo só apareceu no relato de Ana, familiarizada com o conceito em função de sua profissão como professora de história, mas os demais familiares não chegaram a mencioná-lo. Tão pouco foi enunciado nas perguntas das entrevistas para não gerar constrangimento ou dificuldades com quem não estivesse familiarizado com a palavra. Apesar disso, importava reconhecer se as posturas frente às

³⁵³ MUNANGA, Kabengele. *Superando o racismo na escola*. 2. ed. rev. Brasília, DF: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 19.

práticas neoliberais dos presidentes do período sofreriam críticas ou apoio, por parte dos familiares.

Na reflexão coletiva, os estudantes perceberam que alguns relatos foram mais consistentes na crítica às políticas neoliberais, como as de Ana, Rosa e Gerson apresentando reprovações às medidas de privatizações e perdas de direitos. Muito mais do que discussões, os recortes das entrevistas promoveram questionamentos. Sobre as modificações na aposentadoria, se interessaram em saber “*como era antes?*”, “*Tem jeito de mudar?*”, sobre as estatais questionaram: “*Por que venderam tão abaixo do preço?*”, “*quem ganha com isso?*”.

As respostas geraram reflexão e indignação, evidenciado pelo estudante, já citado no item 4.2.5, que argumentou sobre o valor de venda da Companhia Vale do Rio Doce. O estudante acrescentou que as privatizações brasileiras “*retiraram da saúde e da educação verbas que hoje enriquecem os estrangeiros que compraram parte da Petrobrás*”, outros estudantes mencionaram a qualidade dos serviços de empresas privadas que compraram estatais. Lembraram da Companhia de Saneamento Básico do Estado de São Paulo (SABESP) mencionada em sala, apontando a insatisfação dos consumidores com a baixa qualidade na prestação dos serviços.

As perguntas dos estudantes são resultados positivos da pesquisa proposta, pois demonstra postura questionadora, reflexiva, que se distancia de mera curiosidade, para a busca por um entendimento. Este movimento identifica grupos de interesses, percebe disputas e reconhece que o presente poderia ter sido diferente frente às escolhas do passado.

Nesse sentido, os estudantes mencionaram um trecho da entrevista de Ana onde ela citou uma fala da ministra de Collor, Zélia Cardoso de Mello, que dizia que, segundo a entrevistada, na gestão da política econômica, “o povo é um detalhe.”³⁵⁴ Segundo os estudantes, as escolhas que pesam para o futuro do país deveriam ser feitas através de plebiscito, ao que uma estudante questionou: “*o povo votou no Collor depois da corrupção, você acha que não votaria errado no plebiscito?*”

Para os estudantes, “*o povo sempre paga pelos erros dos governos*”, e as medidas de Collor, em suas percepções, foram tomadas para combater problemas herdados ou produzidos por má administração dos governos, alheios às novas estruturas que se desenhavam a nível internacional, reconfigurando as economias mundiais, não

³⁵⁴ PEREIRA, Nilton. *O povo é um detalhe?* Contexto 20 mar. 2024. Disponível em: <https://portalcontexto.com/o-povo-e-um-detalle/>. Acesso: 9 ago 2025.

para resolver o problema econômico do país, mas que se estabeleceu quando as crises econômicas favoreciam sua implantação.

Sobre o assunto, o debate ampliou o conteúdo trabalhado em sala, fortalecendo o que o livro didático se esquivava de fazer, como já apontado no capítulo 2. E a percepção de um conjunto mais amplo que configura a economia brasileira pôde ser esclarecido, levando ao entendimento de que *“nossa economia então, é refém de interesses de países mais ricos”*, *“o povo não sabe escolher seus políticos”*, ou ainda *“o modelo capitalista é melhor mesmo, tem que lucrar quem corre mais”*.

Pautados, pelo já mencionado, direito ao divergente e respeito às diferenças, os estudantes se sentiram confortáveis em evidenciar que, mesmo após as discussões, relatos e evidências histórica, o neoliberalismo e sua dinâmica o conforta como espaço de expectativa para o futuro. Um dos estudantes afirmou que: *“meu pai quer me matar quando eu falo que apoio o capitalismo”*, deslocando a hipótese dessa pesquisa.

Esclarecidos sobre o processo de evolução do modelo capitalista e identificando a estrutura neoliberal dentro deste modelo, ficou claro que muitos dos estudantes que se afinizaram com a fala do colega, são receptivos à dinâmica neoliberal. Assim, a opinião do estudante não é solitária em sua turma, outros, em momentos diferentes, afirmaram rechaçar o modelo trabalhista consolidado no Brasil, e que se sentem confortáveis com a uberização das profissões e querem *“ter liberdade para escolher”*.

As vozes que divergiram com as perspectivas deste grupo de estudantes não foram suficientes para demovê-los de suas concepções, espelhando o que encontramos na sociedade: uma acomodação em suas certezas, sem espaço para a reflexão, sendo que os argumentos que sustentaram reproduzem frases de efeito encontradas nas redes sociais, como: *“aqui é PJ”*, *“vou ser meu próprio patrão”*, *“mente de empreendedor”*.

A lógica da precarização do trabalho e da flexibilização dos direitos trabalhistas foi trabalhada em sala antes do debate, incluindo a discussão sobre como o discurso neoliberal dissemina a crença em uma autonomia e flexibilização, ocultando um projeto de redução do Estado, com riscos para os direitos dos indivíduos. Apesar desse percurso, o debate evidenciou que neste tema, um grupo, embora não seja a maioria, resiste ao conhecimento histórico escolar e se aproxima do senso comum. As certezas sobre empreendedorismo, mérito e flexibilização já estavam suficientemente naturalizadas a ponto de não serem percebidas, confirmando o pensamento de Turin, de que o

neoliberalismo fala através de nós sem que percebamos, como forma razoável de expectativa para o futuro.³⁵⁵

A análise sugere a reflexão sobre as formas de disseminação da informação trabalhada ao longo do ano letivo, e problematizada no debate. A questão foi considerada fator de atenção para eles, uma vez que assumiram que em alguns momentos “*reproduzimos eles* [conteúdo da internet] *sem pensar*”, consideraram que “*podemos nos deixar levar e sermos influenciados e influenciadores de coisas que nem sabemos se concordamos*”. Nesse sentido, se mostraram dispostos a verificar posturas e práticas de forma mais atenta.

A dinâmica neoliberal tem sido naturalizada como estrutura de vida e pensamento para a geração que nasceu sob este modelo e que não vivenciou outras experiências, somente as ondas mais ou menos intensas de sua política desregulatória. Este fato pode explicar a percepção de uma postura mais crítica dos familiares entrevistados, mesmo não tendo passado pelas etapas do projeto de intervenção, mas pela experiência concreta da perda de direitos, das modificações nas garantias e relações sociais sentidas no cotidiano. Os estudantes, por sua vez, apesar de uma metodologia que buscou trazê-los ao desenvolvimento do pensamento reflexivo e da criticidade, reproduziram com mais facilidade o discurso neoliberal. No exercício proposto em sala e finalizado com o debate, não podemos afirmar que entramos e saímos da mesma forma, algumas certezas se romperam, percebidas nas transformações das narrativas ao longo do ano, outras se fortaleceram no radicalismo polarizado, mas pudemos jogar luz em pensamentos e práticas tão naturalizados que antes não eram questionados.

³⁵⁵ TURIN, Rodrigo. Tempos precários: historicidade, aceleração e semântica neoliberal. Dansk: Zazie Edições, 2019. p.18.

CONCLUSÃO – ENTRE MEMÓRIA E HISTÓRIA: O QUE AS NARRATIVAS FAMILIARES REVELARAM SOBRE O NEOLIBERALISMO

Ao propor esta pesquisa, o impulso inicial era responder a uma inquietação da minha prática docente: como sensibilizar estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental para a importância do conhecimento histórico escolar em um contexto marcado pela dificuldade na prática dialógica, na desvalorização da disciplina escolar e na busca pelo desenvolvimento de posturas reflexivas e críticas.

A pesquisa foi idealizada na expectativa de que no conflito entre os pensamentos já consolidados e os novos, a aprendizagem se expandisse, como afirma Fosnot³⁵⁶, em uma tentativa metodológica para sensibilizar turmas que, ano após ano estão desconsiderando o conhecimento histórico escolar. Para tanto, o exercício prático foi estabelecido na análise da fonte histórica, em especial as memórias, escolhidas para que os estudantes, de forma experimental, percorressem o caminho epistemológico do ofício do historiador, na intenção de compreender como se produz o conhecimento histórico que chega em sua sala e no material didático. Elucidando sobre a metodologia que lhe confere autoridade, no contraste com as informações repercutidas sem respaldo.

Ao longo do percurso foi possível confirmar que os estudantes chegam à escola trazendo consigo interpretações que se distanciam do ensino de História. Elas são constituídas nas relações familiares, religiosas, midiáticas, comunitárias, e que, de maneira crescente estão se tornando mais relevantes para os estudantes, demonstrando que as culturas de história estão disputando com o saber escolar a produção de sentidos sobre o passado. Essa cultura de história vem se consolidando influenciada pela dinâmica neoliberal, moldando percepções, pensamentos e atitudes, e na mesma medida, vem condicionando as narrativas que chegam às salas de aula e impactam a cultura escolar.

Neste sentido, as memórias familiares se efetivaram como a possibilidade de aproximar essas culturas de história e problematizá-las, sugeridas como a base mais próxima dos estudantes e que poderia influenciar suas narrativas.

Os estudantes, na conclusão da proposta, apesar de se reconhecerem no pensamento e narrativa familiar, demonstraram que sua influência se estabelece de forma difusa, ou mais complexa do que esta pesquisa inicialmente supunha. Na atualidade mencionaram outras fontes de relevância que competem com a familiar em

³⁵⁶ FOSNOT, Catherine Twomey. Prefácio. In: FOSNOT, Catherine Twomey (org.). *Construtivismo: teorias, perspectivas e prática pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. xi.

sua formação de opinião. Fato consolidado na pesquisa, foi o poder das mídias digitais, que apareceram com frequência nas etapas do projeto de intervenção como formadora de opinião junto aos estudantes, como também já havia apontado Bentivoglio, que infere sobre o poder das redes da internet na consolidação de verdades, desconsiderando o conhecimento científico³⁵⁷.

Na perspectiva de compreender as narrativas que desvalorizam o conhecimento histórico escolar e privilegiam outras fontes geradores do conhecimento, percebemos uma dificuldade de diálogo, em função da alienação das bolhas de informações que os algoritmos alimentam, fortalecendo a polarização, negacionismo e a desinformação. Neste sentido, estimular a postura reflexiva e questionadora é ação imunizadora que o trabalho desenvolvido buscou oferecer.

Sobre o assunto, as interações em sala demonstraram uma compreensão teórica, com respostas precisas sobre como proceder de forma reflexiva, indicando que o objetivo foi alcançado. Porém, ao desenvolvermos a análise sobre as bases do neoliberalismo, percebemos que elas já estão introjetadas na sociedade, que naturalizou um modelo de ser que reproduz a dinâmica neoliberal sem ao menos perceber. Nesse sentido, Turin indica que ele fala através de nós. Disseminamos uma estrutura de narrativas e práticas que reforça não só o vocabulário de mercado, mas a crença nas suas fundamentações.³⁵⁸

Se em um primeiro momento a pesquisa cogitou trabalhar, como recorte histórico, o governo de Fernando Henrique Cardoso, a mudança para o neoliberalismo no Brasil se mostrou cada vez mais pertinente ao longo do desenvolvimento da pesquisa. Não porque, diferente do que foi proposto, seria a causa dos problemas percebidos na educação e nas relações ensino-aprendizagem, mas por ser o pilar de sustentação para outras condicionantes que afetam as culturas de história e a cultura escolar.

O desenvolvimento da proposta de pesquisa-ação ancorou sua prática na participação familiar, relatando as suas memórias do Brasil de 1985 a 2003, que marca o período que encerra o regime militar no país e tem início as transformações que levam ao neoliberalismo. As entrevistas colaboraram para os objetivos da pesquisa e acrescentaram contribuições que enriqueceram a experiência.

Através das entrevistas, os estudantes entraram em contato com o passado

³⁵⁷ BENTIVOGLIO, Julio. Verdades, disputas de narrativas e bolhas de opinião: o fazer histórico no Brasil pós-golpe de 2016. In: MERLO, Patricia; et. al (Org.). *Anais do XIII Encontro Estadual de História da ANPUH-ES: negacionismo, verdade e fazer histórico*. Volume 1. Vitória: Editora Milfontes, 2021.

³⁵⁸ TURIN, Rodrigo. *Tempos precários: historicidade, aceleração e semântica neoliberal*. Dansk: Zazie Edições, 2019. p.18.

recente, entendendo como os governos do período recortado continuam impactando seu presente. Entretanto, rompendo com o que foi estabelecido pela BNCC e seu material didático, os estudantes nomearam e conheceram as estruturas do modelo capitalista neoliberal que influencia suas relações e crenças. Assim, se o termo quase não foi mencionado nas entrevistas, o retrato vivo de sua estruturação no Brasil, a partir do período da redemocratização foi percorrido através das memórias dos familiares.

O percurso foi pensado para que o neoliberalismo fosse percebido com criticidade e não apenas como um conceito vazio, um quadro estático de um passado que já passou, em um presente contínuo que o descarta como obsoleto, ultrapassado.³⁵⁹ E o trabalho com as memórias humanizou o conhecimento, estabelecendo empatia, com o reconhecimento dos traumas, lutas, e histórias individuais que percorreram a sala de aula, se aproximando do ensinar por afetos³⁶⁰. Nas histórias de vida de cada familiar, foram despertados sentimentos que variaram de indignação a consternação, aumentando impacto e gerando as reflexões que se esperava.

As memórias familiares efetivaram tudo isso, mas, sua importância e contribuição auxiliaram na percepção da proximidade e da distância entre memória e história. A experiência oportunizou perceber que as memórias podem trazer mais do que a história conta, ajudando a criar novos pontos de vista, relativizando o passado e estabelecendo que ele é fruto do presente e da percepção do passado que temos agora. Com isso, o olhar sobre as entrevistas logo se estabeleceu pelo reconhecimento do presente de cada familiar e, a partir disso, reconheceram que os silêncios dizem sobre a história, que as lembranças não se operam de forma linear e cronológica, que os saltos no espaço-tempo ocorrem porque a memória é elástica, condicionada pela afetividade³⁶¹, e por isso foi recebida no momento das entrevistas com a cautela de quem espera que ela flua com os relatos que realmente tocaram cada indivíduo.

Apesar disso, através de suas pesquisas os estudantes reconheceram que os relatos de memória registrados não podem ser tomados como transcrição da história, pois estão carregados de subjetividade, lacunas, operam numa outra linguagem. Ainda assim, são fontes singulares para a compreensão da história vivida, e que devem ser

³⁵⁹ MONTEIRO, Ana Maria F.C. Ensino de História: entre História e Memória. In: SILVA, Gilvan Ventura da; SIMÕES, Regina Helena Silva e; FRANCO, Sebastião Pimentel. (Org.). *História e Educação: territórios em convergência*. 1ed. Vitória(ES): GM/PPGHIS/UFES, 2007, v. 1, p. 1-12.

³⁶⁰ PEREIRA, Nilton Mullet; TORELLY, Gabriel. Para uma crítica da consciência pelos afetos: o ensino de História como desafio de uma aprendizagem das relações. *Revista História Hoje*, [S. l.], v. 12, n. 26, 2023. DOI: 10.20949/rhhj.v12i26.1042. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/1042>. Acesso em: 02 jan. 2026.

³⁶¹ SEIXAS, Jacy. *Da memória e seus “caminhos secretos para entrar em nós”* - ensaios sobre memória, esquecimento, história, historiografia. 1. ed. São Paulo: Intermeios, 2021.

analisados com criticidade. Tal fato reforça as expectativas do trabalho, ao fornecer material concreto para o entendimento de que as narrativas que circulam influenciando os estudantes não estão isentas de intenções e se estabelecem buscando um público, na tentativa de disseminar suas ideias, portanto, assim como as memórias, devem aguçar a reflexão e a análise.

Houve o fortalecimento, dentre os resultados obtidos, da compreensão da História como resultante de um tempo, sujeita a reformulações, não se estabelecendo na neutralidade e sim permeada por intenções. Assim, o trabalho com as fontes históricas, principalmente os relatos de memórias dos familiares, problematizou a noção de verdade, mostrando a complexidade do conhecimento histórico, que interpreta a fonte, sem elevá-la à prova.³⁶²

A hipótese que orientou a pesquisa, de que as memórias familiares podem tensionar ou reforçar as versões hegemônicas sobre o neoliberalismo indicou que as versões foram tensionadas. Versões que difundem a ideia de diminuição do Estado, privatizações, reduções de direitos e precarização das relações de trabalho como condições orgânicas do capitalismo. Mas, diferente da letra fria do livro didático, as memórias familiares trouxeram experiências do vivido, produzidas com sentimentos, silêncios e alargaram a percepção dos estudantes sobre a redução e ameaça aos direitos trabalhistas.

Nesse sentido, a experiência mostrou para os estudantes as reduções no conteúdo histórico escolar sobre o assunto, reforçando que o currículo escolar é fruto da tensão de seu tempo, sendo o resultado de escolhas. E nesse momento, a educação ao reduzir a participação do conceito de neoliberalismo do conteúdo de História, apesar de continuar lá, invisível, é escolha da parcela que vence as disputas e condicionam o que e quanto se aprende.

Por sua vez, ao não perceberem a estrutura, quem arquiteta as mudanças, e não aprofundar suas finalidades, os familiares reforçam as versões hegemônicas sobre o neoliberalismo, que de forma muito abstrata vem se diluindo como conceito, mas se fortalecendo enquanto sistema, estilo de vida, que pauta uma vida condicionada pelo mérito, em busca do empreendedorismo e alheio às reformas. Em um modelo que Turin chama de regime de historicidade neoliberal, onde os indivíduos percebem os efeitos,

³⁶² PEREIRA, Nilton Mullet; SEFFNER, Fernando. O que pode o ensino de História? Sobre o uso de fontes na sala de aula. *Anos 90*, [S. l.], v. 15, n. 28, p. 113–128, 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/anos90/article/view/7961>. Acesso em: 29 jul. 2025, p. 127.

mas não a estrutura que os promoveu³⁶³.

No desenvolvimento da proposta, foi notório que a postura dos familiares sobre o neoliberalismo foi mais crítica do que a dos estudantes, que nasceram nessa conjuntura e que não passaram pela perda, não reuniram experiências, se acomodando melhor as dinâmicas das habilidades, competências, empreendedorismo, flexibilização, uberização. No desenvolvimento do capital humano, os estudantes estão desde pequenos aprendendo que a lógica do sucesso se estabelece pelo que conseguem acumular de conhecimento para trocá-lo por êxito³⁶⁴. Ao observarmos a continuidade deste processo, compreendemos a dinâmica da economia de mercado invadindo as culturas de história e a cultura escolar na atualidade, que ensinam que suas conquistas é mérito ou demérito de cada um, assumindo a lógica da meritocracia como real e afastando o debate sobre as desigualdades do processo.

Ampliando o horizonte de expectativas, a pesquisa forneceu elementos para reflexões que estavam além dos objetivos traçados. Foi possível problematizar, através da estruturação da pesquisa junto aos estudantes e familiares, a distância atual entre a Escola Municipal Professor Sérgio de Oliveira Marquez e a comunidade, e levantar possibilidades de análises futuras sobre o público que responde às demandas educacionais no ambiente familiar, as dificuldades de interação entre escola-família, o papel de gênero no contato familiar com a escola.

Ao buscar uma dimensão propositiva que alcançasse a extensão do trabalho realizado com a turma de 9º ano do Ensino Fundamental com as memórias familiares sobre o neoliberalismo no Brasil, foi entendido que a construção das bases que levaram às análises das entrevistas seria o melhor resultado para ser relatado como produto, ou mais precisamente, um processo. Por isso, lançar luz ao Projeto de Intervenção que forneceu recursos para a conclusão dessa pesquisa, reforça o entendimento que o aprendizado se opera de forma lenta, contínua, processual. Portanto a análise, ao final do trabalho, é que ao compararmos os estudantes do começo ao final do processo, percebemos uma mudança na forma de compreensão do mundo, principalmente do discurso relacionado com as mídias digitais, a valorização do conhecimento ancestral, na compreensão da História e do conhecimento histórico escolar.

Ao propor aos estudantes a análise das entrevistas, verificamos que foram

³⁶³ Turin, Rodrigo. *Tempos precários*: historicidade, aceleração e semântica neoliberal. Dansk: Zazie Edições, 2019. p. 23-24.

³⁶⁴ TURIN, Rodrigo. *Tempos precários*: historicidade, aceleração e semântica neoliberal. Dansk: Zazie Edições, 2019. p.18.

capazes de perceber e problematizar o que foi experienciado nas narrativas. Mas, além de compreender o período contemporâneo do Brasil, puderam perceber algumas similaridades com o que foi enunciado em algumas narrativas, o que não significou uma mudança de posturas, mas uma evidenciação das estruturas invisíveis do neoliberalismo que falam através de nós. Apesar disso, no exercício prático com o proceder historiográfico mobilizamos uma atitude mais efetiva sobre o olhar reflexivo, crítico e que se pauta pelo respeito e ética sobre o passado, no entendimento que ele se relaciona permanentemente com o presente.

Assim, no percurso do ano letivo, as bases e conceitos que estruturaram a aprendizagem sobre o neoliberalismo foram desenvolvidas e amadurecidas bimestre a bimestre, e no fechamento da proposta com o debate, foi possível retomar e verificar quais os conhecimentos foram consolidados com a pesquisa e quais não se efetivaram.

Na verificação da satisfação das inquietações de onde parte esta proposta, foi possível compreender que a desvalorização da História não é fator deslocado, presente em minha sala de aula, mas como aponta Achille Mbembe, é parte microscópica, próxima, pulsante do que em sociedade observamos como uma crise das humanidades, onde a lógica neoliberal se impõe de forma utilitarista³⁶⁵, chegando na escola. Nessa perspectiva, reconhecer que a proposta não conseguiu alcançar todos os estudantes, é perceber que o que estrutura as culturas de história e suas narrativas em sala de aula se consolidou e que na tentativa de esclarecer sobre os mecanismos do neoliberalismo, a semente foi plantada.

A proposta de pesquisa, por tudo isto, tem valor catártico para esta professora que, como sua categoria profissional, vem sofrendo as pressões de uma educação que amplia as responsabilidades dos docentes, diminuindo as condições de trabalho. Uma professora que, em seu ofício sabe e sente que, por vezes, ainda se questiona se as dificuldades na aprendizagem são incompetência dos professores.³⁶⁶

No desenvolvimento do trabalho percebemos a dimensão das estruturas que condicionam as relações que se estabelecem na sala de aula, e se o alcance esperado não se efetivou, não podemos atuar como se fossemos “heróis” ou “heroínas”, capazes de promover a resolução de problemas que estão na ordem social, econômica e política

³⁶⁵ MBEMBE, Achille. *A era do humanismo está terminando*. Instituto Humanitas Unisinos, São Leopoldo, 24 jan. 2017., 24 jan. 2017. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/564255-achille-mbembe-a-era-do-humanismo-esta-terminando>. Acesso em: 25 set. 2025.

³⁶⁶ MONTEIRO, Ana Maria F.C. Ensino de História: entre História e Memória. In: SILVA, Gilvan Ventura da; SIMÕES, Regina Helena Silva e; FRANCO, Sebastião Pimentel. (Org.). *História e Educação: territórios em convergência*. 1ed.Vitória(ES): GM/PPGHIS/UFES, 2007, v. 1, p. 1-12.

estruturante das relações em sociedade, e que em alguns momentos somente a educação percebe. O trabalho teve papel profilático na desesperança do ofício do professor de história, para não se vestir de culpa e nem tomar para si a responsabilidade de “salvar o mundo” com “saliva e um quadro”.

Na crise de autoridade pela qual passa o professor de história e na dificuldade em promover aprendizagens significativas, Monteiro propôs estabelecer um espaço de negociações, pois a escola é o lugar de fronteira, como espaço das diferenças, mas também do diálogo do senso comum com o conhecimento escolar sistematizado³⁶⁷, e a tarefa foi concretizada no desenvolvimento dessa proposta de pesquisa.

Ao longo do processo, estabelecido como a dimensão propositiva deste trabalho, as narrativas assentadas em um imaginário social construído de forma lenta e constante, evidenciaram as culturas de história que chegam à sala de aula. Essas narrativas foram trazidas à luz, analisadas e debatidas, em diálogo com o conteúdo previsto para o ensino de História pela BNCC. A expectativa era de conseguir de forma prática exercitar uma postura reflexiva, dialógica e consciente, característica do processo permanente de reconstrução, que se constitui a aprendizagem. A partir do tema levantado, diferentes questões foram problematizadas, e considerando a diversidade que constitui a sala de aula, foi possível verificar posturas distintas entre os estudantes, enriquecendo a experiência e oportunizando uma reflexão sobre os caminhos do ensino de história sob os condicionantes do capitalismo neoliberal.

³⁶⁷ MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa; PENNA, Fernando de Araújo. Ensino de História: saberes em lugar de fronteira. *Educação & Realidade*, [S. l.], v. 36, n. 1, 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/15080>. Acesso em: 08 nov. 2024.

REFERÊNCIAS

FONTE:

ANA. *Memórias familiares sobre os governos brasileiros de 1985 a 2003*. [Entrevista cedida a] Priscilla Fagundes Brunelli. Uberlândia: Escola Municipal Prof. Sérgio de Oliveira Marquez, 15 maio 2025.

BRUNELLI, Priscilla Fagundes. *Diário de sala: 9º ano*. Uberlândia: Escola Municipal Prof. Sérgio de Oliveira Marquez, 2025.

CARMEM. *Memórias familiares sobre os governos brasileiros de 1985 a 2003*, [entrevista cedida a] Priscilla Fagundes Brunelli. Uberlândia: Escola Municipal Prof. Sérgio de Oliveira Marquez, 21 out. 2025.

GERSON. *Memórias familiares sobre os governos brasileiros de 1985 a 2003*, [entrevista cedida a] Priscilla Fagundes Brunelli. Uberlândia: Escola Municipal Prof. Sérgio de Oliveira Marquez, 30 out. 2025.

LÚCIA. *Memórias familiares sobre os governos brasileiros de 1985 a 2003*, [entrevista cedida a] Priscilla Fagundes Brunelli. Uberlândia: Escola Municipal Prof. Sérgio de Oliveira Marquez, 28 out. 2025.

MARINA. *Memórias familiares sobre os governos brasileiros de 1985 a 2003*, [entrevista cedida a] Priscilla Fagundes Brunelli. Uberlândia: Escola Municipal Prof. Sérgio de Oliveira Marquez, 22 out. 2025.

ROSA. *Memórias familiares sobre os governos brasileiros de 1985 a 2003*, [entrevista cedida a] Priscilla Fagundes Brunelli. Uberlândia: Escola Municipal Prof. Sérgio de Oliveira Marquez, 9 out. 2025.

BIBLIOGRAFIA

ABIKO, Alex Kenya; MARQUES, Felipe Silveira; CARDOSO, Francisco Ferreira; TIGRE, Paulo Bastos. *Setor de construção civil: segmento de edificações*. Brasília: SENAI/DN, 2005.

ABILIO, Ludmila Costhek; AMORIM, Henrique; GROHMANN, Rafael. Uberização e plataformização do trabalho no Brasil: conceitos, processos e formas. *Sociologias*, [S. l.], v. 23, n. 57, p. 26-56, 2021. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/sociologias/article/view/116484>. Acesso em: 8 ago. 2025. <https://doi.org/10.1590/15174522-116484>

ABREU, Marcelo Santos de; CUNHA, Nara Rúbia de Carvalho. Cultura de história, história pública e ensino de história: a investigação e formação de professores de história. *Revista História Hoje*, [S. l.], v. 8, n. 15, p. 111-134, 2019. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/527>. Acesso em: 29 jul. 2025. <https://doi.org/10.20949/rhhj.v8i15.527>

ABUD, Katia Maria. Processos de construção do saber histórico escolar. *História & Ensino*, [S. l.], v. 11, p. 25-34, 2005. Disponível em:

<https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/11834>. Acesso em: 31 jul. 2025. <https://doi.org/10.5433/2238-3018.2005v11n0p25>

AGAMBEN, Giorgio. *O que é o contemporâneo? e outros ensaios*. Chapecó: Argos, 2009.

AGÊNCIA BRASIL. SP: comunidade escolar critica imposição de uso de plataforma digital. 24 maio 2024. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2024-05/sp-comunidade-escolar-reclama-de-imposicao-de-plataforma-digital>. Acesso em: 06 ago. 2025.

AGÊNCIA SENADO. *Impeachment de Dilma Rousseff marca ano de 2016 no Congresso e no Brasil*. Brasília, DF: Agência Senado, 28 dez. 2016. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/12/28/impeachment-de-dilma-rousseff-marca-ano-de-2016-no-congresso-e-no-brasil>. Acesso em: 8 jul. 2026.

ALBERTI, Verena. *Manual de História Oral*. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

ALCÂNTARA, Guilherme; RESENDE, Tânia de Freitas. Participação das famílias na gestão educacional: o lugar dos pais-professores. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 41, p. e96138, p. 1-19, 2025. <https://doi.org/10.1590/1984-0411.96138>

ALMEIDA, Denis Andrade. *O currículo e o ensino de História nas malhas do neoliberalismo: competências e formação histórica*. 2021. 177 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2021. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1641413>.

ALMEIDA, Fabiana Rodrigues de; SILVA, Felipe Dias de Oliveira. Por outra BNCC de História: sobre políticas de memória e uma comunidade disciplinar. In: JUNIOR, Arnaldo Pinto; SILVA, Felipe Dias de Oliveira; CUNHA, André Victor Cavalcanti Seal da (orgs.). *A BNCC de História: entre prescrições e práticas*. Recife: Editora Universidade de Pernambuco, 2022. p. 195-230.

ALMEIDA, Monica Piccolo. *Reformas neoliberais no Brasil: a privatização nos governos Fernando Collor e Fernando Henrique Cardoso*. 2010. Tese (Doutorado em História Social) - Programa de Pós-Graduação em História Social, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010.

ALVES, Eliene Gomes da Silva. *O anticomunismo nas aulas de História: e-book temático para o Ensino Médio*. 2024. 259 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) - Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2024.

ALVES, Giovanni. Trabalho e desigualdade social da reestruturação capitalista: um balanço da "década neoliberal" no Brasil. *Revista de Políticas Públicas*, São Luís, v. 7, n. 2, jul./dez. 2003.

ALVES, Rubem. *A planície e o abismo*. São Paulo: Paulus, 1991.

AMADO, Guilherme; BARRETO, Eduardo; MATSUI, Naomi; SCHMITT, Gustavo. Os livros do Weintraub. *O Globo/Época*, 06 mar. 2020. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/epoca/guilherme-amado/os-livros-do-weintraub-24288623>.

Acesso em: 03 fev. 2026.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (orgs.). *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ANDOZIA, Francine de Lorenzo. *Passaram a mão na minha poupança: um estudo sobre o impacto do Plano Collor no cotidiano da população brasileira urbana em 1990*. 2019. 263 f. Dissertação (Mestrado em História Econômica) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

ANDRADA, Alexandre F. S. Quem, afinal, apoiou o Plano Collor? *Revista de Economia Política*, São Paulo, v. 38, n. 4 (153), p. 781-799, out./dez. 2018. <https://doi.org/10.1590/0101-35172018-2713>.

ANDRADE, Daniel Pereira. Neoliberalismo e lógica da democracia social na Nova República. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 46., 2022, online. ST42: Democracias em declínio: desafios políticos, teóricos e analíticos.

ANDRADE, Daniel Pereira. O que é o neoliberalismo? A renovação do debate nas ciências sociais. *Sociedade & Estado*, Brasília, v. 34, n. 1, p. 211-239, 2019. Acesso em: 4 jul. 2025. <https://doi.org/10.1590/s0102-6992-201934010009>

ANDRADE, Daniel Pereira. Rodadas históricas de neoliberalização no Brasil. *Contemporânea: Revista de Sociologia da UFSCar*, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 675-708, dez. 2022. Acesso em: 4 jul. 2025. <https://doi.org/10.4322/2316-1329.2022021>

ANHORN, Carmen Teresa Gabriel. Teoria da História, Didática da História e narrativa: diálogos com Paul Ricoeur. *Revista Brasileira de História*, v. 32, n. 64, p. 187-210, dez. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbh/a/LRMGRGLB75LdJj7gyg9cZyq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 08 jun. 2025. <https://doi.org/10.1590/S0102-01882012000200011>

ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1972.

ARENDT, Hannah. *Origens do totalitarismo*. Tradução de R. Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

ARROYO, Miguel G. *Currículo, território em disputa*. 5. ed. Petrópolis: Cortez, 2013.

ASSIS, Rômulo Fernandes de. *As influências nos Pinóquios e a resistência dos Gepetos: como discursos negacionistas vêm adentrando as aulas de História*. 2020. 124 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) - Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

AUDI, Amanda. Coordenado por monarquista, curso ligado à Brasil Paralelo forma professores de história. *Agência Pública*, [S. l.], 17 jun. 2024. Disponível em: <https://apublica.org/2024/06/coordenado-por-monarquista-curso-ligado-a-brasil-paraleloforma-professores-de-historia/>. Acesso em: 03 ago. 2025.

BACZKO, Bronislaw. Imaginação social. In: *Enciclopédia Einaudi*. Antropos-Homem. Lisboa: Imprensa Nacional, Casa da Moeda, 1985. p. 296-332.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARROS, José D'Assunção. Os campos da história: uma introdução às especialidades da história. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. 16, p. 17-35, dez. 2004.

BARROSO, João. Cultura, cultura escolar, cultura de escola. In: PINHO, Sheila Zambello de (coord.). *Caderno de formação: formação de professores*. Bloco 03: Gestão escolar. Vol. 1: Legislação educacional. São Paulo: Cultura Acadêmica/UNESP/UNIVESP, 2012. p. 181-199. Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/65262>. Acesso em: 25 jun. 2024.

BAUMAN, Zygmunt. *Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadorias*. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

BENTES, Anna Christina; OLIVEIRA, Victor Aparecido dos Reis. Modelamento sociocognitivo e misoginia: Dilma Rousseff como "o neurônio solitário". *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, v. 67, n. 00, p. e025024, 2025. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8680061>. Acesso em: 3 jul. 2026. <https://doi.org/10.20396/cel.v67i00.8680061>

BENTIVOGLIO, Julio. Verdades, disputas de narrativas e bolhas de opinião: o fazer histórico no Brasil pós-golpe de 2016. In: MERLO, Patricia et al. (orgs.). *Anais do XIII Encontro Estadual de História da ANPUH-ES: negacionismo, verdade e fazer histórico*. Volume 1. Vitória: Editora Milfontes, 2021.

BHATTACHARYA, Tithi. Explicando a violência de gênero no neoliberalismo. Tradução de Laura Viríssimo. *Revista Marx e o Marxismo*, 2019. Disponível em: <https://www.niepmarx.com.br/index.php/MM/article/view/319>. Acesso em: 06 jun. 2026.

BLOCH, Marc. *Apologia da história ou O ofício de historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BOURDIEU, Pierre. *A distinção: crítica social do julgamento*. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2014.

BRAGA, Vanessa. Sebrae Minas e Prefeitura de Uberlândia lançam programa de educação empreendedora nas escolas. *Agência Sebrae de Notícias Minas Gerais*, Belo Horizonte, 20 fev. 2025. Disponível em: <https://mg.agenciasebrae.com.br/cultura-empreendedora/sebrae-minas-e-prefeitura-de-uberlandia-lancam-programa-de-educacao-empreendedora-nas-escolas/>. Acesso em: 13 maio 2025.

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

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Painel do Ideb*. Brasília, DF: Inep, 2024. Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiaMGVjMzIwZWQtM2IzZS00NmE0LTkwNjUtZjIiYjMyNTVhZGY0IiwidCI6IjI2Zjc0ODk3LWM4YWMTNGIxZS05NzhmLVVhNGMwNzc0MzRiZiJ9>. Acesso em: 4 jun. 2026.

BRASIL. Secretaria de Relações Institucionais. *Sanção presidencial confirma recursos do pré-sal para educação e saúde*. Brasília, DF: Secretaria de Relações Institucionais, 9 set. 2013. Disponível em: <https://www.gov.br/sri/pt-br/backup-secretaria-de-governo/relacoes-institucionais/conteudo/noticias/sancao-presidencial-confirma-recursos-do-pre-sal-para-educacao-e-saude>. Acesso em: 11 jul. 2026.

CABRINI, Conceição et al. *O ensino de História: revisão urgente*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CADORE, Marcelo. *Bolsonarismo: uma história do conceito*. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Ciências Sociais) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2021.

CAIMI, Flávia Eloísa. História escolar e memória coletiva: como se ensina? Como se aprende? In: ROCHA, Helenice et al. (orgs.). *A escrita da história escolar: memória e historiografia*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2009. p. 65-79.

CAIMI, Flávia Eloísa; OLIVEIRA, Sandra Regina. Os jovens e a aula de história: entre tensões, expectativas e a busca de sentido. *Educação em Questão*, Natal, v. 43, n. 29, p. 77-104, maio/ago. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/>. Acesso em: 21 abr. 2026.

CAIMI, Flávia Eloísa. O que precisa saber um professor de história? *História & Ensino*, [S. l.], v. 21, n. 2, p. 105-124, 2015. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/23853>. Acesso em: 1 ago. 2025. <https://doi.org/10.5433/2238-3018.2015v21n2p105>

CAIMI, Flávia Eloísa. Prefácio. In: JUNIOR, Arnaldo Pinto; SILVA, Felipe Dias de Oliveira; CUNHA, André Victor Cavalcanti Seal da (orgs.). *A BNCC de História: entre prescrições e práticas*. Recife: Editora Universidade de Pernambuco, 2022.

CAINELLI, Marlene. A escrita da história e os conteúdos ensinados na disciplina de História no Ensino Fundamental. *Educação e Filosofia*, Uberlândia, v. 26, n. 51, p. 163-184, jan./jun. 2012. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/viewFile/7666/9694>. Acesso em: 1 ago. 2025. <https://doi.org/10.14393/REVEDFIL.issn.0102-6801.v26n51a2012-p163a184>

CAMARGO, Leticia. *Educação empreendedora no capitalismo neoliberal: análise do material didático do Ensino Fundamental I*. 2022. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, 2022.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. *SEDUC-SP gasta quase R\$ 500 milhões em plataformas sem melhorar resultados educacionais, apontam pesquisadores*. [S. l.], 2025. Disponível em: <https://campanha.org.br/noticias/2025/07/03/seduc-sp-gasta-quase-r-500-milhoes-em-plataformas-sem-melhorar-resultados-educacionais-apontam-pesquisadores/>. Acesso em: 06 ago. 2025.

CANDAU, Joël. *Memória e identidade*. Tradução de Maria Leticia Ferreira. São Paulo: Contexto, 2011.

- CARNEIRO, Júlia Dias. Jair Bolsonaro: os caminhos e as promessas do novo presidente. *BBC News Brasil*, 01 jan. 2019. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-46705007>. Acesso em: 5 jul. 2026.
- CASTRO, Mariana. "A sensação é que nossa situação é análoga à escravidão", declara entregador de aplicativo. *Brasil de Fato*, [S. l.], 2022. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2022/04/02/a-sensacao-e-que-nossa-situacao-e-analog-a-escravidao-declara-entregador-de-aplicativo/>. Acesso em: 12 jun. 2025.
- CHAUÍ, Marilena. O totalitarismo neoliberal. *Anacronismo e Irrupción*, v. 10, n. 18, p. 307-328, 2020.
- CHEVALLARD, Yves. *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: La Pensée Sauvage, 1991.
- CHICARINO, Tathiana Senne. Tancredo Neves: o desenrolar de uma liderança política. *Aurora. Revista de Arte, Mídia e Política*, [S. l.], v. 5, n. 14, p. 47-67, 2012. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/aurora/article/view/9442>. Acesso em: 7 jun. 2026.
- CHOMSKY, Noam. *O lucro ou as pessoas? Neoliberalismo e ordem global*. Tradução de Pedro Jorgensen Jr. 10. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
- COHN, Amélia. As políticas sociais no governo FHC. *Tempo Social*, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 183-197, out. 1999.
- CONTRERAS, José. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.
- CORREIA, Cintia C. M.; DORO, Fernanda G. Origem e trajetória do Plano Nacional do Livro e do Material Didático e a relação com o desenvolvimento de formação de leitores. *Biblioteca Escolar em Revista*, São Paulo, v. 9, n. 1, p. e-208554, 2023. Disponível em: <https://revistas.usp.br/berev/article/view/208554>. Acesso em: 23 maio 2026. <https://doi.org/10.11606/issn.2238-5894.berev.2023.208554>
- COSTA SILVA, Diéssika; DE NORONHA, Gilberto César. Os signos emocionais e a gestão das paixões políticas: sobre os (des)usos dos símbolos nacionais no governo Bolsonaro. *Boletim Historiar*, [S. l.], v. 9, n. 04, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/historiar/article/view/18552>. Acesso em: 5 jul. 2026.
- COUTO, Cláudio G.; ABRUCIO, Fernando. O segundo governo FHC: coalizões, agendas e instituições. *Tempo Social*, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 269-301, 2003. Disponível em: <https://revistas.usp.br/ts/article/view/12412>. Acesso em: 20 jun. 2026. <https://doi.org/10.1590/S0103-20702003000200011>
- DALMÔNICA, Mariely. PMU veta participação de alunos em feira de ciência. *Diário de Uberlândia*, 14 nov. 2018. Disponível em: <https://diariodeuberlandia.com.br/noticia/18790/pmu-veta-participacao-de-alunos-em-feira-de-ciencia>. Acesso em: 12 fev. 2026.
- DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. *A nova razão do mundo*. São Paulo: Boitempo, 2016.
- DAVIES, William. *The limits of neoliberalism: authority, sovereignty and the logic of*

competition. Los Angeles; Londres; Nova Délhi: Sage, 2014.
<https://doi.org/10.4135/9781473906075>

DELEUZE, Gilles. *Conversações 1972-1990*. Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Ed. 34, 1992.

DEMO, Pedro. *Educar pela pesquisa*. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

DIAS, Marina de Fátima. *Memórias familiares sobre os governos brasileiros de 1985 a 2003*. Entrevista concedida a Priscilla Fagundes Brunelli. Escola Municipal Prof. Sérgio de Oliveira Marquez, Uberlândia, 22 out. 2025.

DIAS, Rodrigo Francisco. Tancredo Neves e a redemocratização do Brasil. *Temporalidades - Revista Discente do Programa de Pós-Graduação em História da UFMG*, Belo Horizonte, v. 7, n. 3, p. 249-274, set./dez. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/temporalidades/article/view/5654>. Acesso em: 07 jun. 2026.

DRAIBE, Sônia. A política social no período FHC e o sistema de proteção social. *Tempo Social*, v. 15, n. 2, p. 63-101, nov. 2003. <https://doi.org/10.1590/S0103-20702003000200004>

FERREIRA, Jorgetânia S.; GUIMARÃES JÚNIOR, Mário Costa P. O golpe de 2016 no Brasil: um projeto das elites contra o povo. In: NORONHA, Gilberto César de; LIMA, Idalice Ribeiro Silva; NASCIMENTO, Mara Regina do (orgs.). *O golpe de 2016 e a corrosão da democracia no Brasil*. Jundiaí: Paco Editorial, 2020. v. 1, p. 51-74.

FERREIRA, Marieta de Moraes. O ensino da História, a formação de professores e a pós-graduação. *Anos 90*, Porto Alegre, v. 23, n. 44, p. 21-50, 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/anos90/article/view/68383>. Acesso em: 6 jun. 2025.
<https://doi.org/10.22456/1983-201X.68383>

FUNDAÇÃO FERNANDO HENRIQUE CARDOSO. *Primeira quebra de patente de medicamento no Brasil*. 2007. Disponível em: <https://fundacaoofhc.org.br/linhasdotempo/primeira-quebra-de-patente-de-medicamento-no-brasil/>. Acesso em: 20 jun. 2026.

FHC CRITICA o PSDB por não defender seu legado. *Gazeta do Povo*, 23 set. 2007. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/fhc-critica-o-psdb-por-nao-defender-seu-legado-anktvopjrf0swxquatuaosjta/>. Acesso em: 21 jun. 2026.

FIGUEIREDO, Argelina C.; LIMONGI, Fernando; VALENTE, Ana Luzia. Governabilidade e concentração de poder institucional: o governo FHC. *Tempo Social*, v. 11, n. 2, p. 49-62, out. 1999. <https://doi.org/10.1590/S0103-20701999000200004>

FIORI, José Luís. A política social do governo Collor. *Sociedade e Estado*, Brasília, v. 6, n. 2, p. 115-127, 2022. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/sociedade/article/view/43733>. Acesso em: 24 fev. 2026.

FONSECA, Francisco César Pinto da. *A agenda da transformação: a grande imprensa e a hegemonia neoliberal no Brasil (o governo Itamar Franco entre 1993-1994 e o refluxo da agenda)*. São Paulo: FGV EAESP, 2004. (Relatório de pesquisa FGV/EAESP/NPP,

n. 34). Disponível em: <https://repositorio.fgv.br/items/3a3a3c99-764e-4e95-8756-1c3bc3203370>. Acesso em: 14 jun. 2026.

FONSECA, Selva Guimarães. *Caminhos da história ensinada*. 3. ed. São Paulo: Papirus, 1995.

FONSECA, Selva Guimarães. O trabalho do professor na sala de aula: relações entre sujeitos, saberes e práticas. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* [online], v. 91, n. 228, p. 390-407, 2010. <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.91i228.579>

FONSECA, Thaís Nívia de Lima. *História e ensino de História*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FONTENELLE, André. *Em 1967, FGTS substituiu estabilidade no emprego*. Brasília, DF: Agência Senado, 5 maio 2017. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2017/05/05/em-1967-fgts-substituiu-estabilidade-no-emprego>. Acesso em: 7 jul. 2026.

FOSNOT, Catherine Twomey. Prefácio. In: FOSNOT, Catherine Twomey (org.). *Construtivismo: teorias, perspectivas e prática pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

FOUCAULT, Michel. *Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976)*. Tradução de Maria Ermantina Galvão. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FOUCAULT, Michel. Tecnologias de si. *Verve: revista semestral autogestionária do Nu-Sol*, São Paulo, n. 6, p. 321-360, 2004. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/verve/article/view/5017/3559>. Acesso em: 6 ago. 2025.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, jun. 2012. Acesso em: 8 ago. 2025. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000200004>

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out./dez. 2014. Acesso em: 8 ago. 2025. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302014143817>

FRIOLI, Giovana. Site "Janjômetro" engana ao afirmar que primeira-dama gastou R\$ 117 milhões desde 2023. *Estadão Verifica*, 29 set. 2025. Disponível em: <https://www.estadao.com.br/estadao-verifica/janjometro-117-milhoes-gastos-primeira-dama-enganoso/>. Acesso em: 30 jun. 2026.

FUINI, Pedro. *Estatuto da Criança e do Adolescente é instituído no Brasil: com o ECA, crianças e adolescentes passam a ser encarados como sujeitos de direito*. São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 13 jul. 2022. Disponível em: <https://www.fflch.usp.br/34299>. Acesso em: 23 maio 2026.

FURTADO, Celso. O golpe de 1964 e o Nordeste. *Cadernos do Desenvolvimento*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 11, p. 212-215, jul./dez. 2012.

GENARI, Élton Rigotto. *Revisionismo, memória e ensino de história da ditadura civil-militar: por uma prática politizante*. 2018. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) - Campinas, 2018.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIOVANETTE, Marina de Freitas. *O ensino de História da Ditadura Militar: disputas de memória em tempos de negacionismo histórico*. 2023. 107 f. Dissertação (Mestrado em História Social) - Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2023.

GONTIJO, Rebeca. Sobre cultura histórica e usos do passado: a Independência do Brasil em questão. *Almanack*, Guarulhos, n. 8, p. 44-53, jul./dez. 2014.
<https://doi.org/10.1590/2236-463320140803>

GONTIJO, Rebeca. 'Deixa os historiadores pra lá': crise das humanidades, crise de autoridade, novas possibilidades. In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo (orgs.). *Em defesa do ensino de história: a democracia como valor*. Rio de Janeiro: FGV, 2022. v. 1, p. 19-39.

GRILLO, Cristina. Oposição: privatização "só com tropas federais", diz; Itamar afirma que não venderá Cemig. *Folha de S.Paulo*, São Paulo, 10 abr. 1999. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/brasil/fc10049905.htm>. Acesso em: 12 jun. 2026.

GROPPO, Luis Antônio. Das origens ao colapso do estado de bem-estar: uma recapitulação desmistificadora. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. 20, p. 68-75, dez. 2005.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Antropologia, Cultura e Educação na Formação de Professores. *Revista Antropológicas*, v. 27, n. 1, p. 45-71. 2016. Disponível em <https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistaantropologicas/article/view/24036/19498>. Acesso em: 27 out. 2025.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. Tradução de Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2003.

HARVEY, David. *O neoliberalismo: história e implicações*. Tradução de Adail Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

IANNI, Octávio. Nacionalismo, regionalismo e globalismo. *Revista Novos Rumos*, Marília, n. 25, 2022. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/novosrumos/article/view/2044>. Acesso em: 6 ago. 2025. <https://doi.org/10.36311/0102-5864.11.v0n25.2044>

IGNÁCIO DE SOUZA, Jéssica; FLORES, Cláudia Regina. Da construção do objeto de uma pesquisa para a história da educação financeira. *Anais do ENAPHEM - Encontro Nacional de Pesquisa em História da Educação Matemática*, [S. l.], n. 5, p. 1-4, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/ENAPHEM/article/view/10793>. Acesso em: 8 fev. 2026.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. *Estudo do Ipea desafia suposto "efeito preguiça" associado ao Bolsa Família*: emprego formal e renda do trabalho cresceram mais entre os mais pobres de 2019 a 2023, quando transferências do programa quase quintuplicaram. Brasília, DF: Ipea, 24 jun. 2025. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/portal/categorias/45-todas-as-noticias/noticias/15885-estudo-do-ipea-desafia-suposto-efeito-preguica-associado-ao-bolsa-familia/>. Acesso em: 20 nov. 2025.

ITAMAR FRANCO foi político de sorte e deixa um vazio no Congresso; veja. *YouTube*, 2 jul. 2011. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LoCKGP08cfo>. Acesso em: 27 jun. 2026.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. Tradução de Gizele de Souza. *Revista Brasileira de História da Educação*, São Paulo, n. 1, p. 9-43, 2001.

KNACK, Diego. *Ditadura e corrupção*: a Comissão Geral de Investigações e o confisco de bens de acusados de enriquecimento ilícito no Brasil (1968-1978). Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2018.

KOSELLECK, Reinhart. *Futuro passado*: contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto; Ed. PUC-Rio, 2006.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos de metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LAVAL, Christian. *A escola não é uma empresa*: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Editora Planta, 2004.

LE BON, Gustave. *Psicologia das multidões*. Tradução de Mariana Sérvulo da Cunha; revisão de Claudia Berliner. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2008.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Tradução de Bernardo Leitão et al. Campinas: Editora da Unicamp, 1990.

LE GOFF, Jacques. Prefácio. In: BLOCH, Marc. *Apologia da história ou O ofício de historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

LEE, Peter. Por que aprender História? *Educar em Revista*, n. 42, p. 19-42, out. 2011. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602011000500003>

LEMOS, Luiza Helena Santos Duarte. *Perspectivas históricas sobre o agravamento da extrema pobreza no Brasil*. 2021. 128 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2021.

LEMOS, Renato; CARNEIRO, Alan. Itamar Franco. In: *Atlas Histórico do Brasil*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, [s.d.]. Disponível em: <https://atlas.fgv.br/verbete/2142>. Acesso em: 27 jun. 2026.

LENOIR, Yves. O utilitarismo de assalto às ciências da educação. *Educar em Revista*, n. 61, p. 159-168, jul. 2016. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.47109>

LIMA, Rosenilde Alves de. *Histórias públicas e ditadura militar*: a verdade sedutora dos negacionistas como um problema para o ensino de história. 2021. 203 f. Dissertação

(Mestrado em Ensino de História) - Universidade Regional do Cariri, Crato, 2021.

MALERBA, Jurandir. Os historiadores e seus públicos: desafios ao conhecimento histórico na era digital. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 37, n. 74, 2017. <https://doi.org/10.1590/1806-93472017v37n74-06>

MARROU, Henri-Irénée. *Do conhecimento histórico*. Lisboa: Editorial Áster, 1975.

MBEMBE, Achille. *A era do humanismo está terminando*. São Leopoldo: Instituto Humanitas Unisinos, 24 jan. 2017. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/564255-achille-mbembe-a-era-do-humanismo-esta-terminando>. Acesso em: 25 set. 2025.

MELLO, Livia M. M. J. de. O Bolsa Família e seus impactos sobre a inserção laboral de beneficiários no município de São Luís. *Serviço Social & Sociedade*, n. 137, p. 113-134, jan. 2020. <https://doi.org/10.1590/0101-6628.204>

MIGUEL, Iván G. Silva; TOMAZETTI, Elisete M. As competências no sistema educativo contemporâneo: estratégias da governamentalidade neoliberal. *Políticas Educativas - PoEd*, [S. l.], v. 7, n. 1, 2014. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Poled/article/view/50932>. Acesso em: 26 jul. 2025.

MIGUEL, Luis Felipe. Introdução: a atualidade do golpe. In: NORONHA, Gilberto César de; LIMA, Idalice Ribeiro Silva; NASCIMENTO, Mara Regina do (orgs.). *O golpe de 2016 e a corrosão da democracia no Brasil*. Jundiaí: Paco Editorial, 2020. v. 1, p. 21-28.

MILANI: "O 'L' é também L de Luta, L de Livre e, sobretudo, L de Liberdade". *Partido dos Trabalhadores*, 16 set. 2022. Notícias, Lula. Disponível em: <https://pt.org.br/milani-o-l-e-tambem-l-de-luta-l-de-livre-e-sobretudo-l-de-liberdade/>. Acesso em: 22 maio 2026.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. *Currículo Básico Comum: orientações pedagógicas*. Belo Horizonte: SEE-MG, 2014.

MINTO, Lalo Watanabe. Teoria do capital humano. In: HISTEDBR. *Coleção "Navegando pela História da Educação Brasileira"*: glossário. Campinas: Faculdade de Educação da Unicamp, 2006. Disponível em: <https://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/teoria-do-capital-humano>. Acesso em: 19 fev. 2026.

MONTEIRO, Ana Maria F. C.; AMORIM, Mariana de O. Potencialidades das "narrativas de si" em narrativas da história escolar. *Revista História Hoje*, [S. l.], v. 4, n. 8, p. 15-31, 2016. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/196>. Acesso em: 8 ago. 2025. <https://doi.org/10.20949/rhhj.v4i8.196>

MONTEIRO, Ana Maria F. C. Ensino de História: entre história e memória. In: SILVA, Gilvan Ventura da; SIMÕES, Regina Helena Silva e; FRANCO, Sebastião Pimentel (orgs.). *História e educação: territórios em convergência*. Vitória: GM/PPGHIS/UFES, 2007. v. 1, p. 1-12.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Ensino de História: entre história e memória. *Revista do Núcleo de Estudos de Currículo do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ*, 2012. Disponível em:

<http://www.ufrj.br/graduacao/prodocencia/publicacoes/pesquisa-pratica-educacional/artigos/artigo1.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2024.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. A história ensinada: algumas configurações do saber escolar. *História & Ensino*, [S. l.], v. 9, p. 9-35, 2003. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/12075>. Acesso em: 24 jul. 2025. <https://doi.org/10.5433/2238-3018.2003v9n0p9>

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa; PENNA, Fernando de Araújo. Ensino de História: saberes em lugar de fronteira. *Educação & Realidade*, [S. l.], v. 36, n. 1, p. 191-211, 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/15080>. Acesso em: 08 nov. 2024.

MONTEIRO, Ana Maria F. C. *Professores de História: entre saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Editora Mauad X, 2007.

MORAES, Daniela Martins de Menezes. Ensinar e aprender história nas redes sociais online: possibilidades e desafios para o espaço escolar. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 30., 2019, Recife. *Anais [...]: história e o futuro da educação no Brasil*. Recife: ANPUH-Brasil, 2019. Disponível em: https://www.snh2019.anpuh.org/resources/anais/8/1565298446_ARQUIVO_artigoDanielaMenezes30snh2019anpuh.pdf. Acesso em: 21 abr. 2026.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Currículo, cultura e formação de professores. *Educar em Revista*, [S. l.], v. 17, n. 17, p. 39-52, 2001. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/2066>. Acesso em: 8 ago. 2025. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.218>

MOURA, Sergio Andrade de; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Think tanks, neoliberalismo e a privatização da educação no Brasil. *Retratos da Escola*, v. 18, n. 41, 5 set. 2024. <https://doi.org/10.22420/rde.v18i41.2004>

MUNANGA, Kabengele. *Superando o racismo na escola*. 2. ed. rev. Brasília, DF: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

NASSIF, Luís. O desafio de criar a moeda do BRICS. *Instituto Humanitas Unisinos*, 24 out. 2024. Disponível em: <https://ihu.unisinos.br/645180-o-desafio-de-criar-a-moeda-do-brics-artigo-de-luis-nassif>. Acesso em: 01 abr. 2026.

NEMI, Ana Lúcia Lana; REIS, Anderson Roberti dos; MOTOOKA, Débora Yumi. *Geração Alpha História: 9º ano: ensino fundamental: anos finais*. 4. ed. São Paulo: Edições SM, 2022.

NORONHA, Gilberto Cezar de. O não-lugar da metodologia na formação de professores de História. In: NORONHA, Gilberto Cezar de; CUNHA, Nara R. C. (orgs.). *Na terceira margem: teorias, metodologias e sensibilidades do ensino de História*. São Leopoldo: Oikos, 2022. v. 1, p. 15-39.

NOVAES, Marcos Adriano Barbosa de; SILVA, Sara Mayra Nogueira da; LIMA, Felipe Augusto Alves Correia; GONÇALVES, Ruth Maria de Paula. Neoliberalismo no Brasil e os ataques aos direitos trabalhistas de 1990 a 2021. *Trabalho & Educação*, Belo

Horizonte, v. 31, n. 3, p. 96-114, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/39616>. Acesso em: 23 abr. 2026. <https://doi.org/10.35699/2238-037X.2022.39616>

O GLOBO. *Relembre as teorias da conspiração sobre a morte de Tancredo Neves*. 10 set. 2018. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/cultura/relembre-as-teorias-da-conspiracao-sobre-morte-de-tancredo-neves-23057397>. Acesso em: 28 jun. 2026.

ONDA de trotes sobre massacre causa pânico em escolas de Uberlândia. *Paranaíba Mais*, 23 out. 2025. Disponível em: <https://paranaibamais.com.br/seguranca/onda-de-trotes-sobre-massacre-assusta-escolas-em-uberlandia/>. Acesso em: 08 mar. 2026.

OPENAI. *GPT-4 technical report*. [S. l.]: OpenAI, 2023. Disponível em: <https://arxiv.org/abs/2303.08774>. Acesso em: 18 mar. 2026.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. 5. ed. Campinas: Pontes, 2009.

PACHECO, Clarissa. É falso que Janja assumirá a Presidência após cirurgia de Lula. *Estadão Verifica*, 26 set. 2023. Disponível em: <https://www.estadao.com.br/estadao-verifica/janja-assumir-presidencia-cirurgia-lula/>. Acesso em: 30 jun. 2026.

PAIS de alunos recebem mensagens de suposto ataque em escolas de Uberlândia. *Balanço Geral*, 7 mar. 2022. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=y4_Mp4ndRt0. Acesso em: 08 mar. 2026.

PARTIDO DO MOVIMENTO DEMOCRÁTICO BRASILEIRO. *Uma ponte para o futuro*. Brasília: Fundação Ulisses Guimarães, 29 out. 2015. Disponível em: https://www.mdb-rs.org.br/fl_adm/uploads/documentos/Uma_ponte_para_o_futuro.pdf. Acesso em: 7 jul. 2026.

PEREIRA, Ana Carina Stelko; WILLIAMS, Lúcia Cavalcanti de Albuquerque; DE BEM, Felipe Perito. Consentimento dos pais em pesquisas com escolares e a legislação brasileira. *Interação em Psicologia*, Curitiba, v. 16, n. 1, 2012. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/20922>. Acesso em: 29 dez. 2025. <https://doi.org/10.5380/psi.v16i1.20922>

PIRES, João Augusto Neves. *Cultura funk e subjetividades consumistas: sensibilidades da juventude no fluxo das periferias brasileiras (1990-2014)*. 2016. 199 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016.

PIMENTA, João Paulo et al. A Independência e uma cultura de história no Brasil. *Almanack*, n. 8, p. 5-36, jul. 2014. Acesso em: 24 jul. 2025. <https://doi.org/10.1590/2236-463320140801>

PEREIRA, Josieuder Silva. *Políticas entrelaçadas: neoliberalismo, cultura escolar, ensino de história e aproximação dos saberes acadêmico e escolar por meio do paradidático "Uma História que 'Vale' a pena aprender"*. 2021. 265 f. Dissertação (Mestrado em História) - Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2021.

PEREIRA, Mateus Henrique de Faria. Nova direita? Guerras de memória em tempos de

Comissão da Verdade (2012-2014). *Varia História*, v. 31, n. 57, p. 863-902, set. 2015. <https://doi.org/10.1590/2236-463320140801>

PEREIRA, Nilton. *O povo é um detalhe? Contexto*, 20 mar. 2024. Disponível em: <https://portalcontexto.com/o-povo-e-um-detalhe/>. Acesso em: 9 ago. 2025.

PEREIRA, Nilton Mullet; SEFFNER, Fernando. O que pode o ensino de História? Sobre o uso de fontes na sala de aula. *Anos 90*, [S. l.], v. 15, n. 28, p. 113-128, 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/anos90/article/view/7961>. Acesso em: 29 jul. 2025. <https://doi.org/10.22456/1983-201X.7961>

PEREIRA, Nilton Mullet; TORELLY, Gabriel. Para uma crítica da consciência pelos afetos: o ensino de História como desafio de uma aprendizagem das relações. *Revista História Hoje*, [S. l.], v. 12, n. 26, 2023. Disponível em: <https://rhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/1042>. Acesso em: 02 jan. 2026. <https://doi.org/10.20949/rhj.v12i26.1042>

PIMENTEL, Djenane de Oliveira. *Ética, imprensa e poder*: Itamar Franco na pauta de cobertura da revista Veja. 2002. 131 f. Monografia (Graduação em Comunicação Social) - Faculdade de Comunicação Social, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2002.

POLÍCIA Civil investiga suposta ameaça de ataque a escola pública, em Uberlândia. *Diário de Uberlândia*, 28 fev. 2023. Disponível em: <https://diariodeuberlandia.com.br/noticia/33116/policia-civil-investiga-suposta-ameaca-de-ataque-a-escola-publica-em-uberlandia>. Acesso em: 08 mar. 2026.

PORTELLI, Alessandro. O que faz a história oral diferente. Tradução de Maria Therezinha J. R. *Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História*, [S. l.], v. 14, 2012. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/11233>.

PORTELLI, Alessandro. Tentando aprender um pouquinho. Algumas reflexões sobre a ética em História Oral. *Projeto História*, São Paulo, n. 15, 1997.

PRATES, Daniela M.; CINTRA, Marcos Antônio M. *Keynes e a hierarquia de moedas*: possíveis lições para o Brasil. Campinas: IE/Unicamp, out. 2007. (Texto para Discussão, n. 137).

QUASE 40 milhões de brasileiros são trabalhadores informais; economistas apontam caminhos para se preparar para o futuro. *Jornal Nacional*, [s. l.], 29 jul. 2024. Disponível em: <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2025/07/29/quase-40-milhoes-de-brasileiros-sao-trabalhadores-informais-economistas-apontam-caminhos-para-se-preparar-para-o-futuro.ghtml>. Acesso em: 9 ago. 2025.

RALEJO, Adriana Soares; MELLO, Rafaela Albergaria; AMORIM, Mariana de Oliveira. BNCC e Ensino de História: horizontes possíveis. *Educar em Revista*, v. 37, 2021. Acesso em: 10 nov. 2024. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.77056>

RANGEL, Rodrigo. 'Faz o L': entenda a batalha pelo slogan nas redes e veja o desempenho de governo e oposição. *O Globo*, Rio de Janeiro, 13 fev. 2023. Blog Sonar - A escuta das redes. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/blogs/sonar-a-escuta-das-redes/post/2023/02/faz-o-l-entenda-a-batalha-pelo-slogan-nas-redes-e-veja-o->

desempenho-de-governo-e-oposicao.ghhtml. Acesso em: 22 maio 2026.

REIS, Daniel Aarão. A Constituição cidadã e os legados da ditadura. *Locus: Revista de História*, [S. l.], v. 24, n. 2, 2023. Disponível em:

<https://periodicos.ufjf.br/index.php/locus/article/view/20879>. Acesso em: 25 jul. 2025.

<https://doi.org/10.34019/2594-8296.2018.v24.20879>

RIBEIRO, Flavia Moreira. *A caracterização político-pedagógica da BNCC: a política curricular no contexto da formação para o capital*. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2021.

RICOEUR, Paul. *Memória, história e esquecimento*. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

ROCHA, Camila. *Menos Marx, mais Mises: o liberalismo e a nova direita no Brasil*. São Paulo: Todavia, 2021.

ROCHA, Helenice; MONTEIRO, Rafael. Das fontes às evidências: ensino de História e a disputa de narrativas sobre o passado. *Revista de Teoria da História*, Goiânia, v. 27, n. 2, p. 108-128, 2025. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/teoria/article/view/80945>.

Acesso em: 6 jul. 2026. <https://doi.org/10.5216/rth.v27i2.80945>

RODRIGUES, Carlos Henrique L.; JURGENFELD, Vanessa F. Desnacionalização e financeirização: um estudo sobre as privatizações brasileiras (de Collor ao primeiro governo FHC). *Economia e Sociedade*, v. 28, n. 2, p. 393-420, maio 2019.

<https://doi.org/10.1590/1982-3533.2019v28n2art05>

RODRIGUES, Carlos Henrique Lopes; JURGENFELD, Vanessa Follmann. O neoliberalismo no governo Itamar Franco: uma análise de sua política de privatizações. *Revista da Sociedade Brasileira de Economia Política*, n. 60, p. [s.p.], maio/ago. 2021. Disponível em: <https://revistasep.org.br/index.php/SEP/article/view/698>. Acesso em: 12 jun. 2026.

SALMERÓN, André Henrique Mariz. *A ordem do mérito: um estudo sobre o atravessamento do discurso neoliberal no debate acerca das cotas raciais*. 2015. Dissertação (Mestrado em Teoria Literária e Crítica da Cultura) - Universidade Federal de São João del-Rei, São João del-Rei, 2015. Disponível em: https://www.oasisbr.ibict.br/vufind/Record/BRCRIS_75eed48a213b4b62117fc59fdfe53f5f. Acesso em: 20 mar. 2026.

SAMPAIO, Carlos Magno Augusto. *A influência da filosofia neoliberal sobre as políticas públicas de educação no estado do Paraná, de 1995 a 2002*. 2004. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2004.

SANTHIAGO, Ricardo; MAGALHÃES, Valéria Barbosa de. Rompendo o isolamento: reflexões sobre história oral e entrevistas à distância. *Anos 90*, v. 27, p. 1-18, 2020.

Disponível em: <https://doi.org/10.22456/1983-201X.102266>

SCHAFF, Adam. *História e verdade*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

SEFFNER, Fernando. Aprender e ensinar história: como jogar com isso? In:

GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet (orgs.). *Jogos e ensino de História*. Porto Alegre: Evangraf, 2013. p. 26-46.

SEIXAS, Jacy. *Da memória e seus "caminhos secretos para entrar em nós": ensaios sobre memória, esquecimento, história, historiografia*. São Paulo: Intermeios, 2021.

SILVA, Anne. *BRICS atinge marco trilionário em comércio e sistema de pagamentos pode se tornar realidade em breve*. Revista Fórum, 25 mar. 2026. Disponível em: <https://revistaforum.com.br/global/brics-atinge-marco-trilionario-em-comercio-e-sistema-de-pagamentos-pode-se-tornar-realidade-em-breve/>. Acesso em: 01 abr. 2026.

SILVA, Berenice Gomes da. Foi um golpe contra a democracia. In: SANTOS, Lyndon de Araújo; BACCEGA, Marcus Vinícius de Abreu; MATEUS, Yuri Givago Alhadeff Sampaio (orgs.). *O golpe de 2016 e o futuro da democracia no Brasil*. São Luís: EDUFMA, 2021. p. 36-47.

SILVA, Carmen Rangel da. *A formação do professor de história em tempos neoliberais e pós-modernos*. 1996. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1996.

SILVA, Naire Paes da. A corresponsabilidade feminina no acompanhamento escolar de crianças em uma instituição pública de ensino básico em Manaus-AM. *Cadernos da Pedagogia*, São Carlos, v. 18, n. 42, 2024. Disponível em: <https://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/issue/view/48>. Acesso em: 15 mar. 2026.

SILVA, Roberta Duarte da. A construção do pensamento histórico na cultura digital. *Artigos Portal Clio HD*, 2024. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/cliold/artigos-clio-hd/a-construcao-do-pensamento-historico-na-cultura-digital/>. Acesso em: 08 jun. 2025.

SOUZA, Isabela Talita Corrêa de. Neoliberalismo em tradução: a construção simbólica de Fernando Collor na campanha presidencial de 1989. *Temporalidades*, Belo Horizonte, v. 17, n. 1, p. 1-27, 2025. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/temporalidades/article/view/60441>. Acesso em: 24 fev. 2026.

SQUIRE, Corinne. O que é narrativa? *Civitas - Revista de Ciências Sociais*, v. 14, n. 2, p. 272-284, maio 2014. Acesso em: 25 jul. 2025. <https://doi.org/10.15448/1984-7289.2014.2.17148>

THOMPSON, Paul. *A voz do passado: história oral*. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

THOMSON, Alistair. Reconstituindo a memória: questões sobre a relação entre História Oral e as memórias. *Projeto História*, São Paulo, 1997.

"Tô sem condição nenhuma de voltar para a sala de aula", diz professor espancado por pai de aluna no DF. *GI*, 21 out. 2025. Disponível em: <https://g1.globo.com/df/distrito-federal/noticia/2025/10/21/to-sem-condicao-nenhuma-de-voltar-para-a-sala-de-aula-diz-professor-espancado-por-pai-de-aluna-no-df.ghtml>. Acesso em: 08 mar. 2026.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. *Atitudes pela educação*. São Paulo, [s.d.]. Disponível em:

https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/424.pdf. Acesso em: 05 dez. 2025.

TOLEDO, Caio Navarro de. O golpe de 2016 e a fragilidade da democracia no Brasil. In: NORONHA, Gilberto César de; LIMA, Idalice Ribeiro Silva; NASCIMENTO, Mara Regina do (orgs.). *O golpe de 2016 e a corrosão da democracia no Brasil*. Jundiaí: Paco Editorial, 2020. v. 1.

TOURTIER-BONAZZI, Chantal de. Arquivos: propostas metodológicas. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (orgs.). *Usos e abusos da história oral*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998.

TURIN, Rodrigo. Entre o passado disciplinar e os passados práticos: figurações do historiador na crise das humanidades. *Tempo*, v. 24, n. 2, p. 186-205, maio 2018. <https://doi.org/10.1590/tem-1980-542x2018v240201>

TURIN, Rodrigo. *Tempos precários: historicidade, aceleração e semântica neoliberal*. Dansk: Zazie Edições, 2019.

UBERLÂNDIA. Prefeitura Municipal. Prefeitura certifica mais de 100 professores pelo programa "Educação Empreendedora - Protagonismo Estudantil". *Prefeitura Municipal de Uberlândia*, Uberlândia, 13 maio 2025. Disponível em: <https://www.uberlandia.mg.gov.br/2025/05/13/prefeitura-certifica-mais-de-100-professores-pelo-programa-educacao-empreendedora-protagonismo-estudantil/>. Acesso em: 13 maio 2025.

UGÁ, Maria Alicia D.; MARQUES, Rosa Maria. O financiamento do SUS: trajetória, contexto e constrangimentos. In: LIMA, Nísia T.; GERSCHMAN, Silvia; EDLER, Flávio C.; SUÁREZ, Julio M. (orgs.). *Saúde e democracia: história e perspectivas do SUS* [online]. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2005. <https://doi.org/10.7476/9788575413678.0008>

VIANA, Darlan Bezerra. *Nas fronteiras do currículo: aprendizagens significativas e os temas geradores na produção de sentidos para uma educação histórica*. 2021. 122 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História - ProfHistória) - Universidade Regional do Cariri, Crato, 2021.

ZUBOFF, Shoshana. *A era do capitalismo de vigilância: a luta por um futuro humano na nova fronteira do poder*. Tradução de George Schlesinger. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2020.

APÊNDICE A – PROJETO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

PRISCILLA FAGUNDES BRUNELLI

DO PASSADO AO PRESENTE: um itinerário formativo entre culturas de história e memórias familiares sobre o neoliberalismo no Brasil (1985-2003)

Projeto de Intervenção Pedagógica desenvolvido na Escola Professor Sérgio de Oliveira Marquez, em Uberlândia – MG, como parte integrante da pesquisa de Mestrado em Ensino de História da Universidade Federal de Uberlândia.

Orientador: Gilberto César de Noronha

1 INTRODUÇÃO

O presente Projeto de Intervenção Pedagógica foi idealizado para articular os conteúdos previstos pela BNCC para o 9º ano do Ensino Fundamental potencializando os temas que se relacionam à compreensão da dinâmica neoliberal na sociedade brasileira, a partir do fim da redemocratização.

A proposta parte do entendimento que o neoliberalismo não deve ser tratado apenas como conteúdo econômico ou político, mas sim uma estrutura que atravessa práticas sociais, e que se estabelece disciplinando o imaginário social no Brasil desde o início dos anos 1990.

Nesse sentido, o projeto propõe um percurso formativo processual, desenvolvido ao longo do ano letivo, no qual os conteúdos curriculares de História sejam mobilizados como oportunidade de problematização dos conceitos, pensamentos, estruturas, que se alinham ou promovam o modelo neoliberal, presentes na sociedade.

A culminância do trabalho se efetiva na realização, análise e discussão de entrevistas com familiares dos estudantes sobre o neoliberalismo no Brasil de 1985 a 2003, e no encontro das memórias familiares com as problematizações desenvolvidas durante o percurso formativo com os estudantes.

A intervenção busca, a partir de diferentes metodologias, aproximar os estudantes dos recursos necessários para desenvolver uma co-participação na efetivação das entrevistas e sua análise. Para isso, oportuniza uma aproximação do trabalho com as fontes e com o ofício do historiador, na intenção de ampliar a valorização do conhecimento histórico escolar e desenvolver ao longo do processo, uma aprendizagem significativa, crítica e dialógica.

2 OBJETIVO

2.1 Geral

Desenvolver atividades que busquem evidenciar termos, imaginários e narrativas que formam uma base conceitual para a análise de entrevistas com familiares de estudantes sobre o neoliberalismo.

2.2 Específicos

- Problematizar temáticas que colaboram com o entendimento sobre o neoliberalismo, presente no imaginário dos estudantes;
- Desenvolver uma base conceitual sobre a compreensão de conceitos históricos pertinente ao senso crítico e reflexivo;
- Compreender a questão metodológica do tratamento de fontes históricas;
- Promover análise atenta sobre as entrevistas aos familiares sobre a temática do neoliberalismo.

3 JUSTIFICATIVA

Atribuir importância e relevância ao ensino de História tornou-se um dos principais desafios enfrentados por profissionais da área no cotidiano da sala de aula. O quadro atual caracteriza-se pelo crescimento do número de estudantes que desqualificam o saber escolar e questionam a validade do conhecimento histórico, reproduzindo discursos de influenciadores digitais, políticos negacionistas e líderes religiosos de forma acrítica. O fenômeno observado por Giovanette, aponta que a crise democrática atual, tem levado parte dos estudantes a encarar o professor de História como um opositor a ser combatido, e a aula como palco de embate ideológico³⁶⁸.

Diante desse cenário, esta intervenção pedagógica na Escola Municipal Professor Sérgio de Oliveira Marquez, em Uberlândia, justifica-se pela necessidade de problematizar as narrativas das culturas de história, que impactam o ensino de História, entendidas a partir de Pimenta, como “um conjunto de atitudes e valores que se expressam em noções, concepções, representações, conceptualizações, interdições e outras posturas, de uma determinada sociedade em relação a um passado que pode ser considerado como coletivo”³⁶⁹.

A proposta estrutura-se como um itinerário formativo processual desenvolvido ao longo do ano letivo, conectando discussões que estabelecem pertinência com o entendimento das dinâmicas neoliberais que fecharão esse processo. Acreditando que a aprendizagem se processa no confronto entre modelos de pensamento já consolidados e novos modelos discrepantes, conforme formulado por Fosnot³⁷⁰. Esse percurso é importante para desenvolver um repertório nos estudantes, permitindo-lhes compreender as estruturas que fundamentam seu presente, através da problematização do passado.

Através do projeto de intervenção busca-se criar um caminho, através de diferentes recursos metodológicos e fontes históricas para aproximar os estudantes do conhecimento histórico, estimular a leitura crítica de fontes, exercitar a escrita, promover debates e desenvolver habilidades próprias da pesquisa histórica. A proposta objetiva construir gradualmente, uma base de atividades e temáticas que favoreçam o desenvolvimento da culminância da proposta, que se fundamenta no trabalho com as memórias dos familiares dos estudantes do 9º ano da Escola Municipal Professor Sérgio de Oliveira Marquez, sobre o neoliberalismo no Brasil de 1985 a 2003. Proposta de dissertação de mestrado em Ensino de História (ProfHistória) da Universidade

³⁶⁸ GIOVANETTE, Marina de Freitas. *O Ensino de História da Ditadura Militar*: Disputas de memória em tempos de negacionismo histórico. 2023. 107 f. Dissertação (Mestrado em História Social) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2023, p.86.

³⁶⁹ PIMENTA, João Paulo et al. A Independência e uma cultura de história no Brasil. *Almanack*, n. 8, p. 5-36, jul. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2236-463320140801>. Acesso em: 24 jul. 2025. p. 6.

³⁷⁰ FOSNOT, Catherine Twomey. Prefácio. In: FOSNOT, Catherine Twomey (org.). *Construtivismo: teorias, perspectivas e prática pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. xi.

Federal de Uberlândia, sob a linha de pesquisa Saberes Históricos em Diferentes Espaços de Memória, sob o título Narrativas sobre o neoliberalismo: saberes escolares e culturas de história no Brasil contemporâneo.

Nesse percurso, o trabalho com a memória ao final da intervenção, possibilitará que os estudantes relacionem o conteúdo estudado com experiências e narrativas de seus familiares. Entretanto, essa etapa só fará sentido porque terá sido preparada por um conjunto de práticas anteriores, voltadas à formação conceitual, produzido de modo crítico, metodológico e interpretativo. Assim, a memória não será tratada como ponto de partida isolado, mas como resultado de uma trajetória investigativa que articula pesquisa e reflexão. Se estabelecendo a partir da valorização da dimensão construtiva do saber, os conhecimentos prévios dos estudantes e como eles os mobilizam para aprender, “apropriando-se de ferramentas que lhes permitam pensar historicamente e dar inteligibilidade ao contexto em que vivem.”³⁷¹

A relevância da proposta está também em mostrar aos estudantes que a produção da informação e do conhecimento não é neutra, mas atravessada por disputas, interesses e diferentes formas de narrar o passado. Ao longo da intervenção, serão trabalhados procedimentos que permitam aos alunos compreender as relações entre história e memória, reconhecer o estatuto das fontes e perceber como determinadas narrativas se consolidam socialmente. Desse modo, o projeto contribui para que os estudantes desenvolvam instrumentos para analisar versões contraditórias, contextualizar acontecimentos e construir representações mais críticas sobre o passado.

Além disso, a escolha de metodologias diversificadas reforça o papel da escola como espaço de investigação, leitura, escrita, diálogo e produção de saberes. No exercício de compreensão de que:

as interpretações históricas são baseadas na evidência, que as explicações não são o mesmo que afirmações factuais singulares, e que está na natureza da História haver diversas versões do passado, embora nada disto signifique que a História é apenas uma questão de opinião.³⁷²

Por fim, o projeto se mostra pertinente porque parte de um tema ainda pouco explorado de forma específica no cotidiano escolar, exigindo um percurso pedagógico consistente para que, ao final, os estudantes possam dialogar com as memórias familiares de forma mais informada, crítica e reflexiva. Assim, o trabalho com as entrevistas não constitui a justificativa exclusiva da proposta, mas sua culminância, sustentada por um conjunto de ações pedagógicas que tornam possível a aprendizagem histórica e a efetivação dos objetivos da intervenção. Essa experiência

³⁷¹ CAIMI, Flávia Eloísa. História escolar e memória coletiva: como se ensina? Como se aprende? In: ROCHA, Helenice et al. (Org.). *A escrita da história escolar: memória e historiografia*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2009. p. 65-79, p. 79.

³⁷² LEE, 2001, apud ABUD, Katia Maria. Processos de construção do saber histórico escolar. *História & Ensino*, [S. l.], v. 11, p. 25–34, 2005. DOI: 10.5433/2238-3018.2005v11n0p25. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/11834>. Acesso em: 31 jul. 2025, p. 28.

favorece não apenas a valorização do conhecimento histórico escolar, mas também a formação de sujeitos capazes de estabelecer relações mais consistentes entre o passado e o presente.

4 PRODUTO

Compreende-se, nesta pesquisa, que o produto não se restringe a um material didático fixo e replicável de forma padronizada, mas configura-se como o itinerário formativo processual, desenvolvido ao longo dos quatro bimestres do ano letivo, cujas reflexões, práticas e construções conceituais fundamentam criticamente a culminância da proposta: o diálogo entre os estudantes e as memórias familiares sobre o neoliberalismo no Brasil contemporâneo.

O produto estabelece:

- o percurso metodológico se desenvolve a partir da problematização inicial, trabalho com fontes históricas, preparação para as entrevistas e realização/análise das memórias familiares;
- os procedimentos didáticos elaborados para cada atividade bimestral;
- a sistematização das culturas de história identificadas ao longo do processo, que constituem a base empírica e conceitual para a análise das entrevistas realizadas com os familiares;
- os protocolos éticos de entrevista, voltados à formação dos estudantes como entrevistadores responsáveis, respeitosos, empáticos e cientes das implicações éticas do trabalho com memórias sensíveis.

Assim, a coerência entre a concepção teórica que fundamenta a proposta e a natureza processual da dimensão propositiva confirma que um produto fechado seria incompatível com os próprios fundamentos pedagógicos que sustentam esta intervenção.

5 METODOLOGIA

O projeto de intervenção será desenvolvido a partir de uma pesquisa-ação, na medida em que envolve a cooperação entre professora e participantes³⁷³, em um processo de intervenção e construção coletiva do conhecimento, valendo-se também de elementos de inspiração etnográfica para a percepção das culturas de história que circulam sobre o neoliberalismo, no decorrer do processo.

A intervenção será desenvolvida por meio de uma metodologia investigativa, dialógica e processual. Em vez de concentrar a discussão sobre neoliberalismo apenas no momento em que o conteúdo aparecer formalmente no currículo, o projeto propõe que a temática seja construída progressivamente durante o ano letivo.

O percurso metodológico será organizado em quatro movimentos:

Sendo o primeiro a problematização inicial das narrativas dos estudantes, que corresponde ao 1º bimestre, quando, a partir da análise da Lei Áurea, os estudantes são convidados a mobilizar suas ideias prévias sobre justiça social e meritocracia, no que Ana Maria Monteiro estabelece como oportunidade para o diálogo entre memórias e conhecimento escolar para reelaboração de suas crenças e concepções, contribuindo para a construção de identidades sociais.³⁷⁴

As falas produzidas nesta e nas atividades subsequentes são sistematicamente recolhidas em diário de sala, compondo o corpus que permitirá identificar as culturas de história presentes na turma e que será debatida fechando esse percurso formativo.

O segundo movimento é estabelecido pelo trabalho contínuo com fontes históricas e desenvolve-se ao longo do 2º e do 3º bimestres, relacionando conteúdos curriculares como Neocolonialismo, Primeira Guerra Mundial, Revolução Russa, Crise de 1929, Regimes Totalitários, redemocratização brasileira, dando ênfase às questões contemporâneas que as temáticas podem dialogar, como: sociedade de consumo, polarização ideológica e desinformação. Este movimento ampara-se na concepção de Ana Maria Monteiro sobre a produção do saber histórico escolar como transposição didática, que articula o conhecimento científico às condições sociais e culturais do cotidiano dos estudantes³⁷⁵.

No terceiro movimento há a preparação para as entrevistas familiares. Ainda no 3º bimestre, este movimento iniciará com a atividade sobre as memórias das vítimas da Ditadura

³⁷³ GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

³⁷⁴ MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Ensino de História: entre história e memória. *Revista do Núcleo de Estudos de Currículo do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ*, 2012. Disponível em: <http://www.ufrj.br/graduacao/prodocencia/publicacoes/pesquisa-pratica-educacional/artigos/artigo1.pdf> Acesso em 13 nov. 2024, p. 16.

³⁷⁵ MONTEIRO, Ana Maria F. C. A história ensinada: algumas configurações do saber escolar. *História & Ensino*, [S. l.], v. 9, p. 9–35, 2003. DOI: 10.5433/2238-3018.2003v9n0p9. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/12075>. Acesso em: 24 jul. 2025, p.12.

Militar, na qual os estudantes simulam o papel de entrevistadores, elaborando roteiros de perguntas e entrando em contato com ferramentas de tratamento de fontes como a Análise do Discurso e a Análise Temática. O trabalho se aproxima da metodologia da história oral.

Segundo Meihy, a história oral pressupõe uma percepção do passado como algo que possui continuidade no presente, cujo processo histórico não está acabado³⁷⁶, o que justifica metodologicamente a escolha de trabalhar com memórias vivas, na conclusão do projeto de intervenção. A dimensão ética da escuta, central nesta proposta, dialoga com a contribuição de Alistair Thomson, que evidencia como os relatos de memória buscam estabelecer uma coerência pessoal entre as passagens do passado e a vida presente do entrevistado³⁷⁷, ressaltando a necessidade de preparo prévio dos estudantes antes do contato com os familiares.

Na conclusão do processo, propõe-se a realização, análise e socialização das entrevistas, no 4º bimestre, quando os estudantes como copesquisadores, realizam as entrevistas sobre o período de 1985 a 2003, articulando-as ao contexto histórico estudado ao longo do ano. Este movimento final ampara-se em Koselleck, para quem toda experiência histórica se organiza na tensão entre um espaço de experiência e um horizonte de expectativas, sendo o passado constantemente reinterpretado à luz das demandas do presente³⁷⁸, fundamento que sustenta a análise das memórias familiares não como registro neutro do passado, mas como narrativa ressignificada no tempo presente dos entrevistados e dos próprios estudantes.

Em todos os movimentos, a professora atua como mediadora, não como transmissora de conteúdos, criando situações de investigação, confronto de interpretações e diálogo respeitoso, na perspectiva de Freire³⁷⁹, de criar as possibilidades para que os estudantes sejam artífices da construção do seu conhecimento.

³⁷⁶ MEIHY, José Carlos Sebe Bom. *Manual de História Oral*. São Paulo: Loyola, 1998, p.19.

³⁷⁷ THOMSON, Alistair. *Recompondo a Memória*: Questões sobre a relação entre História Oral e as memórias. In: *Projeto História*. São Paulo, 1997, p. 58.

³⁷⁸ KOSELLECK, Reinhart. *Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*. Rio de Janeiro: Contraponto; Ed. PUC-Rio, 2006. p. 305-327.

³⁷⁹ FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

6 PÚBLICO ALVO

Esse projeto de pesquisa de intervenção tem como público-alvo estudantes do 9º ano do ensino fundamental da Escola Municipal Prof. Sérgio de Oliveira Marquez de Uberlândia.

7 PROCEDIMENTOS

7.1 Pré-produção

Na preparação para o desenvolvimento do projeto, as atividades ao longo do ano letivo terão como objetivo preparar os estudantes para atuarem como coparticipantes de uma pesquisa fundamentada em entrevistas com seus familiares, dialogando sobre a presença do neoliberalismo nas narrativas familiares, que podem tensionar ou reforçar as interpretações dos estudantes sobre o passado e o presente.

Para tanto, torna-se necessário planejar metodologias que possibilitem aos estudantes compreender procedimentos fundamentais da prática historiográfica, reforçando o entendimento sobre fontes históricas e sobre a forma como elas são analisadas e interpretadas no processo de construção do conhecimento histórico, assim como identificar as narrativas naturalizadas presentes no imaginário social, especialmente aquelas associadas à perspectiva neoliberal.

Neste sentido a fase inicial será a de planejamento e revisão bibliográfica para estabelecer os recursos de ensino que contemplem os conteúdos programáticos e consigam dialogar com a temática central da pesquisa final: as memórias dos familiares sobre o Brasil de 1985 a 2003, sob a perspectiva neoliberal.

7.2 Produção

A execução desse projeto de pesquisa busca principalmente: fazer um diagnóstico das narrativas presentes nas culturas de história que circulam na sala de aula e que impactam a cultura escolar; aproximar os estudantes do trabalho com as fontes históricas e as metodologias utilizadas para a produção do conhecimento histórico; desenvolver uma rotina de reflexão crítica necessária à conclusão do trabalho com as memórias.

Neste sentido temos:

- 1º Bimestre: *A Lei Áurea entre a (in)justiça social e a meritocracia*

A partir da análise da Lei Áurea (1888), os estudantes serão convidados a refletir sobre o significado histórico do documento e suas limitações. O objetivo é demonstrar que documentos históricos expressam as disputas de seu tempo, bem como refletir sobre a herança social decorrente desse contexto, buscando pensar em formas de minimizar seus impactos na atualidade.

O trabalho com o documento, que demandará 3 aulas, aproximará os estudantes da análise das fontes primárias, problematizando o contexto histórico em que ela foi criada e percebendo que as questões levantadas sobre ela são pertinentes ao tempo presente. Para tanto a reflexão em pequenos círculos será incentivada, a princípio fomentada por questões

previamente propostas e que culminarão em um debate onde as ideias serão colocadas para apreciação coletiva.

As falas dessa atividade, e das próximas, serão recolhidas e anotadas no diário de sala da professora com o intuito de identificar as culturas de história presentes no ambiente, que sejam pertinentes ao trabalho final.

- 2º Bimestre: O Capitalismo e a Sociedade de Consumo

Para o bimestre são propostas três atividades que auxiliarão na condução da pesquisa, seja pelo trabalho com a metodologia da análise das fontes, como no levantamento dos princípios neoliberais que substanciam a sociedade atual.

Atividade 1 - Ao retomar os conceitos do Neocolonialismo e a contextualização dos fatores que levaram à Primeira Guerra Mundial, ancoraremos o tema central na Sociedade de Consumo do século XX aos dias atuais.

A reflexão, prevista para ser realizada em 4 aulas, buscará através da poesia de Carlos Drummond de Andrade, “Eu, etiqueta” e da música “Geração Coca-Cola” da banda Legião Urbana, levantar questões sobre a construção da sociedade de consumo, a influência midiática e a atuação e profissionalização da propaganda em diferentes esferas, a difusão e consumo de ideias refletidas ou irrefletidas.

A escolha da música composta no período em que a culminância da pesquisa iniciará, a década de 1980, promoverá uma familiaridade com o período, começando a aproximar o contexto histórico do Brasil aos estudantes.

O objetivo do recurso de ensino é fundamentar as bases onde se desenvolve a estrutura capitalista na vida prática e como as narrativas têm sido consumidas, assim como os industrializados, de forma irrefletida, pensando na influência das mídias digitais na atualidade. Além disso, levantar a questão ambiental e a política de exploração predatória dos recursos naturais.

Atividade 2 - A temática da sociedade de consumo permanece como temática central do bimestre e, ao colocarmos a Revolução Russa em estudo, buscamos fortalecer a prática da pesquisa que fundamenta uma tomada de opinião. Assim será solicitado aos estudantes que pesquisem sobre os termos capitalismo e socialismo, buscando dissipar enganos, falácias e desconhecimento, tendo em vista que tem se repetido, ao longo do século XX, a utilização do termo comunismo como palavra pejorativa, negativa, porém com pouco embasamento teórico para tal.

Neste sentido será solicitado que os estudantes desenvolvam pesquisas em casa sobre os termos comunismo, socialismo e capitalismo, anotando pelo menos três referências distintas, além de escolherem uma charge que represente sua pesquisa. As charges serão apresentadas à turma, a partir das bases teóricas construídas nas pesquisas.

A totalidade da tarefa, prevista para ser desenvolvida em 3 aulas, objetiva diminuir a veiculação de ideias pré-concebidas sobre o Comunismo e Capitalismo e problematizar a pesquisa e a escolha das bases que as referenciam. Espera-se que a análise e o debate em sala consigam traduzir o modelo capitalista de construção e manutenção da sociedade de consumo.

Para a pesquisa final serão recolhidas as falas dos estudantes sobre o assunto, com especial atenção para a questão do coletivismo x individualismo, propriedade privada x propriedade coletiva, divisão de classes sociais.

Atividade 3 – Ao propor o caminho para o estudo da Crise de 1929, foi escolhido a manutenção da problematização às fontes de pesquisa, tendo por objetivo estabelecer uma reflexão sobre a pesquisa através de Inteligência Artificial (IA), analisando a confiabilidade e intencionalidade das fontes e o risco da desinformação ao efetuarmos uma pesquisa.

A proposta estabelece que os estudantes explorem a IA elaborando um roteiro de perguntas à ferramenta, solicitem as referências das informações por ela fornecida e que verifiquem a existência da fonte mencionada. Posteriormente a informação deverá ser validada por um outro site. As conclusões serão compartilhadas entre os estudantes e recolhidas para a conclusão do trabalho com as memórias, em um processo que demandará 4 aulas.

- 3º Bimestre: As disputas de narrativas e a propaganda

O bimestre contará com mais três atividades propostas para dar continuidade à preparação para as entrevistas com as famílias no 4º bimestre. Assim evidencia a temática dos discursos que circulam na sociedade, como se propagam e como podemos percebê-los.

Atividade 1 – A ascensão dos Regimes Totalitários será abordado oferecendo a fundamentação teórica e o contexto histórico, e será solicitado que os estudantes analisem trechos de fontes primárias que com narrativas sem referências ou identificação das fontes, de momentos e atores diversos da História, para que percebam a quem poder ser atribuída e a sua autoria e intencionalidade. O objetivo para a atividade é perceber que a realidade factual pode ser manipulada e utilizada para disseminar desinformação e inverdades.

Espera-se que, ao longo de 4 aulas, a proposta colabore com reflexão sobre *fake news*, propaganda, negacionismo, oportunizando uma aproximação sobre o entendimento de sociedade que os estudantes se baseiam.

Atividade 2 – A temática Governos democráticos brasileiros de 1946 a 1964 será abordada propondo uma eleição simulada onde os candidatos são os presidentes do período e sua plataforma de campanha se estabelecerá divulgando o que realizaram como presidentes, como se fossem propostas para uma candidatura. Para a atividade os estudantes atuarão como marketeiros de campanha, desenvolvendo a propaganda eleitoral e todo o aparato de divulgação de seu candidato, com a culminância em um processo eleitoral. A justificativa da

escolha, mesmo que na contramão do que se espera na atualidade, será o balizador do debate sobre voto consciente e alienação política.

A atividade, prevista para 5 aulas, objetiva desenvolver uma reflexão sobre a participação política estabelecida através do processo eleitoral; simular a dinâmica de uma campanha eleitoral apontando o momento atual de polarização política; difundir a prática da análise crítica aos seus representantes políticos.

A pertinência desta atividade para o trabalho final se dá em função de aproximar as reflexões dos estudantes e cenário político e social em que estão inseridos, da professora/pesquisadora, mapeando seu público e seus pensamentos após todas as reflexões propostas no primeiro semestre.

Atividade 3 – Memórias das vítimas serão a matéria-prima na atividade que debaterá a ação da Ditadura Militar no Brasil. A atividade objetiva gerar empatia e interesse sobre o tema sensível, refletir sobre as ações do período de repressão e resistência e promover um ensaio sobre a atuação de entrevistadores e entrevistados.

Com isso, vídeos de entrevistas de vítimas da repressão durante a ditadura militar serão selecionados e os estudantes assumirão o papel de entrevistadores, criando um roteiro de perguntas que fariam e como se comportariam, caso realmente estivessem fazendo a entrevista. Ao assistirem a entrevista, para além da análise do momento histórico, os estudantes poderão balizar seu roteiro, e entrar em contato com ferramentas de tratamento das fontes como Análise do Discurso e Análise Temática e discutir sobre a postura para realizar uma entrevista de forma ética e respeitosa, um percurso que contará com 6 aulas.

- 4º Bimestre: Narrativas dos familiares sobre o neoliberalismo no Brasil Contemporâneo

No último bimestre o trabalho com as entrevista dos familiares dos estudantes, que atuarão com coparticipantes, se desenvolverá, dialogando com os trabalhos feitos durante todo o ano 2025, como forma que preparação para esta culminância.

A proposta para o 4º bimestre está descrita e fundamentada na Dissertação de Mestrado sob o título: Narrativas sobre o neoliberalismo: Saberes Escolares e Culturas de História no Brasil Contemporâneo.

7.3 Pós-produção

Concluída a etapa das entrevistas, a fase de pós-produção volta-se à análise e à socialização do material coletado. Os estudantes, orientados pela professora-pesquisadora, revisitam as narrativas registradas utilizando a metodologia da Análise do Discurso e a Análise Temática para identificar recorrências, tensões e silêncios nas memórias familiares sobre o neoliberalismo no Brasil de 1985 a 2003.

Essa análise culmina em um debate coletivo entre estudantes e professora, no qual as narrativas colhidas são colocadas em diálogo com os conteúdos e reflexões desenvolvidos ao longo do ano letivo. O debate, além de consolidar o exercício do proceder historiográfico junto aos estudantes, fornece o material empírico para a avaliação do processo pedagógico desenvolvido, permitindo verificar em que medida a proposta contribuiu para o trabalho, tensionando as culturas de história presentes na sala de aula e contribuindo para a formação de uma postura crítica dos estudantes frente às narrativas do neoliberalismo.

8 RECURSOS NECESSÁRIOS

8.1 Material humano

Listamos material humano para o planejamento, organização e desenvolvimento da proposta prevista no projeto de pesquisa de intervenção. Apontados a professora/pesquisadora, estudantes e familiares.

8.2 Material de consumo

Quanto aos materiais de consumo listamos livro didático e material escolar diverso, material de audiovisual, HD externo para a gravação de entrevistas.

8.3 Material de custeio

Para o Projeto listamos como material de custeio: xerox, digitalização, impressão.

10 ORÇAMENTO

Item	Quantidade	Valor unitário	Valor total	Contrapartida
Pré-produção – Material Humano				
Planejamento	20 horas	R\$ 34,90 hora/aula	R\$ 698,00	Sim
Pré-produção – Material de Consumo				
Papel sulfite pacote 500 folhas	01	R\$ 29,90	R\$ 29,90	Não
Pré-Produção – Material de Custeio				
HD externo	01	R\$ 304,90	R\$ 304,90	Não
Produção – Material Humano				
Desenvolvimento das atividades	10 meses	R\$ 3.490,42 mensal	R\$ 34.904,20	Sim
Produção – Material de Custeio				
Computador	6 semanas	R\$ 90,00 semanal	R\$ 590,00	Sim
Data show	6 semanas	R\$450,00 semanal	R\$ 2700,00	Sim
Internet	8 meses	R\$ 95,49 mensal	R\$ 763,92	Sim
Xerox	1080	R\$0,40	R\$ 432,00	Sim
Impressão	140	R\$ 0,70	R\$ 98,00	Não
Pós-Produção – Material Humano				
Análise de avaliação	10 horas	R\$ 34,90 hora/aula	R\$ 349,00	Sim
Total com contrapartida:			R\$ 40.437,12	
Total sem contrapartida:			R\$ 432,80	

REFERÊNCIAS

- ABUD, Katia Maria. Processos de construção do saber histórico escolar. *História & Ensino*, [S. l.], v. 11, p. 25–34, 2005. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/11834>. Acesso em: 31 jul. 2025. <https://doi.org/10.5433/2238-3018.2005v11n0p25>
- CAIMI, Flávia Eloísa. História escolar e memória coletiva: como se ensina? Como se aprende? In: ROCHA, Helenice et al. (Org.). *A escrita da história escolar: memória e historiografia*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2009. p. 65-79.
- FOSNOT, Catherine Twomey. Prefácio. In: FOSNOT, Catherine Twomey (org.). *Construtivismo: teorias, perspectivas e prática pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. xi.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2005, GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GIOVANETTE, Marina de Freitas. *O Ensino de História da Ditadura Militar: Disputas de memória em tempos de negacionismo histórico*. 2023. 107 f. Dissertação (Mestrado em História Social) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2023.
- KOSELLECK, Reinhart. *Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*. Rio de Janeiro: Contraponto; Ed. PUC-Rio, 2006. p. 305-327.
- MEIHY, José Carlos Sebe Bom. *Manual de História Oral*. São Paulo: Loyola, 1998.
- MONTEIRO, Ana Maria F. C. A história ensinada: algumas configurações do saber escolar. *História & Ensino*, [S. l.], v. 9, p. 9–35, 2003. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/12075>. Acesso em: 24 jul. 2025. <https://doi.org/10.5433/2238-3018.2003v9n0p9>
- MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Ensino de História: entre história e memória. *Revista do Núcleo de Estudos de Currículo do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ*, 2012. Disponível em: <http://www.ufrj.br/graduacao/prodocencia/publicacoes/pesquisa-pratica-educacional/artigos/artigo1.pdf> Acesso em 13 nov. 2024.
- PIMENTA, João Paulo et al. A Independência e uma cultura de história no Brasil. *Almanack*, n. 8, p. 5-36, jul. 2014. Acesso em: 24 jul. 2025. <https://doi.org/10.1590/2236-463320140801>
- THOMSON, Alistair. *Recompondo a Memória: Questões sobre a relação entre História Oral e as memórias*. In: *Projeto História*. São Paulo, 1997.

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM FAMILIARES

O presente roteiro foi elaborado a partir das reflexões das atividades do 3º bimestre do Projeto de Intervenção Pedagógica, reforçando o caráter de coparticipação dos estudantes na produção do instrumento de pesquisa. Escolhemos não utilizar o termo neoliberalismo nas perguntas, de modo a não causar dúvidas, constrangimentos, preservando a espontaneidade das memórias evocadas.

Em todas as entrevistas a fala espontânea dos familiares foi incentivada, priorizando o relato livre das memórias. As questões foram empregadas quando necessário e sem uma ordem estabelecida, auxiliando a rememoração.

Identificação e Consentimento

Antes do início da entrevista os entrevistados foram esclarecidos sobre os objetivos da pesquisa, o uso dos relatos (gravação, transcrição, análise em sala e possível citação, informando que o anonimato seria preservado). Sua concordância foi obtida por um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, documento sob orientação do Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos da Universidade Federal de Uberlândia.

1. Se apresente, identificando nome e grau de parentesco com a(o) estudante.
2. Idade aproximada e local onde residia ente 1985 e 2003.
3. O que você se recorda do Brasil de 1985 a 2003?
4. O que mais te marcou nesse período?
5. Como eram as pessoas e a vida nessa época?
6. Quais foram suas principais dificuldades nesse período?
7. O que te ajudou a superar essas dificuldades?
8. Como era o custo de vida da sua família e do país na época?
9. Onde a(o) senhora(o) trabalhava na época e como era o mercado de trabalho?
10. Como era a qualidade de vida, a educação e a saúde no período?
11. Você se lembra dos presidentes do período e como governavam?
12. O que para você foi mais marcante nos governos desse período?
13. Você se recorda de alguma medida tomada por eles que mais te impactou?
14. Como você avalia os governos do período?
15. O que mais mudou daquela época para hoje? E o que permaneceu?
16. Para você, hoje estamos mais próximos ou mais distantes daqueles governos?

APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “Narrativas sobre o neoliberalismo: saberes escolares e a cultura de histórica no Brasil contemporâneo”, sob a responsabilidade dos pesquisadores Gilberto César de Noronha e Priscilla Fagundes Brunelli.

Nesta pesquisa nós estamos buscando compreender as lembranças dos familiares dos estudantes sobre as transformações econômicas, sociais e políticas do Brasil dos anos de 1985 a 2003.

O Termo/Registro de Consentimento Livre e Esclarecido está sendo obtido pela pesquisadora Priscilla Fagundes Brunelli, no dia ____/____/____, às ____:____ horas, na Escola Municipal Prof. Sérgio de Oliveira Marquez, rua Maria Abraão Calil, nº 25, Bairro Pacaembu, no município de Uberlândia/Minas Gerais.

Você tem o tempo que for necessário para decidir se quer ou não participar da pesquisa (conforme item IV da Resolução nº 466/2012 ou Capítulo. III da Resolução nº 510/2016).

Na sua participação, você será entrevistado em videoconferência, através do Google meet, pela pesquisadora, e será assistido pelos estudantes do 9º ano do ensino fundamental da Escola Municipal Prof. Sérgio de Oliveira Marquez, que foram autorizados a participar do estudo. A entrevista será gravada em vídeo para posterior reflexão pelos estudantes e a pesquisadora/professora de História da turma. A entrevista se dará por um período de cerca 1 hora e estimulará a fala espontânea, mas poderá contar com perguntas, caso não sejam atingidos os objetivos com a fala espontânea.

Você tem o direito de não responder a qualquer questão, sem necessidade de explicação ou justificativa para tal.

Nós, pesquisadores, atenderemos às orientações das Resoluções nº 466/2012, Capítulo XI, Item XI.2: f e nº 510/2016, Capítulo VI, Art. 28: IV - manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob nossa guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa. As gravações originais serão mantidas mesmo depois de transcritas, sendo tomadas as medidas possíveis e cabíveis para a manutenção do sigilo por tempo indeterminado.

Os resultados da pesquisa serão publicados, e ainda assim a sua identidade será preservada. Caso seja transcrito alguma fala no resultado da pesquisa, adotaremos nomes fictícios para preservar a sua identidade e o sigilo.

Os riscos consistem em rememorar fatos desagradáveis ou ocorrer a sua identificação, por isso, esclarecemos que serão editadas todas as imagens, vídeos e áudios utilizados a fim de preservá-los e a pesquisadora Priscilla Fagundes Brunelli se compromete a utilizar nomes fictícios para minimizar o risco de identificação. Será garantido o direito a devolutiva, caso o entrevistado ache pertinente, podendo ter acesso aos dados recolhidos durante a entrevista.

Como as entrevistas poderão acontecer em ambiente virtual (em conformidade com a sua preferência), colocando pesquisadores e você, o participante em locais separados, poderá ocorrer o constrangimento pelo não domínio das ferramentas ou por problemas técnicos (como falta de energia e sinal precário de internet). Além disso, há uma limitação pelo próprio distanciamento não permitir a captura mais sutil de expressões e sentimentos.

Para minimizar alguns riscos do ambiente virtual, é importante que você tenha todo o cuidado com a segurança e privacidade do local quando realizar o acesso às etapas virtuais da pesquisa para que sejam garantidos o sigilo e a confidencialidade necessários. Antes, durante ou após o consentimento ou a coleta de dados, informe ao(à)

pesquisador(a) quaisquer condições adversas, como entradas inesperadas de pessoas no ambiente.

Os benefícios serão o exercício reflexivo e crítico por parte dos estudantes, que estudarão as entrevistas e a possibilidade do contato dos familiares e estudantes, através de suas memórias, criando elo entre as gerações, construindo sentimentos de respeito e alteridade.

Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem qualquer prejuízo ou coação. Até o momento da divulgação dos resultados, você também é livre para solicitar a retirada dos seus dados da pesquisa.

Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você, assinada e rubricada pelos(as) pesquisadores(as).

Em qualquer momento, caso tenha qualquer dúvida ou reclamação a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com Gilberto César Noronha através do telefone (34) _____, ou com Priscilla Fagundes Brunelli através do telefone (34) _____ - Universidade Federal de Uberlândia – UFU/MG, Av. João Naves de Ávila, 212, Bloco H, sala 1H44 - Santa Mônica, Uberlândia - MG, 38408-100.

Havendo algum dano decorrente da pesquisa, você tem direito a solicitar indenização através das vias judiciais (Código Civil, Lei 10.406/2002, Artigos 927 a 954 e Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 19).

Para obter orientações quanto aos seus direitos, enquanto participante de pesquisa, acesse a cartilha disponível no *link*: https://propp.ufu.br/sites/propp.ufu.br/files/media/documento/cartilha_dos_direitos_dos_participantes_de_pesquisa.pdf.

Você poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos – CEP, da Universidade Federal de Uberlândia, localizado na Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, *campus* Santa Mônica – Uberlândia/MG, 38408-100; pelo telefone (34) 3239-4131; ou pelo *e-mail*. O CEP/UFU é um colegiado independente criado para defender os interesses dos(as) participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e para contribuir para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos conforme resoluções do Conselho Nacional de Saúde.

Uberlândia, ... de de 20.....

Gilberto César de Noronha

Priscilla Fagundes Brunelli

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Assinatura do(a) participante de pesquisa

APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

PARA RESPONSÁVEL LEGAL POR INDIVÍDUO COM IDADE

INFERIOR A 18 ANOS

Considerando a sua condição de responsável legal pelo indivíduo com idade inferior a 18 anos, ou seja, pelo participante da pesquisa, apresentamos este convite e solicitamos o seu consentimento para que ele(a) participe da pesquisa intitulada “Narrativas sobre o neoliberalismo: saberes escolares e a cultura de história no Brasil contemporâneo”, sob a responsabilidade dos pesquisadores Gilberto César de Noronha e Priscilla Fagundes Brunelli.

Nesta pesquisa nós estamos buscando compreender as lembranças dos familiares dos estudantes sobre as transformações econômicas, sociais e políticas do Brasil dos anos de 1985 a 2003.

O Termo/Registro de Consentimento Livre e Esclarecido está sendo obtido pela pesquisadora Priscilla Fagundes Brunelli, no dia ____/____/____, às ____:____ horas, na Escola Municipal Prof. Sérgio de Oliveira Marquez, Rua Maria Abrão Calil, nº25, Bairro Pacaembu, no município de Uberlândia/Minas Gerais.

Você tem o tempo que for necessário para decidir se a pessoa sob sua responsabilidade participará ou não da pesquisa (conforme item IV da Resolução nº 466/2012 ou Capítulo. III da Resolução nº 510/2016).

Na participação da pessoa sob sua responsabilidade, informamos que ela atuará na pesquisa interpretando e debatendo os relatos dos entrevistados, sendo que suas reflexões sobre as memórias narradas serão analisadas pela pesquisadora e professora de História da turma, Priscilla Fagundes Brunelli

A pessoa sob sua responsabilidade tem o direito de não responder qualquer questão, sem necessidade de explicação ou justificativa para tal.

Nem o participante nem você terão nenhum gasto nem ganho financeiro por participar na pesquisa.

Nós, pesquisadores, atenderemos as orientações das Resoluções nº 466/2012, Capítulo XI, Item XI.2: f e nº 510/2016, Capítulo VI, Art. 28: IV - manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa.

Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade e a identidade do participante serão preservadas. Os dados coletados serão mantidos em arquivo, físico ou digital, sob a responsabilidade da pesquisadora Priscilla Fagundes Brunelli, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa, e após esse período, serão destruídos. Os pesquisadores se comprometem a divulgar os resultados da pesquisa, em formato acessível ao grupo ou população que foi pesquisada, caso achem conveniente.

Os riscos consistem em ocorrer a identificação do participante, neste sentido, os estudantes serão referidos nas transcrições das suas reflexões por nomes fictícios. Todas as atividades desenvolvidas no projeto são de livre participação, portanto com consentimentos garantidos pelos Termos e com possibilidade de desistência em qualquer momento da pesquisa.

Os benefícios serão de compreender as narrativas sobre as transformações econômicas, sociais e políticas do Brasil dos anos 1985-2003; exercitar um aprendizado reflexivo e crítico, a partir de análise de fontes históricas, além disso, poderão estreitar os vínculos entre gerações, pois os entrevistados serão familiares de alguns estudantes.

Você e a pessoa sob sua responsabilidade são livres para retirar o consentimento/assentimento de participação na pesquisa a qualquer momento, sem qualquer prejuízo ou coação. Até o momento da divulgação dos resultados, vocês também são livres para solicitar a retirada dos dados do participante da pesquisa

Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você, assinada e rubricada pelos(as) pesquisadores(as).

Em qualquer momento, caso tenha qualquer dúvida ou reclamação a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com Gilberto César de Noronha através do telefone (34) _____, ou com Priscilla Fagundes Brunelli através do telefone (34) _____ - Universidade Federal de Uberlândia – UFU/MG, Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco H, sala 1H44 - Santa Mônica, Uberlândia - MG, 38408-100.

Havendo algum dano decorrente da pesquisa, você tem direito a solicitar indenização através das vias judiciais (Código Civil, Lei 10.406/2002, Artigos 927 a 954 e Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 19).

Para obter orientações quanto aos seus direitos, enquanto participantes de pesquisa acesse a cartilha disponível no link: https://propp.ufu.br/sites/propp.ufu.br/files/media/documento/cartilha_dos_direitos_dos_participantes_de_pesquisa.pdf.

Você poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos – CEP, da Universidade Federal de Uberlândia, localizado na Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, *campus* Santa Mônica – Uberlândia/MG, 38408-100; pelo telefone (34) 3239-4131; ou pelo *e-mail* cep@propp.ufu.br. O CEP/UFU é um colegiado independente criado para defender os interesses dos(as) participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e para contribuir para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos conforme resoluções do Conselho Nacional de Saúde.

Uberlândia, ... de de 2025.

Gilberto César de Noronha

Priscilla Fagundes Brunelli

Eu concordo que a pessoa sob minha responsabilidade participe do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Assinatura do(a) responsável legal

APÊNDICE E - TERMO DE ASSENTIMENTO PARA INDIVÍDUO ENTRE 12 E 18 ANOS INCOMPLETOS

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “Narrativas sobre o neoliberalismo: saberes escolares e a cultura de história no Brasil contemporâneo”, sob a responsabilidade dos pesquisadores Gilberto César de Noronha e Priscilla Fagundes Brunelli.

Nesta pesquisa nós estamos buscando compreender as lembranças dos familiares dos estudantes sobre as transformações econômicas, sociais e políticas do Brasil dos anos 1985-2003.

O Termo/Registro de Assentimento está sendo obtido pela pesquisadora Priscilla Fagundes Brunelli, no dia no dia ____/____/____, às ____:____ horas, na Escola Municipal Prof. Sérgio de Oliveira Marquez, à Rua Maria Abrão Calil, nº25, Bairro Pacaembu, no município de Uberlândia/Minas Gerais.

Você tem o tempo que for necessário para decidir se quer ou não participar da pesquisa (conforme item IV da Resolução nº 466/2012 ou Capítulo. III da Resolução nº 510/2016).

Na sua participação, você atuará de forma colaborativa com a pesquisadora e professora de História da turma, Priscilla Fagundes Brunelli, interpretando e debatendo sobre os relatos dos entrevistados, sendo que suas reflexões sobre as memórias narradas serão analisados pela pesquisadora

Você tem o direito de não responder qualquer questão, sem necessidade de explicação ou justificativa para tal.

Você não terá nenhum gasto nem ganho financeiro por participar na pesquisa.

Nós, pesquisadores, atenderemos as orientações das Resoluções nº 466/2012, Capítulo XI, Item XI.2: f e nº 510/2016, Capítulo VI, Art. 28: IV - manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa

Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada. Os dados coletados serão mantidos em arquivo, físico ou digital, sob a responsabilidade da pesquisadora Priscilla Fagundes Brunelli, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa, e após esse período, serão destruídos. Os pesquisadores se comprometem a divulgar os resultados da pesquisa, em formato acessível ao grupo ou população que foi pesquisada, caso achem conveniente.

Os riscos consistem em ocorrer a sua identificação, neste sentido, você será referido(a) nas transcrições das suas reflexões por nomes fictícios. Todas as atividades desenvolvidas no projeto são de livre participação, portanto com consentimentos garantidos pelos Termos e com possibilidade de desistência em qualquer momento da pesquisa.

Os benefícios serão de compreender as narrativas sobre as transformações econômicas, sociais e políticas do Brasil dos anos 1985-2003, exercitar um aprendizado reflexivo e crítico, a partir de análise de fontes históricas, além disso, poderão estreitar os vínculos entre gerações, pois os entrevistados serão familiares de alguns de vocês, estudantes.

Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem qualquer prejuízo ou coação. Até o momento da divulgação dos resultados, você também é livre para solicitar a retirada dos seus dados da pesquisa, mesmo que o(a) seu(sua) responsável legal tendo consentido, você não é obrigado a participar da pesquisa se não quiser.

Uma via original deste Termo de Assentimento ficará com você, assinada e rubricada pelos(as) pesquisadores(as).

Em qualquer momento, caso tenha qualquer dúvida ou reclamação a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com Gilberto César de Noronha através do telefone (34) _____, ou com Priscilla Fagundes Brunelli através do telefone (34) _____ - Universidade Federal de Uberlândia – UFU/MG, Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco H, sala 1H44 - Santa Mônica, Uberlândia - MG, 38408-100.

Havendo algum dano decorrente da pesquisa, você tem direito a solicitar indenização através das vias judiciais (Código Civil, Lei 10.406/2002, Artigos 927 a 954 e Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 19).

Para obter orientações quanto aos seus direitos, enquanto participante de pesquisa acesse a cartilha disponível no *link*: https://propp.ufu.br/sites/propp.ufu.br/files/media/documento/cartilha_dos_direitos_dos_participantes_de_pesquisa.pdf.

Você poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos – CEP, da Universidade Federal de Uberlândia, localizado na Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, *campus* Santa Mônica – Uberlândia/MG, 38408-100; pelo telefone (34) 3239-4131; ou pelo *e-mail* cep@propp.ufu.br. O CEP/UFU é um colegiado independente criado para defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e para contribuir para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos conforme resoluções do Conselho Nacional de Saúde.

Uberlândia, ... de de 20.....

Gilberto César de Noronha

Priscilla Fagundes Brunelli

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Assinatura do(a) participante de pesquisa