



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

GUILHERME HENRIQUE DA SILVA

**PROFESSOR, VOCÊ FAZ AS UNHAS?: DAS EXPERIÊNCIAS ESCOLARES ÀS
POLÍTICAS CURRICULARES NO ENSINO DE HISTÓRIA**

**SÃO CRISTÓVÃO (SE)
2022**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**PROFESSOR, VOCÊ FAZ AS UNHAS?: DAS EXPERIÊNCIAS ESCOLARES ÀS
POLÍTICAS CURRICULARES NO ENSINO DE HISTÓRIA**

GUILHERME HENRIQUE DA SILVA

Dissertação de Mestrado apresentada como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe.

**SÃO CRISTÓVÃO (SE)
2022**

GUILHERME HENRIQUE DA SILVA

**PROFESSOR, VOCÊ FAZ AS UNHAS?: DAS EXPERIÊNCIAS ESCOLARES ÀS
POLÍTICAS CURRICULARES NO ENSINO DE HISTÓRIA**

Dissertação de Mestrado apresentada como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe.

Orientadora: Prof^a Dr^a Marizete Lucini

Banca Examinadora:

Prof^a Dr^a Marizete Lucini
(PPGED/ Universidade Federal de Sergipe)

Prof. Dr. Alfrancio Ferreira Dias
(PPGED/ Universidade Federal de Sergipe)

Prof^a Dr^a Ilka Miglio de Mesquita
(Grupo de Pesquisa Educação, História e Interculturalidade/UFS)

*À Rosemary,
Pelos sorrisos, ensinamentos e pela vida.*

*[...]. Não estamos alegres,
É certo,
Mas também por que razão
Haveríamos de ficar tristes?
O mar da história
É agitado.
As ameaças
E as guerras
Havemos de atravessá-las.
Rompê-las ao meio,
Cortando-as
Como uma quilha corta*

*As ondas
(Vladimir Maiakovski)*

AGRADECIMENTOS

*Meu bem, eu cheguei agora;
Mas eu te peço tu não vá chorar;
Por favor, me dê a sua mão;
Entra no meu cordão, venha participar.
(BALEIRO, 1999)*

Esta dissertação nasceu com o apoio de muitas mãos. Foram elas que me ensinaram “a pisar nesse chão devagarinho”. Sou grato por vocês me acolherem em suas vidas.

Aos meus pais e irmãos, pelo apoio e a compreensão da distância; em especial, à minha mãe, a quem dedico esta dissertação.

À Mari, pelo acolhimento, ensinamentos e diálogos. Obrigado pelos caminhos construídos a partir da sensibilidade do olhar, da escuta e da compreensão. Quero continuar de mãos dadas com você. “Cantar, e cantar, e cantar; / a beleza de ser um eterno aprendiz”.

Aos meus alunos, alunes e alunas que me proporcionaram os primeiros passos como professor. Obrigado.

Aos meus amigos, amigues e amigas do Grupo de Pesquisa Educação, História e Interculturalidade, pelas reflexões e os diálogos.

Ao Juliano, Carleane, Zilmara e Geneluça. Os Diálogos Acadêmicos PPGED 2020 seguem firme.

À Beth, por sempre me levar para pisar em flores: “Faça por ele como se fosse por mim.”.

Ao Elton, pelas conversas, risadas e apoio. “Que beleza é sentir a natureza; / ter certeza de onde vai; / e de onde vem”.

À Léia Rocha, pelo apoio incondicional e o afago nos momentos de aflição. “Por onde for, quero ser seu par.”

À Thamar Kalil, pelo diálogo de sempre, escuta e carinho. E pelas fugas no cerrado: “Eu já estou com o pé nessa estrada; / qualquer dia a gente se vê; / sei que nada será como antes amanhã.”.

Ao Heron, por sempre acreditar em mim. “Foi bonita a festa, pá; fiquei contente; ainda guardo renitente; um velho cravo para mim.”.

À Nádia Jorge, pelos momentos partilhados nos últimos anos. “Terra de heróis, lares de mãe; / Paraíso se mudou para lá [...] / Lá o tempo espera; / lá é primavera; / Portas e janelas ficam sempre abertas [...] / Tem um verdadeiro amor; / para quando você for.”.

Aos irmãos que a vida me deu, Teresa, Mariana e Antônio. Obrigado pelo
acolhimento.

Aos meus amigos e amigas professores e professoras de uma vida, Kledir, Ítalo,
Marcela, Samara e Renata. Amo vocês!

À presidenta Dilma Vana Rousseff e ao presidente Luís Inácio Lula da Silva, que me
proporcionaram estar neste lugar! “Tu vens, tu vens; /
Eu já escuto os teus sinais”.

À Diamantina, a cidade do meu coração, por me apresentar o cerrado e as montanhas de
Minas Gerais! “Eu quero é botar / meu bloco na rua /
Gingar, pra dar e vender”.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (Capes).

RESUMO

Esta pesquisa objetivou compreender o lugar do Outro na formação possibilitada pela disciplina de História no currículo paulista adotado durante a pandemia. Para tanto, propomos a identificar a política do currículo paulista criado especificamente para o período de pandemia; evidenciar as experiências sensíveis ocorridas na sala de aula sobre o lugar do Outro e da Diferença pelo professor e pelos estudantes; analisar as narrativas produzidas pelos estudantes sobre o lugar do Outro e da Diferença e refletir sobre as possibilidades de ensinar História no âmbito das questões socialmente vivas. Ao propormos essa investigação, consideramos que a coexistência de diferentes concepções de currículo permite que as trajetórias escolares e os seus efeitos sejam vistos de diferentes ângulos. Cada currículo pressupõe determinada concepção de sujeito que, ora emancipa, ora reproduz dominações ou reduz os sujeitos em suas experiências. No cenário atual de pandemia, a pesquisa foi construída a partir do início da minha trajetória docente, em pouco mais de três meses em sala de aula virtual, onde a inquietação sobre a emancipação dos sujeitos no currículo proposto no estado de São Paulo se deu a partir da constatação de que o ensino de conteúdos canônicos presentes no currículo da disciplina de história eram majoritários e, de certo modo, inquestionáveis na cultura da escola. Essa percepção, a partir do meu lugar de professor de História, suscitou a pergunta central desta dissertação: qual o lugar do Outro e da Diferença na disciplina de História do currículo paulista na pandemia? Na busca de respostas, ancoramo-nos nos pressupostos teórico-metodológicos da fenomenologia hermenêutica intencionando evidenciar os significados atribuídos pelos estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental aos conteúdos de História estudados nas aulas produzidas pelo Centro de Mídias do Estado de São Paulo (CMSP), durante os meses de abril, maio, junho e julho de 2021. Os instrumentos utilizados na coleta de dados foram a aplicação de questionário, anotações em diário de bordo, documentos e estudo bibliográfico. Na análise realizada, referenciamos na teoria da interpretação. Os estudos realizados nos permitiram compreender que o currículo proposto contribui para o não acolhimento de questões sensíveis à emancipação dos sujeitos submetidos às suas propostas, evidenciando a permanência de uma perspectiva curricular tradicional da História e do seu ensino. Assim, uma proposta de Ensino de História que possibilite a alteridade permanece invisibilizada no espaço escolar. Ao concluirmos, observamos que ainda está ausente uma proposta de políticas curriculares emancipatórias que subverta a linearidade que ainda se impõe nas propostas e práticas curriculares. Confirmou-se que o Outro e a Diferença não estão contemplados no currículo oficial. Contudo, no cotidiano da escola, nas falas dos estudantes e na prática do professor, esse Outro e a Diferença aparecem, estão ali na sala de aula, quando não são eles mesmos – professores, professoras, alunos, alunas – o Outro e a Diferença.

Palavras-chave: Educação; Ensino de História; Emancipação; Outro; Currículo.

ABSTRACT

The present research intended to comprehend the Other's place in the formation made possible by the History curriculum adopted by the state of São Paulo during the COVID-19 pandemic. For that purpose, we have proposed to identify the curriculum's policy created for the specific pandemic scenario; to highlight the sensitive experiences that took place in the classroom regarding the place of the Other and of the Difference; and to analyze the narratives the students produce about the place of the Other and the Difference, reflecting on the possibilities of teaching History in the context of socially alive issues. By proposing this investigation, we consider that the coexistence of different curriculum conceptions allows scholastic trajectories and their effects to be seen from different perspectives. Each curriculum presupposes a certain conception of the subject who, at times, emancipates, at times reproduces dominations or reduces subjects in their experiences. In the current pandemic scenario, this research was built from the beginning of my teaching career, in just over three months in remote teaching. The concern about the emancipation of subjects in the curriculum proposed by the State of São Paulo happened from the observation that the teaching of canonical contents were greatly present in the History curriculum and, in a certain way, unquestionable by the school's culture. This perception, from my position as a history teacher, raised the central question for this dissertation: What is the place of the Other and the Difference in the discipline of history in São Paulo's curriculum during the pandemic? Seeking possible answers, we have anchored the discussion in the theoretical and methodological assumptions of hermeneutic phenomenology, intending to emphasize the meanings students from the final years of Elementary School attribute to the contents studied in History classes produced by the *Centro de Mídias do Estado de São Paulo* (CMSP) during the months of april through july 2021. The instruments used in data collection were the application of a questionnaire, notes in a personal observation journal, documents and a bibliographic study. The analysis was based on the theory of interpretation. The carried out studies allowed us to understand how the proposed curriculum contributes to the non acceptance of issues sensitive to the emancipation of subjects who submit to its proposals, which demonstrates the permanence of a traditional perspective of History Curriculum and its teaching. In turn, a proposal of a Teaching of History that allows for alterity remains invisible in the school space. Finally, we note how the proposal of emancipatory curriculum policies that subvert the linearity still imposed in such practices is still absent. It was evidenced that the Other and the Difference are not included in the official curriculum. However, in the daily life of the school, in the students' speeches, and in the teacher's practice, this Other and the Difference appear; they are there in the classroom, when they are not themselves – teachers and students – the Other and the Difference.

Keywords: Education; History Teaching; Emancipation; The Other; Curriculum.

RESUMEN

Esta investigación tenía como objetivo comprender el lugar del Otro en la formación posibilitada por la disciplina de Historia en el currículo paulista adoptado durante la pandemia. Para ello, proponemos identificar la política del currículo paulista creado específicamente para el período de la pandemia; resaltar las experiencias sensibles que se dieron en el aula sobre el lugar del Otro y la Diferencia por parte de la docente y los estudiantes; analizar las narrativas producidas por los estudiantes sobre el lugar del Otro y la Diferencia y reflexionar sobre las posibilidades de enseñar Historia en el contexto de cuestiones socialmente vivas. Al proponer esta investigación, consideramos que la coexistencia de diferentes concepciones de currículo permite que las trayectorias escolares y sus efectos sean vistos desde diferentes ángulos. Cada currículo presupone una determinada concepción del sujeto que, a veces, emancipa, a veces reproduce dominaciones o reduce sujetos en sus vivencias. En el escenario actual de pandemia, esa investigación se construyó desde el inicio de mi carrera docente, por poco más de tres meses en una clase virtual, donde se emergió la preocupación por la emancipación de los sujetos en el currículo propuesto en el estado de São Paulo a partir de la observación de que la enseñanza de contenidos canónicos presentes en el currículo de la disciplina de historia eran mayoritarios y, de cierto modo, incuestionables en la cultura escolar. Esa percepción, desde mi posición de profesor de historia, planteó la pregunta central de esta disertación: ¿Cuál es el lugar del Otro y de la Diferencia en la disciplina de historia del currículo paulista en la pandemia? En la búsqueda de tales respuestas, se adoptó el método de interpretación, que se basará en la figura del sujeto a la luz de la fenomenología hermenéutica, con la intención de comprender lo que los estudiantes tienen que decir por sí mismos y no a partir de mis supuestos teóricos y experiencias en el rol de maestro. En la búsqueda de respuestas, nos anclamos en los supuestos teórico-metodológicos de la fenomenología hermenéutica, con la intención de resaltar los significados atribuidos por los estudiantes de los últimos años de la Enseñanza Fundamental a los contenidos de historia estudiados en las clases producidas por el Centro de Mídias do Estado de São Paulo (CMSP), durante los meses de abril, mayo, junio y julio de 2021. Los instrumentos utilizados en la recolección de datos fueron la aplicación de un cuestionario, notas en el cuaderno de bitácora, documentos y estudio bibliográfico. En el análisis realizado, nos referimos a la teoría de la interpretación. Los estudios realizados permitieron comprender que el currículo propuesto contribuye a la no aceptación de temas sensibles a la emancipación de los sujetos sometidos a sus propuestas, evidenciando la permanencia de una perspectiva curricular tradicional de la Historia y su enseñanza. Así, queda invisibilizada en el espacio escolar una propuesta de Enseñanza de la Historia que posibilite la alteridad. En conclusión, observamos que aún está ausente una propuesta de políticas curriculares emancipatorias, que subviertan la linealidad que aún se impone en las propuestas y prácticas curriculares. Se constató que el Otro y la Diferencia no están incluidos en el currículo oficial. Sin embargo, en el cotidiano de la escuela, en los discursos de los alumnos y en la práctica del docente, ese Otro y la Diferencia aparecen, están ahí, en el aula, cuando no son ellos mismos – profesores, profesoras y estudiantes – el Otro y la Diferencia.

Palabras clave: Educación; Enseñanza de Historia; Emancipación; Otro; Currículo.

LISTA DE IMAGENS

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Evolução do Ideb da rede estadual de São Paulo para o Ensino Médio (2005-2017)	299
Gráfico 2 - Porcentagem de participação representada pelo ano/série	388
Gráfico 3 - Faixa etária dos participantes	388

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Print da tela do Meet	377
Figura 2 - Bandeirantes. Quadro exibido na aula de História do dia 19/05/2021	466

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Aulas ofertadas no 2º bimestre 2021 para o 8º ano do Ensino Fundamental	44
--	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Narrativas estudantis	399
Quadro 2 - O que dizem os estudantes sobre o ensino remoto	41
Quadro 3 - As aulas de História	42

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CMSP - Centro de Mídias de São Paulo

DEPRAC - Departamento de Ensino e Práticas Culturais

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDH - Índice de Desenvolvimento Humano

LGBTQIA+ - Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgênero, Queer, Intersexo, Assexual e outras identidades de gênero e orientações sexuais

PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PSB - Partido Socialista Brasileiro

PSDB - Partido da Social Democracia Brasileira

RP - Programa de Residência Pedagógica

SARESP - Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

SEDUC - Secretaria de Educação do Estado de São Paulo

UNICAMP - Universidade de Campinas

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
1.1 O ENCONTRO COM CLIO-ENSINO NO PRESENTE.....	13
2 CAPÍTULO 1 - CAMINHOS (IN) CERTOS	20
2.1 O INÍCIO DA DOCÊNCIA.....	20
2.2 UNHA PINTADA: CENÁRIOS QUE NOS FAZEM PENSAR A R (EXISTÊNCIA)	22
2.3 O CENÁRIO ENCONTRADO: A PROPOSTA DO SISTEMA PAULISTA DE EDUCAÇÃO PARA O CURRÍCULO.....	27
2.4 DOCUMENTO ORIENTADOR PARA ATIVIDADES ESCOLARES NÃO PRESENCIAIS – SEDUC/SP	31
2.5 A SALA DE AULA ON-LINE COMO TERRITÓRIO DE SENSIBILIDADES	33
2.6 CARTOGRAFIA SOCIAL - PROXIMIDADES E DISTANCIAMENTOS.....	36
2.7 DÚVIDAS, ESPANTO E CONCORDÂNCIA DIANTE DAS TEMÁTICAS DAS AULAS DO CMSP	43
3 CAPÍTULO 2 - INSTANTES QUE SE PASSARAM: CAMINHOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS	51
3.1. SIGNIFICANDO VIVÊNCIAS POR MEIO DA METODOLOGIA.....	51
3.2 CURRÍCULO E POLÍTICA DA DIFERENÇA	56
3.3 OUTRAS, OUTROS E OUTRES PARTÍCIPIES NO CURRÍCULO	67
3.4 CAMINHOS POSSÍVEIS	69
4 O QUE SE LEVA DAQUI? CONSIDERAÇÕES FINAIS	75
REFERÊNCIAS.....	77

1 INTRODUÇÃO

1.1 O encontro com Clio-Ensino no presente

Eu vim de lá, eu vim de lá, pequenininho;
 Mas eu vim de lá, pequenininho;
 Alguém me avisou;
 Pra pisar nesse chão devagarinho. (Dona Ivone Lara)

Antes de adentrarmos à pesquisa, devo situar de forma breve minha trajetória acadêmica. Desde a graduação, tanto no bacharelado em Humanidades quanto na licenciatura em História, tenho tido contato com a área de ensino por meio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) e o Programa de Residência Pedagógica (RP), que me forneceram grandes vivências nas escolas públicas do Vale do Jequitinhonha, em Minas Gerais. Além da prática, tive o acesso ao campo teórico por meio de Zamboni (2007), Galzerani (2015), Fonseca (2003), Seabra (2012), Barreto (2021), dentre outras e outros mestres que propiciaram meu encontro com Clio-Ensino¹. Com a licença daqueles que me antecedem, venho enveredando por esse chão devagarinho.

A proposição desta pesquisa foi motivada pela necessidade de reformulação do projeto de mestrado submetido ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe², em junho de 2020, em virtude da extensão da pandemia desde dezembro de 2019, quando surgiram os primeiros casos, até os dias atuais. Causada pelo vírus Sars-CoV-2, também conhecido como novo coronavírus, a pandemia vem evidenciando as desigualdades da sociedade brasileira. As consequências da pandemia do ponto de vista econômico e social atingem de forma diferente os estudantes brasileiros no que diz respeito ao acesso a

¹ Clio-Ensino é o termo descrito pela professora doutora Ilka Miglio de Mesquita (2017) em seu livro *Urdidura e trama de memórias do ensino de História*, a partir da criação do espaço para o Ensino de História na Associação Nacional de História (Anpuh) e sua consolidação dada pela Associação Brasileira de Ensino de História (Abelh).

² Nosso objetivo inicial era pesquisar a Associação Pão de Santo Antônio, em atividade na cidade de Diamantina desde 1901. Trata-se de uma instituição beneficente que tem por desígnio, de acordo com o artigo 2º do Estatuto da Associação (de 14 de julho de 1901), “[...] praticar a caridade através da assistência social por meio do acolhimento de pessoas idosas e carentes, de ambos os sexos, com idade a partir de 60 anos, em regime de internamento permanente [...]”. Atualmente, a associação é composta pelo Asilo Pão de Santo Antônio, jornal *Voz de Diamantina* (o jornal *Pão de Santo Antônio* passa a ser chamado *Voz de Diamantina* em 1940), Museu Tipografia Santo Antônio e a Hospedaria Santo Antônio. Em seu conjunto arquitetônico, estão presentes o museu, capela, praça, jardins, asilo e a hospedaria. Tal espaço é entendido como um lugar de memória patrimonial que proporcionou problematizar as relações entre memória e os sujeitos. Sob o título “Entre as memórias musealizadas e as memórias sensíveis dos idosos do Pão de Santo Antônio: por um olhar decolonial”, objetivava-se compreender de que forma as memórias dos idosos asilados se relacionam com as memórias materializadas no Museu Tipografia Pão de Santo Antônio.

equipamentos e internet, afetando as possibilidades de realização das atividades escolares remotas.

A pandemia também fez emergir as desigualdades educacionais, criando desafios aos profissionais da educação, aos estudantes e familiares a se reinventarem para a conquista do acesso ao mundo escolar no cenário de fragilidade. Essa nova atmosfera caótica refletiu no fazer docente e na prática cotidiana das inúmeras escolas do país, o que não foi diferente em meu fazer docente. Nesse sentido, o início da docência nesse cenário tornou-se um desafio e ao mesmo tempo uma forma de contribuir diante dos percalços que o vírus disseminou pelo país.

Soma-se a esse cenário, o encontro com algumas pesquisas realizadas no campo do Ensino de História, as quais problematizam questões como o movimento político e social LGBTQIA+, as relações étnico-raciais, a luta do movimento indígena, a participação da mulher na sociedade, dentre outros assuntos que instigam a pensar de que forma esses temas vêm sendo abordados no ensino, diante de um desgoverno³ e do cenário de pandemia. Tais questões mobilizam uma gama de autores que problematizam a História enquanto disciplina e ciência. Evocamos Pereira, Gil, Seffner, Pacievitch (2020), Miranda (2013) e Pagès (2015), para sular as perguntas aqui ensejadas, compreendidas nos estudos como questões sensíveis ou socialmente vivas diante da História e da sociedade.

Para o acesso a esses temas, os trabalhos recaem também sobre outros assuntos que são alvos na tradição de pesquisa no campo da História como, por exemplo, a formação de professores inicial e continuada, os currículos das escolas de Educação Básica e das universidades, procurando identificar de que maneira a historiografia vem tratando essas questões. Algumas dessas produções aparecem sistematizadas no artigo “Ensino de História: passados vivos e educação em questões sensíveis”, dos professores Nilton Mullet Pereira e Fernando Seffner, cujo objetivo específico recai sobre a construção da categoria de passado vivo por meio dos conceitos de residualidade e remanescência. O trabalho permite uma introdução a esse campo fértil e mobilizador, fornecendo chaves de leitura dessas temáticas aqui citadas.

Desde 17 de abril de 2016, alguns grupos no Brasil, de forma intensa, vêm gestando em seu seio discursos que prezam pela negação da ciência e clamam pela voz da ilegitimidade. O

³ Entende-se por desgoverno as inúmeras ações contra à democracia durante o mandato do Sr. Jair Messias Bolsonaro ocupando o cargo de chefe do executivo. Ataques vertiginosos às conquistas sociais dos últimos anos preenche o quadro de metas da atual gestão, iniciativas de intimidação a grupos ativistas também são o foco do cenário brasileiro iniciado em 2018. Dessa forma, compreende-se que estamos diante de um desgoverno, que não cessa em garantir o cerceamento da sociedade civil brasileiro por meio das retiradas de direitos, que são consolidadas nos Projetos de Leis.

golpe que a primeira mulher a ocupar o cargo máximo do Executivo do Estado brasileira, Dilma Vana Rousseff, sofreu foi um gatilho para interromper o percurso de continuidades em seu programa de governo, que, dentre muitas pautas, priorizava políticas públicas educacionais de forma incisiva, priorizando, sobretudo, o acesso à educação da população marginalizada do processo educacional, advindos de famílias economicamente vulneráveis.

Além dessa interrupção abrupta, o golpe teve extrema sustentação em discursos negacionistas, de cunho neoliberal, que atentaram contra o estado de direito e o desenvolvimento de uma plena democracia. O *impeachment* foi solo fértil para trazer à tona discursos que já estavam presentes em nossa sociedade. No outono de 2016, não foram apenas as folhas das árvores que caíram, mas também a promessa da política constituída pelo pluralismo e diversidade apontados por Hanna Arendt (1993).

Esse atentado à democracia foi seguido de outros eventos do mesmo seguimento, até desembocar no cenário caótico que se intensificou a partir de 2019, um desgoverno que vai na contramão da seguridade dos direitos sociais. O Decreto n. 10.030, de 30 de setembro de 2019 (BRASIL, 2019), que desburocratiza os procedimentos de posse e porte de arma, e o Projeto de Lei n. 490/2007 (BRASIL, 2007), que visa alterar a legislação em relação à demarcação das terras indígenas, constituem ações que atentam contra a vida dos cidadãos desse país. Aliadas a essas incursões do Legislativo, há também declarações homofóbicas, racistas, fascistas, xenofóbicas, verbalizadas pelo (des)chefe do Executivo, que ganham caráter de legitimidade, consequentemente acabam reverberando no meio social daqueles que se coadunam com tais posições.

Muitas perguntas ecoaram a respeito de como chegamos a tal cenário. Aqueles que elegeram o presidente esqueceram-se das aulas de História? Foi puramente falta de empatia ou educação política? A casa grande não teria suportado ver o filho da empregada ocupar uma cadeira na universidade? São projetos políticos (previamente pensados) que hora ou outra assombram a história do Brasil? São muitas questões que nos obrigam a procurar respostas e estratégias para compreender esse cenário, que se assemelha a uma odisseia. Diante dessas questões, algo podemos afirmar: essa conjuntura vem se refletindo na educação. O passado colonizado que vem sendo evocado tem permeado a sociedade de forma geral, bem como nos cenários educacionais e nos currículos das escolas e universidades.

Nesta pesquisa, posicionamo-nos a partir de uma perspectiva crítica e concebemos as instituições de ensino a partir dessa mesma posição, dado que conceber instituições de ensino sem criticidade é promover silenciamentos ou continuidades colonizadoras, pois

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).

Ainda na perspectiva desses autores, problematizar um passado que insiste em não passar e tomá-lo como vivo destoa da cronologia histórica eurocêntrica, propiciando um primeiro passo na ruptura de uma história com marcas profundas da colonialidade. Contudo, esse mesmo passado, evocado por meio da criticidade em sala de aula, pode e vem sendo clamado por outros sujeitos e instituições para legitimar discursos de ordem antidemocráticos. Ou seja, um passado vivo pode gerar proximidades e identificação aos estudantes por meio das reflexões críticas.

Nesse sentido, observa-se uma disputa de narrativas (LAVILLE, 1999) em que, de um lado, estão as vozes dos grupos sociais que clamam por justiça e, do outro, as vozes que ordenam, para que se abram a porteira para “[...] ir passando a boiada e mudando todo o regramento e simplificando normas. De IPHAN, de ministério da Agricultura, de ministério de Meio Ambiente, de ministério disso, de ministério daquilo [...]” (SALLES, 2020 *apud* COSTA, 2020). É nessa dicotomia que o ensino de História se debruça a fim de contribuir para a reflexão dessas questões, intencionando colaborar a fim de localizar como essas questões vêm sendo enfrentadas e de que maneira os professores de História podem trabalhar nessa realidade de bordas cronológicas não definidas, em que passado e presente se mesclam.

As pesquisas com as quais nos encontramos apontam diferentes caminhos. Pereira e Seffner (2018) propõem pensar a temporalidade histórica na sala de aula, objetivam localizar a construção de narrativas e de que forma as expressões relacionadas ao passado vivo aparecem nas aulas de História. Para isso, sugerem “pensar a temporalidade histórica nas salas de aula, a partir dos conceitos de residualidade e remanescência, dando-lhe os contornos éticos e políticos que possam permitir pensar os passados vivos e sensíveis e colocá-los na forma de conteúdo da aula de História” (PEREIRA; SEFFNER, 2018, p. 16). Esse passado, além de se fazer presente na temporalidade do agora, estimula novas aprendizagens.

O trabalho de Pacievitch e Pereira (2021), intitulado “Linhas de criação em uma aula de história: o paradoxo do pensamento diante do dispositivo de banalização”, toma a aula de História como espaço propício para a problematização do tempo, por meio da mediação do conhecimento histórico dos estudantes aliado também a questões sensíveis presentes na sala de

aula. Para isso, os autores trabalham com os conceitos de banalidade do mal e o pensamento, inspirados em Hannah Arendt e Michel Foucault.

Esses caminhos trilhados pelos dois autores mencionados buscam investigar a metamorfose dos discursos, como eles forjam a invisibilidade do outro, discursos que passam a ser distorcidos no meio social, conforme já mencionado antes, se distanciam da realidade e tornam o mal um componente social. Assim, a banalidade do mal é um invólucro de negação materializado na subjetividade que se cria a cada negação de argumentos, pois

[...] o que se desenha no mundo e na sociedade brasileira é a composição de um dispositivo de poder que impõe um novo estatuto à opinião comum, levada ao extremo da banalização de afirmações e concepções deslocadas em relação a qualquer forma de pesquisa científica, metodologia de análise ou mesmo do uso de evidências e de base empírica [...] a opinião se converte em um direito diante de quaisquer outras formas de conhecimento ou saberes sob o argumento da liberdade de expressão. Ao mesmo tempo, num passe de mágica, essa mesma opinião que se insere no campo aberto e plural da liberdade de expressão se transforma em verdade, consenso, senso comum, obviedade e, portanto, irreparável e livre de oposição ou crítica (PACIEVITCH; PEREIRA, 2021, p. 4).

Essa guinada de inverdades tem refletido no ensino de História, colocando o professor diante de discursos que negam a dialética hegeliana (tese, antítese e síntese) e privilegiam apenas um emissor de falas. A aula de História, os conteúdos e os professores são descredibilizados. Assim, “O desdém pelo conhecimento acadêmico e científico, fundado na crítica à vida universitária, por meio de um discurso fácil e banal de um suposto complô comunista, parece ser uma ideia-força que eleva o elemento da opinião em detrimento da complexidade e do pensamento” (PACIEVITCH; PEREIRA, 2021, p. 5).

Diante de ataques e ações que insistem em romper com o discurso histórico, a escola pode ser concebida a partir da ótica das sensibilidades,

A sala de aula de história pode ser um território sensível ao dispositivo de banalidade, mas, outras vezes, faz aparecer abismos que permitem a criação de linhas de fuga, que deixam desfilar acontecimentos e provocam a desacomodação e o desvio em relação à banalidade. Logo, a sala de aula, que acolhe e escuta os saberes diversos, das juventudes, dos povos, das comunidades, dos movimentos sociais e os coloca em diálogo com os conceitos históricos, é um dos poucos lugares onde a complexidade resiste e pode ter efeitos sobre a vida dos jovens e seus modos de criar novos mundos (PACIEVITCH; PEREIRA, 2021, p. 5-6).

Partindo do pressuposto de que a aula de História seja palco para vislumbrar novos horizontes, os trabalhos mencionados tomam o Tempo e a sua relação com a História como pontos-chave na compreensão de passados que se materializam diante de novas roupagens. Dessa forma, as questões do presente não engessam a aula e nem a tornam submissa a essa temporalidade; pelo contrário, ela promove novas formas de concepções temporais não cronológicas, distinguindo das noções temporais do antigo continente. Essas provocações estão presentes no trabalho de Pereira, Gil, Seffner e Pacievitch (2020), que, considerando as reflexões do filósofo Peter Pál Pelbart (2000), assinalam sobre a importância de convocar à sala de aula “povo que falta”, proporcionando a presença de outras narrativas.

Autores como Rousso (2009), Hartog (2013), Ricoeur (2007), Silva (2006), nos apresentam as possibilidades de tecer pesquisas, bem como compreender as histórias do tempo presente por meio de novas concepções. Assim, entende-se nesta pesquisa que

O presente e suas urgências, em vez de apresentarem-se como o que define o porvir ou o que sugere um limite às relações possíveis com o passado, tornam-se o próprio tempo, ainda não demarcado pelo padrão de possibilidades de sua interpretação. Assim, ele provoca uma angústia que se inicia com o professor e passa aos alunos, tornando-se o próprio tempo da aula. Ou seja, a angústia com o presente torna-se a justa abertura que permite ir ao passado para problematizar o presente e aprender com o passado (PEREIRA *et al.*, 2020, p. 16).

Abordar outras formas de tempo na aula de História propicia outros olhares na escola, possibilitando a presença do “povo que falta”. Nesse sentido, esta dissertação se ampara nas discussões de currículo, de uma política de alteridade que visa identificar a outra, o outro e outre, constantemente invisibilizados no espaço escolar.

Sendo assim, objetiva-se compreender o lugar do Outro na formação facultada pela disciplina de História no currículo paulista adotado durante a pandemia. Para tanto, propomos identificar a política do currículo paulista criado especificamente para o período de pandemia; evidenciar as experiências sensíveis ocorridas na sala de aula sobre o lugar do Outro e da Diferença pelo professor e pelos estudantes; analisar as narrativas produzidas pelos estudantes sobre o lugar do Outro e da Diferença e refletir sobre as possibilidades de ensinar História no âmbito das questões socialmente vivas. A pergunta que move esta pesquisa pode ser expressa como: qual o lugar do Outro e da Diferença na disciplina de História do currículo paulista na pandemia?

Na intenção de compreender o lugar do Outro e da Diferença no currículo paulista na pandemia, nos ancoramos em fontes bibliográficas, documentais e fontes orais, configurando

assim uma pesquisa de cunho qualitativo. Importa destacar que os dados analisados foram produzidos na prática docente desenvolvida. Assim, os questionários e as anotações no diário de bordo dos diálogos realizados com os estudantes foram produzidos como instrumentos de ensino utilizados para a docência que, nesse momento, nos servem como dados de pesquisa. Os sujeitos com os quais produzimos os dados desta pesquisa são os estudantes de um sétimo, oitavo e nono ano do Ensino Fundamental, cujos nomes são fictícios. Além disso, optamos por não identificar a escola-campo por questões éticas.

Importa indicar que nos empenhamos em construir uma pesquisa da escuta, que busca aprender com o dia a dia da sala de aula por meio de uma relação de respeito e nunca de sobreposição de valores e conhecimentos. Isso “[...] significa que o educador (a) deve estar imerso na experiência histórica e concreta dos (as) alunos (as), mas nunca imerso de forma paternalista de modo a começar a falar por eles mais do que verdadeiramente ouvi-los.” (FREIRE, 2014, p. 90).

Esta dissertação está organizada em quatro partes. Nesta primeira parte, fiz a introdução da discussão e do tema. No primeiro capítulo, apresento o início da minha docência, a escola de atuação entendida como campo de pesquisa, o sistema de aulas adotado pelo estado de São Paulo com o início da pandemia e a descrição de alguns cenários vivenciados durante as aulas ministradas. No segundo capítulo, é feita nossa discussão teórica alicerçada na prática docente, tendo como referências importantes Silva (2005, 2006, 2009), Hall e Woodward (2009), Lévinas (1980), dentre outros autores que embasam esta pesquisa. Na última parte, são apresentados os resultados da pesquisa.

2 CAPÍTULO 1 - CAMINHOS (IN)CERTOS

Concluir o Ensino Médio, ingressar em um curso superior e posteriormente na pós-graduação é o sonho dourado de muitas pessoas. Chegar aos trinta anos com a formação acadêmica finalizada é algo promissor para o ingresso no mercado de trabalho; bem, pelo menos é isso o que nos é vendido por meio das mídias, filmes, novelas, séries, e até mesmo por nossos familiares. Essa visão linear de pensar a vida me leva a entender que tais ideais estão próximos do discurso meritocrático – “Basta você se esforçar que chegará ao caminho certo”, assim eles dizem.

Nesse sentido, proponho-me a pensar que a vida se faz também por caminhos (In)certos, situados em outra cosmovisão que se diferencia ao entender que os processos formativos não se dão de forma encadeada, mas a partir das demandas de cada sujeito. Aplico esse entendimento ao campo de atuação e no processo de me tornar professor. Saímos da universidade com um tipo de conhecimento e, ao chegar nas escolas, nos deparamos com outros que nos colocam na posição de aprendizes ao mesmo tempo em que somos professores.

Ao refletir sobre o currículo, penso que o mesmo também está localizado nessa via dupla de caminhos (In)certos, no sentido daquilo que está prescrito e não está; dos sujeitos, povos, culturas, lugares que estão representados e situados e os que não estão. Quais são os caminhos do currículo de História? Certos ou Incertos, eles existem e me trouxeram até esta pesquisa, com a qual intenciono refletir sobre esses possíveis caminhos em que o educar nos possibilite a liberdade.

2.1 O início da docência⁴

O início da docência me trouxe muitas inquietações e apreensões sobre como me portar em sala de aula como professor e sobre a responsabilidade de lidar com inúmeras vidas a mim confiadas no âmbito da sala de aula. Entre aquelas preocupações estavam o quanto eu poderia demonstrar a minha forma de existir, a minha forma de estar no mundo, uma vez que uso saia, brinco, bolsas, salto alto e unhas pintadas. Recordo-me de uma conversa trocada com meu amigo Ítalo Maligere, vice-diretor de uma escola estadual de São Paulo, sobre as consequências de ser o que se é do ponto de vista profissional. Entre xícaras de café e muita prosa, relembramos

⁴ Nesta seção, utiliza-se a primeira pessoa do singular, dado que são narrativas vivenciadas por mim ao longo de toda a minha formação educacional e profissional. Nas demais seções, optou-se por utilizar a primeira pessoa do plural por compreendermos que este trabalho também é construído por outras vozes.

o caso do professor da rede municipal de Campinas que, em 2016, foi afastado do cargo por utilizar uma saia no desfile do 7 de Setembro, quando protestava junto a outra colega pedindo por igualdade de gênero⁵.

Na ocasião da conversa, Ítalo me apontou a possibilidade de ocorrer uma onda de *bullying* a partir da adoção de acessórios e vestimentas consideradas pela sociedade como peças femininas. Em relação ao *bullying*, isso não me afetava mais, pois desde os tempos da escola, dos ensinos Fundamental e Médio, eu convivía com isso, aprendi a lidar e criar formas de combater tamanho preconceito, de maneira que, na atualidade, revestido de vivências e aprendizagens, passei a compreender que as falas pejorativas podem também e devem ser combatidas com os mesmos acessórios e roupas que a sociedade julga não serem compatíveis com o corpo masculino.

A minha resposta a isso é usar saia, bolsa e brincos. É como digo aos meus alunos, amigos e familiares: “Não há gênero naquilo que usamos; há vontade e prazer. É sentir-se bem. Dos acessórios à vestimenta, faço minhas armaduras contra a ignorância e maldade”. Esse movimento é considerado por Seffner (2011) como o momento da “travessia de fronteiras”, que pode ou não acarretar problemas ao indivíduo. Por exemplo,

[...] há situações em que a travessia de fronteiras traz problemas ao pertencimento de gênero: em geral, um homem que usa vestido é visto como menos homem, quando não diretamente chamado de mulher, ou só poderá fazer isto no terreno do deboche, como é o caso do Carnaval (SEFFNER, 2011, p. 41).

Essa travessia questiona os marcadores sociais tradicionais, pautados em uma lógica de gênero construída com base no binarismo (masculino e feminino). Outras identidades que destoam desse dualismo não são consideradas. Retornando ao caso do professor Vitor Pelegrin, foram encontradas três matérias de jornais que noticiaram o acontecimento, nas quais a saia tornou-se o centro das atenções. Em nenhuma das matérias apareceram explicitamente apontamentos acerca da orientação de gênero do professor. O enfoque se deu na saia, que

⁵ O afastamento do professor de Geografia Vitor Pelegrin, 30 anos, gerou manifestações favoráveis ao ato do professor: “saiaços” ocorreram ao longo do processo. Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2016/04/160328_salasocial_saiaco_escolas_fs. Acesso em: 10 ago. 2021. Dentre as justificativas da prefeitura de Campinas (SP) a respeito do afastamento do professor, ao invés de se discutir o planejamento das atividades escolares, optou-se por discutir seu processo disciplinar. Cabe lembrar que nesse período tramitava na Câmara Municipal da cidade um projeto que impedia qualquer discussão de gênero nas escolas. O mesmo projeto tinha apoio da bancada evangélica e de vereadores conservadores ligados ao então prefeito, do Partido Socialista Brasileiro (PSB). Segundo Pelegrin, o afastamento teve fundamentos políticos e demonstra o “conservadorismo das diretrizes educacionais do município” (2016 *apud* BORLINA FILHO, 2016).

proporcionou o afastamento do professor por infringir marcadores sociais normativos. Ainda de acordo com Seffner (2011, p. 49),

Outra questão complicada é a discriminação a partir de indivíduos que têm posição de poder, de mando sobre nós, como professores, policiais, agentes públicos, chefias no trabalho. Nesses casos, os riscos de tornar visível a identidade de gênero e sexual são também bastante grandes.

Neste ponto, retomo minha preocupação inicial: a de ir à escola com roupas e adereços entendidos como femininos. O receio maior era ser punido por aqueles que, de certa forma, tinham um poder de mando sobre mim, representados na escola pelos superiores (coordenadores, diretores) e, de certa maneira, os próprios alunos e pais. Entendida a dimensão escolar que me aguardava, iniciei minhas atividades esperando manifestações negativas nas ocasiões em que eu ultrapassava a fronteira da identidade binária socialmente aceita.

2.2 Unha pintada: cenários que nos fazem pensar a re(existência)

Em março de 2021, retorno a Limeira (SP), minha cidade natal, dado ao surgimento de uma vaga por meio do sistema de atribuição de aulas da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (Seduc), onde lecionei por aproximadamente quatro meses⁶. O funcionamento das atividades na escola, bem como das temáticas a serem trabalhadas nas aulas remotas era orientado por um documento criado no início da pandemia.

Em meados de junho, em uma aula com o nono ano do Ensino Fundamental, quando discutíamos os desdobramentos da aula “A neocolonização da África e da Ásia (século XIX) Parte II”⁷, um estudante perguntou: “Professor, o que é Mês do Orgulho?”. Da conferência de Berlim 1884-1885, atravessamos o continente e aportamos em junho de 2021, e a pergunta mobilizou as duas aulas do dia. De início, fiquei desconcertado por não ter preparado nenhuma atividade ou fala sobre o assunto. A pergunta do estudante rompia naquele instante com a linearidade da aula. Para um professor de História recém-formado, aquilo foi um prato cheio.

⁶ O contrato temporário para lecionar foi assinado em uma primeira escola, onde permaneci por volta de vinte dias, com turmas de sexto, sétimo, oitavo ano do Ensino Fundamental e duas turmas de primeiro ano do novo Ensino Médio com habilitação profissional. Dados os conflitos de horários com as disciplinas do Mestrado, optei pela mudança de escola com aulas concentradas apenas na parte da manhã, com turmas do sétimo, oitavo e nono ano do Ensino Fundamental e duas turmas do segundo ano do Ensino Médio.

⁷ Essa aula foi transmitida pelo Centro de Mídias da Educação do Estado de São Paulo em 16/06/2021. Disponível em: <https://repositorio.educacao.sp.gov.br/#!/midia?videoPlay=12802&id=421>.

A explicação foi iniciada a partir da sigla do movimento Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgênero, Queer, Intersexo, Assexual e outras identidades de gênero e orientações sexuais que não estão representadas na sigla LGBTQIA+. Passei por cada identidade que constitui o movimento político e fui explicando a importância da reivindicação e a incorporação de outras formas de conceber as relações entre as pessoas na sociedade. Debates sobre a necessidade de compreender a diversidade existente no país e no mundo e que o modelo de família composta por uma relação binária (homem e mulher cisgênero) é apenas uma forma, dentre outras, de as pessoas se relacionarem.

Em determinado momento da aula, o mesmo estudante que levantou o questionamento inicial fez outra pergunta referente aos **Gays**⁸. Nesse momento, notei que ele já conseguia denominar o grupo sobre o qual tinha curiosidade sem muito receio. *Por que alguns usam coisas de mulher?*⁹ Rapidamente devolvi a pergunta: *O que são coisas de mulher?* Antes de ouvir sua resposta, outro estudante, em tom de ironia, disse *aquelas coisas que viado usa: saia, esmalte, bolsa!* Nesse instante, houve um silêncio, inclusive de minha parte, pois aquela afirmação veio como uma bomba. Num curto instante, pensei que ela estava direcionada a mim; posteriormente, notei que o aluno da primeira pergunta tinha grande curiosidade sobre o universo LGBTQIA+. Isso impulsionou que o segundo aluno o provocasse por meio da resposta, que foi um tanto agressiva, dado o seu tom de voz.

Num movimento de retomar aquela discussão, porque por instantes pensei ter perdido o controle da turma, fiz uma pergunta para os dez estudantes (meninas e meninos) que estavam presentes: *Vocês acham que uma unha pintada torna um homem menos homem? Um homem de cabelo grande é menos homem?* Essa segunda pergunta foi de propósito devido aos meus cabelos, que são longos. Alguns minutos de silêncio, até uma aluna rompê-lo (detalhe – a única câmera e microfone abertos eram os meus). Disse ela: *Não, professor! Não fica menos homem!* A partir dessa resposta, iniciei uma fala pautada na diversidade e respeito às diversas formas de orientações de gênero e sexual.

Em primeiro lugar, ao passo que vocês afirmam que quando um homem utiliza um objeto feminino, ele passa a ser menos viril, todos estão reforçando os estereótipos de gênero criados pela sociedade. Vocês estão dentro de caixinhas que não se abrem ao novo, às novas formas de entender as múltiplas relações sociais existentes. Segundo ponto, o movimento de desqualificar a figura masculina ao passo que ela adota objetos femininos é uma reafirmação

⁸ O realce em algumas palavras representam falas que chamaram a atenção dos estudantes.

⁹ O destaque em itálico ao longo do texto, são falas parafraseadas dos estudantes e minhas na condução das duas aulas, dado que as mesmas não foram gravadas, mas anotadas no diário de campo.

do machismo, pois vocês estão concebendo esse mundo dos adornos, objetos e roupas femininas como algo inferior, ou seja, mais uma vez a mulher é colocada em uma situação de inferioridade.

*O Brasil é o **quinto** país que mais mata de forma violenta mulheres no mundo. Isso dentro de uma perspectiva que engloba 193 países. Basta colocar na barra de pesquisas do Google a palavra **mulher** e acessar as últimas notícias: logo podemos encontrar diversas atrocidades estampadas nas chamadas dos jornais¹⁰, revistas on-line e nas redes sociais. O gênero feminino, a figura da mulher sempre é associada à ideia de submissão. Quando falamos da mulher negra, isso se intensifica. Ao passo que vocês, os familiares, a mídia e a sociedade no geral desqualificam um homem homossexual ou não por adotar qualquer peça entendida e construída socialmente como feminina. Eu, tu, ele e nós estamos todos contribuindo primeiro para a manutenção de uma sociedade binária e segundo estão chancelando o machismo, pois tudo que envolve o universo feminino nessa lógica é negativo. Os meus cabelos longos me tornam menos humano? São responsáveis pelo apagamento da minha dignidade? Se eu pintar a unha, eu vou ser menos professor? Vou deixar de saber os conteúdos das aulas?*

Vocês, meninas, meninos e outras (os) pessoas presentes que se identificam com outra identidade de gênero e sexual, podem usar o que quiserem! Nós somos livres para usar chapéu; bota; calça jeans; bolsas; brincos; anéis; sapatos com salto ou sem; saias e vestidos. A única coisa a se preocuparem é se vocês estão se sentindo bem, se a roupa ou adereço escolhido lhes deixa felizes. É com isso que devemos nos preocupar, além de compreendermos que as identidades, as normas, são criações sociais. São as pessoas que criaram.

O cenário que se desenhou a partir da pergunta do aluno me levou a lembranças da minha trajetória na Educação Básica enquanto estudante. Naqueles instantes em que eu apresentava a vulnerabilidade dos grupos que não pertencem à identidade de gênero binária, eu me atentei que sempre estive do outro lado, normalmente chamado de **diferente**. E agora, no retorno à escola, eu ainda estava do outro lado da fronteira do mundo binário. Aparentemente, o estudante que levou a aula de História a aportar em junho de 2021 por meio da sua pergunta também navegava pelas fronteiras daquilo que é aceitável ou não, daquilo que é julgado errado ou não.

¹⁰ Ao longo da explicação, espelhei a tela do computador no Google Meet e abri a barra de pesquisa do Google, onde tivemos acesso a informações sobre o feminicídio gestado no Brasil. Por exemplo, esta foi uma das notícias lidas rapidamente com a turma: <https://vestibular.uol.com.br/resumo-das-disciplinas/atualidades/feminicidio-brasil-e-o-5-pais-em-morte-violentas-de-mulheres-no-mundo.htm>. Acesso em: 1º set. 2021.

Esse momento, que a princípio foi de tensão e no decorrer da explicação foi se desarmando com a turma para a compreensão da multiculturalidade presente naquela sala de aula, nos permite refletir que

[...] a escola também é palco de hostilidades e inimizades. Sob o refúgio dos afetos e diante do ataque cerrado das agressões, podemos dizer que esta experiência escolar é praticamente universal nas sociedades contemporâneas industriais ou pós-industriais. A escola configura-se assim como primeiro lugar de encontro sistemático com a diversidade humana, na qual, por um lado, o contato mútuo pode ser altamente enriquecedor, mas por outro pode ser disparador de atrito e disputas: de visões de mundo, de interesses particulares e de grupos, de anseios e projetos tanto individuais quanto coletivos (RAMIRES, 2011, p. 134).

Ainda dentro dessa perspectiva, o pesquisador Luiz Ramires apresenta a valorização atribuída a elementos que constituem o universo masculino em “detrimento de elementos tidos como femininos”¹¹. A escola é o espaço onde se afirmam os papéis de gênero construídos pela sociedade, ao passo que fugir de tais determinações sociais e performar outras identidades geram conflitos entre os sujeitos que compõem a instituição. Segundo o ativista, o espaço escolar está em constante afirmação da heteronormatividade,

Nesse sentido, a escola é também o lugar de imposição de modos de perceber, pensar, sentir e agir considerados “apropriados” a cada um dos sexos. A violência simbólica não é vista como tal porque é exercida na forma de “autoridade” que o saber acadêmico e a tomada de decisões conferem a professores e dirigentes educacionais (RAMIRES, 2011, p. 135).

Naquelas duas aulas eu estava revestido pela autoridade do professor regente da turma. Coube a mim administrar a situação e protagonizar uma fala pautada na diversidade. Ao fim de toda a explanação, houve uma última pergunta do mesmo aluno que iniciou o debate: *Professor, então não tem problema usar esmalte, bolsa?* Imediatamente respondi que não! A aula chegou ao fim e recomendei que eles procurassem pela música **Masculino e feminino**¹² interpretada por Pepeu Gomes, que nos convida a refletir sobre a sentença talhada pela sociedade: “Ser um homem feminino; / não fere meu lado masculino”.

¹¹ Resultado dos dados analisados provenientes da pesquisa Diversidade sexual e homofobia no Brasil – intolerância e respeito às diferenças sexuais, realizada pela Fundação Perseu Abramo (FPA) em parceria com a fundação alemã Rosa Luxemburg Stiftung. O trabalho foi materializado no livro **Diversidade sexual e homofobia no Brasil - 2011** e conta com vasta produção de pesquisadores que discutem sobre homofobia no país.

¹² Composição de Baby Consuelo, Didi Gomes e Pepeu Gomes.

Na semana seguinte, na primeira aula da segunda-feira, eu estava com as unhas pintadas, de preto. Um ou dois alunos abriram as câmeras, e não notei nenhum espanto. Se houve, foi muito sutil. Essa falta de percepção apurada das manifestações corpóreas nos foi tirada com o ensino remoto. Não foi possível dar continuidade à temática dada a chegada das férias, pois foi preciso finalizar os conteúdos estipulados pela escola e Secretaria de Educação.

Todo esse evento me fez refletir sobre minha demarcação política, ética e pedagógica, tanto no âmbito da vida pública e privada do pesquisador e agora um principiante no ativismo, do professor ao cidadão que caminha em meio à multidão. A pesquisa começou a se desenhar por meio de questões que se apresentaram na atuação na escola. Desde que compreendi e me entendi em relação à minha orientação de gênero e sexual, permaneci reivindicando meu lugar na sociedade no nível individual. Mesmo com a entrada na universidade, eu não me sentia mobilizado para participar de algum movimento, de modo que minha percepção se fixava em compreender que as bandeiras não devem ser necessariamente levantadas somente por indivíduos que compõem a causa.

Minha sensibilização pelas causas relacionadas à sexualidade e as relações de gênero vai além de vivenciar as experiências como indivíduos dos grupos que reivindicam. O fato de não pertencer ao gênero feminino, de não ter nascido na região Nordeste, não me impede de ser empático com causas pertinentes àqueles segmentos. Da mesma forma, no início da graduação eu não me cobrava adentrar em algum coletivo para expressar minhas reivindicações do universo LGBTQIA+. Contudo, no caminhar da docência e no florescer desta dissertação, fui cobrado pelos espaços que me rodeavam. Toda a potência de demarcação da figura de Homem Homossexual marcada e percebida na sociedade através da diferença em relação àquilo que é considerado normal ou aquilo que se considera aceito estava representada, desenhada e vibrava no meu corpo. Era impossível não perceber; eu senti e sinto agora.

Entre gestos, falas, olhares e atitudes, fui cobrado por um corpo que grita, um corpo que expressa aquilo que se é. Nosso corpo é político e nos convida a lutar, a preencher espaços, sejam eles em grupos de resistência, coletivos ou nas instituições, como me ocorreu. Narrar esse cenário me fez compreender a importância de trazer as sensibilidades que rodeiam e se fazem presentes na instituição escolar. Tal percepção nasceu da possibilidade de ler a escola a partir da perspectiva do pós-estruturalismo por meio de marcadores sociais, tais como identidade de gênero, etnia, orientação sexual e classe.

2.3 O cenário encontrado: a proposta do sistema paulista de educação para o currículo

Antes de direcionarmos a atenção ao funcionamento das atividades escolares não presencial na rede de ensino do estado de São Paulo, importa indicar que o cenário existente um ano antes da pandemia estava marcado pelo começo de uma gestão empenhada na continuidade de planos de ações, estratégias e indicadores preestabelecidos a partir de diagnósticos realizados na gestão anterior.

Desde 1995, São Paulo está sob o comando do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), cujas orientações políticas são alinhadas à agenda neoliberal. O escopo do projeto peessedebista aposta na descentralização do Estado e no impulsionamento das privatizações de empresas e serviços de cunho estatal. Trata-se de um governo com contornos de centro-direita no seu aspecto político-ideológico. Em 2019, iniciou-se nova gestão que deu continuidade à trajetória de dissabores experienciados há aproximadamente 27 anos pela educação pública do Estado.

Segundo Freitas (2014), do ponto de vista social e educacional estamos inseridos num movimento que reformula teorias experienciadas em décadas passadas. A nova roupagem em que o liberalismo econômico e o tecnicismo educacional surgem não passa de novas formas de atender uma sociedade cada vez mais capitalista. Assim, devemos compreender que

[...] Os liberais não convivem com a igualdade de resultados, apenas com a igualdade de oportunidades. Com esta lógica, mantêm-se intacto o funcionamento do processo de exclusão, transferindo-se a culpa, agora, para o próprio estudante quando aparecem as “justas diferenças” obtidas pelo mérito de ter aproveitado as oportunidades, para além do básico (obrigatório) esperado na porta das empresas. Ao trabalhador, o básico; às elites, a formação ampla (FREITAS, 2014, p. 1090).

Essa lógica, que gera a exclusão, produz todo um processo de controle do currículo, ao passo que busca padronizar e eleger um determinado tipo de conhecimento a ser ensinado para as camadas mais populares da sociedade. A promessa de uma educação para todos é fragmentada no sentido de direcionar a formação dos estudantes para a manutenção das classes sociais. Dessa forma, ela não permite a ascensão das classes desfavorecidas, mas a permanência, que também se dá pelas escolhas dos conteúdos. Dentro dessa perspectiva, o autor enfatiza:

O direito à formação ampla e contextualizada que todo ser humano deve ter é reduzido ao direito de aprender o “básico” expresso nas matrizes de referência

dos exames nacionais, assumido ali como o domínio que é considerado “adequado” para uma dada série escolar nas disciplinas avaliadas – não por acaso as que estão mais diretamente ligadas às necessidades dos processos produtivos: leitura, matemática e ciências. Convém enfatizar que são as matrizes de referência dos exames e não o currículo prescrito, a base nacional comum, que definem o que será considerado como “básico” (FREITAS, 2014, p. 1090).

Situado o campo empírico no qual nasce esta pesquisa, cabe-nos agora nos debruçarmos sobre o Plano Estratégico 2019-2022 Educação para o Século XXI, desenvolvido para a gestão governamental iniciada em 2019, estando à frente da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (Seduc) o senhor Rossieli Soares da Silva¹³. O Plano foi construído em conformidade com o Plano Nacional de Educação (2014-2024), Lei n. 13.005/2014, com o Plano Estadual de Educação (2016-2026), Lei n. 16.279/2016 e com as Diretrizes do Programa de Governo da Gestão do governador João Agripino da Costa Dória Júnior.

O Plano nasce a partir de diagnósticos realizados para a verificação dos índices de desempenho escolares, bem como da escuta da comunidade escolar que incluiu desde gestores a estudantes, por meio de grupos focais, entrevistas e outras abordagens e instrumentos de pesquisa. Outro aliado na investigação foi o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) de 2017, desde sua criação em 2007. Este é responsável por determinar metas e estratégias para o desenvolvimento da educação no país. Além desse instrumento de avaliação em nível nacional, há também o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp), que avalia a educação em nível estadual. Nota-se que o plano de melhorias proposto justifica-se com base nas avaliações tanto internas, quanto externas, criando-se as prioridades da Secretaria durante os quatro anos de mandato.

Por exemplo, a situação do Ensino Médio, segundo o Plano, é caótica. De acordo com o Ideb, o estado de São Paulo ocupa a sexta posição do país, a mesma ocupada pelo Ceará¹⁴, que tem o seu Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) na décima sétima colocação numa comparação com todos os estados do país. Por sua vez, São Paulo ocupa o segundo lugar em relação ao IDH. O abismo existente entre os IDH dos dois estados e a aproximação existente

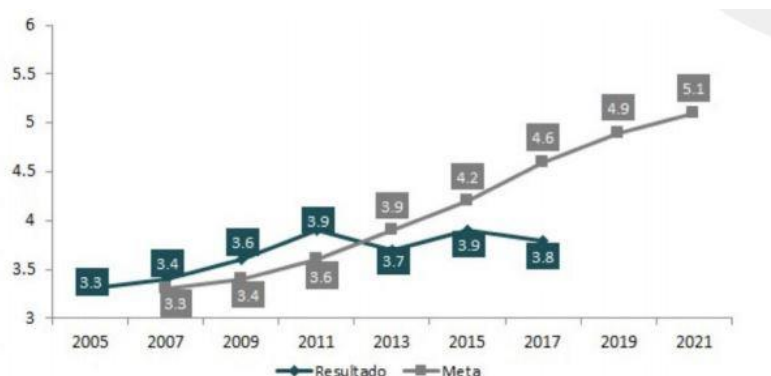
¹³ É advogado e brasileiro. Foi Secretário de Educação do Estado do Amazonas (2012-2016) e Secretário de Educação Básica do Ministério da Educação (MEC), no ano de 2018. No Estado do Amazonas, foi responsável pelo desenvolvimento do Plano Estadual de Educação do Amazonas (PEE/AM), composto por 22 metas com o objetivo de promover a melhoria da educação naquele estado. Enquanto Secretário de Educação no MEC, atuou na reformulação do Ensino Médio.

¹⁴ Dados analisados do Resumo Técnico do Resultado do Ideb em sua sétima edição (2017). Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/planilhas_para_download/2017/ResumoTecnico_Ideb_2005-2017.pdf. Acesso em: 2 set. 2021.

na colocação do Ideb demonstram que, mesmo São Paulo tendo um IDH próximo do primeiro lugar no *ranking*, essa não é uma realidade no âmbito educacional do estado, que

[...] apresentou em doze anos uma evolução de apenas 0,5 ponto, ocupando o 16º lugar em crescimento do Ideb em comparação com as demais unidades da federação. O Ideb no Ensino Médio da rede estadual em 2017 foi de 3,8, a sexta posição do país, no mesmo patamar que Rondônia (13ª posição em renda mensal domiciliar per capita e 15ª no IDH). As metas não são atingidas desde 2013, como pode ser observado no gráfico [...] (SÃO PAULO, 2019, p. 9).

Gráfico 1 - Evolução do Ideb da rede estadual de São Paulo para o Ensino Médio (2005-2017)



Fonte: Plano estratégico (2019-2022) do Estado de São Paulo (Inep 2018).

Pela perspectiva apresentada no Gráfico 1, há um indicativo de que as políticas de cunho neoliberais não são políticas públicas educacionais que visam ao desenvolvimento amplo das crianças, adolescentes, jovens e adultos. A defesa da privatização de setores públicos em larga escala e a redução do controle estatal acentuam as desigualdades sociais, bem como elevam os indicadores da pobreza. O Plano estratégico mobiliza um conjunto de ações para a melhoria desse cenário e indica algumas premissas para compor uma educação que faça “sentido aos estudantes”.

As competências para o século XXI, presentes também nas dez competências gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), englobam um conjunto variado de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, como pensamento crítico, resolução de problemas, conhecimentos e habilidades tecnológicos (programação, mídias digitais, etc.), criatividade e curiosidade para aprender (abertura ao novo), comunicação, colaboração e empatia (engajamento com os outros e amabilidade), flexibilidade, adaptabilidade, iniciativa, proatividade, autocontrole, liderança e responsabilidade (autogestão). Muitas dessas habilidades são socioemocionais e contribuem, tanto isoladamente quanto em conjunto, com habilidades cognitivas, para o alcance de diversos resultados imediatamente observados na vida escolar (desempenho acadêmico

e relacionamento interpessoal na escola) e também futuros (empregabilidade, qualidade de vida, saúde e bem-estar, renda, entre outros). As competências para o século XXI se relacionam à percepção dos sujeitos sobre o sucesso na vida e à inserção qualificada em um mercado de trabalho em constante mudança em função das transformações tecnológicas (SÃO PAULO, 2019, p. 12).

Além da “melhoria da aprendizagem”, o plano do governo estadual prevê avanços na gestão de pessoas por meio de remuneração adequada, lotação de professores em uma única escola, assim como também indica preocupação referente à formação inicial e continuada. Na gestão da rede de ensino, pretende-se destinar recursos suficientes para a modernização e sistematização das atividades escolares, proporcionando maior mobilidade no interior das instituições, como defendem os governantes.

O diagnóstico realizado por meio das avaliações de larga escala provoca a padronização da cultura escolar e visa atender as demandas do governo e do setor privado. Dessa forma,

[...] consideremos que nesses últimos 20 anos, o grande desenvolvimento das avaliações externas (Prova Brasil, Saresp, Enem, ANA e outras) confirmou a posição de centralidade da categoria da avaliação e revelou outras conexões não imaginadas. Na luta pelo controle do processo pedagógico das escolas, o Estado é cada vez mais disputado por forças sociais liberal-conservadoras que procuram assumir, por meio de avaliações externas, o controle e o fortalecimento dos processos de avaliação internos da escola (formais e informais) e a partir destes subordinar as categorias do processo pedagógico a seus interesses, vale dizer, preservar e aumentar o controle sobre os objetivos, o conteúdo e até sobre os métodos da escola. A organização do trabalho pedagógico da sala de aula e da escola ficou cada vez mais padronizada, esvaziando a ação dos profissionais da educação sobre as categorias do processo pedagógico, de forma a cercear um possível avanço progressista no interior da escola e atrelar esta instituição às necessidades da reestruturação produtiva e do crescimento empresarial (FREITAS, 2014, p. 1092).

O cenário apresentado até aqui materializou-se no Plano Estratégico 2019-2022 elaborado pela Secretaria Estadual de Educação, criado para superar os desafios educacionais, cujos objetivos estratégicos estão alinhados com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e ao Currículo Paulista, evidenciando-se por meio da proposta de doze projetos prioritários distribuídos entre os pilares (aprendizagem, pessoas e gestão) preestabelecidos pela pasta: Gestão da Aprendizagem, Inova Educação, Educa SP, Educação em Tempo Integral, Regime de Colaboração, Talentos em Rede, Profissionais da Educação para o Século XXI, Comunicação e Engajamento, Novo Modelo de Gestão e Compliance (Conformidade), Eficiência Operacional, Escola Mais Bonita e Segurança nas Escolas.

As ações de combate à disseminação do vírus causador da pandemia estão embasadas nos valores do Plano Estratégico 2019-2022, sendo eles: Foco na aprendizagem; Equidade; Gestão baseada em evidências; Ética e transparência; Inovação e colaboração. Apresentadas, em linhas gerais, as bases institucionais que orientam a prática educacional do Estado, apresentamos na sequência o documento orientador das atividades não presenciais elaborado em março de 2020.

2.4 Documento orientador para atividades escolares não presenciais – Seduc/SP

Com a disseminação da pandemia no território brasileiro, os estados passaram a buscar estratégias para evitar o contágio do vírus Sars-CoV-2 em massa. Dessa forma, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (Seduc) lançou o Documento Orientador Atividades Escolares Não Presenciais com o objetivo de prevenir o contágio e dar continuidade à aprendizagem dos estudantes do estado.

Os principais marcos temporais da implementação do documento datam logo da primeira semana de março/2020, quando houve a suspensão das aulas presenciais entre os dias 16 a 20 do mesmo mês. Em seguida, foram instituídos dois recessos escolares entre 23 de março a 3 de abril. No dia 6 de abril iniciaram as férias até o dia 20 do mesmo mês. O primeiro bimestre teve seu encerramento em 29 de maio de 2020. Os intervalos entre as atividades escolares logo no início da pandemia proporcionaram a busca por alternativas pelas unidades escolares para a implementação da modalidade de ensino remoto, à qual não estávamos habituados e nem preparados do ponto de vista social e econômico.

Sobre esse ponto específico, o documento regulamenta no item 4.2 a realização das atividades escolares não presenciais e indica que é essencial que escolas e equipes gestoras identifiquem as condições em que os estudantes estão submetidos, para assim propor atividades e seguir o calendário escolar. A retomada das atividades remotas foi realizada por meio da seleção de habilidades específicas no período de distanciamento social. No documento, tais habilidades são denominadas como essenciais e serão apresentadas em momento posterior deste estudo.

Dentre os suportes oferecidos a professores e estudantes para darem continuidade às aulas remotas, a Seduc conta com o Centro de Mídias de São Paulo (CMSP), fruto do Planejamento Estratégico 2019-2022. Na pandemia, a plataforma foi a principal iniciativa para a manutenção do contato entre os estudantes e a escola. O Centro de Mídias da Secretaria Estadual de Educação tem por objetivo promover a formação de professores e impulsionar a

educação dos estudantes por meio de canais de formação, vídeos interativos e conteúdos extras que podem ser acessados via canais de TV abertos e um aplicativo para celular, *tablet* e *ipad* com os dados móveis patrocinados pelo governo do Estado. Desde o seu lançamento e ao longo da disseminação da pandemia, a plataforma vem sendo modificada para garantir o acesso de qualidade, objetivando proporcionar uma educação para todos. O programa conta com os canais de gestão, formação de professores, treinamento, recuperação e aprofundamento nas matérias de todos os ciclos e o desenvolvimento profissional.

Cada escola tem o seu registro no aplicativo, bem como as classes de alunos que assistem diariamente às aulas do CMSP – os alunos têm três disciplinas por dia –, lecionadas por professores da rede e transmitidas pela plataforma, TV Educação, TV Univesp e YouTube. Uma das características dessa oferta é uma educação mediada pela tecnologia, o que não significa que todos os estudantes têm acesso como deveriam, por estarmos diante da maior rede de ensino de crianças, adolescentes, jovens e adultos do país, com mais de 3,5 milhões de alunos matriculados, com realidades regionais e locais muito diferentes. Contudo, sabe-se, por meio dos resultados das pesquisas do Ideb em 2018, como mencionado neste texto, que há desigualdades socioeconômicas nesse contato com a escola.

Previamente, devo mencionar que a escola onde lecionei pelo período de quatro meses orientou os professores para que realizassem o aprofundamento dos conteúdos e oferecessem plantão de dúvidas aos estudantes, referentes às aulas ministradas no Centro de Mídias. Dessa forma, as quatro aulas semanais de História do Ensino Fundamental II e as duas do Ensino Médio funcionam como uma revisão das aulas transmitidas pelo CMSP.

O documento orientador traz outras informações no que diz respeito ao funcionamento das atividades, tais como a disponibilidade de materiais impressos, comprovação das atividades escolares não presenciais, controle da carga horária dos professores e alunos, avaliação escolar, formação, atendimento especializado, dentre outras questões que vêm direcionando o ensino remoto até os dias atuais.

Os levantamentos realizados até aqui permitem compreender parte da complexa estrutura educacional do Estado de São Paulo. A seguir, pretende-se apresentar de que forma a escola-campo, na qual desenvolvi atividades docentes, vem atuando frente às instruções da Seduc, para, na sequência, discutir quais narrativas são vinculadas pelo ensino de História através do CMSP. Interessa-nos saber como professores e alunos recebem as informações e os conteúdos, e quais intervenções são possíveis de se realizar nesse desenho curricular construído no momento pandêmico.

Após essa breve apresentação do funcionamento da oferta de aulas remotas na pandemia, apresento algumas características da escola-campo, onde lecionei de abril de 2021 a julho de 2021, período de início e fim do segundo bimestre. A instituição está localizada na cidade de Limeira (SP), em uma região de classe média, e recebe alunos de diversos bairros da cidade. Essa informação provém de uma cartografia social realizada com as turmas, a fim de identificar as origens dos estudantes e propiciar uma maior aproximação.

Esse movimento foi inspirado a partir do artigo “Formação de professores e ensino de História em limiares de memórias, saberes e sensibilidades”, da professora Sônia Regina Miranda (2013). A aproximação com os estudantes proporcionou que outros espaços passassem a compor a escola, sendo possível estabelecer relações de trocas, afetos e um acesso ao cotidiano dos alunos e alunas. Esse movimento possibilitou também espaços de falas e de escuta do outro, convidando os estudantes a partilharem suas vivências durante as aulas ou por meio de formulários eletrônicos, instrumento que cativa alunos e alunas. É também uma forma de sentir o outro, num momento em que não podemos estar próximos fisicamente. Segundo Clara, aluna do 8º ano, a aula “[...] está mais interativa com os alunos e as perguntas em atividades não são só sobre a matéria, é sobre o que você sente estudando ela, por isso gosto muito”.

João, que também é do 8º ano, fala que “As aulas de História, para mim, estão sendo boas, mas eu prefiro aquelas aulas participativas que os alunos falam o que aprendeu na aula do CMSP, interação”. Essas falas representam um termômetro e indicam por quais margens as aulas podem navegar. Funcionou como uma bússola, que objetivava compreender se as aulas estavam fazendo sentido aos estudantes no modelo que estavam sendo ofertadas ou se deveriam passar por mudanças na sua abordagem.

Ao passo em que vão se constituindo esses momentos, começo a buscar textos e autores no campo do ensino de História para apoiar-me teoricamente e possibilitar uma prática pedagógica compreensiva. Entre livros folheados e reuniões de orientação, sou apresentado à ideia de sensibilidade, ou melhor, as sensibilidades, que passou a me auxiliar na compreensão da importância de considerar as mais diversas experiências no âmbito da sala de aula.

Comecei a observar quais as temáticas abordadas no CMSP que provocam maior curiosidade e interesse dos estudantes. A seção a seguir pretende apresentar o espaço onde são desencadeadas essas conversas.

2.5 A sala de aula *on-line* como território de sensibilidades

Inicialmente, ao nos propormos a refletir sobre o tema das sensibilidades, entendemos que não se trata apenas de um conceito a ser aplicado no cotidiano escolar, mas de um campo pedagógico que possibilita a compreensão das multiplicidades presentes nas escolas. Dessa forma, ela é aqui compreendida como algo fundamental no exercício da docência e no processo de ensino-aprendizagem. Assim, conceber a sala de aula como um espaço de sensibilidades é propiciar condições para a emergência de outras narrativas, de modo a não invisibilizar os diferentes sujeitos que compõem o universo escolar.

Levando em consideração a dinâmica do ensino remoto, esse movimento tornou-se imprescindível para a consolidação da relação escola-aluno, tanto no âmbito do processo da construção das aprendizagens, quanto na situação emocional das crianças e jovens que estavam em situação de isolamento social, pois sabemos que a escola é o local em que acontecem momentos de lazer e trocas, que se constitui em um ambiente de socialização que, proporciona a convivência entre diferentes sujeitos, pelas experiências vivenciadas neste espaço de convivência. Ao discutir a temática da sensibilidade, Pesavento (2004) a compreende como outra forma de apreensão do mundo. Nas palavras da autora,

Principiemos pelo entendimento da sensibilidade como uma outra forma de apreensão do mundo para além do conhecimento científico. As sensibilidades corresponderiam a este núcleo primário de percepção e tradução da experiência humana que se encontra no âmago da construção de um imaginário social. O conhecimento sensível opera como uma forma de reconhecimento e tradução da realidade que brota não do racional ou das construções mentais mais elaboradas, mas dos sentidos, que vêm do íntimo de cada indivíduo (PESAVENTO, 2004, s/p).

Esse movimento ensejado pela autora Sandra Pesavento permite visualizar que a sala de aula também é composta por outros conhecimentos, por outras falas, que não se finda no conteúdo programático normatizado pelos documentos instrutivos. Para a autora,

Às sensibilidades compete esta espécie de assalto ao mundo cognitivo, pois lidam com as sensações, com o emocional, com a subjetividade, com os valores e os sentimentos, que obedecem a outras lógicas e princípios que não os racionais. As sensibilidades são uma forma do *ser* no mundo e de *estar* no mundo, indo da percepção individual à sensibilidade partilhada (PESAVENTO, 2004, s/p).

Compreendemos com a autora que as sensibilidades são uma forma de *ser* e *estar* no mundo. Garantir essa operação contínua aos estudantes é uma forma de romper com a linearidade presente no currículo, é questionar o discurso hegemônico do colonizador, é

propiciar o conhecimento de outras Histórias. Ademar dos Santos Soares Júnior (2019) nos convida a refletir sobre a atribuição de sentidos:

A aprendizagem passa por aquilo que nos toca, que nos faz sentir. Assim, o primeiro desafio de um professor de História parece ser “atribuir sentido” para o aluno. Penso que cada vez menos tem importado quem descobriu o Brasil, quem proclamou a República, ou quem venceu a guerra, mas tem importância pensar o que esses atos significaram em termos de direitos adquiridos à sociedade, à importância de saber, conhecer e viver tais conquistas (SOARES JÚNIOR, 2019, p. 170).

Nessa perspectiva, de pensar um ensino de História que seja significativo, também encontramos no pensamento de bell hooks (2017) uma importante contribuição que nos auxilia a entender que uma aprendizagem é significativa ao tomarmos a experiência como elemento constituinte do fazer docente. Para tanto, importa conhecer e valorizar cada estudante através do estabelecimento de diálogos que possibilitem aos professores e estudantes compreenderem-se como parte de uma comunidade de aprendizagem. Ancorados na coletividade, o protagonismo de suas experiências ao cruzarem-se com a História passa a fazer sentido, reforça laços de pertencimento e rompe com a lógica de uma história única. Parece-nos que é no campo das sensibilidades “que é possível dar aula sem reforçar os sistemas de dominação existentes” (hooks, 2017, p. 31). Um processo em que, para bell hooks, professores e estudantes se fortalecem, criam laços que ultrapassam os aspectos cognitivos na relação de ensino e aprendizagem.

Ainda nesse espectro de aberturas que o campo das sensibilidades nos proporciona, o pesquisador Décio Gatti Júnior (2015, p. 241) anuncia que

[...] sensibilidade tomada como abertura ao outro, como compreensão empática, [...] aparenta ser fundamental no ensino escolar que ocorre em um determinado lugar e segundo um calendário específico, sobretudo em uma disciplina como a História, repleta de temas do passado que, em sua relação com o presente, despertam controvérsias e, por vezes, podem dar espaço para veiculação de imposições de formas combatentes e até mesmo fundamentalistas de ver o mundo.

O sentir e o pensar são social e historicamente construídos de acordo com as especificidades de cada comunidade. O que é sensível para mim não é para outros. A sala de aula também é um espaço para trabalhar a noção de sensibilidades por meio das partilhas, como destaca Miranda (2013, p. 157):

O que se abre, portanto, como possibilidade de acesso a esse universo é um limiar híbrido e passível de engendrar novos saberes, situado por entre universos de imaginação, conhecimento, fontes, explicação e produção de narrativas. Todas essas ferramentas de olhar nos chegam afetadas diferentemente em virtude das diversas possibilidades de sensibilização disparadas por diferentes linguagens mediadoras e por chaves de leitura e interpretação que são distintas em cada sujeito.

Ao colocar em diálogo Pesavento (2004), hooks (2017), Soares Júnior (2019), Gatti Júnior (2015) e Miranda (2013), depreende-se que o ensino, ao considerar as sensibilidades, nos proporciona dizer das experiências dos sujeitos, nos permite considerar outras formas de apreensão do mundo, resultando na abertura a novos saberes e na produção de outros sentidos às diferentes histórias que nos constituem como humanidade. Na sequência, apresentaremos as narrativas dos estudantes que coletamos em uma investigação que realizamos com nossos alunos sobre como eles estavam recebendo e/ou entendendo os conteúdos de história abordados na modalidade do ensino remoto. Trata-se de uma investigação inspirada no que pode ser denominado como uma cartografia social, evidenciando as narrativas dos estudantes sobre suas experiências com o ensino remoto na pandemia. Esse movimento foi inspirado a partir do artigo “Formação de professores e ensino de História em limiares de memórias, saberes e sensibilidades”, da professora Sônia Regina Miranda (2013).

2.6 Cartografia social - proximidades e distanciamentos

Figura 1 - Print da tela do Meet



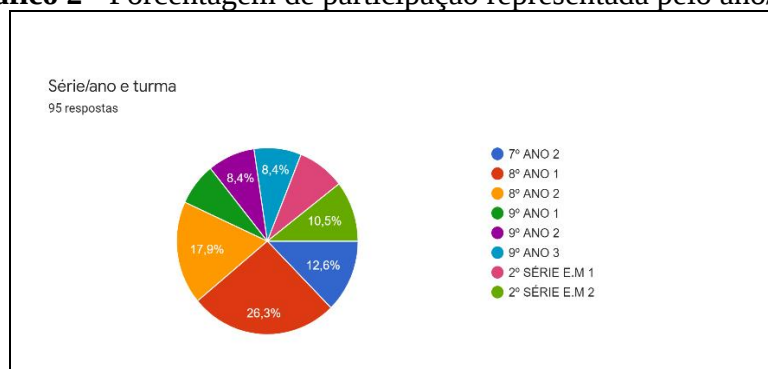
Fonte: Guilherme Silva, 2021.

Essa imagem, no universo de nossa experiência docente durante a pandemia de Covid-19, se tornou comum aos nossos olhos. Imagens de personagens de desenhos, jogos e filmes tomaram conta dos perfis dos estudantes. No lugar dos nomes, apelidos ou trocadilhos: pudim, nada, JuJu Ninja, Shaolin matador de porco (nome que repercutiu nacionalmente¹⁵) ou Flavinho do pneu.

Esse cenário nos motivou a procurar por metodologias que possibilitassem uma aproximação maior com os estudantes. Inicialmente, criamos um formulário do Google composto por nove questões, a saber: nome; idade; série/ano; em qual cidade/estado nasceu; qual o nome do seu bairro; há quanto tempo reside nele; já morou em outro bairro antes? Se sim, qual; o que você julga ser importante em seu bairro? Exemplo: pracinha, quadra, loja etc. O formulário foi encaminhado para as oito turmas do ensino fundamental II e ensino médio, do total de trezentos e quinze estudantes, obtivemos a resposta de noventa e seis:

¹⁵ A partir do desabafo de um professor ao solicitar que os alunos se identificassem com o nome de registro para facilitar a identificação. Disponível em: <https://www.tecmundo.com.br/internet/217890-professor-reclama-endereco-email-de-alunos-repercute-web.htm>. Acesso em: 15 maio 2022.

Gráfico 2 - Porcentagem de participação representada pelo ano/série

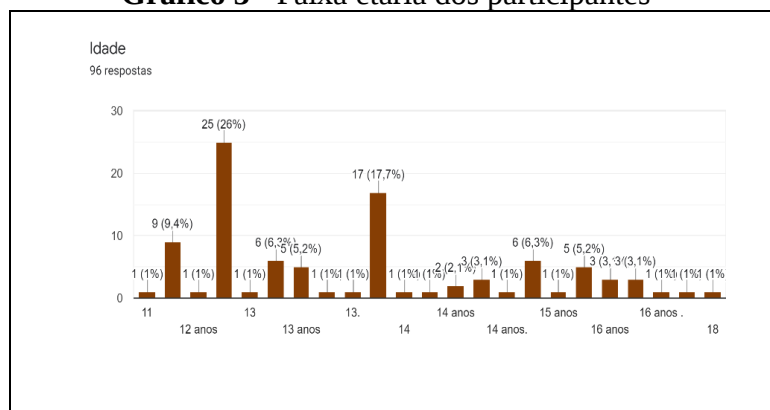


Fonte: Silva, 2021.

A baixa adesão na participação pode ser reflexo de fatores como falta de acesso à internet, falta de motivação ou até mesmo falta de significação. É necessário destacar que, ao longo do bimestre, as turmas de sétimo e oitavo anos se mostraram mais participativas nas aulas e na realização das atividades. Isso pode ser reflexo do entusiasmo que alunos mais novos tendem a demonstrar na dinâmica da escola; por outro lado, alunos mais velhos, como das turmas de nono ano e do Ensino Médio, tendem a ser mais reservados. Podemos inferir que com o avanço da idade esses estudantes adentram no mercado de trabalho. Assim, o trabalho ocupa um tempo significativo na vida do estudante, bem como tende a despertar mais atenção do que a escola, como comentaram alguns alunos da escola-campo.

O Gráfico 2 demonstra esse movimento: observam-se doze respostas dos alunos do sétimo ano (uma turma); 42 respostas dos estudantes do oitavo ano (duas turmas); 23 participações dos estudantes do nono ano (duas turmas) e dezoito do Ensino Médio (duas turmas). Em outro gráfico, é possível ver a faixa etária dos participantes:

Gráfico 3 - Faixa etária dos participantes¹⁶



Fonte: Silva, 2021.

¹⁶ Devido à maneira como foi informada a idade, o gráfico criou mais de uma coluna para representá-las. Por exemplo: 14 e 14 anos.

Mais de cinquenta por cento (setenta e quatro) dos estudantes participantes têm idade entre doze, treze e quatorze anos e pertencem às turmas com mais expressão na participação. Todas essas informações foram compartilhadas com os estudantes, sendo que o que mais causou movimentação na aula foi a pergunta: o que você julga ser importante em seu bairro? Exemplo: pracinha, quadra, loja etc. Nesse momento, os estudantes se sentiram motivados para compartilharem na aula o que haviam escrito no formulário, o que permitiu, por exemplo, narrarem sobre os aspectos de onde residiam:

Quadro 1 - Narrativas estudantis¹⁷

- “Não tem muita coisa aqui, mas tem um campinho de futebol que é bem frequentado.” (Larrisa, 2021)
- “O campo de areia, a encenação da Sexta-feira Santa, a loja de roupa e a padaria.” (Marcos, 2021)
- “As pracinhas, muitas crianças usavam. Meu bairro tem bastante área verde também, o que é super importante.” (Pedro, 2021)
- “Não ter roubo e mais parques aq.” (Marcela, 2021)
- “pracinha, lojinhas, bastante arvores e boa convivência com os vizinhos.” (Ótávio, 2021)
- “O CCI mesmo estando desativado.” (Renato, 2021)
- “Temos uma lotérica, farmácia.” (Marcela, 2021)
- “Uma praça enorme que está sendo feita com campo de areia, campo de vôlei e talvez uma quadra de basquete e também os lugares para fazer exercícios.” (Matheus, 2021)
- “A temos algumas coisas importantes como, a Santa Casa de Limeira, delegacia, alguns comércios sem contar que fica localizado próximo ao shopping pátio e o centro de Limeira.” (Luana, 2021)
- “A escola que é perto, a pracinha, as ruas tranquilas as quadras da pracinha.” (Luís, 2021)
- “O salão de cabelereiro do meu pai, pois eu não conheço outro nenhum ponto importante no bairro.” (Sabrina, 2021)
- “Eu moro em zona rural então, não tem nada.” (Márcia, 2021)
- “Um bairro seguro e que não tem vizinha fofqueira, tem mercado, farmácia e etc. perto.” (Antônio, 2021)

Fonte: Diário de bordo, 2021.

Para além de narrarem a presença de comércios, como padaria, lojas, mercados que eles consideram importantes, algumas falas nos chamaram a atenção, por exemplo, “O campo de areia, **a encenação da Sexta-feira Santa**, a loja de roupa e a padaria.” (Marcos, 2021, grifo nosso). Neste caso, o estudante cita um evento de grande importância para os cristãos e a comunidade em geral. Ao compartilhar isso na aula, a narrativa ganha outras dimensões, vinculando-se ao campo das manifestações culturais e a sua importância.

¹⁷ Todas as respostas foram alocadas no diário de bordo. Dessa forma, elas irão aparecer nos quadros contendo a identificação do diário (SILVA, 2021).

Outro ponto que apareceu com frequência foi o entendimento que eles detêm sobre a importância dos espaços de socialização, sobretudo quando ligados à prática de esportes: “As pracinhas, muitas crianças usavam. Meu bairro tem bastante área verde também, o que é super importante.” (Pedro, 2021) e “O CCI mesmo estando desativado.” (Renato, 2021) Aqui o estudante se refere ao Centro Comunitário, lugar que oferece cursos profissionalizantes, natação, futebol e outras atividades.

Esta fala nos chamou muito a atenção: “Eu moro em zona rural. Então, não tem nada.” (Márcia, 2021) Quais entendimentos e construções sobre o espaço da zona rural essa estudante teve ao longo da vida? Na aula, problematizamos a construção dos estereótipos e procuramos afirmar a importância do campo para a sobrevivência da cidade. Por fim, uma fala um tanto inusitada, “Um bairro seguro e que não tem vizinha fofoqueira, tem mercado, farmácia e etc. perto.” (Antônio, 2021) Neste ponto, falamos da constante vigilância a que somos submetidos diariamente nos lugares públicos, privados e até nas redes sociais.

A aproximação com os estudantes proporcionou que outros espaços passassem a compor a escola, sendo possível estabelecer relações de trocas, afetos e um acesso ao cotidiano dos estudantes. Esse movimento possibilitou também a abertura de espaços de falas e de escuta do outro, pois convidamos os estudantes a partilharem suas vivências durante as aulas ou por meio de formulários eletrônicos, instrumento este que despertou a atenção dos estudantes.

Nesse primeiro momento, a cartografia social nos possibilitou conhecer onde os estudantes estavam situados geograficamente e quais as relações que eles teciam com o local de morada. Posteriormente, enviamos outro formulário, cuja proposta se assemelhava à produção de um memorial descritivo denominado Narrativas da pandemia, composto por estas cinco questões: e-mail; nome; número; como está sendo o ensino remoto para VOCÊ? Diga como você vem fazendo para assistir às aulas, realizar as atividades? O objetivo dessa pergunta é que você descreva, narre as dificuldades e facilidades desse momento. Escreva um texto com início, meio e fim sobre as aulas de História da escola: como está sendo para você?

O objetivo do trabalho desenvolvido no meio do segundo bimestre foi identificar como os estudantes estavam recebendo a dinâmica do ensino remoto, especificamente a aula de História, no intuito de refletir e modificar a dinâmica das aulas para agregar um número maior de estudantes:

Quadro 2 - O que dizem os estudantes sobre o ensino remoto

- “Estão sendo muito ruim, não me adaptei até hoje, já fazem 1 ano, está sendo horrível. Com todas as dificuldades dessa pandemia, é muito difícil para mim me concentrar, ainda mais com algumas questões pessoais. Vejo as aulas pela manhã, faço as atividades normalmente à tarde.” (Laura, 2021)
- “Quanto aos professores todos estão se saindo bem, mas eu não consigo acompanhar tudo, muitas das atividades são complicadas, mas acredito que se eu me esforçar um pouquinho mais vou conseguir fazer tudo certinho.” (Simone, 2021)
- “Por conta de estar em casa é um pouco mais tranquilo, mas ensino remoto pra mim é uma coisa que eu não me dei nada bem, não consigo ter o mesmo foco que eu tenho em sala de aula, já tentei muitos jeitos, mas não consigo ter o mesmo desempenho que eu tenho em sala de aula.” (Cíntia, 2021)
- “O ensino remoto não é difícil, é apenas algo que nós não estávamos acostumados a lidar, porém foi preciso que isso acontecesse, pois, a pandemia nos impediu de continuar as aulas presenciais. As aulas digitais exigem atenção, organização, motivação e várias outras coisas. Claro que não é a mesma coisa do que ir para escola, mas estamos dando nosso melhor para que tudo passe rápido e logo estejamos juntos novamente!” (Fabiana, 2021)
- “O ensino remoto para mim em algumas matérias não estou entendendo nada e algumas sim. As aulas assisto pelo CMSP e realizo também. As dificuldades que tenho é com algumas matérias, é com as aulas do CMSP. Pra mim eles têm que explicar um pouco menos rápido.” (Lua, 2021)
- “Faço no celular, mais é difícil fazer as vezes pq tenho q ajudar minha mãe em casa com meus irmãos, ela trabalha o dia inteiro e meu pai tbm daí dificulta um pouco mais de vez em quando consigo fazer, tenho dificuldade em algumas coisas mais pesquiso na internet pra ver se me explica melhor sobre o assunto.” (Flávia, 2021)
- “Um ponto ruim sobre o ensino remoto é que eu por exemplo sou uma pessoa bem dispersa então quando vou fazer as atividades aqui em casa me distraio fácil, por isso prefiro estar na escola acho melhor até para eu me concentrar. Mais um ponto favorável é que com o ensino remoto está mais fácil de fazer as atividades pois a maioria é *on-line* não precisa copiar tantas coisas então está bem fácil quanto a isto.” (Larrisa, 2021)
- “Realmente está sendo um desafio ultimamente, esse estilo de ensino remoto ainda está sendo algo novo e confuso pra mim, tenho tendo algumas dificuldades com essas aulas *on-line*, até hoje de vezes em quando tenho algumas dificuldades, mesmo depois de 1 ano de pandemia estou conseguindo me adaptar com esse estilo de estudo, de pouquinho em pouquinho, tenho saudades da escola.” (Beatriz, 2021)

Fonte: Diário de bordo, 2021.

Nota-se que grande parte dos estudantes escreve sobre a dificuldade em acompanhar as atividades remotas, dada a falta de concentração, o volume de aulas e atividades, as condições de acesso, a falta de aparelho para se conectarem nas redes e outras demandas que a rotina da casa interfere, por exemplo, na necessidade de auxiliar os pais no cuidado dos irmãos mais novos. Por outro lado, alguns afirmam que é uma questão de adaptação, pois não estávamos preparados para lidar com essa modalidade de ensino. Dessa forma, exige-se organização, atenção e motivação. Contudo, não é a mesma coisa de estar na escola. O que dizem os estudantes sobre as aulas de História?

Quadro 3 - As aulas de História

- “Na minha opinião a aula de história está sendo a melhor até agora, está mais interativa com os alunos e as perguntas em atividades não são só sobre a matéria, é sobre o que você sente estudando ela, por isso gosto muito. Não tenho do que reclamar com o professor porque ele explica perfeitamente e **procura saber como está no psicológico no momento** então tá perfeita. Talvez fique enjoativo e chato, mas preciso agradecer sempre que puder. Muito obrigado por fazer o máximo que pode pela gente.” (Paulo, 2021, grifo nosso)
- “Às vezes eu não consigo acompanhar as aulas do CMSP porque eu tenho compromisso de manhã e fica um pouco difícil, porque a minha mãe tem que trabalhar e o meu pai tbm, fico cuidando da minha irmã, mas depois eu vejo algumas aulas no YouTube e as vezes facilita um pouco. Eu também faço todas as tarefas do CMSP.” (Samuel, 2021)
- “Não tenho uma opinião formada ainda.” (Daiane, 2021)
- “O professor sempre está nos auxiliando e nos ensinando da melhor forma, é algo novo para nós, porém estamos tentando lidar da melhor forma e fazer todas as atividades.” (Paloma, 2021)
- “Eu estou gostando, as aulas são muito boas e o professor explica muito bem e é bem atencioso. Isso é um ponto muito bom porque nesta pandemia que estamos vivendo acho de extrema importância os professores serem atenciosos com os alunos entenderem eles, e o professor de História é muito bom. As atividades estão bem fáceis e bem explicadas também como é pra fazer.” (Eduardo, 2021)
- “As aulas de história estão até que bem, as vezes não entendo já que sinceramente não gosto de história, então as vezes é meio complicado, mas tirando isso tudo bem.” (Roger, 2021)
- “Está sendo ótimo, aulas boas dá para entender bem, procuro fazer todas as atividades e eu acho que eu fiz todas pelo que eu me lembre, espero ficar com notas boas.” (João, 2021)
- “Legal, da para ver que os professores se esforçam para nos ensinar por EAD já que eles não estavam preparados para este tipo de ensino. Da para entender as explicações e fazer as atividades.” (Felipe, 2021)
- “Desde o ano passado, as escolas públicas estão tendo acesso às aulas do CMSP à tarde, onde professores renomados passam a matéria de história de forma rápida e objetivo com tarefas dinâmicas e bem legais. Porém, esse ano, com a criação dos "plantões on-line" de manhã, com os professores da nossa sala, temos acesso a mais atividades e resumo das aulas do governo, possibilitando o nosso esclarecimento de dúvidas e conversas com os professores. Até o final do primeiro bimestre desse ano, não tínhamos o professor da matéria de história, então o que podíamos fazer é ficar por dentro e pegar o conteúdo das aulas e atividades do CMSP, o que não era tão difícil, só precisávamos de concentração e organização. Agora temos o senhor, então podemos entrar as sextas para tirar dúvidas e ter uma conversa legal sobre os assuntos das aulas, então ficou mais fácil ainda. Por mim, tudo vai muito bem e espero que continue assim.” (Bianca, 2021)

Fonte: Diário de bordo, 2021.

Notamos que os estudantes consideram importantes a atenção e compreensão dos professores no processo de ensino-aprendizagem, dada a sua complexidade, e ainda comentam sobre o esforço dos mesmos em aprender a lidar com esse cenário. Percebe-se também a preocupação com a realização das atividades e notas. Mencionam ainda que as temáticas não se concentram apenas nos conteúdos oficiais, mas adentram as questões relacionadas à saúde mental e bem-estar.

Nicolinii e Medeiros (2021) nos orientam sobre a necessidade de conhecermos a realidade dos estudantes para a efetivação de um ensino de História coerente:

Como projetar possibilidades de um ensino de história diante de tamanha diversidade e de tantos dilemas que marcam a historicidade da educação do Brasil? O primeiro passo diante desse desafio é conhecer as múltiplas realidades, investigando as ações desses sujeitos que se veem diante da realidade e, muitas vezes, não têm recursos nem canais de manifestação de suas angústias. [...] **Um ensino de história coerente deve estar conectado com as reais necessidades dos sujeitos que frequentam as escolas das diferentes regiões do país.** Professores e pesquisadores têm essa função: trazer à tona as necessidades e especificidades de cada recanto do território, para que a materialidade desses processos chegue às instâncias governamentais. Esse tipo de ensino está diretamente ligado à noção de cidadania e de consciência histórica dos sujeitos, que se constrói por meio de um ensino de história ressignificado e conectado a essa realidade (NICOLINII; MEDEIROS, 2021, p. 294, grifo nosso).

As experiências com o ensino remoto nos possibilitaram ampliar a forma de conceber essa outra sala de aula, instigando-nos a procurar metodologias de acolhimento frente à diversidade de contextos em que nossos alunos estavam inseridos. Ensinamos e aprendemos com eles, fomos desafiados e desafiámos. Acreditamos que esse movimento contribuiu para o acolhimento de uma pedagogia das sensibilidades, para um ensino que pretende ressignificar e possibilitar o estabelecimento de relações com o cotidiano dos estudantes.

2.7 Dúvidas, espanto e concordância diante das temáticas das aulas do CMSP

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 (Ítalo, 2021)

A epígrafe acima é uma pergunta feita por um estudante 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. Tomei a pergunta como um solavanco, que me convidou a refletir sobre de quais temas os estudantes se aproximavam mais, quais momentos da História apresentados nas aulas lhes chamavam mais a atenção. Embora aquela pergunta fosse muito mais do que uma aproximação ou afastamento do tema, ela refletia, na verdade, um incômodo do aluno sobre a ausência do Brasil nas aulas de História. Mais adiante, direi como

respondi essa questão, pois ao mesmo tempo que me tirou da zona de conforto, ela me motivou a saber o que os outros estudantes vinham identificando nas aulas.

Antes de narrar outras situações próximas a este caso, devo 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 onde as aulas do CMSP estavam sendo elaboradas. De acordo com os documentos da Secretaria, era importante que as aulas dos professores das escolas fossem também elaboradas a partir da mesma base, para que houvesse consonância entre as duas formas de oferta de aulas. Ainda segundo o Estado, essas habilidades seriam o foco do ensino; contudo, os professores teriam autonomia para aprofundarem as discussões, bem como irem além delas.

A tabela a seguir é 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:

Tabela 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 pelo autor.

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, s/p).

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, os quais estão organizados em unidades temáticas.

Na definição das habilidades, escolhas são realizadas, o que nos permite inferir que ao eleger o que será contemplado e o que não será abordado, adentra-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, como no 8º ano, nos outros anos e séries há também essa relação disponível do repositório do Centro de Mídias do Estado de São Paulo. De acordo com a gestão da escola-campo, é importante que o professor assista à aula e depois realize o aprofundamento em sua aula para sanar as dúvidas dos estudantes. Dentre essas aulas listadas, houve uma que causou muito espanto entre as turmas de 8º ano: a aula do dia 19 de maio de 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 e 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, localizado no Parque Ibirapuera, na cidade de São Paulo. Foi perguntado aos milhares de estudantes que assistiam à aula qual era o significado do monumento. Ao contextualizar, ela afirma 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, sendo explicado que o mesmo representava o contato de Martim Afonso com os indígenas. 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 extraído do material didático do Estado, como segue:

Figura 2 - Bandeirantes. Quadro exibido na aula de História do dia 19/05/2021

Bandeirantes	
Pontos Negativos • Destruição de missões jesuítas. • Extermínio e escravização de povos indígenas e negros no Território. • Destruição do território do quilombo de Palmares, no século XVII. Pontos Positivos • Responsáveis pela expansão do território pelos portugueses. • Descoberta do ouro.	

Fonte: São Paulo faz Escola, 2020. Caderno do Aluno, 7º ano, v. 3, parte 2, p. 34.

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 estudantes e professores de toda a rede comentassem sobre a exposição realizada. As manifestações demonstraram a indignação e o espanto que repercutiram também entre os estudantes da escola-campo, 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 de suas narrativas, concepções e saberes, eles passaram a explicar o quadro.

Para Larissa, os pontos negativos são *“População nativa massacrada. São pontos que já dá pra ver que a figura dos bandeirantes não são grandes heróis”* e os pontos positivos *“A expansão do território e a descoberta do ouro. Dois pontos positivos, porém, dependem de quem está contando a história”*. Nesse entendimento expresso na atividade escrita, percebe-se que a mesma 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, *“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 fala, 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 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 da criação do monumento, situando importância dos bandeirantes num projeto colonizador que os homenageia pelo grande feito, desconsiderando-se que essas ações ocasionaram o 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.” (LE GOFF, 1996, p. 477). Tanto a memória, quanto o documento estão situados em um lugar 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. Problematicar 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. 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 das **projeções** que se fazem 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 monumento: 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 a presença desses grupos exclusivamente à chegada dos europeus e consequentemente a sua escravidão, retirando dos mesmos seus protagonismos dentro desses cenários e em cenários atuais, através das lutas e resistências (ALMEIDA, 2021, p. 126).

Retornando ao caso do estudante Ítalo, 16 anos, cuja pergunta tornou-se epígrafe para a escrita desta seção, 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) em 2019, vindo do Acre, e que lá estavam questões locais nos conteúdos, tais como a importância da preservação das seringueiras, o papel desempenhado pelo sindicalista e ativista Chico Mendes, dentre outros assuntos. Contudo, nas aulas de agora, ele não via ligação com o 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 à 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, p. 3-4).

Aqui merece ser destacado (mesmo que não aprofundemos essa temática) que durante o Ensino Remoto Emergencial (ERE), tais atribuições docentes foram intensificadas e demandaram a procura por novas práticas pedagógicas. Sobre esse assunto, Souza e Reali (2022) apresentam um artigo envolvendo um grupo de professoras experientes vinculadas a um programa de mentoria, as quais foram acompanhadas durante a pandemia. Assim, as autoras 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 (SOUZA; REALI, 2022, p. 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 (SOUZA; REALI, 2022, 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 dessa estrutura reflete o que indica como “formas de operação da ‘colonialidade cultural’; heranças naturalizadas e introjetadas nos discursos oficiais e do senso comum [...]” (SILVA NETO, 2020, p. 31-32). Para trabalhar essas questões, consideramos necessário identificar como elas são tratadas no âmbito do ensino de História, pois elas representam lutas de grupos sociais em relação à 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.

3 CAPÍTULO 2 - INSTANTES QUE SE PASSARAM: caminhos teóricos e metodológicos

A ideia de produzir pesquisa sem implicação e alcançar uma neutralidade não nos apetece. A sociedade que partilhamos é múltipla e demanda que outros grupos constantemente invisibilizados tenham suas vozes reconhecidas. Nesse sentido, a proposição deste capítulo é uma forma de fundir as experiências vividas frente ao arcabouço teórico-metodológico utilizado ao longo da escrita deste trabalho. Ao considerar que nosso corpo é político, é necessário encontrarmos meios de ele adentrar nos espaços da academia, que ainda é tão seletiva.

Diante disso, este capítulo está estruturado em quatro seções. Na primeira, discute-se o papel do intelectual implicado em diálogo com a fenomenologia, como uma forma de compreender o processo dos sujeitos de significar e ressignificar questões experienciadas dentro e fora dos espaços escolares. Em seguida, apresenta-se o currículo a partir da política da diferença e a relação que se tem com o Outro, que é criado a partir dos processos de identificação. Na terceira seção, narra-se sobre a problemática da pesquisa e o surgimento de outras inquietações. Por fim, são apresentados ao leitor caminhos possíveis para uma educação da liberdade.

3.1 Significando vivências por meio da metodologia

Quando eu morrer voltarei para buscar os instantes que não vivi junto do mar. (Sophia de Mello Breyner Andresen)

O jornalista argentino Bruno Bimbi¹⁸, na introdução seu livro **O fim do armário: lésbicas, gays, bissexuais e trans no século XXI**, de 2017, discorre acerca dos momentos em que nós, pessoas não heterossexuais, deixamos de partilhar momentos da descoberta da sexualidade e gênero junto aos nossos pares dada a proibição de sermos considerados **diferentes**, logo, excluídos de viver as primeiras relações de encanto com o outro, do primeiro beijo, o primeiro namorado, dentre outras situações que pessoas heterossexuais descobrem na iminência da juventude. “Havia alguma coisa que não tinha acontecido naqueles anos da minha

¹⁸ Tive acesso ao autor Bruno Bimbi por meio do texto de Luiz Ramires, “Homofobia na escola: o olhar de um educador social do movimento LGBT” (VENTURI; BOKANY, 2011).

adolescência e, quando finalmente tudo ficou claro, senti que ela tinha sido roubada.” (BIMBI, 2017, p. 12).

Ao passo que reflito acerca da minha adolescência, percebo que, assim como o autor e outros amigos, eu também vivi essa situação. Das várias cenas que marcam o encanto de **descobrir-se**, que à época era mais um desencanto, um não se **entender**, tomo como referência duas pessoas que foram significativas para suavizar situações vividas na escola. Ou seja, entendo que grande parte das situações de constrangimentos dada a orientação de gênero e sexual ocorreu na escola. Exponho duas cenas que dizem muito da relação entre estudante não heterossexual e escola. Lembranças que emergiram logo nas primeiras semanas em que eu estava atuando na escola como professor.

A primeira acontece com a professora de Matemática, Ana Carolina Leal Favaro, quando a mesma, cansada de ouvir relatos de amigos que lhe diziam que mais uma vez eu havia sido ofendido por alguma pessoa – em sua maioria, meninos – devido aos trejeitos, me chamou para conversar e disse: *Guilherme, a próxima vez que alguém lhe insultar e você não me contar, essa escola vai cair! Ligarei para a sua mãe, polícia... isso não pode acontecer mais!* A segunda cena se passa no mesmo corredor, tomado por uma grande escadaria da escola pública que eu frequentava, quando eu subia com a professora de História, Marcela de Oliveira, e tomado pela vontade de dizer o que eu era ou o que naquele momento eu sentia, me dirigi a ela, na escada, e disse: *Professora, então, eu preciso lhe dizer que sou.... bem... você já sabe!* Na maior normalidade, ela me diz: *Gay?* Eu, com cara de espanto, digo: *Você já sabe?* Ela, com risos de acolhimento, me diz: *Quem não?*

Esses momentos também ficaram mais nítidos a partir de uma leitura reflexiva do texto de Bimbi, que me proporcionou realizar o movimento de autoanálise da minha adolescência. Junto a isso soma-se o fato de estar novamente em um ambiente escolar, agora na posição das professoras que me acolheram. O diferencial de ambas é que sou um professor homem homossexual. Diante da cena já descrita aqui, a unha pintada, reflito sobre como lidar com tais situações do dia a dia da escola? Como fomentar discussões acerca da homofobia e demais temas que não estão presentes nas aulas ministradas pelo CMSP?

A epígrafe que abre este capítulo, uma inscrição de Sophia de Mello Breyner Andresen interpretada pela cantora Maria Bethânia: “Quando eu morrer voltarei para buscar os instantes que não vivi junto do mar”, nos direciona a um estado que forja a lógica racional de compreender a vida e, de forma nostálgica e poética, nos faz voltar para presenciar e viver aquilo que nos foi tomado. Assim, voltar para viver junto ao mar, nesse contexto, é possível por meio da licença poética. No entanto, aos que estão fora do que é considerado **correto**, do mundo

binário, aos que recebem insultos diariamente e são criminalizados socialmente por ser o que são, esse movimento não é possível, porque não há como buscar os instantes passados. Fica o questionamento: há como garantir os momentos e instantes daqueles que estão às margens na escola?

Quais são as marcas da escola que estes vão carregar? Entendo que esses dois relatos são marcas que carrego e me constituem como professor, aflorando dentro do espaço escolar. Hoje, 2021, consigo falar, o que me permite refletir e trazer esses eventos para a minha prática pedagógica (na pandemia), no intuito de entender como lidar com essas situações na perspectiva questionadora: como os conteúdos são selecionados? Qual o perfil de cidadão a se formar? Quais os critérios de seleção dos conteúdos? Considero que devo ter o cuidado para não transformar a prática pedagógica e esta pesquisa em um folhetim doutrinador ou em um diário. Dessa maneira, a atenção recai sobre aquilo que as correntes acadêmicas tradicionais chamam de “distanciamento da subjetividade do objeto de estudo” e que acabam considerando a relação sujeito-objeto num eterno discurso reducionista.

A esse respeito, emprego duas definições que seguiremos neste texto:

[...] nem distanciamento, nem separação, nem controle do afeto. O percurso teórico-metodológico da investigação científica não se dá em contraposição aos elementos subjetivos. A subjetividade é, ela mesma, condição para o exercício da investigação científica (GONÇALVES, 2011, p. 22).

A segunda é de Rene Lourau¹⁹, que, a partir da definição do intelectual comprometido de Sartre e intelectual orgânico de Gramsci, recorre a um outro perfil de pesquisador necessário nas instituições:

[...] o **intelectual "implicado"** se define pela vontade subjetiva de analisar até o limite as implicações de seus pertencimentos e referências institucionais, bem como pelo reconhecimento do caráter objetivo deste conjunto de determinações. Com efeito, as implicações subjetivamente vividas como tais, ou como tais reprimidas, não se desvelam a não ser pela análise coletiva, por efeito dos analisadores, pelo critério da prática (todas elas operações de objetivação). Não há confusão possível com as intenções puras do intelectual comprometido, nem com a submissão formal do intelectual orgânico a um aparelho político que significaria, magicamente, transferência a uma posição de classe "justa" (LOURAU, 2004, s/p, grifo nosso).

¹⁹ Sociólogo francês fundador da Análise Institucional e responsável por amplo estudo referente à implicação do sujeito na pesquisa. Cf. ALTOE (2007).

A figura do **intelectual implicado**, aqui anunciada e descrita por meio dos eventos vividos antes da escrita desta dissertação e ao longo dela, preocupa-se em desenvolver a pesquisa a partir das vivências localizadas na subjetividade alicerçadas na práxis, em uma experiência amalgamada na concretude frente ao seu arcabouço teórico, de forma a criar novas possibilidades de investigação científica, dado que uma pesquisa sem implicação não traz novos conhecimentos, apenas os reproduz.

Dessa forma, o método de interpretação terá como base a figura do sujeito implicado à luz da fenomenologia hermenêutica, possibilitando entender o que os alunos têm a dizer por eles mesmos e não a partir dos meus pressupostos teóricos e vivências no papel de professor. O método fenomenológico desenvolvido por Edmund Husserl no século XX propõe perceber os fenômenos em sua essência. André Dartigues (1992, p. 52) aponta para o caráter compreensivo da fenomenologia ao afirmar que “Compreender um comportamento é percebê-lo, por assim dizer, do interior, do ponto de vista da intenção que o anima, logo, naquilo que o torna propriamente humano e o distingue de um movimento físico”.

Tal movimento proporcionará que algumas situações vividas e expressas pelos estudantes por meio de suas narrativas e produções escritas sejam expostas considerando suas falas em primeira pessoa. O pesquisador assumirá o papel de mediador diante do fenômeno, que pode ser exemplificado como o *fora da consciência* (Objeto) e o *dentro da consciência* (o eu do pesquisador). Esta relação só será possível a partir da sensibilidade dos sentidos.

O método fenomenológico impõe a necessidade da utilização dos sentidos para a compreensão do fenômeno. A escuta e observação são fundamentais para produzir a interlocução entre o objeto e a consciência.

A percepção de outrem não é a de um manequim cuja vida interior eu teria de imaginar, ela é a de uma *totalidade viva* e expressiva, de modo que, de imediato eu percebo, não os olhos, mas o olhar, não o rubor da face, mas a vergonha (DARTIGUES, 1992, p. 66).

Assim, mesmo que objeto e pesquisador estejam situados em cosmologias distintas, é possível

[...] que a compreensão de outrem é feita também da distância que dele me separa [...] A *simpatia* será, pois, um modo de conhecimento que me permite *compreender* estados que não *experimento*, que eu talvez jamais tenha experimentado, assim como Buda compreendeu a pobreza e a miséria dos infelizes, quando ele ainda não experimentara senão prazeres e o conforto da riqueza (DARTIGUES, 1992, p. 67).

Compreende-se até o momento que o fenômeno é aquilo que se mostra da relação com o mundo e como o percebemos. Segundo Moreira (2002, p. 65), “[...] o fenômeno é a percepção desse objeto que torna visível à nossa consciência”, dado que a máxima da fenomenologia é a “volta às próprias coisas”. Para interpretarmos tais fenômenos, é preciso que o pesquisador coloque em suspensão valores e crenças, que não duvide do mundo tal como ele é. Entretanto, para a fenomenologia, o que se procura é o conhecimento que se revela.

Essa suspensão denominada redução fenomenológica ou *épouque* é responsável por

[...] examinar todos os conteúdos de consciência, não para determinar se tais conteúdos são reais ou irrealis, imaginários, etc., mas sim para examiná-los como puramente dados. Mediante a suspensão, a consciência fenomenológica pode ater-se ao dado enquanto tal- quer seja fornecido pela percepção, intuição, recordação, quer seja pela imaginação ou julgamento- e descrevê-lo em sua pureza. Trata-se, pois, de uma atitude radical: a da suspensão do mundo natural (MOREIRA, 2002, p. 88).

Diante do entendimento de que a fenomenologia nos possibilita considerar os significados do fenômeno para os sujeitos, alinhamo-nos nesta pesquisa a uma das cinco vertentes que sugerem como analisar os fenômenos: a fenomenologia hermenêutica. Iniciada por Hans Georg Gadamer e tendo contribuições notadamente de Martin Heidegger, ela se mostra diferente em relação ao método interpretativo que possui.

Considerando que os seres humanos não são intemporais e carregam em si camadas de vivências,

A hermenêutica é uma possibilidade de pesquisa que se contrapõe a tradição fundacional da filosofia ocidental. Em grego *hermenéia* corresponde a interpretar. Na relação com o objeto de pesquisa, podemos destacar que a hermenêutica não busca uma verdade unitária e absoluta, não se preocupa em dominar o objeto e manipular a realidade, como pretende a tradição fundacional da filosofia ocidental (LUCINI, 2016, s/p).

Assim, o objetivo principal localiza-se nos conteúdos e no processo de aprendizagem que o fenômeno – objeto e consciência – mostrará ao longo do percurso.

[...] toda compreensão é temporal, intencional e histórica. Ou seja, toda a interpretação é sempre condicionada porque está situada num horizonte temporal, num contexto histórico e relacionada com a pergunta que se faz ao objeto para que se proceda pela interpretação. De Heidegger, Gadamer tomará os elementos historicidade da compreensão, ou seja, o horizonte do ser é o tempo; a pré-compreensão, em que o conhecer é precedido de pré-compreensões acerca do objeto pelo pesquisador, pois que está situado no

tempo e num horizonte histórico que lhe atribui a condição histórico-existencial; é o círculo hermenêutico (LUCINI, 2016, s/p).

Para ter acesso a essas informações, não basta realizar apenas a observação, sobretudo quando estamos no ensino remoto. Investigar tais questões de forma presencial já é tarefa árdua, dado que elas contêm um grau de subjetividade que nem sempre conseguimos alcançar pela observação direta; já pela tela do computador, as questões se apresentam de maneira muito complexa. Aliadas à metodologia da cartografia social, passei a desenvolver a cada início de mês questões via formulário Google e roda de conversas virtuais, visando proporcionar momentos de fala aos estudantes. Não era obrigatório em nossas conversas abordar temas específicos do currículo, mas coisas do cotidiano, uma espécie de roda de conversa. Falávamos e falávamos.

Em meio às novas formas desse *encontrar-se* com a escola estando fora do ambiente físico escolar, começamos a compreender a necessidade de uma nova forma de *estar* nesse *des-lugar*, que naquele momento se materializava na própria experiência das conversas, que denominei ação de aproximação. Esses novos caminhos criados em conjunto propiciaram um espaço para falas múltiplas, trocas a respeito das experiências do dia a dia, dos medos, incertezas, angústias, insatisfações, alegrias, conquistas, adaptações. Passei a considerar esses momentos de encontro no espaço virtual como uma oportunidade que refletia e permitia uma educação pela sensibilidade.

Imbuídos em alcançar os objetivos traçados nesta pesquisa, importa indicar também que ela está ancorada em fontes bibliográficas, documentais e fontes orais, por meio das falas dos estudantes e das aulas produzidas pelo Centro de Mídias do Estado de São Paulo (CMSP) de um sétimo, oitavo e nono anos do Ensino Fundamental, registradas durante os meses de abril, maio, junho e julho de 2021, espaço-tempo de atuação na rede de ensino paulista, considerado aqui o campo da pesquisa.

3.2 Currículo e política da diferença

O que se desenha até aqui são situações vivenciadas no âmbito escolar dada a existência de corpos que não estão alinhados à lógica de gênero e sexo aceita pela sociedade de um modo geral. Esse cenário maior, composto por cenas do cotidiano, nos direciona a pensar a identidade, diferença, diversidade, currículo, decolonialidade, dentre outros conceitos, a partir de uma visão

não essencialista de cunho biológico²⁰ e histórico. Dessa forma, nós nos alinharemos à perspectiva dos Estudos Culturais, inicialmente com três representantes dessa corrente – Kathryn Woodward, Stuart Hall e Tomaz Tadeu da Silva –, para pensar esse universo nada homogêneo que é a escola e o currículo de História.

Em meados da década de 1960, Frank Raymond Leavis, Raymond Williams, Richard Hoggart, Edward Palmer Thompson e Louis Althusser passaram a desenvolver críticas em torno do conceito de cultura, por meio de novas metodologias e teorias que visavam discutir o conceito a partir de outros campos do conhecimento (por exemplo, a literatura) e abarcar outros grupos sociais que até então não eram considerados a partir de suas manifestações, sendo somente consideradas as grandes obras literárias. Além disso, há o movimento de conceber novas interpretações das teorias de Gramsci e Marx. Este segundo autor permanecia como marco referencial de forma predominante no Centro de Birmingham²¹ até os anos 1980.

Posteriormente, essa nova forma de conceber a cultura passou a contar com horizontes da corrente pós-estruturalista, ficando sob duas principais tendências – a de cunho sociológico e os Estudos Literários –, as quais se disseminaram em outros países. Algumas instituições e grupos com maior predominância aderiram à reinterpretação marxista e outras ao pós-estruturalismo, mas ambas construíram interseções entre as formas de discutir a cultura e aquilo que a circunda. Assim,

[...] os Estudos Culturais concentram-se na análise da cultura, compreendida, tal como na conceptualização original de Raymond Williams, como forma global de vida ou como experiência vivida de um grupo social. Além disso, a cultura é vista como um campo relativamente autônomo da vida social, como um campo que tem uma dinâmica que é, em certa medida, independente de outras esferas que poderiam ser consideradas determinantes. Nessa perspectiva, os Estudos Culturais opõem-se às implicações deterministas da famosa metáfora marxista da divisão entre infra-estrutura e super-estrutura (SILVA, 2005, p. 133).

Nesse sentido, a cultura não ocorre num plano hierárquico. Ela é uma expressão dos distintos grupos sociais existentes nos territórios, transformando-se em um movimento sem hierarquias, cujas prerrogativas é não haver sobreposição ou julgamento de valores entre as

²⁰ Jeffrey Weeks “[...] argumenta que uma das principais contribuições da política de identidade tem sido a de construir uma política da diferença que subverte a estabilidade das categorias biológicas e a construção de oposições binárias. Ele argumenta que os ‘novos movimentos sociais’ historicizam a experiência, enfatizando as diferenças entre grupos marginalizados como uma alternativa à ‘universalidade’ da opressão” (WEEKS, 1994, p. 12, citado por WOODWARD, 2009, p. 37).

²¹ Os Estudos Culturais tiveram sua fundação no Centro de Estudos Culturais Contemporâneos da Universidade de Birmingham, em 1964, na Inglaterra.

manifestações de gênero, classe, orientação sexual, subjetividades, identidades, representação, identificação, discursos, dentre outros conceitos construídos e inventados²².

A cultura é, nessa concepção, um campo contestado de significação. O que está centralmente envolvido nesse jogo é a definição da **identidade cultural e social dos diferentes grupos**. A cultura é um campo onde se define não apenas a forma que o mundo deve ser, mas também a forma como as pessoas e os grupos devem ser. A cultura é um jogo de poder (SILVA, 2005, p. 134, grifo nosso).

Se a cultura é o campo onde é definido o que é aceito ou não do ponto de vista das relações sociais, isso me direciona a compreender que o *elo* entre os sujeitos e a cultura é a identificação. Nesse sentido, a cultura possibilita aos sujeitos uma identificação, assumindo um lugar de destaque, que é refletido no poder que constrói. Compreendendo, portanto, que o elo entre sujeitos e cultura é uma construção que se consolida pela identificação possibilitada ao sujeito pela cultura, indago se o caso do aluno Ítalo, que não se identificou nos assuntos tratados nas aulas do CMSP, significa uma interdição na possibilidade de ele estabelecer relação entre os conteúdos desenvolvidos e suas vivências? Houve uma exclusão de conteúdos que possibilita a ele estabelecer uma identificação?

Entendemos, neste trabalho, que há uma política de identidade na proposta do currículo paulista forjado com o início da pandemia. De acordo com Woodward (2009), a partir dos anos 1960, “novos movimentos sociais” como o feminismo passam a questionar a fixação das identidades homogêneas firmadas por meio do caráter biológico/natural e histórico/cultural, sendo concebidas por meio de bases essencialistas.

A política de identidade concentra-se em afirmar a identidade cultural das pessoas que pertencem a um determinado grupo oprimido ou marginalizado. Essa identificação torna-se, assim, um fator importante de mobilização política. Essa política envolve a celebração da singularidade cultural de um determinado grupo, bem como a análise de sua opressão específica. Pode-se apelar à identidade, entretanto, de duas formas diferentes (WOODWARD, 2009, p. 34).

Ou seja, ambas as conceitualizações estão firmadas na ideia de unificação, recorrendo às questões históricas ou biológicas para justificar seus pertencimentos e reivindicar posições sociais. Assim, acredito que para compreender a seleção de conteúdos presentes no currículo

²² Referência à ideia de Benedict Anderson sobre as “comunidades imaginadas”, para a qual toda manifestação cultural, discursos de unificação identitária é uma criação do homem, não sendo algo natural. O autor exemplifica a partir dos nacionalismos do século XVIII, possibilitando repensarmos o nacionalismo na atualidade.

de História é necessário nos atentarmos para o fato de que a partir da diferença é possível que outras identificações apareçam, assim como tem feito alguns dos “novos movimentos sociais”, que lançam olhares positivos para a diferença, de forma que possa

[...] ser celebrada como fonte de diversidade, heterogeneidade e hibridismo, sendo vista como enriquecedora: é o caso dos movimentos sociais que buscam resgatar as identidades sexuais dos constrangimentos da norma e celebrar a diferença (afirmando, por exemplo, que “sou feliz em ser gay”) (WOODWARD, 2009, p. 50).

Dentro desse entendimento, torna-se importante “[...] um reconhecimento da posicionalidade e de uma política de localização que, como argumenta Henrietta Moore, inclui diferenças de “raça”, classe, sexualidade, etnia e religião entre mulheres” (WOODWARD, 2009, p. 54). Dessa forma, compreende-se que é a partir da cultura que poderemos identificar onde estão os outros grupos marginalizados por uma política de identidade de cunho histórico/biológico.

De acordo com Woodward (2009), estamos inseridos em sistemas classificatórios criados por meio das atribuições que se retêm do mundo social e da construção de significados.

A diferença é aquilo que separa uma identidade da outra, estabelecendo distinções, frequentemente na forma de oposições [...] no qual as identidades são construídas por meio de uma clara oposição entre “nós” e “eles”. A marcação da diferença é, assim, o componente-chave em qualquer sistema de classificação (WOODWARD, 2009, p. 41).

Na perspectiva da autora, o que define a diferença é aquilo que está fora das fronteiras simbólicas. Dessa forma, a diferença é classificada em categorias. “É pela construção de sistemas classificatórios que a cultura nos propicia os meios pelos quais podemos dar sentido ao mundo social e construir significados” (WOODWARD, 2009, p. 41).

Esses sistemas são fornecidos pela cultura. Dessa forma, eles selecionam os elementos simbólicos de representação, que geram o reconhecimento ou a exclusão. Compreende-se então, que do ponto de vista cultural há inúmeros sistemas classificatórios dispostos de forma hierárquica. Um exemplo desse movimento é o entendimento de que as famílias são constituídas por um casal de homem e mulher cisgênero heterossexual, como se existisse um consenso em torno desse modelo de composição familiar. Sendo essa a única referência de família apresentada, aqueles que vivenciam experiências familiares de diferentes composições não conseguem estabelecer relações de identificação.

No entanto, se os sujeitos acessarem informações em que diferentes constituições familiares são apresentadas, a identificação com essas outras composições possibilita que esses sujeitos se reconheçam na diferença. Ao produzir a marcação da diferença, ao dizer que existem famílias diferentes, a “norma” perde força na negação da diferença, e o Outro consegue existir. Diante disso, importa contestar essas normas estabelecidas e propor a construção de outras formas de reconhecimento, de outros sistemas inseridos dentro do circuito da cultura.

O movimento de questionar o currículo pode ser entendido como uma pressão dos sistemas classificatórios e, por extensão, da cultura. O currículo normativo só admite a identidade e não a diferença. Esse movimento o leva para o local das disputas pelas identidades e também para a ampliação do que é a norma. Quando conquistadas, as disputas pela representação de novas identidades refletem nos documentos curriculares. Nesse sentido, a norma regula e eventualmente aceita a diferença, como por exemplo, a Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008, que torna obrigatório o ensino de História e Cultura indígena e afro-brasileira, pressionando os currículos a ampliarem os processos de construção social de significados.

Diante disso, compreende-se que identidade e diferença são dimensões relacionais. A diferença é o que foge ou se distancia da norma padrão, é aquilo que não está. Ao pensarmos a relação da diferença com o currículo, entendemos, então, que ela é uma emergência, ela só existe quando algo se identifica. O currículo por sua vez é forjado dentro dos sistemas classificatórios, que são conferidos pela cultura. Assim, ele fornece reconhecimento por meio dos seus sistemas simbólicos de representação, o reconhecimento ou a exclusão social daqueles que não se encontram nas temáticas oficiais trabalhadas na sala de aula. Em vista disso, qual identificação o conteúdo de História desenvolvido na escola possibilita? Quais identificações permitem aos alunos? Poderíamos falar em uma construção social de significados para quem? É justamente por esse movimento que Tomaz Tadeu da Silva nos orienta a pensar que o currículo é fetiche, é esse objeto de disputa em torno da representação das identidades.

Esses sistemas classificatórios oferecidos pela cultura possibilitam ao sujeito sua identificação com o mundo. Podemos compreender que o currículo também é uma espécie de sistema classificatório dado que,

[...] como um espaço de significação, está estreitamente vinculado ao processo de formação de identidades sociais. E aqui, entre outros locais, em meio a processos de representação, de inclusão e de exclusão, de relações de poder, enfim, que, em parte, se definem, se constroem, as identidades sociais que dividem o mundo social. A tradição crítica em educação nos ensinou que o currículo produz formas particulares de conhecimento e de saber, que o

currículo produz dolorosas divisões sociais, identidades divididas, classes sociais antagônicas (SILVA, 2006, p. 27).

Essas divisões resultam na invisibilização de alguns grupos sociais descritos até aqui, o que nos move a refletir sobre as ausências dos diferentes. Para isso, recorreremos ao pensamento de Emmanuel Lévinas²³ (1906-1995, filósofo lituano-francês), 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 Lévinas (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 multifacetadas²⁴ 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 (LÉVINAS, 1980, p. 33).

Partindo 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,

²³ Nós nos ancoramos no livro **Totalidade e infinito** publicado em 1961.

²⁴ 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 à sobreposição de sujeitos por meio da política de identidades.

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, s/p).

Nessa perspectiva, torna-se necessário nos atentarmos para os termos Totalidade, Infinito, Outro e Mesmo, pois eles são estruturantes para pensarmos a ética da alteridade ou política da alteridade, sobretudo para relacionarmos com o campo educacional e problematizarmos o currículo paulista da pandemia. Para o autor,

A face do ser que se mostra na guerra fixa-se no conceito de totalidade que domina filosofia ocidental. Os indivíduos reduzem-se aí a portadores de formas que os comandam sem eles saberem. Os indivíduos vão buscar essa totalidade o seu sentido (invisível fora dela). A unicidade de cada presente sacrifica-se incessantemente a um futuro chamado a desvendar o seu sentido objetivo. Porque só é sentido último é que conta, só o último acto transforma os seres neles próprios. Eles serão o que aparecem nas formas, já plásticas, da epopeia (LÉVINAS, 1980, p. 10).

A filosofia ocidental se condensa na Totalidade, em que se localiza o Mesmo. Assim, os grandes eventos catastróficos, como a Primeira e a Segunda Guerras Mundiais, foram talhadas nos meandros de uma sociedade narcisista. Em contraposição,

O infinito não existe antes para se revelar *depois*. A sua infindição produz-se no facto inverosímil em que um ser separado fixado na sua identidade, o Mesmo, o *Eu* contém, no contato entanto, em si – o que não pode nem conter, nem receber apenas por força da sua identidade. A subjectividade realiza essas exigências impossíveis: o facto surpreendente de conter mais do que é possível conter [...] Nela se consoma a ideia do infinito. A intencionalidade, em que o pensamento permanece adequação ao objecto, não define portanto a consciência ao seu nível fundamental. Todo o saber enquanto intencionalidade supõe já a ideia do infinito, a inadequação por excelência” (LÉVINAS, 1980, p. 14).

É no infinito que o Outro é caracterizado, sendo impossibilitado de redução ao Mesmo. Ou seja, o infinito corresponde a um horizonte não totalizado, mas aberto ao Outro. A Totalidade representa um pensamento globalizante que, frente ao Infinito (Outro), exerce o papel de suprimi-lo. Assim,

A relação com o infinito não pode, por certo, exprimir-se em termos de experiência – porque o infinito extravasa o pensamento que o pensa. Nesse extravasamento, produz-se precisamente a sua própria infinidade, de modo que será preciso exprimir a relação com o infinito por outros termos que não em termos de experiência objectiva. Mas se experiência significa precisamente relação com o absolutamente outro – isto é, com aquilo que extravasa sempre o pensamento – a relação com o infinito completa a experiência por excelência (LÉVINAS, 1980, p. 13).

O Eu pelo processo de intersubjetividade²⁵ frente ao Outro nos meandros da política da alteridade permite que ambos se respeitem e impede a sobreposição de um Eu na relação com o Outro. Ou seja, resulta uma relação de respeito que leva em consideração as mais distintas formas de expressão. Partindo de uma visão não presunçosa, o autor lituano-francês afirma que nós não conseguimos conhecer o ser das coisas na sua totalidade. Isso é possível apenas dentro do plano cartesiano da filosofia ocidental, por meio da ontologia que apaga o Outro e privilegia aquele cujo poder é sancionado diante do não reconhecimento do próximo. Assim, a ética lévinasiana encontra seu sentido no rosto do Outro - face a face.

A epifania do rosto como rosto abre a humanidade. O rosto na sua nudez de rosto apresenta-me a penúria do pobre e do estrangeiro; mas essa pobreza e esse exílio que apelam para os meus poderes visam-me, não se entregam a tais poderes como dados, permanecem expressão de rosto. O pobre, o estrangeiro, apresenta-se como igual. A sua igualdade na pobreza essencial consiste em referir-se ao terceiro, assim presente no encontro e que, dentro da sua miséria, Outrem já serve. Junta-se a mim. Mas junta-me a ele para servir, ordena-me como um Mestre. Ordem que só pode dizer-me respeito na medida em que eu próprio sou mestre, podem, por conseguinte, que me ordena que mande. [...] A presença do rosto – o infinito do Outro – é indigência, presença do terceiro (isto é, de toda a humanidade que nos observa) e ordem que ordena que mande. [...] É a minha responsabilidade em face de um rosto que me olha com absolutamente estranho – e a manifestação do rosto coincide com esses dois momentos – que constitui o facto original da fraternidade (LÉVINAS, 1980, p. 190-191).

Partindo para as reflexões finais dessa filosofia da sensibilidade, que destoa das teorias contratualistas, por não esperar uma reciprocidade, e das teorias principialistas, por não partir da razão, o currículo deve ser pensado a partir de uma postura ética que tenha a alteridade como fundamento, concretizando uma relação intersubjetiva entre as instituições de ensino e seus estudantes, desde o currículo aos sujeitos que formam as escolas, universidades e demais

²⁵ “Este livro apresenta-se, pois, como uma defesa da subjectividade, mas não captará ao nível do seu protesto puramente egoísta contra a totalidade, nem a sua angústia perante a morte, mas como fundada na ideia do infinito.” (LÉVINAS, 1980, p. 13).

espaços educativos. Tomando como política o desenvolvimento de ações e práticas pedagógicas e curriculares que são capazes de pensar o Outro e desvelar uma postura que considere a Totalidade, cabe ressaltar que a concepção de alteridade apresentada por Lévinas (1980) não é permeada por relações de poder, mas por princípios que levam aos seres humanos o conhecimento uns dos outros, de forma a praticarem o respeito entre si.

Nessa perspectiva, Zanon enfatiza que

[...] Nossas atitudes não são verdadeiramente éticas quando não pensamos o diferente e não o aceitamos. Temos aí uma sociedade caracterizada pela pluralidade no pensar e no agir que requer que instauremos um diálogo ético capaz de promover a humanização dos societários, pois a ética da alteridade quer gerir uma nova concepção de humanismo. A relação com a alteridade do outro abre caminhos, probabilidades para o entendimento da subjetividade e consequentemente para o entendimento da intersubjetividade. Lévinas define o modo de ser humano como algo além da essência, ou seja, um humanismo do outro homem. O humanismo ético levinasiano é caracterizado pela essa relação do homem com o outro (ZANON, 2020, s/p).

Reconhecer o outro implica compreender que os indivíduos têm características diferentes uns dos outros, o que os torna singulares. Diante dessa concepção, a relação do homem com o outro é marcada por processos de aprendizagem por meio da empatia. Nessa mesma lógica, Sá (2021) contribui ao explicar sobre 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, Lévinas 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 Lévinas 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 considerá-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 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 enfrentamento de discursos e práticas do (*eu, nós*), que barram as vozes do *Outro*.

Como mencionado, do ponto de vista oficial curricular existe a predominância de uma narrativa ainda colonizadora nos exemplos vivenciados em sala de aula, 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 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 dentro de um currículo excludente?

A resposta parte dos próprios estudantes. Ao fomentar as discussões e ao questioná-los, estamos possibilitando a desconfiância daquilo que foi dito, lido e tomado como uma única verdade. Seguindo a perspectiva de Le Goff (1996), não seremos ingênuos em acreditar no monumento/documento, pois é imprescindível o exercício do questionamento por parte do *Outro*, mesmo que uma narrativa canônica esteja presente.

Kosls, Cocco e 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 por 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, ou seja, em que o *Outro* não é considerado. As autoras e o autor 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 (KOSLS; COCCO; CELLA, 2020, p. 6).

Ao considerar tais proposições, as autoras e o autor 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 (KOSLS; COCCO; CELLA, 2020, 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.

Eis, portanto, duas urgências no ensino de história para os direitos humanos: se, por um lado, compreendemos que precisamos organizar um currículo ou mesmo uma aula de história que dê conta dos temas desestruturantes da vida dos jovens e da sociedade brasileira nos tempos atuais – que lhes permita compreender o que é o presente e como se orientar nele, construir uma identidade, criar referenciais –, por outro lado, é necessário para a aprendizagem histórica outro salto, que é pensar a diferença na forma da alteridade. Ou seja, “aprendo sobre mim mesmo na relação com o outro, mas, sobretudo, aprendo com o outro a experiência que nunca tive”, e é isso o que permite a movimentação no tempo em direção ao futuro para novas experiências (PEREIRA; SEFFNER, 2018, p. 21).

Esse deslocamento que ocorre na sala de aula, de pensar a diferença na forma de alteridade (pela perspectiva lévinasiana), 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), como 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.

3.3 Outras, Outros e Outros partícipes no currículo

Que outras vozes são essas que povoam a minha voz? (Maria Carolina Bovério Galzerani)

Certa vez, em uma aula²⁶ proferida pela professora Maria Carolina Bovério Galzerani no Departamento de Ensino e Práticas Culturais (Deprac) da Faculdade de Educação da Universidade de Campinas (Unicamp), sobre Memória e História em Walter Benjamin, à qual tive acesso via gravação disponível no YouTube, a professora fez uma pergunta aos estudantes: “Que outras vozes são essas que povoam a minha voz?”. Sua intenção era problematizar a figura do aluno como produtor de conhecimento, capaz de fazer relações com os conteúdos de outras temporalidades, frente às suas vivências, por meio das narrativas, de modo a gerar uma produção de saber sensível, que se compreende por uma produção, que se concretiza frente ao diálogo com outros saberes. Assim, tal questionamento permitiu um processo que permeou minha práxis e a concepção de conhecimento. Afinal, quem são esses que me possibilitam dialogar dentro e fora dos muros da universidade, rompendo com uma história encastelada²⁷?

Esta seção é fruto de reflexões, discussões, orientações, encontros e desencontros realizados ao longo dos dois anos de estudo no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe e no Grupo de Pesquisa em Educação, História e Interculturalidade. Essa escrita significa para mim a concretização do sonho, da vontade e, sobretudo, da coragem, pois nas páginas anteriores e nestas porvir pude partilhar questões de uma vida, que estavam silenciadas, distantes e em outras roupagens, mas eram e são questões

²⁶ Aula disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=RfmXD6gMkK8&t=2208s>. Acesso em: 15 nov. 2021.

²⁷ Referência ao artigo “A história encastelada e o ensino encurralado: reflexões sobre a formação docente dos professores de história”, de Erinaldo Vicente Cavalcanti, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/BHyffbbDR6gj5xFMQGsG8pK/abstract/?lang=pt>.

que me constituem como outro, como sujeito. Questões que foram afloradas ao longo desse período, possibilitando-me ressignificar muitas coisas. Uma delas foi o sentido do Mestrado, que, para além deste produto final, a dissertação, fez desabrochar um outro sujeito, que estava no fundo do peito, quietinho, tímido e receoso.

Enfatizo ao(à) leitor(a) mais uma vez que só pude chegar a essa afirmação após muitas leituras e encontros com autores e autoras situados(as) em uma perspectiva dos estudos culturais e decoloniais que consideram outras narrativas e sujeitos no processo de construção histórico-social do Brasil e do mundo e se distanciam de uma história una. Assim, cabe mencionar alguns desses autores – Guacira Lopes Louro, Tomaz Tadeu da Silva, bell hooks e Berenice Bento – que foram essenciais para a construção do meu pensamento, que se constituiu dentro do campo de possibilidades de atuação (escolar e do cotidiano) a partir da teoria. Portanto, o objetivo nesta seção não foi produzir uma revisão bibliográfica, mas um diálogo entre essas outras formas de narrar a história. Para tanto, houve um esforço em considerar tais escritos a partir do que foi vivenciado na sala de aula, evitando a prescrição e criando uma relação dialógica para uma prática possível.

Esse posicionamento é fruto também da banca de qualificação, que me proporcionou identificar que a pergunta inicial desse trabalho já havia sido respondida, a saber: qual o lugar do Outro e da Diferença na disciplina História do Currículo Paulista na pandemia? A análise dos documentos oficiais e do currículo, bem como as experiências como professor em sala de aula possibilitaram compreender que o Outro e a Diferença não estão contemplados em tais documentos. Observou-se também que o currículo oficial ainda contempla a visão do colonizador. Contudo, no cotidiano da escola, nas falas dos estudantes e na prática do professor, esse Outro e a Diferença aparecem, estão ali na sala de aula, quando não são eles mesmos – professores, professoras, alunos, alunas – o Outro e a Diferença.

Diante desse cenário, emergiu uma outra problemática: como esse Outro e a Diferença podem se fazer presentes na escola? Como inserir outras temáticas no currículo? Como levar temáticas decoloniais para a escola? É com base na ressignificação da problemática inicial, que passei a buscar e organizar caminhos possíveis. Berenice Bento (2018), ao refletir sobre o abismo existente entre o Estado e grupos distintos – indígenas, negros, transexuais, homossexuais, mulheres, mulheres negras –, nos fala sobre a distinta distribuição da vida promovida pelo Estado. Diante desse cenário, ela lança a pergunta: “O que faz com que o Outro não seja reconhecido como humano?” (BENTO, 2018).

Para responder a questão, a autora sugere o conceito de necrobiopoder, situado nas ações do Estado e na relação entre dar a vida (biopolítica) e promover a morte (necropolítica), que

não podem ser pensados separadamente. Após apresentar os cenários experienciados ao longo da atuação como professor no estado de São Paulo e os documentos oficiais, é possível localizar/compreender que esse currículo específico foi forjado a partir da lógica para a qual Bento (2018) nos chama a atenção. Não é objetivo aqui, discorrer sobre o conceito de necrobiopoder e seus desdobramentos, mas situar que questões do cotidiano escolar estão fundamentadas e enraizadas em políticas de cerceamento. Ambas as perguntas – a de Bento e a desta pesquisa (inicial) – são próximas no sentido de buscar entender a configuração da eliminação dos grupos aqui já mencionados.

3.4 Caminhos possíveis

O movimento de autorreflexão é um exercício contínuo, assim como o processo de ressignificação daquilo que aprendemos ao longo dos anos dentro das instituições de ensino-escolas, faculdades, universidades. Guacira Lopes Louro, na obra **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer**, nos provoca a pensar o currículo, considerando a contribuição da Pedagogia Queer. Para a autora,

Uma pedagogia e um currículo queer estariam voltados para o processo de produção das diferenças e trabalhariam, centralmente, com a instabilidade e a precariedade de todas as identidades. Ao colocarem em discussão as formas como o “outro” é constituído, levariam a questionar as estreitas relações do eu com o outro. A diferença deixaria de estar de estar lá fora, do outro lado, alheia ao sujeito, e seria compreendida como indispensável para a existência do próprio sujeito: ela estaria *dentro*, integrando e constituindo o eu. A diferença deixaria de estar ausente para estar presente: fazendo sentido, assombrando e desestabilizando o sujeito (LOURO, 2004, p. 48).

Num olhar primeiro, a proposição da autora pareceu uma questão utópica em função do que encontrei na sala de aula, dos princípios da escola, do currículo oficial e também da minha própria formação. Ainda que recém-formado, a ideia de uma pedagogia queer não foi desenvolvida ao longo da graduação. Assim, soou como algo intangível. Ao me voltar para o movimento da autorreflexão de Paulo Freire (1967) e da autoatualização sugerido por bell hooks (2017), diante das perguntas e respostas dos estudantes e da minha formação, foi possível compreender minha necessidade de mudança e compreensão de outras formas de organização dentro da sala de aula.

A pedagogia queer, nesse sentido, nos diz que é possível que outros movimentos, outros pensares, outros sujeitos componham o universo escolar, pois ela “[...] permite pensar a

ambiguidade, a multiplicidade e a fluidez das identidades sexuais e de gênero, mas, além disso, também sugere novas formas de pensar a cultura, o conhecimento, o poder e a educação” (LOURO, 2004, p. 47). Ao assumir uma posição pós-identitária para a educação, a autora propõe que se instala um processo de emancipação de corpos e mentes, afirmando que

Tal pedagogia não pode ser reconhecida como uma pedagogia do oprimido, como libertadora ou libertária. Ela escapa de enquadramento. Evita operar com os dualismos, que acabam por manter a lógica da subordinação. Contrapõe-se, seguramente, à segregação e ao segredo experimentados pelos sujeitos “diferentes”, mas não propõe atividades para seu fortalecimento nem prescreve ações corretivas para aqueles que os hostilizam (LOURO, 2004, p. 51-52).

O Outro negado, esquecido ou, nas palavras de Simas e Rufino (2020), desencantado, requer concepções que o tornem um sujeito partícipe e presente na sociedade.

O desencanto tem raízes nas concepções que transcendem a carnalidade dos corpos,

[...] o contrário da vida não é a morte, o contrário da vida é o desencanto. [...] O desencantamento diz sobre as formas de desvitalizar, desperdiçar, interromper, desviar, subordinar, silenciar, dismantelar e esquecer as dimensões do vivo, da vivacidade como esferas presentes nas mais diferentes formas que integram a biosfera. Entender o desencante como uma política de produção de escassez e de mortandade implica pensar no sofrimento destinado ao que concebemos como o humano, no deslocamento e na hierarquização dessa classificação entre os outros seres (SIMAS; RUFINO, 2020, online).

Essa política de mortandade apresentada pelos autores nos leva a compreender, por meio de outros olhares, a carnificina colonial que nos acompanha desde mil e quinhentos, que se renova e consolida através da base eurocêntrica, patriarcal e cristã. Em contrapartida a esse sistema e com fundamento político, Simas e Rufino (2020) narram sobre o processo de encantamento como forma de legitimarmos a existência desse Outro que é evidente nesse texto.

De caráter cosmopolita o encantamento não exclui o outro como presença possível de trançar diálogo. Por primar pela coexistência, pela alteridade e por entender que a vida é radical ecológico, a lógica do encante não exclui experiências ocidentais como contribuições para a potencialização da vivacidade (SIMAS; RUFINO, 2020, online).

Vivacidade que é ampla, multi, livre, diversificada e representa a liberdade,

Nesse sentido, o encantamento dribla e enfeitiça as lógicas que querem apreender a vida em um único modelo, quase sempre ligado a um senso produtivista e utilitário. Daí o encanto ser uma pulsação que rasga o humano para lhe transformar em bicho, vento, olho d'água, pedra de rio e grão de areia. O encanto pluraliza o ser, o descentraliza, o evidenciando como algo que jamais será total, mas sim ecológico e inacabado (SIMAS; RUFINO, 2020, online).

bell hooks (2017), em **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade, apresenta outra forma de fazer e compreender a educação em todos os seus níveis (Básica e Superior). Para tanto, a autora parte de três teorias fundamentais: pedagogia feminista, pedagogia crítica e budismo engajado, além de suas vivências e experiências fora e dentro de instituições de ensino.

Esse conjunto de saberes é pensado a partir da interseção entre raça, gênero e classe social que resulta no entendimento de uma pedagogia engajada. Essa teoria e/ou forma de viver rompe com epistemes tradicionais da academia. Dessa forma, hooks questiona o dualismo metafísico ocidental que insiste em separar corpos e mentes dentro das instituições, seja na sala de aula ou na realização de pesquisas, reafirmando a lógica colonial pautada no pensamento do homem branco europeu.

Assim, como forma de enfrentar as estratégias de dominação, hooks (2017) trabalha com os termos responsabilidade, entusiasmo, consciência de si, transgressão, dentre outros, e nos ensina indicando caminhos para uma prática pedagógica libertadora. A partir do feminismo, são denunciados o sexismo e as formas de exclusão da mulher na sociedade. A autora propõe pensarmos fora dos enquadramentos criados ao longo dos séculos. Dessa maneira, ela nos direciona a pensar o mundo para além do binarismo (masculino e feminismo).

Leitora de Paulo Freire, hooks (2017) trabalha a partir da ótica da construção de uma comunidade de aprendizagem, que institui o pensamento crítico a partir das discussões de classe, raça e gênero. Por meio dessas categorias, ela consolida a pedagogia engajada e convida à participação de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Assim, todos aqueles que estão às margens da sociedade encontram nesta pedagogia a possibilidade de ecoarem suas vozes e romperem com as narrativas hegemônicas, aqui entendidas como colonizadoras.

[...] o professor precisa valorizar de verdade a presença de cada um. Precisa reconhecer permanentemente que todos influenciam a dinâmica da sala de aula, que todos contribuem. Essas contribuições são recursos. Usadas de modo construtivo, elas promovem a capacidade de qualquer turma de criar uma **comunidade aberta de aprendizado** (HOOKS, 2017, p. 10, grifos meus).

A *práxis* – teoria em ação, condição trabalhada por Freire – constituiu os seus escritos. Segundo a autora, foi essa forma de ver o mundo que lhe possibilitou compreender que, ao longo de sua vida, ela fazia parte de um mundo opressor. Dessa maneira, essa teoria a fez ver este lugar e lutar contra as barreiras da exclusão. Ainda nesta perspectiva, ela traz reflexões sobre o budismo engajado do monge vietnamita Thich Nhat Hanh (1926). Face às grandes tragédias da humanidade, Hanh ressignificou a prática do budismo contemplativo e convocou seus pares a se engajarem contra as ações nefastas que assolavam a população (por exemplo, a Guerra do Vietnã - 1955/1975). A partir dessa conjuntura, Hanh nos convoca a colocar em prática a teorização que considera os múltiplos sujeitos e que se consolida através do corpo, mente e espírito.

Nesse sentido, evocar bell hooks para esse diálogo é mais que necessário, é uma maneira de construir possibilidades para a sala de aula que ainda é excludente. A autora nos convida a experimentar e viver as teorias levando em consideração o nosso corpo e as questões que nos constituem enquanto sujeitos. Ela propõe uma ruptura com o paradigma acadêmico tradicional, que institui a figura do pesquisador isento. Dessa maneira, ela nos chama a trazer nossas implicações para o âmbito da nossa *práxis* docente. Esse movimento reconhece que possuímos sentimentos, histórias, olhares diferentes. Em suma, a sua teoria chama todos os sujeitos e suas diversidades a ocuparem os espaços sociais.

Quando entro na sala no começo do semestre, cabe a mim estabelecer que nosso propósito deve ser o de criar juntos, embora por pouco tempo, uma comunidade de aprendizagem. Isso me posiciona como discente, como alguém que aprende. Mas, por outro lado, não afirmo que não vou mais ter poder. E não estou tentando dizer que aqui somos todos iguais. Estou tentando dizer que aqui somos todos iguais na medida em que estamos todos igualmente comprometidos com a criação de um contexto de aprendizado (HOOKS, 2017, p. 204-205).

Ao possibilitar que o Outro esteja presente em nossas salas de aula, em nossas pesquisas, em nossas vidas, afirmamos o caráter democrático e libertador da educação, concepção anunciada por Freire e trabalhada por hooks (2017, p. 197): “A educação como prática da liberdade não tem a ver somente com um conhecimento libertador, mas também com uma prática libertadora na sala de aula.”

As distintas teorias convivem de forma simultânea, e há instituições que priorizam determinadas correntes (tradicional, crítica ou pós-crítica). Nesta dissertação, enveredamos pela política curricular do pensamento crítico, pós-crítico, seguindo a perspectiva dos Estudos

Culturais, dada a constituição de cenários em sala de aula que não privilegiavam determinados grupos ou produziam narrativas reforçando o olhar do colonizador, como o ocorrido na aula do 7º ano sobre Brasil colônia. Não concebemos que essas temáticas que estão fora do currículo oficial estejam imersas na sala de aula por aquilo que a teoria crítica do currículo denomina de “oculto”, dado que “Numa era neoliberal de afirmação explícita da subjetividade e dos valores do capitalismo, não existe mais muita coisa oculta no currículo. Com a ascensão neoliberal, o currículo tornou-se assumidamente capitalista” (SILVA, 2005, p. 81).

O que emerge na sala de aula é visível e possibilita diálogos como este que estamos tecendo em forma de texto. É a aparição de falas, modos, questões, que não está nos documentos oficiais, que nos move. Por esse movimento, consigo identificar quais são as vozes que povoam a minha voz – são as dos alunos(as, es) indígenas, negros, gays, transexuais colocados às margens pelos sistemas, mas notados pela política da alteridade, do Outro e da Diferença, e também pelo fato de que falo desse mesmo lugar.

Uma sala de aula nunca tem apenas uma questão sensível, mas um conjunto de vivências violadas pelo sistema, mas também tratadas e problematizadas por aqueles(as) professores(as) que estão alinhados(as) com a uma educação democrática. É nisso que acreditamos, dado que,

Depois das teorias críticas e pós-críticas do currículo torna-se impossível pensar o currículo simplesmente através de conceitos técnicos como os de ensino e eficiência ou de categorias psicológicas como as de aprendizagem e desenvolvimento ou ainda de imagens estáticas como as de grade curricular e lista de conteúdos. Num cenário pós-crítico o currículo pode ser todas essas coisas pois ele é também aquilo que dele se faz mas nossa imaginação está agora livre para pensá-lo através de outras metáforas, para concebê-lo de outras formas, para vê-lo de perspectivas que não se restringem àquelas que nos foram legadas pelas estreitas categorias da tradição (SILVA, 2005, p. 147).

O currículo é Ganga Zumba, Dandara, Acotirene, Aqualtune; “[...] é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade.” (SILVA, 2005, p. 147). O currículo somos nós na atuação incansável pela busca da garantia da democracia e liberdade dos corpos. Esse currículo tem que fornecer aos estudantes a capacidade de se descolarem das questões do cotidiano e se conectarem às temáticas trabalhadas na sala de aula para a produção dos sentidos.

Louro (2004) e hooks (2017), ao dizerem que é importante desconfiar de tudo aquilo que é tomado como natural, nos provocam a problematizarmos nossa atuação, como e o que

ensinamos. Um processo que é contínuo e permeado por distintas temporalidades, saberes e sujeitos.

Assim está lançada a tarefa do encantamento: afirmar a vida neste e nos outros mundos – múltiplos feito as folhas – como pássaros capazes de bailar acima das fogueiras, com a coragem para desafiar o incêndio e o cuidado para não queimar as asas. Chamuscados, feridos, mas plenos e intensos, cantando por saber que a vida é voo (SIMAS; RUFINO, 2020, online).

São esses voos possíveis que nos orientam e reacendem as possibilidades de atuação, de ser e estar dentro e fora das escolas no sentido da promoção da vida e não da retirada dela. Uma vida alicerçada no reconhecimento e na produção dos sentidos e significados. O caminho é longo, mas o encantamento está lançado.

4 O QUE SE LEVA DAQUI? CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...] Eles são muitos, / Mas não podem voar. (SOUSA, 1974)

Iniciei esta dissertação narrando o meu encontro com a História e a Educação, as quais me direcionaram ao Ensino de História, entendendo esse campo como um entrelugar, como fronteira e território de acolhimento do Outro e da Diferença. Isso me possibilitou ressignificar experiências vividas ao longo do processo de formação no Mestrado, que está consolidado nestas páginas organizadas em quatro partes: uma introdução, dois capítulos e estas considerações finais.

Ao propor identificar a política do currículo paulista criado especificamente para o período de pandemia, foi possível constatar – por meio dos documentos oficiais disponibilizados pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e produzidos para a gestão governamental iniciada em 2019, resultando na criação do Plano Estratégico 2019-2022 Educação para o Século XXI – que o currículo foi construído a partir de resultados das avaliações externas. Isso configura o alinhamento com as políticas sociais liberal-conservadoras que objetivam o controle dos métodos para a padronização dos processos pedagógicos. Com o surgimento da pandemia, o estado desenvolveu o Documento Orientador - Atividades escolares não presenciais, com base no Plano Estratégico 2019-2020. Essa análise resultou na estruturação do primeiro capítulo desta dissertação e identificou uma política excludente, que não considera o Outro nem a Diferença no processo formativo dos estudantes.

Nesse sentido, ao identificar a política do currículo da pandemia, foi possível evidenciar as experiências sensíveis ocorridas na sala de aula sobre o lugar do Outro e da Diferença pelo professor e pelos estudantes. Mesmo diante do cerceamento construído pelo currículo, o Outro e a Diferença estão presentes na sala de aula. A diversidade dos corpos, representada pelos sujeitos alunos(as) e professores(as), confere ao espaço escolar a dinâmica da multiplicidade. Diante das temáticas que privilegiam uma história una, do vencedor e excludente, foram geradas problematizações entre os sujeitos, compreendidas a partir do entendimento de experiências sensíveis, pois possibilitaram a abordagem do presente e do passado ao mesmo tempo no sentido de evidenciar as continuidades da colonialidade e promover reflexões para a ruptura desse processo de desencanto dos sujeitos. Chegamos a este ponto ao final do segundo capítulo desta dissertação.

Ainda nessa perspectiva, a abertura para a escuta e o diálogo com os estudantes por meio das aulas ou dos formulários eletrônicos foi fundamental para o acesso às narrativas estudantis,

proporcionando o conhecimento das distintas realidades e a forma com que estavam recebendo o ensino remoto e as aulas de História. Entendo que esse processo de abertura ao Outro foi significativo tanto para a minha prática docente, quanto para o andamento e conclusão desta pesquisa.

Ao situar tais narrativas no âmbito das questões socialmente vivas, assumi o papel e o dever de refletir acerca do modelo de educação em que estamos inseridos e no qual desejamos estar. As falas dos estudantes são marcadores na luta contra a dimensão traumática com que o passado colonial, na roupagem do racismo, autoritarismo e demais violências, ainda nos assombra. Nesse sentido, compreendo aquelas falas como questões relevantes da vida pública e um mecanismo de denúncias que apresentam outras histórias e sujeitos da sociedade.

Luiz Rufino (2021, p. 30) afirma que o processo de descolonização “[...] não é um passe de mágica, não se dá meramente no grito de independência, mas ao longo dos processos de disputa de vida que integram inconformidade, rebeldia e lutas contrárias à dominação e à produção de desvio do ser e de suas práticas de saber.”. O processo de descolonização se dá paulatinamente; aos poucos vamos nos desconstruindo. Ao me alinhar ao método fenomenológico nesta pesquisa, tive ciência das suas raízes e potencialidades que me possibilitaram analisar como os sujeitos significaram e ressignificam suas experiências pessoais e coletivas tanto no âmbito da sala de aula, quanto fora dela, concretizando uma aproximação com os sujeitos. Dessa forma, ocupei-me na terceira seção do segundo capítulo em analisar as narrativas produzidas pelos estudantes sobre o lugar do Outro e da Diferença e refletir sobre as possibilidades de ensinar história no âmbito das questões socialmente vivas. Para tanto, propus-me compreender o processo de construção do Outro e da Diferença, que se dá pela exclusão daquilo que não é igual, a Diferença entre os sujeitos situados em determinado sistema classificatório fornecido pela cultura, que cria esse Outro.

Atuar a partir da política de alteridade apresentada por Lévinas (1980), da pedagogia engajada de bell hooks (2017), da pedagogia libertadora de Paulo Freire (1967), com os conhecimentos produzidos pelos estudiosos do campo curricular da perspectiva dos Estudos Culturais, como Tomaz Tadeu da Silva (2005) e Guacira Lopes Louro (2020), dentre outras formas democráticas de compreender a educação, representa possibilidades outras de estar e ser diante desse mundo que ainda insiste em colonizar corpos e mentes. Compactuo com todos os referidos autores e autoras. Retomo a epígrafe que abre este texto para dizer que, apesar das prescrições ainda colonizadoras, esta dissertação é o resultado de voos possíveis: “[...] Eles são muitos, / mas não podem voar.” (SOUSA, 1974).

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=pPhD0rZOmu4>. Acesso em: 4 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 (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2021.

ALTOE, Sonia. René Lourau: a Análise Institucional como cultura e generosidade. **Mnemosine**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 298-302, 2007. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/mnemosine/article/view/41330/28599>. Acesso em: 29 set. 2021.

ARENDT, Hannah. **A promessa da política**. São Paulo: Bertrand Brasil, 1993.

BARRETO, Lucas Wendell de Oliveira. **Sai do armário, Clio-Ensino!**: (R)Existências Lgbtqi+ no ensino de História. 2021. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tiradentes, Aracaju, 2021.

BENTO, Berenice. Necrobiopoder: Quem pode habitar o Estado-nação? *Cadernos Pagu* (53), 2018:e185305. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cpa/a/MjN8GzVSCpWtxn7kypK3PVJ/abstract/?lang=pt>.

BIMBI, Bruno. **O fim do armário**: lésbicas, gays, bissexuais e trans no século XXI. Rio de Janeiro: Garamond, 2017.

BORLINA FILHO, Venceslau. Campinas afasta professor que usou saia em ato sobre a questão do gênero. **Folha de S.Paulo**, São Paulo, 23 mar. 2016. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2016/03/1753337-campinas-afasta-professor-que-usou-saia-em-ato-sobre-a-questao-do-genero.shtml>. Acesso em: 10 ago. 2021.

BRASIL. Decreto n. 10.030, de 30 de setembro de 2019. Aprova o regulamento de produtos controlados. Brasília: Presidência da República, Secretaria Geral, 2019. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D10030.htm. Acesso em: 16 jul. 2021.

BRASIL. Projeto de Lei n. 490/2007. Altera a Lei n. 6.001, de 19 de dezembro de 1973, que dispõe sobre o Estatuto do Índio. Brasília, Câmara de Deputados, 2007. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=345311>. Acesso em: 16 jul. 2021.

BRITO, Sarah. Professor de Campinas que usou saia em desfile é absolvido. **A cidade ON Campinas**. Campinas, 14 fev. 2019. Disponível em: <https://www.acidadeon.com/campinas/cotidiano/cidades/NOT,0,0,1404923,Professor-de-Campinas-que-usou-saia-em-desfile-e-absolvido.aspx>. Acesso em: 10 ago. 2021.

COSTA, Anna Gabriela. Ministro do Meio Ambiente sugere ‘passar boiada’ enquanto o foco é coronavírus. BBC Brasil, São Paulo, 22 de mai. 2020. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/politica/ministro-do-meio-ambiente-sugere-passar-boiada-enquanto-o-foco-e-coronavirus/>.

DARTIGUES, André. **O que é a Fenomenologia?** Trad. Maria José J. G. de Almeida. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1992.

FÁVERO AREND, S. M.; MACEDO, F. SOBRE A HISTÓRIA DO TEMPO PRESENTE: Entrevista com o historiador Henry RoussoABOUT THE HISTORY OF PRESENT TIME: Interview with Henry Rousso. **Revista Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. p. 201-216, 2009. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/705>.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de Ensino de História**. Campinas: Papirus, 2003.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. Educando o educador: um diálogo crítico com Paulo Freire. In: FREIRE, Ana Maria Araújo (Org.). **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Paz e Terra, 2014. p. 85-123.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out./dez. 2014.

FORTUNA, Cláudia Prado; GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Práticas de Memória, Tempo e Ensino de História. In: ZAMBONI, Ernesta; GALZERANI, Maria Carolina Bovério; PACIEVITCH, Caroline. **Memória, Sensibilidades e Saberes**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2015.

GATTI JÚNIOR, Décio. A sensibilidade como condição para o diálogo no ensino de história. In: ZAMBONI, Ernesta; GALZERANI, Maria Carolina B.; PACIEVITCH, Caroline (orgs.). **Memória, sensibilidades e saberes**. Campinas-SP: Editora Alínea, 2015. p. 233-243.

GÓES, José Cristian. **Quem somos nós na fila do pão?: a fabricação dos invisíveis na história do Brasil**. Aracaju: Segrase, 2021.

GONÇALVES, Elisa Pereira. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica**. 5. ed. Campinas-SP: Editora Alínea, 2011.

HALL, Stuart. Significação, representação, ideologia. Althusser e os debates pós-estruturalistas. In: SOVIK, Liv (org.). **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003. p. 160-196.

HARTOG, F. **Regimes de historicidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Resumo Técnico do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica**. 2017. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/portaal_ideb/planilhas_para_download/2017/ResumoTecnico_Ideb_2005-2017.pdf. Acesso em: 2 set. 2021.
- KOHL, Rosana Cristina; COCCO, Ricardo; CELLA, Rosenei. Os sentidos da formação humana: perspectivas para uma educação emancipadora e humanizadora. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cistóvão, v. 13, n. 32, p. 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.
- LAVILLE, Christian. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 19, n. 38, p. 125-138, abr./ago. 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbh/a/jKD6TyyYNJXW7JMPnyxgBps/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 24 nov. 2021.
- LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 4. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1996.
- LÉVINAS, Emanuel. **Totalidade e infinito**. Lisboa: Edições 70, 1980.
- LOURAU, René. O Estado na Análise Institucional. In: ALTOE, Sônia (ed.). **René Lourau: analista institucional em tempo integral**. São Paulo: Hucitec, 2004. p. 140-153.
- LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- LUCINI, Marizete. **Fenomenologia hermenêutica: uma experiência metodológica**. São Cristóvão, 2016. (Mimeografado)
- MESQUITA, Ilka Miglio de. *Urdidura e trama de memórias do ensino de História*. Aracaju: Edunit, 2017.
- MIRANDA, Sonia Regina. Formação de professores e ensino de História em limiares de memórias, saberes e sensibilidades. **Revista História Hoje**, São Paulo, v. 2, n. 3, p. 149-167, dez. 2012/abr. 2013.
- MOREIRA, Daniel Augusto. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.
- NICOLINI, Cristiano; MEDEIROS, Kênia Érica Gusmão. Aprendizagem histórica em tempos de pandemia. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 34, n. 73, p. 281-298, maio/ago. 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/S2178-149420210204>.
- PACIEVITCH, Caroline; PEREIRA, Nilton Mullet. Linhas de criação em uma aula de história: o paradoxo do pensamento diante do dispositivo de banalização. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 47, p. 1-15, 2021.

PAGÈS, Joan. La educación política y la enseñanza de la actualidad en una sociedad democrática. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 19, n. 3, p. 17-37, nov. 2014/fev. 2015.

PELBART, Peter Pál. **A vertigem por um fio**: políticas da subjetividade contemporânea. São Paulo: Iluminuras; FAPESP, 2000.

PEREIRA, Nilton Mullet *et al.* Ensinar história [entre]laçando futuros. **Revista Brasileira de Educação**, Porto Alegre, v. 25, p. 1-20, 2020.

PEREIRA, Nilton Mullet; SEFFNER, Fernando. Ensino de História: passados vivos e educação em questões sensíveis. **Revista História Hoje**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 13, p. 14-33, jan./ago. 2018.

PESAVENTO, Sandra. **Sensibilidades no tempo, tempo das sensibilidades**. Nuevo Mundo Mundos Nuevos, Coloquios, 2004. Disponível em: <http://nuevomundo.revues.org/229>. Acesso em: 2 jul. 2021.

RAMIRES, Luiz. Homofobia na escola: o olhar de um educador social do movimento LGBT. In: VENTURI, Gustavo; BOKANY, Vilma (orgs.). **Diversidade sexual e homofobia no Brasil**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2011. p. 131-141.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história e o esquecimento**. Tradução: Alain François *et al.* Campinas-SP: Editora da Unicamp, 2007.

RODRIGUES, Julian. Direitos humanos e diversidade sexual: uma agenda em construção. In: VENTURI, Gustavo; BOKANY, Vilma (orgs.). **Diversidade sexual e homofobia no Brasil**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2011. p. 23-37.

RUFINO, Luiz. **Vence-demanda**: educação e descolonização. Rio de Janeiro: Mórula, 2021.

SÁ, Rubens Lacerda de. Ética, decolonialidade e migração à luz do pensamento freireano. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, 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. **Documento Orientador Atividades escolares não presenciais**. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/copied/wp-content/uploads/2020/05/Documento-Orientador-Atividades-escolares-na%CC%83o-presenciais.pdf>. Acesso em: 9 jul. 2021.

SÃO PAULO. Plano Estratégico 2019-2022. **Educação para o século XXI**. Disponível em: https://www.educacao.sp.gov.br/wp-content/uploads/2019/07/Plano-estrategico2019-2022_final-5-min.pdf. Acesso em: 8 jul. 2021.

SEABRA, E.A.D. **Visitas de estudantes a museus**: formação histórica, patrimônio e memória. 2012. 215 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

SEFFNER, Fernando. Identidade de gênero, orientação sexual e vulnerabilidade social: pensando algumas situações brasileiras. In: VENTURI, Gustavo; BOKANY, Vilma (orgs.).

Diversidade sexual e homofobia no Brasil. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2011. p. 39-50.

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 (org.); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche:** a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SIMAS, Luiz Antonio; RUFINO, Luiz. **Encantamento:** sobre política de vida. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2020.

SOARES JÚNIOR, Azemar dos Santos. Ensino de história e sensibilidade: o ver, o ouvir e o imaginar nas aulas de História. **História & Ensino**, Londrina, v. 25, n. 2, p. 167-190, jul./dez. 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.5433/2238-3018.2019v25n2p167>.

SOUSA, Felipe. #SalaSocial: Como ‘saiasos’ se tornaram arma para debater igualdade de gênero nas escolas. **BBC Brasil**, São Paulo, 1º abr. 2016. Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2016/04/160328_salasocial_saiaco_escolas_fs. Acesso em: 10 ago. 2021.

SOUSA, José Ednardo Soares Costa. Pavão Mysteriozo. In: SOUSA, José 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. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 18, n. 49, p. 1-25, 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.

ZAMBONI, Ernesta (org). **Digressões sobre o Ensino de História:** memória, história oral e razão história. Itajaí: Maria do Cais, 2007.

ZANON, Andrei. O princípio da alteridade de Lévinas como fundamento para a responsabilidade ética. **Revista Perseitas**, Medellín, v. 8, p. 75-103, 2020. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/4989/498965770005/html/>. Acesso em: 15 nov. 2021.