

Cosmopolítica e ensino de história em contraposição ao Currículo Referência de Minas Gerais

Cosmopolitics and the teaching of history in contrast to the Minas Gerais Reference Curriculum

Cosmopolítica y enseñanza de la historia en contraste con el Currículo de Referencia de Minas Gerais

Cibele Aparecida Viana¹
Silvany Diniz Ferreira²

Resumo

A partir de uma perspectiva cosmopolítica, este ensaio investiga possibilidades de transformação do ensino de História por meio da integração crítica entre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Currículo de Minas Gerais, com o objetivo de romper com narrativas tradicionais e abrir espaço para novos modos de pensar e ensinar a disciplina. Ainda que estruturada sob uma lógica normativa e centralizadora, a BNCC, publicada em 2018, apresenta fissuras que permitem a inserção de abordagens críticas, nas quais saberes indígenas, afro-brasileiros e ecológicos são mobilizados como contrapontos às narrativas históricas eurocentradas. Apresentamos aqui algumas propostas práticas voltadas à educação básica, que buscam desconstruir a cronologia linear e eurocêntrica tradicionalmente presente no ensino de História, valorizando, em seu lugar, múltiplas formas de temporalidade, como aquelas oriundas das culturas indígenas, afro-brasileiras e das relações ecológicas. Nesse contexto, propomos práticas interativas que empregam narrativas orais, escuta sensível e experimentações sensoriais, com o intuito de aproximar os estudantes de diferentes modos de existir e conhecer o mundo.

Palavras-chave: Ensino; BNCC (Base Nacional Comum Curricular); Cosmopolítica; Currículo; História.

Abstract

From a cosmopolitical perspective, this essay investigates possibilities for transforming the teaching of History through the critical integration of the Brazilian National Common Core Curriculum (BNCC) and the Curriculum of Minas Gerais, with the aim of breaking away from traditional narratives and opening space for new ways of thinking about and teaching the discipline. Although structured under a normative and centralizing logic, the BNCC, published in 2018, contains fissures that allow for the inclusion of critical approaches in which Indigenous, Afro-Brazilian, and ecological knowledges are mobilized as counterpoints to Eurocentric historical narratives. We present practical proposals aimed at basic education that seek to deconstruct the linear and Eurocentric chronology traditionally present in History teaching, valuing instead multiple forms of temporality, such as those originating from Indigenous cultures, Afro-Brazilian traditions, and ecological relations. In this context, we

¹ Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP. Ouro Preto/MG, Brasil. E-mail: cibeleouro@yahoo.com.br
Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2173-361X>

² Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP. Ouro Preto/MG, Brasil. E-mail: silvanydiniz@yahoo.com.br
Orcid: <https://orcid.org/0009-0009-6640-4909>

propose interactive practices that employ oral narratives, attentive listening, and sensory experimentation in order to bring students closer to different ways of existing and knowing the world.

Keywords: Education; BNCC (National Common Core Curriculum); Cosmopolitics; Curriculum; History.

Resumen

Desde una perspectiva cosmopolítica, este ensayo investiga posibilidades de transformación de la enseñanza de la Historia mediante la integración crítica entre la Base Nacional Común Curricular (BNCC) y el Currículo de Minas Gerais, con el objetivo de romper con las narrativas tradicionales y abrir espacio a nuevas formas de pensar y enseñar la disciplina. Aunque estructurada bajo una lógica normativa y centralizadora, la BNCC, publicada en 2018, presenta fisuras que permiten la incorporación de enfoques críticos, en los cuales los saberes indígenas, afrobrasileños y ecológicos se movilizan como contrapuntos a las narrativas históricas eurocéntricas. Presentamos aquí algunas propuestas prácticas dirigidas a la educación básica, que buscan deconstruir la cronología lineal y eurocéntrica tradicionalmente presente en la enseñanza de la Historia, valorando, en su lugar, múltiples formas de temporalidad, como aquellas provenientes de las culturas indígenas, afrobrasileñas y de las relaciones ecológicas. En este contexto, proponemos prácticas interactivas que emplean narrativas orales, escucha sensible y experimentaciones sensoriales, con el propósito de acercar a los estudiantes a diferentes modos de existir y conocer el mundo.

Palabras clave: Educación; BNCC (Currículo Básico Común Nacional); Cosmopolítica; Currículo; Historia.

Introdução

Este ensaio objetiva analisar, a partir do estudo do currículo vigente nas escolas públicas de Minas Gerais, baseado na BNCC, as possibilidades de aplicação de uma perspectiva cosmopolítica na prática docente. Conforme Sztutman (2012, p. 101), a cosmopolítica busca “estender a política ao domínio das relações entre humanos e não-humanos e, ao mesmo tempo, alargar a noção de cosmos, tendo-o como algo que resulta dessas relações”. A presente análise foi desenvolvida a partir de estudos com um grupo de leitura semanal dedicado à proposição cosmopolítica, do qual participamos juntamente com estudantes de graduação e pós-graduação de diferentes áreas, além de professores universitários. Por meio de diálogos e análises de textos sobre o tema, o grupo construiu coletivamente reflexões que nos possibilitaram repensar a prática docente, considerando novas formas de conhecimento e suas interações no ambiente escolar.

Este texto organiza-se em três eixos interligados que articulam teoria, prática e reflexão crítica. Na primeira parte, propomos uma leitura contextual da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Currículo de Minas Gerais, com ênfase em suas dimensões políticas e nos processos históricos que conformaram suas diretrizes. Em seguida, a segunda seção se dedica à análise de possibilidades pedagógicas ancoradas em uma perspectiva cosmopolítica, examinando como essas propostas dialogam — ou tensionam — as habilidades previstas na BNCC. Por fim, a terceira parte apresenta reflexões decorrentes da experiência em sala de aula, articulando-as à dimensão política da cosmopolítica e ampliando o debate para incluir as práticas artísticas como campo fértil para a reinvenção do ensino, apontando caminhos para uma educação mais crítica, sensível e transformadora.

Propostas curriculares e a cosmopolítica

O currículo escolar busca estabelecer conexões entre os conhecimentos fundamentais de cada ciência, considerando suas bases epistemológicas e uma abordagem pedagógica específica. Além disso, suas escolhas refletem intencionalidades políticas, sejam elas explícitas ou implícitas. Dessa forma, cada modelo curricular está ligado a uma visão particular de ser humano, de sociedade e de seus sistemas de poder e identidade. Essas concepções influenciam diretamente a maneira como os indivíduos compreendem e atuam no mundo (Silva, 1999, p.15).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), desenvolvida pelo Ministério da Educação, tem suas raízes no artigo 210 da Constituição Federal de 1988 e no artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, sendo impulsionada pelo Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014. Sua formulação começou a ser debatida publicamente em 2015, gerando intensas discussões sobre a necessidade de um currículo nacional. No campo da História, a primeira versão da BNCC rompeu com a abordagem tradicional e propôs um viés crítico ao eurocentrismo, incluindo e a divisão quadripartite francesa da história, o que incomodou parte da comunidade acadêmica (Macedo, 2022. p. 158-159). Contudo, em 2016, o Ministério da Educação dissolveu a equipe inicial e nomeou uma nova comissão, que revisou o currículo com uma abordagem mais conteudista e uma perspectiva eurocêntrica para o conteúdo disciplinar de História. A versão final, homologada em dezembro de 2017,

consolidou o ensino baseado em competências, um conceito já presente nos movimentos reformistas dos anos 1990 e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) do Ensino Médio. (Ralejo, 2021, p. 3)

O currículo de História em Minas Gerais, estruturado no Currículo de Referência de Minas Gerais (CRMG), foi desenvolvido por uma equipe de professores que se reuniu durante dezoito meses, buscando adaptar a BNCC à realidade estadual. Embora tenham tido alguma liberdade para ajustes, as mudanças foram limitadas devido ao caráter prescritivo da BNCC, que restringe adaptações locais mais significativas. No entanto, um dos principais avanços do CRMG foi a inclusão de temas relacionados aos saberes tradicionais e quilombolas, além de uma maior ênfase na valorização do patrimônio, refletindo a experiência de um dos redatores com comunidades quilombolas. Apesar de o documento enfatizar a valorização da diversidade cultural e territorial, sua implementação no cotidiano escolar ainda enfrenta desafios, pois este não fornece diretrizes claras sobre como efetivar esses princípios na prática. (Oliveira, 2024).

BNCC e o conhecimento histórico

Como amplamente enfatizado a BNCC se constitui como um documento guiado por uma diretriz pragmática, utilitária, de fundo liberal que limita a formação crítica do cidadão, especificadamente em relação ao ensino de História podemos tecer algumas críticas presentes no documento como:

a) Adota uma perspectiva linear-cronológica e ocidentalizada – sociedade e cultura mais valorizadas que a de outros povos – numa rigidez que delimita o saber em enquadramentos fixos e hierárquicos; O professor André Luan Nunes Macedo (2022) critica a forma como a BNCC reafirma a centralidade europeia na construção do conhecimento histórico, relegando outras perspectivas a um plano secundário:

A BNCC de 2018 é uma espécie de formalização da tradição historiográfica conservadora. A própria inclusão de outras histórias a serem aprendidas aparecem como anexos (África e Ásia). Cabe conhecer as ‘formas de organização social e cultural em partes da África’. A África não é concebida como território precursor da filosofia helênica e sequer é tratado como elemento que faz parte da ‘Antiguidade Clássica’. A esse papel cabe apenas os bons e velhos filósofos da *polis* grega. (Macedo, 2022, p. 162)

b) Assim, a BNCC e o CRMG distanciam-se das abordagens pós-críticas do currículo. De acordo com Tadeu Tomaz da Silva (2016), a perspectiva pós-crítica compreende o currículo

como um discurso que não apenas organiza saberes, mas também legitima identidades e relações de poder. Diferente da visão tradicional — que entende o currículo como um instrumento neutro — e da crítica — que o vê como meio de reprodução ou resistência —, a abordagem pós-crítica, inspirada em autores como Foucault, Derrida e Lacan, valoriza a desconstrução, a multiplicidade de subjetividades e a diversidade cultural.

No entanto, ao estabelecer conteúdos padronizados e competências previamente definidas, tanto a BNCC quanto o CRMG tendem a reforçar uma lógica curricular normativa e fixa. Essa estrutura dificulta a problematização dos discursos que circulam na escola e limita o questionamento das disputas de poder que permeiam o conhecimento escolar. Em contraste, a perspectiva pós-crítica defende um currículo fluido, aberto a múltiplas leituras de mundo, sensível à pluralidade cultural e à construção subjetiva dos sujeitos. Ao adotar um modelo prescritivo e centralizador, os documentos oficiais reduzem a autonomia docente e restringem a possibilidade de inserção de narrativas diversas no processo educativo.

c) Também se distancia de uma abordagem cosmopolítica, que percebe a vida, a natureza e o cotidiano de maneira dinâmica e não linear, atravessados por múltiplos tempos, vozes e experiências. E em uma leitura cosmopolítica da história, ou uma cosmo-história, este saber apresenta-se como um campo plural, formado por múltiplos lugares, corpos, metáforas e códigos que atravessam e se entrecruzam em diferentes períodos e contextos.

Assim como a BNCC, o CRMG apresenta limitações, apesar de afirmar o compromisso com a “oferta de uma educação pública inclusiva, com qualidade e equidade” (Minas Gerais, 2018, p. 2). Para que esses objetivos — e outros que visam à concretização de uma educação verdadeiramente democrática — sejam alcançados, é necessário ir além de metas que, muitas vezes, se revelam utópicas. Isso se deve, em grande parte, ao fato de tais diretrizes serem elaboradas por pessoas que não vivenciam cotidianamente a realidade escolar. Como apontam Reis e Callian (2021, p. 16), esse distanciamento leva à formulação de propostas que desconsideram o funcionamento real da escola e as múltiplas dimensões de uma aula, configurando o documento como idealizado e, portanto, pouco aplicável ao contexto concreto da educação pública.

As normativas que compõem os currículos oficiais são apontadas por Apple (2002) como problemáticas, uma vez que a educação está intrinsecamente ligada à política e à cultura. Nessa perspectiva, o currículo nunca é neutro; ele é resultado de disputas e conflitos, sendo produto de uma tradição seletiva em que determinados grupos sociais definem quais

saberes são considerados legítimos e, portanto, dignos de serem ensinados e reproduzidos. Ainda segundo o autor, mesmo quando os documentos curriculares apontam para possíveis adaptações às realidades locais, a proposta de um currículo unificado, em uma sociedade marcada pela diversidade, não promove a coesão social. Pelo contrário, tende a acentuar desigualdades e gerar novas divisões.

Nesse contexto, é fundamental reconhecer a importância de se valorizar tanto as diferenças quanto as igualdades presentes em uma sociedade complexa e desigual. O currículo, portanto, “deve ‘reconhecer as próprias raízes’ na cultura, na história e nos interesses sociais que lhe deram origem” (Apple, 2002, p. 76). Tal reconhecimento é essencial para que o currículo não trate de forma homogênea e descontextualizada dimensões complexas como a cultura, a história e os interesses sociais, desta maneira, devemos ter como horizonte que “a História é viva, é um conhecimento dinâmico; o currículo oficial a percebe como conteúdos estanques, sendo, assim, incoerente com a própria concepção do conhecimento histórico” (Paula; Coelho, 2021, p. 4).

Um currículo verdadeiramente democrático deve, portanto, considerar as diferentes posições sociais e relações de poder que atravessam o processo educativo. Essa perspectiva de democratização do conhecimento encontra no ensino de História um de seus pilares fundamentais. Nesse sentido, Abreu e Rangel (2015, p. 9-10) defendem que o ensino de História — assim como a história da historiografia — deve enfatizar a história como um campo de múltiplas possibilidades de realização humana. Trata-se de valorizar a construção de narrativas plurais, em oposição a abordagens unificadoras que priorizam a memorização e reprodução de conteúdos. Dessa forma, o ensino de História deixa de formar apenas o “cidadão súdito” e passa a formar o “cidadão participativo”, o que implica uma transformação na didática da História: do foco no ensino para uma didática centrada no aprendizado.

Um caminho para incorporar um ensino que tenha uma perspectiva plural e inclusiva, pode ser percorrido através do conceito da cosmopolítica, conforme proposto por autores como Isabelle Stengers e retomado por Tsing (2019). Essa noção nos convida a considerar uma política do mundo que reconheça a multiplicidade de agentes — humanos e não humanos — na constituição da realidade. Assim, a construção curricular não pode mais restringir-se a uma história centrada exclusivamente na experiência humana, ainda que esta já seja seletiva, marcada por compromissos elitistas e nacionalistas. É necessário, portanto, tensionar as estruturas curriculares hegemônicas, como a BNCC e o CRMG, buscando nas pequenas

brechas que esses documentos oferecem — como o estudo da história local e as possibilidades de abordagens transversais — caminhos para construir outras narrativas. Essas vias alternativas permitem que os(as) alunos(as) (re)pensem sua própria história, questionando como ela foi contada, quem a contou e a serviço de quais interesses.

Ao enfatizar, na educação básica, histórias silenciadas e os saberes das comunidades indígenas, pessoas negras e mulheres — como defendem os historiadores sociais a partir do final do século XX —, também é possível ampliar o escopo do que se entende por historicidade. Isso inclui reconhecer as agências não humanas e os modos diversos de estar no mundo, rompendo com a centralidade do sujeito universal moderno. Uma proposta curricular cosmopolítica, portanto, demanda a criação de espaços educativos que acolham a complexidade do mundo, seus múltiplos tempos e agentes, contribuindo para uma formação que promova a sensibilidade, a escuta e a coabitação entre diferentes formas de vida e de existência.

Nesse sentido, torna-se relevante questionar a forma como naturalizamos certos regimes de verdade, como, por exemplo, a separação entre natureza e cultura, humano e não humano, civilização e barbárie, teoria e prática. Essas divisões revelam um modo de pensar marcado por dualismos que limitam a compreensão da complexidade do mundo.

É fundamental destacar que, diante das diretrizes que atualmente orientam o ensino, o(a) professor(a) tem enfrentado crescentes desafios para planejar práticas pedagógicas que articulem uma formação crítica e emancipadora com um currículo cada vez mais subordinado à lógica mercadológica. Essa prática pode ser vislumbrada nos mecanismos de controle sobre o que deve ser ensinado, especialmente por meio de avaliações padronizadas — implementadas há mais de uma década na rede municipal de ensino de Mariana — que, além de uniformizarem o conhecimento escolar, vinculam diretamente a produtividade docente a critérios de avaliação de desempenho que influenciam progressões na carreira e remuneração dos profissionais da educação.

Diante desse cenário, este trabalho propõe refletir sobre possibilidades de resistência e reinterpretação curricular no campo do ensino de História, especialmente a partir da identificação de brechas existentes nas habilidades previstas no CRMG. Assim, potencializamos por meio de uma abordagem cosmopolítica da história ensinada, a construção

de um ensino mais plural, crítico e atento às múltiplas formas de existência e produção de conhecimento.

Em relação às temporalidades

Diante do conjunto de habilidades delineadas no CRMG e na BNCC, propomos um exercício prático que nos permita e interpreta-las criticamente. A intenção é explorar caminhos possíveis para desconstruir abordagens tradicionais e promover uma reorientação curricular que dialogue com os princípios de uma prática cosmopolítica no ensino de História.

No currículo do 6º ano, destaca-se a habilidade EF06HI01X: *“Identificar diferentes formas de compreensão da noção de tempo e de periodização dos processos históricos (continuidades e rupturas), comparando os marcos referenciais dos períodos históricos.”* Tal habilidade também remete à reflexão proposta no conteúdo “A questão do tempo, sincronias e diacronias: reflexões sobre o sentido das cronologias”.

Essa distinção entre sincronia e diacronia, originalmente desenvolvida por Ferdinand de Saussure no campo da linguística estrutural (Saussure, 2006), oferece um instrumental teórico potente para pensar o tempo histórico não apenas como uma sucessão linear de fatos, mas como uma rede de relações simultâneas e múltiplas. A sincronia permite observar os fenômenos históricos em sua coexistência dentro de uma estrutura temporal comum, enquanto a diacronia possibilita a análise das transformações ao longo do tempo.

Essa diferenciação pode ser mobilizada para questionar cronologias universais e rígidas, muitas vezes centradas na história europeia, permitindo ao estudante perceber a pluralidade de experiências temporais. Incorporar uma abordagem cosmopolítica a essa habilidade significa, portanto, abrir espaço para múltiplas concepções de tempo – como os ciclos temporais de povos indígenas, africanos e asiáticos – que não apenas rompem com a hegemonia da cronologia ocidental, mas também enriquecem a compreensão da história como experiência diversa e situada.

Esse engessamento do tempo pode ser ultrapassado através de uma análise, por exemplo, entre o corpo e o planeta e seus fluxos de energia, ressaltando a diferença da escala de tempo entre o humano e o geológico. O atravessamento entre tempos tão distantes é parte do agenciamento político – ou, melhor, cosmopolítico – que exercemos no mundo. “Nesse

sentido, a performance é uma arte significativa para pensarmos sobre o encontro entre temporalidades distintas, pois o tempo da cena não se limita ao seu momento de execução, mas segue acontecendo na mente do observador, por meio de registros e memórias.” (Fraga, 2018, p. 45).

A cosmopolítica, especialmente como elaborada por Isabelle Stengers e inspirada por perspectivas ameríndias e decoloniais, sugere que o tempo:

- a) Não é apenas um fluxo uniforme e progressivo, mas um campo de tensões entre diferentes camadas temporais, sem que um único eixo temporal os organize de forma universal.
- b) As cronologias não são apenas ferramentas neutras de ordenação histórica, mas agenciamentos políticos: o que chamamos de “passado” pode ser, para alguns povos, um presente ativo, como no caso das cosmologias indígenas que entendem a ancestralidade como uma presença contínua. Além disso, o entendimento de passados múltiplos permite vislumbrar uma diversidade de sujeitos e ações consideradas relevantes.

Dessa forma, é fundamental conhecer cosmologias temporais marginalizadas pelas cronologias históricas curriculares, de maneira a ampliar nossa compreensão da história e da política, favorecendo nosso diálogo intercultural.

Para incorporar outras cosmologias temporais ao ensino de História no 6º ano, é possível desenvolver atividades que desafiem a noção linear e progressiva do tempo, trazendo perspectivas cíclicas, espirais e relacionais de diferentes culturas. No próximo tópico apresentamos alguns exemplos práticos:

Temporalidade indígena: O tempo cíclico e a presença dos ancestrais

Atividade: Apresentar mitos indígenas sobre a origem do mundo e discutir como o tempo é visto nessas narrativas. Muitas culturas indígenas brasileiras, como os Guaraní³ e os Tukano⁴,

³Os Guaraní constituem um dos povos indígenas mais numerosos da América do Sul, com presença em territórios que hoje integram o Brasil, a Bolívia, o Paraguai e a Argentina. Embora sejam amplamente reconhecidos por diferentes denominações externas — como Chiripá, Kaingang, Montes, Baticola, Apyteré e Tembukuá —, sua autodenominação é **Avá**, termo que, em língua guarani, significa “pessoa”.

Internamente, os Guaraní se organizam em diferentes subgrupos que, apesar de compartilharem aspectos centrais de sua cultura e estruturas sociopolíticas, apresentam variações significativas quanto à forma de falar a língua guarani, às práticas religiosas e aos modos de interagir com o meio ambiente, incluindo o uso de tecnologias tradicionais. Essas diferenças revelam a riqueza e a complexidade de suas cosmologias e modos de vida, desafiando visões homogêneas sobre os povos indígenas. (Meliá, 1991)

entendem o tempo de forma cíclica, embora não seja pertinente generalizar, pois há subgrupos e cosmogonias particularizadas dentro dos próprios grupos. Para muitos povos indígenas, os acontecimentos não são encerrados no passado, mas continuamente atualizados nos rituais e na relação com os ancestrais.

Um exemplo da singularidade da compreensão temporal indígena: Para o povo Tukano:

[...] os petróglifos e cachoeiras não são apenas uma forma de história materializada; eles sintetizam modos diferentes de pensar o tempo. Petróglifos são os traços dos ancestrais impressos nas pedras quando essas pedras eram ainda jovens e moles; eles são aspectos ou dimensões do passado imutável que se intrometem no presente mutável e, portanto, fornecem uma ponte entre os dois tempos. Estendidas em sequências lineares ao longo dos cursos dos rios como contas em um cordão, cachoeiras indicam a passagem do tempo em narrativas e cantos, bem como as viagens, histórias e processos de transformação aos quais se referem essas narrativas e cantos. Nos desenhos indígenas, as cachoeiras são representadas como uma sucessão de casas, as paragens da canoa anaconda ancestral, cujos passageiros saíram para a terra seca a fim de dançar, e então voltaram novamente para o fundo das águas à medida que viajavam rio acima, movendo-se de leste a oeste. Mais uma vez, ancestrais deslocavam-se entre a água e a terra assim como petróglifos emergem das águas e então desaparecem, e assim como as águas sobem na viagem que vai de leste a oeste, viagem de transformação que conduz do espírito ao humano e do passado ao presente.” (Hugh-Jones, 2012, p. 152, *apud* Correia; Vander Velden; Rocha, 2023, p. 63-64).

Exemplo prático: Pedir que os alunos criem uma linha do tempo circular ou em espiral para contar uma história de sua própria família, destacando eventos que se repetem (exemplo: festas, colheitas, rituais religiosos etc.).

Tempo espiralar na África: a conexão entre passado, presente e futuro

⁴ Os Tukano são um povo indígena que habita a região do Alto Rio Negro, na Amazônia, abrangendo territórios do Brasil, Colômbia e Venezuela. Eles pertencem à família linguística Tukano Oriental e integram um complexo sistema regional de intercâmbio, que envolve casamentos exogâmicos, rituais, trocas de alimentos e objetos sagrados. Sua organização social é patrilinear e hierárquica, com moradia em casas comunais e práticas rituais que incluem o uso de flautas e trombetas sagradas nas iniciações masculinas. Estudos arqueológicos indicam que os Tukano foram um dos últimos grupos a ocupar a região, integrando um sistema já existente, possivelmente estabelecido pelos Arawak há cerca de 2.500 anos. (Souza Silva, 2024, p. 24)

Atividade: Trabalhar com a visão de tempo dos Yorubás⁵ e dos Bantu⁶, que concebem o tempo de forma espiralar, onde o passado não desaparece, mas continua presente nas memórias, nos nomes e nas tradições.

Espiralar é o que, em meu entendimento, melhor ilustra essa percepção, concepção e experiência. As composições que se seguem visam a contribuir para a ideia de que o tempo pode ser ontologicamente experimentado como movimento de reversibilidade, dilatação e contenção, não linearidade, descontinuidade, contratação e desconstrução, simultaneidade das instâncias, presente, passado e futuro, como experiências ontológica e cosmológica que têm como princípio básico do corpo não o repouso, como em Aristóteles, mas, sim, o movimento. Nas temporalidades curvas, tempo e memória são imagens que se refletem. (Martins, 2021, p. 22 apud Veiga; Rodopios, 2023, p. 4).

Exemplo prático: Relacionar essa concepção com a tradição oral africana e propor aos alunos que entrevistem familiares ou membros da comunidade sobre eventos passados que ainda influenciam suas vidas hoje. Eles podem organizar os relatos não em uma linha do tempo, mas em um “mapa de memórias”, conectando passado e presente.

Temporalidade dos povos andinos: o tempo que olha para trás

Atividade: Explorar a noção de tempo dos Aymaras⁷, que veem o futuro como algo que está atrás, pois ainda não é visível, e o passado como algo à frente, pois pode ser observado e aprendido.

⁵ Iorubá é o nome de uma das maiores etnias do continente africano em termos populacionais. Na verdade, o termo é aplicado a uma coleção de diversas populações ligadas entre si por uma língua comum de mesmo nome, além de uma mesma história e cultura. A maior parte dos iorubás vive na Nigéria, mais precisamente na região sudoeste do país. Há também importantes comunidades presentes em Benim, Gana, Togo e Costa do Marfim. Disponível em: <https://www.infoescola.com/sociologia/povo-ioruba/>. Acesso em 19/05/2025

⁶ Os bantos formam um grupo étnico africano que habitam a região da África ao sul do Deserto do Saara. A maioria dos mais de 300 subgrupos étnicos é formada por agricultores, que vivem também da pesca e da caça. Estes subgrupos possuem em comum a família linguística banta. São originários das regiões que hoje são Camarões e Nigéria, há cerca de 2.000 anos. De sua terra natal, conhecida como pátria Bantu ou Bantustão, eles iniciaram uma série de migrações conhecidas como expansão Bantu. Esta foi uma das maiores migrações humanas da história e ocorreu em diversas ondas ao longo de milhares de anos. Os povos bantos espalharam-se pelas partes central, oriental e meridional da África, um processo que durou aproximadamente de 1500 a.C. a 500 d.C. Disponível em: <https://www.suapesquisa.com/afric/bantos.htm>. Acesso em 19/05/2025

⁷ - **Aymara**, grande grupo indígena sul-americano que vive na Altiplano, um vasto planalto ventoso dos Andes centrais no Peru e na Bolívia —com números menores na Argentina e no Chile. Sua língua também é chamada Aymará. Basicamente agricultores e pastores, os aimarás vivem em áreas com solos pobres e clima severo. A grama grossa fornece pasto para rebanhos de lhamas e alpacas. As culturas básicas incluem batatas, oca (*Oxalis tuberosa*), ullucu (*Ullucus tuberosus*), quinoa (*Chenopodium quinoa*), milho, feijão, cevada e trigo. A pesca é feita em barcos a remo e jangadas de totora-junco. Disponível em: <https://www.britannica.com/topic/Aymara>. Acesso em: 19/03/2025.

Exemplo: Chris Sinha e Enrique Bernárdez (2015) analisam a concepção de tempo dos povos Aymara e Quechua, destacando como suas noções de **espaço-tempo** diferem da linearidade ocidental. Para essas culturas, o tempo não é uma entidade autônoma e abstrata, mas está intrinsecamente ligado ao espaço e à moralidade. No pensamento andino, o passado (ñawpaq) está "à frente", pois os ancestrais são guias visíveis que orientam o presente, enquanto o futuro (qhipa) está "atrás", pois é desconhecido e ainda não acessível.

Essa percepção do tempo ressoa com outras cosmologias indígenas, como as dos Apaches e Navajos, que vinculam a memória dos antepassados a uma orientação espacial. Para os Navajos, por exemplo, envelhecer significa crescer em direção à ancestralidade, reforçando a ideia de um ciclo contínuo de retorno, ao invés de um tempo progressivo e linear.

A relação entre temporalidade e cosmopolítica pode ser observada na maneira como essas culturas estruturam seu universo moral e social. Diferente da visão eurocêntrica que reifica o tempo como um conceito universal, a perspectiva andina entende o tempo como algo vivido e posicionado, ligado à terra, às trajetórias dos ancestrais e às formas de organização coletiva. Assim, noções cosmopolíticas emergem dessa percepção, pois reconhecem múltiplas maneiras de existir no mundo, desafiando a imposição de uma única linha temporal e permitindo a coexistência de diferentes modos de conceber passado, presente e futuro.

Exemplo prático: Realizar uma atividade em que os alunos escrevam sobre um evento do passado que ainda orienta suas vidas, reforçando a ideia de que a história não está distante, mas continua a guiar suas ações.

Tempo relacional no Japão: o eterno retorno e os ciclos naturais

Atividade: Introduzir a concepção de tempo no Xintoísmo⁸ e no Budismo japonês⁹, em que a natureza e os ciclos sazonais são fundamentais para a organização do tempo.

⁸ - Xintoísmo é uma crença religiosa que surgiu no Japão, formada por uma série de lendas e mitos que explicam a origem do mundo, da vida e da família imperial japonesa. É uma religião baseada no respeito e culto da natureza, sendo considerada uma grande aliada e imprescindível para a existência da vida na Terra. A relação homem-natureza é o ponto central do xintoísmo. Esta é uma crença panteísta, ou seja, acredita que todos os elementos são Deus (é composto pelas substâncias, forças e leis da natureza). Desta forma, existem vários deuses (kami), cada um responsável por um elemento específico da natureza e do Cosmos. Disponível em: <https://www.significados.com.br/xintoismo/>. Acesso em: 19/05/2025

⁹ - Budismo- o budismo chegou ao Japão, lá pelo século VII, algumas importantes famílias japonesas o disseminaram, e o budismo se espalhou entre a classe alta, sendo adotada como religião do Japão nos anos 700, quando foram construídos os grandes templos de Nara, que impressionam até hoje. Apesar disso, a população e os monges o misturaram com o xintoísmo e criaram várias diferentes seitas, algumas bem esotéricas. As mudanças pelas quais o budismo japonês passou tiveram total ligação com as mudanças políticas e no período Kamakura surgiram duas seitas cujo foco eram a autodisciplina e a meditação, a zen e a soto, que caíram nas

Exemplo: No Japão, festivais (como o Hanami) não celebram eventos históricos lineares, mas ciclos da natureza e momentos de renovação. Assim,

[...] o festival milenar de contemplação das flores de cerejeiras, chamado Hanami (hana: flores; mi: contemplar, observar). Por que se dedicar a contemplar objetos tão frágeis e passageiros que não duram mais do que 10 dias? “Transitório”, em japonês hakanai (儚い), escreve-se com um kanji que combina dois elementos: o símbolo 人, que isolado é o kanji para designar humano, e o ideograma 夢, que designa sonho. Na escrita ideogramática, visualizamos o drama e a poética da vida humana: frágil e fugaz como um sonho. Em contraposição à tendência ocidental de se deixar a morte de lado, a cultura espiritual japonesa celebra a permanente transição da vida e das coisas em íntima conexão com os ciclos da natureza. (Pinho, 2020, p. 162).

Exemplo prático: Criar um calendário escolar baseado não apenas nas datas convencionais, mas também nos ciclos naturais locais (exemplo: estação das chuvas, época da colheita, florescimento de árvores locais etc.), promovendo uma compreensão mais relacional do tempo.

Tempo circular e narrativas orais no ensino da história local

Atividade: Conectar o tempo circular a tradições e práticas culturais da própria comunidade dos alunos, mostrando como as festividades populares e religiosas resgatam eventos passados e os tornam vivos no presente. Em alguns distritos de Mariana temos eventos como as Cavalgadas que são atividades realizadas periodicamente em comunidades como Águas Claras, Mainart e Cláudio Manoel. Geralmente são conectadas a eventos religiosos anuais e de ampla participação das pessoas destas comunidades e do entorno.

Exemplo prático: Organizar uma roda de contação de histórias em que os alunos tragam relatos de festas tradicionais ou rituais familiares que acontecem todos os anos, demonstrando como o passado se atualiza constantemente.

Agências humanas e outras-que-humanas na constituição da história vivida

No currículo do 6º ano, encontra-se listada a habilidade EF06HI15: “*Descrever as dinâmicas de circulação de pessoas, produtos e culturas no Mediterrâneo e seu significado. Objeto do conhecimento: O Mediterrâneo como espaço de interação entre as sociedades da Europa, da África e do Oriente Médio.*”

graças dos samurais guerreiros e foram sendo assimiladas pela população. O zazen, a prática da meditação sentada, se espalhou. Eu adoro essa história, sou bem fã do zen e dos samurais. Disponível em: <https://expressinha.com/religiao-no-japao-anterior-ao-budismo/>. Acesso em 19/05/2025.

A habilidade aborda a circulação de pessoas, produtos e culturas no Mediterrâneo e o seu significado.

Numa abordagem cosmopolítica, é possível pensar em conexões ainda mais amplas nas diferentes espacialidades, com interfaces mútuas entre humanos e extra-humanos (como animais, plantas, ecossistemas, águas e terras etc.), preferencialmente de formas respeitosas e colaborativas, com valorização da biodiversidade, das memórias e saberes intangíveis.

Apresentar espaços de “Mediterrâneo” hoje segundo o pensamento ocidental (eurocêntrico)

Atividade: O pensamento eurocêntrico tradicional enxerga o Mediterrâneo como um espaço estratégico de circulação e controle, sendo muitas vezes representado como uma fronteira entre um “Norte desenvolvido” e um “Sul problemático”. Essa visão se reflete em políticas migratórias rígidas, no controle militarizado de fronteiras e na imposição de modelos econômicos e culturais baseados nos interesses da União Europeia.

Essa abordagem frequentemente ignora as contribuições históricas e culturais dos povos africanos, árabes e asiáticos que compõem a região, reforçando discursos de segurança, crise e ameaça ao invés de diálogos e interações.

Mostrar a crise que se estabeleceu em vários países do mediterrâneo e a consequente “fuga” de habitantes destes países devido à instabilidade política que migram e levam consigo uma “bagagem” de vivências e experiências.

Eu venho de Baloum, na região de Menoua, no oeste de Camarões. Meu vilarejo fica no interior, com árvores e cabanas. É sempre legal lá porque é cercado por montanhas. Eu morava no bairro da minha mãe. Meu pai morreu quando eu tinha dois anos, mas só descobri isso aos sete. Minha mãe se casou novamente e seu marido me agrediu fisicamente. De vez em quando, eu saía de casa e dormia nas ruas. Minha avó viria e me encontraria.

Nas ruas, eu estava com crianças e adolescentes como eu: expulsos de suas casas, maltratados ou que escolheram sair. Quando saí de casa pela primeira vez, eu tinha 11 anos. Passei alguns meses ao ar livre, depois voltei. Mas nada mudou, então decidi ir embora de vez.

Com meus amigos nas ruas, eu me sentia bem, me sentia livre. Tudo que eu havia passado em casa, toda a violência, ficava no passado quando eu estava nas ruas. Dormíamos em galpões, embaixo de balcões de mercado, em barracas... Para comer, implorávamos no mercado: ‘Madame, com licença, estamos com fome, não temos o suficiente para sobreviver’. Algumas pessoas nos deixavam ajudá-las em troca de um pouco de dinheiro. Os comerciantes do mercado nos pediam para descarregar as mercadorias ou para guardar suas barracas à noite. Durante o dia, caminhávamos muito, íamos aqui e ali, nos divertíamos.

Entre os 11 e os 13 anos, alternava entre a rua, a casa da minha mãe e a casa da minha avó. Depois disso, foram apenas as ruas. Algumas pessoas do meu

Revista *Devir Educação*, Lavras, vol.10, n.1e-1236, 2026.

vilarejo tentaram ajudar. Tornei-me próximo a um homem que me considerava um pouco como seu filho. Ele estava preocupado com o que eu estava fazendo e me encorajou a ir à igreja. Como a igreja ficava ao lado de uma faculdade, de vez em quando, íamos a uma aula. Algumas pessoas tentaram oferecer conselhos sobre como nos proteger nas ruas, mas tínhamos que evitar ficar muito apegados às pessoas¹⁰.

Atividade: Investigar este fluxo migratório e construir um gráfico com os princípios conflitos da região e a onda de repulsa experimentada pelos imigrantes no continente europeu.

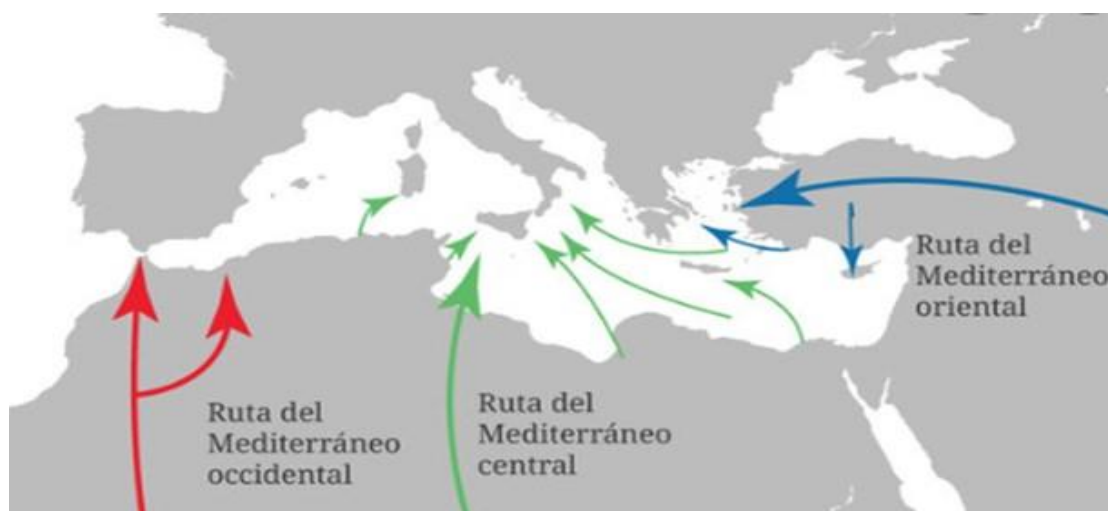


Figura 1- Rotas do Mediterrâneo.¹¹

Epistemologias do Sul e resistência no Mediterrâneo

As Epistemologias do Sul - Boaventura de Sousa Santos (2006) propõe olhar para os saberes e práticas dos povos marginalizados como fontes de conhecimento legítimas e estratégias de resistência. No Mediterrâneo, isso se manifesta em:

- Práticas de hospitalidade e acolhimento comunitário, muitas vezes promovidas por redes locais, em oposição à política de fechamento das fronteiras.
- Movimentos culturais e artísticos, que reafirmam identidades diaspóricas e resistem à imposição da identidade europeia branca e cristã como única possível.
- Perspectivas decoloniais sobre o mar, que não o veem apenas como barreira entre Norte e Sul, mas como um espaço de encontros e histórias compartilhadas.

¹⁰ Depoimento de Yannick. Disponível em: <https://www.msf.org.br/noticias/menores-desacompanhados-so-quero-ter-uma-vida-normal/>. Acesso em: 21/03/2025.

¹¹ Imagem disponível em: https://www.eldiario.es/desalambre/datos-cambiado-empreden-refugiados-europa_1_3044983.html. Acesso em: 21/03/2025.

Atividade: Apresentar aos alunos artistas da região, principalmente os que envolvem entre os dois mundos e destacar como a arte é um poderoso instrumento de ensino e transformação, especialmente quando abordada a partir das tensões do Sul. No contexto do Mediterrâneo, um espaço de intensas trocas culturais, migrações e disputas, ensinar arte para crianças da educação básica sob essa perspectiva permite ressignificar narrativas, promover o respeito à diversidade e estimular novas formas de pertencimento.

Exemplo prático: Apresentar aos estudantes a obra do artista marroquino Hassan Hajjaj. Sua obra pode ser descrita dentro das epistemologias do Sul e da resistência no Mediterrâneo porque desafia narrativas coloniais e eurocêntricas ao reivindicar a multiplicidade de vozes e estéticas do sul global, em particular do Norte da África.¹²



Figura 2 - Cardi B. and Other “Rockstars,” Hassan Hajjaj.

Hajjaj trabalha dentro desse paradigma ao:

- Desconstruir o olhar ocidental sobre o Magrebe, questionando o fetichismo do orientalismo e a visão reducionista da cultura árabe-muçulmana.
- Combinar estéticas globais com materiais e símbolos locais, criando uma arte híbrida que recusa a hierarquia cultural imposta pelo Norte global.
- Resgatar e ressignificar a cultura popular do Marrocos, mostrando-a não como algo exótico e fixo, mas como dinâmico, urbano e contemporâneo. O Mediterrâneo tem

¹² Fonte: <https://www.newyorker.com/culture/photo-booth/cardi-b-and-other-rockstars-through-the-eyes-of-the-moroccan-artist-hassan-hajjaj>. Acesso em: 18/02/2025.

sido um espaço de fluxos migratórios, trocas culturais e conflitos. Hajjaj insere sua arte nesse contexto ao:

- Reafirmar identidades africanas e árabes em um mundo globalizado, sem se submeter à visão homogeneizante da cultura ocidental.
- Usar a estética como resistência, subvertendo marcas de luxo e explorando a justaposição entre o artesanal e o industrial, o tradicional e o urbano.
- Criar imagens que desafiam o estereótipo da mulher árabe como submissa, ao representá-las com roupas vibrantes, poses desafiadoras e uma atitude lúdica, sem apagar sua identidade cultural.

Se o Mediterrâneo é frequentemente representado como uma fronteira entre o Norte e o Sul, a obra de Hajjaj desestabiliza essa separação. Ele mostra que a cultura mediterrânea é mestiça, fluida e insurgente, evidenciando a força criativa e política dos povos do Sul global. Depois de apresentar a obra, vamos criar um Retrato ao Estilo Hassan Hajjaj

1. Fotografia e Colagem

Cada criança pode levar uma foto (ou usar um autorretrato desenhado).

Recortar e colar a foto em um fundo colorido, misturando diferentes padrões e texturas (papel de presente, recortes de revistas, tecidos).

Criar uma moldura vibrante usando materiais recicláveis (ex.: embalagens de balas, caixas de leite, tampinhas de garrafa).

2. Incorporação de Elementos Culturais

As crianças escolhem símbolos que representam sua identidade ou cultura para adicionar ao retrato (ex.: bandeiras, tecidos típicos, objetos do dia a dia).

3. Exposição e Compartilhamento

Criar uma pequena galeria na sala de aula com os trabalhos.

Cada aluno pode apresentar sua arte, explicando as escolhas das cores, padrões e elementos culturais.

Apresentar espaços de “Mediterrâneo” hoje segundo as “fabulações cosmopolíticas”

Atividade: As fabulações cosmopolíticas são uma abordagem que questiona as fronteiras entre humanos e não humanos, entre diferentes formas de existência e modos de saber. Essa perspectiva, pode proporcionar novas formas, de pensar o Mediterrâneo, indo além dos discursos geopolíticos tradicionais e incluindo as interações entre humanos, mares,

ventos, animais migratórios, redes tecnológicas e ecossistemas. Transcrição dessa narrativa científica.

Exemplo prático: Os alunos podem criar narrativas ficcionais baseadas em histórias de resistência e conexão no Mediterrâneo, imaginando perspectivas não convencionais - exemplo: uma história contada do ponto de vista do mar, de um barco de refugiados, de uma gaivota que atravessa as fronteiras, ou mesmo de uma rede de comunicação digital entre migrantes. Outra possibilidade é a criação de mapas alternativos, que representem o Mediterrâneo não apenas como um espaço geopolítico, mas como um organismo vivo e relacional.

Conclusão

A incorporação do conceito de cosmopolítica ao currículo nacional requer a criação de um espaço educacional que amplie as possibilidades da vida em sua máxima potência, conforme proposto por Deleuze (1995)¹³. Para isso, a educação deve constituir-se como um campo dinâmico de diferenciação, no qual múltiplas culturas, histórias e saberes sejam reconhecidos e valorizados. Esse processo implica a superação de uma perspectiva curricular hegemônica e eurocentrada, promovendo um modelo educacional que inclua e legitime os conhecimentos de populações indígenas, negras e de outras matrizes culturais, além de reconhecer os seres vivos e o planeta como agentes detentores de saberes fundamentais para a construção de um futuro mais justo e democrático.

Nesse sentido, a reformulação curricular não se limita à inclusão de novos conteúdos, mas exige transformações nas metodologias de ensino. Estratégias como a contação de histórias, a produção de podcasts, a criação de filmes e peças teatrais, além de expressões artísticas como danças, bordados e pinturas, podem atuar como instrumentos de resistência ao modelo curricular tradicional. Tais práticas possibilitam a ampliação das formas de construção do conhecimento histórico, desafiando a rigidez imposta pelas estruturas educacionais convencionais.

Apesar das normativas não proporcionarem um currículo que privilegie a diversidade presente na sociedade e uma visão centrada para além da perspectiva humana — reflexo da

¹³ “O pensamento só começa a se movimentar, a agir e a funcionar quando ele mesmo é atravessado por uma corrente que ultrapassa o possível e o realizável, quando ele entra num campo de forças e nele se diferencia incessantemente.” (Deleuze; Guattari, 1995, p. 110).

persistência de um modelo colonial de organização dos saberes —, é necessário que as escolhas dos docentes, dos profissionais da educação, dos estudantes e da comunidade escolar permita que a transformação seja efetivada. Esse caminho pode ser trilhado sob a perspectiva cosmopolítica, onde a educação, e especificamente o ensino de História, realmente transcenda a função de mera transmissão de conteúdos para tornar-se um processo de criação e potencialização da vida. Ao afirmar a diferença como elemento estruturante, esse modelo educacional configura-se como um motor de transformação social, promovendo uma aprendizagem que fomenta a liberdade e a construção de novas possibilidades de existência.

Referências

APPLE, Michael Whitman. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo oficial? In: SILVA, Tomaz Tadeu; MOREIRA, Antonio Flávio (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 59-92.

CORREIA, Heloisa Helena Siqueira. Antes o mundo não existia: mito escrito e eco saberes. In: CORREIA, Heloisa Helena Siqueira; VELDEN, Felipe Vander; ROCHA, Hélio Rodrigues da (orgs.). **Humanos e outros-que-humanos nas narrativas amazônicas: perspectivas literárias e antropológicas sobre saberes ecológicos, tradicionais, estéticos e críticos**. São Carlos: De Castro, 2023. p. 31 -92.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Tradução de Aurélio Guerra Neto et al. São Paulo: Editora 34, 1995.

FRAGA, Mari. **Tempo fóssil: petróleo, arte e corpo na cosmopolítica do Antropoceno**. Revista Brasileira de Estudos da Presença, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 1–28, jan./abr. 2018

FREIRE, Maria Geiza Ferreira; VIEIRA, Demóstenes Dantas. Reflexões sobre o currículo: das teorias tradicionais às teorias pós-críticas. CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 4. **Anais**. 2019.

MACEDO, André Luan Nunes. A História do Brasil entre “mundos” e a excepcionalidade europeia: a Base Nacional Curricular Comum (2014-2018). **História Hoje**, v. 11, n. 22, p. 151-170, 2022.

MELIÁ, Bartomeu. **O Guarani: experiência religiosa**. São Paulo: Loyola, 1991.

MINAS GERAIS. **Currículo Referência de Minas Gerais**. Minas Gerais, 2018.

OLIVEIRA, João Victor. História no(do) Currículo de Referência de Minas Gerais: da BNCC ao Novo Ensino Médio. **Revista Brasileira de Educação Básica**, n. 32, 2024, Edição Atual. 19 nov. 2024.

OLMEDO, Concepción Anguita. **Perspectivas e Desafios para o século XXI. Minicurso de Segurança e Defesa sobre a União Europeia realizado na Escola de Comando e Estado-Maior do Exército em agosto de 2024.** Rio de Janeiro: ECEME, 2024.

PAULA, Laís Santos de; COELHO, Vanessa Canuto. Ensino de História em tempos de crise: a pandemia e o convite à essencialização da História na aprendizagem escolar. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 21, nº 38, 19 de outubro de 2021.

PEREIRA, Nilton; RODRIGUES. BNCC e o passado prático: Temporalidades e produção de identidades no ensino de história. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 26, n. 107, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3494>. Acesso em: 18/03/2025.

PINHO, Miriam Ximenes. Valor de transitoriedade é valor de raridade no tempo. **Stylus: Revista de Psicanálise**, Rio de Janeiro, n. 40, p. 157-167, dez. 2022.

RALEJO, A. S.; MELLO, R. A.; AMORIM, M. DE O. BNCC e Ensino de História: horizontes possíveis. **Educar em Revista**, v. 37, p. e77056, 2021.

REIS, Andreia Rezende Garcia-Reis; CALLIAN, Giovana Rabite Callian. O estatuto do trabalho docente no currículo referência de Minas Gerais. **Revista Brasileira de Educação**, v. 26, p. 21-24, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/rVkGN4MWxh7tyQmNXd9HHzx/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 19/01/2025.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix, 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 8ª. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

SINHA, Chris; BERNÁRDEZ, Enrique. Espaço, tempo e espaço-tempo: metáforas, mapas e fusões. **Revista Brasileira de Linguística Antropológica**, Brasília, v. 7, n. 1, p. 53-77, jul. 2015.

STENGERS, Isabelle. **No tempo das catástrofes: Resistir à barbárie que vem**. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

STENGERS, Isabelle. **Outra ciência é possível! Manifesto por um desaceleramento das ciências**. São Paulo: Ubu Editora, 2018.

STENGERS, Isabelle. A proposição cosmopolítica. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, São Paulo, Brasil, n. 69, p. 442–464, 2018.

TSING, Anna Lowenhaupt. **Viver nas ruínas: paisagens multiespécies no antropoceno**. Tradução de Thiago Mota Cardoso e Rafael Victorino Devos. Brasília: IEB Mil Folhas, 2019.

Recebido: fevereiro/2026

Aprovado: maio/2026

Publicado: julho/2026

Revista *Devir Educação*, Lavras, vol.10, n.1e-1236, 2026.