



PROFHISTÓRIA

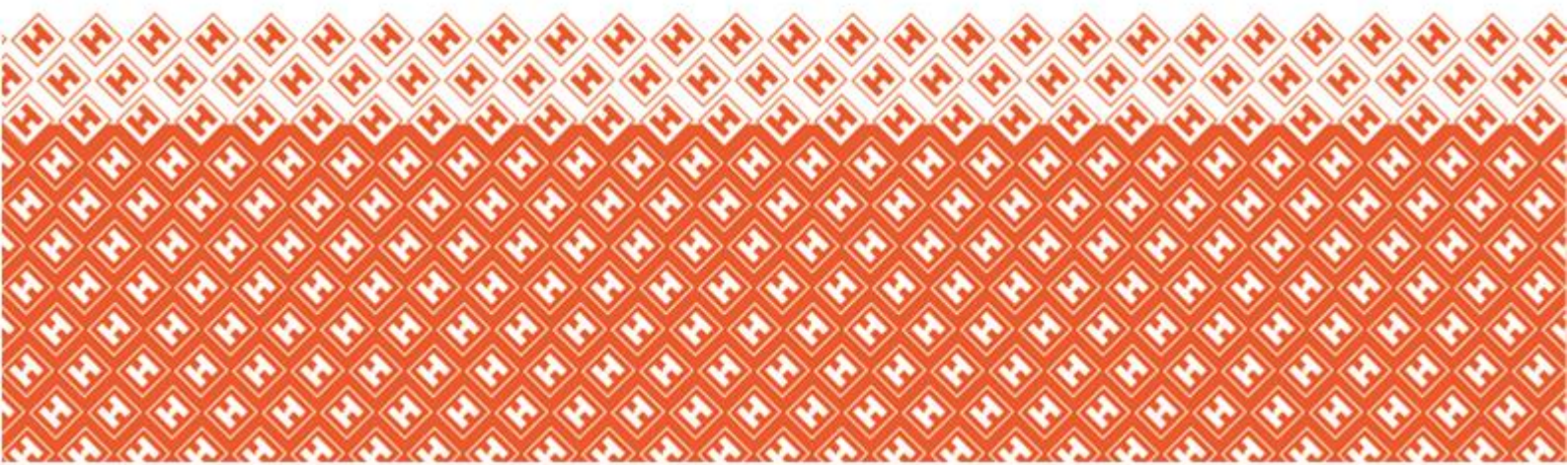
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

JOÃO BATISTA CARVALHO ARAÚJO

**ECOS DO FASCISMO E EXTREMISMO NO BRASIL
CONTEMPORÂNEO E SEUS REFLEXOS EM SALA DE AULA.**

UNIFESSPA – UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ

ABRIL/2026



**ECOS DO FASCISMO E EXTREMISMO NO BRASIL
CONTEMPORÂNEO E SEUS REFLEXOS EM SALA DE AULA.**

JOÃO BATISTA CARVALHO ARAÚJO

Dissertação apresentada à Universidade Federal do Sul e Sudeste do Estado do Pará – UNIFESSPA, no curso de Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA), para obtenção do título de Mestre. Linha de pesquisa A: Saberes Históricos no Espaço Escolar.
Orientador: Prof. Dr. Eduardo de Melo Salgueiro

XINGUARA - PA

2026

JOÃO BATISTA CARVALHO ARAÚJO

**ECOS DO FASCISMO E EXTREMISMO NO BRASIL
CONTEMPORÂNEO E SEUS REFLEXOS EM SALA DE AULA.**

Dissertação apresentada à Universidade Federal do Sul e Sudeste do Estado do Pará – UNIFESSPA, no curso de Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA), para obtenção do título de Mestre. Linha de pesquisa A: Saberes Históricos no Espaço Escolar.

Orientador: Prof. Dr. Eduardo de Melo Salgueiro

Esta Dissertação foi defendida e aprovada pela banca em: 02 / 04 / 2026

BANCA EXAMINADORA

Dr. Eduardo de Melo Salgueiro – Orientador
PROFHISTÓRIA – Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA) –
Xinguara/PA

Prof. Dr. André Carlos Furtado – Arguidor (Membro Interno)
Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA) – Núcleo Local

Prof. Dr. Andrey Minin Martin – Arguidor Externo
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

Prof. Dr. Vitor Hugo Rinaldini Guidotti – Arguidor Externo
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) – Unidade Amambai/MS

XINGUARA - PA

2026

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará
Centro de Biblioteca Universitária

A658e Araújo, João Batista Carvalho

 Ecos do fascismo e extremismo no Brasil
 contemporâneo e seus reflexos em sala de aula / João
 Batista Carvalho Araújo. – 2026.

 Orientador(a): Eduardo de Melo Salgueiro.

 Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Sul
 e Sudeste do Pará, Campus Universitário de Xinguara,
 Instituto de Estudos do Trópico Úmido, Programa de Pós-
 Graduação Profissional em Ensino de História
 (Profhistória), Xinguara, 2026.

 1. Ensino de História. 3. Fascismo Contemporâneo. 4.
 Extremismo. 5. Discurso de ódio. 6. Hegemonia. I.
 Salgueiro, Eduardo de Melo, orient. II. Título.

CDD: 22. ed.: 335.6

Gerada automaticamente pelo módulo Ficha Fácil, conforme os dados
fornecidos pelos(as) autores(as).

Dedico este trabalho em primeiro lugar a Deus por me conceder esta grandiosa oportunidade de ser resgatado da rotina extensa de sala de aula pelo PROFHISTÓRIA, me permitindo uma evolução profissional e acadêmica, considerando a realidade docente que, devido a enorme sobrecarga de atividades, não deixa muita margem de tempo para a vida acadêmica. Também à minha família, que contribuiu com o apoio e incentivo necessários para superar mais esta jornada.

Agradecimentos

A conclusão desta dissertação marca um momento de profunda gratidão pela jornada que me trouxe até aqui. Em primeiro lugar, agradeço a Deus pela força, sabedoria e resiliência ao longo deste caminho.

À minha querida esposa, dedico um agradecimento especial. Sua paciência, amor e apoio incondicional foram fundamentais para que eu pudesse perseverar neste caminho.

Agradeço ao PROFHISTÓRIA¹ pela oportunidade de crescimento acadêmico e profissional. O programa proporcionou um ambiente enriquecedor e desafiador, permitindo expandir horizontes e aprofundar conhecimentos.

Minha gratidão também se estende à Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA). A instituição foi o alicerce sobre o qual construí minha pesquisa, oferecendo os recursos e o apoio necessários para que eu pudesse desenvolver este trabalho com rigor e excelência. Aos professores e colegas, meu sincero agradecimento pelas contribuições e pelo incentivo constante.

Um agradecimento especial ao meu orientador, Professor Doutor Eduardo de Melo Salgueiro, cuja orientação, paciência e apoio, além de ter elevado o nível de tudo que eu entendia por orientação, foram indispensáveis para a concretização deste trabalho. Sua experiência e insights foram fundamentais para guiar minha pesquisa e refinar minhas ideias. Sou profundamente grato por sua dedicação e generosidade ao longo deste processo.

Estendo também minha sincera gratidão ao Professor Doutor André Carlos Furtado, do Núcleo Local do PROFHISTÓRIA/UNIFESSPA, e ao Professor Doutor Andrey Minin Martin, da UFMS, que aceitaram generosamente o convite para compor a banca avaliadora. As contribuições apresentadas durante o processo de qualificação foram essenciais para o aprimoramento teórico e metodológico desta dissertação, ampliando horizontes analíticos e qualificando os caminhos aqui trilhados. Agradeço igualmente ao Professor Doutor Vitor Hugo Rinaldini Guidotti, cuja produção acadêmica contribuiu significativamente para as reflexões desenvolvidas nesta pesquisa e que gentilmente aceitou participar da banca examinadora.

Por fim, a todos que, de alguma forma, contribuíram para a realização desta dissertação, meus mais profundos agradecimentos. Este trabalho é fruto de um esforço coletivo e de um sonho que não poderia ser realizado sem o apoio e a colaboração de todos vocês.

¹ PROFHISTÓRIA – é um programa de pós-graduação stricto sensu em Ensino de História voltado à formação continuada de professores da educação básica da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Turma da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA) – Xinguara – Pará 2024.

Epígrafe

“A função do historiador é lembrar a sociedade daquilo que ela quer esquecer.”

(Peter Burke.)

Resumo

Esta dissertação analisa a circulação e a reatualização de repertórios autoritários e extremistas no Brasil contemporâneo e seus desdobramentos no cotidiano escolar, tomando como recorte empírico a comunidade da Escola Municipal de Ensino Fundamental Dorothy Stang, em Parauapebas (PA). A partir do debate historiográfico acerca das permanências e ressignificações do fascismo no tempo presente, o estudo investiga como linguagens políticas polarizadas, amplificadas por dinâmicas digitais e disputas públicas em torno da memória e da autoridade, incidem sobre as relações escolares. O trabalho articula a História do Tempo Presente a uma leitura gramsciana sobre hegemonia, senso comum e mediações culturais, compreendendo a escola como espaço estratégico de organização, disputa e reconfiguração de concepções de mundo. A pesquisa adota abordagem qualitativa, tendo como corpus questionários aplicados a estudantes do Ensino Fundamental II, entrevistas semiestruturadas e questionários com docentes de diferentes áreas das mesmas turmas investigadas, além de registros em diário de campo e análise de materiais vinculados ao contexto escolar. Os resultados indicam que, entre os estudantes, o reconhecimento do chamado “discurso de ódio” associa-se predominantemente a noções imediatas de ofensa e agressividade, revelando apropriações fragmentadas de linguagens políticas e morais, sem que se configurem posicionamentos ideológicos estruturados. Já entre os docentes, emergem percepções mais sistematizadas acerca da circulação desses repertórios e de seus efeitos sobre o trabalho pedagógico, bem como relatos de pressões e cautelas decorrentes do ambiente sociopolítico ampliado. Conclui-se que o enfrentamento de discursos autoritários no espaço escolar não se dá por rupturas abruptas, mas por processos graduais de mediação, historicização e problematização crítica, nos quais o ensino de História assume papel estratégico na reorganização do senso comum e na elaboração de consciência histórica mais consistente. Como desdobramento, a pesquisa sistematiza um produto didático digital voltado ao apoio de práticas formativas comprometidas com a análise crítica do tempo presente e com a consolidação de princípios democráticos no ambiente escolar.

Palavras-chave: Ensino de História; Fascismo Contemporâneo; Extremismo; Discurso de ódio; Hegemonia.

Abstract

This dissertation analyzes the circulation and reconfiguration of authoritarian and extremist repertoires in contemporary Brazil and their impacts on everyday school life, focusing on the community of the Dorothy Stang Municipal Elementary School in Parauapebas (PA). Based on the historiographical debate on the continuities and resignifications of fascism in the present time, the study investigates how polarized political languages, amplified by digital dynamics and public disputes surrounding memory and authority, affect school relations. The work articulates the History of the Present with a Gramscian perspective on hegemonia, common sense, and cultural mediations, understanding the school as a strategic space for the organization, dispute, and reconfiguration of conceptions of the world. The research adopts a qualitative approach, using as its corpus questionnaires applied to students in lower secondary education, semi-structured interviews and questionnaires with teachers from different subject areas of the same investigated classes, in addition to field diary records and analysis of materials related to the school context. The results indicate that, among students, the recognition of “hate speech” is predominantly associated with immediate notions of offense and aggression, revealing fragmented appropriations of political and moral languages, without the formation of structured ideological positions. Among teachers, however, more systematized perceptions emerge regarding the circulation of these repertoires and their effects on pedagogical work, as well as reports of pressures and precautions arising from the broader sociopolitical environment. It is concluded that confronting authoritarian discourses in the school environment does not occur through sudden ruptures, but through gradual processes of mediation, historicization, and critical problematization, in which the teaching of History assumes a strategic role in reorganizing common sense and fostering a more consistent historical consciousness. As a result, the research systematizes a digital didactic product aimed at supporting educational practices committed to the critical analysis of the present and to the consolidation of democratic principles in the school environment.

Key-words: History teaching; Contemporary Fascism; Extremism; Hate speech; Hegemony.

Lista De Figuras

Figura 1 – Mapa – Localização do Sul e Sudeste do Estado do Pará.....	20
Figura 2 – Cartaz fixado no gabinete do, então deputado federal Jair Bolsonaro.....	36
Figura 3 – Cena do vídeo do ex-secretário de Cultura Roberto Alvim.....	48
Figura 4 – Resultados de primeiro e segundo turnos das eleições 2022 no Pará e Parauapebas	66
Figura 5 – Registros fotográficos do cotidiano pedagógico da E. M. E. F. Dorothy Stang, em Parauapebas (PA), evidenciando práticas educativas, atividades coletivas e espaços de convivência escolar.....	69
Figura 6 – Gráfico 1 – Padrões discursivos dos estudantes do 8º ano (turmas 8-A e 8E, pré-intervenção)	78
Figura 7 – Gráfico 2 – Padrões discursivos dos estudantes do 9º ano (turmas 9-A e 9B, pós-intervenção)	84
Figura 8 – Gráfico 3 – Padrões discursivos dos estudantes do 8º(pré-intervenção) x 9º(pós-intervenção)	87
Figura 9 – Página inicial do Observatório da Extrema Direita	101
Figura 10 – Página inicial do site Ecos do Fascismo na Escola (1ª seção)	104
Figura 11 – Página inicial do site Ecos do Fascismo na Escola (2ª seção)	106
Figura 12 – Página inicial do site Ecos do Fascismo na Escola (3ª seção)	108
Figura 13 – Página inicial do site Ecos do Fascismo na Escola (4ª seção)	110
Figura 14 – Página de Notícias do site Ecos do Fascismo na Escola (Notícias).	111

Sumário

Introdução	12
1. Parauapebas como ponto de partida: fascismo contemporâneo, discurso de ódio e a escola na disputa de sentidos	20
1.1 Do fascismo histórico ao extremismo contemporâneo: autoritarismo, conservadorismo e discursos de ódio.....	23
1.2 Integralismo, neointegralismo e a guerra pela memória: negacionismo e permanências autoritárias na história brasileira.....	32
1.3 Escola Sem Partido e guerra cultural: autoritarismo, vigilância e a disputa pela educação na era do bolsonarismo.....	40
1.4 A escola sob disputa: hegemonia, silenciamento e resistência no contexto do ódio político.....	47
2. A escola como espaço de disputa: análise empírica dos discursos e mediações em Parauapebas	60
2.1 A Escola Municipal de Ensino Fundamental Dorothy Stang: histórico, território, estrutura e projeto pedagógico.	65
2.2 Introdução à pesquisa de campo na Escola Municipal de Ensino Fundamental Dorothy Stang (Parauapebas-PA)	69
2.3 Análise da amostra – 8º ano (turma 8-A, pré-intervenção)	72
2.4 Análise da amostra – 8º ano (turma 8-E, pré-intervenção)	76
2.5 Análise da amostra – 9º ano (turma 9-A, pós-intervenção)	80
2.6 Análise da amostra – 9º ano (turma 9-B, pós-intervenção)	82
2.7 Análise da amostra – Professores.....	89
2.7.1 Procedimentos metodológicos e critérios analíticos da amostra docente.....	91
2.7.2 Eixos discursivos emergentes nas falas docentes.....	92
2.7.3 Articulação entre as falas docentes e o repertório discente: tensões, mediações e contradições.....	96
3. Proposição de Produto Didático: o site Ecos do Fascismo na Escola	99
3.1 Concepção e fundamentação do produto didático	99
3.2 Estrutura e organização pedagógica do site	104
4. Considerações Finais.....	113
REFERÊNCIAS	115
ANEXO A – Parecer da Plataforma Brasil	122
ANEXO B – TCLE	126
ANEXO C – TALE	128
ANEXO D – Modelo de Questionário Alunos	130
ANEXO E – Modelo de Questionário Professores	132

Introdução

A ascensão de repertórios autoritários, processos de fascistização² e do extremismo político no Brasil, assim como seus reflexos diretos nas salas de aula, constitui um fenômeno complexo que demanda análise historiográfica crítica. Este trabalho busca analisar como discursos autoritários – alimentados por *fake news*, revisionismo histórico e narrativas negacionistas – vêm afetando a sociedade brasileira e, de forma ainda mais sensível, a comunidade escolar. O avanço de dinâmicas autoritárias no cenário político, sobretudo após as eleições de 2014, desencadeou o fortalecimento de pautas ultraconservadoras e a rearticulação de projetos autoritários, como se viu no governo de Jair Bolsonaro, cuja retórica combativa se traduziu em ataques às instituições democráticas e à liberdade de cátedra.

No contexto das disputas contemporâneas em torno da escola pública, iniciativas como o movimento Escola Sem Partido passaram a tensionar o trabalho docente e o ensino de História, frequentemente associando práticas pedagógicas críticas a acusações de suposta doutrinação ideológica.

Diante desse cenário, esta pesquisa parte do seguinte problema central: como discursos autoritários e repertórios políticos marcados por tensões autoritárias, reatualizados no Brasil contemporâneo, atravessam o cotidiano escolar e se manifestam no repertório discursivo de estudantes do Ensino Fundamental II? Em que medida o ensino de História pode atuar como mediação crítica nesse processo?

Parte-se da hipótese de que, no contexto investigado, não há a presença de militância ideológica juvenil estruturada, mas sim a circulação difusa de linguagens políticas e morais apropriadas de forma fragmentada pelos estudantes, atravessadas por disputas hegemônicas mais amplas. Supõe-se, ainda, que o ensino de História, quando estruturado a partir de mediação teórico-conceitual consistente, pode contribuir para tensionar o senso comum e ampliar a elaboração histórica dessas categorias.

Cabe destacar que a análise aqui desenvolvida se insere em uma perspectiva crítica, orientada pelo rigor conceitual e pela reflexão histórica sobre o tempo presente. O desafio de investigar fenômenos em curso exige cuidado na linguagem e na interpretação, evitando adjetivações excessivas, simplificações e generalizações indevidas, sem abdicar do compromisso intelectual com a compreensão das relações de poder que atravessam a realidade

² O termo “fascistização” também tem sido utilizado no debate público contemporâneo para analisar processos de radicalização autoritária no Brasil recente, associados à intensificação de discursos de ódio, à erosão institucional e à reconfiguração das relações entre Estado e capital (LE MONDE DIPLOMATIQUE BRASIL, 2023). Disponível em: <https://diplomatie.org.br/fascistizacao-no-brasil-do-tempo-de-agora/>. Acesso em 03 Abr. 2026

social. Assim, o estudo busca compreender os processos discursivos em sua complexidade histórica e social, articulando análise acadêmica e reflexão crítica sobre o tempo presente.

Como educador oriundo das redes públicas e atuante na Amazônia Legal, especialmente no município de Parauapebas (PA), trago para esta pesquisa não apenas uma inquietação teórica, mas uma vivência concreta dos impactos das dinâmicas autoritárias sobre a escola pública. Ao longo da trajetória docente, presenciei o avanço da intolerância, o cerceamento à liberdade pedagógica e a fragilização do espaço escolar como território de diálogo. Nesse sentido, esta dissertação expressa um compromisso político-intelectual com a educação crítica em diálogo com perspectivas críticas, especialmente de matriz gramsciana, que compreendem a educação como espaço de disputa por hegemonia e com a valorização da História como campo de disputa de sentidos, procurando compreender – com rigor conceitual – como repertórios autoritários reatualizados no tempo presente atravessam práticas escolares, relações sociais e processos formativos.

Também falo a partir de uma experiência social marcada por desigualdades: sou sujeito oriundo das camadas populares, filho de mãe analfabeta e criado em contexto de luta e vulnerabilidade, o que me levou a enxergar a educação como ferramenta de emancipação e transformação. Minha formação como historiador e educador, construída com esforço, financiamentos pessoais e bolsas públicas, reforçou o compromisso com uma história viva, capaz de dialogar com os desafios do tempo presente sem reduzir o trabalho acadêmico a juízos simplificadores ou imediatos. É desse lugar – de professor-pesquisador que vive e atua em meio aos efeitos das disputas políticas contemporâneas, da desinformação e do extremismo – que delimito o problema de pesquisa e construo o percurso analítico.

Reconheço-me, nesse sentido, na condição de “trânsfuga de classe”, expressão que emergiu no contexto de orientação acadêmica, em diálogo com meu orientador, Prof. Dr. Eduardo de Melo Salgueiro. Posteriormente, identifiquei sua elaboração teórica na literatura, conforme discutido por Raquel Guilherme de Lima (2020), em diálogo com Pierre Bourdieu, o que permitiu ancorar conceitualmente uma experiência já vivida e intuída. Trata-se, assim, daquele que “deserta de suas origens”, conceito mobilizado para compreender trajetórias marcadas por tensões e deslocamentos sociais. Conforme Lima (2020, p. 4), tais trajetórias não significam uma ruptura absoluta com a origem, mas envolvem processos complexos de negociação identitária e pertencimento.

Nesse percurso investigativo, é relevante explicitar a posição ocupada pelo pesquisador no contexto empírico analisado. Em janeiro de 2025, assumi a gestão da Escola Municipal de Ensino Fundamental Dorothy Stang, onde atuo desde 2015, quando a pesquisa já

estava em curso no PROFHISTÓRIA. A nova função ampliou as responsabilidades profissionais e acadêmicas, exigindo conciliar as demandas da administração escolar com o compromisso ético e científico da investigação. Essa inserção institucional não compromete a análise; ao contrário, contribui para situar reflexivamente o ponto de vista da pesquisa, aprofundando a compreensão das tensões, mediações e disputas que atravessam o cotidiano da escola pública em um contexto marcado pela polarização política e pela circulação de discursos de ódio. Ao mesmo tempo, essa experiência reafirma uma trajetória de mais de quinze anos na educação, orientada pela compreensão da escola como espaço de formação crítica e construção democrática.

É precisamente nesse entrelaçamento entre experiência escolar concreta e transformações políticas mais amplas que se torna possível compreender a rearticulação de discursos revisionistas no espaço público brasileiro. A negação de eventos históricos bem documentados – como o Holocausto, a Ditadura Militar de 1964 e a Guerrilha do Araguaia – tem sido instrumentalizada para construir uma retórica vitimista e conspiratória. Tal estratégia revisionista, impulsionada por grupos como o “Brasil Paralelo” e amplificada pelo chamado “gabinete do ódio”³ do governo de Jair Bolsonaro, desafiou a produção acadêmica comprometida com a crítica das fontes e fomentou um clima de desinformação que impacta disputas de memória. Ao analisar essa atuação nas plataformas digitais, Vinícius Finger observa que “A Brasil Paralelo, se destaca negativamente, por sua capacidade de integrar em seu fazer de marketing empresarial, dinâmicas de manipulação de consumo, com ativismo político antidemocrático e anticientífico.” (FINGER, 2021, p. 101).

Para compreender esse fenômeno com profundidade, é necessário revisitar a trajetória histórica do fascismo e suas reconfigurações locais. Este estudo percorre desde o integralismo brasileiro sob a liderança de Plínio Salgado – movimento que transplantou para o Brasil os ideais fascistas europeus – até sua reconfiguração no bolsonarismo, cujos discursos e práticas dialogam com traços autoritários, anticientíficos e moralistas. Como parte dessa trajetória, serão também examinadas as ações de militares saudosistas da ditadura militar, que, durante o governo Bolsonaro, integraram um ambiente político e discursivo que desembocou nos atos antidemocráticos de 8 de janeiro de 2023. A ofensiva foi contida pela articulação entre forças democráticas e setores legalistas das Forças Armadas, mas evidenciou o risco real de retrocessos institucionais.

³ O “gabinete do ódio” refere-se à atuação de assessores e apoiadores do governo Jair Bolsonaro na produção e disseminação de conteúdos digitais, frequentemente associada à desinformação e ataques a opositores (UOL, 2024).

Diante desse quadro, torna-se indispensável a adoção da História do Tempo Presente como campo teórico e metodológico capaz de articular criticamente passado e presente. Nesse sentido, Marc Bloch, em “Apologia da História ou O Ofício de Historiador”, sustenta que a proximidade temporal não invalida a investigação histórica, ao contrário do que defendiam seus mestres, que consideravam o presente um objeto de estudo perigoso ou emocionalmente contaminado. Para o autor, limitar o ofício do historiador ao passado distante compromete a totalidade da compreensão histórica. Como afirma: “O presente humano é perfeitamente suscetível de conhecimento científico” (BLOCH, 2001, p. 61). Henry Rousso reforça ainda que, na História do Tempo Presente “sempre existiu uma tensão [...] em relação à concepção de que não se pode investigar sobre o período contemporâneo, pois não se poderia compreender um processo que é inacabado” (ROUSSO, 2009, p. 205). Já Reinaldo Lindolfo Lohn argumenta que esse campo de estudo “dá sentido e contexto ao presente” por meio da intervenção crítica nas disputas de memória, para o autor, a História, segundo ele, não deve ser vista como um mero “registro de um passado morto” (LOHN, 2019, p. 11), mas como uma prática que orienta as ações no presente e no futuro.

A investigação articula a História do Tempo Presente à leitura gramsciana das disputas hegemônicas, tomando os discursos não como objetos linguísticos isolados, mas como expressões de conflitos sociais e políticos inscritos na luta pela construção do consenso, compreendendo o discurso como prática social atravessada por relações de poder. Dialoga ainda com autores como Robert Paxton, Umberto Eco, Alysson Mascaro e Emilio Gentile, no esforço de delimitar conceitualmente o fascismo, evitando sua diluição analítica e distinguindo-o de categorias mais amplas como autoritarismo ou conservadorismo.

Neste trabalho, opto por utilizar o termo “fascismo” como categoria analítica central, compreendendo-o não como um fenômeno restrito ao século XX, mas como um conjunto de práticas e discursos que se reconfiguram no tempo presente. Assim, a noção de “fascismo contemporâneo” é empregada para evidenciar tais atualizações históricas, sem romper com a tradição teórica do próprio conceito.

A utilização das reflexões de Umberto Eco, especialmente no que se refere à caracterização do chamado “fascismo eterno”, não implica uma adesão a uma matriz teórica desvinculada das abordagens materialistas. Ao contrário, sua contribuição é mobilizada como ferramenta analítica complementar, voltada à identificação de elementos culturais, discursivos e simbólicos do fascismo. Nesse sentido, tais apontamentos dialogam com uma perspectiva mais ampla, ancorada em tradições críticas de matriz marxista, como em Antonio Gramsci, permitindo articular cultura, ideologia e relações de poder na compreensão do fenômeno.

A partir desse enquadramento teórico, torna-se possível observar como tais disputas discursivas se materializam no cotidiano escolar, especialmente na relação entre conteúdos históricos, mediação docente e recepção discente. É nesse plano concreto da prática pedagógica que as tensões analisadas ao longo desta introdução ganham densidade empírica.

Recordo-me, em minha experiência docente, de como a abordagem de temas sensíveis em sala de aula se transformou de forma mais intensa nos últimos anos, especialmente em um contexto marcado pela ampliação da circulação de discursos polarizados nas redes sociais e no debate público. Se, em períodos anteriores, era possível introduzir assuntos polêmicos de maneira relativamente mais tranquila, sem necessidade de constantes justificativas prévias, hoje observa-se um ambiente mais sensível à identificação ideológica do professor.

Não se trata de afirmar que a polarização política seja fenômeno recente na história republicana brasileira, mas de reconhecer que, no período mais próximo, houve uma intensificação e uma reconfiguração das formas de circulação desses discursos, especialmente mediadas pelas plataformas digitais. Essa mudança no ambiente escolar não pode ser compreendida de forma isolada. Como observa João Cezar de Castro Rocha, “desde 2013, a sociedade brasileira vive numa tensão crescente, materializada numa polarização a longo prazo suicida” (ROCHA, 2024, p. 140). Nesse contexto, o espaço da sala de aula passa a ser atravessado por disputas simbólicas mais intensas, nas quais o professor deixa de ser visto apenas como mediador do conhecimento e passa a ser percebido, por alguns setores, como representante de posições ideológicas a serem confrontadas.

Em minha experiência docente, temas como criacionismo, Holocausto, Ditadura Militar ou teorias socialistas, antes tratados com relativa tranquilidade como parte do repertório escolar, passaram a suscitar questionamentos que deslocam o foco do conteúdo para a posição pessoal do professor. No caso do criacionismo, por exemplo, tornou-se frequente que o primeiro movimento de alguns estudantes seja indagar se o docente acredita em Deus ou se “o homem evoluiu do macaco”, evidenciando como debates públicos polarizados passam a incidir diretamente sobre a mediação pedagógica. Não raramente, ao abordar tais assuntos – inclusive conteúdos previstos na BNCC – tornou-se necessário explicitar que não se tratava de doutrinação, mas de conhecimento historicamente fundamentado. Esse movimento revela a intensificação das disputas simbólicas no espaço escolar e a conversão da figura docente em alvo de suspeita ideológica, exigindo não apenas domínio conceitual, mas também habilidade constante de mediação e legitimação da prática pedagógica.

No campo da formação docente, Patrícia Rodrigues da Silva (2019) defende a relevância da História do Tempo Presente no enfrentamento dos retrocessos sociais e políticos,

com base em sua atuação no (PIBID)⁴, ressaltando que essa abordagem é “vital para entender o mundo contemporâneo e suas complexidades”, contribuindo para a formação crítica de professores e estudantes. A autora lembra que, embora praticada por historiadores da Antiguidade como Heródoto e Tucídides, essa perspectiva foi posteriormente marginalizada, sobretudo a partir do século XIX, quando “Langlois e Seignobos delegam à História, então Ciência, apenas os fatos passados” (SILVA, 2019, p. 189).

No Brasil, essa perspectiva se mostra particularmente urgente frente à falsa ideia de que o fascismo seria uma ameaça superada. Em editorial da *Revista de História da Biblioteca Nacional*⁵, publicado em 2010, lia-se: “não são agradáveis as impressões sobre certo período do nosso passado, quando nos aproximamos muito de ideais felizmente varridos do horizonte, como o fascismo e o nazismo” (FIGUEIREDO, 2010, p. 5). Tal otimismo, no entanto, ignorava os sinais de rearticulação autoritária que emergiriam com força nos anos seguintes. Como apontam Deysi Cioccarri e Simonetta Persichetti (2022), o fortalecimento da chamada Bancada da Bala e a ascensão de militares e religiosos ao Congresso abriram espaço para discursos extremistas que, por meio das redes sociais, “[...] acirraram tensões sociais e normalizaram práticas autoritárias no espaço público” (CIOCCARI & PERSICHETTI, 2022, p. 202).

Esse cenário culminou na eleição de Jair Bolsonaro em 2018, consolidando um projeto político caracterizado por tensionamentos institucionais. A retórica do então presidente, como demonstram Alexsander Dugno Chiodi e Ana Julia Bonzanini Bernardi, incorporava “[...] ameaças antidemocráticas como uma de suas principais ferramentas de barganha” (CHIODI & BERNARDI, 2022, p. 5). Em manifestação pública, Bolsonaro afirmou: “Todos no Brasil têm que entender que estão submissos à vontade do povo brasileiro [...]. Contem com o seu presidente para fazer tudo aquilo que for necessário para manter a democracia” (BOLSONARO, 19.4.2020 *apud* CHIODI & BERNARDI, 2022, p. 138). O paradoxo entre discurso democrático e práticas autoritárias revela a urgência de analisar os efeitos do extremismo sobre a sociedade civil – e, em especial, sobre a escola.

Nesse contexto, tais dinâmicas também se manifestam no cenário político recente brasileiro, no qual lideranças como Jair Bolsonaro passam a ser frequentemente associadas a tensões institucionais e questionamentos acerca dos limites da ordem democrática, aspecto que será aprofundado ao longo da análise.

⁴ PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), política pública de formação docente vinculada ao Ministério da Educação.

⁵ Revista de História da Biblioteca Nacional Nº 61 – publicada em outubro de 2010 faz uma análise questionando a ameaça fascista, associando ao integralismo no Brasil.

Nesse sentido, a presente dissertação propõe-se a investigar como os discursos e práticas de inspiração fascista têm se manifestado no Brasil recente e como tais narrativas incidem sobre o ambiente escolar, afetando professores, alunos e toda a comunidade escolar. O foco estará em eventos e episódios vivenciados em âmbito nacional e local, com destaque para o município de Parauapebas (PA), onde a polarização política, o moralismo autoritário e a propagação de *fake news* têm impactado diretamente o cotidiano das escolas. A análise buscará compreender como essas manifestações desestabilizam o trabalho docente, silenciam vozes críticas e ameaçam a construção de uma educação democrática, baseada na pluralidade, na ciência e no respeito aos direitos humanos.

Esta dissertação também se insere em um campo de estudos que vem sendo consolidado nos últimos anos por grupos acadêmicos dedicados à análise das novas direitas, da violência política e do discurso de ódio. Destacam-se, nesse cenário, o Observatório da Extrema Direita (UFJF/CNPq)⁶, que investiga a atuação de grupos autoritários e sua articulação ideológica; o Núcleo de Estudos da Violência (NEV-USP)⁷, que há décadas pesquisa a relação entre democracia e autoritarismo no Brasil; e o InternetLab⁸, centro de pesquisa interdisciplinar que analisa os impactos da tecnologia sobre os direitos fundamentais, com foco em desinformação e censura simbólica.

Em diálogo com essas iniciativas, a presente pesquisa articula o debate acadêmico mais amplo às dinâmicas concretas observadas na escola pública amazônica, conectando macroprocessos políticos às mediações cotidianas do espaço escolar e situando a realidade de Parauapebas no interior de debates nacionais e internacionais sobre a ascensão do fascismo contemporâneo e suas implicações na educação.

É nesse ponto de interseção entre campo acadêmico e experiência institucional que se delimita o recorte da investigação, ancorado na História do Tempo Presente. A partir desse enquadramento, busca-se compreender como repertórios autoritários e discursos polarizados se materializam no cotidiano escolar, reconhecendo o caráter contingente e inacabado dos fenômenos analisados.

⁶ O Observatório da Extrema Direita é um grupo de pesquisa sediado na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), vinculado ao CNPq, dedicado à análise da atuação da extrema direita no Brasil contemporâneo. Disponível em: <https://www.oedbrasil.com.br/sobre>. Acesso em: 15 jul. 2025.

⁷ O Núcleo de Estudos da Violência da Universidade de São Paulo (NEV-USP) é um centro de pesquisa interdisciplinar voltado ao estudo da violência, direitos humanos e democracia no Brasil. Disponível em: <https://sociologia.fflch.usp.br/nev>. Acesso em: 15 jul. 2025.

⁸ O InternetLab é um centro independente de pesquisa em direito e tecnologia, sediado em São Paulo, com atuação em temas como liberdade de expressão, regulação de plataformas digitais e desinformação. Disponível em: <https://internetlab.org.br/pt/sobre/>. Acesso em: 15 jul. 2025.

O argumento central desta dissertação sustenta que as tensões observadas no ambiente escolar não decorrem da consolidação de posicionamentos ideológicos organizados entre os estudantes, mas da circulação difusa de repertórios políticos e morais que atravessam o espaço público e são apropriados de forma fragmentada no cotidiano escolar, o que confere ao ensino de História papel estratégico na mediação crítica dessas linguagens.

O trabalho organiza-se da seguinte forma: o primeiro capítulo constrói a chave conceitual da pesquisa, delimitando o debate sobre fascismo, autoritarismo e circulação de repertórios históricos, articulando-o ao caso brasileiro. O segundo capítulo apresenta o recorte empírico, situando o contexto de Parauapebas e detalhando os procedimentos metodológicos da pesquisa de campo realizada na Escola Municipal de Ensino Fundamental Dorothy Stang. O terceiro capítulo apresenta o produto didático proposto como desdobramento da investigação. Por fim, as considerações finais retomam o problema inicial, discutindo os limites e as possibilidades analíticas do estudo.

A metodologia adotada envolve revisão bibliográfica especializada, análise de documentos e discursos políticos, observações de campo e entrevistas, com vistas a articular teoria e prática na compreensão do fascismo contemporâneo como um fenômeno vivo, que precisa ser problematizado criticamente também a partir da escola. O corpus empírico é composto por questionários aplicados a estudantes do 8º e 9º anos, entrevistas e registros de campo realizados na Escola Municipal de Ensino Fundamental Dorothy Stang. Ao valorizar a História do Tempo Presente como instrumento de análise e resistência, este estudo busca contribuir com a preservação da memória crítica e com o fortalecimento de uma cultura histórica capaz de reagir às tentativas de apagamento e manipulação do passado.

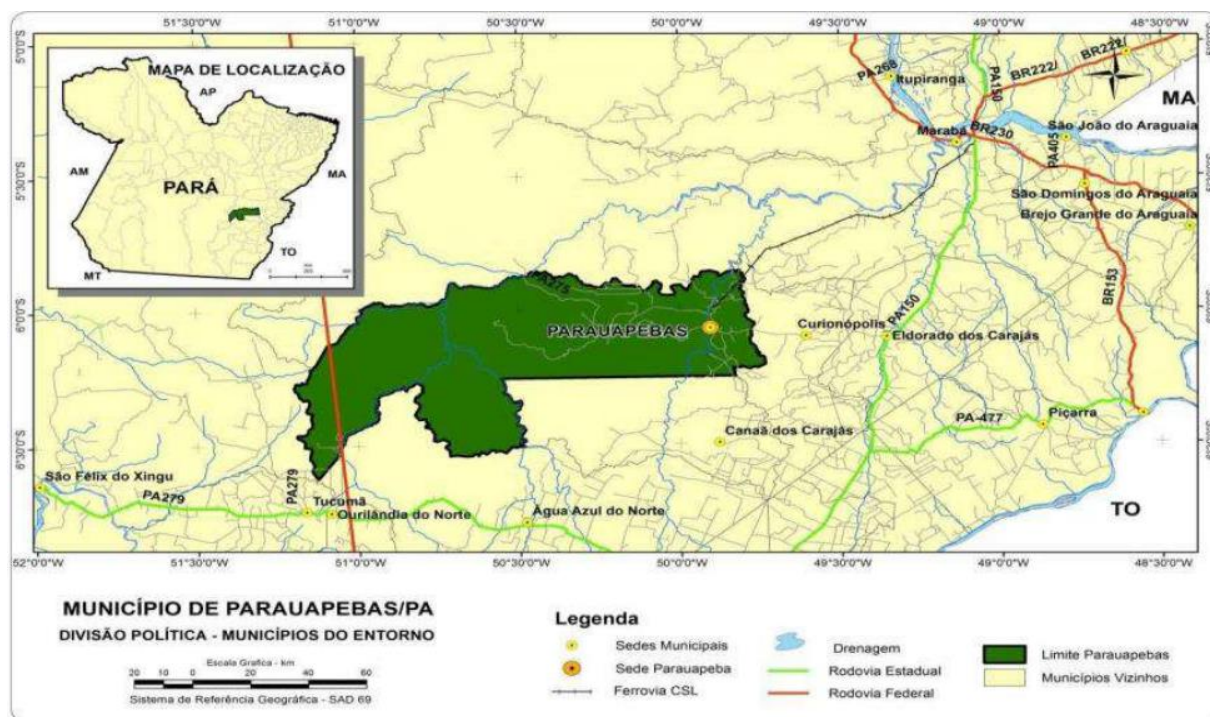
Nesse sentido, a utilização da História do Tempo Presente como instrumento de análise e resistência dialoga diretamente com a perspectiva da teoria crítica, conforme formulada por Max Horkheimer. Ao problematizar a pretensa neutralidade do conhecimento e reconhecer o caráter histórico e situado das relações sociais, a teoria crítica permite compreender o presente como espaço de contradições e disputas. Como destaca o autor, “para os sujeitos do comportamento crítico, o caráter discrepante cindido do todo social, em sua figura atual, passa a ser contradição consciente” (HORKHEIMER, 1980, p. 130). Assim, a análise do tempo presente não se limita à descrição dos fenômenos, mas implica sua problematização, evidenciando as relações de poder que os constituem.

1. Parauapebas como ponto de partida: fascismo contemporâneo, discurso de ódio e a escola na disputa de sentidos.

Localizada no sudeste do Pará, Parauapebas expressa de forma emblemática as contradições do desenvolvimento amazônico sob a lógica extrativista do capital mineral, intensificada a partir do Projeto Grande Carajás. O município convive com desigualdades socioespaciais, conflitos fundiários e carência de políticas públicas estruturantes, enquanto a urbanização acelerada amplia pressões socioambientais.

Como afirmam Maria Rita Vidal *et al.*, “diversos problemas de ordem ambiental, econômica e social imprimem significativas pressões aos sistemas ambientais e ameaçam a manutenção dos serviços geossistêmicos” (VIDAL *et al.*, 2023, p. 707), evidenciando uma crise socioambiental estrutural e persistente. Nesse cenário, Parauapebas configura-se não apenas como recorte territorial, mas como espaço social estratégico para analisar a circulação de discursos polarizadores e repertórios autoritários associados ao fascismo contemporâneo, inclusive em contextos interioranos.

Figura 1 – Mapa – Localização do município de Parauapebas



Fonte: Adaptado de IDESP (2009)

Assim, para compreender as condições históricas que moldam o contexto local, parte-se de uma leitura sintética da formação socioespacial de Parauapebas, não como descrição cronológica, mas como chave interpretativa. O município insere-se no processo de expansão da

fronteira mineral amazônica, marcado por grandes projetos de integração territorial e pela lógica extrativista que reorganizou profundamente a região sudeste do Pará.

Como analisa Patrícia Capanema Álvares Fernandes (2023), em “Amazônia: A Região de Carajás”, a implantação de infraestrutura rodoviária vinculada ao Programa de Integração Nacional (PIN) e ao Programa Grande Carajás (PGC) promoveu a transição de um padrão de ocupação fluvial para um modelo rodoviário, reconfigurando fluxos migratórios, ampliando o desmatamento e acelerando a urbanização regional. Nesse contexto, a abertura de rodovias “recortando o território antes acessível somente via fluvial” inaugurou novas frentes de ocupação e consolidou o desmatamento como elemento estrutural do processo (FERNANDES, 2023, p. 98).

Mais do que um episódio de desenvolvimento regional, esse movimento instituiu uma dinâmica marcada por migração intensa, exploração mineral em larga escala, desigualdade socioespacial e conflitos territoriais. A consolidação de polos mineradores, a presença de grandes empreendimentos e os impactos sobre populações indígenas – como os Parakanã – evidenciam que a constituição do território esteve associada a disputas por terra, memória e poder. Nesse sentido, Parauapebas não se configura apenas como cenário geográfico, mas como espaço social atravessado por tensões estruturais que ajudam a compreender a circulação contemporânea de discursos moralizantes, polarizadores e autoritários.

No contexto amazônico das décadas de 1960 e 1970, a ocupação da região foi conduzida sob uma lógica militar-desenvolvimentista que associava progresso econômico à integração territorial. Como analisa Eduardo de Melo Salgueiro (2023), a Amazônia passou a ser representada como um espaço “vazio” – não no sentido demográfico, mas econômico – cuja legitimidade histórica dependeria de sua incorporação plena ao modelo capitalista.

Tal representação não era neutra. Ao caracterizar a região como um “vazio eterno” (SALGUEIRO, 2023, p. 117), a retórica oficial produzia uma justificativa ideológica para a intervenção estatal, a expansão da mineração, da pecuária e da infraestrutura rodoviária. O autor observa que essa narrativa se consolidou como uma verdade “atemporal”, sustentando a ideia de que apenas a ocupação capitalista poderia conferir legitimidade ao território. Conforme sintetiza:

Nota-se, portanto, que há uma obsessão em torno da ideia de “vazio”, que vai atravessando as décadas. Logo, essa representação pretende-se uma verdade “atemporal”. É como se o inverso desse vazio só fosse efetivado após a total e completa ocupação capitalista no espaço amazônico. (SALGUEIRO, 2023, p. 130)

Essa lógica discursiva operou como matriz simbólica de legitimação da ocupação territorial e da exploração econômica. Ao converter diferença em atraso e atraso em justificativa de intervenção, consolidou-se o entendimento de que “um espaço que não é plenamente desenvolvido dentro dos moldes capitalistas é percebido como atrasado” (SALGUEIRO, 2023, p. 131). legitimando intervenções orientadas pela expansão mineral, agropecuária e infraestrutural.

No caso de Carajás e Parauapebas, tal racionalidade articulou mineração em larga escala, expansão agropecuária e reconfiguração demográfica acelerada, produzindo profundas desigualdades socioespaciais. Mais do que projeto econômico, tratou-se da institucionalização de uma visão hierarquizada de território, progresso e pertencimento.

É nesse ponto que a análise se conecta ao objeto desta pesquisa: a ideia de “vazio” e de “atraso” operou também como forma de classificação social e moral. Ao estruturar quem pertence, quem atrasa e quem deve ser integrado ou combatido, tais representações disponibilizam repertórios simbólicos passíveis de reativação contemporânea – inclusive na circulação de discursos moralizantes e polarizadores no ambiente escolar.

No livro “À Margem do Projeto de Ferro Carajás”, Avone José Araújo Rocha (2018) analisa a intensificação da garimpagem entre 1980 e 2004 como fenômeno estruturado pelo imaginário da Amazônia como “novo Eldorado”. Segundo o autor, esse imaginário “fortalecia a execução dos trabalhos de infraestrutura da CVRD⁹”, mas também produzia instabilidade laboral, pois “todo mundo era garimpeiro”, movido pela expectativa de enriquecimento rápido (ROCHA, 2018, p. 143–144).

Mais do que dinâmica econômica, tratava-se de construção simbólica que reorganizava expectativas sociais, redefinia vínculos de pertencimento e tensionava formas tradicionais de trabalho. A chamada “febre do ouro” contribuiu para consolidar fluxos migratórios intensos e padrões de ocupação marcados pela informalidade, pela precariedade e pela disputa territorial.

Parauapebas formou-se no contexto da descoberta de jazidas de ferro na Serra dos Carajás, exploradas a partir dos anos 1980, consolidando-se como polo minerador e receptor de intensos fluxos migratórios. Conforme registra o próprio site oficial do município, a cidade surgiu como a vila de Rio Verde, conhecida como “inferninho” pelos garimpeiros, e seu crescimento esteve diretamente vinculado à presença da mineração e à emancipação política

⁹ A Companhia Vale do Rio Doce (CVRD) foi uma empresa estatal brasileira criada em 1942, durante o governo de Getúlio Vargas, no contexto da política de industrialização nacional. Privatizada em 1997, passou a se chamar Vale S.A., consolidando-se como uma das maiores empresas de mineração do mundo.

local. A narrativa institucional enfatiza dinamismo econômico e expansão populacional, associando a identidade municipal à ideia de progresso.

Entretanto, como observa Rocha (2018), essa trajetória esteve longe de ser linear ou homogênea. A segregação sociocultural foi intensificada pelas políticas da Ditadura Militar¹⁰, que impôs uma ocupação autoritária “de cima para baixo”, atraindo trabalhadores sob promessas de um “Eldorado”, mas que, na prática, eram tratados como “resíduos demográficos”, excluídos ao fim das obras e lançados às periferias (ROCHA, 2018, p. 157–158). A chamada “febre do ouro” e a lógica extrativista não apenas reorganizaram a economia regional, mas também produziram hierarquias simbólicas, redefinindo pertencimentos, expectativas e formas de exclusão.

Mais do que recorte geográfico ou narrativa de desenvolvimento regional, Parauapebas configura-se como espaço social marcado por transformações econômicas aceleradas, fluxos migratórios intensos e disputas simbólicas em torno de pertencimento, progresso e legitimidade. As matrizes discursivas que classificam territórios como “vazios” ou “atrasados”, bem como o imaginário do “Eldorado”, estruturaram formas de hierarquização social e moral que permanecem disponíveis para reativações contemporâneas. É nesse horizonte que se torna necessário mobilizar categorias analíticas capazes de interpretar como discursos autoritários e moralizantes se rearticulam no tempo presente e alcançam o ambiente escolar.

1.1. Do fascismo histórico ao extremismo contemporâneo: autoritarismo, conservadorismo e discursos de ódio.

Para compreender tais reativações discursivas, torna-se necessário discutir o fascismo não como episódio histórico encerrado, mas como matriz de linguagem política e forma específica de organização do autoritarismo moderno. Nesse cenário, observaram-se, no cotidiano escolar, manifestações de intolerância, desinformação e questionamentos à legitimidade do pensamento crítico, frequentemente associadas à circulação ampliada de conteúdos digitais. Segundo Magaly Prado, as chamadas *fake news*¹¹ não devem ser compreendidas apenas como boatos ou erros factuais, mas como “mensagens fraudulentas ou

¹⁰ A utilização do termo “ditadura militar” neste trabalho segue a opção conceitual adotada pelo autor e seu enquadramento analítico. Contudo, reconhece-se a existência de debate historiográfico acerca da denominação do regime instaurado em 1964, sendo também recorrente o uso da expressão “ditadura civil-militar”, que enfatiza a participação de setores civis no apoio e sustentação do regime. Nos trechos de entrevistas, preserva-se a terminologia utilizada pelos interlocutores.

¹¹ *Fake News* ou “Notícias falsas” neste trabalho, compreendemos como conteúdos deliberadamente falsos que não se configuram como informação jornalística, podendo assumir formas como fabricação, manipulação ou propaganda (PRADO, 2022, p. 27).

frágeis”, “fabricadas com intenção de enganar”, que utilizam “verdades fora de contexto para causar danos” e operam com elevada “atratividade emocional”, promovendo desordem informacional e reforçando crenças previamente enraizadas (PRADO, 2022, p. 26-28).

Nesse processo, as redes digitais passam a funcionar como ambientes de intensificação discursiva, nos quais conteúdos moralizantes e polarizadores encontram ampla difusão. Tal dinâmica não emerge sem antecedentes históricos, mas reativa repertórios históricos já disponíveis na cultura política, conferindo-lhes nova velocidade, alcance e performatividade.

Como observa Anderson da Silva Pereira, “embora atualmente grupos fascistas ou neofascistas se organizem de forma diferente – mais fluida, em pequenos grupos e menos centralizados [...] tais grupos vêm propagando mensagens de ódio, intolerância, convergindo muitas vezes em casos de violência e morte contra grupos minoritários da sociedade [...]. Essa situação ganhou força no Brasil, principalmente a partir das eleições presidenciais de 2018, muito por conta da polarização política entre progressistas [...] e grupos conservadores e/ou reacionários de extrema direita que buscam um retrocesso nessas pautas” (PEREIRA, 2023, p. 14-15).

A inserção desses discursos no cotidiano escolar tensiona o espaço pedagógico, exigindo mediações constantes por parte dos docentes. Mais do que comprometimento imediato da função social da escola, observa-se uma disputa pela organização do senso comum e pela legitimidade do conhecimento histórico – dimensão que será analisada à luz das matrizes históricas do autoritarismo discutidas a seguir.

Essa dinâmica comunicacional reconfigurou os fluxos informacionais, ampliando a velocidade de difusão e a capilaridade de conteúdos desinformativos e teorias conspiratórias. Em um país de dimensões continentais como o Brasil, tal configuração favorece a rápida circulação de narrativas polarizadoras, permitindo que discursos produzidos em contextos distantes sejam apropriados por grupos locais. Parauapebas, inserida nesse circuito comunicacional ampliado, não se encontra isolada dessas dinâmicas.

Segundo Cris Guimarães, o foco analítico não deve recair exclusivamente sobre lideranças individuais, mas sobre os efeitos discursivos produzidos pelo bolsonarismo na esfera pública. Trata-se de um fenômeno atravessado por uma ideologia “ultraconservadora de direita” articulada à lógica da pós-verdade, à disseminação de *fake news* e àquilo que a autora denomina “*memetificação* do discurso político de ódio” (SILVA, 2023, p. 34). Ainda que frequentemente apresentado sob forma lúdica, humorística ou juvenil, esse gênero discursivo carrega conteúdos moralizantes e excludentes, reconfigurando modos de engajamento político e tensionando o debate público.

No contexto dessa realidade comunicacional ampliada, observam-se também tensões no interior do espaço escolar associadas à circulação de conteúdos revisionistas e moralizantes. Tais conteúdos, frequentemente difundidos por plataformas digitais e canais audiovisuais de grande alcance – como o “Brasil Paralelo¹²” –, propõem releituras de eventos históricos sensíveis, especialmente relacionados à Ditadura Militar, reconfigurando percepções sobre o passado recente. Essa dinâmica tem produzido questionamentos à legitimidade da historiografia acadêmica e intensificado disputas simbólicas em torno do ensino de História, evidenciando que o espaço escolar se tornou um campo de circulação e confronto de narrativas concorrentes.

No caso da Ditadura Militar – frequentemente objeto de releituras apologéticas no debate público contemporâneo – observa-se a circulação de interpretações revisionistas que relativizam o golpe de 1964. Jair Bolsonaro, em diferentes momentos de sua trajetória política, vocalizou posições alinhadas a essa reinterpretação do período, contribuindo para ampliar e vocalizar interpretações revisionistas sobre o período, o que repercutiu no ambiente escolar.

Entretanto, a crítica a esse revisionismo não é recente. Em seu artigo “1964: Golpismo e Democracia. As Falácias do Revisionismo”, Caio Navarro de Toledo (2006) já alertava para leituras que, ao diluírem responsabilidades entre diferentes atores políticos, acabavam por legitimar o movimento civil-militar. Segundo o autor, tais formulações eram amplamente “[...] expressas em artigos, entrevistas e debates acadêmicos”, chegando a “[...] levar ‘água para o moinho’ dos ideólogos que ainda justificam o movimento político-militar de 1964” (TOLEDO, 2006, p. 34).

Toledo critica especialmente a tendência de equiparar responsabilidades pelo golpe de 1964 entre militares, direita civil, João Goulart e setores da esquerda, argumentando que tal leitura “dilui as responsabilidades” e obscurece o protagonismo das Forças Armadas e de segmentos conservadores na ruptura democrática. Ao ironizar a posição revisionista segundo a qual “[...] todos eram golpistas: a direita civil e os militares [...], mas também os ‘perdedores’ – Goulart e setores das esquerdas” (TOLEDO, 2006, p. 34), o autor evidencia como essa falsa equivalência opera como estratégia ideológica que relativiza a ruptura institucional e esvazia sua assimetria histórica.

Ao dialogar com autores como Marco Villa, Jorge Ferreira e Leandro Konder, que atribuem responsabilidade difusa à crise pré-1964 – sugerindo que “ambos os lados [...] querem

¹² A Brasil Paralelo Entretenimento e Educação S/A, mais conhecida por seu nome fantasia Brasil Paralelo, é uma empresa privada brasileira fundada em 2016, em Porto Alegre, que atua principalmente por meio de plataformas digitais, produzindo documentários e séries com forte apelo político e ideológico. Conforme analisa Finger (2021), sua atuação combina estratégias de marketing empresarial, engajamento digital e ativismo político, inserindo-se na lógica das plataformas de conteúdo e monetização por assinaturas.

chegar ao poder por [...] golpe”, – Toledo sustenta que tais formulações acabam por naturalizar o golpismo e legitimar a narrativa dos vencedores. Para o autor, esse tipo de interpretação não apenas compromete a análise histórica, mas também “contribui para atenuar as responsabilidades dos militares e da direita civil pela supressão da democracia”, abrindo espaço para “justificativas falaciosas” em debates contemporâneos (TOLEDO, 2006, p. 34).

Nesse sentido, o revisionismo histórico não se restringe ao âmbito da controvérsia acadêmica, mas configura-se como prática discursiva dotada de efeitos sociais concretos, influenciando percepções públicas sobre o passado e tensionando o ensino de História no espaço escolar. Ao promover uma falsa equivalência entre agentes históricos desiguais e ao justificar o golpe como um suposto “contragolpe” necessário, tais leituras não apenas relativizam a ruptura democrática, mas também reativam repertórios de legitimação autoritária que permanecem disponíveis e mobilizáveis no debate público contemporâneo.

Esse revisionismo se insere, ainda, em um contexto contemporâneo marcado por campanhas de desinformação e disputas em torno da regulação das plataformas digitais. A difusão de *fake news* e a circulação algorítmica de conteúdos polarizadores impactam profundamente a percepção histórica e política da população. Como noticiado pelo portal G1, ao reagir a decisões do ministro Alexandre de Moraes relacionadas ao combate às chamadas “milícias digitais”, o empresário Elon Musk afirmou que o magistrado teria aplicado “penas massivas” e ameaçado “cortar os acessos ao X no Brasil”, declarando que “princípios importam mais que lucros”¹³.

Mais do que um episódio isolado, o caso evidencia como disputas institucionais passam a ser enquadradas em chave moralizante – frequentemente mobilizando a retórica da censura e da liberdade de expressão – e como tais enquadramentos contribuem para intensificar a polarização política. Nesse cenário, a circulação transnacional dessas narrativas reforça dinâmicas de deslegitimação institucional que também repercutem no debate público nacional e, por extensão, no ambiente escolar.

Nesse contexto social e político marcado por polarizações intensificadas, torna-se relevante retomar categorias analíticas capazes de iluminar a circulação contemporânea de discursos autoritários. A investigação historiográfica não opera aqui como exercício de reafirmação normativa, mas como ferramenta interpretativa para compreender como determinadas linguagens políticas são reativadas no tempo presente.

¹³ G1 – Elon Musk, dono do X, ataca Alexandre de Moraes e ameaça reativar contas bloqueadas pela Justiça, 07 de maio de 2024. Disponível em: <<https://g1.globo.com/politica/noticia/2024/04/07/elon-musk-dono-do-x-ataca-alexandre-de-moraes-e-ameaca-reativar-contas-bloqueadas-pela-justica.ghml>>. Acesso em: 18 de Maio de 2024.

Parte-se da hipótese de que discursos autoritários não emergem sem antecedentes históricos, mas circulam socialmente a partir de repertórios históricos disponíveis, sendo reativados em contextos específicos de crise e polarização.

Nesse sentido, o fenômeno do fascismo contemporâneo no Brasil exige ultrapassar a análise conjuntural e identificar matrizes históricas do autoritarismo que permanecem disponíveis como repertórios discursivos. Não se trata de equiparar contextos distintos, mas de observar continuidades conceituais que ajudam a interpretar a rearticulação contemporânea de determinadas linguagens políticas. Tal abordagem permite identificar como discursos e práticas autoritárias, embora adaptados às conjunturas atuais, mantêm elementos estruturais já presentes no contexto europeu do início do século XX. Tal perspectiva encontra respaldo em autores contemporâneos, como Alysson Leandro Mascaro (2018), que evidenciam como as formas autoritárias se articulam às estruturas do capitalismo, não se restringindo a um momento histórico específico, mas reaparecendo e se reconfigurando conforme as dinâmicas sociais e políticas do tempo presente.

Como observa Evguiéni B. Pachukanis (2020), o fascismo consolidou-se historicamente como instrumento de repressão social articulado às elites tradicionais, abandonando rapidamente qualquer retórica anticapitalista inicial e alinhando-se ao capital, à monarquia e à Igreja. Em seu desenvolvimento posterior, mostrou-se “a ferramenta mais eficaz para a repressão do movimento operário e para a luta contra a revolução comunista” (PACHUKANIS, 2020, p. 57), evidenciando sua funcionalidade política em contextos de crise do capitalismo.

Antes de avançar para definições mais precisas, é importante delimitar o uso do conceito. Nem toda forma de radicalização política ou conservadorismo pode ser automaticamente enquadrada como fascismo. Ao longo deste trabalho, utiliza-se uma distinção analítica entre autoritarismo – entendido como categoria mais ampla –, processos de moralização política e discursos de exclusão, reservando o termo fascismo para a forma histórica específica consolidada na Europa do século XX. Quando aplicado ao tempo presente, prefere-se a noção de fascistização, no sentido processual, isto é, como dinâmica de reativação de repertórios autoritários em contextos de crise.

É a partir dessa delimitação conceitual que se torna possível mobilizar definições mais sistemáticas do fenômeno, como a proposta por Robert Paxton.

O fascismo tem que ser definido como uma forma de comportamento político marcada por uma preocupação obsessiva com a decadência e a humilhação da comunidade, vista como vítima, e por cultos compensatórios da unidade, da energia e da pureza, nas quais um partido de base popular formado por militares nacionalistas engajados,

operando em cooperação desconfortável, mas eficaz com as elites tradicionais, repudia as liberdades democráticas e passa a perseguir objetivos de limpeza étnica e expansão externa por meio de uma violência redentora e sem estar submetido a restrições éticas ou legais de qualquer natureza (PAXTON, 2007, p. 358-359).

Essa definição permite identificar elementos analíticos relevantes para o presente: mobilização da comunidade como vítima, moralização política, construção de inimigos internos e flexibilização de limites éticos e legais em nome de uma suposta regeneração nacional. A consolidação do fascismo, segundo Pachukanis (2020, p. 57), envolveu a formação de milícias que operavam como um verdadeiro “Estado dentro do Estado” e a progressiva erosão das instituições representativas, substituídas por uma “reconhecida ditadura do ‘Estado fascista’”, voltada à manutenção da ordem capitalista. Para compreender suas raízes e desdobramentos conceituais, Francisco Carlos Teixeira da Silva (2005) observa que o termo deriva do latim *fascis*, símbolo de autoridade na Roma Antiga, posteriormente apropriado por movimentos políticos europeus, como o fascismo italiano. Segundo o autor, “o fascismo, para muitos, ficou circunscrito ao nazismo [...] o que é correto – exclusivamente – o que não é correto – à história da Alemanha” (SILVA, 2005, p. 112, 117), destacando sua complexidade conceitual e as múltiplas apropriações ao longo do tempo.

Diante dessas disputas conceituais, torna-se necessário explicitar a chave analítica adotada para compreender o fascismo não apenas como evento do passado, mas como processo político passível de reconfigurações no presente.

Nesse sentido, Sergio Schargel (2022) propõe tratar o fascismo como “conceito genérico”, compreendendo-o como a “manifestação simultânea de quatro outros conceitos, a saber, reacionarismo, populismo, autoritarismo e nacionalismo” (SCHARGEL, 2022, p. 358). Ao aprofundar a leitura de Robert Paxton, o autor enfatiza que o fascismo não deve ser reduzido a simples resíduo autoritário, mas entendido como fenômeno intrinsecamente vinculado à política de massas moderna. Afirma, nesse sentido, que o fascismo constitui o “*doppelgänger*”¹⁴ da democracia de massas, sua versão degenerada”, podendo emergir quando a ampliação da participação política cria condições para a mobilização do ressentimento coletivo e da frustração social (*Ibidem*, 2022, p. 364).

Tal formulação desloca o debate da busca por paralelos formais com o fascismo clássico para a análise das dinâmicas estruturais que permitem a transformação do

¹⁴ *Doppelgänger* – É um termo de origem alemã que significa literalmente “duplo” ou “sósia”. No contexto da análise de Sergio Schargel (2022), o fascismo é compreendido como o “duplo sombrio” da democracia de massas, isto é, um fenômeno que emerge das próprias condições de ampliação da participação política, apropriando-se de sua linguagem e de suas estruturas para produzir uma versão autoritária e degenerada da mobilização democrática (SCHARGEL, 2022, p. 364).

autoritarismo reacionário em movimento de massas, sustentado por nacionalismo exacerbado, mobilização emocional e construção de inimigos internos. Essa abordagem é particularmente relevante para a presente pesquisa, pois possibilita compreender como repertórios autoritários podem se reconfigurar em contextos democráticos contemporâneos, apropriando-se da linguagem da participação popular e da crítica às elites para tensionar as próprias bases do regime democrático – inclusive no plano das disputas simbólicas que alcançam o espaço escolar.

Como enfatiza Schargel, o fascismo pode ser analisado a partir de seus estágios de desenvolvimento, que vão “desde seu surgimento até sua radicalização ou entropia” (SCHARGEL, 2022, p. 358), permitindo identificar como determinados movimentos políticos se estruturam, consolidam base de massas e passam a tensionar as instituições democráticas.

Com essa chave interpretativa, o foco desloca-se da tentativa de enquadrar fenômenos contemporâneos como réplicas do fascismo clássico para a análise dos mecanismos de mobilização, moralização política e construção de inimigos que possibilitam sua atualização em contextos democráticos.

Esse legado autoritário não permanece circunscrito ao contexto europeu do século XX, mas reaparece, de forma adaptada, em diferentes democracias contemporâneas. A retórica de Donald Trump pode ser compreendida como um exemplo da circulação transnacional de repertórios nacionalistas e excludentes. Como observa Jason Stanley (2018), slogans como “*America First*” e “*Make America Great Again*” mobilizam uma nostalgia por um passado idealizado, operando por meio da construção simbólica de ameaças internas e da promessa de regeneração nacional (STANLEY, 2018, p. 13). Mais do que estabelecer paralelos diretos com o fascismo clássico, interessa aqui perceber como determinadas linguagens políticas – centradas na vitimização da comunidade nacional e na delimitação de inimigos – reaparecem em novas configurações históricas.

Nesse sentido, medidas como restrições migratórias e discursos voltados à defesa de uma identidade nacional supostamente ameaçada ilustram como repertórios autoritários podem ser rearticulados em contextos democráticos, tensionando instituições e ampliando polarizações. O caso norte-americano não constitui o eixo explicativo desta pesquisa, mas evidencia que tais dinâmicas não se limitam ao cenário brasileiro, inserindo-se em um circuito mais amplo de disputas simbólicas e políticas que atravessam o espaço público contemporâneo.

Hannah Arendt (2012), em “Origens do Totalitarismo”, argumenta que regimes totalitários emergem em contextos de desagregação social profunda, nos quais as estruturas tradicionais de classe deixam de funcionar como instâncias de mediação política. Nesse

cenário, massas socialmente desintegradas e politicamente deslocadas tornam-se suscetíveis à mobilização por lideranças que exploram ressentimentos, medos e frustrações coletivas, oferecendo-lhes pertencimento e propósito. Segundo a autora:

A hostilidade dos movimentos de unificação étnica contra o sistema partidário adquiriu significado prático quando, depois da Primeira Guerra Mundial, o sistema partidário deixou de ser um mecanismo operante e o sistema de classes da sociedade europeia entrou em colapso sob o peso crescente das massas, inteiramente marginalizadas pelos acontecimentos (ARENDT, 2012, p. 360).

A leitura de Arendt ressalta a importância das dinâmicas sociais e da desagregação das mediações institucionais para compreender a ascensão de regimes totalitários. No entanto, essa abordagem foi tensionada por interpretações que enfatizam a dimensão estrutural do fenômeno. Nesse sentido, embora a leitura de Arendt seja fundamental para a compreensão das dinâmicas simbólicas e sociais do autoritarismo, ela apresenta limites quando mobilizada isoladamente para apreender as determinações estruturais do capitalismo. É a partir dessa chave interpretativa que Alysson Leandro Mascaro (2022), em “Crítica do Fascismo”, estabelece um contraponto crítico a interpretações centradas nas dimensões morais e políticas, argumentando que o fascismo não pode ser compreendido apenas como desvio ético, psicológico ou moral, mas deve ser analisado como manifestação política vinculada às crises do capitalismo.

Para Mascaro, as interpretações que situam o fascismo exclusivamente no “campo político e moral” (MASCARO, 2022, p. 15) tendem a obscurecer suas bases materiais. Embora reconheça que o fenômeno se expressa no plano ideológico e institucional, o autor sustenta que “o fascismo é sempre uma possibilidade do capitalismo em sua reprodução, dadas suas contradições e crises” (*Idem*, p. 14). Assim, a emergência de formas autoritárias não seria mero acidente histórico, mas resposta política às tensões estruturais do modo de produção.

No entanto, Robert O. Paxton (2007), alerta para os riscos de explicações reducionistas que vinculam diretamente o fascismo ao capitalismo como se fossem fenômenos mutuamente determinados de forma simples e unívoca. Segundo o autor, “o trabalho empírico mais minucioso mostrou que, muito pelo contrário, os verdadeiros capitalistas, mesmo quando rejeitavam a democracia, em geral preferiram os autoritários aos fascistas” (PAXTON, 2007, p. 337). Assim, a ascensão fascista não pode ser compreendida como consequência automática de crises econômicas, mas como resultado de uma convergência complexa de decisões políticas, alianças e circunstâncias históricas, cujas “proporções exatas dessa mistura resultam de processos tais como escolhas, alianças, compromissos e rivalidades” (*Idem*, p. 338).

Aprofundando essa crítica, a partir de uma perspectiva marxista, Alysson Mascaro sustenta que, leituras liberais e moralistas tendem a obscurecer as bases materiais do fenômeno ao tratá-lo apenas como desvio ético ou psicológico. Para o autor,

As leituras liberais e moralistas acabam por sustentar a persistência da possibilidade do fascismo por conta da incapacidade de apreensão material de suas causas; já as leituras de extrema-direita e revisionistas são mantenedoras do fascismo em razão de diretas legitimações baseadas no inimigo maior (o socialismo) ou nos pretensos espaços e conjuntos relacionais não fascistas dentro do próprio fascismo (MASCARO, 2022, p. 14).

Nesse sentido, o fascismo é compreendido como possibilidade estrutural inscrita nas crises do capitalismo, reaparecendo em momentos de instabilidade das democracias liberais. Ainda assim, o diálogo entre Mascaro e Paxton permite evitar tanto o reducionismo econômico quanto a explicação exclusivamente moral ou psicológica, indicando que a emergência de dinâmicas de fascistização envolve simultaneamente estrutura, conjuntura e ação política.

Segundo Mascaro, a crítica liberal ao fascismo tende a permanecer no plano institucional, restringindo-se à defesa do Estado de direito e negligenciando suas determinações estruturais. Em diálogo crítico com Hannah Arendt, especialmente a partir da noção de “banalidade do mal”, o autor reconhece a relevância da análise arendtiana ao evidenciar a naturalização da violência no cotidiano, mas considera que tal abordagem desloca o problema para uma dimensão predominantemente ética. Como registra Arendt em *Eichmann em Jerusalém*:

Eichmann não era nenhum Iago, nenhum Macbeth [...] Ele simplesmente nunca percebeu o que estava fazendo. Foi precisamente essa falta de imaginação que lhe permitiu se tornar um dos criminosos desta época (ARENDR *apud* MASCARO, 2022, p. 16).

Para Mascaro, contudo, a explicação não pode se limitar à dimensão psicológica ou moral. O fascismo deve ser compreendido como possibilidade estrutural inscrita nas crises do capitalismo, manifestando-se historicamente por meio de formas autoritárias adaptativas.

Nesse ponto, embora partam de fundamentos teóricos distintos – e, em certa medida, tensionados –, é possível estabelecer um diálogo analítico entre a leitura de Mascaro e as reflexões de Umberto Eco (2018), especialmente no que se refere à compreensão do fascismo como fenômeno historicamente adaptável, que enfatiza a plasticidade e a adaptabilidade do fascismo em diferentes contextos históricos. Em “O Fascismo Eterno”, Eco argumenta que o fenômeno não constitui uma ideologia sistemática e coerente, mas uma estrutura flexível capaz de recompor-se conforme as circunstâncias:

O fascismo não era uma ideologia monolítica, mas antes uma colagem de diversas ideias políticas e filosóficas, um alveário de contradições. [...] O termo “fascismo” adapta-se a tudo porque é possível eliminar de um regime fascista um ou mais aspectos, e ele continuará sempre a ser reconhecido como fascista. (ECO, 2018, p. 32-43).

Essa flexibilidade explica por que o fascismo não se apresenta necessariamente sob a forma clássica do regime italiano ou alemão, mas pode reaparecer por meio de traços dispersos, mobilizados em contextos específicos. O conceito de “Ur-Fascismo”, formulado por Umberto Eco, aponta justamente para esse caráter adaptável e atemporal, capaz de ressurgir sob “formas aparentemente inofensivas” em diferentes conjunturas históricas. Entre seus traços estruturantes, o autor destaca “o culto da tradição”, a rejeição à modernidade e ao racionalismo, o medo da diferença e o “elitismo popular”. Como afirma Eco, “[...] o Ur-Fascismo cresce e busca o consenso desfrutando e exacerbando o natural medo da diferença” (ECO, 2018, p. 49-50).

Essa leitura não implica afirmar a repetição do fascismo histórico em sua forma clássica, mas permite reconhecer a circulação de repertórios simbólicos autoritários que se rearticulam em disputas políticas contemporâneas. Nessa chave interpretativa, o conceito opera como ferramenta analítica para compreender dinâmicas de polarização, moralização política e construção de inimigos que atravessam o espaço público – inclusive o ambiente escolar. É a partir dessa perspectiva que se torna possível deslocar o olhar para o contexto brasileiro, investigando como tais repertórios encontraram formulações próprias ao longo do século XX e como permanecem disponíveis para reativações no tempo presente.

1.2. Integralismo, neointegralismo e a guerra pela memória: negacionismo e permanências autoritárias na história brasileira

A análise do bolsonarismo permite observar a mobilização de repertórios autoritários historicamente disponíveis na tradição política brasileira, especialmente o integralismo brasileiro, surgido nos anos 1930 sob influência do fascismo italiano. A Ação Integralista Brasileira (AIB) defendia um projeto nacionalista, conservador e moralista, cujos pilares – ordem, família, religião e militarismo – podem ser reativados na retórica bolsonarista. A aliança entre bolsonarismo e setores neopentecostais reatualiza essa tradição, promovendo uma mobilização moral e anticomunista que, em contextos de crise, reforça uma genealogia autoritária, marcada pela deslegitimação das instituições democráticas e pela difusão de narrativas extremistas de direita. O movimento destacou-se como a principal experiência de organização autoritária de massas no Brasil, constituindo-se como uma organização de caráter político-partidário com ampla capilaridade social. Nesse sentido, pode ser compreendido como

um dos maiores movimentos de inspiração fascista fora da Europa, evidenciando a inserção do país em circuitos ideológicos transnacionais. Ao mesmo tempo, parte da historiografia ressalta que o integralismo incorporou elementos próprios da realidade brasileira, o que impõe cautela quanto à sua identificação direta e automática com os modelos europeus.

Segundo Leandro Pereira Gonçalves e Odilon Caldeira Neto (2020), o integralismo brasileiro consolidou-se não apenas como um movimento de massas com inspiração fascista, mas também como um projeto intelectual e político articulado em torno de Plínio Salgado. A fundação da Sociedade de Estudos Políticos (SEP), nascida a partir do jornal *A Razão*, foi um passo decisivo nesse processo, funcionando como espaço de formulação teórica e estruturação organizativa do grupo. Com apoio de figuras influentes da elite paulista e respaldo de setores conservadores, o movimento avançou rapidamente rumo à formalização da Ação Integralista Brasileira. Como destacam os autores, “[...] a criação da SEP buscava organizar um grupo que pudesse se transformar num movimento político, tendo como princípio um forte nacionalismo conservador e revolucionário, seguindo assim a proposta de Mussolini [...] consolidando a formalização da Ação Integralista Brasileira” (GONÇALVES; NETO, 2020, p. 13-14).

O integralismo articulou elites e intelectuais em torno de uma ideologia autoritária sustentada pelo discurso da ordem e da moralidade – traços que reaparecem no bolsonarismo. Embora tenha perdido força após a Segunda Guerra Mundial, seus elementos ideológicos foram reconfigurados no neointegralismo contemporâneo. Este, por sua vez, adaptou-se às novas dinâmicas sociais, encontrando apoio em setores neopentecostais e replicando estratégias de mobilização como a criação de inimigos simbólicos e o uso de discursos antidemocráticos. Slogans como “Deus, Pátria e Família” retornam ressignificados, agora impulsionados por *fake news* e campanhas nas redes sociais. Assim, o bolsonarismo não copia o integralismo, mas atualiza seus valores para o presente, reativando a tradição autoritária brasileira.

A liderança de Plínio Salgado no integralismo brasileiro consolidou-se sob forte influência do fascismo italiano. Como observam Gonçalves e Neto, o encontro com Benito Mussolini, em 1930, foi decisivo para a estruturação do projeto integralista, pois “[...] Salgado consolidou sua idealização para a formação do integralismo, o maior movimento de extrema direita da história do Brasil [...]” (GONÇALVES; NETO, 2020, p. 9-10). Essa aproximação não se limitou ao plano simbólico: houve, segundo os autores, “acordos financeiros entre o governo fascista italiano e o movimento integralista” (*Idem*, 2020, p. 12-13), que sustentaram sua expansão organizativa. Fundada em 1932, a Ação Integralista Brasileira (AIB) tornou-se o primeiro partido de massas do país, difundindo uma doutrina autoritária e mobilizando setores médios urbanos, intelectuais e religiosos. Conforme Lilia Moritz Schwarcz e Heloisa Maria

Murgel Starling, sua atuação operava “[...] uma oitava acima do que já era corrente na sociedade brasileira” (SCHWARCZ; STARLING, 2018, p. 367), amplificando valores conservadores já presentes no tecido social.

Embora reprimido após 1937, o integralismo deixou um legado ideológico duradouro, especialmente na articulação entre nacionalismo, moralismo e religiosidade política. O lema “Deus, Pátria e Família” expressava essa fusão, pois “[a] ligação religiosa passava a ser um dos principais sustentáculos do movimento integralista [...]” (GONÇALVES; NETO, 2020, p. 15), ecoando formulações como a do “Manifesto de Outubro”, segundo a qual “[...] Deus dirige o destino dos povos” (SALGADO, 1932). No contexto contemporâneo, a instrumentalização religiosa reaparece como recurso de mobilização política. Conforme analisa Mariana Côrtes, durante a pandemia determinadas igrejas operaram por meio de mecanismos como a “máquina do testemunho” e o “diagrama da humilhação” (CÔRTEZ, 2021, p. 10–12), articulando rejeição ao discurso científico e fortalecimento de lideranças carismáticas. A autopercepção messiânica de Salgado – expressa na frase “Dizem que eu sou profeta. Não sou profeta. Sou um homem que raciocina [...]” (GONÇALVES; NETO, 2020, p. 15) – evidencia como a sacralização da política constituiu elemento estruturante do integralismo, traço que reaparece, sob novas configurações, nas alianças entre bolsonarismo e setores neopentecostais.

Com a ascensão do bolsonarismo, o neointegralismo reorganizou-se no espaço público e digital. A atuação da Frente Integralista Brasileira (FIB) e a criação da Accale¹⁵, em 2017, indicam a rearticulação contemporânea desses repertórios simbólicos, agora inseridos em um ambiente marcado por redes sociais, polarização e disputas culturais. Não se trata de afirmar continuidade linear entre integralismo e bolsonarismo, mas de identificar a circulação e reativação de matrizes autoritárias historicamente disponíveis na tradição política brasileira.

A permanência de valores, símbolos e estratégias do integralismo e neointegralismo não se limita ao plano ideológico, mas encontra eco na forma como o passado é disputado no presente. Essa tradição autoritária, sustentada por uma visão providencialista e nacionalista, se projeta na arena política contemporânea por meio do bolsonarismo, que mobiliza referências históricas seletivas e ressignificadas para legitimar sua atuação. Tal prática se insere no campo mais amplo da chamada “guerra pela memória”, em que narrativas revisionistas e negacionistas buscam reinterpretar episódios centrais da história brasileira – como a ditadura militar – sob um viés que minimiza ou justifica violações de direitos humanos. Assim, o vínculo entre o resgate

¹⁵ ACCALE é a sigla para Associação Cívico Cultural Arcy Lopes Estrella, grupo neointegralista surgido no Brasil em 2017, voltado à difusão de ideias nacionalistas e autoritárias no tempo presente (GONÇALVES; NETO, 2020, p. 186).

de símbolos integralistas e a reabilitação do regime de 1964 revela-se como parte de um mesmo projeto de reconstrução simbólica, destinado a reforçar identidades políticas autoritárias e enfraquecer os consensos democráticos.

A disputa pela memória da ditadura militar constitui um eixo decisivo para compreender a circulação contemporânea de repertórios autoritários. Nesse quadro, o negacionismo opera como estratégia discursiva de desinformação e mobilização política: como sintetiza João César de Castro Rocha (2023), “é o sal da terra para a extrema direita” ao fornecer o ponto de partida para teorias conspiratórias e para a “bricolagem perversa” entre falsidade e desinformação (ROCHA, 2023, p. 24). A criação da Comissão Nacional da Verdade (CNV), em 2011, e a entrega do relatório final em 2014 representaram um marco simbólico de reparação; como observa Schwarcz, trata-se da “afirmação de um direito da cidadania brasileira na elaboração de uma memória coletiva” sobre as violações do período (SCHWARCZ, 2018, p. 506). Todavia, os limites da justiça de transição e a persistência de narrativas revisionistas evidenciam a permanência do conflito em torno da memória pública. Como adverte o autor, “o êxito do bolsonarismo implica o fracasso incontornável do governo Bolsonaro. Quanto mais impactante for o triunfo da guerra cultural, tanto mais desastrosa será a administração da coisa pública” (ROCHA, 2023, p. 63). Esses elementos demonstram que o negacionismo bolsonarista, longe de ser um erro de gestão, é parte estrutural de uma estratégia autoritária e de destruição institucional.

Apesar do avanço, o acesso restrito a documentos essenciais, como os arquivos microfilmados das Forças Armadas, comprometeu a efetividade da apuração e expôs os limites da justiça de transição. Ainda segundo Schwarcz, a dificuldade em afirmar a primazia civil sobre os militares revela os entraves estruturais que impedem uma reparação plena. Essa omissão institucional alimenta discursos negacionistas, especialmente entre setores militares e políticos que relativizam ou glorificam o regime ditatorial, ameaçando os valores democráticos e os direitos humanos.

E nesse cenário, também se destacou Jair Messias Bolsonaro, à época deputado estadual pelo Rio de Janeiro, como uma das vozes mais visíveis a defender publicamente o Regime Militar (1964–1985). Sua atuação o consolidou como um dos principais porta-vozes do revisionismo histórico e herdeiro político da narrativa negacionista. Em entrevista ao UOL Notícias¹⁶, ao comentar a busca pelos corpos dos mortos da Guerrilha do Araguaia – ocorrida nas regiões Sul e Sudeste do Pará – Bolsonaro ironizou: “Desaparecidos do Araguaia. Quem

¹⁶ UOL NOTÍCIAS. Bolsonaro fixa em gabinete cartaz sobre desaparecidos do Araguaia. 28 maio 2009. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/politica/2009/05/28/ult5773u1291.jhtm>. Acesso em: 24 maio 2025.

procura osso é cachorro” [...] “Esses terroristas foram fazer o que lá? Pescar lambari? Não, eles foram tomar o poder” (UOL NOTÍCIAS, 2009). Tal declaração escancara o desprezo pelas vítimas e ilustra como a negação do passado violento da ditadura serve de base para discursos autoritários contemporâneos.

A imagem a seguir, fixada no gabinete do então deputado Jair Bolsonaro, ilustra graficamente o desprezo pela memória das vítimas da Guerrilha do Araguaia. Ao combinar texto e ilustração em uma representação sarcástica, o cartaz configura-se como elemento de reafirmação simbólica do negacionismo histórico e da retórica autoritária no espaço institucional. Tal recurso gráfico não apenas reforça uma postura revisionista diante das violações da ditadura, como também projeta sobre o observador um juízo depreciativo travestido de humor político. Segundo Roland Barthes (1984, p. 33), a função de fixação opera justamente para “limitar o poder de projeção da imagem”, conduzindo o sentido polissêmico a uma leitura dirigida e ideologicamente marcada.

Figura 2 – Cartaz fixado no gabinete do, então deputado federal Jair Bolsonaro (PP-RJ) desde 2005.



Fonte: <https://noticias.uol.com.br/politica/2009/05/28/ult5773u1291.jhtm>

A imagem exibida no gabinete do então deputado Jair Bolsonaro – em que um cão aparece roendo um osso sob o título “Desaparecidos do Araguaia – Quem procura é” – pode ser analisada à luz do conceito de “função de fixação” proposto por Roland Barthes (1984). Nesse tipo de construção visual, o texto (a legenda) atua para “fixar” (BARTHES, 1984, p. 32) o sentido possível da imagem, reduzindo sua polissemia¹⁷ natural e conduzindo a leitura do observador em direção a um significado previamente orientado. Como explica Barthes;

¹⁷ Dicionário Oxford – lexicografia linguística: multiplicidade de sentidos de uma palavra ou locução (p.ex., prato 'vasilha', 'comida', 'iguaria', 'receptáculo de balança', 'instrumento musical' etc.; pé de moleque 'doce', 'tipo de calçamento').

fora da publicidade, a fixação pode ser ideológica, e esta é, sem dúvida, sua função principal: o texto conduz o leitor por entre os significados da imagem, fazendo com que se desvie de alguns e assimile outros; através de um *dispatching*¹⁸, muitas vezes sutil, ele o teleguia em direção a um sentido escolhido *a priori*.” (BARTHES, 1984, p. 33. grifos do autor).

Nesse caso, a associação entre a imagem do cão roendo um osso e o desaparecimento forçado de militantes da Guerrilha do Araguaia não opera apenas como deboche, mas como estratégia de deslegitimação da memória das vítimas. A legenda orienta a leitura para a zombaria e banaliza o sofrimento histórico, convertendo o espaço parlamentar em lugar de reafirmação simbólica de um discurso revisionista. A imagem, assim, exemplifica como a disputa pela memória não se dá apenas no plano historiográfico, mas também por meio de recursos visuais que naturalizam a violência simbólica e reforçam repertórios autoritários no espaço público.

A presença do cartaz e seu conteúdo atuam como tentativa de deslegitimar a memória das vítimas da Guerrilha do Araguaia, fazendo piada com o sofrimento de familiares que até hoje buscam respostas sobre o paradeiro dos mortos. Banaliza-se o sofrimento das vítimas e projeta-se no espectador uma leitura marcada pelo desprezo e pela zombaria, operando, como observa Barthes, uma “fixação ideológica” que “limita o poder de projeção da imagem” (*Idem*). Tal representação reafirma o papel do bolsonarismo na ressignificação do passado autoritário sob o viés revisionista, que transforma a dor coletiva em chacota pública e institucional.

Bolsonaro afirmou, na época, ainda não ter medo de ser cassado ou repreendido. “Eu tenho imunidade para que? Com certeza não é para se juntar a essa esquerda.”. Jair Bolsonaro, defensor declarado da Ditadura Militar, de tortura e de um golpe de estado, durante a crise econômica durante do governo da então presidente Dilma Roussef, engendrou uma das mais alavancadas campanhas extremistas e com discurso de ódio já visto antes na história nacional, inclusive incitando a população em evento de campanha para “metralhar” seus adversários petistas.

A atuação de grupos militares na campanha extremista liderada por Jair Bolsonaro está diretamente ligada à ausência de um processo efetivo de revisão crítica do legado da ditadura militar. Parte significativa dos militares da reserva ainda sustenta a narrativa de que não houve um golpe em 1964, mas sim uma “revolução” em defesa da Segurança Nacional. Nesse sentido, Fernando da Silva Rodrigues e Cláudio Beserra de Vasconcelos (2014), destacam a disputa pela memória oficial do golpe, observando que “desde o início, a tomada do poder pelos militares foi justificada como uma ‘revolução’ necessária para salvar o Brasil do perigo

¹⁸ Tradução Google Tradutor – Despachando

comunista, conforme propagado pela Doutrina de Segurança Nacional” (RODRIGUES; VASCONCELOS, 2014, p. 517).

Essa narrativa foi amplamente difundida por meio de canais institucionais, como o “Noticiário do Exército”, que exaltava a atuação das Forças Armadas na “restauração da ordem” e no “desenvolvimento do país”. Durante o regime, tais discursos foram reiterados em celebrações anuais do 31 de março, buscando legitimar a ditadura e normalizar a presença militar na política nacional.

Em uma análise mais detida, percebemos que perdurou ao longo dos anos um esforço na construção do “31 de março” como um movimento de caráter nacional, uma autêntica revolução, na qual a quebra da ordem – jamais caracterizada como golpe no discurso institucional – aparece como resultado de um chamado do povo brasileiro e os militares, como cumpridores da missão de salvar o Brasil do perigo comunista, como denota o discurso contido no NE de 1979. (RODRIGUES E VASCONCELO, 2014, p. 517-18)

Com o processo de redemocratização iniciado nos anos 1980, observou-se uma mudança gradual na narrativa oficial sobre o golpe de 1964. A partir do governo Fernando Henrique Cardoso, as comemorações oficiais do 31 de março foram sendo descontinuadas, marcando um distanciamento institucional do discurso de exaltação ao regime militar. Como destacam Rodrigues e Vasconcelos, a partir dos anos 2000, “a defesa da memória do regime de uma forma mais enfática migrou da esfera institucional para a informal, e passou a ser liderada pelos militares da reserva” (RODRIGUES; VASCONCELOS, 2014, p. 519). Essa defesa, sustentada por blogs, sites e manifestações individuais, buscava reabilitar a imagem da ditadura, apresentando a intervenção militar como necessária para conter o comunismo e modernizar o país.

Apesar desse esforço, tais narrativas enfrentaram crescente resistência por parte da sociedade civil, especialmente após a criação da Comissão Nacional da Verdade e outras iniciativas voltadas à reparação das violações cometidas durante o regime. A disputa pela memória do golpe de 1964 passou, então, a representar não apenas um embate historiográfico, mas também uma luta por hegemonia política e simbólica no Brasil contemporâneo.

Nesse cenário, discursos extremistas e anticomunistas voltam a ganhar força em setores militares e encontram eco na retórica do ex-presidente Jair Bolsonaro. Entretanto, a ideia de que a ditadura teria sido necessária para conter o “fantasma do comunismo” contrasta com a montagem de um aparato estatal de informação e repressão: o SNI, criado pela Lei nº 4.341/1964, destinava-se a “superintender e coordenar” atividades de informação e contra-informação ligadas à Segurança Nacional (*Idem*), e a posterior oficialização do DOI-CODI (1970) reforçou a lógica de combate aos “inimigos da nação” (*Idem*).

A disputa pela memória do regime civil-militar constitui um eixo central para compreender a reativação contemporânea de repertórios autoritários. Em entrevista concedida em 2010, o general Newton Cruz¹⁹ – que ocupou posições centrais no aparato repressivo – contestou a caracterização de 1964 como golpe e sustentou que a “revolução” teria sido amplamente apoiada pela imprensa à época, associando-a à “recuperação da disciplina” e à “reposição da democracia”. Para ele, eventuais “desvios” teriam ocorrido apenas a partir do AI-5, configurando uma espécie de “revolução dentro da revolução”.

Essa formulação desloca o foco da ruptura institucional para a ideia de correção histórica necessária, relativizando o caráter autoritário do regime. O mesmo movimento aparece na fala do general Leônidas Pires Gonçalves²⁰ – que também atuou no aparato repressivo e posteriormente foi Ministro do Exército – ao afirmar que “ninguém foi preso injustamente” e que o problema da tortura teria sido “muitíssimo aumentado”, chegando a sustentar que “guerra não tem nada de bonito a não ser a vitória”. Ao redefinir exilados como “fugitivos” e enquadrar a repressão como parte de uma guerra legítima, o discurso desloca o debate da responsabilização para uma narrativa de vitória histórica.

Em ambos os casos, o negacionismo não opera por simples negação factual, mas por reinterpretação moral do passado, convertendo a violência de Estado em gesto necessário de salvação nacional. Trata-se de um repertório discursivo que permanece disponível no espaço público e que, reativado em diferentes conjunturas, alimenta disputas contemporâneas pela memória e pela legitimidade democrática.

Diante das múltiplas vozes e narrativas que compõem o tecido social e político brasileiro, emerge um claro confronto entre memórias antagônicas e interpretações divergentes do passado. Este embate, que muitas vezes é obscurecido ou até mesmo negligenciado fora do ambiente acadêmico, cria um terreno fértil para o surgimento de negacionismo histórico e revisionismo, fenômenos que têm sido amplamente alimentados pela disseminação de *fake news* nas redes sociais. A fala do general Leônidas Pires Gonçalves exemplifica como discursos que glorificam opressores e torturadores encontram ressonância no presente, contribuindo para a perpetuação de um contexto de fascismo e extremismo no Brasil contemporâneo. Essa tendência, longe de ser um problema distante, ecoa diretamente nas comunidades escolares locais, influenciando as novas gerações e perpetuando divisões sociais profundas.

¹⁹ Assistir Memória Globo - GloboNews: Dossiê Newton Cruz (2010) online | Globoplay. 2021. Transcrição realizada pelo autor a partir de vídeo disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=kL1RVAQWA7o>. Acesso em: 06 jul. 2024.

²⁰ G1 – Dossiê Geral – General Leônidas Pires fala sobre os últimos anos do regime militar. Disponível em: <https://g1.globo.com/platb/geneton/tag/general-leonidas-pires-goncalves-pc-do-b-regime-militar/>. Acesso em: 10 jul. 2024.

Para Alisson Lião e Bruno Silva (2024), o revisionismo histórico e o negacionismo, longe de meros desvios interpretativos, operam como “desinformação”, recurso que “sempre é a maior arma desses grupos negacionistas” e que se intensificam em “contextos de governos autoritários” (LIÃO; SILVA, 2024, p. 166). No caso do Holocausto, os autores mostram como certos repositórios online “retiram a ‘industrialização para a morte’” e deslocam a responsabilidade para “doenças”, destruição de infraestrutura e ataques aliados (*Ibidem*, p. 165), descredibilizando a historiografia e semeando dúvida pública. A *Shoah* é tratada no texto como “evento-limite” e resultado de um “processo de extermínio de um povo” estruturado burocrática e institucionalmente (*Idem*, 2024, p. 166). O negacionismo histórico, entendido como prática discursiva, atua na corrosão da verdade e da memória coletiva, deslocando o conhecimento para o campo da dúvida e da suspeita. Ao relativizar a “barbárie” e usar a “desinformação [como] a maior arma desses grupos negacionistas” (LIÃO; SILVA, 2024, p. 165–167), contribui para a naturalização do autoritarismo sob o disfarce de pluralismo, reabilitando velhos imaginários fascistas que negam a alteridade e legitimam novas formas de ódio político.

Nesse contexto de disputas pela memória e da reatualização de discursos autoritários no espaço público, torna-se crucial analisar como tais narrativas repercutem diretamente na realidade educacional. Esses repertórios circulam socialmente e alcançam a escola por meio de disputas morais, redes sociais e processos de vigilância e deslegitimação docente, configurando o ambiente escolar como espaço também atravessado por conflitos simbólicos mais amplos. A escola, enquanto espaço formativo por excelência, não está imune aos efeitos da radicalização política e do revisionismo histórico. Ao contrário, tem sido alvo de ataques simbólicos e materiais que visam silenciar o pensamento crítico e reconfigurar o papel do professor e da instituição educativa. É nesse cenário que se insere a análise dos reflexos do discurso de ódio no cotidiano escolar, marcada por tensões, vigilância e crescente hostilidade.

1.3. Escola Sem Partido e guerra cultural: autoritarismo, vigilância e a disputa pela educação na era do bolsonarismo.

Nesse sentido, mais do que estabelecer paralelos diretos com o fascismo histórico, interessa compreender o bolsonarismo como fenômeno político contemporâneo que opera pela disputa de sentidos – particularmente por meio da guerra cultural – e por estratégias de deslegitimação de adversários, instituições e mediações democráticas. Nessa chave interpretativa, a guerra cultural não constitui apenas um elemento retórico, mas uma engrenagem de mobilização e organização de conflitos simbólicos que, ao circularem socialmente, alcançam também o espaço escolar.

Como analisa João Cezar de Castro Rocha (2022), em “Bolsonarismo: da guerra cultural ao terrorismo doméstico”, essa guerra “é a origem e a forma da arquitetura da destruição, marca d’água do bolsonarismo” (ROCHA, 2022, p. 63), evidenciando como a disputa simbólica se sobrepõe à gestão institucional e estrutura a ação política do movimento, inclusive em momentos críticos como a pandemia, quando a condução das políticas de vacinação tornou-se objeto central da guerra cultural. Quando essa engrenagem se difunde no cotidiano, ela produz efeitos na educação ao incentivar suspeição, vigilância e conflitos morais sobre o que pode ou não ser ensinado.

Outro elemento central é o que o autor denomina de “analfabetismo ideológico”, que transcende a dificuldade de leitura e se manifesta como incapacidade de interpretar textos para além das próprias convicções políticas. Para ele, “o analfabeto ideológico tem boa formação [...] seu problema, portanto, não é de ordem cognitiva, porém política: ele reduz o mundo [...] ao papel de simples projeção de suas concepções políticas” (*Ibidem*, 2022, p. 147). Trata-se de um fenômeno que ajuda a explicar por que certas leituras do mundo se tornam impermeáveis ao debate e passam a orientar práticas de deslegitimação do contraditório, inclusive em arenas como a escola.

Além disso, o bolsonarismo consolidou uma dinâmica comunicacional eficaz ao combinar a aparência de horizontalidade das redes com assimetrias de visibilidade e mediação algorítmica. Como observa Rocha, “imaginar algo exclusivamente horizontal seria ingênuo” diante do poder das plataformas (*Ibidem*, 2022, p. 161). Essa estrutura favorece a circulação rápida de enquadramentos morais e narrativas de desconfiança em relação a instituições e profissionais.

Assim, ao lado da engrenagem da guerra cultural, o bolsonarismo sustenta-se também em um repertório simbólico que mobiliza afetos e crenças, estruturando-se em torno da figura do líder enquanto “mito” e cultivando uma postura de hostilidade deliberada ao pensamento crítico. Como analisa Domingos Barroso da Costa:

Como analisa Domingos Barroso da Costa, o bolsonarismo mobiliza um anti-intelectualismo²¹ orgulhoso, apresentado como reação ao legado da Modernidade²² e à centralidade da razão. Em um contexto de fragmentação neoliberal e instabilidade

²¹ Nota do autor: A dedicação ao intelecto e à razão sendo símbolo máximo da assunção da dúvida – logo, da crítica – enquanto elemento inerente à razão humana e motor primeiro do avanço civilizatório; dúvida – e crítica – tão temida e rechaçada pelos reacionários conservadores como são aqueles que conformam o bolsonarismo.

²² Nota do autor: Em brevíssimas linhas, pode-se definir a Modernidade como o período histórico em que a razão, e, logo, o homem, foi erigida à condição de princípio norteador da ideia de progresso civilizatório, o qual seria orientado pelo domínio da natureza e pela distribuição de bem-estar ao maior número possível de seres humanos, que, assim, melhor poderiam explorar suas próprias potencialidades no sentido de uma existência digna. Em última análise, vislumbramos o lema da Revolução Francesa (1789) na base dessa ideia de Modernidade: liberdade, igualdade e fraternidade.

identitária, a busca por segurança existencial²³ converte inseguranças em crenças e adesões afetivas, oferecendo uma “fantasia de solidez” capaz de proteger o sujeito das incertezas do mundo e do outro, ainda que ao custo de sua própria despersonalização²⁴ (COSTA, 2024, p. 47).

Em termos analíticos, essa formulação ajuda a compreender a feição moralizante que a disputa política assume e como a desqualificação do saber – e, por extensão, da docência – passa a integrar o repertório de mobilização, criando condições para a circulação de discursos autoritários no espaço social e escolar. Nesse contexto, o discurso do “Escola Sem Partido” e as acusações contra “professores comunistas doutrinadores” ganharam força em segmentos conservadores da sociedade, mobilizando desconfiças e sentimentos de ameaça em relação à atuação docente. Em determinadas conjunturas, tais narrativas foram reforçadas por orientações de natureza religiosa contrárias a abordagens pedagógicas específicas, contribuindo para um ambiente de vigilância e tensionamento no cotidiano escolar. Como observa Rômulo Menegas (2018), “[...] os alunos, a qualquer momento, filmam ou fotografam ações dos professores em sala de aula. Em suas opiniões, mais um meio de constrangimento, controle e vigilância” (MENEGAS, 2018, p. 90).

Esse fenômeno se articula a um processo de suspeição institucionalizada, no qual a educação passa a ser atravessada por policiamentos morais e ideológicos, tensionando a liberdade de cátedra e ampliando os efeitos da radicalização política no espaço escolar. Nesse cenário, professores – especialmente de áreas como História – tornam-se alvos recorrentes de acusações de “doutrinação”, o que reconfigura relações de autoridade pedagógica e produz constrangimentos no cotidiano escolar.

Defensores do “Escola Sem Partido” sustentam que a educação deveria ser neutra e isenta de influência política ou ideológica. Entretanto, quando operacionalizada, essa formulação tende a produzir efeitos de censura e intimidação docente, sobretudo quando articulada a acusações de suposta “doutrinação” escolar. Nesse ponto, a análise de Vitor Hugo Rinaldini Guidotti (2024) ajuda a compreender como a extrema direita mobiliza pânico morais amplificados pelas redes digitais: embora o fenômeno seja anterior à internet, “o fenômeno das redes digitais impulsionou seus efeitos na sociedade” (GUIDOTTI, 2024, p. 69), especialmente em temas ligados à religião, neoconservadorismo e educação. Nesse registro, categorias como “ideologia de gênero” e “marxismo cultural” operam menos como descrições analíticas e mais

²³ Nota do autor: É provável que talvez já assistamos à evaporação da Modernidade líquida teorizada por Bauman (2001).

²⁴ Nota do autor: Não por acaso, igreja e exército são as duas instituições referidas por Freud em *Psicologia de grupo e a análise do ego* (1996/1921).

como instrumentos discursivos voltados a produzir medo e construir inimigos simbólicos (*Idem*, p. 69), legitimando iniciativas de controle do currículo e da docência.

Guidotti observa ainda que parte dessa dinâmica se relaciona ao fato de que “existem setores que nunca aceitaram as acomodações propostas pelos petistas” (*Ibidem*, p. 53), o que favoreceu a rearticulação reativa de discursos conservadores. A circulação dessas categorias no espaço público foi impulsionada por agentes e referências que atuaram na difusão desse vocabulário político. Guidotti identifica Olavo de Carvalho como um dos principais propagadores desses termos no Brasil, vinculando-os a produções que sustentam a tese de uma suposta “dominação esquerdista” e conclamam a uma reação neoconservadora (*Ibidem*, p. 74–75).

Do ponto de vista educacional, Luis Fernando Cerri e Fernando de Araújo Penna (2020), problematizam o pressuposto de que estudantes seriam uma “audiência cativa” suscetível à manipulação ideológica, questionando “se há efetivamente a possibilidade de o professor anular a liberdade dos alunos” (CERRI; PENNA, 2020, p. 11). Para os autores, a tentativa de interditar a dimensão política da escola não apenas é impraticável, como compromete a formação crítica e democrática. Ao contrário de uma “área proibida” para a política, a escola é o espaço em que se pode “[...] vivenciar experiências positivas com relação à democracia” (*Ibidem*, p. 12), sendo “a única instituição pela qual todos os membros de uma sociedade passam [...] e na qual podemos inserir processos reflexivos sobre essas experiências políticas” (*Idem*, p. 13). Assim, o debate sobre neutralidade revela-se menos uma questão técnica e mais uma disputa simbólica sobre o papel da educação na formação cidadã.

Esse contexto de cerceamento ideológico e ataques à liberdade de cátedra, intensificado durante o governo Bolsonaro, é analisado por Élton Rigotto Genari (2018), que identifica o “Escola Sem Partido” como expressão de uma cultura autoritária voltada à redução do caráter formativo da escola, restringindo o ensino à instrução técnica dos sujeitos como força de trabalho. O autor destaca que “as concepções sobre educação [desse projeto] evidenciam um baixo apreço por uma sociedade mais democrática” e operam sob “uma concepção [...] neoliberal [...] que nega o caráter político não apenas da escola, mas da vida humana” (GENARI, 2018, p. 72–73).

Genari observa ainda que o movimento alimenta uma desconfiança generalizada em relação aos professores, frequentemente retratados como inimigos ideológicos e agentes de uma suposta doutrinação. Como descreve, “a própria lógica que sustenta esse movimento [...] pauta-se na afirmação de que há uma conspiração de esquerda controlando a difusão de notícias e censurando ideias divergentes” (*Idem*, p. 56). Tal enquadramento discursivo contribui para

produzir constrangimentos e tensionamentos sobre profissionais que desenvolvem práticas pedagógicas críticas e reflexivas.

Outro aspecto relevante é a vigilância em sala de aula, potencializada pelas redes sociais e pela cultura digital, que passa a operar como mecanismo de controle simbólico da docência. Segundo Genari, há uma convergência entre o ambiente digital e o espaço escolar no processo de desqualificação da autoridade pedagógica, com estudantes sendo estimulados a registrar e denunciar professores. Como afirma o autor, “esse também é um ponto de convergência entre o ambiente digital e o espaço escolar [...] desqualificando docentes de modo análogo ao que ocorre nos movimentos comumente denominados ‘anticiência’” (*Idem*, p. 59).

Esses elementos permitem compreender o “Escola Sem Partido” não como proposta meramente técnica, mas como parte de uma dinâmica de moralização do ensino e de disputa pela legitimidade docente. Nesse enquadramento, o debate sobre neutralidade desloca-se para o terreno da autoridade pedagógica e do reconhecimento da escola como espaço de formação, atravessado por conflitos de interpretação e por tentativas de redefinição de seus limites institucionais.

Nesse sentido, ainda que determinados movimentos tenham indicado o encerramento formal de suas atividades, suas agendas políticas não se extinguem, sendo reconfiguradas em novas frentes e organizações. O caso do movimento Escola Sem Partido é exemplar: de acordo com informações veiculadas na imprensa, o movimento anunciou o fim de sua atuação institucional²⁵. No entanto, suas pautas permanecem ativas no debate educacional contemporâneo, sendo mobilizadas por outras iniciativas e entidades, como a Associação Nacional de Educação Domiciliar (ANED)²⁶, voltada à promoção do homeschooling², além de proposições legislativas e grupos conservadores que continuam a tensionar o campo educacional a partir de perspectivas moralizantes, de vigilância e de controle ideológico.

No interior de um ambiente escolar conectado e atravessado por fluxos digitais, é possível identificar como tais disputas simbólicas repercutem na formação discente, especialmente no modo como os estudantes se relacionam com conteúdos históricos e com as conexões entre escalas local, nacional e global. Nessa perspectiva, ganha relevância a advertência de Genari acerca da necessidade de “resgatar nela [a escola] e na atividade docente o que vem sendo cada vez mais negado nos processos de socialização: o caráter político da vida

²⁵ De acordo com reportagem da revista CartaCapital, o movimento Escola Sem Partido anunciou o encerramento de suas atividades institucionais. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/escola-sem-partido-anuncia-o-fim-de-suas-atividades/>. Acesso em: 03 abr. 2026.

²⁶ A Associação Nacional de Educação Domiciliar (ANED) atua na defesa da regulamentação do homeschooling no Brasil, promovendo a educação domiciliar como alternativa ao ensino escolar institucional. Disponível em: <https://aned.digital/>. Acesso em: 03 abr. 2026.

humana” (GENARI, 2018, p. 79). Mais do que prescrever intervenções, trata-se de reconhecer que a polarização ideológica incide sobre o cotidiano escolar, tensionando práticas, discursos e formas de autoridade.

A compreensão dos ataques à escola como espaço formativo exige, portanto, situá-los em um contexto político mais amplo. A fragilização da educação crítica, associada a projetos como o “Escola Sem Partido” e a práticas de vigilância ideológica ou controle simbólico, insere-se em um cenário de crise das mediações políticas e de intensificação da polarização no Brasil. O ambiente escolar, nesse sentido, pode ser lido como microcosmo dessas disputas simbólicas, nas quais a deslegitimação do pensamento crítico e o questionamento da autoridade docente refletem transformações mais amplas no imaginário político contemporâneo, especialmente a partir da crise do lulismo e do enfraquecimento de suas estratégias de pactuação social.

Embora o lulismo tenha emergido como resposta inclusiva às demandas populares reprimidas durante o neoliberalismo da década de 1990, sua crise no período Dilma revelou fragilidades estruturais que contribuíram para a reconfiguração do cenário político brasileiro. Como analisa André Singer (2018), o chamado “fracasso do ensaio desenvolvimentista” no primeiro governo Dilma – que pretendia “acelerar o lulismo conforme profetizava o sonho rooseveltiano” – dificultou a manutenção da mobilidade social e do otimismo da base popular (SINGER, 2018, p. 77). Ainda que programas como o Bolsa Família tenham sido preservados, a “pressão neoliberal” crescente e o esgotamento da “melhoria da mobilidade social e redução da miséria” indicaram limites ao pacto estabelecido (*Idem*, p. 77–78).

Singer também aponta que a dificuldade histórica do sistema partidário brasileiro em representar de modo estável as classes populares favorece dinâmicas de radicalização. Segundo o autor, “a dificuldade de o partido dos ricos vencer as eleições presidenciais [...] estimula o golpismo, estabelecendo uma dinâmica bipolar cada vez mais radicalizada” (SINGER, 2018, p. 131), criando condições para que o sistema político “corra de tempos em tempos o risco de se autodestruir” (*Idem*, p. 132). Nessa perspectiva, compreender o impeachment de 2016 exige considerar tais fragilidades estruturais.

O colapso da mediação lulista, somado ao desgaste da “nova matriz econômica” (*Idem*, p. 39) e às tensões entre capital e trabalho, contribuiu para a deterioração da confiança nas instituições democráticas. Como sintetiza Singer, “o lulismo se quebrou porque, acelerado por Dilma no bojo da ideologia rooseveltiana, acabou vítima de suas contradições” (SINGER, 2018, p. 21). Além disso, a disputa em torno do papel do Estado – visto como instrumento de ascensão das camadas populares (*Idem*, p. 75) – intensificou antagonismos sociais e políticos.

Nesse contexto, o lulismo em crise não apenas abriu brechas institucionais, como também tensionou o pacto simbólico estabelecido entre governo e classes populares. Singer observa que “um Estado capaz de liderar a atividade econômica é de grande interesse para a fração organizada da classe trabalhadora” (SINGER, 2018, p. 75), o que ajuda a compreender por que a disputa em torno do papel do Estado se tornou central no conflito político. Ao mesmo tempo, como destaca o autor, a burguesia industrial pode voltar-se “contra seus próprios interesses” para evitar a consolidação de uma política nacional que represente a ascensão das camadas populares (*Idem*, p. 75). Tais antagonismos contribuíram para fragilizar a mediação lulista e ampliar tensões estruturais no interior do sistema político.

A reconfiguração das alianças econômicas e partidárias, somada ao desgaste da “nova matriz econômica”, culminou no rompimento da coalizão que sustentava o governo. Como afirma Singer, ao fim do primeiro mandato, “a coalizão se desfez, pois os industriais mudaram de posição, deixando afundar a arquitetura que deveria levar o país para fora da arrebentação gerada em 2011 pela recidiva da crise mundial” (*Idem*, 2018, p. 39). Esse rearranjo institucional e econômico não determina automaticamente a ascensão de projetos autoritários, mas integra o contexto em que discursos antipolíticos e moralizantes passam a ganhar maior ressonância no espaço público.

Diante desse quadro, torna-se possível compreender que tais matrizes discursivas não operam apenas no plano político-institucional, mas circulam socialmente, alcançando o espaço escolar por meio de famílias, redes sociais e disputas morais, além de práticas de vigilância, moralização do ensino e disputa pela legitimidade docente. É justamente essa circulação – do espaço público para o cotidiano pedagógico – que fundamenta a necessidade de observar, nos capítulos seguintes, como tais repertórios se reconfiguram e produzem efeitos concretos na vida escolar.

A erosão do pacto político-institucional e a intensificação da radicalização ideológica no período recente favoreceram a circulação de repertórios autoritários, negacionistas e revisionistas no espaço público, especialmente em torno da memória histórica e da legitimidade democrática. Tais repertórios não permanecem restritos ao campo político-institucional: ao circularem socialmente, incidem também sobre o ambiente escolar, onde disputas morais, tensionamentos simbólicos e processos de deslegitimação docente passam a interferir nas relações de autoridade, convivência e segurança institucional. É nesse enquadramento que se torna necessário examinar como dinâmicas de intolerância e ódio político atravessam o cotidiano educacional, criando condições para práticas de constrangimento, censura e intimidação.

Assim, compreender a escola como território de disputa hegemônica implica reconhecer que os conflitos em torno da docência, do currículo e da autoridade pedagógica não são episódios isolados, mas expressões locais de matrizes discursivas mais amplas que circulam socialmente. É a partir dessa chave interpretativa que o capítulo seguinte se dedica à análise do contexto específico de Parauapebas e da Escola Dorothy Stang, buscando identificar como tais repertórios se manifestam, são tensionados e eventualmente resistidos no cotidiano escolar.

1.4. A escola sob disputa: hegemonia, silenciamento e resistência no contexto do ódio político

Neste tópico, a escola é analisada como espaço de disputa hegemônica, no qual discursos autoritários, moralizações do ensino e mecanismos de vigilância simbólica passam a incidir sobre a legitimidade docente e sobre a formação discente. Ao mobilizar as categorias de hegemonia, controle simbólico, fanatismo e discurso perigoso, busca-se construir um conjunto de ferramentas analíticas que permitirão, no capítulo seguinte, examinar como tais dinâmicas se materializam no cotidiano escolar investigado.

A ascensão do discurso de ódio nas escolas brasileiras não pode ser dissociada do ambiente de intolerância crescente alimentado por ideologias extremistas, frequentemente com raízes em práticas fanáticas. Nesse sentido, recorro às reflexões ensaísticas de Amós Oz (2004), escritor e intelectual israelense, não como fundamento teórico da pesquisa, mas como contribuição interpretativa para a compreensão do fanatismo enquanto fenômeno histórico e social de longa duração. Ao refletir sobre os perigos do fanatismo, o autor o identifica como uma ameaça estrutural à convivência humana e à paz social. Em suas palavras, “o fanatismo é mais antigo que o islã, o cristianismo, o judaísmo, mais antigo que qualquer Estado ou sistema político... infelizmente, um componente permanente da natureza humana, um ‘gene mau’ que existe em quase todos nós” (OZ, 2004, p. 62). Ao situar o fanatismo como anterior às próprias formações estatais, Oz amplia o olhar sobre práticas de intolerância que atravessam diferentes contextos históricos, oferecendo elementos que dialogam diretamente com o problema aqui analisado.

No contexto escolar, o fanatismo se manifesta pela recusa em aceitar a pluralidade de ideias, culturas e identidades, alimentando um ambiente propício ao silenciamento, à perseguição e à violência simbólica e física. Oz alerta que “o fanático é [...] mais interessado em você do que nele mesmo. [...] Muitos fanáticos nem sequer têm um *self*, ou qualquer vida privada. Eles são 100% públicos” (OZ, 2004, p. 27). Esta vocação totalizante dos fanáticos se expressa de modo particularmente nocivo quando impulsionada por discursos que demonizam professores, demonizam políticas inclusivas ou propagam teorias conspiratórias sobre

doutrinação ideológica, resultando em ameaças reais à integridade da comunidade escolar. Um exemplo paradigmático desse processo ocorreu em 2020, quando o então secretário especial da Cultura, Roberto Alvim, durante pronunciamento oficial do governo federal, reproduziu literalmente uma frase do ministro da propaganda nazista Joseph Goebbels, exaltando a ideia de uma “arte heroica, nacional e imperativa”²⁷.

A encenação do vídeo – marcada por uma trilha sonora fúnebre de Wagner, iluminação dramática, uma cruz templária sobre a mesa, o retrato presidencial ao fundo e um tom monocórdico e solene em sua fala – conferiu ao pronunciamento um tom ritualístico, evocando uma estética autoritária que remete diretamente ao imaginário fascista. Mesmo diante da ampla repercussão negativa, Alvim declarou que a frase era “perfeita”, evidenciando o grau de naturalização de discursos com matriz fascista no interior de segmentos do poder estatal. Esse episódio reforça a tese de que o discurso de ódio, travestido de patriotismo ou moralidade, atua como ferramenta de intimidação e controle, favorecendo um ambiente escolar hostil à liberdade de pensamento e ao pluralismo democrático.

Figura 3 – Cena do vídeo do ex-secretário de Cultura Roberto Alvim.



Fonte: YOUTUBE. Discurso de Roberto Alvim – Secretaria Especial de Cultura. Publicado por O Globo, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=61-99HUGbAs>. Acesso em: 25 de mai. 2025.

A imagem extraída do vídeo do então secretário Roberto Alvim, marcada por estética ritualística e simbologia de cunho autoritário, reforça a intencionalidade ideológica do

²⁷ Trechos retirados do vídeo publicado pelo jornal O Globo no YouTube em 17 de janeiro de 2020, intitulado Referência ao nazista Goebbels derruba secretário da Cultura de Bolsonaro.

pronunciamento. A *mise-en-scène*²⁸ – composta pela cruz templária, retrato presidencial ao fundo, iluminação dramática e vestimentas formais – atua como um conjunto visual coeso que remete diretamente ao imaginário fascista. Conforme explica Roland Barthes, a função de *fixação* da imagem ocorre quando o texto (ou a fala) orienta o olhar do espectador e limita sua polissemia, conduzindo-o a um sentido pré-estabelecido: “a linguagem tem, evidentemente, uma função elucidativa, mas esta elucidação é seletiva” (BARTHES, 1984, p. 33). Assim, ao afirmar verbalmente que “a pátria, a família, a coragem do povo e sua profunda ligação com Deus” são os pilares do governo, o discurso de Alvim atua como legenda que ancora a visualidade da cena a uma retórica de inspiração totalitária. Trata-se de uma estratégia comunicacional que converte símbolos visuais em signos ideológicos de forte apelo emocional e conservador. Como observa Barthes, “[...] toda imagem é polissêmica e pressupõe [...] uma ‘cadeia flutuante’ de significados, podendo o leitor escolher alguns e ignorar outros”; e, para combatê-la, “desenvolvem-se [...] técnicas diversas destinadas a fixar a cadeia flutuante dos significados” – entre elas, a linguagem, que atua “de maneira mais ou menos direta, mais ou menos parcial” para descrever e “fixar todos os sentidos possíveis [...] do objeto” (BARTHES, 1984, p. 32).

Complementando a análise barthesiana, Georges Didi-Huberman (2013), propõe que a imagem deve ser compreendida como uma entidade visual que ultrapassa a lógica da representação fixa, operando como um campo de tensão entre o visível e o seu esgarçamento. Segundo o autor, “o mundo das imagens – se podemos chamar isso um mundo, digamos antes: o transbordamento, a chuva de estrelas das imagens singulares – nunca nos propõe seus objetos como os termos de uma lógica capaz de se exprimir em proposições, verdadeiras ou falsas, corretas ou incorretas” (DIDI-HUBERMAN, 2013, p. 188). Essa perspectiva permite compreender a imagem do vídeo de Roberto Alvim não apenas como uma *mise-en-scène* estética, mas como um acontecimento visual que desencadeia inquietação simbólica, tensionando os limites entre figuração e ideologia. Ao afirmar que “a estrutura de que falamos é aberta [...] atingida, arruinada tanto no seu centro quanto no ponto mais essencial do seu desdobramento” (*ibidem*, *grifos do autor*), Didi-Huberman ressalta o potencial da imagem como espaço de fratura, revelação e disputa pelo sentido.

²⁸ Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa Michaelis - *Mise-en-scène* - [mizã sen] – sf - 1 Teat Organização do espaço no palco, o que inclui a disposição do cenário, dos atores, da iluminação etc. 2 Cin Tudo o que aparece diante da câmera (atores, cenário etc.) e sua disposição. 3 fig Ação de apresentar um fato ou um acontecimento de modo exageradamente dramático, geralmente com o objetivo de impressionar alguém; encenação. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/palavra/RQvZv/mise-en-sc%C3%A8ne/>. Acesso em: 25 maio 2025.

Diversos veículos de imprensa identificaram que a música de fundo utilizada no vídeo de Roberto Alvim é a abertura da ópera *Lohengrin*,²⁹ composta por Richard Wagner, frequentemente associada à estética do regime nazista. A escolha da trilha sonora, articulada à encenação e ao conteúdo do pronunciamento, reforça a carga simbólica do vídeo e amplia sua dimensão política, compondo uma estratégia comunicacional de apelo emocional e de reverência.

Nessa perspectiva, a literatura de Oz ajuda a evidenciar que o extremismo político-religioso, ao transformar qualquer divergência em ameaça, instaura um tipo de absolutismo moral que mina os fundamentos do diálogo e da empatia. Isso se torna ainda mais perigoso quando, como lembra o autor, “o fanático é um ponto de exclamação ambulante”, incapaz de escutar ou considerar outras vozes (Oz, 2004, p. 27). O discurso de ódio – frequentemente associado a matrizes extremistas e amplificado por redes digitais – tem produzido impactos significativos no cotidiano escolar, intensificando polarizações, tensionando o convívio e contribuindo para ambientes de medo e insegurança. Mais do que estabelecer relações causais lineares, interessa compreender como tais repertórios passam a incidir sobre práticas, relações de autoridade e condições de escolarização, afetando o trabalho docente e a experiência formativa de estudantes.

Essa violência simbólica e material não surge do acaso: ela é forjada em eventos e performances políticas que operam no campo do imaginário e da subjetividade coletiva. O ataque de 8 de janeiro de 2023, por exemplo, pode ser interpretado, no plano simbólico, como expressão máxima dessa fúria antissistema. Como apontam Pedro Fiori Arantes, Fernando Frias e Maria Luiza Meneses (2024), “o 8 de janeiro é um caleidoscópio de forças e vertigens, em imagens e atos, apresentando de forma fugaz e impactante dilemas e fraturas do Brasil atual [...]”. Nesse espetáculo entre o grotesco e o insurrecional, “há importantes aprendizados sobre o que motiva e o que impulsiona a indignação e a capacidade de assumir riscos em defesa de causas e crenças para transformar o rumo da história” (ARANTES; FRIAS; MENESES, 2024, p. 32). Trata-se, portanto, de um episódio que não apenas revela uma disposição coletiva à ruptura, mas que inspira, legitima e estimula práticas de enfrentamento simbólico – e, por vezes, físico – em diversos campos da vida social, como a escola.

O discurso de ódio impulsionado por fanatismos ideológicos encontrou, nas redes sociais e na retórica política contemporânea, um ambiente propício para se expandir e se

²⁹ VEJA. Música de Wagner usada no vídeo de Alvim era a favorita de Hitler. São Paulo: Veja, 17 jan. 2020. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/cultura/musica-de-wagner-usada-no-video-de-alvim-era-a-favorita-de-hitler>. Acesso em: 04 maio 2024.

naturalizar. Embora tais dinâmicas possam emergir em diferentes contextos de radicalização, no cenário brasileiro recente, articulam-se predominantemente a movimentos e discursos situados no campo da extrema-direita, especialmente aqueles vinculados a agendas moralizantes, antipluralistas e de deslegitimação das instituições democráticas. Nesse sentido, a referência à “retórica política polarizada” não implica uma equivalência entre posições antagônicas, mas indica um ambiente de intensificação de conflitos simbólicos no qual determinadas forças políticas operam de modo mais sistemático e estruturado na produção e difusão de discursos de ódio.

A convergência entre tecnologias digitais e práticas de intolerância amplia o alcance e o impacto dessas narrativas, legitimando práticas de censura, intimidação e, em casos extremos, violência física dentro das escolas. Um exemplo emblemático ocorreu em Parauapebas, no contexto do governo Bolsonaro, quando um professor mencionado em veículo de comunicação local, ao realizar uma palestra na Escola Dorothy Stang com o tema “Todos pelos direitos e deveres das crianças e adolescentes”, destacou a importância de denunciar opressões vividas no espaço escolar, familiar e social. A fala – “tudo aquilo que vocês sentirem que precisa ser mudado na escola, na família, na sociedade, não guardem para vocês” – gerou reações públicas intensas e controvérsias em diferentes setores da comunidade, com desdobramentos institucionais e exposição do docente. O caso evidencia como disputas morais e enquadramentos de suspeição, quando acionados no espaço público, podem produzir efeitos de constrangimento e silenciamento, incidindo sobre o ambiente pedagógico.

Em escala mais ampla, tais dinâmicas não se restringem ao espaço local, articulando-se a um contexto político nacional marcado por tensões institucionais e radicalização discursiva. Em sua dimensão material e institucional, tais dinâmicas se expressam em episódios como os atos de 8 de janeiro de 2023, caracterizados pela invasão e depredação das sedes dos Três Poderes, evidenciando a materialização de práticas antidemocráticas alimentadas por narrativas de deslegitimação institucional. Nesse contexto, a trajetória de Jair Bolsonaro, marcada por declarações de apoio à ditadura militar e recorrentes tensionamentos com o regime democrático, ganha novos contornos a partir dos desdobramentos judiciais relacionados a tais eventos, incluindo sua condenação e posterior prisão³⁰, o que reforça a necessidade de compreendê-lo não apenas como agente político, mas como expressão de um fenômeno mais

³⁰ G1. Liderança de Bolsonaro e ligação com 8 de janeiro: relembre os principais pontos da condenação. G1, 25 nov. 2025. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2025/11/25/lideranca-de-bolsonaro-ligacao-com-8-de-janeiro-relembre-os-principais-pontos-da-condenacao.ghtml>. Acesso em: 03 abr. 2026.

amplo de erosão democrática, cujos efeitos se desdobram também no campo educacional e nas relações sociais cotidianas.

Nesse sentido, Amós Oz (2004), complementa essa análise ao afirmar que “a essência do fanatismo reside no desejo de forçar outras pessoas a mudar [...] para fazer seu próximo melhorar” (OZ, 2004, p. 73), o que espelha o autoritarismo velado presente em muitas tentativas de controle pedagógico e ideológico dentro das escolas.

Portanto, integrar as reflexões de Oz à análise dos reflexos do discurso de ódio e extremismo no contexto escolar contribui para um entendimento mais amplo de como o fanatismo moderno se reconfigura e atua. A escola, enquanto espaço de formação do pensamento crítico e da cidadania, torna-se alvo prioritário daqueles que rejeitam a diversidade, o diálogo e a liberdade de expressão. Para combater essas forças, Oz sugere uma pedagogia baseada na empatia, na imaginação e no humor – “antídotos de primeira linha ao fanatismo”, que deveriam ser, também, princípios norteadores do processo educacional democrático (OZ, 2004, p. 13).

No livro “Discursos Perigosos: violência, internet”, paz social, Rose Marie Inojosa (2023), explora as complexidades e os impactos dos discursos de ódio na sociedade contemporânea, especialmente em relação à sua amplificação através das redes sociais. A autora ressalta que “todo tipo de discurso ganhou asas com a internet”, potencializado por algoritmos, inteligência artificial e robôs, que intensificam “em amplitude de públicos e em velocidade de comunicação” a circulação de conteúdos potencialmente perigosos (INOJOSA, 2023, p. 51). Ela destaca que esses mecanismos tecnológicos não apenas difundem discursos de intolerância, mas modelam o modo como as pessoas pensam e interagem com o mundo, inclusive dentro das escolas.

A intensificação desses discursos, segundo Inojosa, é impulsionada por “feridas e traumas que a colonização marcou a fogo na nossa alma”, perpetuando preconceitos contra negros, indígenas, mulheres, LGBTQIA+ e outros grupos historicamente marginalizados (*Idem*, 2023, p. 18). No ambiente escolar, isso se traduz em perseguição, exclusão e violência, muitas vezes com o suporte de tecnologias digitais que replicam e amplificam “preconceitos e estereótipos tóxicos” (*Idem*, 2023, p. 58).

Esses discursos perigosos alimentam o chamado pânico moral, em que “o sujeito diferente, que escape da visão conservadora [...] é considerado inimigo e, ao mesmo tempo, protagonista da catástrofe social” (SCHAFFER; LEIVAS; SANTOS, 2015, *apud* INOJOSA, 2023, p. 20). Essa estrutura simbólica legitima ataques a professores e estudantes, criminaliza minorias e serve de base para políticas autoritárias no espaço educacional.

A autora Rose Marie Inojosa recorre ao conceito de discurso perigoso proposto por Susan Benesch (2014), para demonstrar como mensagens reiteradas de ódio, ainda que sem apelo explícito à violência, podem fomentar ações extremas. Segundo Benesch, “mesmo quando não há apelo explícito à violência, a frequência e o alcance do discurso, bem como o medo que ele busca gerar, podem preparar o caminho para atos violentos” (BENESCH, 2014, *apud* INOJOSA, 2023, p. 20). Casos de racismo e homofobia nas redes, praticados por figuras públicas, evidenciam esse processo. A negação da alteridade – do reconhecimento do outro como sujeito de direitos – aparece como marca central nesses discursos, como aponta Anna Clara Lehman Martins (2019), ao analisar a frase “Nordestino (sic) não é gente. Faça um favor a SP: mate um nordestino afogado!”, a qual, segundo a autora, revela “a negação da igualdade e da solidariedade [...] como legitimação do comando de matar” (MARTINS, 2019, *apud* INOJOSA, 2023, p. 22).

Esse discurso não atinge apenas corpos físicos, mas identidades, culturas e modos de existência. A violência simbólica antecede a material, como exemplifica a fala do governador de Roraima sobre os Yanomami: “os indígenas precisam ‘se aculturar’, [...] ‘não podem mais ficar no meio da mata, parecendo bicho’” (INOJOSA, 2023, p. 31). A amplificação dos discursos perigosos encontra respaldo na arquitetura das plataformas digitais, cujos algoritmos, como observa Inojosa, “podem contribuir para a percepção do discurso perigoso como uma informação legítima e a ampliação de seu alcance” (BEN-DAVID & FERNANDEZ, 2016, *apud* INOJOSA, 2023, p. 48). Esse fenômeno se intensifica durante processos eleitorais, quando o confronto substitui a interlocução e a diferença passa a ser percebida como ameaça. Segundo Mariana Jantsch Souza (2018), “o contato com o outro instaura-se pelo viés do confronto e disso resulta a aversão à diferença, materializada em práticas discursivas que produzem efeitos de hostilização e ódio” (SOUZA, 2018 *apud* INOJOSA, 2023, p. 38).

Exemplo notório desse processo foi a atuação discursiva do ex-presidente Jair Bolsonaro, cuja fanpage, entre 2013 e 2016, serviu como espaço de estímulo à intolerância. A pesquisa de Silva, Francisco e Sampaio (2021) revelou que, entre os discursos mais frequentes o “ódio político-partidário, seguido pelos discursos sexista (misógino), LGBTfóbico, racista, aporofóbico, xenofóbico, capacitista, etarista, intolerância religiosa e aparência” (SILVA; FRANCISCO; SAMPAIO, 2021, p. 13 *apud* INOJOSA, 2023, p. 41-42), manifestados por meio de insultos, incitação à violência, exclusão e desumanização.

Segundo Inojosa, esse ambiente é potencializado pela lógica das redes, que favorece o anonimato, a instantaneidade e a formação de comunidades de reforço mútuo. Como observam os autores citados por ela, “as próprias plataformas cuidam de aproximar pessoas com

afinidades e formar ‘bolhas’” (SILVA; FRANCISCO; SAMPAIO, 2021, p. 4, *apud* CITRON, 2014; BROWN, 2018, *apud* INOJOSA, 2023, p. 47). Diante disso, a autora destaca o dilema contemporâneo entre liberdade de expressão e responsabilização pelo discurso: “mesmo quando uma plataforma acolhe a determinação de retirada de determinado conteúdo, o discurso já transbordou, já foi multiplicado [...] de tal modo que continua vivo na rede” (INOJOSA, 2023, p. 50).

Nesse cenário, torna-se urgente a formulação de políticas públicas que articulem regulação digital, educação midiática e proteção de direitos, considerando que o discurso de ódio, enquanto fenômeno sócio-histórico e tecnológico, incide também sobre o espaço escolar. Quando atravessada por disputas ideológicas e formas de vigilância institucionalizada, a escola pode deixar de operar como ambiente de formação democrática e passar a funcionar como território de controle moral e político-discursivo. É nesse ponto que a análise da disputa hegemônica no interior das instituições educativas se torna central, sobretudo no que diz respeito às condições de exercício da docência e à legitimidade das práticas pedagógicas.

À luz do pensamento de Antonio Gramsci (2024b), a escola insere-se no conjunto das instituições da sociedade civil, que ele define como espaço de exercício da hegemonia cultural. Nesse plano, “os intelectuais são os ‘prepostos’ do grupo dominante para o exercício das funções subalternas da hegemonia social e do governo político” (GRAMSCI, 2024b, p. 21), sendo a escola, portanto, uma das principais ferramentas de formação do consenso. O papel que a escola desempenha na reprodução ou contestação da ordem vigente está diretamente relacionado à disputa entre projetos de hegemonia, pois como observa o autor, “[...] o consenso ‘espontâneo’ dado pelas grandes massas da população à orientação impressa pelo grupo fundamental dominante à vida social” é produzido historicamente por meio de instituições como a escola, que educam para a conformidade ou para a crítica (*Ibidem*, 2024b, p. 21).

Gramsci nos alerta que “o nexos instrução-educação somente pode ser representado pelo trabalho vivo do professor, na medida em que o professor é consciente dos contrastes entre o tipo de sociedade e de cultura que ele representa e o tipo de sociedade e de cultura representado pelos alunos” (*Ibidem*, 2024b, p. 45). É justamente essa consciência – “operosa” e crítica – que passa a ser atacada por dispositivos de censura como o movimento “Escola Sem Partido”, cujo discurso deslegitima práticas pedagógicas voltadas à denúncia da desigualdade, da opressão e da exclusão social.

Nesse sentido, os professores deixam de ser reconhecidos como intelectuais orgânicos – sujeitos formadores de crítica social – para se tornarem alvos de perseguição política e moral, sob o pretexto da neutralidade ou da não ideologização do ensino. O objetivo último é suprimir

o dissenso. Como explica Gramsci: “se o corpo docente é deficiente e o nexa instrução-educação é abandonado [...] a obra do professor se tornará ainda mais deficiente: ter-se-á uma escola retórica, sem seriedade” (*Ibidem*, 2024b, p. 45).

O silenciamento e a intimidação de educadores, portanto, cumprem o papel de neutralizar qualquer possibilidade de “acelerar e disciplinar a formação da criança conforme o tipo superior em luta com o tipo inferior” (*Ibidem*, 2024b, p. 45). Essa é a essência da disputa hegemônica: não apenas controlar o conteúdo escolar, mas impedir a emergência de uma nova cultura, enraizada na crítica, na autonomia e na transformação social.

Além de comprometer a liberdade de cátedra, o silenciamento dos educadores configura uma estratégia sofisticada de neutralização da contra-hegemonia – compreendida como a supressão de práticas pedagógicas que desafiam o senso comum dominante e estimulam a formação de consciências críticas. Professores que adotam uma postura autônoma e reflexiva tornam-se frequentemente alvos de campanhas de difamação, denúncias infundadas e constrangimentos institucionais, resultando em processos de autocensura e no esvaziamento político-pedagógico de sua atuação. Essa dinâmica se insere no esforço deliberado das classes dominantes em manter sua direção moral e intelectual sobre a sociedade, não apenas por meio da coerção estatal, mas principalmente pela construção do consenso. Como adverte Gramsci, “pode e deve haver uma atividade hegemônica mesmo antes da ida ao poder e [...] não se deve contar apenas com a força material que o poder confere para exercer uma direção eficaz” (GRAMSCI, 2023e, p. 63). Tal afirmação evidencia que a luta por hegemonia se dá, prioritariamente, no campo da cultura e da moralidade – territórios nos quais a escola assume um papel central na disputa entre projetos societários antagônicos.

Ao discutir os mecanismos pelos quais os grupos moderados exerceram sua hegemonia sobre setores sociais diversos, Gramsci destaca que isso ocorreu “sob formas e com meios que se podem chamar ‘liberais’, isto é, através da iniciativa individual, ‘molecular’, ‘privada’” (*Ibidem*, 2023e, p. 63). A vigilância sobre os professores e a desconfiança sistemática diante de suas práticas críticas integram justamente essa lógica de dominação “molecular”, aparentemente despolitizada, mas profundamente ideológica.

Portanto, os reflexos do discurso de ódio no ambiente escolar devem ser compreendidos como parte de um projeto hegemônico mais amplo, que atua por meio da repressão simbólica e da imposição de um currículo domesticado. Seus efeitos não se restringem aos docentes, mas atingem diretamente as juventudes escolares, especialmente em contextos periféricos, onde discursos autoritários se disseminam pelas redes sociais e pela

própria comunidade escolar, promovendo medo, desconfiança e radicalização no cotidiano estudantil.

Os reflexos do discurso de ódio nas escolas brasileiras não se limitam ao corpo docente, atingindo de forma contundente as juventudes escolares. Diante da polarização política, da disseminação de desinformação e do avanço do extremismo nas redes, muitos estudantes vivenciam o ambiente escolar como um espaço marcado pelo medo, pela desconfiança e pela fragmentação social. Especialmente em contextos periféricos, as juventudes são capturadas tanto como alvos quanto como vetores de discursos intolerantes, mobilizadas por influenciadores, políticos e até membros da comunidade escolar. A radicalização se alastra em um cotidiano digital onde a violência simbólica e moral ganha forma e capilaridade.

A pedagogia gramsciana alerta que “toda relação de ‘hegemonia’ é necessariamente uma relação pedagógica” (GRAMSCI, 2024a, p. 402). Ou seja, mesmo fora da escola, a disputa hegemônica atravessa processos formativos, interferindo diretamente na constituição da subjetividade juvenil. Quando dominada por valores autoritários, a formação da juventude tende à homogeneização acrítica e à adesão automática ao senso comum reacionário. Gramsci também reforça que “a compreensão crítica de si mesmo é obtida [...] através de uma luta de ‘hegemonias’ políticas, de direções contrastantes, [...] atingindo, finalmente, uma elaboração superior da própria concepção do real” (*Idem*, 2024a, p. 103-104).

Porém, essa elaboração é travada quando a juventude é inundada por discursos que deslegitimam a diversidade e antagonizam a construção do pensamento crítico. Para o autor, “a consciência de fazer parte de uma determinada força hegemônica (isto é, a consciência política) é a primeira fase de uma ulterior e progressiva autoconsciência, na qual teoria e prática finalmente se unificam”. (*Ibidem*, 2024a, p. 104).

Essa disputa pela consciência se expressa não apenas nas redes, mas nos corredores escolares. Casos de bullying ideológico, discursos intolerantes contra professores e colegas, e até ameaças concretas de violência revelam como a escola tem se transformado em terreno de embates hostis. A naturalização desses comportamentos, segundo Gramsci, está ligada à difusão de uma consciência contraditória, em que “[...] o homem ativo de massa atua praticamente, mas não tem uma clara consciência teórica desta sua ação” (*Ibidem*, 2024a, p. 103), o que o torna vulnerável à manipulação ideológica. A falta de um ambiente escolar que favoreça a autocrítica e a pluralidade agrava esse processo.

Além disso, as plataformas digitais – regidas por algoritmos que premiam engajamento acima da responsabilidade – aprofundam o consumo de conteúdos radicais por

adolescentes e jovens. A ausência de políticas públicas que enfrentem o extremismo virtual e protejam as juventudes acentua esse quadro. A formação crítica da juventude exige mais do que o combate à desinformação: requer uma ação pedagógica intencional e politicamente engajada. Como afirma Gramsci;

“o trabalho educativo-formativo [...] deve ser articulado e graduado: deve haver dedução e indução combinadas, a lógica formal e a dialética, identificação e distinção, demonstração positiva e destruição do velho. [...] não de modo abstrato, e sim concreto, com base no real e na experiência efetiva” (GRAMSCI, 2024b, p. 202-203).

Diante disso, a escola deve reafirmar sua função contra-hegemônica. Longe de ser um espaço neutro, é um território de disputa simbólica onde se forma – ou se combate – a consciência crítica. Essa disputa se intensifica quando o discurso de ódio, antes restrito a esferas individuais ou digitais, passa a ser apropriado por autoridades institucionais – parlamentares, gestores escolares, secretários – que, sob o manto da – neutralidade –, reproduzem uma lógica autoritária e excludente. Ao se institucionalizar, esse discurso orienta políticas conservadoras, naturaliza a violência simbólica e silencia vozes dissonantes. Nesse contexto, o fortalecimento de práticas pedagógicas dialógicas e críticas, especialmente no ensino de História do Tempo Presente, torna-se um imperativo político e educativo.

Sob a ótica gramsciana, a escola deve ser compreendida como espaço estratégico de formação ideológica, onde se produz e se reproduz o senso comum dominante, frequentemente ajustado aos interesses das classes hegemônicas. Como afirma Gramsci, “cada grupo social tem um tipo de escola próprio, destinado a perpetuar nestes estratos uma determinada função tradicional, dirigente ou instrumental” (GRAMSCI, 2002b, p. 50). Essa estrutura escolar, longe de ser neutra, revela-se instrumento de reprodução das hierarquias sociais e de consolidação das formas culturais e morais que garantem a hegemonia.

Ao ocupar esse espaço com um discurso conservador e antiplural – expresso na exclusão de temáticas como gênero, sexualidade e direitos humanos –, o discurso institucional reforça o *status quo* e impede o florescimento de práticas pedagógicas contra hegemônicas. Dessa forma, a escola se transforma em terreno de controle discursivo e moral, perpetuando desigualdades e silenciando vozes críticas.

Essa lógica se materializa, por exemplo, em ações como a proibição de projetos sobre diversidade de gênero, o veto a debates sobre racismo ou direitos humanos e o silenciamento de docentes que propõem abordagens críticas. Tais práticas, ao se institucionalizarem, reforçam formas de dominação simbólica no interior da escola. Como afirma Inojosa, é fundamental reconhecer que vivemos uma “era de narrativas, de manipulação pelos algoritmos, de transformação de redes de conversa em redes de negócios”, marcada pela “disseminação

exponencial de discursos perigosos, que inflamam o ódio e incitam à violência” (INOJOSA, 2023, p. 7). Nesse contexto, quando discursos autoritários atravessam estruturas institucionais e orientam decisões pedagógicas, a escola corre o risco de converter-se em espaço de controle moral e desqualificação da diversidade, contribuindo para o enfraquecimento de princípios democráticos no âmbito educacional.

Enfrentar esse processo implica reconhecer que a escola não se configura como espaço neutro, mas como território estratégico de disputa ideológica. Tal compreensão encontra respaldo no pensamento de Gramsci, para quem a hegemonia se exerce no interior das instituições da sociedade civil, mediante a produção de consenso e direção moral. Nesse sentido, reposicionar a escola como lugar de resistência cultural significa compreendê-la como espaço ativo na manutenção – ou contestação – da hegemonia, especialmente quando práticas autoritárias buscam convertê-la em instrumento de vigilância e controle.

A partir do pensamento de Gramsci, compreende-se que a hegemonia nunca é um estado estático ou definitivo, mas sim um processo contínuo, marcado por conflitos e disputas de concepções de mundo. “[...] a hegemonia pressupõe indubitavelmente que sejam levados em conta os interesses e as tendências dos grupos sobre os quais a hegemonia será exercida” (GRAMSCI, 2024c, p. 48-49). Assim, mesmo sob ataques, a escola pode se reconfigurar como espaço estratégico de formação de uma nova consciência histórica, orientada por valores democráticos e emancipatórios. Como adverte o autor, é preciso desenvolver uma “vontade como consciência operosa da necessidade histórica, como protagonista de um drama histórico real e efetivo” (*Ibidem*, 2024c, p. 17). A formação dessa consciência é justamente o que está em disputa no campo educacional, especialmente quando projetos pedagógicos são censurados e professores silenciados.

Essa resistência exige práticas pedagógicas que desafiem a lógica da reprodução e da subordinação, promovendo o pensamento crítico, a escuta e o respeito à diversidade. Como destaca Gramsci, “conhecemos a realidade apenas em relação ao homem e, como o homem é um devir histórico, também o conhecimento e a realidade são um devir, também a objetividade é um devir” (GRAMSCI, 2002a, p. 135). Essa concepção historicizada da realidade impõe ao educador a tarefa de atuar como intelectual orgânico, comprometido com a construção de sentidos contra-hegemônicos e com a formação de sujeitos capazes de interpretar criticamente seu tempo e intervir transformadoramente sobre ele.

Nesse sentido, é fundamental que a escola promova experiências formativas que enfrentem as opressões históricas e atualizem os desafios da cidadania crítica. Como enfatiza Gramsci: “criar uma nova cultura não significa apenas fazer individualmente descobertas

‘originais’, significa também, e sobretudo, difundir criticamente verdades já descobertas, ‘socializá-las’” (GRAMSCI, 2002a, p. 95). Ou seja, trata-se de cultivar uma cultura escolar viva, que resista ao autoritarismo e abra espaço para a pluralidade de vozes e experiências.

A História do Tempo Presente, enquanto campo analítico e pedagógico, contribui significativamente para esse processo ao colocar no centro do debate a memória, os conflitos e os embates simbólicos da sociedade contemporânea. O ensino de História, assim concebido, assume um caráter político em seu sentido mais nobre, comprometido com a formação de sujeitos históricos conscientes e socialmente engajados. Nesse horizonte, ainda que a escola tenha se tornado alvo de investidas autoritárias, ela permanece como espaço estratégico de resistência cultural, no qual se constroem saberes históricos, vínculos, solidariedades e formas coletivas de enfrentamento das injustiças sociais.

É a partir dessa compreensão da escola como espaço de disputa hegemônica que se torna necessário observar como tais dinâmicas se configuram em contextos específicos, nos quais religião, política e território se entrelaçam na produção de imaginários conservadores.

2. A escola como espaço de disputa: análise empírica dos discursos e mediações em Parauapebas

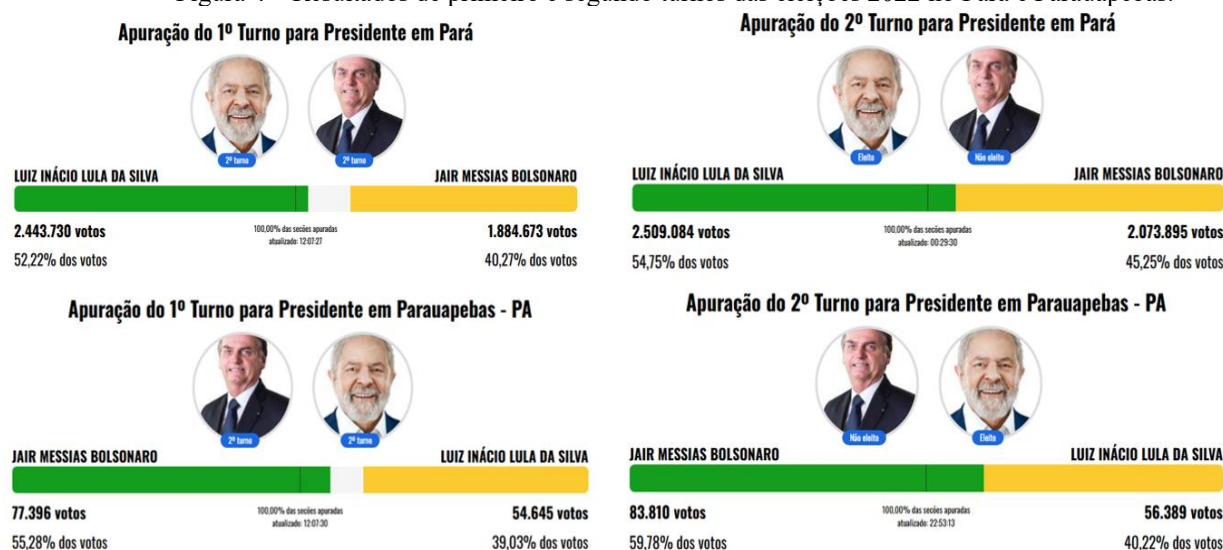
A análise do cenário político-eleitoral recente revela uma particularidade significativa no contexto do Pará. De acordo com o Tribunal Regional Eleitoral do Pará (TRE-PA), o resultado do segundo turno das Eleições Gerais de 2022 demonstrou ampla vantagem para Luiz Inácio Lula da Silva (PT), que obteve 54,75% dos votos dos paraenses, contra 45,25% destinados a Jair Bolsonaro (PL), em um universo de mais de 4,7 milhões de eleitores votantes e 22,65% de abstenções (TRIBUNAL REGIONAL ELEITORAL DO PARÁ, 2022). Esse resultado, no entanto, contrasta de forma expressiva com a realidade do município de Parauapebas, situado no sudeste paraense, onde Bolsonaro venceu com 59,78% dos votos, enquanto Lula obteve 40,22%, segundo dados oficiais do portal de apuração do CGN (CGN, 2022).

Tal discrepância evidencia uma clivagem política e cultural interna ao Estado, em que determinadas regiões – sobretudo aquelas economicamente dinâmicas e marcadas pela presença de grandes empreendimentos minerários, garimpeiros e do agronegócio, além de um perfil religioso fortemente conservador – manifestam adesão majoritária a pautas e discursos alinhados à extrema direita. Como destacou reportagem da Revista Veja, “no sudoeste do estado, onde estão municípios conhecidos pela forte presença de garimpeiros, o presidente³¹ abriu larga vantagem sobre Lula” (VEJA, 2022, n.p.). A própria matéria detalha que, enquanto Lula conquistou 52,22% dos votos no Pará, Bolsonaro superou a marca de 70% – chegando a quase 80% – em cidades mineradoras e de economia baseada no garimpo e na pecuária, localizadas no sudeste e sudoeste paraense.

Esse contraste evidencia o peso simbólico e material dessas regiões, nas quais a lógica produtiva e cultural do extrativismo e do agronegócio tende a se alinhar a valores conservadores e antiesquerdistas. Compreender tal descompasso eleitoral é fundamental para apreender os contextos sociais e simbólicos que favorecem a formação e a circulação de expressões locais do extremismo e do discurso de ódio, sobretudo quando reconfiguradas no espaço escolar.

A Figura 4 ilustra essa distribuição territorial dos votos no Pará e em Parauapebas, permitindo visualizar graficamente a clivagem regional apontada. Tal representação evidencia como determinadas dinâmicas econômicas e socioculturais se traduzem em comportamentos eleitorais distintos, reforçando a hipótese de que o território constitui variável relevante para compreender a circulação e a recepção de discursos autoritários no contexto local.

Figura 4 – Resultados de primeiro e segundo turnos das eleições 2022 no Pará e Parauapebas.



Fonte: CGN. Apuração das eleições 2022 – Presidente – Pará e Parauapebas (PA). Disponível em: <https://cgn.inf.br/eleicoes/2022/apuracao-2-turno/presidente/para/>. Acesso em: 12 out. 2025.

Outra característica marcante é a predominância evangélica em Parauapebas e municípios vizinhos como Canaã dos Carajás, que reforça um dos vetores simbólicos mais potentes da legitimação conservadora no sudeste paraense. Segundo o Correio de Carajás (2025), Parauapebas reúne 85.425 evangélicos, correspondendo a 43,49% da população, enquanto Canaã conta com 24.876 evangélicos, ou 46,1% de seus habitantes. Outras crenças aparecem com participação marginal: em Parauapebas, o espiritismo soma 991 adeptos (0,45%), religiões de matriz africana 356 (0,16%), outras religiões 9.790 (4,44%), e 27.572 pessoas (12,5%) afirmam não seguir religião alguma. Em Canaã, são 132 espíritas (0,21%), 250 adeptos de religiões afro (0,4%), 2.843 de outras religiões (4,53%), e 5.743 sem religião (9,14%), conforme aponta o Censo 2022 do IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (CORREIO DE CARAJÁS, 2025). No recorte de gênero, as mulheres sobressaem entre os evangélicos (54,58% em Parauapebas; 52,83% em Canaã), enquanto nos declarados sem religião predominam os homens (57,49% e 57,23%, respectivamente).

Esse cenário demográfico não apenas revela uma migração religiosa significativa, mas também um ambiente simbólico fértil para discursos que naturalizam a fusão entre fé e identidade política – por exemplo, a noção difundida em círculos cristãos de que “Jesus está à direita de Deus Pai”, o que reforça simbolicamente a ideia de que ser “de direita” é ocupar uma posição virtuosa, enquanto ser “de esquerda” é interpretado como “errado” ou mesmo “anticristão”. Tal leitura encontra respaldo na retórica dos grupos evangélicos analisados por

³¹ Neste caso, o então presidente Bolsonaro.

Alencar (2018, p. 110–116), nos quais o discurso religioso conservador se constrói em oposição à modernidade cultural e associa pautas de esquerda – como o feminismo, os direitos LGBTQIA+, o pluralismo e a defesa da legalização do aborto – à decadência moral e à ameaça à ordem divina. O autor destaca que a militância cristã “neocalvinista”, inspirada em pensadores da Nova Direita Cristã estadunidense, incorporou o aborto como eixo central da “guerra cultural”, simbolizando o afastamento da sociedade de Deus e a perda da “santidade da vida humana” (ALENCAR, 2018, p. 110).

Como evidencia Alliston Fellipe Nascimento dos Santos (2022), a retórica política de grupos religiosos da nova direita brasileira frequentemente difunde a narrativa de que a esquerda representa uma ameaça espiritual à nação, identificando-a como “anticristã” e a favor “de pautas como aborto, cotas e direitos dos homossexuais” (SANTOS, 2022, p. 3–19). Segundo o autor, esse imaginário político-religioso consolidou-se na história eleitoral recente como parte de uma “guerra espiritual” e “cultural”, na qual o campo da direita é identificado como guardião da fé e da ordem divina, enquanto a esquerda é acusada de promover o comunismo, a perseguição aos cristãos e a destruição da família tradicional (*Idem*).

Embora os dados demográficos e a análise discursiva apontem para a forte presença de elementos conservadores no campo religioso local, é fundamental evitar leituras deterministas que associem, de forma automática, pertencimento religioso e posicionamento político. Nem todo evangélico se identifica com pautas conservadoras ou com a direita política, assim como não se pode supor uma relação direta e linear entre os discursos proferidos por lideranças religiosas e as convicções individuais dos fiéis. Os sujeitos religiosos não operam como receptores passivos, mas como agentes capazes de interpretar, negociar e, inclusive, tensionar os conteúdos simbólicos que lhes são apresentados. Nesse sentido, ainda que o campo religioso configure um importante vetor de circulação e legitimação de determinadas narrativas políticas, sua influência se dá de forma mediada, heterogênea e atravessada por múltiplas determinações sociais, culturais e individuais. Tal compreensão permite evitar reducionismos analíticos e reforça a necessidade de interpretar o fenômeno religioso no interior das disputas hegemônicas, e não como um bloco homogêneo ou politicamente unívoco. Ainda assim, isso não anula o fato de que determinados segmentos religiosos, especialmente aqueles articulados à nova direita, têm desempenhado papel ativo na difusão e legitimação de discursos conservadores no cenário político contemporâneo.

Para Evandro Roque Rojahn (2020), Essa dinâmica simbólica reforça o papel das igrejas pentecostais e neopentecostais como mediadoras políticas, difundindo o discurso de que o voto em candidatos de direita é expressão da fidelidade a Deus e à pátria – uma lógica que se

traduz, em certas elocuições religiosas conservadoras, na afirmação de que “o cristão logicamente não pode ser de Esquerda, pois além se estreitar intelectualmente ao negar a realidade, estaria assumindo um núcleo de crenças completamente estranho e oposto a fé cristã” (ROJAHN, 2020, p. 103). Tais representações funcionam como dispositivos de reforço moral e emocional a um campo político que se autoproclama guardião da ordem divina e dos bons costumes, reproduzindo, em alguma medida, imaginários herdados do pensamento medieval e absolutista, nos quais o poder político era legitimado pela sacralização da autoridade. Em contextos regionais como o sudeste paraense – marcados pela mineração, pela pecuária e pelo garimpo –, essa simbiose entre religião e política legitima práticas excludentes e fortalece o apelo de lideranças alinhadas ao conservadorismo religioso e à retórica de extrema direita.

Para Vitor Hugo Rinaldini Guidotti (2024), A consolidação do neoconservadorismo político-religioso no Brasil evidencia-se na tentativa de “demonizar seus adversários” (GUIDOTTI, 2024, p. 70), convertendo a disputa política em uma cruzada moral que reivindica o monopólio da fé e da verdade. Tal movimento, como observa o autor, ganha força na última década, quando “vozes abertamente neoconservadoras” passaram a se apresentar como bastiões da ordem e da tradição, travando “batalhas para manter intacta a ordem vigente” e a “imutabilidade de valores sociais considerados basilares” (*Idem*). Nesse contexto, a religião, especialmente em sua vertente pentecostal e neopentecostal, atua como mediadora simbólica de uma gramática de poder que sacraliza a política e transforma o dissenso em pecado. Assim, como recorda Guidotti (2024, p. 71), o lema “Brasil acima de tudo, Deus acima de todos” sintetiza o projeto de uma extrema direita cujo “teor nacionalista e neoconservador cristão” orienta a perseguição à educação crítica e às pautas democráticas. Essa dinâmica, articulada à lógica produtivista e moralizante que permeia regiões marcadas pelo garimpo e pela mineração, como o sudeste paraense, confere aos discursos religiosos o papel de legitimar hierarquias e silenciar a diferença. Com isso, “a direita brasileira nunca esteve ausente” (*Ibidem*) – ela se reconfigura, apropriando-se da linguagem da salvação e da retórica espiritual para sustentar a intolerância sob o manto da devoção. Tal operação simbólica reafirma a fusão entre fé e autoridade e explica como o discurso de ódio, revestido de moralidade e religiosidade, adentra o espaço escolar, conformando as novas fronteiras da exclusão e do medo. Essa mesma lógica de moralização do conflito e de sacralização da autoridade não se restringe ao campo religioso, estendendo-se também à disputa pela memória histórica, na qual narrativas revisionistas passam a operar como instrumentos de reconfiguração do senso comum e de ataque ao ensino crítico da História.

No contexto da intensificação das disputas pela memória histórica no Brasil contemporâneo, determinadas obras de ampla circulação passaram a desempenhar papel relevante na popularização de leituras revisionistas do passado, frequentemente apresentadas em oposição ao ensino escolar e à historiografia acadêmica. Um exemplo emblemático é o “Guia Politicamente Incorreto da História do Brasil”, de Leandro Narloch (2009), cuja proposta é explicitada pelo próprio autor ao afirmar que o livro “não quer ser um falso estudo acadêmico, mas uma provocação”, reunindo narrativas selecionadas com o objetivo de “enfurecer um bom número de cidadãos” (NARLOCH, 2009, p. 25). Tal declaração evidencia que não se trata de um esforço historiográfico nos moldes científicos, mas de uma estratégia discursiva inserida na lógica da guerra cultural, que busca tensionar consensos acadêmicos, deslegitimar abordagens estruturais e reconfigurar o senso comum histórico por meio do choque, da simplificação e da polarização.

Nesse procedimento, observa-se a recorrente utilização de episódios isolados, comportamentos individuais ou situações excepcionais como chaves interpretativas para explicar processos históricos complexos, amplos e estruturalmente determinados. A transformação de ações singulares – vinculadas a indivíduos, grupos específicos ou contextos pontuais – em evidências generalizáveis de uma totalidade histórica constitui uma operação metodologicamente frágil e conceitualmente problemática, distante dos princípios da pesquisa histórica acadêmica, que privilegia análises de longa duração, múltiplas fontes e articulações entre dimensões sociais, econômicas, políticas e culturais. Ao absolutizar o excepcional e projetá-lo como regra, esse tipo de narrativa reduz a complexidade dos processos históricos, favorecendo leituras descontextualizadas que operam mais como instrumentos de disputa ideológica do presente do que como interpretações rigorosas do passado.

Essa postura se materializa ao longo da obra por meio da substituição de análises históricas complexas por episódios isolados, casos excepcionais e curiosidades apresentadas como supostas “correções” ao ensino escolar. Ao enfatizar, por exemplo, relações atípicas no sistema escravista, alianças circunstanciais entre grupos historicamente oprimidos e dominantes ou a responsabilização individual de personagens históricos desconectados de estruturas sociais mais amplas, o autor dilui processos históricos de longa duração em anedotas descontextualizadas. Tal procedimento não configura revisão historiográfica no sentido científico do termo, mas uma operação discursiva característica do revisionismo ideológico, na qual a autoridade do campo acadêmico é questionada não por meio do debate metodológico, mas pela associação genérica à doutrinação, à ideologia ou ao “politicamente correto”. Nesse sentido, a obra de Narloch exemplifica como narrativas revisionistas contemporâneas operam

na reorganização do senso comum histórico, convertendo controvérsias acadêmicas complexas em slogans acessíveis, polarizadores e facilmente apropriáveis no debate público e escolar.

No debate contemporâneo sobre a polarização política no Brasil, João Feres Júnior e Carolina Almeida De Paula (2025) o bolsonarismo não pode ser compreendido apenas como a soma de opiniões conservadoras ou reacionárias individuais, mas como um fenômeno político mais amplo, inserido em uma dinâmica de disputa simbólica e cultural. Conforme argumentam os autores, “a hipótese principal é que o nexos maior do bolsonarismo é sua esfera comunicacional, que permite a seus aderentes fácil acesso a versões alternativas de fatos e narrativas” (FERES JÚNIOR; ALMEIDA DE PAULA, 2025), o que revela como práticas comunicacionais midiáticas alimentam e aceleram a polarização. Nesse sentido, o bolsonarismo atua como vetor de uma “guerra cultural”, na qual se busca deslegitimar consensos acadêmicos, tensionar instituições e redefinir os limites do debate público por meio da polarização permanente. Tal dinâmica atravessa a sociedade civil e alcança o espaço escolar, interferindo diretamente na circulação de saberes, na percepção dos conteúdos históricos e na formação do senso comum, ao transformar disputas complexas em oposições morais simplificadas, organizadas em torno de categorias binárias e emocionalmente mobilizadoras.

2.1 A Escola Municipal de Ensino Fundamental Dorothy Stang: histórico, território, estrutura e projeto pedagógico.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Dorothy Stang está localizada no município de Parauapebas, no sudeste do estado do Pará, região marcada por intensos fluxos migratórios, profundas desigualdades socioeconômicas e forte presença de atividades ligadas à mineração e à pecuária. Criada oficialmente por meio do Decreto nº 1863/2013, a unidade escolar iniciou suas atividades em 2014, inicialmente como escola anexa, passando posteriormente à condição de escola regular da rede municipal de ensino. Seu nome homenageia a missionária Dorothy Mae Stang, símbolo da luta pelos direitos humanos, pela justiça social e pela defesa dos povos da floresta na Amazônia, referência que imprime à instituição uma identidade associada à valorização da vida, da cidadania e da dignidade humana.

Inserida no bairro Cidade Jardim, a escola atende a uma comunidade heterogênea, composta por estudantes oriundos de diferentes contextos socioeconômicos. O público atendido inclui tanto crianças e adolescentes provenientes de famílias com condições materiais relativamente estáveis quanto estudantes em situação de vulnerabilidade social, refletindo as desigualdades estruturais presentes no município. Essa diversidade confere à escola um caráter plural, atravessado por distintas experiências culturais, religiosas e sociais, o que torna o

cotidiano escolar um espaço de intensas interações, negociações de sentido e disputas simbólicas.

Do ponto de vista estrutural, a Escola Municipal de Ensino Fundamental Dorothy Stang configura-se como uma instituição de grande porte no contexto da rede pública municipal. Atualmente, atende aproximadamente 1.700 estudantes, distribuídos em três turnos – manhã, intermediário e tarde –, e conta com um quadro docente formado por cerca de 58 professores, além de equipes pedagógicas, técnicas e de apoio. A escola dispõe de quadra poliesportiva, salas climatizadas, espaços administrativos, biblioteca, ambientes pedagógicos diversificados e áreas destinadas a atividades coletivas, compondo uma infraestrutura que se situa acima da média observada em grande parte das escolas públicas brasileiras, sem que isso elimine os desafios cotidianos próprios da gestão de uma instituição dessa dimensão.

Destaca-se, ainda, a atuação da escola no campo da educação inclusiva. A unidade mantém salas de recursos multifuncionais destinadas ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), distribuídas em dois espaços físicos distintos, atendendo atualmente mais de cento e vinte estudantes público-alvo da educação especial, por 5 psicopedagogas e outra sala de psicopedagogia com mais duas psicopedagogas realizando atendimentos diagnósticos. Esse atendimento envolve alunos com diferentes tipos de deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, demandando práticas pedagógicas específicas, articulação entre professores regentes e profissionais do AEE, além de constante diálogo com as famílias e com a rede de apoio institucional do município. A presença expressiva desse público reforça a complexidade do cotidiano escolar e amplia os desafios relacionados à convivência, à inclusão e à mediação de conflitos.

No que se refere aos indicadores educacionais, a escola tem apresentado resultados consistentes nas avaliações externas, figurando, em 2023, entre as instituições com melhor desempenho no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) no município, alcançando o primeiro lugar nos ciclos iniciais e o quarto lugar nos anos finais do Ensino Fundamental. Esses dados, embora não sejam tomados aqui como indicadores absolutos de qualidade, sinalizam a capacidade da escola de manter padrões de funcionamento pedagógico e administrativo relativamente estáveis, mesmo diante da complexidade de seu público e de sua estrutura.

Nesse sentido, o Projeto Político-Pedagógico da Escola Municipal de Ensino Fundamental Dorothy Stang aproxima-se de concepções contemporâneas de educação que compreendem o processo escolar para além da simples transmissão de conteúdos curriculares, enfatizando a formação de competências mobilizáveis em situações concretas da vida social.

Tal perspectiva dialoga com a compreensão de Philippe Perrenoud (1999), para quem “a construção de competências é inseparável da formação de esquemas de mobilização dos conhecimentos com discernimento, em tempo real, ao serviço de uma ação eficaz” (PERRENOUD, 1999, p. 7). Essa abordagem reforça a ideia de que o cotidiano escolar constitui um espaço privilegiado de formação prática e reflexiva, no qual os sujeitos constroem modos de agir, interpretar e intervir na realidade social a partir de experiências reiteradas, mediadas por situações educativas intencionalmente organizadas.

À luz da reflexão gramsciana, a centralidade da escola no processo de formação cultural e ideológica das massas torna-se evidente. Para Gramsci, “a escola – em todos os seus níveis – e a Igreja são as duas maiores organizações culturais em todos os países, graças ao número de pessoas que utilizam” (GRAMSCI, 2001a, p. 112). Ao destacar a escola e a Igreja como as duas maiores organizações culturais, o autor não as compreende como uma única instituição, mas como aparelhos distintos que exercem, cada um a seu modo, funções centrais na organização da vida cultural e ideológica das sociedades. Ambas operam como espaços privilegiados de formação, difusão e consolidação de concepções de mundo, alcançando amplos setores da população e incidindo diretamente sobre a constituição do senso comum. É nesses espaços que se produzem, se difundem e se estabilizam valores morais, visões de mundo e formas de interpretação da realidade, muitas vezes de maneira fragmentada, acrítica e contraditória.

Ao mesmo tempo, Gramsci chama atenção para a existência de uma “grande cisão entre as massas populares e os grupos intelectuais”, inclusive entre aqueles mais próximos do cotidiano social, como professores e religiosos, evidenciando a ausência de uma concepção cultural unitária, coerente e homogênea por parte do Estado (GRAMSCI, 2001a, p. 113). Tal diagnóstico reforça a compreensão da escola não como espaço neutro, mas como território estratégico de disputa hegemônica, no qual o senso comum pode ser reproduzido, naturalizado ou tensionado por meio de práticas pedagógicas capazes de promover a passagem de uma consciência fragmentada para formas mais elaboradas de compreensão histórica e social. É nesse horizonte que se insere a análise do Projeto Político-Pedagógico e das práticas escolares da Escola Municipal de Ensino Fundamental Dorothy Stang, entendida como instância privilegiada de mediação entre experiências cotidianas, valores sociais e a possibilidade de formação de uma consciência crítica..

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) da Escola Municipal de Ensino Fundamental Dorothy Stang, em suas versões consolidadas e na atualização atualmente em construção, define a instituição como um espaço comprometido com a formação integral dos educandos,

com a gestão democrática e com a promoção de práticas educativas pautadas no respeito às diferenças, no diálogo e na participação coletiva. O documento reconhece explicitamente a escola como um ambiente de convivência plural, no qual distintos valores, crenças e concepções de mundo coexistem e, por vezes, entram em tensão, exigindo mediações pedagógicas constantes.

Observa-se, no PPP, a compreensão da educação como prática social que ultrapassa a mera transmissão de conteúdos, assumindo uma dimensão formativa voltada ao desenvolvimento da autonomia intelectual, da responsabilidade ética e da participação social. A escola se reconhece como espaço de formação cidadã ao propor ações pedagógicas orientadas pela valorização do diálogo, pela resolução pacífica de conflitos e pela construção de um ambiente escolar plural, democrático e acolhedor. Tal perspectiva pressupõe a convivência com a diversidade de opiniões, valores e experiências, bem como a necessidade de mediações pedagógicas intencionais diante de tensões sociais que atravessam o cotidiano escolar. Nesse sentido, o PPP reconhece que o processo educativo envolve não apenas a aprendizagem cognitiva, mas também a formação de atitudes, posturas e disposições para a vida democrática em contextos de pluralidade e conflito.

A existência de um Projeto Político-Pedagógico em permanente processo de revisão e atualização evidencia a compreensão da escola como instituição dinâmica, atravessada por transformações sociais e disputas simbólicas próprias e atuais. Nesse sentido, o ambiente escolar investigado não se apresenta como cenário neutro, mas como território de circulação, naturalização ou tensionamento de discursos autoritários, preconceituosos e excludentes. É nesse contexto que se insere a pesquisa de campo desta dissertação, permitindo compreender as condições de produção dos discursos dos estudantes e o papel estratégico da escola na mediação entre o senso comum, as experiências sociais e a possibilidade de construção de uma consciência histórica mais elaborada por meio do ensino de História.

Essa compreensão exige considerar que o cotidiano escolar não se limita a uma dimensão operacional ou meramente organizativa, mas constitui um espaço privilegiado de produção e circulação de sentidos, no qual práticas aparentemente rotineiras carregam significados sociais, culturais e políticos mais amplos. As interações entre estudantes, professores e demais sujeitos da comunidade escolar materializam, ainda que de forma muitas vezes implícita, valores, crenças e visões de mundo que atravessam o tecido social. Nesse sentido, o ambiente escolar pode ser compreendido como um microcosmo das disputas sociais mais amplas, no qual se expressam tensões, permanências e transformações que não apenas refletem a realidade externa, mas também a reconfiguram por meio das práticas educativas e

das experiências vividas no interior da instituição. A materialidade dessas dinâmicas manifesta-se no cotidiano escolar, marcado por práticas pedagógicas diversas, atividades coletivas e interações sociais que evidenciam a escola como espaço concreto de vivência, socialização e produção situada de sentidos. A seguir, alguns desses registros:

Figura 5 – Registros fotográficos do cotidiano pedagógico da E. M. E. F. Dorothy Stang, em Parauapebas (PA), evidenciando práticas educativas, atividades coletivas e espaços de convivência escolar.



Fonte: Acervo do autor (2025).

2.2 Introdução à pesquisa de campo na Escola Municipal de Ensino Fundamental Dorothy Stang (Parauapebas-PA)

A investigação empírica apresentada neste capítulo parte do entendimento de que a escola não se constitui como espaço neutro, mas como território de disputas simbólicas, políticas e culturais, no qual diferentes projetos de sociedade entram em tensão. À luz da reflexão gramsciana, a centralidade da escola no processo de formação cultural e ideológica das massas torna-se evidente. Para Gramsci, “entre a estrutura econômica e o Estado com sua legislação e sua coerção, está a sociedade civil”, entendida como o espaço em que se produzem e se estabilizam concepções de mundo e formas de interpretação da realidade social (GRAMSCI, 2001a, p. 325). Trata-se de um campo que não se transforma apenas por meio da legislação ou da coerção estatal, mas por disputas no plano das práticas culturais e educativas, nas quais se constrói o consenso ativo necessário à hegemonia. Nesse sentido, a escola, em todos os seus níveis, figura como instância estratégica da sociedade civil, ao incidir diretamente sobre o senso comum e os processos de formação da consciência social.

Nesse sentido, a opção pela realização de uma pesquisa de campo com estudantes do Ensino Fundamental II, especificamente dos 8º e 9º anos da Escola Municipal de Ensino Fundamental Dorothy Stang, localizada no município de Parauapebas (PA), responde à necessidade de observar como discursos relacionados ao autoritarismo, ao preconceito e ao ódio são apreendidos, ressignificados ou naturalizados no cotidiano escolar. Trata-se de compreender em que medida esses discursos já se encontram incorporados ao senso comum dos estudantes ou, ao contrário, encontram resistência, estranhamento e elaboração crítica.

A escolha dessas séries não é aleatória. O 8º e o 9º anos correspondem a etapas distintas do percurso formativo em História, nas quais os estudantes ainda não tiveram – ou passaram recentemente a ter – contato sistematizado com conteúdos relacionados ao fascismo histórico, ao nazismo, ao Holocausto e às discussões sobre negacionismo, revisionismo e discursos de ódio. Essa diferença permite observar contrastes importantes no grau de consciência histórica, na capacidade argumentativa e na forma como valores democráticos são mobilizados antes e depois da abordagem desses temas em sala de aula.

No que se refere ao quantitativo de participantes, a proposta inicial previa uma amostra mais ampla e numericamente mais robusta entre os estudantes das turmas selecionadas. Contudo, durante a fase de aplicação dos instrumentos de pesquisa, observou-se resistência significativa por parte dos discentes à realização de atividades dissertativas e argumentativas, especialmente considerando a extensão e o caráter reflexivo das questões propostas. Diante dessa realidade empírica, optou-se por uma estratégia metodológica adaptativa, visando garantir maior engajamento e qualidade das respostas.

Assim, foram selecionados seis estudantes de cada turma – 8º A, 8º E, 9º A e 9º B – totalizando 24 discentes participantes. A escolha buscou contemplar diversidade interna às turmas, considerando a disposição voluntária e o comprometimento demonstrado durante a aplicação da atividade. Para estimular a participação, foram acordadas, em diálogo com os docentes responsáveis pelas turmas, estratégias de incentivo pedagógico, como forma de reduzir a resistência inicial e favorecer o envolvimento efetivo na atividade investigativa.

Tal procedimento não alterou o caráter qualitativo da pesquisa, mas permitiu assegurar maior atenção, dedicação e consistência nas respostas produzidas, priorizando a profundidade analítica em detrimento da quantidade bruta de participantes.

No que se refere à distribuição por gênero entre os participantes, observou-se a seguinte composição:

- 8º A: 3 meninos e 3 meninas
- 8º E: 6 meninas

– 9º A: 3 meninos e 3 meninas

– 9º B: 3 meninos e 3 meninas

Totalizaram-se 9 meninas e 3 meninos nos 8º anos e 6 meninas e 6 meninos nos 9º anos. Essa composição decorreu exclusivamente da manifestação espontânea de interesse dos próprios discentes em participar da pesquisa, não havendo qualquer critério prévio de seleção baseado em gênero.

Quanto ao corpo docente, participaram da pesquisa seis professores da instituição, selecionados a partir de sua atuação direta com as turmas envolvidas e de sua disponibilidade para contribuir com a investigação. Suas falas foram analisadas à luz do referencial teórico adotado, compreendendo o professor como intelectual inserido nas disputas culturais e ideológicas que atravessam o cotidiano escolar. A escuta docente permitiu identificar percepções sobre tensões político-discursivas, experiências de vigilância, limites à autonomia pedagógica e estratégias de mediação construídas no interior da prática escolar. Dessa forma, a participação dos docentes não apenas complementa a análise discente, mas amplia a compreensão das formas pelas quais a hegemonia se reproduz, é negociada ou tensionada no espaço da escola pública.

Ainda no intuito de ampliar a compreensão das dinâmicas discursivas em circulação no espaço escolar, a pesquisa de campo incorporou a escuta de docentes da Escola Municipal de Ensino Fundamental Dorothy Stang. As questões dirigidas aos professores buscaram apreender como o contexto político e social contemporâneo atravessa a prática pedagógica, investigando percepções sobre tensões político-ideológicas, experiências de vigilância ou autocensura, impactos das redes sociais na relação com os estudantes e desafios enfrentados na mediação de temas sensíveis no interior da escola pública.

Em Gramsci, a escuta dos docentes permite compreender o professor como intelectual inserido nas disputas culturais e ideológicas do cotidiano escolar. O autor critica concepções intelectuais apartadas das massas e afirma que a unidade entre teoria e prática só se torna possível quando os intelectuais se vinculam organicamente às classes subalternas, elaborando e tornando coerentes os problemas que emergem de sua prática social. Nesses termos, somente quando “os intelectuais tivessem sido organicamente os intelectuais daquelas massas”, constituindo um “bloco cultural e social”, seria possível superar a cisão entre pensamento e ação (GRAMSCI, 2001a, p. 100). Assim, os professores podem ser compreendidos como intelectuais orgânicos na medida em que mediam o conhecimento histórico sistematizado e o senso comum escolar, atuando na organização, problematização e eventual transformação das concepções de mundo. Suas falas revelam, portanto, como a hegemonia se reproduz ou é

tensionada no interior da escola, seja por práticas de silenciamento, seja por iniciativas de resistência pedagógica.

Do ponto de vista metodológico, as respostas dos docentes e dos estudantes foram analisadas a partir de uma abordagem qualitativa e interpretativa, orientada por uma leitura crítica dos discursos produzidos no contexto escolar. Os enunciados são compreendidos como práticas sociais historicamente situadas, atravessadas por relações de poder, disputas simbólicas e processos de construção de consenso. Tal perspectiva permite apreender não apenas o conteúdo explícito das falas, mas também seus silêncios, ambiguidades e contradições, fundamentais para compreender como determinados valores, concepções de mundo e posicionamentos políticos se naturalizam ou são tensionados no cotidiano escolar.

Essa análise está ancorada na teoria da hegemonia de Antonio Gramsci, entendendo a escola como espaço estratégico da sociedade civil, no qual se articulam processos de direção intelectual e moral. Nesse sentido, a leitura crítica dos discursos não se constitui como um método fechado, mas como procedimento analítico coerente com o referencial gramsciano, voltado à compreensão das formas pelas quais o senso comum escolar é produzido, reproduzido ou transformado pela ação pedagógica.

À luz desse referencial teórico e metodológico, passa-se à análise empírica das respostas coletadas junto aos estudantes do Ensino Fundamental II, em contexto pré-intervenção pedagógica. O objetivo consiste em compreender como o senso comum escolar se manifesta nas percepções discentes acerca do preconceito, do discurso de ódio e das formas de convivência, bem como identificar os limites e possibilidades de elaboração crítica antes do contato sistematizado com conteúdos históricos relacionados ao fascismo, ao nazismo e aos debates contemporâneos sobre autoritarismo e extremismo. A análise que se segue busca, portanto, articular teoria e empiria, observando de que modo as concepções de mundo presentes no cotidiano escolar expressam processos de reprodução, naturalização ou tensionamento da hegemonia.

2.3 Análise da amostra – 8º ano (turma 8-A, pré-intervenção)

No intuito de compreender as dinâmicas discursivas em circulação no espaço escolar, a pesquisa de campo incluiu a aplicação de um questionário com estudantes do Ensino Fundamental II, especificamente dos 8º e 9º anos, composto por questões abertas voltadas à apreensão de suas percepções sobre convivência, respeito às diferenças, limites da liberdade de expressão e manifestações de preconceito no cotidiano escolar. As perguntas buscaram identificar se os alunos consideram legítimo tratar alguém de forma negativa por pensar

diferente; quais valores associam a uma convivência respeitosa; como reagiriam diante de situações de exclusão ou discriminação; se percebem a escola como espaço de livre expressão ou regulado por limites normativos; bem como o conhecimento – ou desconhecimento – do termo “discurso de ódio”, suas possíveis consequências e as explicações atribuídas às origens do preconceito. Por fim, os estudantes foram convidados a refletir sobre o papel da escola no enfrentamento de práticas discriminatórias.

Nesta etapa inicial, apresenta-se a análise da amostra referente ao 8º ano, turma 8-A, composta por seis estudantes, caracterizada como grupo pré-intervenção, isto é, anterior ao estudo sistematizado de conteúdos relacionados ao fascismo histórico, ao nazismo, ao Holocausto e aos debates contemporâneos sobre negacionismo, autoritarismo e discursos de ódio. Os participantes foram identificados por códigos alfanuméricos (8A-01 a 8A-06), de modo a garantir o anonimato e atender aos princípios éticos da pesquisa com menores.

A análise das respostas dos estudantes do 8º ano evidencia um padrão discursivo relativamente homogêneo, marcado pela rejeição moral explícita ao preconceito e à discriminação. Todos os participantes afirmam que não consideram correto tratar alguém de forma negativa por pensar diferente, mobilizando valores como respeito, educação, ética, diálogo e convivência como fundamentos normativos dessa posição. Um dos estudantes expressa essa compreensão ao afirmar que “não acho certo porque cada um tem sua forma de pensar” (8A-03, questionário, questão 1, 2025), enquanto outro reforça que tal atitude “já vi muito isso acontecer, em vários lugares” (8A-02, questionário, questão 1, 2025). Esse consenso indica a presença de um repertório moral compartilhado, fortemente associado ao discurso escolar de boa convivência, ainda que pouco elaborado em termos conceituais ou históricos, sugerindo que a percepção discente sobre práticas discriminatórias não se restringe ao ambiente escolar, mas é construída a partir de experiências sociais mais amplas, vivenciadas em diferentes espaços de sociabilidade do cotidiano.

Apesar da rejeição ética ao preconceito, observa-se que o reconhecimento do problema não se converte, de modo consistente, em estratégias claras de enfrentamento. Diversos estudantes afirmam não saber como agir diante de situações discriminatórias ou relatam que, em contextos de conflito, tendem ao silêncio, à evasão ou à busca imediata da mediação adulta. Tal dificuldade aparece, por exemplo, na afirmação de que “não saberia como agir” (8A-01, questionário discente, questão 9, 2025), ou de que, diante dessas situações, o estudante “fica calado” (8A-02, questionário discente, questão 9, 2025). A expectativa de resolução dos conflitos recai majoritariamente sobre professores, direção escolar ou familiares, o que revela uma baixa elaboração de respostas autônomas e coletivas frente a práticas de exclusão.

No que se refere ao conceito de discurso de ódio, nenhum dos estudantes demonstra familiaridade com o termo. As respostas à questão correspondente são diretas e recorrentes, como “não, não conheço muito sobre isso” (8A-02, questionário discente, questão 6, 2025) ou “não tenho uma ideia concreta...” (8A-06, questionário discente, questão 6, 2025). Quando questionados sobre possíveis consequências desse tipo de discurso, parte dos participantes associa a prática a conflitos interpessoais, brigas ou exclusão, mas sem articular tais percepções a processos históricos, políticos ou estruturais mais amplos. O fenômeno é compreendido predominantemente como resultado de atitudes individuais, emoções negativas – como raiva ou ignorância – ou falhas morais, e não como prática discursiva socialmente produzida e historicamente situada.

A noção de limite da fala aparece de forma recorrente nas respostas, frequentemente associada à ideia de que “nem tudo o que pensamos devemos ou podemos falar na escola” (8A-02, questionário discente, questão 4, 2025). Essa percepção indica uma compreensão difusa da relação entre liberdade de expressão e responsabilidade ética, marcada mais por normas implícitas de convivência do que por uma reflexão crítica sobre direitos, discursos e suas implicações sociais. Nesse contexto, a escola é representada como espaço privilegiado de formação moral e disciplinar, responsável por promover ensinamentos, diálogo, supervisão e regras que garantam o respeito mútuo.

A amostra foi composta por seis estudantes de cada turma selecionada, totalizando participantes distribuídos entre duas turmas de 8º ano e duas turmas de 9º ano. A escolha desse quantitativo não teve pretensão estatística, mas atendeu a critérios qualitativos de representatividade discursiva e viabilidade analítica.

Considerando que o objetivo da pesquisa não é mensurar tendências numéricas, mas compreender construções de sentido, optou-se por um número reduzido de participantes por turma, de modo a possibilitar leitura minuciosa das respostas, identificação de recorrências, silêncios e nuances discursivas. A escolha por seis participantes por turma também garantiu proporcionalidade entre os grupos analisados, mantendo equilíbrio comparativo entre as séries e evitando distorções decorrentes de concentração excessiva de dados em uma única turma.

A distribuição equilibrada entre turmas e séries buscou evitar a homogeneização da amostra e permitir a comparação entre estudantes que ainda não haviam tido contato sistematizado com o conteúdo (8º ano) e aqueles que já haviam participado da intervenção pedagógica (9º ano). Assim, o critério adotado privilegiou a diversidade interna e a comparabilidade entre grupos, mais do que a ampliação numérica dos respondentes.

As respostas dos estudantes foram sistematizadas por questão, permitindo a identificação de recorrências discursivas, silêncios, ambiguidades e padrões explicativos. A partir desse processo, foram construídas categorias analíticas, posteriormente representadas em gráficos, com o objetivo de evidenciar tendências gerais do grupo pesquisado, sem reduzir a complexidade qualitativa das falas. Dos seis participantes, nenhum declarou conhecer o conceito de “discurso de ódio”; todos rejeitam moralmente práticas discriminatórias; a maioria associa tais discursos a possíveis formas de violência; e todos recorrem à mediação institucional como principal estratégia de resolução de conflitos.

Em Gramsci, o senso comum não pode ser compreendido como uma concepção única, homogênea ou estável. Conforme assinala Gramsci, “o senso comum não é uma concepção única, idêntica no tempo e no espaço: é o ‘folclore’ da filosofia e, como o folclore, apresenta-se em inumeráveis formas” (GRAMSCI, 2011, p. 114–115). Seu traço fundamental reside justamente em seu caráter fragmentado, uma vez que se configura como uma concepção “desagregada, incoerente e inconsequente, conforme à posição social e cultural das multidões”, manifestando-se tanto no plano coletivo quanto “inclusive nos cérebros individuais” (GRAMSCI, 2011, p. 115). Tal definição permite compreender que o senso comum escolar não constitui ausência de pensamento, mas uma forma específica de elaboração da realidade social, marcada por contradições internas, juízos morais imediatos e explicações parciais, que expressam a posição histórica e social dos sujeitos.

Essa definição permite compreender o senso comum como um terreno contraditório, no qual coexistem juízos morais, valores difusos e explicações parciais da realidade social, sem articulação histórica ou sistemática. Longe de representar ausência de pensamento, trata-se de uma forma específica de concepção do mundo, produzida nas experiências cotidianas e atravessada por relações sociais desiguais. No contexto escolar analisado, tal configuração explica por que a rejeição ética ao preconceito aparece de forma recorrente nas falas dos estudantes, mas permanece dissociada de uma compreensão histórica e política dos discursos de ódio, evidenciando os limites do senso comum enquanto forma de consciência e reforçando a centralidade da ação pedagógica como mediação crítica. Conforme assinala Gramsci, toda filosofia tende a se tornar senso comum, e é precisamente nesse terreno que se coloca o desafio pedagógico de transformar um senso comum fragmentado em um “senso comum renovado”, dotado de maior coerência crítica e vinculação à vida prática (GRAMSCI, 2001a, p. 101).

Antes da intervenção pedagógica do ensino sistematizado de História, o preconceito e a exclusão tendem a ser compreendidos como falhas individuais de conduta, passíveis de correção por meio da mediação adulta ou da autocontenção, e não como práticas discursivas

historicamente produzidas e socialmente estruturadas. Essa configuração discursiva não impede a manifestação de valores democráticos elementares, mas limita a compreensão crítica e a capacidade de enfrentamento consciente dessas práticas no espaço social.

É precisamente nesse espaço contraditório que a ação pedagógica do ensino de História se torna decisiva, ao possibilitar a passagem do senso comum ao bom senso, por meio da problematização histórica, da ampliação do repertório conceitual e da reflexão crítica sobre os discursos que atravessam a vida social. Assim, a análise das respostas do 8º ano, em contexto pré-intervenção, confirma a hipótese inicial desta pesquisa: a rejeição ética ao preconceito antecede a compreensão histórica e política do discurso de ódio, reforçando o papel estratégico da escola como espaço de mediação crítica e de formação da consciência histórica.

Dando continuidade à análise empírica do 8º ano, passa-se, a seguir, ao exame da amostra referente à turma 8E. A inclusão de uma segunda turma do mesmo ano letivo tem como objetivo verificar a recorrência, a consistência e eventuais variações dos padrões discursivos identificados anteriormente, permitindo uma leitura mais robusta das percepções discentes em contexto pré-intervenção. Tal procedimento metodológico contribui para minimizar leituras isoladas e fortalecer a validade analítica dos dados, ao possibilitar a observação de regularidades e diferenças no interior de um mesmo nível de escolarização.

2.4 Análise da amostra – 8º ano (turma 8-E, pré-intervenção)

A análise das respostas dos estudantes do 8º ano, turma 8E, caracterizada como grupo pré-intervenção, revela um conjunto de percepções que, embora convergente com os padrões observados na turma 8-A, apresenta nuances importantes na forma como o preconceito e a exclusão são explicados e enfrentados. De modo geral, os estudantes expressam rejeição explícita a práticas discriminatórias, fundamentando tal posicionamento em valores como respeito, educação, ética e convivência, amplamente difundidos no cotidiano escolar. Contudo, observa-se que essas referências operam majoritariamente como princípios normativos abstratos, pouco articulados a explicações mais densas sobre a origem social e histórica do preconceito.

Entre as respostas analisadas, destaca-se a da estudante identificada como 8E-06, que associa atitudes discriminatórias a processos de socialização, ao afirmar que determinadas pessoas “foram ensinadas assim” (8E-06, questionário discente, questão 8, 2025). Ainda que apresentada de forma genérica, essa formulação introduz um deslocamento relevante em relação à leitura estritamente individualizante do preconceito, ao sugerir que tais práticas são aprendidas e reproduzidas socialmente. No entanto, esse reconhecimento permanece em estado

embrionário, não se articulando a referências históricas, políticas ou ideológicas mais amplas, nem se convertendo em uma problematização consistente das condições sociais de produção dos discursos de ódio.

De maneira recorrente, a violência simbólica associada ao preconceito é reconhecida como possível geradora de conflitos, brigas ou exclusões, mas sem mediação histórica ou contextualização estrutural. Nenhum dos estudantes demonstra familiaridade com o conceito de “discurso de ódio”, o que reforça a compreensão dessas práticas como desvios morais ou comportamentais, atribuídos à ignorância, à raiva ou à falta de educação. As estratégias de enfrentamento imaginadas concentram-se, novamente, na mediação adulta – professores, direção escolar ou família –, ou na evitação do conflito por meio do silêncio e da autocontenção, indicando limites na elaboração de respostas autônomas e coletivas.

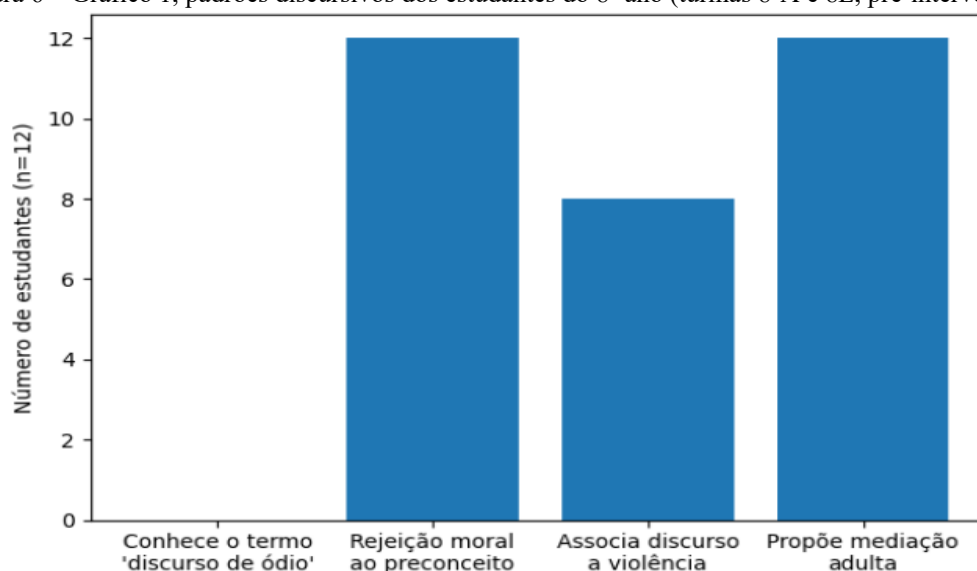
Além disso, percebe-se que as explicações mobilizadas pelos estudantes tendem a naturalizar o preconceito como resultado de atitudes individuais ou falhas morais isoladas, obscurecendo sua dimensão coletiva e histórica. Essa forma de interpretação limita a compreensão do fenômeno enquanto prática discursiva socialmente produzida e reproduzida, dificultando a identificação de relações de poder, hierarquias simbólicas e processos de exclusão estrutural. Assim, mesmo quando há reconhecimento do caráter aprendido do preconceito, tal percepção não se converte em análise crítica das condições sociais que o sustentam.

A partir da leitura de Gramsci, a turma 8E evidencia um senso comum escolar atravessado por juízos éticos imediatos e explicações parciais da realidade social. Trata-se de um campo contraditório, no qual coexistem empatia, normatividade moral e percepções ainda difusas sobre a origem social do preconceito. Diferentemente de uma consciência histórica consolidada, o que emerge é um repertório moral fragmentado, suficiente para rejeitar a exclusão no plano ético, mas insuficiente para compreendê-la como prática discursiva historicamente produzida e politicamente mobilizada.

Nesse sentido, a análise da turma 8E reforça, por outro ângulo, a hipótese central desta pesquisa: antes da intervenção pedagógica sistematizada do ensino de História, o entendimento discente sobre o preconceito e os discursos de ódio permanece ancorado em categorias morais e relacionais, com baixa capacidade de historicização. Tal constatação reafirma a centralidade da ação pedagógica como mediação crítica fundamental, capaz de tensionar o senso comum e criar condições para a passagem ao bom senso, por meio da problematização histórica e da ampliação do repertório conceitual dos estudantes.

Com o objetivo de sistematizar e tornar visíveis os padrões discursivos recorrentes identificados nas análises qualitativas das turmas 8-A e 8E, optou-se pela organização dos dados em categorias analíticas e sua posterior representação gráfica. Tal recurso não visa à quantificação estatística dos discursos, mas à visualização sintética das tendências predominantes no conjunto da amostra, permitindo observar regularidades, ausências conceituais e formas recorrentes de interpretação mobilizadas pelos estudantes em contexto pré-intervenção. Nesse sentido, o gráfico a seguir funciona como instrumento analítico complementar, articulado à leitura interpretativa das falas, contribuindo para a compreensão do repertório discursivo inicial do 8º ano (8A e 8E). Essa sistematização permite, ainda, estabelecer uma base comparativa consistente para a análise posterior do 9º ano, evidenciando continuidades, deslocamentos e tensões produzidos pela intervenção pedagógica do ensino de História.

Figura 6 – Gráfico 1, padrões discursivos dos estudantes do 8º ano (turmas 8-A e 8E, pré-intervenção).



Fonte: Elaboração do autor (2025), com base nos dados da pesquisa de campo - O gráfico apresenta dados agregados (n = 12), não individualizados, garantindo o anonimato dos estudantes e respeitando os princípios éticos da pesquisa com menores.

O Gráfico 1 sintetiza os principais padrões discursivos identificados entre os estudantes do 8º ano das turmas 8-A e 8-E, em contexto pré-intervenção pedagógica. Observa-se que a totalidade dos participantes (n = 12) manifesta rejeição moral explícita ao preconceito, mobilizando valores amplamente difundidos no cotidiano escolar, como respeito, educação e convivência. Tal posicionamento aparece de forma recorrente nas falas dos alunos, como quando afirmam que “não acho certo porque cada um tem sua forma de pensar” (8A-03, questionário discente, questão 1, 2025) enquanto outra estudante amplia essa percepção ao afirmar que “vejo muito isso acontecendo também em escola, igreja, supermercados etc.” (8E-

05, questionário discente, questão 1, 2025) indicando que a experiência da discriminação é percebida como fenômeno que extrapola o espaço escolar.

Apesar desse consenso normativo, nenhum dos estudantes declara conhecer o conceito de “discurso de ódio”, o que evidencia uma lacuna conceitual significativa. Quando instigados a refletir sobre a temática, os alunos recorrem a exemplos práticos e imediatos, frequentemente associados a xingamentos, brigas ou exclusão, como expressa um estudante ao afirmar que discurso de ódio é quando “a pessoa fala coisas ruins e machuca o outro” (8A-01, questionário discente, 2025). Essa compreensão, embora eticamente orientada, permanece restrita ao plano relacional e não se articula a referências históricas, políticas ou estruturais mais amplas.

Parte expressiva dos estudantes associa discursos ofensivos a possíveis formas de violência interpessoal, especialmente conflitos físicos ou exclusão social. Tal percepção aparece, por exemplo, quando um aluno afirma que esse tipo de fala “pode fazer outras pessoas brigarem” [...] “ou criarem ódio e resolverem agir com violência” (8E-02, questionário discente, questão 7, 2025). No entanto, essa associação não é acompanhada de uma problematização sobre as condições sociais de produção do preconceito ou sobre seus vínculos com processos históricos de discriminação, o que reforça o caráter desistoricizado das interpretações.

No que se refere às estratégias de enfrentamento, observa-se que os estudantes recorrem predominantemente à evitação do conflito, à mediação indireta ou à expectativa de intervenção adulta, ainda que nem sempre explicitada de forma objetiva. Em diversas respostas, a reação diante de situações discriminatórias aparece associada a atitudes como “ajudar e conversar e incentivar ela ou ele a denunciar essas atitudes” (8E-1, questionário discente, questão 3, 2025), bem como ao reconhecimento de limites pessoais para agir, indicando dificuldades na elaboração de respostas autônomas e coletivas. Tal configuração revela que, embora exista sensibilidade ética diante do preconceito, os estudantes ainda carecem de repertório prático e conceitual para transformar essa percepção em estratégias conscientes de enfrentamento.

Esses dados reforçam a interpretação de que, antes da intervenção do ensino sistematizado de História, o entendimento dos estudantes sobre o preconceito e o ódio permanece ancorado em categorias morais e comportamentais, dissociadas de uma compreensão histórico-crítica mais ampla. Sob a perspectiva gramsciana, trata-se da manifestação de um senso comum escolar marcado por juízos éticos imediatos, empatia e normatividade, mas ainda fragmentado e pouco articulado conceitualmente.

A análise do 8º ano, enquanto grupo pré-intervenção, constitui, assim, o ponto de partida empírico desta investigação, permitindo mapear o repertório discursivo inicial dos estudantes antes do contato sistematizado com conteúdos relacionados ao fascismo histórico, ao nazismo, ao Holocausto, ao negacionismo e aos debates contemporâneos sobre discursos de ódio. Os resultados aqui apresentados não têm caráter avaliativo, mas analítico, buscando compreender como o senso comum escolar se estrutura e quais limites apresenta para o enfrentamento crítico dessas temáticas.

Na sequência, a pesquisa avança para a análise da amostra do 9º ano, composta por estudantes que já tiveram contato com tais conteúdos no currículo de História. Essa comparação permitirá observar deslocamentos discursivos, permanências e tensões entre o antes e o depois da intervenção pedagógica, evidenciando em que medida o ensino de História contribui para a ampliação da consciência histórica, da capacidade argumentativa e da compreensão político-social dos discursos de ódio e do autoritarismo.

2.5 Análise da amostra – 9º ano (turma 9-A, pós-intervenção)

A amostra analisada nesta etapa é composta por seis estudantes do 9º ano, turma 9-A, da Escola Municipal de Ensino Fundamental Dorothy Stang, identificados por códigos alfanuméricos (9A-01 a 9A-06), de modo a preservar o anonimato e atender aos princípios éticos da pesquisa com menores. Diferentemente das turmas do 8º ano, este grupo já teve contato sistematizado, no âmbito das aulas de História, com conteúdos relacionados ao fascismo histórico, ao nazismo, ao Holocausto e às discussões contemporâneas sobre discursos de ódio, intolerância e violência simbólica.

A análise das respostas evidencia permanências e deslocamentos relevantes em relação aos padrões discursivos observados no grupo pré-intervenção. Assim como no 8º ano, todos os estudantes do 9º ano rejeitam explicitamente práticas discriminatórias, mobilizando valores como respeito, empatia, convivência e aceitação das diferenças. Tal rejeição aparece de forma clara em falas como a do estudante 9A-05, ao afirmar que ser respeitoso significa “respeitar as religiões e os pensamentos diferentes” (9A-05, questionário discente, questão 5, 2025), o que indica a permanência de uma normatividade ética amplamente compartilhada no espaço escolar.

Contudo, diferentemente do observado no 8º ano, nota-se no 9º ano um avanço inicial na associação entre discurso discriminatório e consequências sociais mais amplas. Ao serem questionados sobre os efeitos do discurso de ódio, alguns estudantes passam a reconhecer sua relação com práticas de ofensa, exclusão e conflito interpessoal. A estudante identificada como

9A-01, por exemplo, afirma: “Acho que sim, porque na palavra já fala ‘ódio’. Então, normalmente pode falar o que quer, tipo bullying, preconceitos e isso é algo que eu não gosto” (9A-01, questionário discente, questão 7, 2025). Ainda que a resposta permaneça ancorada em percepções morais e subjetivas – como o incômodo pessoal diante da ofensa –, ela evidencia um deslocamento importante em relação às turmas do 8º ano, ao reconhecer o discurso de ódio como prática verbal agressiva, capaz de produzir sofrimento e tensionar as relações sociais. Tal movimento indica um alargamento incipiente do repertório interpretativo, no qual o preconceito começa a ser percebido não apenas como falha individual de conduta, mas como prática social com efeitos concretos na convivência coletiva, ainda que sem articulação histórica ou política sistematizada.

Ainda assim, a apropriação conceitual do termo “discurso de ódio” permanece limitada. Embora alguns estudantes afirmem já ter ouvido a expressão, sua definição não ultrapassa, em geral, o plano semântico imediato. O estudante 9A-05, por exemplo, declara que “nunca ouvi falar sobre isso” ao ser questionado diretamente sobre o conceito (9A-05, questionário discente, questão 6, 2025), evidenciando que o reconhecimento do fenômeno ocorre mais pela experiência cotidiana de exclusão e agressividade do que pela internalização conceitual sistematizada. Tal movimento pode ser compreendido como parte de um devir histórico, uma vez que, para Gramsci, a “natureza humana” não constitui uma essência fixa, mas o resultado histórico do conjunto das relações sociais. Nesse sentido, “a afirmação de que a ‘natureza humana’ é o ‘conjunto das relações sociais’ inclui a ideia do devir: o homem ‘devém’, transformando-se continuamente com as transformações das relações sociais” (GRAMSCI, 2024a, v. 1, p. 246).

Esse deslocamento observado nas falas discentes não representa ainda a superação do senso comum, mas sua reorganização interna, marcada pela incorporação de novos elementos vocabulares e explicativos, sem que se consolide, neste estágio, uma leitura histórico-política sistematizada dos discursos de ódio. A intervenção pedagógica do ensino de História atua, portanto, como força de tensão nesse campo contraditório, ampliando a percepção das consequências sociais da linguagem discriminatória e abrindo fissuras interpretativas no interior do senso comum, ainda que sem produzir, neste momento, uma consciência histórica plenamente elaborada.

No que se refere às estratégias de enfrentamento, observa-se um deslocamento parcial em relação ao 8º ano. Se anteriormente predominavam o silêncio, a evasão do conflito ou a expectativa exclusiva de mediação adulta, no 9º ano aparecem com maior frequência respostas que indicam disposição para intervenção direta ou diálogo ativo. O estudante 9A-03, por

exemplo, relata que, ao presenciar situações de exclusão, procura “conversar com ela ou ele ou se alguém se alguém tivesse sendo maltratada eu ia ajudar a pessoa” (9A-03, questionário discente, questão 3, 2025), sinalizando uma ampliação da agência discente, ainda que a escola continue sendo representada como instância central de orientação e regulação.

À luz da reflexão gramsciana, os dados da turma 9-A indicam um estágio intermediário no processo de formação da consciência crítica, no qual a ampliação vocabular e a rejeição ética ao preconceito ainda coexistem com explicações fragmentadas e despolitizadas da realidade social. Conforme observa Gramsci, mesmo posições aparentemente espontâneas ou pouco elaboradas não podem ser compreendidas como ausência de concepção de mundo. Ao criticar o ceticismo e o psicologismo, o autor argumenta que aquele que intervém na discussão pública, ainda que de modo difuso, “representa uma determinada opinião positiva”, expressando, portanto, uma filosofia implícita vinculada à vida prática (GRAMSCI, 2011a, p. 235).

Nesse sentido, as manifestações dos estudantes – ainda que marcadas por moralização e ausência de historicização – não indicam passividade intelectual, mas a presença ativa de um senso comum em elaboração, atravessado por influências do ambiente social, familiar e midiático. Trata-se de um campo contraditório no qual a intervenção pedagógica do ensino de História atua não como simples transmissão de conceitos, mas como mediação crítica capaz de deslocar concepções implícitas, tensionando o senso comum em direção a formas mais conscientes e historicamente situadas de compreensão da realidade.

No interior desse campo coexistem juízos morais imediatos, crenças tradicionais e fragmentos de concepções mais elaboradas, sem que isso configure, necessariamente, uma consciência histórica crítica sistematizada. No caso analisado, observa-se que a intervenção pedagógica do ensino de História contribuiu para a ampliação do vocabulário interpretativo dos estudantes e para o tensionamento do senso comum, ainda que sem produzir uma compreensão histórico-política plenamente consolidada dos discursos de ódio. Trata-se, portanto, de um movimento de transição, no qual emergem formas embrionárias de bom senso, ainda em processo de elaboração e consolidação histórica.

2.6 Análise da amostra – 9º ano (turma 9-B, pós-intervenção)

A análise das respostas dos estudantes do 9º ano, turma 9-B, evidencia um movimento de ampliação discursiva em relação às turmas do 8º ano, ainda que tal avanço não se configure plenamente como uma consciência histórico-política sistematizada. De modo geral, observa-se maior fluidez argumentativa, vocabulário mais elaborado e uma associação mais recorrente

entre preconceito, exclusão e violência, indicando efeitos perceptíveis da abordagem de conteúdos históricos relacionados ao fascismo, ao nazismo, ao Holocausto e aos discursos de ódio no currículo de História.

Diferentemente do estágio pré-intervenção, os estudantes do 9º ano reconhecem com maior clareza que práticas discriminatórias podem produzir conflitos, agressões e formas de violência simbólica ou física. Termos como violência, bullying, preconceito e raiva aparecem de modo mais consistente nas respostas, sugerindo um deslocamento inicial na compreensão das consequências sociais do discurso de ódio. Ainda assim, o fenômeno permanece majoritariamente explicado a partir de chaves morais e relacionais, sendo atribuído à falta de educação, à raiva individual, a falhas na convivência ou a problemas de socialização.

Um dado relevante diz respeito à persistente fragilidade conceitual em torno do termo “discurso de ódio”, mesmo entre estudantes que já tiveram contato com discussões históricas sobre regimes autoritários e violência extrema. A expressão é frequentemente associada a xingamentos, ofensas ou conflitos interpessoais, sem articulação consistente com processos históricos, ideológicos ou estruturais mais amplos. Embora um dos participantes tenha afirmado “saber” o que é discurso de ódio, definindo-o como “um discurso motivado por ódio” (9B-06, questionário discente, questão 6, 2025), tal resposta foi considerada conceitualmente insuficiente, por se tratar de uma formulação tautológica, desprovida de historicização ou problematização social do fenômeno.

Esse dado revela que a ampliação vocabular observada no 9º ano não decorre apenas da assimilação conceitual formal, mas também da incorporação de discursos em circulação no espaço social mais amplo, especialmente por meio das mídias digitais e das interações cotidianas. Os estudantes passam a reconhecer e nomear práticas discriminatórias com maior frequência, ainda que o façam de maneira fragmentada e pouco sistematizada. Tal movimento indica que a escola atua como espaço de ressonância e reorganização parcial do senso comum, mediando discursos já presentes no ambiente social, mas ainda incapaz, isoladamente, de promover sua plena historicização e politização.

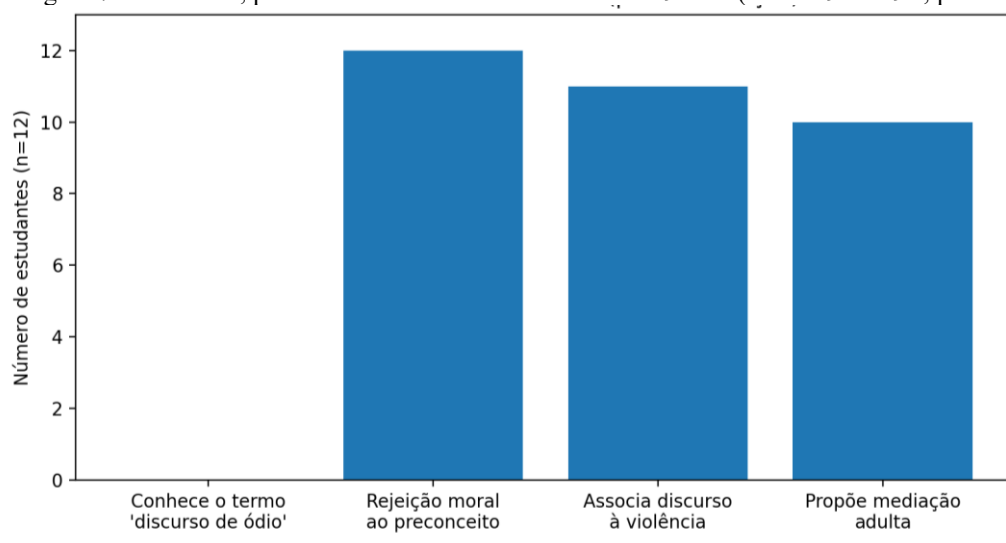
No que se refere às estratégias de enfrentamento, permanece central a expectativa de mediação adulta e institucional. Professores, palestras, orientações escolares e diálogo supervisionado são apontados como principais respostas diante de situações de preconceito. Ainda que apareçam menções pontuais à disposição para ajudar ou dialogar, são raras as referências a ações autônomas ou coletivas, o que revela limites na elaboração de formas mais conscientes de resistência crítica. Em algumas respostas, emergem referências à família e à religião como fundamentos éticos do respeito às diferenças, evidenciando a força de matrizes

morais extraescolares na organização do discurso juvenil. Esses elementos não indicam ausência de sensibilidade ética, mas expressam um senso comum contraditório, no qual convivem empatia, normatividade moral e explicações despolitizadas da realidade social.

À luz da perspectiva gramsciana, os dados da turma 9-B evidenciam um processo ainda incompleto de elaboração da concepção de mundo dos estudantes. Observa-se a ampliação do repertório discursivo e a maior associação entre preconceito e violência, sem que tais deslocamentos se convertam, contudo, em uma compreensão histórico-política sistematizada dos discursos de ódio. Conforme assinala Gramsci, a passagem para formas mais elaboradas de consciência não ocorre de modo espontâneo, pois “toda filosofia tende a se tornar senso comum de um ambiente”, exigindo um processo de elaboração que articule prática, reflexão e coerência interna (GRAMSCI, 2011a, p. 100). No caso analisado, a intervenção pedagógica produziu efeitos perceptíveis no plano discursivo, mas ainda insuficientes para reorganizar o senso comum em um “senso comum renovado”, indicando um estágio intermediário de formação da consciência histórica.

No caso analisado, observa-se que a ampliação do repertório vocabular – especialmente na associação entre preconceito e violência – não se converte automaticamente em historicização do fenômeno, permanecendo vinculada a explicações morais, psicológicas ou relacionais. Essa configuração indica que a intervenção pedagógica produziu efeitos no plano discursivo, com o surgimento de elementos iniciais de problematização, sem, contudo, superar o senso comum como forma dominante de interpretação da realidade. Trata-se, portanto, de um momento de tensão, no qual o bom senso emerge de modo ainda difuso, condicionado pela força de concepções amplamente difundidas no ambiente social.

Figura 7 – Gráfico 2, padrões discursivos dos estudantes do 9º ano (turmas 9-A e 9B, pós-intervenção).



Fonte: Elaboração do autor (2025), com base nos dados da pesquisa de campo - O gráfico apresenta dados agregados (n = 12), não individualizados, garantindo o anonimato dos estudantes e respeitando os princípios éticos da pesquisa com menores.

A análise das respostas dos estudantes do 9º ano evidencia que, após a intervenção pedagógica do ensino de História, começam a emergir deslocamentos discursivos em relação ao padrão observado no 8º ano, ainda que tais mudanças não configurem uma consciência histórico-política plenamente sistematizada. Diferentemente das turmas pré-intervenção, nas quais predominava uma rejeição moral genérica ao preconceito, os estudantes do 9º ano demonstram maior capacidade de associar práticas discriminatórias a consequências sociais mais amplas, como violência, exclusão e conflitos interpessoais.

Essa ampliação do repertório interpretativo pode ser observada em respostas que reconhecem a relação entre discurso e violência no cotidiano social. A estudante 9B-04, por exemplo, afirma que discursos de ódio podem causar brigas “porque as pessoas gostam muito de brigar” (9B-04, questionário discente, questão 7, 2025). Embora essa percepção ainda não mobilize referências históricas ou conceituais sistematizadas, ela indica um avanço na compreensão dos efeitos concretos da linguagem ofensiva, deslocando parcialmente o preconceito do campo exclusivo da conduta individual para o âmbito das relações sociais e dos conflitos interpessoais.

Ao mesmo tempo, permanece limitada a apropriação conceitual do termo “discurso de ódio”. Em diversos questionários, os estudantes afirmam não conhecer a expressão ou reduzi-la a xingamentos e ofensas diretas, como no caso da resposta “não, nunca ouvi” (9B-02, questionário discente, questão 6, 2025) ou da definição tautológica apresentada por um estudante que afirma tratar-se de “um discurso motivado por ódio” (9B-06, questionário discente, questão 6, 2025). Tais formulações revelam que, embora haja maior sensibilidade ética e reconhecimento das consequências da violência verbal, o fenômeno ainda não é compreendido como prática discursiva historicamente produzida e politicamente mobilizada.

No que se refere às estratégias de enfrentamento aos discursos de ódio, o conjunto das respostas dos estudantes do 9º A e do 9º B revela um entendimento convergente, marcado por baixa sistematização das ações e por uma compreensão ainda incipiente das possibilidades de intervenção diante de situações de preconceito ou extremismo. Em ambas as turmas, é recorrente a afirmação de que tais experiências não foram vivenciadas diretamente, o que limita a formulação de respostas práticas, como expresso pelo estudante que afirma “nunca passei por esse tipo de situação” (9B-02, questionário discente, questão 9, 2025). Quando a ação é mencionada, ela tende a se concentrar no plano interpessoal e imediato, por meio de tentativas de conversa, ajuda ou questionamento direto, sem referência a estratégias coletivas ou a

protocolos institucionais claros, como na fala da estudante do 9º A que afirma que, diante do preconceito vivenciada, “perguntei por que estava falando isso pra mim” (9A-03, questionário discente, questão 9, 2025). De modo geral, observa-se que o enfrentamento aos discursos de ódio é compreendido mais como gestão moral do conflito do que como ação política ou pedagógica estruturada, permanecendo fortemente associado à mediação adulta, à orientação genérica da escola ou à expectativa de diálogo, o que indica que a autonomia crítica dos estudantes, embora em processo de formação, ainda não se traduz em estratégias consolidadas de resistência aos discursos de ódio no cotidiano escolar.

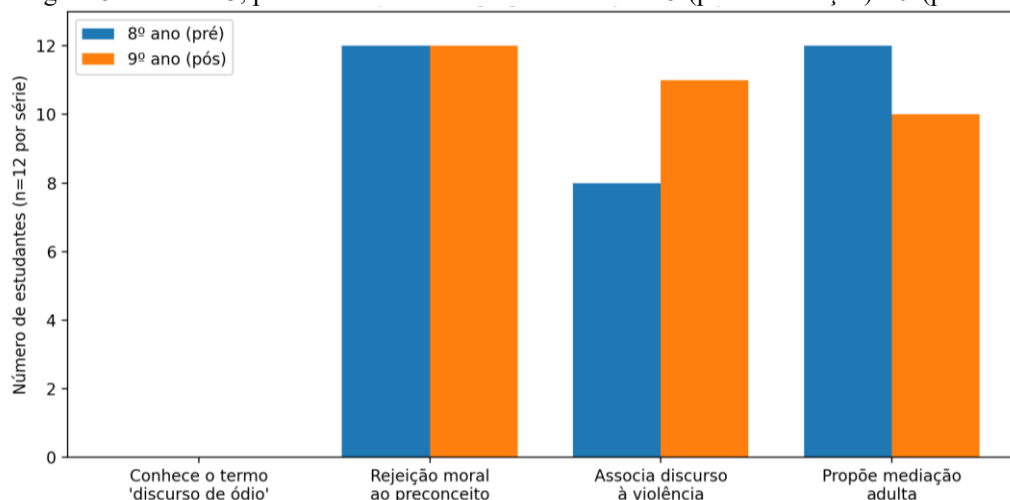
A partir da perspectiva gramsciana, os dados das turmas 9A e 9B indicam a presença de um senso comum em processo de transição (...) – movimento que pode ser compreendido como parte de um devir histórico, pois, como observa Gramsci, “o homem ‘devém’, transformando-se continuamente com as transformações das relações sociais” (GRAMSCI, 2024a, p. 246). Esse deslocamento não representa ainda a superação do senso comum, mas sua reorganização interna, marcada pela incorporação de novos elementos vocabulares e explicativos, sem que se consolide uma leitura histórico-política sistematizada dos discursos de ódio. A intervenção pedagógica do ensino de História atua, portanto, como força de tensão nesse campo contraditório, ampliando a percepção das consequências sociais da linguagem discriminatória e abrindo fissuras interpretativas no interior do senso comum, ainda que sem produzir, neste estágio, uma consciência histórica plenamente elaborada.

Assim, os discursos do 9º ano expressam um estágio intermediário de formação da consciência histórica, no qual o senso comum começa a ser desestabilizado, abrindo espaço para formas embrionárias de bom senso, ainda em processo de consolidação. Esse movimento confirma a hipótese central da pesquisa de que o ensino de História atua menos pela transmissão imediata de conceitos e mais pela abertura de um campo de problematização crítica, no qual os estudantes passam a relacionar experiências cotidianas de exclusão a dinâmicas sociais mais amplas.

Com o objetivo de articular os achados qualitativos apresentados ao longo das análises das turmas do 8º e do 9º anos, procede-se, a seguir, à sistematização comparativa dos dados empíricos por meio de representação gráfica. Tal recurso não substitui a leitura interpretativa dos discursos, mas opera como instrumento de síntese, permitindo visualizar continuidades, deslocamentos e contrastes entre os contextos pré e pós-intervenção pedagógica. Ao reunir indicadores relativos à rejeição moral do preconceito, ao reconhecimento da associação entre discurso e violência, ao conhecimento do termo “discurso de ódio” e às estratégias de enfrentamento mobilizadas, a representação gráfica busca oferecer um panorama integrado dos

padrões discursivos predominantes nas diferentes etapas da pesquisa, servindo como base empírica para a análise comparativa que será desenvolvida na sequência.

Figura 8 – Gráfico 3, padrões discursivos dos estudantes do 8º(pré-intervenção) x 9º(pós-intervenção).



Fonte: Elaboração do autor (2025), com base nos dados da pesquisa de campo - O gráfico apresenta dados agregados (n = 12), para as duas turmas pesquisadas e deve ser lido como síntese de tendências agregadas, não como medida de domínio conceitual individual, preservando anonimato e evitando exposição das crianças.

Considerando o conjunto total da amostra discente investigada – composta por 24 estudantes do Ensino Fundamental II, sendo 12 do 8º ano (pré-intervenção) e 12 do 9º ano (pós-intervenção) – observa-se a permanência de padrões discursivos amplamente compartilhados, ao lado de deslocamentos interpretativos pontuais. Nenhum dos estudantes (0/24) demonstrou domínio conceitual do termo “discurso de ódio”, o que evidencia uma lacuna conceitual transversal às duas séries. Em contrapartida, a rejeição moral ao preconceito aparece como consenso absoluto (24/24), confirmando a centralidade de valores éticos normativos no senso comum escolar. No que se refere à associação entre discurso e violência, 19 dos 24 estudantes reconhecem essa relação – sendo 8 no 8º ano e 11 no 9º ano –, indicando um avanço perceptível após a intervenção pedagógica. A expectativa de mediação adulta, por sua vez, permanece elevada no conjunto da amostra (22/24), ainda que apresente leve redução no 9º ano.

A leitura integrada desses dados indica a existência de um núcleo discursivo relativamente estável, estruturado predominantemente por categorias morais e relacionais – como respeito, educação e convivência – independentemente do estágio formativo. Todavia, a comparação entre os contextos pré e pós-intervenção revela que, embora esse consenso normativo se mantenha, sua forma de mobilização sofre deslocamentos qualitativos ao longo do percurso escolar.

No 9º ano, a rejeição moral ao preconceito passa a ser acompanhada, com maior frequência, por tentativas iniciais de explicação causal e pela associação mais recorrente entre linguagem discriminatória, exclusão social e violência simbólica. Esse movimento aparece tanto nos dados agregados quanto em respostas individuais que reconhecem que discursos de ódio podem desencadear conflitos e agressões, como na afirmação de que tais discursos podem gerar brigas “porque as pessoas gostam muito de brigar” (9B-04, questionário discente, questão 7, 2025). Ainda que essas formulações não mobilizem referências históricas ou conceituais sistematizadas, elas indicam um alargamento do repertório interpretativo, ao deslocar parcialmente o preconceito do campo exclusivo da conduta individual para o âmbito das relações sociais e dos conflitos interpessoais. Contudo, tais deslocamentos não se convertem plenamente em uma compreensão histórico-crítica dos discursos de ódio enquanto práticas socialmente produzidas e atravessadas por disputas políticas, ideológicas e estruturais, permanecendo ancorados em explicações morais ou comportamentais de alcance limitado.

Mesmo quando o termo “discurso de ódio” é reconhecido nominalmente por alguns estudantes do 9º ano, sua definição permanece, em geral, restrita ao plano imediato da intenção subjetiva ou do sentimento individual, sendo associada a noções como “raiva”, “xingamento” ou “falta de respeito”. Por essa razão, adotou-se, para fins de sistematização gráfica, um critério analítico rigoroso, considerando como conhecimento conceitual efetivo apenas as respostas que mobilizassem elementos históricos, sociais ou políticos do fenômeno.

Como já pude mencionar, a ideia de senso comum de Gramsci me ajuda a compreender esse fenômeno nos dados analisados que evidenciam a coexistência de elementos críticos embrionários e explicações moralizantes tradicionais, configurando um senso comum marcado por tensões internas, contradições e instabilidade interpretativa.

O senso comum é conceito equívoco, contraditório, multiforme [...] nada se faz do que uma constatação de caráter histórico e uma afirmação de racionalidade histórica, neste sentido, contanto que seja empregado com sobriedade. O argumento tem o seu valor, precisamente porque o senso comum é grosseiramente misoneísta e conservador, e por ter conseguido inserir nele uma nova verdade é prova de que tal verdade tem uma grande força de expansividade e de evidência. [...] Está implícita, nessas referências, a necessidade de novas crenças populares, isto é, de um novo senso comum e, portanto, de uma nova cultura e de uma nova filosofia, que se enraízem na consciência popular com a mesma solidez e imperatividade das crenças tradicionais. (GRAMSCI, 2024a, p. 118, 119)

Tal configuração não deve ser interpretada como déficit cognitivo ou ausência de interesse por parte dos estudantes, mas como expressão concreta de um repertório interpretativo ainda em formação, próprio das séries finais do Ensino Fundamental II. Trata-se de um estágio inicial da consciência histórica, no qual valores éticos e percepções morais antecedem – e

progressivamente tensionam – a apropriação sistematizada de categorias históricas e políticas mais complexas.

Nesse contexto, chama atenção um dado aparentemente paradoxal: embora os estudantes apresentem compreensões ainda incipientes sobre política e processos históricos mais amplos, observa-se a presença de questionamentos diretos e interpelações provocativas dirigidas aos professores, frequentemente organizadas em torno de categorias binárias como “esquerda” e “direita”. Tais manifestações não decorrem de uma elaboração político-histórica consolidada, mas parecem refletir a penetração difusa do clima de polarização que atravessa a sociedade brasileira contemporânea, amplificado por discursos midiáticos, familiares e digitais.

Além disso, tais expressões podem operar menos como posicionamento político consciente e mais como estratégia simbólica de afirmação identitária, provocação ou busca de reconhecimento no espaço escolar, inclusive como forma de tensionar figuras de autoridade. Para Gramsci, trata-se de um movimento característico do senso comum em contextos de disputa hegemônica acirrada, nos quais palavras de ordem e signos políticos circulam dissociados de elaboração conceitual, funcionando como instrumentos de pertencimento ou enfrentamento simbólico antes de se constituírem como pensamento político propriamente dito.

Se, entre os estudantes, os discursos analisados revelam um senso comum moralizado em processo incipiente de elaboração crítica, a análise das falas docentes permite observar o fenômeno a partir de outra escala: a da mediação pedagógica consciente. Ao deslocar o foco analítico para os professores, a pesquisa passa a investigar não apenas como os discursos autoritários e de ódio são percebidos no ambiente escolar, mas como são enfrentados, negociados ou silenciados no exercício da prática docente, inaugurando uma nova etapa da análise voltada às condições concretas de produção, tensionamento e resistência no interior da escola pública.

2.7 Análise da amostra – Professores do Ensino Fundamental

No intuito de compreender como os discursos autoritários, as tensões político-ideológicas e as controvérsias em torno da liberdade pedagógica atravessam o cotidiano escolar, a pesquisa de campo incluiu a escuta de professores do Ensino Fundamental por meio de entrevistas semiestruturadas. Essa opção metodológica dialoga diretamente com a concepção gramsciana de que a educação se insere no âmbito da sociedade civil, espaço privilegiado de produção e disputa de hegemonia, no qual se confrontam diferentes concepções de mundo. Como observa Gramsci, toda relação pedagógica está vinculada a um projeto

cultural mais amplo, uma vez que “toda relação de ‘hegemonia’ é necessariamente uma relação pedagógica” (GRAMSCI, 2024a, p. 402).

As questões norteadoras da entrevista foram elaboradas de modo a apreender não apenas posicionamentos explícitos, mas também percepções, experiências vividas, estratégias de enfrentamento e limites impostos à prática docente em um contexto social marcado pela polarização política, pela circulação ampliada de discursos de ódio e pela intensificação de mecanismos formais e informais de vigilância pedagógica. Nesse cenário, os professores atuam como mediadores entre o senso comum trazido pelos estudantes e a possibilidade de construção de uma compreensão crítica da realidade, processo que, segundo Gramsci, exige superar visões fragmentadas e imediatistas do mundo. Para o autor, o desafio educativo consiste justamente em transformar o senso comum em “bom senso”, entendido como forma mais elaborada e consciente de leitura da realidade (GRAMSCI, 2024, v. 1, p. 195).

Em que reside exatamente o valor do que se costuma chamar de “senso comum” ou “bom senso”? Não apenas no fato de que, ainda que implicitamente, o senso comum empregue o princípio de causalidade, mas no fato muito mais restrito de que, numa série de juízos, o senso comum identifique a causa exata, simples e à mão, sem se deixar desviar por fantasmagorias e obscuridades metafísicas, pseudoprofundas, pseudocientíficas, etc. [...] Também hoje, em casos similares, tem-se o mesmo juízo positivo sobre o senso comum, se bem que a situação tenha se modificado e que o “senso comum” atual seja muito mais limitado em seu valor intrínseco. (GRAMSCI, 2024a, p. 405)

Ao privilegiar questões abertas, a pesquisa buscou captar a complexidade do campo educativo como espaço de disputas simbólicas, no qual se articulam convicções pessoais, normativas institucionais, pressões externas e compromissos ético-políticos com a formação crítica dos estudantes. As falas docentes são analisadas, assim, não como opiniões isoladas, mas como produções discursivas situadas, atravessadas por relações de poder e por expectativas sociais, nas quais ensinar implica negociar permanentemente entre instruir, educar, resistir e, em certos contextos, silenciar.

Essa etapa da investigação amplia o olhar lançado sobre os estudantes, permitindo compreender como o processo de formação da consciência crítica – ainda embrionário no Ensino Fundamental II – se relaciona diretamente com as condições concretas de atuação dos professores. Ao deslocar o foco analítico para os docentes, a pesquisa examina as mediações pedagógicas que tensionam o senso comum, os limites impostos à ação educativa e as possibilidades de resistência no interior da escola pública, compreendida, à luz de Gramsci, como espaço estratégico de disputa pela hegemonia cultural e pela organização do consenso social.

2.7.1 Procedimentos metodológicos e critérios analíticos da amostra docente

A etapa empírica dedicada à escuta dos professores envolveu a participação de seis docentes da Escola Municipal de Ensino Fundamental Dorothy Stang, atuantes em diferentes áreas do conhecimento: História (P-H1 e P-H2), Geografia (P-GEO), Língua Portuguesa (P-PORT), Língua Inglesa (P-ING) e Matemática (P-MAT). A diversidade das áreas não foi tratada como elemento meramente descritivo, mas como variável analítica relevante, uma vez que os docentes ocupam posições distintas no interior do campo escolar e mobilizam repertórios disciplinares específicos na mediação dos conflitos políticos, ideológicos e discursivos que atravessam o cotidiano da escola.

As entrevistas, como já mencionado, de caráter semiestruturado, foram analisadas a partir de uma abordagem qualitativa e interpretativa, orientada pela identificação de eixos temáticos recorrentes, tensões discursivas e silêncios significativos. As falas docentes foram compreendidas como produções discursivas situadas, atravessadas por experiências profissionais, pressões institucionais, expectativas sociais e posicionamentos ético-políticos, e não como opiniões individuais isoladas. Para fins de sistematização e preservação ética, os participantes foram identificados por códigos alfanuméricos, mantendo-se o anonimato, ainda que todos sejam adultos e tenham assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Diferentemente da análise discente, que privilegiou a identificação do repertório moral e conceitual em formação, a análise das falas docentes concentrou-se na compreensão das mediações pedagógicas, isto é, nas formas pelas quais os professores percebem, negociam, enfrentam ou silenciam os efeitos das disputas políticas contemporâneas, dos discursos de ódio e das disputas ideológicas no espaço escolar. Nesse sentido, a investigação buscou apreender não apenas o conteúdo explícito das respostas, mas também os limites autoimpostos, as estratégias de cautela, os deslocamentos discursivos e as contradições internas que emergem no exercício da prática docente.

Do ponto de vista teórico, essa opção metodológica dialoga diretamente com a perspectiva gramsciana, segundo a qual os intelectuais – entre os quais se inserem os professores – não atuam como sujeitos neutros ou exteriores às disputas sociais, mas como mediadores ativos entre o conhecimento sistematizado e o senso comum. Ao exercerem funções de organização cultural, interpretação da realidade e mediação pedagógica, os docentes participam, de modo consciente ou não, dos processos de conservação ou transformação das concepções de mundo que circulam na sociedade. Assim, as falas docentes foram analisadas não apenas como relatos individuais de experiência, mas como produções discursivas situadas,

atravessadas por contradições históricas, permanências ideológicas e tentativas de reorganização do senso comum no interior da escola pública. Essa abordagem permite compreender a prática docente como espaço de disputa hegemônica, no qual ensinar implica negociar sentidos, enfrentar limites institucionais e operar mediações ético-políticas no processo de formação crítica dos estudantes. Gramsci observa que:

Todo novo organismo histórico (tipo sociedade) cria uma nova superestrutura, cujos representantes especializados e porta-vozes (os intelectuais) só podem ser concebidos como ‘novos’ intelectuais, surgidos da nova situação, e não como a continuação da intelectualidade precedente. Se os ‘novos’ intelectuais se colocam como continuação direta da *intelligentsia* precedente, não são verdadeiramente ‘novos’ [...] mas são um rebotalho conservador e fossilizado do grupo social historicamente superado’. [...] Todavia, deve-se levar em conta que nenhuma nova situação histórica, mesmo a derivada da mudança mais radical, transforma completamente a linguagem, pelo menos em seu aspecto exterior, formal. Mas o conteúdo da linguagem deveria ter mudado, ainda que seja difícil, de imediato, ter consciência exata desta modificação. [...] a tarefa dos intelectuais é determinar e organizar a reforma moral e intelectual, isto é, adequar a cultura à função prática (GRAMSCI, 2024a, v. 1, p. 125-126).

A leitura comparativa das entrevistas permitiu identificar convergências significativas entre professores de áreas distintas, especialmente no que se refere à percepção do impacto das redes sociais, ao receio de conflitos com famílias e à necessidade de cautela no tratamento de temas considerados sensíveis. Ao mesmo tempo, emergiram diferenças relevantes associadas à área de formação, com os docentes de História apresentando maior disposição para a problematização explícita de temas políticos e históricos, enquanto professores de outras áreas tendem a adotar estratégias mais defensivas ou indiretas de abordagem.

Essa caracterização inicial da amostra docente constitui o ponto de partida analítico para a identificação dos principais eixos discursivos que estruturam a percepção dos professores sobre o autoritarismo, o discurso de ódio e a polarização contemporânea. A partir dela, a análise avança para a discussão dos temas recorrentes nas entrevistas, buscando compreender como essas tensões são vivenciadas no interior da escola e de que modo os docentes atuam como mediadores – ou são constrangidos a atuar – no processo de formação crítica dos estudantes.

2.7.2 Eixos discursivos emergentes nas falas docentes

A análise das entrevistas semiestruturadas e dos questionários aplicados aos docentes revelou um conjunto de eixos discursivos recorrentes que permitem compreender como os professores percebem, interpretam e enfrentam as tensões político-ideológicas, os discursos autoritários e os limites impostos à prática pedagógica no contexto escolar contemporâneo. Diferentemente das falas discentes, marcadas por elaborações ainda embrionárias, os discursos

docentes apresentam maior densidade reflexiva, articulando experiências profissionais, percepções institucionais e leituras críticas do cenário político e social mais amplo.

Os docentes que participaram do questionário atuam nas mesmas turmas de 8º e 9º anos que compuseram o universo discente analisado nesta pesquisa, o que permite estabelecer aproximações interpretativas entre as percepções docentes e as respostas dos estudantes.

Um primeiro eixo recorrente diz respeito à percepção de intensificação da polarização política e de seus impactos diretos no cotidiano escolar. Os professores identificam que temas antes restritos ao debate público mais amplo passaram a adentrar a escola de forma difusa, frequentemente mediada por redes sociais, discursos familiares e conteúdos digitais. Essa presença não se manifesta, em geral, por meio de argumentos politicamente elaborados, mas por falas provocativas, categorias binárias e tensionamentos simbólicos, sobretudo entre os estudantes. Como observa o professor P-MAT, trata-se de estudantes que, segundo sua avaliação, “ainda não teriam opinião formada para debater, apenas repetem o que escutam” (P-MAT, Questionário docente, questão 4, 2025). Tal percepção não indica a presença de posicionamentos ideológicos estruturados entre os discentes, mas sugere a circulação de repertórios político-morais apropriados de forma fragmentária. Se entre os estudantes essas categorias aparecem de modo difuso e pouco sistematizado, entre os docentes elas são percebidas com maior nitidez, em razão da posição reflexiva que ocupam no campo escolar e de sua maior familiaridade com os debates conceituais envolvidos. Essa diferença não configura contradição empírica, mas indica níveis distintos de elaboração reflexiva no interior do mesmo contexto escolar. Nessa perspectiva, o problema não reside na existência de militância ideológica juvenil estruturada, mas na naturalização difusa de linguagens polarizadas que atravessam o cotidiano escolar sem mediação conceitual adequada, exigindo do trabalho docente uma atuação formativa orientada à historicização e à problematização crítica desses repertórios.

A percepção de vigilância e censura aparece de forma mais explícita nas falas docentes, o que pode estar relacionado à posição institucional que ocupam, diretamente expostos a cobranças, pressões e disputas político-discursivas no interior da escola. Entre os estudantes, tais dinâmicas não emergem como categorias conscientes ou sistematizadas, mas manifestam-se de modo indireto, por meio de silêncios, receios ou reprodução acrítica de discursos circulantes. Trata-se, portanto, de diferentes níveis de experiência e elaboração de um mesmo fenômeno.

Esse diagnóstico converge com as falas dos docentes de História (P-H1 e P-H2), que destacam a dificuldade de lidar com posicionamentos politizados desprovidos de mediação

conceitual, frequentemente ancorados em slogans, discursos de internet ou referências descontextualizadas. Para esses professores, o desafio não reside apenas em ensinar conteúdos históricos, mas em reorganizar o senso comum dos estudantes, tensionado por discursos polarizados que antecedem a escola e atravessam o espaço pedagógico.

As falas dos professores de História P-H2 e P-H1 aprofundam esse diagnóstico ao evidenciar, de forma complementar, como as disputas ideológicas atravessam o ensino de História e se materializam nas reações discentes em sala de aula. O professor P-H2 observa que, no contexto local, há uma predominância de posicionamentos conservadores, o que se reflete em desconfortos e resistências quando determinados conteúdos históricos são abordados, especialmente aqueles relacionados ao fascismo, ao nazismo e à “ditadura civil-militar no Brasil”. Segundo o docente, ao enumerar as características dos movimentos nazifascistas, “isso causou um pouco de desconforto em parte da classe”, bem como resistência em aceitar que tais ideologias se situam no campo da extrema direita (P-H2, questionário docente, questão 1, 2025). O professor relata ainda que, em temas como “Revolução Cubana e Ditadura Civil-Militar”, muitos estudantes se posicionam politicamente sem fundamentos históricos consistentes, revelando a presença de opiniões ideologicamente marcadas, porém pouco elaboradas do ponto de vista conceitual (P-H2, questionário docente, questão 1, 2025). Em diálogo com essa leitura, o professor P-H1 chama atenção para os limites formativos que atravessam esse processo, destacando que a fragilidade da formação crítica dos estudantes está associada à “ausência da prática de leitura” e à recorrente “busca de soluções prontas” (P-H1, questionário docente, questão 5, 2025). Essas observações reforçam a compreensão da sala de aula como espaço de disputa simbólica, no qual o ensino de História se vê tensionado por discursos prévios – familiares, religiosos e midiáticos – exigindo do professor rigor técnico-científico, vigilância pedagógica e mediação crítica contínua.

Um segundo eixo discursivo refere-se à sensação de vigilância, autocensura e constrangimento pedagógico, especialmente no tratamento de temas considerados sensíveis, como fascismo, ditadura, autoritarismo, gênero e direitos humanos. Parte dos docentes relata cautela crescente na abordagem desses assuntos, não necessariamente por discordância teórica, mas pelo receio de reações da comunidade escolar, de famílias ou de interpretações distorcidas de suas práticas. Nesse sentido, as falas do professor P-PORT e da professora P-GEO evidenciam como o ambiente escolar tem sido atravessado por pressões externas que tensionam a autonomia docente e exigem constantes negociações no cotidiano pedagógico. O professor de Língua Portuguesa afirma que o contexto político atual “pode levar a uma atmosfera de tensão e conflito em sala de aula, tornando difícil para o professor abordar temas sensíveis” (P-PORT,

questionário docente, questão 1, 2025), relatando inclusive episódios de censura indireta, quando “um colega de trabalho foi censurado por abordar um tema considerado ‘sensível’ em sala de aula, sendo orientado pela direção a evitar o assunto para não ‘ofender’ pais e alunos” (P-PORT, questionário docente, questão 2, 2025). De modo convergente, a professora de Geografia observa que o contexto político e social “influencia diretamente a sala de aula, especialmente na forma como os alunos chegam com opiniões prontas, muitas vezes baseadas em redes sociais”, o que, segundo ela, “exige do professor mais mediação, diálogo e cuidado para promover pensamento crítico sem imposições” (P-GEO, questionário docente, questão 1, 2025). Ainda que não relate censura direta, a docente reconhece a existência de “um clima de receio entre professores ao abordar temas sensíveis, por medo de interpretações equivocadas ou reações externas”, situação que pode gerar autocensura e comprometer o papel formativo da escola como espaço plural e democrático (P-GEO, questionário docente, questão 2, 2025).

Nesse contexto, consolida-se um terceiro eixo discursivo central nas falas docentes: a percepção da escola como espaço de disputa simbólica, e não como ambiente neutro. Os professores reconhecem que o cotidiano escolar passou a ser atravessado por conflitos que extrapolam o currículo formal, refletindo tensões políticas, ideológicas e morais presentes na sociedade mais ampla. Tal leitura aparece, por exemplo, na fala do professor P-ING, ao afirmar que “o ambiente político e social atual influencia a prática docente (...) por meio das discussões que os alunos trazem de fora da escola” (questionário docente, questão 1, 2025). Esse movimento, intensificado pelo impacto das redes sociais, faz com que conflitos e posicionamentos pouco elaborados atravessem o espaço escolar, chegando à sala de aula sob a forma de opiniões prontas e tensões discursivas, exigindo “letramento digital e mediação crítica” (P-ING, questionário docente, questão 3, 2025). De modo convergente, o professor P-H1 compreende a escola como um espaço que extrapola a mera transmissão de conteúdos, definindo-a como “um ambiente de produção do conhecimento, um laboratório onde teses e antíteses se contrapõem” (P-H1, questionário docente, questão 6, 2025). Ao mesmo tempo, o docente chama atenção para os limites impostos pela “ausência da prática de leitura, do debate e pela busca de soluções prontas”, fatores que dificultam a construção de posicionamentos críticos pelos estudantes (P-H1, questionário docente, questão 5, 2025). Essas percepções aproximam-se diretamente da perspectiva gramsciana adotada nesta pesquisa, ao compreender a escola como instância estratégica da sociedade civil, na qual se travam disputas pela hegemonia cultural e pela organização do senso comum.

Por fim, as falas docentes evidenciam a presença de estratégias de resistência pedagógica, ainda que marcadas por limites institucionais, contextuais e formativos. Entre essas

estratégias, destaca-se a centralidade atribuída ao diálogo e ao planejamento como condições para a ação pedagógica, como expressa o professor P-H1 ao afirmar que “o diálogo e o planejamento precedem as ações pedagógicas da instituição” (P-H1, questionário docente, questão 9, 2025). Em sentido semelhante, a professora P-GEO ressalta que o contexto atual “exige do professor mais mediação, diálogo e cuidado”, diante de estudantes que chegam à escola com opiniões prontas, muitas vezes influenciadas por discursos externos (P-GEO, questionário docente, questão 1, 2025). Tais posicionamentos indicam que, em determinados contextos, a mediação cuidadosa e a condução indireta dos temas tornam-se estratégias de sobrevivência profissional e pedagógica. Em ambos os casos, observa-se a atuação docente como prática situada, atravessada por relações de poder, disputas ideológicas e escolhas ético-políticas cotidianas, nas quais ensinar implica negociar permanentemente limites, riscos e responsabilidades.

Em síntese, os eixos discursivos emergentes nas falas docentes revelam um quadro complexo, no qual professores atuam simultaneamente como mediadores do conhecimento histórico, gestores de conflitos simbólicos e sujeitos tensionados por um contexto de guerra cultural que redefine os limites da prática pedagógica. Ao dialogar com os dados da amostra discente, essa análise evidencia que a polarização contemporânea atravessa a escola de forma transversal, afetando tanto estudantes quanto educadores, e reforça a centralidade do ensino de História como espaço estratégico de enfrentamento crítico dessas dinâmicas.

2.7.3 Articulação entre as falas docentes e o repertório discente: tensões, mediações e contradições

A análise integrada das falas docentes e discentes permite compreender, com maior precisão, as dinâmicas que estruturam a circulação de discursos políticos, ideológicos e morais no interior da escola. Em linhas gerais, os estudantes mobilizam juízos morais consistentes diante de situações de intolerância, ainda que apresentem dificuldades na elaboração conceitual e histórica das categorias políticas envolvidas. Tal movimento pode ser observado quando afirmam, por exemplo, que “não acho certo porque cada um tem sua forma de pensar” (8A-03, questionário discente, questão 1, 2025) ou definem discurso de ódio como “é quando atacamos com palavras maldosas as pessoas” (8E-02, questionário discente, questão 6, 2025). Em respostas sobre possíveis intervenções, aparecem formulações como “ajudar e conversar e incentivar ela ou ele a denunciar essas atitudes” (8E-1, questionário discente, questão 3, 2025), evidenciando disposição ética para mediação e enfrentamento não violento.

Entretanto, como também se registra na análise do 9º ano, persistem lacunas na apropriação conceitual do fenômeno, expressas em respostas como “nunca ouvi falar sobre

isso” (9A-05, questionário discente, questão 6, 2025). Nesse sentido, o engajamento discursivo não se traduz automaticamente em sistematização histórica ou compreensão estruturada das categorias mobilizadas, o que contribui para a permanência de leituras simplificadoras e polarizadas no tratamento de temas sensíveis

Esse descompasso não deve ser interpretado como contradição empírica, mas como expressão das condições concretas de formação da consciência no contexto contemporâneo. Antonio Gramsci aponta que, tal processo pode ser compreendido como reorganização interna de repertórios ainda instáveis, uma vez que “o senso comum é um conceito equívoco, contraditório, multiforme” (GRAMSCI, 2024a, v. 1, p. 116). Nessa direção, a presença de discursos polarizados no cotidiano escolar antecede, muitas vezes, a capacidade dos estudantes de compreendê-los criticamente, o que ajuda a explicar a recorrência de posicionamentos binários e moralizados, ancorados mais na circulação ampliada de discursos sociais do que em elaborações históricas próprias.

Em contraste, nas falas docentes aparecem, com recorrência, marcas de cautela e a percepção de limites na elaboração histórica dessas categorias, o que evidencia as mediações institucionais e pedagógicas que atravessam o trabalho docente diante da polarização. Considerando que os docentes participantes atuam nas mesmas turmas analisadas (8º e 9º anos), suas percepções ajudam a qualificar a leitura das linguagens políticas que circulam entre os estudantes, ainda que nelas apareçam de modo difuso.

A convergência entre os dados das duas amostras sugere que a polarização contemporânea, entre os estudantes analisados, não se apresenta como elaboração político-histórica sistematizada, mas tende a manifestar-se predominantemente sob a forma de posicionamentos morais e reações simbólicas. Tal cenário amplia as exigências sobre o trabalho docente, que se vê tensionado entre a necessidade de promover reflexão crítica e os limites impostos por pressões externas, vigilância pedagógica e constrangimentos institucionais.

Dessa forma, o ensino de História emerge como espaço estratégico de mediação, capaz de articular ética, historicização e análise crítica, criando condições para que o engajamento discursivo seja progressivamente reorganizado em consciência histórica mais elaborada. Nesse sentido, o papel docente pode ser compreendido como mediação cultural ativa, pois, como afirma Gramsci, “Se a tarefa dos intelectuais é determinar e organizar a reforma moral e intelectual, isto é, adequar a cultura à função prática” (GRAMSCI, 2024a, v. 1, p. 124). O enfrentamento dos discursos de ódio e do autoritarismo no ambiente escolar, portanto, não se dá por rupturas imediatas, mas por processos graduais de elaboração, nos quais docentes e

estudantes ocupam posições distintas, porém interdependentes, no interior das disputas hegemônicas do tempo presente.

Importa destacar ainda que, a identificação de manifestações pontuais de discursos de ódio, autoritarismo ou traços associados ao fascismo no cotidiano escolar não autoriza, em hipótese alguma, a generalização dessas práticas como expressão da identidade institucional da escola investigada. Ao contrário, trata-se de uma unidade escolar historicamente comprometida com princípios de inclusão, diversidade e qualidade educacional, reconhecida por suas práticas pedagógicas e por sua atuação junto a públicos diversos. Nesse sentido, compreendo tais ocorrências como atravessamentos contingentes, produzidos por sujeitos e contextos específicos que adentram o espaço escolar, e não como elementos estruturantes de sua cultura institucional. Considerando o universo de aproximadamente 1.700 estudantes, oriundos de múltiplas realidades sociais, torna-se inevitável que tensões, conflitos e disputas de sentido – próprias do tecido social mais amplo – também se manifestem no interior da escola. Assim, tais episódios devem ser analisados como expressões localizadas de disputas hegemônicas no campo social, e não como característica definidora da escola enquanto instituição.

3. Proposição de Produto Didático: o site “Ecos do Fascismo na Escola”

3.1 Concepção e fundamentação do produto didático

O produto didático desta pesquisa assume a forma de um site educacional, intitulado “Ecos do Fascismo na Escola” (disponível em: <https://www.ecosdofascismonaescola.com/>), concebido como um espaço formativo digital voltado à compreensão crítica do fascismo contemporâneo, do discurso de ódio e de seus reflexos no cotidiano escolar. A página inicial do site foi planejada como elemento central de orientação ao usuário, cumprindo a função de apresentar os objetivos do produto, explicitar seus fundamentos teórico-metodológicos e indicar as possibilidades de uso pedagógico do material disponibilizado.

A proposição deste produto didático dialoga diretamente com os debates contemporâneos sobre os desafios enfrentados pelo ensino de História em contextos marcados por negacionismos, revisionismos de matriz ideológica e discursos anticientíficos. Conforme argumentam Jaime Pinsky e Carla Bassanezi Pinsky (2021, p. 9–14), o ensino de História, na contemporaneidade, encontra-se inserido em um contexto marcado pela intensificação das disputas em torno da verdade histórica, no qual agentes políticos e sociais mobilizam estratégias de manipulação do passado com finalidades ideológicas. Nesse cenário, os autores denunciam que “governantes autoritários [...] torturam a História para ver se ela confessa e declara aquilo que eles querem ouvir” [...] ao mesmo tempo em que se amplia a “difusão de *fake news*”, por meio das quais se “distorcem acontecimentos para plantar versões que lhes agradem” (PINSKY; PINSKY, 2021, p. 9–10).

Tal processo se articula à emergência de perspectivas relativistas que negam o estatuto científico da disciplina, sustentando que “não há história, mas apenas versões e narrativas” [...], o que contribui para a disseminação de interpretações “convenientes” e descomprometidas com a análise rigorosa dos fatos (*Idem*, p. 11). Nesse contexto, ganha centralidade o fenômeno do negacionismo histórico, entendido como tentativa deliberada de “mudar a História utilizando a técnica do negacionismo”, recusando-se a reconhecer eventos historicamente comprovados (*Idem*).

Diante desse cenário, os autores destacam que o professor de História passa a atuar sob constante pressão, sendo “confrontado, o tempo todo, por alunos, pais, colegas e pela direção da escola” [...], o que reforça a necessidade de uma atuação crítica e fundamentada (*Ibidem*). Assim, reafirma-se o compromisso ético e epistemológico da disciplina, uma vez que “o passado não pode ser inventado, suprimido, exagerado ou distorcido” (*Ibidem*), cabendo ao

historiador e ao professor o enfrentamento ativo dessas distorções no espaço público e educacional.

O produto didático desta pesquisa não foi concebido, desde o início, no formato de site. Em sua formulação preliminar, a proposta consistia na elaboração de um material estruturado em PDF, organizado como trilha didática destinada ao trabalho em sala de aula com temas sensíveis do ensino de História, especialmente fascismo, nazismo e extremismo contemporâneo. A opção inicial pelo formato fechado justificava-se pela facilidade de circulação institucional e pela possibilidade de uso imediato como material complementar às aulas.

Entretanto, ao longo do desenvolvimento da pesquisa, tornou-se evidente que a natureza do objeto investigado – marcada pela reatualização constante de discursos autoritários e pela intensa circulação digital de conteúdos extremistas – exigia um suporte mais dinâmico, capaz de acompanhar o tempo presente. O formato estático do PDF mostrava-se insuficiente diante da velocidade com que novos episódios emergiam no cenário político e social brasileiro.

A presença das mídias digitais como espaço de disputa de narrativas históricas exige uma abordagem pedagógica que vá além da denúncia moral das chamadas “*fake news*”. Como observa Bruno Leal (2021), a própria expressão comporta tensões conceituais, sendo fundamental ensinar estudantes a compreender os processos de produção, circulação e materialidade dos discursos. Assim, o site busca operar como ferramenta de alfabetização histórica digital, articulando análise de fontes contemporâneas e problematização crítica do presente.

Nesse percurso, o contato com iniciativas acadêmicas estruturadas em ambiente digital, como o Observatório da Extrema Direita³² (OED), contribuiu para ampliar a compreensão das potencialidades pedagógicas de um site enquanto espaço de organização, atualização e mediação crítica de conteúdos. A estrutura do OED – reunindo pesquisadores, linhas de investigação, análises de conjuntura e materiais acessíveis ao público – evidenciou como plataformas digitais podem funcionar como instrumentos de democratização do conhecimento e de articulação entre pesquisa acadêmica e sociedade.

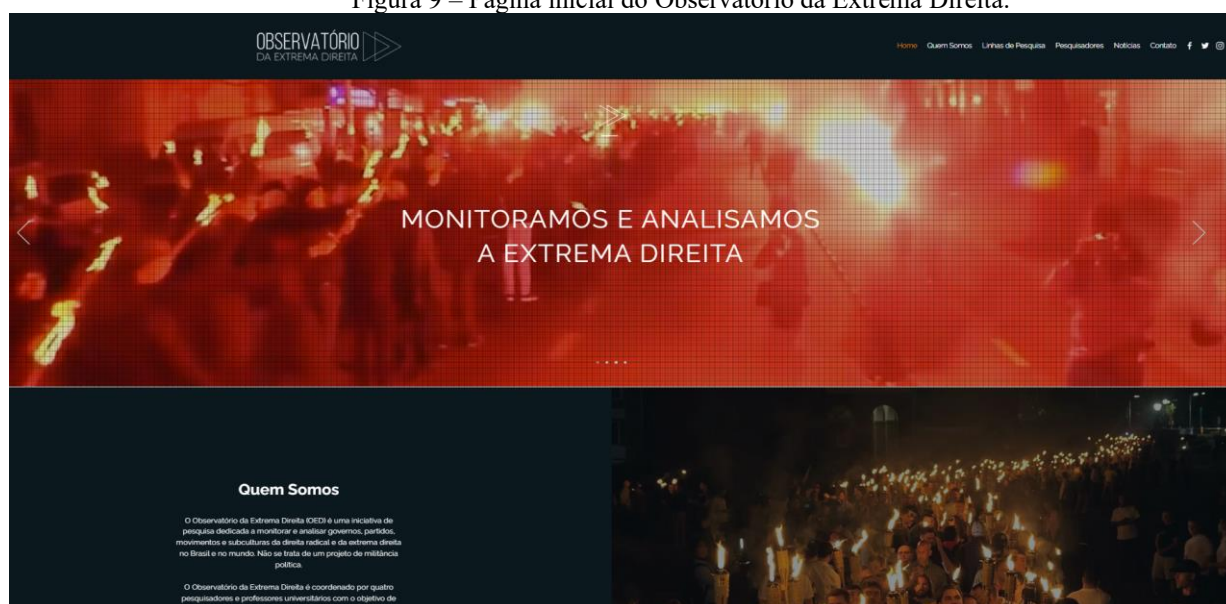
A observação da página inicial do Observatório da Extrema Direita, apresentada na Figura 9, permitiu compreender como um ambiente digital pode articular produção acadêmica,

³² O Observatório da Extrema Direita é um grupo de pesquisa sediado na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e vinculado ao CNPq. Tem como objetivo principal a análise empírica e teórica da atuação da extrema direita no Brasil contemporâneo, investigando seus discursos, estratégias de mobilização, formas de organização e vínculos com o campo político-institucional. Disponível em: <https://www.oedbrasil.com.br/sobre>. Acesso em: 15 jul. 2025.

divulgação científica e acesso público ao conhecimento em uma mesma interface. A organização visual do conteúdo, a apresentação institucional do projeto e a explicitação de seus objetivos evidenciam uma estrutura pensada para orientar o visitante, conferindo legitimidade científica às análises divulgadas e facilitando a circulação social das interpretações produzidas.

A presença de pesquisadores vinculados a diferentes instituições, bem como a disposição temática do conteúdo na página, revela uma lógica de mediação que ultrapassa o formato tradicional de publicação impressa. Nesse modelo, o site não opera apenas como repositório informativo, mas como espaço de curadoria acadêmica e de diálogo público, aproximando pesquisa e sociedade por meio das mídias digitais.

Figura 9 – Página inicial do Observatório da Extrema Direita.



Fonte: <https://www.oedbrasil.com.br//>

Nesse sentido, o Observatório não foi tomado como modelo a ser reproduzido, mas como referência inspiradora quanto à forma de organização e disponibilização do conteúdo. A visualização de um ambiente digital que articula produção acadêmica, curadoria temática e acesso público contribuiu para redimensionar o produto desta dissertação, deslocando-o do formato fechado inicialmente pensado para um ambiente virtual em permanente construção.

Assim, o site “Ecos do Fascismo na Escola” consolidou-se como alternativa metodologicamente mais coerente com os objetivos do Mestrado Profissional em Ensino de História, ao permitir atualização contínua, inserção de novos materiais, produção de análises autorais e disponibilização de recursos pedagógicos diversificados.

Desta forma, estrutura-se como um ambiente de acolhimento e contextualização, buscando situar professores, estudantes e pesquisadores quanto à natureza do produto e à sua vinculação direta com a pesquisa desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em

Ensino de História (PROFHISTÓRIA/UNIFESSPA). Nesse sentido, a apresentação inicial evidencia que o site se insere no campo da História do Tempo Presente, propondo uma abordagem crítica sobre a emergência e a reatualização de práticas, discursos e imaginários de matriz autoritária e fascista no Brasil contemporâneo, com atenção especial aos impactos desses fenômenos sobre a cultura escolar e a prática docente.

A centralidade atribuída ao enfrentamento do revisionismo ideológico encontra respaldo na crítica formulada por Marcos Napolitano (2021 *apud* CORRÊA, 2021), ao analisar aquilo que denomina “revisionismo de matriz ideológica”, caracterizado pelo uso acrítico de fontes, pelo anacronismo e pela apropriação descontextualizada da produção historiográfica com fins políticos. Tal fenômeno, discutido na obra organizada por Pinsky e Pinsky (2021), reforça a necessidade de fortalecer, no ensino de História, procedimentos metodológicos que permitam distinguir análise histórica fundamentada de manipulação discursiva do passado.

Do ponto de vista pedagógico, a página inicial explicita que o objetivo central do site é contribuir para a formação crítica, por meio da oferta de subsídios teóricos, análises de episódios do tempo presente e materiais didáticos voltados ao apoio da atuação docente diante de temas sensíveis, como discurso de ódio, extremismo político, censura e intolerância. Ao apresentar esses objetivos logo na página de entrada, o produto se afirma como um recurso educativo planejado, evitando uma leitura meramente informativa ou de caráter jornalístico.

A adoção do formato site não se limita a uma escolha estética ou tecnológica, mas responde diretamente às demandas do ensino de História na educação básica. No contexto do Mestrado Profissional em Ensino de História, o produto didático deve apresentar aplicabilidade concreta na prática docente. O ambiente digital possibilita que professores utilizem os conteúdos do site como estudos de caso, textos para leitura orientada, base para debates, análise discursiva de acontecimentos contemporâneos e suporte audiovisual por meio das videoaulas disponibilizadas.

Além disso, o caráter aberto e processual do site permite que o docente selecione conteúdos específicos de acordo com o planejamento anual, adaptando-os às necessidades de cada turma. O blog pode funcionar como material para atividades argumentativas; a seção de notícias como fonte para análise crítica do tempo presente; e as videoaulas como recurso de revisão ou introdução temática. Desse modo, o produto articula teoria e prática, reforçando o compromisso do PROFHISTÓRIA com a elaboração de instrumentos pedagógicos efetivamente utilizáveis no cotidiano escolar.

A construção do site “Ecos do Fascismo na Escola” não se deu de maneira improvisada, mas resultou de um processo intencional de planejamento pedagógico e

organização conceitual. Foram definidos previamente os eixos temáticos, os critérios editoriais e a linguagem a ser empregada, buscando equilibrar rigor teórico, fundamentação historiográfica e acessibilidade textual. A adaptação de conteúdos acadêmicos para o ambiente digital exigiu um trabalho de curadoria, síntese e reescrita, de modo a preservar a densidade analítica sem comprometer a clareza comunicativa. Tal processo reafirma o caráter autoral e metodologicamente orientado do produto didático.

Do ponto de vista estrutural, o site foi organizado em seções articuladas entre si, permitindo navegação intuitiva e múltiplas possibilidades de uso pedagógico. As diferentes páginas – como blog analítico, notícias, portfólio e acervo de videoaulas – não funcionam de forma isolada, mas compõem um ambiente integrado de mediação histórica. Essa arquitetura digital foi pensada para favorecer tanto a leitura sequencial quanto o acesso temático, possibilitando que professores e estudantes utilizem o material conforme suas necessidades específicas, seja para aprofundamento teórico, contextualização de temas do tempo presente ou aplicação em sala de aula.

Importa destacar que o site não pretende substituir a mediação docente nem oferecer respostas fechadas sobre os fenômenos analisados. Ao contrário, sua proposta é ampliar as condições de autonomia pedagógica, oferecendo subsídios teóricos e possibilidades de problematização. Conforme destaca Carlos Fico, cabe aos professores “ensinarem, mesmo que de forma adaptada, os procedimentos eruditos de análise de fontes históricas, com a intenção de estabelecer um hiato entre o que produzimos e como produzimos conhecimento sobre o passado” (CORRÊA, 2021, p. 269).

Essa compreensão reafirma que o ensino de História não se reduz à transmissão de conteúdos, mas envolve a explicitação dos critérios metodológicos que distinguem a análise histórica fundamentada da opinião ou da manipulação ideológica do passado. Nessa perspectiva, o site não substitui a mediação docente, mas a fortalece, oferecendo instrumentos para que o professor torne visíveis aos estudantes os procedimentos de produção do conhecimento histórico.

A organização do *Index* do site foi pensada a partir de três seções principais, cada uma com função didática específica, além de um *box* de contato destinado à interação com a comunidade escolar e acadêmica. A primeira seção corresponde à apresentação institucional do site, responsável por situar o usuário e orientar a leitura do conjunto do material, funcionando como uma introdução conceitual ao produto didático. As seções seguintes contemplam os destaques do blog, organizados como análises de episódios do tempo presente, e as videoaulas de História, disponibilizadas como recursos pedagógicos digitais de apoio à prática docente.

Dessa forma, o *Index* inicial do Ecos do Fascismo na Escola não se limita a uma função estética ou informativa, mas constitui-se como elemento estruturante do produto didático, articulando, desde o primeiro acesso, os objetivos da pesquisa, os fundamentos teóricos da História do Tempo Presente e as práticas educativas voltadas ao enfrentamento do discurso de ódio e do autoritarismo no contexto escolar contemporâneo. Ao organizar conteúdos, imagens e textos de maneira integrada, a página inicial orienta a leitura crítica do usuário e explicita o compromisso formativo do site com a construção de uma consciência histórica sensível às disputas do presente.

A seguir, apresenta-se a estrutura organizacional do site, com destaque para suas seções constitutivas e suas respectivas funções pedagógicas no interior do produto didático.

3.2 Estrutura e organização pedagógica do site

Figura 10 – Página inicial do site Ecos do Fascismo na Escola (1ª seção).



Fonte: <https://www.ecosdo fascismo na escola.com/>

A Figura 10 apresenta a primeira seção da página inicial do site Ecos do Fascismo na Escola, concebida como espaço de apresentação e contextualização inicial do produto didático digital. Diferentemente das demais áreas da home, essa seção utiliza trechos curtos de vídeos como plano de fundo, articulados ao texto de apresentação institucional do site.

Os vídeos empregados não cumprem função ilustrativa, nem narrativa no sentido tradicional, mas exercem uma função contextual e simbólica, evocando situações reais do tempo presente associadas à emergência de práticas autoritárias e à reatualização de imaginários de matriz fascista no Brasil contemporâneo. Um dos trechos remete a registros audiovisuais amplamente divulgados em plataformas digitais, nos quais agentes da Polícia Militar aparecem realizando gestos e encenações com referências a rituais de inspiração nazista. O outro trecho faz alusão às manifestações do grupo autodenominado “300 do Brasil”,

liderado por Sara Winter, que realizou atos performáticos em frente ao Supremo Tribunal Federal, marcados por forte apelo simbólico e caráter antidemocrático.

A escolha desses vídeos como plano de fundo da primeira seção tem como objetivo situar o visitante, desde o primeiro acesso, no contexto histórico-social analisado pela pesquisa, caracterizado pela radicalização política, pela estetização da violência e pela circulação pública de práticas autoritárias. Ao mobilizar registros audiovisuais produzidos no próprio tempo presente, o produto didático dialoga diretamente com os pressupostos da História do Tempo Presente, reconhecendo o audiovisual digital como fonte histórica legítima e como elemento constitutivo das disputas contemporâneas de sentido.

A mobilização de registros audiovisuais do tempo presente como elemento estruturante da página inicial encontra respaldo na compreensão de que a imagem não constitui mero suporte ilustrativo, mas forma ativa de produção de sentido histórico. Inserido na lógica da cibercultura, o YouTube opera em uma dinâmica de “cultura da cocriação³³” (FERREIRA, 2021, p. 7), na qual diferentes sujeitos produzem e difundem narrativas audiovisuais que passam a integrar o cotidiano formativo e as disputas simbólicas do presente. Ao inserir esses vídeos como plano de fundo, o site reconhece que as imagens circulantes nas plataformas digitais não apenas registram acontecimentos, mas participam da construção pública de sentidos, exigindo mediação crítica que desnaturalize seus efeitos e os reinscreva em análise histórica contextualizada.

Sobre os vídeos dispõe-se o texto de apresentação do site, no qual são explicitados seus objetivos, fundamentos teórico-metodológicos e o vínculo com a pesquisa de mestrado desenvolvida no âmbito do PROFHISTÓRIA/UNIFESSPA. Essa sobreposição intencional entre texto e imagem em movimento reforça a centralidade da mediação pedagógica, orientando a leitura crítica do material e evitando interpretações meramente emocionais ou espetacularizadas dos registros visuais.

Do ponto de vista pedagógico, essa primeira seção cumpre a função de ativação crítica, provocando o visitante a reconhecer que os fenômenos analisados no site – fascismo contemporâneo, discurso de ódio e autoritarismo – não pertencem exclusivamente ao passado histórico, mas se manifestam de forma concreta no cotidiano político e social recente. Assim, o uso controlado e contextualizado de vídeos de fundo contribui para a construção de um

³³ Inserido na lógica da cibercultura, o YouTube opera em uma dinâmica de cultura da cocriação — entendida como prática baseada no engajamento e na participação ativa de sujeitos na produção de conteúdos e sentidos (FERREIRA, 2021). Nesse ambiente, professores e estudantes deixam de ocupar posição meramente receptiva e passam a atuar como produtores de narrativas, disputando visibilidade, interpretação e circulação de significados no espaço digital.

ambiente formativo que articula reflexão histórica, análise do presente e compromisso com a educação democrática.

Figura 11 – Página inicial do site Ecos do Fascismo na Escola (2ª seção).



Fonte: <https://www.ecosdofascismonaescola.com/>

A segunda seção da página inicial do site “Ecos do Fascismo na Escola” é dedicada à apresentação de postagens em destaque do blog, funcionando como um espelho curatorial dos conteúdos analíticos produzidos no âmbito do produto didático. Essa seção foi concebida como um espaço de mediação entre o debate teórico desenvolvido na pesquisa e a análise de acontecimentos concretos do tempo presente, apresentados sob a forma de textos autorais.

A concepção desta seção como espaço de análise crítica do presente articula-se à compreensão de que ensinar História, na contemporaneidade, constitui também um ato de enfrentamento público às distorções e manipulações do passado. Conforme destacam Pinsky e Pinsky (2021), tal cenário é agravado pela disseminação de perspectivas relativistas que colocam em xeque o estatuto científico da disciplina, sustentando que “não há história, mas apenas versões e narrativas” [...], o que favorece a circulação de interpretações “convenientes” e descomprometidas com a análise rigorosa dos fatos (PINSKY; PINSKY, 2021, p. 11). Diante disso, os autores ressaltam que “a História pode e precisa ser defendida” (*Idem*), sobretudo em um contexto marcado pela expansão do negacionismo e pela tentativa de reescrever o passado a partir de interesses ideológicos.

A materialidade do site Ecos do Fascismo na Escola, evidenciada nas seções apresentadas nas Figuras 10 e 11, explicita a dimensão prática do produto educacional desenvolvido nesta pesquisa. Mais do que um repositório de conteúdos, trata-se de uma plataforma estruturada a partir dos pressupostos da História do Tempo Presente e da pedagogia crítica, orientada à mediação histórica qualificada de acontecimentos contemporâneos. A organização das postagens, a curadoria temática das videoaulas e a articulação entre memória,

análise política e formação cidadã revelam uma intencionalidade pedagógica voltada à elaboração de consciência histórica mais consistente. Os textos em destaque abordam episódios recentes relacionados à política, à educação e à circulação de discursos de ódio, tratados como objetos de problematização histórica – e não como simples registros informativos –, convocando o leitor a reconhecer o presente como campo legítimo de investigação. Nesse sentido, o site opera como instrumento contra-hegemônico no interior do campo educacional, oferecendo subsídios para que docentes e estudantes reorganizem categorias políticas frequentemente apropriadas de modo fragmentado no cotidiano escolar, consolidando-se como espaço de resistência cultural articulado à proposta teórico-metodológica desta dissertação.

Do ponto de vista didático, a organização dessa seção privilegia a articulação entre acontecimentos contemporâneos e categorias analíticas trabalhadas ao longo da pesquisa, tais como discurso de ódio, pânico moral, extremismo político, violência simbólica e disputas de memória. Os textos apresentados podem ser mobilizados como estudos de caso, possibilitando sua utilização em atividades de leitura crítica, debates orientados, análise discursiva e problematizações em sala de aula.

A disposição visual em formato de caixas de destaque facilita a navegação e estimula o acesso aos conteúdos, sem hierarquizá-los por critérios de audiência ou impacto midiático. Essa escolha reforça o caráter educativo do produto didático, afastando-o de lógicas próprias do jornalismo ou das plataformas de engajamento digital, e reafirmando sua finalidade formativa. Além disso, ao privilegiar textos autorais produzidos no âmbito da própria pesquisa, a seção reafirma o papel do professor-pesquisador como mediador crítico do conhecimento histórico, rompendo com a lógica de consumo passivo de informações. O blog, nesse sentido, opera como espaço de produção de sentidos, no qual a escrita histórica se articula à formação cidadã, estimulando a problematização do presente a partir de categorias analíticas construídas no campo da historiografia e do ensino de História. Essa escolha reforça a dimensão formativa do site, ao valorizar a autoria docente e a leitura crítica como práticas centrais do trabalho pedagógico.

Sob a perspectiva pedagógica, a segunda seção da página inicial contribui para aproximar professores e estudantes dos desafios concretos enfrentados no cotidiano escolar e social, evidenciando como discursos autoritários e práticas de intolerância se materializam em contextos específicos. Ao integrar esses textos à estrutura do site, o produto didático amplia as possibilidades de leitura crítica do presente e fortalece o ensino de História como instrumento de compreensão e intervenção reflexiva na realidade contemporânea.

Videoaulas – História



Fonte: <https://www.ecosdo fascismo na escola.com/>

Durante o período de isolamento social provocado pela pandemia da Covid-19, foram produzidas videoaulas como estratégia emergencial de manutenção do vínculo pedagógico com os estudantes. A organização de um espaço doméstico adaptado como miniestúdio, a preparação de roteiros e a gravação de conteúdos estruturantes do currículo de História constituíram uma experiência significativa de mediação digital do conhecimento histórico.

A incorporação dessas videoaulas ao site não representa mera reutilização de material prévio, mas sua ressignificação como recurso didático permanente. Ao serem integradas ao produto desta pesquisa, essas aulas passam a compor um acervo formativo que dialoga com a cultura digital contemporânea e amplia as possibilidades de uso pedagógico em diferentes contextos escolares.

A terceira seção da página inicial do site Ecos do Fascismo na Escola é dedicada à disponibilização de videoaulas de História produzidas durante o período da pandemia da Covid-19, quando as medidas sanitárias exigiram a adoção do ensino remoto e de estratégias de educação em casa como forma de garantir a continuidade dos processos educativos. Esses materiais foram inicialmente elaborados como suporte pedagógico emergencial, sendo posteriormente incorporados ao produto didático de maneira planejada e contextualizada.

A presença dessas videoaulas na página inicial não possui caráter meramente ilustrativo ou de arquivo pessoal, mas responde a uma intencionalidade pedagógica explícita. Trata-se de um conjunto de materiais autorais, já disponíveis em ambiente digital aberto, que foram ressignificados no interior do produto didático como recursos educativos complementares, articulados aos objetivos gerais da pesquisa e às demandas contemporâneas da prática docente.

A utilização de plataformas digitais como o YouTube no ensino de História exige problematização crítica. Conforme observa Icles Rodrigues (2021), tais plataformas “podem ser importantes aliadas do professor na exposição de um conteúdo, desde que sejam problematizadas e contextualizadas pelo docente” (CORRÊA, 2021, p. 272). Isso implica compreender o audiovisual não como recurso neutro, mas como suporte discursivo que demanda mediação histórica qualificada.

No mesmo horizonte, Bruno Pereira Ferreira evidencia que o YouTube se configura como espaço de “cultura participativa”, no qual “qualquer indivíduo com acesso à internet [...] pode fazer parte desse site [...] abrindo espaço para que as pessoas exponham ideias” (FERREIRA, 2021, p. 19). Nesse ambiente, “o ensino de História [...] faz parte através de vários canais criados a fim de propagar o conhecimento histórico” (*Idem*, 2021, p. 19). Inserido na lógica da cibercultura, o YouTube opera em uma dinâmica de “cultura da cocriação” (*Ibidem*, 2021, p. 6), o que evidencia que a circulação de narrativas históricas nas plataformas digitais se dá em um campo marcado por disputas de visibilidade, formatos próprios de linguagem e produção descentralizada de sentidos. Nessa perspectiva, o uso de videoaulas e da seção digital do site não representa mera adaptação tecnológica, mas reconhecimento do ambiente digital como espaço de constituição da cultura histórica contemporânea, exigindo mediação crítica e intencional do professor.

Tal perspectiva reforça o papel das videoaulas e da seção digital do site como espaços de exercício crítico frente às dinâmicas comunicacionais do tempo presente, articulando cultura histórica digital, mediação docente e formação de sujeitos capazes de analisar e contextualizar narrativas históricas em circulação.

Do ponto de vista didático, as videoaulas abordam conteúdos estruturantes do ensino de História, como História Antiga, História Medieval, História Moderna e História do Brasil, contemplando temas recorrentes nos currículos da educação básica. Organizadas em uma seção específica da página inicial, essas aulas ampliam as possibilidades de mediação pedagógica, podendo ser utilizadas como material de apoio, revisão de conteúdos, introdução temática ou subsídio para atividades complementares em diferentes contextos de ensino.

A incorporação dessas videoaulas reforça o caráter formativo e aplicado do produto didático, evidenciando sua preocupação com a prática concreta do ensino de História. Ao mesmo tempo, a reutilização crítica desses materiais valoriza a produção docente realizada em um contexto histórico específico – o período pandêmico – reconhecendo-o como parte do tempo presente e como experiência significativa para a compreensão das transformações recentes nas formas de ensinar e aprender.

Sob a perspectiva da História do Tempo Presente, a inclusão das videoaulas articula-se às transformações mais amplas nos sistemas de comunicação e circulação do conhecimento na sociedade contemporânea. Nesse sentido, o uso de recursos audiovisuais no produto didático fundamenta-se na compreensão de que as tecnologias ampliam as formas de acesso ao conhecimento histórico. Conforme destacam Nagel e Wesling (2014, p. 1), “as tecnologias e a garantia de sua inserção escolar vêm por permitir acesso ao saber por vias não convencionais, ressignificando as possibilidades de formação”.

Assim, a terceira seção da página inicial articula memória pedagógica recente, recursos audiovisuais e intencionalidade educativa, contribuindo para a consolidação do site Ecos do Fascismo na Escola como um ambiente formativo digital voltado ao apoio à prática docente e à ampliação do acesso a estratégias diversificadas de ensino de História.

Além das seções voltadas à análise crítica do tempo presente, o site incorpora uma área específica destinada à divulgação de redes de apoio, pesquisa e monitoramento. Essa seção reúne observatórios e iniciativas acadêmicas que oferecem subsídios teóricos e informacionais para a atuação docente diante de situações de perseguição, desinformação e do avanço de discursos autoritários no ambiente escolar.

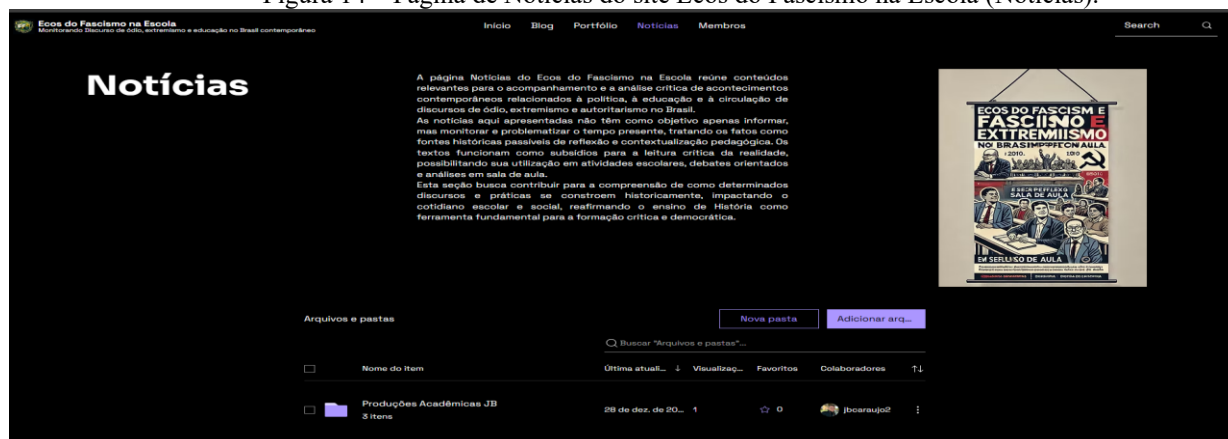
Figura 13 – Página inicial do site Ecos do Fascismo na Escola (4a seção).



Fonte: <https://www.ecosdofascismoauescola.com/>

Diante desse contexto, torna-se essencial que professores tenham acesso a fontes confiáveis e academicamente fundamentadas. Assim, o site “Ecos do Fascismo na Escola” disponibiliza referências como o Observatório da Extrema Direita, o Observatório da Laicidade na Educação, o Observatório Nacional da Violência contra Educadores/as e o De Olho nos Ruralistas, contribuindo para o fortalecimento do pensamento crítico, da autonomia docente e da defesa de uma educação comprometida com os princípios democráticos e os direitos humanos.

Figura 14 – Página de Notícias do site Ecos do Fascismo na Escola (Notícias).



Fonte: <https://www.ecosdofascismonaescola.com/>

Ao estruturar o produto didático na forma de um site educacional aberto, interativo e em permanente construção, esta pesquisa assume as mídias digitais não apenas como suporte técnico, mas como espaço pedagógico e político de produção, circulação e disputa de sentidos. Tal escolha dialoga diretamente com as transformações contemporâneas nos modos de ensinar, aprender e difundir o conhecimento histórico, especialmente em contextos marcados pela aceleração informacional e pela ampla circulação de discursos de ódio, extremismo e autoritarismo.

Nessa perspectiva, a concepção do site Ecos do Fascismo na Escola fundamenta-se na compreensão de que as tecnologias da informação e da comunicação possibilitam a construção de redes formativas que extrapolam os limites físicos da sala de aula, articulando escalas locais, nacionais e globais de produção do saber. Essa compreensão reforça o entendimento das mídias digitais como instrumentos capazes de ampliar o alcance das práticas educativas e de favorecer novos compromissos formativos no campo do ensino de História. Como observa Boaventura de Sousa Santos:

a nova transnacionalização alternativa e solidária assenta agora nas novas tecnologias de informação e de comunicação e na construção de redes nacionais e globais onde circulam novas pedagogias, novos processos de difusão de conhecimentos científicos e outros, novos compromissos sociais, locais, nacionais e globais (SANTOS, 2005, p. 164).

Nesse sentido, Anderson Rodrigues Tavares Silva, ao dialogar com reflexões do campo do ensino de História, chama atenção para os riscos de uma prática docente excessivamente centrada no polo do ensino, em detrimento dos processos efetivos de aprendizagem. O autor destaca que um perigo recorrente na atuação de professores de História consiste em fixar-se na exposição de conteúdos, “esquecendo-se de se inserir em ações de aprendizagem”, o que compromete a construção de experiências formativas significativas para

os estudantes (SILVA, 2021, p. 29, a partir de Seffner, 2017, p. 252). Nessa leitura mediada, Silva reforça a necessidade de compreender o ensino de História como um campo que exige atenção constante aos sujeitos da aprendizagem, às práticas pedagógicas e aos contextos escolares concretos, superando modelos transmissivos e pouco dialógicos.

Essa perspectiva orienta a organização do site como um ambiente integrado de reflexão, produção e socialização do conhecimento histórico, no qual as diferentes páginas – blog, notícias, portfólio e membros – não funcionam de maneira isolada, mas se articulam como espaços complementares de mediação pedagógica. O site possibilita múltiplos usos didáticos, favorecendo a participação ativa de professores, estudantes e pesquisadores na construção coletiva de análises sobre o tempo presente.

O caráter processual do produto didático, longe de representar uma limitação, constitui uma opção metodológica consciente, coerente com os pressupostos da História do Tempo Presente. Ao tratar o presente como objeto legítimo de investigação histórica, o site assume a incompletude, a atualização constante e a abertura ao diálogo como elementos constitutivos de uma prática educativa comprometida com a leitura crítica da realidade contemporânea.

Por fim, o Ecos do Fascismo na Escola consolida-se como um produto didático que articula teoria e prática, pesquisa e ensino, história e educação. Ao explorar as potencialidades das mídias digitais como ferramentas pedagógicas e de difusão do conhecimento, o produto reafirma o compromisso desta pesquisa com a formação crítica, com a defesa da democracia e com o enfrentamento pedagógico dos discursos autoritários que atravessam o cotidiano escolar no Brasil contemporâneo.

4. Considerações Finais

As análises desenvolvidas ao longo desta pesquisa permitiram compreender como os discursos de ódio, o autoritarismo e a polarização política contemporânea atravessam o espaço escolar e se manifestam no repertório discursivo de estudantes do Ensino Fundamental II. Ao investigar turmas do 8º e do 9º ano, em contextos pré e pós-intervenção pedagógica, foi possível identificar permanências, deslocamentos e tensões que revelam tanto os limites quanto as potencialidades do ensino de História no enfrentamento dessas problemáticas. Ao assumir o tempo presente como campo legítimo de investigação histórica, esta pesquisa reafirma que a proximidade temporal não constitui obstáculo epistemológico, mas exige rigor analítico redobrado diante das disputas públicas pela interpretação do passado.

Os dados evidenciam que, antes da intervenção pedagógica sistematizada, os estudantes operam predominantemente a partir de categorias morais e relacionais, como respeito, educação e convivência, expressando uma rejeição ética consensual ao preconceito, mas sem domínio conceitual ou historicização dos discursos de ódio. Tal configuração não pode ser interpretada como déficit cognitivo, mas como expressão concreta de um senso comum em formação, atravessado por fragmentos de crítica, normatividade moral e explicações desarticuladas, conforme a leitura gramsciana. Nesse sentido, o desafio pedagógico não consiste em substituir o senso comum por fórmulas prontas, mas em tensioná-lo criticamente, favorecendo a emergência de elementos de bom senso historicamente fundamentados.

Após a intervenção pedagógica, observam-se deslocamentos relevantes, especialmente no 9º ano, como a ampliação do vocabulário interpretativo e a associação mais recorrente entre discurso discriminatório, exclusão social e violência. Ainda assim, esses avanços permanecem em um estágio intermediário, não se convertendo plenamente em uma compreensão histórico-política sistematizada do fenômeno. Trata-se de um processo gradual, no qual elementos de bom senso começam a emergir, tensionando o senso comum sem superá-lo integralmente. Tal constatação reforça que a formação da consciência histórica não se produz por exposição pontual a conteúdos, mas por processos continuados de mediação crítica.

A pesquisa também revelou uma contradição central do contexto escolar contemporâneo: mesmo diante de compreensões ainda incipientes sobre política, história e processos sociais, os estudantes demonstram sensibilidade ética e são atravessados por linguagens polarizadas que circulam no espaço público e nas mídias digitais. Não se trata da presença de militância ideológica juvenil estruturada, mas da circulação difusa de repertórios discursivos fragmentados, produzidos em ambientes marcados por disputas de visibilidade e

simplificação narrativa. Nesse cenário, a escola torna-se espaço estratégico de desaceleração, contextualização e reconstrução conceitual.

Essa diferença de percepção entre docentes e discentes não configura contradição empírica, mas expressa posições distintas no interior do mesmo campo escolar. Enquanto os estudantes mobilizam categorias ainda em formação, os professores, em razão de sua inserção profissional e de sua familiaridade com o debate historiográfico, tendem a identificar com maior clareza as tensões político-discursivas que atravessam o cotidiano da escola. Tal assimetria reafirma a centralidade da mediação docente como elemento estruturante do processo formativo.

Esses achados reforçam a centralidade da escola e, em especial, do ensino de História, como espaço estratégico de mediação crítica, capaz de problematizar o senso comum, historicizar fenômenos contemporâneos e ampliar a consciência histórica dos estudantes. Ao mesmo tempo, evidenciam os limites estruturais e culturais que condicionam esse processo, indicando que a formação crítica não ocorre de modo espontâneo, nem exclusivamente no plano cognitivo, mas exige continuidade, intencionalidade pedagógica e condições institucionais favoráveis. Em um cenário marcado por “revisionismos de matriz ideológica” (PINSKY; PINSKY, 2021), o ensino de História reafirma seu papel público em torno da legitimidade do saber histórico, defender a mediação historiográfica fundamentada constitui também uma posição pública em defesa do caráter científico da disciplina.

A circulação de obras de grande alcance midiático que se apresentam como provocações ao saber histórico, como o “Guia Politicamente Incorreto da História do Brasil”, insere-se nesse contexto mais amplo de relativização do conhecimento acadêmico e de disputa pelo senso comum histórico. Ao reivindicar deliberadamente o choque, a simplificação e a inversão de consensos historiográficos, tais produções não operam segundo critérios científicos, mas atuam nas disputas contemporâneas pela interpretação pública do passado, reforçando leituras fragmentadas e anacrônicas que demandam enfrentamento pedagógico qualificado.

Por fim, esta pesquisa reafirma que o ensino de História, quando orientado por rigor conceitual e compromisso democrático, não se limita à transmissão de conteúdos, mas constitui prática formativa voltada à construção de sujeitos capazes de interpretar criticamente o presente. Ao articular análise empírica, fundamentação teórica e proposição de produto didático, a dissertação busca contribuir para o fortalecimento da escola pública como espaço de formação histórica, mediação reflexiva e resistência às formas contemporâneas de autoritarismo que atravessam o cotidiano social brasileiro.

Referências

Ação integralista brasileira. **Manifesto de outubro de 1932**. [S. I.]: Secretaria Nacional de Propaganda da AIB, 1932. Disponível em: <https://archive.org/details/ManifestoDe7DeOutubroDe1932>. Acesso em: 06 jul. 2024.

ALENCAR, Gustavo de. **Evangélicos e a nova direita no Brasil: os discursos conservadores do neocalvinismo e as interlocuções com a política**. Teoria e Cultura, Juiz de Fora, v. 13, n. 2, p. 101–117, dez. 2018. ISSN 2318-101X. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/TeoriaeCultura/article/view/27077>. Acesso em: 12 out. 2025.

ARANTES, Pedro Fiori; FRIAS, Fernando; MENESES, Maria Luiza. **8/1: A rebelião dos manés: ou esquerda e direita nos espelhos de Brasília**. São Paulo: Hedra, 2024. p. 32.

ARÊNDT, Hannah. **Origens do totalitarismo**. Tradução de Roberto Raposo. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012. p. 360.

AREND, Silvia Maria Fávero; MACEDO, Fábio. **Sobre a história do tempo presente: entrevista com o historiador Henry Rousso**. Revista Tempo e Argumento, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 203–209, jan./jun. 2009. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/705>. Acesso em: 07 jul. 2024.

Arquivo Nacional. **Serviço nacional de informações - SNI**. Memórias Reveladas, 02 de junho de 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/memoriasreveladas/pt-br/centrais-de-conteudo/imagens-e-documentos-do-periodo-de-1964-1985/servico-nacional-de-informacoes-sni>. Acesso em: 28 maio 2024.

Assistir memória Globo - GloboNews: Dossiê Newton Cruz (2010) online | Globoplay. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kL1RVAQWA7o>. Acesso em: 06 jul. 2024.

BBC News Brasil. **O que disse Brasil sobre algemados em voo de deportação dos EUA**. Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/articles/cz0lye4ger0o?utm_source=chatgpt.com. Acesso em: 26 jan. 2025.

BORGES, Fabrini Quadros; BORGES, Fabricio Quadros. **Royalties minerais e promoção do desenvolvimento socioeconômico: Uma análise do projeto Carajás no município de Parauapebas no Pará**. Planejamento e políticas públicas. n. 36, 2022. p. 64-74. Disponível em: <https://ipea.gov.br/ppp/index.php/PPP/article/view/222>. Acesso em: 13 jul. 2024.

BLOCH, Marc. **Apologia da história ou o ofício de historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001. p. 61.

CASTELO, Rodrigo. **O novo desenvolvimentismo e a decadência ideológica do pensamento econômico brasileiro**. Serviço Social & Sociedade, São Paulo, n. 112, p. 614, out./dez. 2012. p. 614. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ssoc/a/XzjDStRDdJQGpLFBJPZCfQK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 04 jul. 2024.

CERRI, Luis Fernando; PENNA, Fernando de Araújo. **Uma escola, com partidos: A multiplicidade de posições político-econômicas entre estudantes em um estudo quantitativo**. Revista História e Ensino, Londrina, v. 26, n. 2, p. 8–28, jul./dez. 2020. p. 11-13. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/38665>. Acesso em: 11 jul. 2024.

CORREIA, João Henrique Inácio. **Combater e resistir: uma análise do livro Novos combates pela história**. História & Ensino, Londrina, v. 27, n. 2, p. 267-273, jul./dez. 2021. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/45931>. Acesso em: 1 mar. 2026.

CGN. **Apuração das eleições 2022 – Presidente – Parauapebas (PA)**. CGN, 2022. Disponível em: <https://cgn.inf.br/eleicoes/2022/apuracao-2-turno/presidente/para/>. Acesso em: 12 out. 2025.

Correio de Carajás. **Evangélicos são maioria em Parauapebas e Canaã dos Carajás**. Marabá, 2025. Disponível em: <https://correiodecarajas.com.br/evangelicos-sao-maioria-em-parauapebas-e-canaa-dos-carajas/>. Acesso em: 12 out. 2025.

CORTÊS, Mariana. **A revolta dos bastardos: do pentecostalismo ao bolsonarismo**. *Caderno CRH*, 34, Salvador, v. 34, p. 1-24, e021025, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccrh/a/MKjkPy6MSrhRpJrMJpgrdvn/>. Acesso em: 06 abr. 2025.

COSTA, Domingos Barroso da. **Psicologia das massas e o bolsonarismo**. 2024. Tese (Doutorado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2024. Disponível em: https://bib.pucminas.br/teses/Psicologia_DomingosBarrosoDaCosta_31393_TextoCompleto.pdf. Acesso em: 10 ago. 2025.

CIOCCARI, Deysi; PERSICHETTI, Simonetta. **Armas, ódio, medo e espetáculo em Jair Bolsonaro**. Revista: Alter Jor, São Paulo, dezembro, 2018. p. 202-203.

CHIODI, Alessander Dugno; BERNARDI, Ana Julia Bonzanini. **A ameaça antidemocrática como instrumento de barganha no governo Jair Bolsonaro (2019-2021)**. Revista Uruguaya de Ciencia Política 32, 2023, p.5-138. Disponível em: <https://rucp.cienciassociales.edu.uy/index.php/rucp/article/view/574/393>. Acesso em: 16 jul. 2024.

DANZIGER, Leila. Shoah ou Holocausto: a aporia dos nomes. *Arquivo Maaravi: Revista Digital de Estudos Judaicos da UFMG*, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 50–58, out. 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.17851/1982-3053.1.1.50-58>. Acesso em: 15 fev. 2026.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **Diante da imagem**. Trad. André Telles. São Paulo: Contraponto, 2010. p. 188. Disponível em: <https://ia903401.us.archive.org/7/items/livrainosdomal2020/%20Georges%20Didi-Huberman%20-%20Diante%20da%20Imagem.pdf>. Acesso em: 23 maio 2025.

ECO, Umberto. **O fascismo eterno**. Rio de Janeiro: Record, 2023, p. 32-50.

FERES JÚNIOR, João; ALMEIDA DE PAULA, Carolina. **O que é o bolsonarismo? Muito além da abordagem sociológica**. Dados, Rio de Janeiro, v. 68, n. 4, 2025. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/dados/a/VmftJvcrNdhzwTDYGDS9THP/?lang=pt>. Acesso em: 29 dez. 2025.

FERREIRA, Bruno Pereira. **O YouTube como ferramenta pedagógica no ensino de História**. 2021. 130 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHISTÓRIA) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2021. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/704668/2/BRUNOPEREIRAFERREIRAPROFHISTORIAUEM.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2026.

Fernandes, Patrícia Capanema Álvares. Natureza, infraestrutura, mineração e urbanização: Cartografando interseções históricas na região de carajás. *In*: MONTEIRO, Maurílio de Abreu (org.). **Amazônia a região de carajás**. Belém: NAEA, 2023, p. 98-99. Disponível em: <https://doi.editoracubo.com.br/10.4322/978-85-7143-217-8>. Acesso em: 10 jul. 2024.

FINGER, Vinícius. **História, mídia digital e anti-ciência: a quimera narrativa do canal Brasil Paralelo**. Revista Eletrônica da ANPHLAC, n. 02, p. 101, 2021. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/hist/article/download/13477/9368/46796>. Acesso em: 14 fev. 2025.

FIGUEIREDO, Luciano. **Revista de história da biblioteca nacional: Ameaça fascista**. Ano 6, n. 61. Rio de Janeiro-RJ, outubro, 2010, p. 5.

G1 – Elon Musk, dono do X, ataca Alexandre de Moraes e ameaça reativar contas bloqueadas pela Justiça. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2024/04/07/elon-musk-dono-do-x-ataca-alexandre-de-moraes-e-ameaca-reativar-contas-bloqueadas-pela-justica.ghtml>. Acesso em: 18 maio 2024.

G1 – Dossiê Geral – General Leônidas Pires fala sobre os últimos anos do regime militar. Disponível em: <https://g1.globo.com/platb/geneton/tag/general-leonidas-pires-goncalves-pc-do-b-regime-militar/>. Acesso em: 10 jul. 2024.

GENARI, Élton Rigotto. **Revisionismo, memória e ensino de história da ditadura civil-militar: por uma prática politizante**. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas, SP, 2018, p. 56-79. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/572405>. Acesso em: 14 abr. 2025.

GONÇALVES, Leandro Pereira; NETO, Odilon Caldeira. **O fascismo em camisas verdes: do integralismo ao neointegralismo**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2020. p. 9-15.

GUIDOTTI, Vitor Hugo Rinaldini. **Da árvore do conhecimento, não comereis o fruto”: o caráter neoconservador cristão da Escola Sem Partido**. São Carlos: Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2023. p. 69-75. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/19500>. Acesso em: 11 Jul. 2024.

GUIDOTTI, Vitor Hugo Rinaldini. Sob o jugo do Diabo: a noção de satanização em Paulo Freire e as investidas à educação crítica no Brasil. *In*: SALGUEIRO, Eduardo de Melo; SILVA, Bruno (orgs.). **Em tempos sombrios: possibilidades e reflexões para o ensino de História**. Aracaju: UFS, 2024. p. 69-72. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1Q6KqZA4Kvx_YEP5E5gOI-7BVgcUKQiXa/view?usp=sharing. Acesso em: 13 out. 2025.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere: volume 1: Introdução ao estudo da filosofia**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 16. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2024. p. 103-402.

HORKHEIMER, Max. **Teoria tradicional e teoria crítica**. Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

_____. **Cadernos do cárcere: volume 2 – Os intelectuais, o princípio educativo, o jornalismo**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2024. p. 21-50.

_____. **Cadernos do cárcere: volume 3 – Maquiavel, notas sobre o Estado e a política**. Tradução de Luiz Sérgio Henriques, Marco Aurélio Nogueira e Carlos Nelson Coutinho. 12. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2024. p. 95-402.

_____. **Cadernos do cárcere: volume 5 – O Risorgimento. Notas sobre a história da Itália**. Tradução de Luiz Sérgio Henriques. 6. Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2023. p. 63-64.

INOJOSA, Rose Marie. **Discursos perigosos: violência, internet e paz social**. 1. ed. Maringá: Visu, 2024. p. 7-58.

LIÃO, Alisson; SILVA, Bruno. O ensino de História e a emergência dos temas sensíveis: o caso do Shoah frente aos revisionismos negacionistas. In: SALGUEIRO, Eduardo de Melo; SILVA, Bruno (orgs.). **Em tempos sombrios: possibilidades e reflexões para o ensino de História**. Aracaju: UFS, 2024. p. 165–167. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1Q6KqZA4Kvx_YEP5E5gOI-7BVgcUKQiXa/view?usp=sharing. Acesso em: 13 out. 2025.

LOHN, Reinaldo Lindolfo. Reflexões sobre a história do tempo presente: **uma história do vivido**. Roraima: UFRR, 2019, p. 11. Disponível em: https://www.academia.edu/57554354/REFLEX%C3%95ES_SOBRE_A_HIST%C3%93RIA_DO_TEMPO_PRESENTE_UMA_HIST%C3%93RIA_DO_VIVIDO. Acesso em: 07 jul. 2024.

LIMA, Raquel Guilherme de. **Para além do “trânsfuga de classe”**: a socialização plural em narrativas da primeira geração de formados no ensino superior. Revista Brasileira de Ciências Sociais, São Paulo, v. 35, n. 104, 2020. p. 04. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/rbWkbg6yjjz6JYS7fBGQLkH/?format=pdf>. Acesso em: 01 mar. 2026.

MASCARO, Alysson Leandro. **Crítica do fascismo**. São Paulo. Boitempo, 2022, p. 8-18.

MENEGAS, Rômulo. **Programa escola sem partido: tentativa de controle da ação dos professores**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Erechim, 2018. p. 90. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/4000>. Acesso em: 27 jun. 2024

MONTEIRO, Maurílio de Abreu; SILVA, Regiane Paracampus da. Expansão geográfica, fronteira e regionalização: a região de Carajás. In: MONTEIRO, Maurílio de Abreu (org.). **Amazônia a região de Carajás**. Belém: NAEA, 2023. p. 28–29. Disponível em: <https://doi.editoracubo.com.br/10.4322/978-85-7143-217-8>. Acesso em: 10 jul. 2024.

NAGEL, Jéssica Suzana; WESLING, Mayla Thaisa Hickmann. A história da educação e a importância na utilização das TICs. *In: Anais do Congresso da Associação Internacional de Pesquisa na Graduação em Pedagogia (AINPGP)*, Santa Maria/RS, 30 jul. a 1º ago. 2014. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/fiped/2014/Modalidade_2datahora_24_05_2014_13_56_16_idinscrito_900_dfab3bf0c350e7612bb5e3a009f87ef5.pdf. Acesso em: 28 dez. 2025.

ROJAHN, Evandro Roque. **O cristão e a esquerda**. Revista Batista Pioneira, Ijuí, v. 9, n. 1, p. 103, jun. 2020. Disponível em: <https://revista.batistapioneira.edu.br/index.php/rbp/article/view/371>. Acesso em: 12 out. 2025.

O GLOBO. **Referência ao nazista Goebbels derruba secretário da cultura de Bolsonaro**. YouTube, 17 jan. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=61-99HUGbAs>. Acesso em: 4 maio 2025.

OZ, Amós. **Como curar um fanático: Israel e Palestina: entre o certo e o certo**. Tradução de Paulo Geiger. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2016, p. 13-73.

SALGUEIRO, Eduardo de Melo. A Amazônia em páginas impressas: A série realidade brasileira da Folha de S. Paulo. *In: MONTEIRO, Maurílio de Abreu. Amazônia a região de Carajás*. Belém. NAEA, 2023, p. 117-172. Disponível em: <https://doi.editoracubo.com.br/10.4322/978-85-7143-217-8>. Acesso em: 10 jul. 2024.

PACHUKANIS, Evguiéni B. **Fascismo**. São Paulo: Boitempo, 2020. p. 57.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 7. Disponível em: https://proandee.weebly.com/uploads/1/6/4/6/16461788/construir-as-competec%C3%AAs-desde-a-escola_perrenoud.pdf. Acesso em: 24 dez. 2025.

PEREIRA, Anderson da Silva. **A nova onda fascista: refletindo sobre o fascismo nas aulas de História por meio de uma experiência fílmica**. São Gonçalo: Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2023, p. 14-15. Disponível em: <https://www.bdt.d.uerj.br:8443/handle/1/19745>. Acesso em: 11 jul. 2024.

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **Novos combates pela História: desafios do ensino**. São Paulo: Contexto, 2021. Disponível em: <https://estagioshistoriamais.unilab.edu.br/wp-content/uploads/2022/05/Novos-combates-pela-historia-Desafios-Ensino-by-Jaime-Pinsky.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2026.

PCdoB pede processo contra Bolsonaro por cartaz polêmico. Entrevista concedida a LOCATELLI. Site UOL Notícias, Brasília, 28 de maio de 2009. p. 09-14. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/705>. Acesso em: 07 jul. 2024.

PAXTON, Robert O. **A anatomia do fascismo**. Tradução de Patrícia Zimbres e Paula Zimbres. São Paulo: Paz e Terra, 2007. p. 337-359.

Portal Canaã. **Em Parauapebas, apresentação com pauta de “Ideologia de Gênero” para crianças em escola revolta população**. Portal Canaã, 20 de setembro de 2022. Disponível em: <https://portalcanaa.com.br/para/parauapebas/em-parauapebas-apresentacao-com-pauta-de-ideologia-de-genero-para-criancas-em-escola-revolta-populacao>. Acesso em: 10 maio 2024.

PRADO, Magaly. **Fake news e inteligência artificial: o poder dos algoritmos na guerra da desinformação**. São Paulo: Edições 70, 2022. p. 26–28.

História da cidade – Prefeitura de Parauapebas. Disponível em: <https://parauapebas.pa.gov.br/turismo/historia-da-cidade/>. Acesso em: 10 maio 2024.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Tradução Bernardo Leitão; 7ª edição Revista; Campinas, São Paulo: Unicamp, 2013. p. 22.

BARTHES, Roland. A retórica da imagem. In: **O óbvio e o obtuso: ensaios críticos**. Tradução de Leyla Perrone-Moisés. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984. p. 32–33. Disponível em: <https://toaz.info/doc-view-3>. Acesso em: 24 maio 2025.

ROCHA, Avone José Araújo. **À margem do Projeto de Ferro Carajás: Uma contribuição à história social e cultural de Parauapebas (1980-2004)**. Parauapebas: ED Sonho, 2018, p. 143-150.

RODRIGUES, Fernando da Silva; VASCONCELOS, Cláudio Beserra de. **Os oficiais brasileiros da reserva e a defesa da memória institucional do “31 de março de 1964”**. São Leopoldo: História Unisinos, vol. 18, núm. 3, 2014. p. 517-519.

ROCHA, João César de Castro. **Bolsonarismo: da guerra cultural ao terrorismo doméstico: Retórica do ódio e dissonância cognitiva coletiva**. Belo Horizonte: Autêntica, 2024. v. 1. p. 63–161.

SALGADO, Plínio. **Manifesto de 7 De Outubro de 1932: Ação Integralista Brasileira**. 1932. Disponível em: <https://archive.org/details/ManifestoDe7DeOutubroDe1932>. Acesso em: 29 jun. 2024.

SANTOS, Alliston Fellipe Nascimento dos. **Entre o sagrado e o profano: quem é o escolhido de Deus? A participação da direita religiosa na trajetória das eleições presidenciais nos anos de 1989, 2018 e 2022**. In: GT 07 – Pesquisas e debates sobre novas direitas. Universidade Federal de Sergipe, 2022. p. 3–19. Disponível em: <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/17006/2/ParticipacaoDireitaReligiosaEleicoes.pdf>. Acesso em: 12 out. 2025.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI: Para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. Revista Educação Sociedade e Cultura. Portugal: 2005, p.164. Disponível em: https://flacso.org.br/files/2015/08/AUniversidadenoSeculoXXI_Boaventura-Naomar.pdf. Acesso em: 28 dez. 2025.

SCHARGEL, Sergio. **O fascismo como conceito genérico: os cinco estágios de Robert Paxton**. Revista Faces de Clio, v. 8, n. 16, 2022, p. 358-364. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/facesdeclio/article/view/38360/25537>. Acesso em: 11 fev. 2026.

SILVA, Anderson Rodrigues Tavares. **Ensinar e aprender História na era dos smartphones**. Curitiba: CRV, 2021. p. 29.

SILVA, Cris Guimarães Cirino da. **O bolsonarismo da esfera pública: uma análise foucaultiana sobre os conceitos de pós-verdade, fake news e discurso de ódio presentes nas**

falas de Bolsonaro. Manaus. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Amazonas, 2020, p. 34. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/7664>. Acesso em 13 jul. 2024.

SILVA, Francisco Carlos Teixeira da. Os Fascismos. *In: O Século XX*; organização, Daniel Filho Daniel Aarão; FERREIRA, Jorge; ZENHA, Celeste. – 3ª ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, (cap. Os fascismos, p. 111 a 162). 2005, p. 112, 117. Disponível em: https://www.academia.edu/43048342/Os_fascismos_Francisco_Carlos_Teixeira_da_Silva. Acesso em: 05 jul. 2024.

SILVA, Patrícia Rodrigues da. **História: tempo presente, ensino e formação de professores de História.** Roraima: UFRR, 2019, p. 189. Disponível em: https://www.academia.edu/57554354/REFLEX%C3%95ES_SOBRE_A_HIST%C3%93RIA_DO_TEMPO_PRESENTE_UMA_HIST%C3%93RIA_DO_VIVIDO. Acesso em 07 jul. 2024.

SINGER, André. **O lulismo em crise: um quebra-cabeça do período Dilma (2011–2016).** São Paulo: Companhia das Letras, 2018. p. 21–132.

SCHWARCZ, Lilia Moritz e STARLING, Heloisa Maria Murgel. **Brasil: uma biografia.** São Paulo: Companhia das Letras, 2018. p. 367–506.

STANLEY, Jason. **Como funciona o fascismo: a política do “nós” e “eles”.** Porto Alegre-RS: L&PM, 2018, p. 13.

TV FÓRUM. **Drops Fórum | Bolsonaro pede para alunos filmarem professores “doutrinadores”.** YouTube, 29 out. 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=tVGWhz-Oe6Y>. Acesso em: 10 maio 2024.

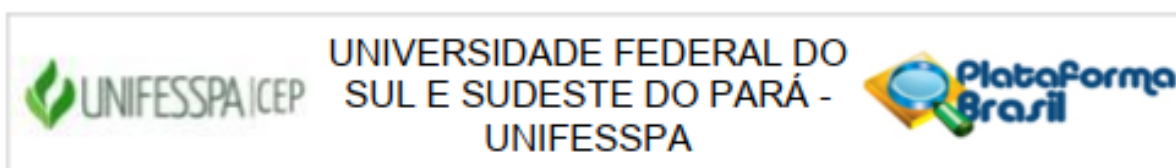
Tribunal Regional Eleitoral do Pará. **TRE apresenta resultado das Eleições 2022.** Belém: TRE-PA, 30 out. 2022. Disponível em: <https://www.tre-pa.jus.br/comunicacao/noticias/2022/Outubro/tre-apresenta-resultado-das-eleicoes-2022>. Acesso em: 12 out. 2025.

VEJA. **Música de Wagner usada no vídeo de Alvim era a favorita de Hitler.** São Paulo: Veja, 17 jan. 2020. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/cultura/musica-de-wagner-usada-no-video-de-alvim-era-a-favorita-de-hitler>. Acesso em: 04 maio 2024.

VEJA. **Lula vence no Pará, mas Bolsonaro é o preferido em região de garimpo.** Revista Veja, Coluna Maquiavel, São Paulo, 31 out. 2022. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/coluna/maquiavel/lula-vence-no-para-mas-bolsonaro-e-o-preferido-em-regiao-de-garimpo/>. Acesso em: 12 out. 2025.

VIDAL, Maria Rita et al. Geoeecologia: aportes para uma aproximação taxonômica das unidades de paisagens para a região de Carajás. *In: MONTEIRO, Maurílio de Abreu (org.). Amazônia a região de Carajás.* Belém: NAEA, 2023. p. 707–708. <https://doi.editoracubo.com.br/10.4322/978-85-7143-217-8>. Acesso em: 12 abr. 2024.

Anexo A – Parecer da Plataforma Brasil



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ECOS DO FASCISMO E EXTREMISMO NO BRASIL CONTEMPORÂNEO E SEUS REFLEXOS EM SALA DE AULA

Pesquisador: JOAO BATISTA CARVALHO ARAUJO

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 92424725.7.0000.0475

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ - UNIFESSPA

Patrocinador Principal: FUND COORD DE APERFEICOAMENTO DE PESSOAL DE NIVEL SUP

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 8.084.808

Apresentação do Projeto:

"A investigação parte da constatação do avanço de discursos de ódio, censura, vigilância e desinformação, especialmente no período pós-2018, marcando um cenário de polarização política que repercute diretamente nas dinâmicas pedagógicas. A pesquisa é fundamentada na teoria da hegemonia de Antonio Gramsci e na análise crítica de autores como Umberto Eco, Alysson Mascaro e Leandro Gonçalves. A metodologia qualitativa envolve revisão bibliográfica, análise documental, entrevistas com professores e alunos, além de observação participante em escolas do município de Parauapebas (PA), cenário representativo das tensões entre discursos hegemônicos e contra-hegemônicos no Brasil."

Objetivo da Pesquisa:

Geral: "Analisar como as práticas e discursos de matriz fascista e extremista, no contexto do Brasil contemporâneo, impactam o ambiente escolar e a comunidade educacional, com foco nas dinâmicas de censura, vigilância, e disseminação de discursos de ódio."

Específicos: "Levantar as manifestações de práticas fascistas no Brasil contemporâneo, especialmente aquelas relacionadas ao ambiente educacional.

Compreender os impactos do discurso de ódio, fake news e censura nos processos de ensino e aprendizagem nas escolas brasileiras.

Investigar como as políticas públicas, como o programa 'Escola Sem Partido', influenciam a liberdade de cátedra e o pensamento crítico no ambiente escolar.

Endereço: Av. Paulo César Fonteles de Lima Filho, s/nº Caixa Postal 100 - 3º andar do Prédio Multifuso - Unidade III
Bairro: Cidade Jardim **CEP:** 68.508-970
UF: PA **Município:** MARABÁ
Telefone: (94)2101-7109 **E-mail:** cep@unifesspa.edu.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
SUL E SUDESTE DO PARÁ -
UNIFESSPA



Continuação do Parecer: 8.084.808

Analisar a relação entre o contexto socioeconômico de Parauapebas, Pará, e a ascensão de práticas e discursos extremistas na comunidade escolar.

Propor estratégias pedagógicas que promovam a valorização do pensamento crítico, da diversidade e dos direitos humanos no contexto educacional."

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: "A pesquisa não apresenta riscos físicos ou psicológicos diretos. Contudo, por tratar de temas sensíveis, como discurso de ódio e censura, poderá gerar desconforto emocional. Para isso, será garantido o sigilo, o anonimato e a possibilidade de desistência a qualquer momento."

Benefícios: "Contribuir para a reflexão crítica sobre o papel da escola frente à ascensão de discursos autoritários, promovendo o fortalecimento da educação democrática, plural e comprometida com os direitos humanos."

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Todos os elementos que deveriam estar descritos no projeto de pesquisa estão devidamente explicitados e em consonância com a legislação nacional vigente sobre ética em pesquisa.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Vide item Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Recomendação de aprovação do projeto.

Considerações Finais a critério do CEP:

A sua pesquisa foi aprovada e deve ser executada conforme previsto no projeto apresentado.

Você deve submeter relatório parcial ao longo do décimo terceiro mês do estudo (contado a partir da data de aprovação) ou relatório final caso sua pesquisa for concluída antes de doze meses.

Caso haja necessidade de alteração no projeto ou de maior prazo para sua conclusão, deve haver aprovação prévia deste CEP, por meio de submissão de emenda ou extensão na PB, respectivamente. Em caso de eventos adversos graves, desvios de protocolo e outros riscos aos participantes da pesquisa, faz-se necessária a notificação imediata ao CEP.

Endereço: Av. Paulo César Fonteles de Lima Filho, s/nº Caixa Postal 100 - 3º andar do Prédio Multiluso - Unidade III
 Bairro: Cidade Jardim CEP: 68.508-970
 UF: PA Município: MARABÁ
 Telefone: (94)2101-7109 E-mail: cep@unifesspa.edu.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
SUL E SUDESTE DO PARÁ -
UNIFESSPA



Continuação do Parecer: 8.084.808

Maiores informações sobre relatórios, emendas, extensões e notificações estão dispostas no menu Fluxos do nosso site: <https://comitedeetica.unifesspa.edu.br/fluxos.html>.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2649173.pdf	10/12/2025 20:28:11		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	INSTRUMENTO.pdf	10/12/2025 20:27:22	JOAO BATISTA CARVALHO ARAUJO	Aceito
Outros	Carta_Resposta_Cepassinado.pdf	10/11/2025 16:51:54	JOAO BATISTA CARVALHO ARAUJO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	termo_anuencia_dorothy_stang.pdf	10/11/2025 16:47:21	JOAO BATISTA CARVALHO ARAUJO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE.pdf	10/11/2025 16:44:13	JOAO BATISTA CARVALHO ARAUJO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_revisado_cep.pdf	10/11/2025 16:37:40	JOAO BATISTA CARVALHO ARAUJO	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRostoassinadoassinado.pdf	30/09/2025 09:21:02	JOAO BATISTA CARVALHO ARAUJO	Aceito
Solicitação Assinada pelo Pesquisador Responsável	carta_encaminhamento_ao_cepassinado.pdf	27/09/2025 09:56:06	JOAO BATISTA CARVALHO ARAUJO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle2.pdf	27/09/2025 09:55:13	JOAO BATISTA CARVALHO ARAUJO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	termo_de_consentimento_instituicao.pdf	19/09/2025 19:53:14	JOAO BATISTA CARVALHO ARAUJO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	termo_de_compromisso_do_pesquisadorassinado.pdf	19/09/2025 19:51:57	JOAO BATISTA CARVALHO ARAUJO	Aceito

Endereço: Av. Paulo César Fonteles de Lima Filho, s/nº Calça Postal 100 - 3º andar do Prédio Multiluso - Unidade III
 Bairro: Cidade Jardim CEP: 68.508-970
 UF: PA Município: MARABÁ
 Telefone: (94)2101-7109 E-mail: cep@unifesspa.edu.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
SUL E SUDESTE DO PARÁ -
UNIFESSPA



Continuação do Parecer: 8.084.808

Declaração de concordância	termo_aceiteassinado.pdf	19/09/2025 19:49:51	JOAO BATISTA CARVALHO ARAUJO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	declaracao_de_isencao_onus_financeiro_assinado.pdf	19/09/2025 19:47:04	JOAO BATISTA CARVALHO ARAUJO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MARABA, 24 de Dezembro de 2025

Assinado por:
César Augusto Paro
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Paulo César Fonteles de Lima Filho, s/nº Caixa Postal 100 - 3º andar do Prédio Multiuso - Unidade III
Bairro: Cidade Jardim **CEP:** 68.508-970
UF: PA **Município:** MARABA
Telefone: (94)2101-7109 **E-mail:** cep@unifesspa.edu.br

Anexo B – TCLE

Título do Estudo: Ecos do Fascismo no Brasil Contemporâneo e seus Reflexos em Sala de Aula
Pesquisador Responsável: João Batista Carvalho Araújo

Dados para correspondência: Rua J3, Qd. 274, N° 38, Apt° A, B° Cidade Jardim, Parauapebas-PA
Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos - UNIFESSPA:

Folha 31, Quadra 07, Lote Especial, s/n. Bairro: Nova Marabá - CEP: 68507-590

Marabá - Pará | e-mail: comissaodeetica@unifesspa.edu.br | Telefone: (94) 2101-7156

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(A) Senhor(a) está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa. Por favor, leia este documento com bastante atenção antes de assiná-lo. Caso haja alguma palavra ou frase que o (a) senhor (a) não consiga entender, converse com o pesquisador responsável pelo estudo ou com um membro da equipe desta pesquisa para esclarecê-los.

A proposta deste termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) é explicar tudo sobre o estudo e solicitar a sua permissão para participar do mesmo.

O objetivo desta pesquisa é analisar como os discursos extremistas e as práticas associadas ao fascismo contemporâneo afetam a vivência escolar, o processo de ensino-aprendizagem e as relações na comunidade escolar, e tem como justificativa compreender os impactos desses fenômenos no cotidiano da escola pública brasileira, propondo caminhos de enfrentamento a partir da valorização dos direitos humanos e do pensamento crítico.

Se o(a) Sr.(a) aceitar participar da pesquisa, os procedimentos envolvidos em sua participação são os seguintes: a participação consistirá na realização de entrevistas semiestruturadas com professores, alunos e gestores da escolar, com duração média de 30 a 60 minutos, em local previamente acordado. As entrevistas poderão ser gravadas com a devida autorização e serão tratadas de forma sigilosa. A participação também pode incluir a observação de atividades escolares e análise de documentos institucionais com a devida autorização da escola e dos envolvidos.

Toda pesquisa com seres humanos envolve algum tipo de risco. No nosso estudo, os possíveis riscos ou desconfortos decorrentes da participação na pesquisa são exposição de opiniões pessoais sobre temas sensíveis, o que pode gerar desconforto. Para minimizar esses riscos, garantimos o anonimato dos participantes, a confidencialidade das informações e a liberdade de não responder qualquer pergunta que cause desconforto.

Contudo, esta pesquisa também pode trazer benefícios. Os possíveis benefícios resultantes da participação na pesquisa são contribuição para a construção de práticas pedagógicas mais democráticas e inclusivas, fortalecimento da reflexão crítica entre os membros da comunidade escolar e subsídios para políticas públicas educacionais. Embora não haja benefícios diretos, os resultados poderão contribuir para melhorias futuras no ambiente escolar.

Sua participação na pesquisa é totalmente voluntária, ou seja, não é obrigatória. Caso o(a) Sr.(a) decida não participar, ou ainda, desistir de participar e retirar seu consentimento durante a pesquisa, não haverá nenhum prejuízo ao vínculo institucional, avaliação ou relação com a escola ou demais instituições envolvidas.

Não está previsto nenhum tipo de pagamento pela sua participação na pesquisa e o(a) Sr.(a) não terá nenhum custo com respeito aos procedimentos envolvidos, porém, poderá receber por despesas decorrentes de sua participação, como transporte e alimentação, mediante apresentação de comprovante, pagos com recursos do orçamento da pesquisa.

Caso ocorra algum problema ou dano com o(a) Sr.(a), resultante de sua participação na pesquisa, o(a) Sr.(a) receberá todo o atendimento necessário, sem nenhum custo pessoal e garantimos indenização diante de eventuais fatos comprovados, com nexos causal com a pesquisa.

Solicitamos também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de saúde e publicar em revista científica nacional e/ou internacional. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo absoluto, bem como em todas as fases da pesquisa.

É assegurada a assistência durante toda pesquisa, bem como é garantido ao(à) Sr.(a) o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, antes,

Rubrica do pesquisador

Página 1 de 2

Rubrica do participante/responsável

durante e depois da sua participação. Em caso de necessidade de acompanhamento posterior, será oferecido o suporte necessário.

Caso o(a) Sr.(a) tenha dúvidas, poderá entrar em contato com o pesquisador responsável João Batista Carvalho Araújo, pelo telefone (91) 98175-4960, endereço Rua J3, Qd. 274, N° 38, Apt° A, B° Cidade Jardim, Parauapebas-PA, e/ou pelo e-mail: jbcaraujo2@gmail.com.

Caso deseje entrar em contato com o Comitê de Ética responsável pela avaliação deste projeto, seguem os dados:

Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos – UNIFESSPA – Folha 31, Quadra 07, Lote Especial, s/n. Bairro: Nova Marabá - CEP: 68507-590, Marabá - Pará | e-mail: comissaodeetica@unifesspa.edu.br | Telefone: (94) 2101-7156.

Esse Termo é assinado em duas vias, sendo uma do(a) Sr.(a) e a outra para os pesquisadores.

Declaração de Consentimento

Concordo em participar do estudo intitulado: Ecos do Fascismo no Brasil Contemporâneo e seus Reflexos em Sala de Aula.

_____ Nome do participante ou responsável _____ Assinatura do participante ou responsável	Data: ____/____/____
---	-----------------------------

Eu, João Batista Carvalho Araújo, declaro cumprir as exigências contidas nos itens IV.3 e IV.4, da Resolução nº 466/2012 MS.

_____ João Batista Carvalho Araújo Pesquisador Responsável CPF.: 619.983.892-00	Data: ____/____/____
---	-----------------------------

Anexo C – TALE

Título do Estudo: **Ecos do Fascismo no Brasil Contemporâneo e seus Reflexos em Sala de Aula**
 Pesquisador Responsável: João Batista Carvalho Araújo
 Dados para correspondência: Rua J3, Qd. 274, N° 38, Apt° A, B° Cidade Jardim, Parauapebas-PA
Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos – CEP/ICS/UFPA:
 Instituto de Ciências da Saúde – Universidade Federal do Pará
 Rua Augusto Corrêa, nº 01, Campus do Guamá – Faculdade de Enfermagem – Sala 13, 2º andar
 CEP: 66075-110 – Belém – Pará – E-mail: cepccs@ufpa.br

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

O que é esta pesquisa

Estamos realizando uma pesquisa para entender como ideias e atitudes autoritárias e extremistas aparecem no dia a dia da escola e como elas afetam os professores e os alunos. Queremos ouvir sua opinião sobre temas ligados à convivência, respeito e liberdade de expressão na escola.

O que você vai fazer

Você será convidado(a) a responder um **questionário** sobre temas relacionados a **discurso extremista, fascismo, nazismo e discurso de ódio**, buscando compreender como esses assuntos são percebidos pelos alunos do 8º e 9º ano.

As respostas serão utilizadas apenas para fins de pesquisa e transformadas em **dados gráficos e análises gerais**, sem identificação individual. Nenhum nome, turma ou informação pessoal será divulgado.

Riscos e cuidados

A pesquisa **não oferece riscos físicos ou psicológicos**, pois consiste apenas no preenchimento de um questionário. Caso alguma pergunta cause desconforto, você poderá deixar de responder ou desistir a qualquer momento, **sem qualquer prejuízo**. Sua participação será **totalmente anônima**, e os resultados serão apresentados apenas de forma coletiva, garantindo **sigilo e privacidade**.

Benefícios

Com sua participação, poderemos compreender melhor como melhorar o ambiente escolar e fortalecer o respeito, o diálogo e a liberdade de pensamento dentro da escola.

Voluntariedade

Sua participação é **livre e voluntária**. Você pode recusar participar ou desistir a qualquer momento, **sem nenhum prejuízo para você ou para sua vida escolar**.

Autorização

Depois de ler (ou ouvir a leitura) deste termo, você pode decidir se quer participar ou não da pesquisa. Se quiser participar, assine abaixo.

Eu entendi as explicações sobre a pesquisa e aceito participar voluntariamente.

Rubrica do pesquisador

Página 1 de 2

Rubrica do participante/responsável

 Nome do participante ou responsável Assinatura do participante ou responsável	Data: ____/____/____
--	----------------------

Eu, João Batista Carvalho Araújo, declaro cumprir as exigências contidas nos itens IV.3 e IV.4, da Resolução nº 466/2012 MS.

 João Batista Carvalho Araújo Pesquisador Responsável CPF.: 619.983.892-00	Data: ____/____/____
--	----------------------

Anexo D – Modelo de Questionário Alunos

QUESTÕES ORIENTADORAS SOBRE DISCURSOS DE ÓDIO.

1. Você acha que é certo tratar mal alguém só porque pensa diferente? Já viu isso acontecer na escola ou em outros lugares?

2. O que você considera importante para viver bem com os colegas e respeitar as diferenças na escola?

3. Se você visse alguém sendo excluído da brincadeira ou tratado com maldade, o que faria?

4. A escola é um lugar onde todos podem falar o que pensam? Existe algum limite para isso?

5. O que significa, para você, ser respeitoso com os outros?

6. Você sabe o que é “discurso de ódio”? Já ouviu ou leu essa expressão em algum lugar?

7. Você acredita que discursos de ódio podem causar brigas, exclusão ou até violência? Por quê?

8. Por que você acha que algumas pessoas adotam ideias preconceituosas ou falam com raiva sobre os outros?

9. Você saberia como agir se presenciasse uma atitude preconceituosa? Já reagiu alguma vez? Como?

10. O que a escola pode fazer para ajudar a promover o respeito e combater os discursos de ódio?

Anexo E – Modelo de Questionário Professores

QUESTIONÁRIO DOCENTE

1. Como o(a)senhor(a) percebe o ambiente político e social atual refletido na sua prática docente?
2. Já presenciou ou vivenciou episódios de censura, vigilância ou intimidação pedagógica?
3. Como avalia o impacto das redes sociais no ambiente escolar e na relação com os alunos?
4. O que pensa sobre o programa “Escola sem partido”? influenciou sua prática docente?
5. Em sua opinião, quais os maiores desafios atuais para uma educação voltada ao pensamento crítico?
6. A escola, em sua visão, deve tratar de temas como fascismo, discurso de ódio e extremismo?
7. Já percebeu alguma reação negativa da comunidade escolar ao abordar esses temas?
8. Você já presenciou alguma ação institucional ou resposta da escola diante de discurso autoritários? Como isso impactou o cotidiano escolar?
9. Há espaço para o diálogo e a resistência a essas práticas?
10. Que estratégias acredita serem eficazes para promover uma cultura democrática e crítica na escola?