

**PRESCRIÇÕES COLONIZADORAS E SOBREVUOS POSSÍVEIS SOBRE O
CURRÍCULO DE HISTÓRIA**

**COLONIZING PRESCRIPTIONS AND POSSIBLE OVERFLOWS ON THE
HISTORY CURRICULUM**

**PRESCRIPCIONES COLONIZADORAS Y POSIBLES
SOBREVUELOS EN EL CURRÍCULO DE HISTORIA**

Guilherme Henrique da Silva¹ 0000-0003-0391-5276
Marizete Lucini² 0000-0003-1532-8968

¹ Universidade Federal de Sergipe – São Cristóvão, Sergipe, Brasil; guilherme.henrique@msn.com

² Universidade Federal de Sergipe – São Cristóvão, Sergipe, Brasil; marizetelucini@gmail.com

RESUMO:

O presente artigo objetiva apresentar reflexões no âmbito do Ensino de História em diálogo com cenários vivenciados no exercício da docência, na disciplina de História, em uma escola pública do estado de São Paulo, no contexto da pandemia provocada pelo SARS-CoV-2, na modalidade do ensino remoto. Para tanto, nos ancoramos em relatos coletados durante as aulas ministradas e estudos bibliográficos, no campo dos estudos de currículo e do ensino de História. Esta prática docente possibilitou problematizações entre o conteúdo ofertado em consonância com as diretrizes oficiais e seus desdobramentos entre os estudantes. Diante da relação entre o currículo oficial e os estudantes surgiu a questão central deste trabalho: discutir o lugar do Outro e da Diferença no currículo paulista durante a pandemia. Ao final, tais implicações nos direcionam a pensar que uma educação problematizadora produz alterações tanto na práxis docente, quanto no perfil dos estudantes, refletindo em uma sociedade democrática.

Palavras-chave: diferença; ensino de História; outro.

ABSTRACT:

This article's objective is to present reflections in the context of History Teaching in dialogue with scenarios experienced in the exercise of teaching, in the discipline of History, in a public school in the state of São Paulo, in the context of the pandemic caused by SARS-CoV-2, in remote teaching modality. To do so, we anchored ourselves in reports collected during classes and bibliographic studies, in the field of curriculum studies and History teaching. This teaching practice made possible problematizations between the content offered in line with the official guidelines and its unfolding amongst the students. Faced with the relationship between the official curriculum and students, the central question of this work emerged: to discuss the place of the Other and the Difference in the São Paulo curriculum during the pandemic. In the end, these implications direct us to reflect on how a problematized education alters not only the teaching practices, but also the student's profiles, reflecting in a democratic society.

Keywords: difference; history teaching; other.

RESUMEN:

Este artículo tiene como objetivo presentar reflexiones en el contexto de la Enseñanza de Historia en diálogo con escenarios vividos en el ejercicio de la enseñanza, en la disciplina de Historia, en una escuela pública del estado de São Paulo, en el contexto de la pandemia provocada por el SARS-CoV-2, en modalidad de enseñanza a distancia. Para ello, nos anclamos en informes recogidos durante las clases y estudios bibliográficos, en el campo de los estudios curriculares y la enseñanza de la Historia. Esta práctica docente permitió problematizaciones entre los contenidos ofrecidos de acuerdo con las directrices oficiales y su desenvolvimiento entre los estudiantes. Frente a la relación entre el currículo oficial y los estudiantes, surgió la cuestión central de este trabajo: discutir el lugar del Otro y la Diferencia en el currículo paulista durante la pandemia. Al final, tales implicaciones nos llevan a pensar que una educación problematizadora produce cambios tanto en la práctica docente como en el perfil de los estudiantes, reflejándose en una sociedad democrática.

Palabras clave: diferencia; enseñanza de la Historia; otro

Uma História quadripartite ainda em curso- introdução

*[...]Eles são muitos;
Mas não podem voar
(Sousa, 1974)*

Ao nos propormos a refletir sobre as vivências na docência no Ensino de História, neste texto, nos situamos no campo das discussões curriculares. Estas reflexões emergiram a partir de uma experiência na docência desenvolvida, no estado de São Paulo, durante o contexto da pandemia causada pelo **SARS-CoV-2**, em 2020, e objetiva refletir sobre as problemáticas suscitadas em relação ao currículo de História prescrito para estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, evidenciando as problematizações suscitadas pelos alunos na prática pedagógica da disciplina de História, ao priorizar uma narrativa histórica eurocentrada. Para tanto, apresentamos alguns indicativos que nos remetem ao campo dos estudos de currículo e aos estudos desenvolvidos sobre o Ensino de História.

Nas leituras que realizamos sobre a temática, observamos que desde o início do século XX, o currículo foi se constituindo como campo de pesquisa e atraindo uma vasta gama de pesquisadores. John Franklin Bobbitt (1876-1956), foi um dos percussores das discussões e da elaboração de definições acerca dos conteúdos trabalhados nas escolas. Em sua concepção, o currículo se configurava em uma mecânica constituída por uma engrenagem tripartite, qual seja: organizar habilidades; planejar; elaborar. Ancorando-se na teoria da administração de Frederick Taylor (1856-1915), ele acreditava que as escolas deveriam seguir o modelo industrial, institucionalizando a noção de eficiência para assim se tornar um campo científico

Essa experiência ocorrida na sociedade estadunidense é apresentada e problematizada na célebre obra de Tomas Tadeu da Silva (2005), *Documentos de Identidade: Uma introdução*

às *teorias do currículo*, assim como outras subsequentes. Dessa forma, leva o leitor a refletir sobre a importância de não pensar o currículo por meio de conceitos técnicos, dado que, o mesmo é um apanhado de vivências e significados tornando-se um documento de identidade. A discussão é alcançada por meio da análise dos processos históricos de construção das teorias, discursos e perspectivas de currículo, na qual o autor faz uma análise histórica e não ontológica, no sentido de investigar a essência dos caminhos percorridos.

Os trabalhos desse campo mobilizam questões como: qual conteúdo deve ser apresentado aos estudantes? Como selecionar os conteúdos? Qual o perfil de estudante a se formar? Para responder à estas perguntas, os estudiosos partem da análise das diretrizes oficiais como as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs, Base Nacional Comum Curricular- BNCC e os Currículos de Referências, quando estes existem, dos estados e municípios e dos Projetos Políticos Pedagógicos- PPP.

Neste texto, nos ateremos à BNCC, documento normativo utilizado na construção de propostas curriculares pelos estados, municípios e escolas. Para incursionarmos nessa discussão, é importante mencionar que o processo de construção da Base Nacional de História, foi iniciado em 2014 e finalizado em 2017. Mediante muitos embates e retrocessos, até chegar em sua versão final, a base contou com quatro versões, sendo elas: a versão impedida¹, primeira versão, segunda versão, terceira versão e a versão final.

Fabiana Rodrigues de Almeida (2021), em sua tese intitulada, *A anatomia de uma interdição: narrativas, apagamentos e silenciamentos na construção da BNCC de História*, apresenta a historicidade da construção da BNCC até a sua versão final, que privilegia uma História de apagamentos e silenciamentos de sujeitos históricos e rompe com toda uma discussão iniciada a partir da década de oitenta pelo campo do ensino de História em torno do currículo,

A construção da BNCC de história é marcada por muitos embates, interdições, silêncios e relações de poder nas suas primeiras versões, curiosamente propostas pela comunidade disciplinar do Ensino de História. Havia em ambos os documentos a ampliação de modos narrativos para a história escolar, tradicionalmente marcada pelos cânones eurocêntricos que se fecham a uma única possibilidade de compreensão histórica. (*ibid.* p. 263).

Nas análises que a autora realiza, nos indica que na versão impedida, havia o investimento para a formação da cidadania por meio da democracia, refletindo na concepção do currículo ao possibilitar um currículo democrático. Contudo, na primeira versão que veio a

¹ Trata-se da versão preliminar, que não foi oficialmente publicada pelo Ministério da Educação- MEC, de forma política, a pesquisadora denominou de versão impedida.

público, a concepção de uma educação para formação da cidadania estava atrelada a avaliação em larga escala, num movimento que foi se consolidando até culminar na versão final resultando em “[...] um currículo apartado das questões socialmente vivas. Um currículo indiferente às questões centrais da sociedade brasileira do tempo presente e, nesse sentido, um currículo sem um projeto de educação nacional comprometido com seu tempo”. (*ibid.* p. 268).

Nesse sentido, nossa discussão problematiza a permanência de um Ensino de História que ainda insiste na divisão quadripartite- idade antiga, média, moderna e contemporânea- e que não reconhece os sujeitos e suas vivências, impossibilitando a presença do Outro e da Diferença. Nesse sentido, importa retomar a epígrafe e afirmar que este texto se constitui na intencionalidade de refletir também sobre voos possíveis, apesar das prescrições, ainda colonizadoras.

Dúvidas, espanto e concordância diante das temáticas das aulas do CMSP²- apresentação dos dados

“prof uma duvida. Pq na história, a gente estuda a história de outros países sendo q as vezes nem parece ter ligação com o brasil” (Silva, 2021).

A epígrafe acima é uma pergunta realizada por um estudante³ da segunda série do ensino médio na aula de História. O título da aula em que surgiu a pergunta era: Inglaterra – Da República de Cromwell à Revolução Gloriosa. Tomamos a pergunta como um solavanco, que nos convida a refletir sobre quais temas os estudantes se aproximavam mais, quais momentos da História apresentados nas aulas lhes chamavam mais atenção. Embora, essa pergunta fosse muito mais que uma aproximação ou afastamento do tema, interpretamos que ela refletia, um incômodo do aluno sobre a ausência do Brasil nas aulas de História.

Antes de narrarmos outras situações próximas a este caso, é importante mencionar que em decorrência da permanência da pandemia, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo realizou uma busca sobre quais habilidades deveriam compor o Currículo do ano letivo de 2021.

Dessa forma, houve uma seleção das habilidades, resultando em uma matriz, a partir da qual as aulas do CMSP vêm sendo elaboradas. De acordo com os documentos da secretaria, as aulas dos professores das escolas devem ser elaboradas a partir da mesma base, para que haja consonância entre as duas formas de oferta de aulas. Ainda segundo o Estado, essas habilidades

² Centro de Mídias do Estado de São Paulo- CMSP é uma plataforma criada para a continuidade na formação dos professores, bem como, impulsionar a educação dos estudantes. Durante a pandemia, ela possibilitou o contato dos estudantes com a escola de forma remota.

³ Os nomes utilizados neste texto são fictícios para proteger a imagem dos estudantes.

seriam o foco do ensino, contudo, os professores têm autonomia para aprofundar as discussões, bem como, ir além delas.

Os dados a seguir (Quadro 1) comportam um exemplo da organização de conteúdos programáticos de aulas ofertadas pelo Centro de Mídias ao longo do segundo bimestre, para os estudantes do 8º ano do ensino fundamental:

Quadro 1: Aulas ofertadas no 2º Bimestre – 2021 para o 8º ano do ensino fundamental.

2º Bimestre – 2021	
Data	Tema da aula
05/05/2021	América: A chegada dos europeus
07/05/2021	América Espanhola
12/05/2021	Brasil: descobrimento
19/05/2021	Brasil: colônia
26/05/2021	Brasil: Chegada da Família Real
28/05/2021	Brasil: Caminhos até a independência
02/06/2021	Brasil: Independência
09/06/2021	Processos de Independência das Américas: México e Haiti
16/06/2021	Libertadores da América (aula 1)
18/06/2021	América Latina e seus processos de independência
23/06/2021	Jogo das Américas Seja independente

Fonte: elaborado pelos autores, 2021.

Essas aulas eram preparadas em consonância com a BNCC, por meio da proposição de habilidades essenciais, quais sejam:

Analisar, com base em documentos históricos, diferentes interpretações sobre as dinâmicas das sociedades americanas no período colonial, comparando informações, argumentos e pontos de vista explicitados nos diferentes tipos de fonte [...] Identificar a distribuição territorial da população brasileira em diferentes épocas, considerando a diversidade étnico-racial, étnicocultural (indígena, africana, europeia e asiática) e os interesses políticos e econômicos [...] Analisar o processo de independência em diferentes países latinoamericanos e comparar as formas de governo neles adotadas [...] Identificar e explicar os protagonismos e a atuação de diferentes grupos sociais e étnicos nas lutas de independência no Brasil, na América espanhola e no Haiti [...] Caracterizar a organização política e social no Brasil desde a chegada da Corte portuguesa, em 1808, até 1822 e seus desdobramentos para a história política brasileira [...] Discutir a noção da tutela dos grupos indígenas e a participação dos negros na sociedade brasileira do final do período colonial, identificando permanências na forma de preconceitos, estereótipos e violências sobre as populações indígenas e negras no Brasil e nas Américas. (SÃO PAULO, 2021, online).

É necessário destacar que a estruturação por habilidades presente na base, objetiva que o estudante desenvolva as competências específicas de cada componente curricular. Com esse fim, o currículo é composto por objetos de conhecimento, habilidades (aprendizagens) e unidades temáticas (tem caráter amplo). As habilidades podem ser pensadas como o centro do processo formativo, relacionadas aos objetos do conhecimento, e estes, estão organizados em unidades temáticas.

Na definição das habilidades, escolhas são realizadas, o que nos permite inferir que ao eger o que será contemplado e o que não será abordado, situa-se no campo das disputas curriculares. Essa escolha nos incita a refletir sobre como foram feitas essas escolhas? Para quem? Quais as intencionalidades? Não intencionamos responder ao indagado, mas sim provocar reflexões para os desdobramentos de outras considerações.

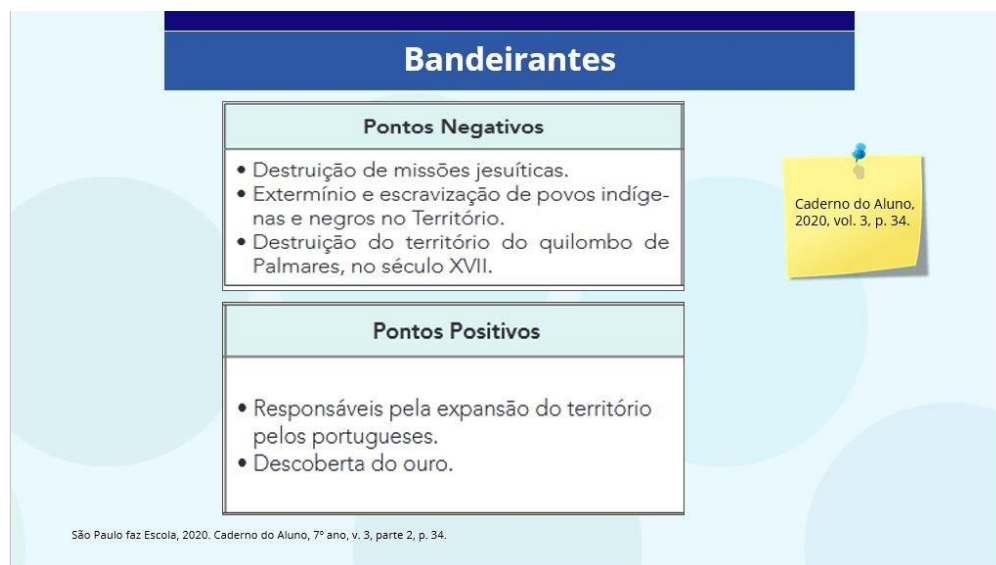
Assim, da mesma maneira como proposto para o 8ºano e disponibilizado no repositório do Centro de Mídias do Estado de São Paulo, a proposta se estende aos demais anos do Ensino Fundamental. De acordo com a gestão da Escola Estadual Professor Antônio de Queiroz⁴, era importante que o professor assistisse a aula ofertada pelo CMSP junto com o estudante e depois realizasse o aprofundamento em sua aula para sanar as dúvidas dos estudantes. Dentre essas aulas listadas, houve uma que causou muito espanto entre as turmas dos 8ºanos. Aula do dia 19/05/2021, exibida via canais de TV abertos, CMSP e *Youtube*, cujo tema era: Brasil: colônia.

A professora que lecionava iniciou a aula descrevendo sobre os chamados ciclos econômicos do Brasil, novas formas de administração, capitanias hereditárias. Esses temas foram abordados para introduzir os estudantes ao tema central. Em seguida, foi projetado na tela a imagem do Monumento às bandeiras, de Victor Brecheret localizada no Parque Ibirapuera, na cidade de São Paulo – SP. Foi perguntado aos milhares de estudantes que assistiam a aula, qual era o significado do monumento. Ao contextualizar, a professora afirmou que,

O Monumento às bandeiras representa os bandeirantes e a formação étnico-racial do povo brasileiro. Puxando as canoas de monções, podemos observar negros, mamelucos e índios que trazem uma cruz em seus pescoços, simbolizando a forte presença da igreja católica e seus representantes jesuítas nas missões. (8º ano EF-CMSP, 2021).

Na continuidade da aula, foi projetado o quadro Fundação de São Vicente, de Benedito Calixto e foi explicado que ele representava o contato de Martin Afonso de Souza com os índios. No restante da aula, a professora apresentou como se deu o processo de interiorização do Brasil e as diferenças entre as expedições, a saber, as Bandeiras, Entradas e Monções. Eis que é projetado um quadro (Figura 1) extraído do material didático do estado,

⁴ Escola de atuação e palco dos cenários narrados neste texto.



O quadro apresenta o tema "Bandeirantes" em um cabeçalho azul escuro. Abaixo dele, há duas caixas brancas com bordas cinzas. A primeira caixa, intitulada "Pontos Negativos", contém três itens: "Destruição de missões jesuíticas.", "Extermínio e escravização de povos indígenas e negros no Território.", e "Destruição do território do quilombo de Palmares, no século XVII.". A segunda caixa, intitulada "Pontos Positivos", contém dois itens: "Responsáveis pela expansão do território pelos portugueses." e "Descoberta do ouro.". À direita do quadro, há uma nota amarela colada, que cita "Caderno do Aluno, 2020, vol. 3, p. 34.". Na base do quadro, há uma pequena fonte: "São Paulo faz Escola, 2020. Caderno do Aluno, 7º ano, v. 3, parte 2, p. 34."

Bandeirantes	
Pontos Negativos	<ul style="list-style-type: none">• Destruição de missões jesuíticas.• Extermínio e escravização de povos indígenas e negros no Território.• Destruição do território do quilombo de Palmares, no século XVII.
Pontos Positivos	<ul style="list-style-type: none">• Responsáveis pela expansão do território pelos portugueses.• Descoberta do ouro.

Figura 1: Bandeirantes. Quadro exibido na aula de História do dia 19/05/2021.

A professora apresenta o quadro da seguinte forma (resumidamente):

Se um indígena estiver contando essa história, é claro que terá somente pontos negativos. Do ponto de vista do europeu, dos grandes latifundiários, os bandeirantes tiveram muita relevância na construção do nosso território. Nessa história, nós colocamos os dois pontos de vistas, aí é com vocês estudantes, vocês que vão decidir. (8º ano EF- CMSP., 2021).

A narrativa emitida pela professora, dentre outras questões, indicou que num processo de desmistificação dos bandeirantes, eles não foram grandes heróis, mas sobreviventes. Na sequência, foi possibilitado que os estudantes e professores de toda a rede comentassem a exposição realizada. As manifestações demonstraram indignação e espanto que repercutiram também entre os estudantes da Escola Antônio de Queiroz, que participavam e liam as mensagens no chat da aula. Ao término da aula, alguns alunos me procuraram por meio de mensagens no *WhatsApp*, questionando se realmente havia pontos positivos nas ações dos bandeirantes. Antes de realizar uma intervenção, solicitei para a próxima aula que eles explicassem cada ponto presente no quadro, com base nas aulas anteriores e conversas que havíamos tido até aquele momento. Assim, a partir das suas narrativas, concepções e saberes eles passaram a explicar o quadro.

Para Larissa de 13 anos, estudante do 8ºano, os pontos negativos são “*População nativa massacrada. São pontos que já da pra ver que a figura dos bandeirantes não são grandes heróis*”⁵ e os pontos positivos “*A expansão do território e a descoberta do ouro. Dois pontos positivos, porém, depende de quem está contando a história*”. Neste entendimento exposto

⁵ As frases destacadas em itálico referem-se as falas dos estudantes.

na atividade escrita, percebe-se que a estudante incorpora ao seu discurso os argumentos da professora, ao não considerar os bandeirantes heróis e ao mencionar que para se considerar negativo ou positivo, depende do ponto de vista do narrador.

Segundo a aluna Renata de 13 anos, estudante do 8º ano, “Nos pontos positivos, podemos dizer que os bandeirantes abriram caminho para a descoberta de novas áreas nunca exploradas por seres humanos, além dos indígenas. Nos pontos negativos, temos a escravização indígena e o genocídio (extermínio deliberado de uma comunidade, grupo, racial ou religioso) da população indígena”. Nesta outra narrativa, predomina a figura do bandeirante como uma figura que encontrou outros lugares e ao mesmo tempo causou o genocídio da população indígena. Assim, como no primeiro relato, a aula transmitida pelo Centro de Mídias se reflete nas asserções dos estudantes.

Tanto na primeira fala da professora referente ao monumento às bandeiras, quanto na sua explicação sobre o movimento de interiorização do país, nota-se um discurso que incide com a proposta de valorização do monumento, atribuindo importância aos bandeirantes num projeto colonizador que os homenageia pelo grande feito, desconsiderando-se que foram eles os responsáveis pelo derramamento de sangue indígena. O conteúdo ofertado pelo Estado, pelo menos nesta aula, ainda é construído sobre a perspectiva da negação do reconhecimento que o monumento simboliza a morte e devastação dos povos nativos.

Evocamos Le Goff (1996), para quem o monumento é documento. Nesse sentido, é necessário nos atentarmos para o fato de que a memória é uma operação contínua da lembrança e do esquecimento, sendo assim, é nela “[...] onde cresce a história, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir o presente e o futuro. Devemos trabalhar de forma que a memória coletiva sirva para a libertação e não para a servidão dos homens.” (*ibid.* p. 477). Tanto a memória, quanto o documento estão situados em um lugar. Lugar esse de onde se fala de um tempo geral, que não é apenas o presente e que circunda não somente um lugar físico, mas que remete a uma reflexão do que é construído material e imaterialmente em épocas distintas, ligando o tempo, o documento e a memória. Problematizar o monumento às bandeiras implica compreender que,

O documento é uma coisa que fica, que dura, e o testemunho, o ensinamento (para evocar a etimologia) que ele traz devem ser em primeiro lugar analisados desmistificando-lhe o seu significado aparente. O documento é monumento. Resulta do esforço das sociedades históricas para impor ao futuro- voluntária ou involuntariamente- determinada imagem de si próprias. No limite, não existe um documento-verdade. Todo documento é mentira. Cabe ao historiador não fazer o papel de ingênuo. (LE GOFF, 1996, p. 548).

Ocupamos lugares na sociedade e a partir dessa ocupação surge a interação com espaço. Dessa dinâmica, entre homem e ambiente habitado é que nasce a figura do sujeito-histórico. Ou seja, compreendemos que não se trata apenas do **lugar** em si, mas sim, das **projeções** que se faz nele. O esperado na aula do ponto de vista do ensino de história, era problematizar a construção do monumento, levando em conta as intencionalidades e a quem ele representa. Essa seria a posição do historiador frente ao mesmo, tomar para si o papel de questionar o documento/monumento e possibilitar outras narrativas que se desvinculam da história oficializada.

Contudo, essa situação está longe de se concretizar. De acordo com Almeida (2021), a partir da segunda versão da BNCC publicada, há uma aposta objetiva no apagamento de algumas narrativas. Assim, na terceira versão podemos analisar que,

No 8º ano, alguns descritores se dedicam a pensar a continuidade dos preconceitos e estereótipos, sem contudo produzir contrapontos possíveis acerca da participação dos negros e indígenas na história para além do cenário de colonização, ou seja, os descritores continuam vinculando à presença desses grupos exclusivamente à chegada dos europeus e conseqüentemente a sua escravidão, retirando dos mesmos seus protagonismos dentro desses cenários e em cenários atuais, através das lutas e resistências. (*ibid.* p. 126).

Retornando ao caso do estudante Ítalo, 16 anos, cuja pergunta tornou-se epígrafe para a escrita desse tópico, após a indagação, houve um momento para conversar com o estudante, para saber um pouco mais sobre o que ele vinha achando das temáticas das aulas e como ele estava lidando com a dinâmica do remoto. Em dado momento da conversa, Ítalo mencionou que havia chegado em Limeira-SP no ano de 2019, vindo do Acre, e que lá estavam presentes nos conteúdos, as questões locais, tais como a importância da preservação das seringueiras, o papel desempenhado pelo sindicalista, ativista Chico Mendes, dentre outros assuntos. Contudo, nas aulas de agora, ele não via ligação com Brasil e nem com o Acre.

Essas duas situações refletem ao menos em três dimensões, digamos, estruturais do ensino. Ambas trazem questões sobre a **seleção, acolhimento pedagógico e abordagem de temáticas** realizadas pelo Estado. No caso desse estudante, que não viu a presença das questões relacionadas ao Brasil e do Acre nas aulas, podemos localizar essa ausência de acolhimento pedagógico no âmbito da seleção de conteúdos trabalhados na pandemia, expressos no Documento Orientador Atividades escolares não presenciais. A outra dimensão está ligada a prática docente de cada professor, inclusive, da professora responsável pelas aulas do CMSP. Em História, assim como em outras disciplinas, é possível traçarmos relações, paralelos com outras temporalidades, espaços e sujeitos, contudo, é o professor que organiza essa dinâmica na aula. Nesse sentido,

A atuação docente demanda uma sólida base de conhecimento para o ensino que abarca conhecimentos pedagógicos sobre o currículo, sobre os estudantes e suas características, sobre o contexto de atuação, sobre os fins educacionais, sobre o conteúdo a ser ensinado. Este último implica compreender os conceitos, a estrutura e as formas de organização de determinada área de conhecimento e conhecer o processo de produção dos conhecimentos. Além de conhecer o conteúdo a ser ensinado é fundamental saber utilizar os diferentes modos de representação de um conceito e/ou ideia, como analogias, exemplos, explicações, ilustrações etc. [...]. (SOUZA; REALI, 2022, pp. 3-4).

Aqui merece ser destacada (mesmo que não aprofundemos essa temática), que durante o Ensino Remoto Emergencial - ERE, tais atribuições docentes foram intensificadas e demandaram à procura por novas práticas pedagógicas. É sobre esse assunto que Souza e Realí (*ibid*), apresentam em forma de artigo um estudo envolvendo um grupo de professoras experientes vinculadas a um programa de mentoria, que foram acompanhadas durante a pandemia. Assim destacam que

Diante do desafio do ensino remoto emergencial as professoras-mentoras se envolveram em um processo intencional e estratégico para a construção de novas práticas, buscando ir além de meramente transpor o ensino presencial nas atividades remotas, embora em alguns casos a organização das aulas e práticas presenciais fosse a base das propostas. Muitos desafios perpassaram esse processo, mas a busca, revestida de resistência, por criar possibilidades e potencialidades para que as crianças tivessem um ensino digno em um contexto adverso, esteve presente, e revelam o compromisso das professoras com a atividade profissional. (*ibid*. pp. 19-20).

Em um cenário de retorno progressivo das atividades presenciais, tais desafios ainda estarão presentes. Desse modo

[...] é essencial questionar e investigar se e como o currículo escolar alcançou todos os estudantes no período do ERE e na retomada das atividades presenciais em 2021. Conversas recentes com professoras que participaram da mentoria denunciam a desigualdade na distribuição do conhecimento decorrente do ERE e evidenciam a necessidade de acolhimento afetivo e pedagógico dos estudantes. (*ibid*. p. 23).

O fato ocorrido na aula do 8º ano, também nos remete a questionar os efeitos da modalidade remota, considerando que o acesso aos conhecimentos transmitidos através do Centro de Mídias de São Paulo, chega de diferentes formas até os estudantes, principalmente se considerarmos que as condições de acesso são diversas e desiguais, pouco providas de acolhimento pedagógico em relação aos saberes que os estudantes possuem, bem como sem levar em consideração os contextos em que esses saberes foram adquiridos.

Observa-se assim, no episódio ocorrido com o 8º ano, que a narrativa privilegiada ainda sobrevaloriza a perspectiva do colonizador em detrimento de outras narrativas históricas que permanecem silenciadas. Para Silva Neto (2020), a permanência desta estrutura reflete o que indica como “formas de operação da ‘colonialidade cultural’; heranças naturalizadas e introjetadas nos discursos oficiais e do senso comum [...]” (*ibid*. pp. 31-32).

Para trabalhar estas questões, consideramos necessário identificar como elas são tratadas no âmbito do Ensino de História, pois elas representam lutas de grupos sociais em relação a demarcação de terras, políticas de acesso à saúde e educação, e outras demandas que as tornam um passado vivo, que não passou perante a sociedade. Denominamos essas urgências como questões sensíveis, com o objetivo de identificar caminhos para refletir sobre como o currículo tem negligenciado estes temas tão presentes nas vivências dos professores e estudantes.

Currículo e política da *Diferença*- conclusões

A invisibilização de grupos sociais presentes nos cenários apresentados, nos move a procurar teorias que amparam as discussões a fim de nos orientar no enfrentamento às interdições que se consolidam em apagamentos de sujeitos históricos. Recorremos neste primeiro momento ao pensamento de Emmanuel Levinas⁶, que nos possibilita compreender as relações sociais por meio de uma filosofia que problematiza a ausência de outros sujeitos, de outras formas de ser e estar no mundo. O primeiro movimento é considerar que a tradição filosófica ocidental se preocupou em pensar e desvelar o ser na sua totalidade, privilegiando o individualismo dos homens.

Para Levinas (1980), esta filosofia é responsável por criar um pensamento excludente, tendo sua centralidade recaída unicamente no ser (*eu, nós*). Ela procura, a partir de então, identificar um conhecimento puro e desvelar as multifacetadas⁷ dos homens para compreender a relação dos sujeitos com o meio no qual estão inseridos. Assim, a ontologia - teoria do ser - postula práticas que culminam na exclusão ou redução daquele que não seja o Mesmo (*eu, nós*),

A relação com o ser, que actua como ontologia, consiste em neutralizar o ente para compreender ou captar. Não é, portanto, uma relação com o outro como tal, mas a redução do Outro ao Mesmo. Tal é a definição da liberdade: manter-se contra o outro, apesar de toda a relação com o outro, assegurar a autarcia de um eu. A tematização e a conceptualização, aliás inseparáveis, não são paz com o Outro, mas supressão ou posse do Outro. A posse afirma de facto o Outro, mas no seio de uma negação da sua independência [...] A ontologia como filosofia primeira é uma filosofia do poder. (LEVINAS, 1980, p. 33).

⁶ Emmanuel Levinas é um filósofo lituano-Frances nascido em uma família judaica, que devido a sua origem foi perseguido pelo nazismo de Adolf Hitler. Ele discursa de dois “lugares” de uma tradição hebraica e grega, esta última na condição de “fora” ou de acordo com Jacques Derrida, ele é um estrangeiro, o que o torna herdeiro de duas tradições filosóficas.

⁷ É a forma de designar a pluralidade dos homens, as diversidades existentes nas sociedades. O pesquisador Cristian Góes (2021), afirma que foi justamente essa variedade de grupos que deu origem a sobreposição de sujeitos por meio da política de identidades.

Partido disso, é importante indicar ao leitor que não é objetivo deste texto colocar na balança distintas teorias e pesá-las a fim de reduzir uma frente a outra, pelo contrário, procura-se identificar uma referência para discussão que abarque justamente a pluralidade existente na sociedade, que outrora fora negada pela tradição colonizadora do ocidente. Dessa forma, o intuito é identificar uma teoria que indique caminhos para rompermos com a normatização criada em torno da exclusão de sujeitos do convívio social pelas diferentes categorias econômicas, étnicas, de gênero, dentre outras formas de segregação criadas numa cosmologia que privilegia apenas o singular. Portanto,

A filosofia de Lévinas não está vinculada especificamente a um determinado aspecto temático e hermético, mas dialoga com diversos temas de caráter filosófico. Pensar o outro segundo Lévinas, é algo que vai além de qualquer atributo, é uma maneira de pensar a relação com o próximo pelo qual somos responsáveis para com o outro. Ele apresenta um novo humanismo que, pelo estatuto ético, proporciona a inter-relação humana e intersubjetiva. A grande novidade proclamada por este filósofo lituano - francês é um pensamento que tem seu ápice na promoção da defesa da vida, abolindo assim com a proliferação da violência e morte do outro homem. Portanto [...] o novo humanismo é constituído, é categoricamente marcado pela prática do amor, da justiça, da fraternidade e responsabilidade pelo outro. (ZANON, 2020, online).

Nessa mesma lógica Sá (2021), contribui ao enfatizar o sentido ético da filosofia levinasiana,

Em oposição à ética kantiana [...] cuja centralidade residia na razão individual, soberana e autônoma para explicar e justificar as ações humanas, Levinas propõe a compreensão da ética à luz do outro com quem mantenho uma relação de alteridade enquanto o considero como meu semelhante. Do latim *alteritas* que significa *ser o outro* a propositura de Levinas faz sentido porque a manutenção da relação de alteridade com meu semelhante é fundamental para que eu me coloque no lugar do outro possibilitando que eu demonstre empatia, entenda e sinta suas dores e angústias, seja acolhedor, compassivo, etc. Mais ainda, ser ético no sentido levinasiano faz com que eu extrapole nessa relação de alteridade e me sinta responsável pelo outro ao ponto de passar a considera-lo como alguém superior em relação a mim. (SÁ, 2021, p. 48).

Na perspectiva de pensar esse Outro, importa ressaltar que não se trata de um âmbito do indivíduo, mas de pensar a relação que é estabelecida com esse Outro, entendido como um ser histórico que está temporal e geograficamente situado. Para Góes (2021, p. 21), esse Outro “[...] é aquele nascido em narrativas de bases identitárias, atravessado por forças políticas, econômicas, sociais, religiosas, culturais. De modo geral, ele é a *diferença* de *nós*, contra quem se luta porque o *Outro* pode nos revelar como somos, ou seja, semelhantes a ele”. É a partir dessa política da *diferença*, que trilharemos caminhos para o enfretamento de discursos e práticas do (*eu, nós*), que barram as vozes do *Outro*.

Como visto, do ponto de vista oficial curricular houve a predominância de uma narrativa ainda colonizadora, mas entre os estudantes houve problematizações e inquietações, ou seja, os

próprios estudantes potencializaram o discurso excludente a fim de questioná-los. Importa considerar, que tais narrativas estudantis também são oficiais, dado que, são posicionadas em situações de embates que movem os sujeitos aos questionamentos desde o lugar que vivem e fazem a história. Cadê o Brasil na aula de história? De que forma ensinar História por meio das questões socialmente vivas, diante de um currículo excludente?

A resposta parte dos próprios estudantes. De forma que ao fomentar as discussões e ao questioná-los estamos possibilitando a desconfiança daquilo que foi dito, lido e tomado com uma única verdade. Seguindo a perspectiva de Le Goff, não seremos ingênuos em acreditar no monumento/documento, pois é imprescindível o exercício do questionamento por parte do *Outro*.

Kosls, Cocco, Cella (2020), ao promoverem reflexões sobre o sentido da formação humana a partir de caminhos emancipatórios e humanizadores ressaltam que é necessário nos atentarmos para o modelo educacional vigente, cujos caminhos estão enveredados para uma lógica econômica que visa alcançar objetivos de mercado, de forma que não levam em consideração as relações subjetivas, ocasionando a exclusão do aspecto humano, logo o *Outro* não é considerado. Os (as) autores (as) recorrem ao pensamento de Martha Nussbaum, que fornece meios para tomadas de decisões que visam superar o modelo educacional pautado pela economia. Assim destacam que,

A autora aponta alguns dos elementos que poderiam conduzir os sujeitos a esta condição: o pensar por si mesmos; o olhar crítico sobre a tradição e a condição de compreender a importância das realizações e do sofrimento dos outros. Nussbaum (2010) nos remete a pensar na relação direta que a educação tem na preservação e conscientização quanto à natureza e possibilidades de uma vida democrática. (*ibid.* p. 6).

Ao considerar tais proposições reafirmam que,

Nesse sentido, apontamos para a necessidade de se revestir de sentidos os processos formativos. Esses sentidos estão ligados a retomada das humanidades, das artes, da cultura como indispensáveis na formação de seres humanos para que se possam vislumbrar gerações capazes de viver de forma equilibrada em um mundo complexo e globalizado. Sem essas perspectivas nos parece muito difícil a continuidade e/ou sobrevivência de modelos de vida democráticos, os quais têm como princípios básicos, o respeito às diferenças e o combate às desigualdades. (*ibid.* p. 15).

Nos cenários apresentados neste texto, o *Outro*, foi o estudante que não se viu na aula, bem como os inúmeros questionamentos perante a fala da professora em considerar pontos positivos nos bandeirantes. Cotidianamente, somos nós o *Outro*,

Nesse lugar imaginário, fabulado politicamente em sociedades colonialistas como as nossas, os *Outros* seriam os pobres, os refugiados, os negros, indígenas, a população lgbtqi+, aquelas e aqueles que não pertencem e, por isso, estão fora do círculo de exercício do poder dominante. (GÓES, 2021, p. 14).

Nossas existências e experiências questionam a colonialidade. Se a *diferença* é a chave principal dessa política de alteridade que viola corpos, é por meio dela que construiremos a resistência. Segundo Tomaz Tadeu da Silva (2006, p. 26), “As relações de alteridade são, por sua vez, fundamentalmente, relações de poder. A diferença cultural não é estabelecida de forma isoladamente e independentemente. Ela depende de processos de exclusão, de vigilância de fronteiras, de estratégias de divisão”. Mesmo que essas relações não simétricas permeiem o currículo, acreditamos que é possível por meio da prática docente alçar voos em meio a um currículo, ainda engessado, como é possível observar a partir dos pequenos relatos aqui descritos, assim

Pensar um currículo de história para escola básica sem levar em consideração os temas desestruturantes e sensíveis é continuar a pensar um currículo eurocêntrico, cronológico, dominante, branco, heterossexual e racista[...]. Supor um passado vivo implica pensar duas urgências que se apresentam hoje ao ensino de história: as questões sensíveis e a diferença. As questões sensíveis nos deslocam e nos colocam no lugar de alguém que aborda o presente ao mesmo tempo que pensa o passado. (PEREIRA; SEFFNER, 2018, p.20).

Esse deslocamento que ocorre na sala de aula, para além de promover uma educação problematizadora, produz alterações na práxis docente, pois é por meio das vivências escolares, que o professor vai se constituindo e ressignificando seu fazer docente, num processo que podemos denominar de acordo com Paulo Freire (2020), de mediatização, dado que, o currículo prescrito e o currículo vivo são mediatizados pelas subjetividades dos docentes, criando um processo inacabado, que está em constantes alterações do ser professor.

Nesse sentido, o movimento de troca entre professor-aluno cria espaços comuns de ensino-aprendizagem. Freire (2020, p. 96), nos ensina que “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”. E o mundo é composto também por aqueles que vivem nas periferias das relações de poder/domínio.

Referências

- 8º ano EF- CMSP. 8º ANO EF- História- Brasil: Colônia. [S. l.], 2021. 1 vídeo (26:18 min). Publicado pelo canal 8º ano EF- CMSP. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=pPhD0rZ0mu4> . Acesso em: 04 mar. 2022.
- ALMEIDA, Fabiana Rodrigues de. **A ANATOMIA DE UMA INTERDIÇÃO**: narrativas, apagamentos e silenciamentos na construção da BNCC de História. 2021. 328 f. Tese (Programa de Pós-graduação em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora- MG, 2021.

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 73.ed.- Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020, p. 95-101.
- GÓES, José Cristian. **Quem somos nós na fila do pão?: a fabricação dos invisíveis na história do Brasil**. Sergipe, SE: Segrase, 2021.
- KOHL, Rosana Cristina; COCOO, Ricardo; CELLA, Rosenei. Os sentidos da formação humana: perspectivas para uma educação emancipadora e humanizadora. **Revista Tempos E Espaços Em Educação**, 13(32), 1-17, 2020. DOI: <https://doi.org/10.20952/revtee.v13i32.13383>. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/13383> . Acesso em: 14 mar. 2022.
- LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. 4.ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1996.
- LÉVINAS, Emmanuel. **Totalidade e Infinito**. Lisboa: Edições 70, 1980.
- NUSSBAUM, Martha C. **Sin fines de lucro: Por qué la democracia necesita de las humanidades**. Buenos Aires: Katz, 2010.
- PEREIRA, Nilton Mullet; SEFFNER, Fernando. Ensino de História: passados vivos e educação em questões sensíveis. **Revista História Hoje**. Rio de Janeiro, vol. 7, nº 13, p. 14-33, jan.2018/ago.2018.
- SÁ, Rubens Lacerda de. Ética, decolonialidade e migração à luz do pensamento freireano. **Práxis Educacional**, [S. l.], v. 17, n. 47, p. 44-65, 2021. DOI: 10.22481/praxisedu.v17i47.8739. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8739> . Acesso em: 15 mar. 2022.
- SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Currículo Paulista**. São Paulo: SEE, 2021. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/download/habilidades-essenciais-ensino%20medio%202021/Habilidades%20Essenciais%20de%20Hist%C3%B3ria%20-%20E.M%20%20Alterado%2015-02.pdf?t=1613499000> . Acesso em: 09 mar. 2022.
- SILVA NETO, João Paulino. **Saberes dos povos indígenas Maya e Yanomami : desafios epistêmicos no processo de descolonização**. Boa Vista: Editora da UFRR, 2020.
- SILVA, Guilherme Henrique da. Anotação de campo: narrativas de aulas. Limeira-São Paulo: [s.l.], 2021. 1 diário de bordo.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução as teorias do currículo**. 2.ed. 9ª reimp. Belo Horizonte: Autentica, 2005.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- SOUSA, Jose Ednardo Soares Costa. Pavão Mysteriozo. In: SOUSA, Jose Ednardo Soares Costa. **O Romance do Pavão Mysteriozo**. [S.l.]: RCA Victor, 1974. 1 disco sonoro.
- SOUZA, Ana Paula Gestoso de; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues. Construção de práticas pedagógicas na educação básica em tempos de pandemia. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 18, n. 49, 2022. DOI: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v18i49.9099>. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/9099>. Acesso em: 10 mar. 2022.
- ZANON, Andrei. O princípio da alteridade de Lévinas como fundamento para a responsabilidade ética. **Revista Perseitas**. Medellín – Colombia, v. 8. p. 75-103. 2020. DOI: <https://doi.org/10.21501/23461780.3489>. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/4989/498965770005/html/>. Acesso em: 15 nov. 2021.

SOBRE O/AS AUTOR/AS

Guilherme Henrique da Silva. Especialista em Artes e Tecnologia pelo Instituto Federal do Norte de Minas. Mestrando pela Universidade Federal de Sergipe. Pesquisador no Grupo de

Pesquisa Educação, História e Interculturalidade (GPEHI/CNPq). Contribuição de autoria: participação em todas as etapas do estudo e da escrita do manuscrito - <http://lattes.cnpq.br/2180957954655055>.

Marizete Lucini. Doutora em Educação pela UNICAMP. Docente na Universidade Federal de Sergipe. Líder do Grupo de Pesquisa Educação, História e Interculturalidade (GPEHI/CNPq). Contribuição de autoria: participação em todas as etapas do estudo e da escrita do manuscrito - <http://lattes.cnpq.br/7998559848634694>.

Como citar este artigo (ABNT):

SILVA, Guilherme Henrique da; LUCINI, Marizete. Prescrições colonizadoras e sobrevoos possíveis sobre o Currículo de História. *Revista Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 18 n. 49 2022. DOI: [10.22481/praxisedu.v18i49.10499](https://doi.org/10.22481/praxisedu.v18i49.10499)