

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA**

Giordano Ferreira Vargas

**PERSPECTIVAS DE ENSINO DE HISTÓRIA DECOLONIAL:
UMA EXPERIÊNCIA NA DISCIPLINA DE ESTUDOS LATINO-AMERICANOS DO
COLÉGIO DE APLICAÇÃO/UFRGS**

Porto Alegre
2019

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA

Perspectivas de Ensino de História Decolonial:
Uma experiência na disciplina de Estudos latino-americanos do Colégio de
Aplicação/UFRGS

Giordano Ferreira Vargas

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
Departamento de História da Universidade Federal do Rio
Grande do Sul como requisito final para a obtenção do
grau de licenciado em História

Orientação: Prof. Dr. Nilton Mullet Pereira

Porto Alegre
2019

Giordano Ferreira Vargas

Perspectivas de Ensino de História Decolonial:

Uma experiência na disciplina de Estudos latino-americanos do Colégio de
Aplicação/UFRGS

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
Departamento de História da Universidade Federal do Rio
Grande do Sul como requisito final para a obtenção do
grau de licenciado em História

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Edson Antoni (Colégio de Aplicação/UFRGS)

Prof. Dr. Fernando Seffner (UFRGS)

Prof. Dr. Nilton Mullet Pereira (UFRGS)
Orientador

AGRADECIMENTOS

Não consigo imaginar uma forma diferente de começar estes agradecimentos do que pela Dona Graci. O incentivo que sempre me deu a estudar, me ensinando a ler e escrever antes mesmo de ir à escola, me inspirou a buscar a licenciatura. Nunca desisti deste sonho. Obrigado, mãe! Obrigado também à minha pequena, mas sempre forte família: minhas irmãs Déia e Débora, meu irmão Tito, meus sobrinhos Gui (meu parceiro de jogos do Inter), guerreiro Vítor, pequeno Mateus e ao meu cunhado Gabi. Aos que não estão mais aqui para ver que a caminhada termina, mas que não teria sequer começado se não fosse por eles: meus saudosos avós, Nino e Cleusa, e ao meu padrasto Bira. Saudades!

Aos amigos de muito antes disso tudo, de todas as horas e momentos difíceis dessa vida e, também dessa caminhada na universidade: Thiago “Telho” (e povo da casa!), João Batista “Júnior”, Israel “Learsi”, Fábio “Caxinha” (e povo das casas!), Douglas “Bronco”. Vocês nunca deixaram de me estender a mão, e aqui chego por causa desse apoio de sempre. Valeu gurizada! Nem tão antes disso tudo, mas também desde os primórdios: muito obrigado meus queridos Leandro, Rose, Ju e Re Kuchle, Giu, Gabi (mãe do goleiro e afilhado Gianluca), Max e Marcelinho. Às minhas achegadas de tantos Manolos, Paula (mãe da minha afilhada Lavínia) e Rosália. Vocês todos neste parágrafo foram responsáveis por eu ter mantido um mínimo de sanidade e ter conseguido fazer o curso sem enlouquecer (muito).

Povo do GA Santos (Cau, Lê, Marcelo, Ricardo, Tomate e tantos outros), obrigado por fazerem meus sábados leves em meio a tantas correrias. Vocês são uma segunda família que a vida me deu, e eu nem sei se mereço!

Povo do Inter! Marcão (nem TCC eu teria!), Mi, Deca, Pirata, Gui, Leo, Ade, Mateus Lulu, Moisés, Felipe, Fabrício, ET... obrigado pelos dias de alegria e de tristeza!

Chegando aos agradecimentos de Porto Alegre: povo da Bioquímica! O que teria sido de mim sem o pessoal que mais me aguentou nestes anos aqui na UFRGS! Em meio a tanto trabalho, risadas, tristezas, tragos, correrias, é tanta gente que eu vou ter que resumir. Obrigado Cléia! Obrigado meu cupinxá Douglas! Minhas sempre cupinxas Camis, Pati e Ray! Aos amigos que fiz aqui, e vou ter que deixar uns 50 de fora: povo do Danone FC (Presida Lucas, Maurinho, Leozito, Dr. Juciano, Prof. Guilhian, Marcelo “Vovô”, Vitinho, Maurílio, Princeso...)! Vini e Pati, Juliete, Fabi, Lúcia, Ivi, Prof. Fabrício, Roberta, Carol Gubert, Vini Stone, Marcelo e Prof. Zimmer, Prof. Fábio, Prof. Dioguinho, Prof. Zé Cláudio, Prof. Daniel,

Prof. Dutra, Prof. Clovis, Profa. Lisi, Bianca, Jussemara, Andréia, Yasmine, Xande, Nauana, Larissa, Adriana, Nico, Ana Cristina, Suelen, Afonso, Nathan, vou ter que parar por aqui. TODO MUNDO DA BIOQ! Saudoso Uruguaiana, que falta tu faz!

Um obrigado especial a um Profe que me “adotou” na Bioquímica e que me incentivou demais nessa reta final do TCC: valeu Prof. Roska, vulgo Luis Valmor! O trabalho sempre esteve pronto, foi só suspense! Profes Diogo e CA, obrigado pelos apoios de sempre!

Povo da Casa I da CEUPA, meu lar nessa caminhada: muito obrigado pelos anos de convivência. Eu queria ter errado menos com vocês e feito mais pelo bem da casa. Ana, Deila, Liane, meu irmão Soriano, Conrado, Zélia, Leandro, Raquel (as duas), Gabi, Elias, Victor (Timm e Neves), Roberta, tanta gente que ainda tá lá e que já saiu. Valeu demais.

Minhas duas fortalezas no curso, na caminhada de agruras da UFRGS e da vida universitária-etífica-amorosa-amiga da Cidade Baixa: Bruno “Comuna” e Samantha “Sazi”! Só tenho a dizer a vocês: AO PÁSSARO! Obrigado por não me deixarem desistir nunca!

À UFRGS, pública, gratuita e de qualidade, obrigado! A todos os Professores do curso de História, no Vale e na FACED, que me ensinaram, me respeitaram e pelos quais nutro imensa admiração: obrigado. Em especial: Prof. Anderson, Prof. Nicolazzi, Prof. Mathias, Profa. Juliana Pokorski, Prof. Johannes, Prof. Edegar (Instituto de Artes) e Profa. Silvia Petersen. E aqui é o momento onde agradeço a dois Professores sem os quais a caminhada jamais teria sido completa: ao meu orientador, Prof. Nilton Pereira, e ao meu mestre de América Latina, Prof. Edson Antoni. Obrigado por acreditarem em mim, por me apoiarem especialmente nesta reta final do curso. Vocês são inspiradores no que fazem, pessoas de caráter e pelas quais sempre terei imenso carinho e respeito. Obrigado Prof. Fernando Seffner por aceitar a participação na banca, é uma honra.

Esqueci muita gente. Muita coisa aconteceu desde que entrei na universidade, em 2012. Quase nem continuei o curso, logo de saída. Mas algo me dizia para continuar, e muitas pessoas me deram a mão. Não me lembrarei de todas aqui, mas todas estão no meu coração e na minha história. Faço minhas as palavras do poeta uruguaio Mario Benedetti: “Ainda que o frio te queime, ainda que o medo te morda, ainda que o sol se ponha e se cale o vento... não te rendas.” Eu não me rendi porque tive muita gente maravilhosa comigo o tempo todo, e a todas elas meu muito obrigado POR TUDO!

RESUMO

No primeiro semestre do ano de 2018 tivemos a experiência de estágio obrigatório no Ensino Médio na disciplina de Estudos latino-americanos (ELA) do Colégio de Aplicação (CAp) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). O presente trabalho tem como objetivo discutir como foram construídas as possibilidades de Ensino de História em sala de aula neste período com o conceito de decolonialidade, buscando apresentar autores que trabalham com algumas de suas principais vertentes, pensando especialmente nas práticas pedagógicas decoloniais. Também, é debatida a questão da inserção do tema América Latina nas aulas de História, fazendo uma análise da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) relacionada à área e trazendo as possibilidades de proposição de conteúdos didáticos em ELA a partir desta. Por último, são apresentados e analisados planejamentos de aula utilizados na experiência, onde são discutidas perspectivas de Ensino de História decolonial.

Palavras chave: Decolonialidade; Ensino de História; América Latina; práticas pedagógicas; BNCC.

ABSTRACT

In the first semester of 2018 we had the experience of mandatory internship in high school in the discipline of Latin American Studies (ELA) at the Colégio de Aplicação (CAp) School of the Federal University of Rio Grande do Sul (UFRGS). This work aims to discuss how the possibilities of teaching History in the classroom were built in this period with the concept of decoloniality, presenting authors who work with some of its main aspects, thinking especially about decolonial pedagogical practices. Also, the issue of the insertion of Latin America in History classes is debated, making an analysis of the National Common Curriculum Base (BNCC) related to the area and bringing the possibilities of proposing didactic content in ELA from it. Finally, we present and analyze lesson plans used along the experience, where perspectives of decolonial History teaching are discussed.

Keywords: Decoloniality; History Teaching; Latin America; pedagogical practices; BNCC.

SUMÁRIO:

Introdução.....	9
Capítulo 1 – Decolonialidade e novos pensares.....	11
1.1 – Enrique Dussel: estudando a relação centro-periferia.....	14
1.2 – Colonialidade e centralidade do conhecimento: a crítica de Walter Mignolo.....	16
1.3 – Aníbal Quijano e a Colonialidade do Poder.....	18
1.4 – A Pedagogia Decolonial: Catherine Walsh e a necessidade de novos horizontes – o Ensino de História crítico e questionador.....	21
Capítulo 2 – Ensino de História e América Latina – o contexto brasileiro.....	24
2.1 – A Base Nacional Comum Curricular, o Ensino de História e a disciplina de ELA.....	25
Capítulo 3 – Por uma Pedagogia Decolonial: a disciplina de Estudos latino-americanos no CAP/UFRGS.....	30
3.1 – As aulas na disciplina de ELA: alguns planejamentos e materiais.....	32
3.2 – Ensino de História e as aulas de ELA: uma abordagem interdisciplinar no sentido da descolonização do saber.....	65
3.3 – A América Latina: resistência nos currículos de História.....	66
3.4 – Perspectivas, desafios, desestruturas, reconstruções... é possível pensar em um currículo decolonial?.....	69
Considerações Finais.....	71
Bibliografia.....	72

INTRODUÇÃO

A ideia para este trabalho nasceu em uma experiência no Colégio de Aplicação (CAp)/UFRGS, onde tive a oportunidade, ao lado da colega Samantha Sartor Parisotto, de ser estagiário em duas turmas do Ensino Médio na disciplina de Estudos Latino-americanos (ELA), sob a tutela do Professor Edson Antoni. Advindo de um currículo ao longo da graduação em Licenciatura em História que, quando muito, tratou como periférico o tema da decolonialidade (salvo por três ou quatro disciplinas onde foi possível estudá-lo), tive um desafio imenso ao me deparar com a ideia de uma disciplina que permitia uma aproximação ao Ensino de História sobre América Latina e buscar recortes temporais que não ficavam atrelados às “linhas do tempo”.

Importante comentar que, quando do estágio no Ensino Fundamental, também no CAp/UFRGS, tivemos a oportunidade de ensinar a respeito dos processos de Independência da América Latina. Nossa abordagem de Ensino de História com os alunos e as alunas se baseou bastante no livro didático e raras vezes conseguimos sair da “linha do tempo”. Acredito que, ao menos baseado nas avaliações, as aulas tenham sido proveitosas. Mas algo me deixou incomodado, e essa incomodação dizia respeito justamente ao quanto eu poderia em algum momento mudar a forma de ensinar História durante o estágio que me aguardava no próximo semestre e em experiências que eu porventura venha a ter na vida como docente.

Já na primeira reunião com o Professor Antoni, percebi que um novo horizonte se abria: a ideia era realizar os planejamentos de aula fazendo uso de temas previamente propostos pelos próprios alunos e alunas. Não pude deixar de pensar que aquilo me lembrava da educadora italiana Maria Montessori, que eu havia estudado em uma disciplina da Faculdade de Educação, cujo método valoriza sobremaneira a participação dos e das discentes nos processos de aprendizagem. E assim começou a experiência como estagiário na disciplina de ELA: as aulas seriam pensadas de acordo com a demanda da sala de aula, sem obrigação de serem discutidas em ordem cronológica, e, o mais importante: o eixo central, o ponto de partida, era a América Latina.

A problematização que me trouxe de lá até um trabalho de conclusão de curso foi justamente esta: como podemos inserir o estudo sobre a América Latina no Ensino de História? Assim foi dado o corajoso passo do Professor Antoni, ao propor uma disciplina que falasse sobre

a História latino-americana. Porém, a discussão sobre pedagogia decolonial é ainda muito incipiente nas nossas universidades. Há uma gama de autores que discutem a decolonialidade, raramente traduzidos para a língua portuguesa, que expõem horizontes sobre a importância de pensarmos a América Latina, saindo do eixo eurocêntrico que conduz via de regra o nosso Ensino de História, e é possível pensar nas possibilidades que esta *visão crítica e dinâmica do mundo* (FREIRE, 1979, p.17) podem trazer à sala de aula.

Assim, este trabalho tem como objetivo apontar perspectivas de Ensino de História centradas na América Latina, partindo de uma discussão, no primeiro capítulo, sobre o tema da decolonialidade, especialmente tratando de conceitos como a Colonialidade do Poder, a Colonialidade do Saber e a Pedagogia Decolonial. Pensaremos como estas vertentes do pensamento decolonial são apresentadas e inseridas na ideia de pós-modernidade, o que é de suma importância para abordarmos, mais adiante, as metodologias utilizadas em sala de aula quando da experiência na disciplina de ELA.

No segundo capítulo, discutiremos o Ensino de História e como pode ser estudada a América Latina em sala de aula, assim como pensaremos nos parâmetros demandados pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a área e trataremos um pouco mais especificamente sobre a conexão com a disciplina de ELA. A ideia é abrir o debate sobre as perspectivas e possibilidades que as competências e habilidades da BNCC pressupõem que os alunos e as alunas obterão, ou devem obter, quando da conclusão do Ensino Médio, no tocante às suas aprendizagens na sala de aula na disciplina de História.

O terceiro capítulo trará um pouco da nossa trajetória na disciplina de ELA, buscando realizar uma discussão com autores e autoras que tratam sobre os temas da educação e da decolonialidade e serão mostrados, à guisa de ilustração e visando complementar o trabalho, planejamentos e materiais utilizados em sala de aula quando da nossa experiência. Nesta última parte do trabalho buscaremos ampliar mais criticamente a discussão quanto às perspectivas de ensino, problematizando a abordagem eurocêntrica da temporalidade nas aulas de história e como esta problematização encontra caminhos, senão respostas, quando do *giro* para um Ensino de História centrado na América Latina, onde se estuda a arte, a literatura, as cosmovisões, a origem, a vida e a luta das mulheres e dos homens do nosso continente.

CAPÍTULO 1 - DECOLONIALIDADE E NOVOS PENSARES

Ao aprofundarmos leituras sobre decolonialidade, podemos dizer que alguns conceitos são caros aos pensadores que tratam do tema, mas um deles em especial: dominação. É uma ideia que nos leva diretamente a um aspecto que permeia e, acreditamos, define um dos maiores objetivos dos estudos decoloniais, que é a crítica às estruturas de poder que o colonialismo instaurou na América Latina, em praticamente todas as esferas do cotidiano e das relações entre as pessoas e os povos, dominando corações e mentes. Pensar em decolonialidade, contudo, requer retomar o conceito de colonialidade, aqui trazido pelo porto-riquenho Nelson Maldonado-Torres:

Colonialidade é diferente de colonialismo. Colonialismo denota uma relação política e econômica na qual a soberania de uma nação ou de um povo está em poder de outra nação, o que faz desta nação um império. Colonialidade, ao invés disso, refere-se aos padrões duradouros de poder que emergem como resultado do colonialismo, mas que definem a cultura, o trabalho, as relações intersubjetivas, e a produção de conhecimento muito mais além dos limites estritos das administrações coloniais. Portanto, a colonialidade segue existindo após o colonialismo. Ela é mantida viva nos livros, nos critérios para performance acadêmica, nos padrões culturais, no senso comum, na auto-imagem dos povos, nas aspirações do ser, e em muitos outros aspectos da nossa experiência moderna. De certa forma, como sujeitos modernos nós respiramos colonialidade o tempo todo, todos os dias. (MALDONADO-TORRES, 2007, p.243)¹

No entanto, é importante salientar que, ao criticar a estrutura da colonialidade, os autores decoloniais entendem que não há como buscar novas formas de pensar a sociedade latino americana, e também ações que permitam novos saberes/fazeres/pensares - e neste trabalho nos referiremos especialmente aos pedagógicos - sem a compreensão da os elementos que fizeram nascer a crítica, isto é, a própria dominação e seus mecanismos. Nos parece claro que os estudos decoloniais (aqui pensando na América Latina) convergem quanto a pensar o decolonial como forma de superação do colonial, e que buscam uma “nova configuração” (De Oto apud Walsh, 2017, p. 51), nas mais diversas áreas do conhecimento e, por consequência, no entendimento da sociedade.

¹ No original: “Coloniality is different from colonialism. Colonialism denotes a political and economic relation in which the sovereignty of a nation or a people rests on the power of another nation, which makes such nation an empire. Coloniality, instead, refers to long-standing patterns of power that emerged as a result of colonialism, but that define culture, labor, intersubjective relations, and knowledge production well beyond the strict limits of colonial administrations. Thus, coloniality survives colonialism. It is maintained alive in books, in the criteria for academic performance, in cultural patterns, in common sense, in the self-image of peoples, in aspirations of self, and so many other aspects of our modern experience. In a way, as modern subjects we breath coloniality all the time and everyday.”. Tradução nossa.

Para além de uma nova configuração do saber, e compreendendo a decolonialidade como parte do pensamento pós-moderno, podemos dizer que também se faz necessário reconfigurar o fazer, o pensar e o aprender; os processos que envolvem o conhecimento devem ser perpassados ao pensarmos o ensino de História na perspectiva decolonial. Nesse sentido, apontamos a fala de Jacqui Alexander quanto à necessidade de ressignificação dos conteúdos pedagógicos (apud Walsh, 2017, p. 29):

Pedagogias compreendidas de maneira múltipla: como algo dado e revelado; [que fazem] abrir caminhos, atravessar, interromper, deslocar e inverter práticas e conceitos herdados, estas metodologias psíquicas, analíticas e organizacionais que usamos para saber o que cremos que sabemos para fazer possíveis conversações e solidariedades diferentes; como projeto tanto epistêmico como ontológico ligado ao nosso ser [...] Pedagogias [que] convocam conhecimentos subordinados produzidos no contexto de práticas de marginalização, para pode desestabilizar as práticas existentes do saber e assim cruzar os limites fictícios de exclusão e marginalização.²

É importante, antes de prosseguirmos com o tema da pedagogia decolonial, trazermos uma introdução sobre o pensamento filosófico decolonial. Impossível abarcar aqui toda a obra voltada ao tema - especialmente se pensarmos que estes estudos têm origem nas lutas e desdobramentos pós-coloniais da Índia, da Argélia e de tantos outros países na passagem para a segunda metade do século XX -, mas podemos comentar sobre passagens de algumas pensadores e alguns pensadores que são muito caros ao tema, à guisa de reflexão. Nossa ideia é apresentar algumas das linhas que conduzem o tema da decolonialidade, para assim ressaltarmos a importância de um ensino de História decolonial e da busca de novas práticas pedagógicas.

Para tal, voltamos ao tema da dominação; os estudos decoloniais viram o manche no sentido contrário ao do pensamento dominante. Estudiosos como o argentino Walter Mignolo indicam esta direção - e este caminho ainda é muito novo, em que pese a complicada herança de ferro e fogo dos anos de colonialismo, nas mentes e estruturas das sociedades perpassadas por anos de sistemático controle e abuso:

A mudança que estou indicando é a âncora (obviamente construída, obviamente localizada, não apenas ancorada pela natureza ou por Deus) do argumento que segue. É o

² No original: “Pedagogías entendidas de manera múltiple: como algo dado y revelado; [que hace] abrir paso, traspasar, interrumpir, desplazar e invertir prácticas y conceptos heredados, estas metodologías síquicas, analíticas y organizacionales que usamos para saber lo que creemos que sabemos para hacer posible conversaciones y solidariedades diferentes; como proyecto tanto epistémico como ontológico ligado a nuestro ser [...]. Pedagogías [que] convocan conocimientos subordinados producidos en el contexto de prácticas de marginalización, para poder desestabilizar las prácticas existentes de saber y así cruzar los límites ficticios de exclusión y marginalización.”. Tradução nossa.

início de alguma desassociação decolonial epistêmica com toda as suas consequências históricas, políticas e éticas. Porquê? Porque os *loci* geo-históricos e biográficos de enunciação foram situados na, e através das construções e das transformações da matriz colonial de poder: um sistema racial de classificação social que inventou o Ocidentalismo (por exemplo, as Índias Ocidentais), que criou as condições para o Orientalismo, distinguiu o Sul da Europa do seu centro (Hegel) e, naquela longa história, remapearam o mundo em primeiro, segundo e terceiro durante a Guerra Fria. Lugares de não-pensamento (de mito, religiões não-ocidentais, folclore, subdesenvolvimento envolvendo regiões e pessoas) hoje têm se acordado do longo processo de ocidentalização. O *anthropos* habitando os lugares não-europeus descobriu que ela/ele foi inventada/o, como *anthropos*, por um *locus* de enunciações auto-definidas como civilização. (MIGNOLO, 2009, p.2)³

O colonialismo buscou traçar o que seria “certo” e “errado”, “mito” e “ciência”, redirecionando a própria *essência* do conhecimento dos povos originários colonizados para assim, redesenhar a *humanidade* destes. Politizar, educar e estruturar legalmente as cidades partindo do lócus do Norte e daquilo que eles mesmos definiram como “Ocidente” e “Oriente” - a Europa, como o centro cultural, econômico, acadêmico e religioso do mundo.

A incorporação de tão diversas e heterogêneas histórias culturais a um único mundo dominado pela Europa significou para esse mundo uma configuração cultural, intelectual, em suma intersubjetiva, equivalente à articulação de todas as formas de controle do trabalho em torno do capital, para estabelecer o capitalismo mundial. Com efeito, todas as experiências, histórias, recursos e produtos culturais terminaram também articulados numa só ordem cultural global em torno da hegemonia europeia ou ocidental. Em outras palavras, como parte do novo padrão de poder mundial, a Europa também concentrou sob sua hegemonia o controle de todas as formas de controle da subjetividade, da cultura e em especial do conhecimento, da produção do conhecimento. (QUIJANO, 2006, p. 121)

Se considerarmos que este processo foi sistematizado e consciente, podemos perceber que o movimento na direção contrária também precisa, ser pensado através de novos conceitos - que, na verdade, busquem resgatar a história de longa duração dos povos, aqui pensando já na América Latina e no viés do nosso trabalho. Assim, concordamos com Walsh (2017) quando aponta que se faz necessário repensar a construção pedagógica enquanto *mudança social*:

São estes momentos complexos de hoje que provocam movimentos de teorização e reflexão, movimentos não lineares, mas serpentinos, não ancorados na busca ou no projeto de uma nova teoria crítica ou de mudança social, mas na construção de caminhos - de

³ No original: “The shift I am indicating is the anchor (constructed of course, located of course, not just anchored by nature or by God) of the argument that follows. It is the beginning of any epistemic de-colonial de-linking with all its historical, political and ethical consequences. Why? Because geo-historical and bio-graphic loci of enunciation have been located by and through the making and transformation of the colonial matrix of power: a racial system of social classification that invented Occidentalism (e.g. Indias Occidentales), that created the conditions for Orientalism; distinguished the South of Europe from its center (Hegel) and, on that long history, remapped the world as first, second and third during the Cold War. Places of nonthought (of myth, non-western religions, folklore, underdevelopment involving regions and people) today have been waking up from the long process of westernization. The anthropos inhabiting non-European places discovered that s/he had been invented, as anthropos, by a locus of enunciations self-defined as humanitas.”. Tradução nossa.

estar, ser, pensar, olhar, escutar, sentir e viver com direção ou horizonte de(s)colonial. Me refiro a caminhos que necessariamente evocam e trazem à memória uma longa duração, uma vez que sugerem, apontam e requerem práticas teóricas e pedagógicas de ação, caminhos que ao longo deles entrelacem o pedagógico e o decolonial. (WALSH, 2017, p. 24)⁴

Logo, pensando no Ensino de História, é através de uma nova construção de caminhos que permitam reconfigurar o eixo eurocêntrico-colonial que entremeia a nossa própria concepção de mundo - a que nos foi ensinada e a que ensinamos - que poderemos trazer à sala de aula experiências que permitam aos alunos e às alunas entender o mundo *daqui para lá*, da América Latina ao horizonte. E, pensando neste *construir de práticas teóricas*, se torna premente um entendimento daquilo que Catherine Walsh chama de *Pedagogia Decolonial*; entretanto, nos parece também pertinente que busquemos na obra de outros três pensadores da decolonialidade estofos para que possamos sugerir esta possibilidade de reconfiguração que a disciplina de ELA nos traz, pois os conceitos estudados por estes autores abordam transversalmente e de forma complementar a ideia de que novas perspectivas *são possíveis* à nossa profissão, ao virarmos o manche do Ensino de História para a América Latina.

1.1 Enrique Dussel: estudando a relação centro-periferia

Enrique Dussel (1934 -), filósofo argentino, é autor do livro *Filosofia da libertação*. Nesta sua obra, escrita no exílio dos anos de Terrorismo de Estado da ditadura argentina, ele procura pensar o ser colonizado, que ele chama de “periférico”; assim denominando-o, ele trabalha com a ideia de centro e periferia, aprofundando as ideias cunhadas pelo economista argentino Raúl Prebisch (QUIJANO, 2006) para compreender a opressão e a sistematização da dominação, buscando em exemplos da filosofia dita “clássica” (aqui especialmente a grega) aproximações à situação do ser latinoamericano colonizado.

⁴ “Son estos momentos complejos de hoy que provocan movimientos de teorización y reflexión, movimientos no lineales sino serpentinos, no anclados en la búsqueda o proyecto de una nueva teoría crítica o de cambio social, sino en la construcción de caminos - de estar, ser, pensar, mirar, escuchar, sentir y vivir con sentido o horizonte de(s)colonial. Me refiero a caminos que necesariamente evocan y traen a memoria una larga duración, a la vez que sugieren, señalan y requieren prácticas teóricas y pedagógicas de acción, caminos que en su andar enlacen lo pedagógico y lo decolonial.” Tradução nossa.

Assim, Dussel (1977, p.12) afirma que nessa ontologia do ser *periférico* há “identidade do poder e da dominação, o centro, sobre as colônias de outras culturas, sobre os escravos de outras raças. O centro é; a periferia não é. (...) O ser é; é o que se vê e se controla”. A preocupação do filósofo é trazer à discussão a ideia de totalidade que o domínio colonial acaba por ter, das esferas de relação de exploração e dependência advindas do sistema capitalista até a própria capacidade de formação de pensamento crítico por parte da periferia, sendo esta parte fundamental da “formação ideológica das classes dominadas” - mecanismo de perpetuação da dominação sistemática e racional.

No sentido deste pensar crítico, tão caro a qualquer aula de História e por isso objeto do nosso estudo, Dussel afirma que:

O pensamento crítico que surge na periferia - à qual se deveria acrescentar a periferia social, as classes oprimidas, o *lumpen* - termina sempre por dirigir-se ao centro. É sua morte como filosofia; é seu nascimento como ontologia acabada e como ideologia. O pensamento que se refugia no centro termina por ser pensado como a única realidade. Fora de suas fronteiras está o não-ser, o nada, o barbárie, o sem-sentido. O ser é o próprio fundamento do sistema ou a totalidade de sentido da cultura e do mundo do homem do centro. (Idem, p. 11)

Podemos dizer que a ideia de uma aula de História que parta da periferia, de acordo com o conceito de Dussel, permita ressignificar os temas e entender os fatos históricos para além desta “única realidade”. Se a busca pela formação de um pensamento crítico por parte dos alunos e das alunas é um objetivo sempre presente, fica visível que uma análise histórica que parta do viés decolonial traz uma outra gama de possibilidades para a construção do pensar.

Assim, vamos de encontro ao que afirmamos antes, que a decolonialidade é um conceito pós-moderno e deve buscar produzir nos conceitos da modernidade desconstruções e reconfigurações - aqui, pensando no *ser periférico* de Dussel, a crítica deve partir em direção ao centro, fazendo uso daquilo que se marginaliza na periferia (como exemplo, pensemos nas cosmovisões dos povos originários da América Latina e dos negros escravizados, para debater a cristianização forçada dos indígenas e daqueles advindos de religiões de matriz africana).

A obra de Dussel é merecedora de estudos muito mais aprofundados, pela amplitude com a qual ele analisa esta necessidade de liberdade do ser colonizado, assim como reforça a importância da reaproximação com a cultura originária, a arte, a essencialidade dos povos que

sofreram os violentos processos colonizatórios. Não é este o foco de nosso trabalho, entretanto há mais um aspecto presente em sua *Filosofia da libertação* que ainda cabe em nossa discussão, visando o pensar prático-teórico sobre o qual Catherine Walsh fala em sua *Pedagogia Decolonial*, e também lembrando sobremaneira a experiência na disciplina de ELA:

Todo esse processo de alienação cultural é profundamente ideológico, enquanto exprime conhecimento e ideias pretensamente universais (porque são os do centro) e que ocultam a dominação que sofrem os países dependentes e as classes oprimidas. É através da cultura de massas que a ideologia propaga com pretendida ingenuidade o projeto imperial, e que produz um mercado para os seus produtos. A dominação cultural é assim um momento da alienação política e econômica (...) (Idem, p.99)

A arte e a cultura latino-americana podem acrescentar um manancial de ideias aos planejamentos de aulas de História. A experiência na disciplina de ELA mostrou, na mesma direção do que Dussel escreveu há mais de 40 anos, que a alienação cultural quanto ao que a América Latina pensa, cria e produz musicalmente, literariamente e artisticamente é quase onipresente. E sem dúvida a curiosidade desperta quando trazemos a arte da *periferia*, e não a do *centro*, que é a qual os alunos e as alunas mais se familiarizam. Voltaremos a esta questão, mas deixamos esta contribuição da obra do argentino como parte do estofa que pretendemos dar ao pensamento da *Pedagogia Decolonial* e seguimos adiante a mais um conceito também importante neste sentido.

1.2 Colonialidade e a centralidade do conhecimento: a crítica de Walter Mignolo

Se Enrique Dussel contribui com a filosofia decolonial e pensa a respeito do ser latino-americano na relação *centro-periferia*, podemos dizer que Walter Mignolo (1941 -) aproxima, através de seus estudos, a questão da decolonialidade à própria essência do ser humano, no tocante ao que a relação colonizador-colonizado (re)produz em termos de conhecimento e geração deste, e até onde esta construção galvaniza a ideia de um mundo que só existe em um sentido, ou seja, aquele determinado pelo capitalismo e pela dominação colonialista.

Para Mignolo, dois conceitos são fundamentais e complementares quanto ao entendimento de como o conhecimento na colonialidade - aqui, pensado como Maldonado-Torres expôs: cultural, acadêmico, escolar, artístico, da vida - também funciona pela ótica de Dussel, ou seja, no sentido centro-periferia. Um deles é a *geopolítica do conhecimento*, termo cunhado pelo sociólogo

estadunidense Carl E. Pletsch (MIGNOLO, 2002, p.63), que trata da ideia de que a expansão do capitalismo ocidental implicou a expansão da epistemologia ocidental.

E no momento quando o capitalismo começou a ser deslocado do Mediterrâneo para o Atlântico Norte (Holanda, Bretanha), a organização do conhecimento foi estabelecida em seu âmbito universal. “Não podem haver outros” inscreveu uma conceituação do conhecimento em um espaço geopolítico (Europa Ocidental) e apagou a possibilidade de sequer pensar a respeito de uma conceituação e distribuição de conhecimento “emanando” de outras histórias locais (...) (Idem, p.59)⁵

Mignolo comenta neste trecho a respeito de uma frase do filósofo inglês Francis Bacon, na transição entre o Humanismo Renascentista e o Iluminismo Europeu, onde ele comenta que “não podem haver outras” emanações da alma racional que não sejam a “história, a poesia e a filosofia” (idem). A passagem em questão tratava justamente do *locus* dessa emanação, ou seja, a racionalidade europeia que advinha com o movimento iluminista. Se pensarmos que os séculos dezessete e dezoito, período ao qual se refere Mignolo em sua crítica, são fundamentais para na consolidação dos regimes coloniais na América Latina, entendemos a questão da geopolítica do conhecimento como complementar à ideia de centro-periferia de Dussel, e podemos buscar também na ideia de uma reconfiguração pedagógica uma das possibilidades de buscar outras racionalidades que não a eurocêntrica.

O outro conceito do qual Mignolo trata, também falando da produção (que ele também chama de “geração”) de conhecimento é o de *desobediência epistêmica*. Aqui, o autor aponta para a “epistemologia eurocêntrica cuidadosamente escondida (nas ciências sociais, na humanidades, nas ciências naturais e escolas profissionais, em gabinetes estratégicos do setor financeiro e no G8 ou G20), seus próprios locais geo-históricos e biográficos” (Mignolo, 2009). Aqui podemos pensar, justamente na ideia de complementariedade, que esse “desobedecer” caminha juntamente à crítica encontrada no conceito de geopolítica do conhecimento:

A introdução de configurações geo-históricas e biográficas nos processos de saber e entender permite um radical re-enquadramento (por exemplo, decolonização) do aparato formal original de enunciação. Eu tenho apoiado aqueles que mantêm que não é suficiente mudar o conteúdo da conversação, que é importante mudar os *termos* da conversação. Mudar os termos da conversação implica ir além das controvérsias disciplinares ou

⁵ No original: “And at the moment when capitalism began to be displaced from the Mediterranean to the North Atlantic (Holland, Britain), the organization of knowledge was established in its universal scope. “There can be no others” inscribed a conceptualization of knowledge to a geopolitical space (Western Europe) and erased the possibility of even thinking about a conceptualization and distribution of knowledge “emanating” from other local histories (...)”. Tradução nossa.

interdisciplinares e do conflito de interpretações. Ainda que controvérsias e interpretações permaneçam dentro das mesmas regras do jogo (termos da conversação), o controle do conhecimento não é posto em questão. E no sentido de colocar em questão a fundação moderna/colonial do controle de conhecimento, é necessário focar no conhecedor ao invés do conhecido. Significa ir aos próprios pressupostos que sustentam a enunciação do *locus*. (MIGNOLO, 2009, p.4) ⁶

A contribuição e a crítica de Mignolo nos trazem um ponto fundamental à ideia de *mexer no eixo* do Ensino de História. Se Dussel nos contrapõe centro e periferia e expõe a questão da busca por reassumir uma identidade que nos foi tomada pela colonização, aqui damos um passo adiante no tema da educação quando vemos a abordagem a respeito de como o conhecimento (num sentido mais amplo, como vimos; mas aqui pensando na sala de aula) também foi sistematizado dentro da mesma lógica de sustentação do *locus*: a visão da Europa Ocidental como único viés possível e admitido - e a ideia de ressignificar este sistema através do *desobedecer epistemicamente*.

Esta desobediência epistêmica pode fazer uso, como Mignolo comenta acima, das “mesmas regras do jogo”; Para nós, e pensando na experiência na disciplina de ELA, parece claro que isto perpassa o processo do planejamento das aulas. Trazer para a sala de aula temas que mexam com o cotidiano dos alunos e das alunas, repensar os enunciados com os quais apresentaremos os fatos históricos e conduzir a aula para além dos conflitos de interpretação, assim fazemos uso da contribuição de Mignolo para o processo pedagógico. Neste sentido, há mais um pensador de fundamental importância para a Pedagogia Decolonial, assim como para qualquer estudo sobre decolonialidade, e não podemos prosseguir sem trazer uma brevíssima abordagem sobre a obra do mesmo.

1.3 Aníbal Quijano e a Colonialidade do Poder

⁶ No original: “The introduction of geo-historical and bio-graphical configurations in processes of knowing and understanding allows for a radical re-framing (e.g. de-colonization) of the original formal apparatus of enunciation. I have been supporting in the past those who maintain that it is not enough to change the content of the conversation, that it is of the essence to change the *terms* of the conversation. Changing the terms of the conversation implies going beyond disciplinary or interdisciplinary controversies and the conflict of interpretations. As far as controversies and interpretations remain within the same rules of the game (terms of the conversation), the control of knowledge is not called into question. And in order to call into question the modern/colonial foundation of the control of knowledge, it is necessary to focus on the knower rather than on the known. It means to go to the very assumptions that sustain locus enunciations.”. Tradução nossa.

O sociólogo peruano Aníbal Quijano (1930 - 2018), um dos fundadores do grupo de estudos Modernidade/Colonialidade, do qual fazem parte os supracitados Maldonado-Torres, Walsh, Mignolo e Dussel, voltado a compartilhar “noções, raciocínios e conceitos que lhe conferem uma identidade e um vocabulário próprio, contribuindo para a renovação analítica e utópica das ciências sociais latino-americanas do século XXI” (BALLESTRIN, 2013, p. 99), trabalhou com a ideia do *novo padrão de poder mundial* que também pode ser entendido como um movimento de dominação sistemático e racional de expansão do capitalismo e que, para além da questão econômica, aprofundou raízes e modificou o próprio *ser* latino-americano. Um de seus escritos é fundamental para esta compreensão: *Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina*, de 2005. Neste artigo, Quijano afirma que

Já em sua condição de centro do capitalismo mundial, a Europa não somente tinha o controle do mercado mundial, mas pôde impor seu domínio colonial sobre todas as regiões e populações do planeta, incorporando-as (...) a seu padrão específico de poder. Para tais regiões e populações, isso implicou um processo de *re-identificação histórica*, pois da Europa foram-lhes atribuídas novas identidades geoculturais. Desse modo, depois da América e da Europa, foram estabelecidas África, Ásia e eventualmente Oceania. Na produção destas novas identidades, a colonialidade do novo padrão de poder foi, sem dúvida, uma das mais ativas determinações. Mas as formas e o nível de desenvolvimento político e cultural, mais especificamente intelectual, em cada caso, desempenharam também um primeiro plano. (QUIJANO, 2005, p. 121)

Neste sentido, para além da complementariedade aos trabalhos de Dussel e Mignolo, também é possível observar acima que Quijano coloca *re-identificação histórica* e *desenvolvimento intelectual* como dois fatores que fazem intersecção nesta ideia de colonialidade do poder. Levando ainda mais adiante estas questões, o peruano também trabalha com a ideia de que o processo de dominação colonial abarcou (e ainda o faz) a totalidade das relações humanas, seja de produção (material ou intelectual), culturais, religiosas, criativas, ou, como afirmamos antes, dos corações e mentes, objetiva e subjetivamente.

No processo que levou a este resultado, os colonizadores exerceram diversas operações que dão conta das condições que levaram à configuração de um novo universo de relações intersubjetivas de dominação entre a Europa e o europeu e as demais regiões e populações do mundo, às quais estavam sendo atribuídas, no mesmo processo, novas identidades geoculturais. Em primeiro lugar, expropriaram as populações colonizadas - entre seus descobrimentos culturais - aqueles que resultavam mais aptos para o desenvolvimento do capitalismo e em benefício do centro europeu. Em segundo lugar, reprimiram tanto como puderam, ou seja, em variáveis medidas de acordo com os casos, as formas de produção

de conhecimento dos colonizados, seus padrões de produção dos sentidos, seu universo simbólico, seus padrões de expressão e de objetivação da subjetividade. (...) (Idem)

Os padrões aos quais Quijano se refere podem ser exemplificados em nossos dias e na nossa realidade escolar quando percebemos que raramente os alunos e as alunas têm algum conhecimento de música produzida na América Latina, ou ainda de artistas latinoamericanas de hoje e de ontem; da poesia indígena, da cosmovisão dos povos originários; nada disso fez ou faz parte da vivência de crianças e adolescentes imersos em uma cultura que olha para o norte enquanto *modelo* (sem perceber que isto nos foi e nos é imposto enquanto colonizados). A *colonialidade do poder* é um conceito que complementa e faz uso das ideias de Dussel, Mignolo e outros pensadores decoloniais rumo a um pensamento crítico latino americano, se referindo ao controle da economia, da autoridade, da natureza e dos recursos naturais, do gênero e da sexualidade, da subjetividade e do conhecimento (Ballestrin, 2013).

Logo, podemos pensar que a decolonialidade também é e precisa ser *ampla*: ao pensar a crítica ao modelo vigente, ela deve trabalhar ideias de *libertação* econômica, política, social, da produção de conhecimentos, da criação artística, do *ser latino-americano*. Neste sentido a prática e a teoria pedagógica se fazem fundamentais - e, indo ao encontro do que já afirmamos sobre a pós-modernidade daquilo que se pretende como decolonial, é importante pensarmos na desconstrução dos padrões desta colonialidade do poder da qual fala Quijano. Logo, concordamos com Ballestrin (2013), quando afirma que:

O papel e a importância da teoria repousam não somente na sua capacidade explicativa mas também no seu potencial normativo. Se toda teoria serve para algo ou para alguém, é razoável partir do princípio de que ela reproduz relações de colonialidade do próprio poder. Historicamente, a teoria e a filosofia política foram predominantemente pensadas no Norte e para o Norte. Por um lado, ela serviu de pilar fundamental para a arquitetura da exploração, dominação e colonização dos povos não situados no Ocidente exemplar. Por outro, o Ocidente foi capaz de reagir desde dentro, improvisando teorias outras, críticas e contra-hegemônicas. Essa marginalidade teórica dialoga com as versões periféricas e subalternas produzidas fora do Norte. Dessa perspectiva, decolonizar a teoria (...) é um dos passos para decolonização do próprio poder. (BALLESTRIN, 2013, p.109)

Apontar novos caminhos para decolonizar a teoria e pensar na contramão da reprodução destas relações de colonialidade da qual fala Ballestrin frente a Quijano, seguindo um novo caminho pedagógico. Assim, perpassando e buscando compreender alguns conceitos caros ao pensamento da decolonialidade, chegamos à construção teórico-prática da Pedagogia Decolonial.

1.4 A Pedagogia Decolonial: Catherine Walsh e a necessidade de novos horizontes - o Ensino de História crítico e questionador

Se nosso objetivo é apontar perspectivas decoloniais ao Ensino de História, parte basilar desta ideia está no estudo do conceito de Pedagogia Decolonial, delineado por Catherine Walsh, professora da Universidade Simón Bolívar, em Quito e também pensadora do grupo de estudos Modernidade/Colonialidade. De toda forma, é importante apontar que ela não pensa na pedagogia ou no pedagógico apenas “no sentido instrumentalizado do ensino e da transmissão do saber” e que tampouco estes estejam “limitadas ao campo da educação ou dos espaços escolarizados” (Walsh, 2019), entretanto, também compreende a escola como espaço onde se proponha que as pedagogias possam se entrelaçar ao decolonial.

Walsh apreende, na longa introdução do primeiro volume de seu livro “Pedagogías Decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir e (re)vivir” (Equador, 2017) a ideia de que estas novas formas de compreensão e de construção de pedagogias devam abrir caminhos para o pensamento crítico, no mesmo viés do que pensaram Paulo Freire e Frantz Fanon:

Pedagogias que tragam caminhos para ler criticamente o mundo e intervir na reinvenção da sociedade, como apontou Freire, mas pedagogias que por sua vez reavivam a desordem absoluta da descolonização contribuindo para uma nova humanidade, como apontou Frantz Fanon. As pedagogias pensadas assim não são externas às realidades, subjetividades e histórias vividas dos povos e da gente, mas parte integral de seus combates e perseveranças ou persistências, de suas lutas de conscientização, afirmação e desalienação, e de suas lutas - ante a negação de sua humanidade - de se e fazer-se humano. É neste sentido e frente a estas condições e possibilidades vividas que proponho o enlace do pedagógico e do decolonial. (WALSH, 2017, p. 31)⁷

Podemos pensar que, dentro desta proposição feita por Walsh, perpassa o elemento histórico que nos foi negado pela dominação colonial: justamente a própria história dos povos latino-americanos, suas visões de mundo, suas manifestações, suas construções objetivas e subjetivas. Dentro da lógica da colonialidade, como vimos em Mignolo, a expansão do capitalismo

⁷ No original: “Pedagogías que trazan caminos para críticamente leer el mundo e intervenir en la reinvencción de la sociedad, como apuntó Freire, pero pedagogías que a la vez avivan el desorden absoluto de la descolonización aportando una nueva humanidad, como señaló Frantz Fanon. Las pedagogías pensadas así no son externas a las realidades, subjetividades e historias vividas de los pueblos y de la gente, sino parte integral de sus combates y perseverancias o persistencias, de sus luchas de concientización, afirmación y desalienación, y de sus bregas - ante la negación de su humanidad - de ser y hacerse humano. Es en este sentido y frente a estas condiciones y posibilidades vividas que propongo el enlace de lo pedagógico y lo decolonial.”. Tradução nossa.

trouxe consigo a imposição de conhecimento do colonizador, que prevaleceu - e prevalece - sobre a *emanação* das histórias e conhecimentos locais. Assim, pensando no Ensino de História, também buscamos aporte em Walsh para encontrar no ato de *lecionar* uma ferramenta de decolonização. Ela denota a importância que a *maestranza* teve para a construção do pensamento de Freire e Fanon, conduzindo o debate para o pensar-fazer pedagógico.

Mais que teóricos, (...) Fanon e Freire eram - e por meio de suas obras seguem sendo - professores. Professores militantes, comprometidos em corpo, alma e mente com a vida - com as possibilidades de um outro viver - e professores firmes na missão de dar clareza e precisão ao problema da opressão, aos caminhos de combate e aos horizontes de transformação. De fato, não são os únicos professores neste sentido, sem dúvida, (...) no pensar-fazer-sentir pedagógico e no traçar de caminhos para o decolonial. (Idem, p. 62)⁸

Neste sentido, apontamos para a questão que conduz o nosso trabalho: Ensino de História e decolonialidade. Houve certa dificuldade, na nossa pesquisa, em encontrarmos bibliografia que trate desta relação, ao menos no tocante a experiências em sala de aula. Na obra de Catherine Walsh, são mostrados mais exemplos de como a pedagogia decolonial pode se fazer presente em ambientes educacionais outros que não o escolar, lembrando de tradições e vozes que saem da periferia e revivem, resgatando oralidades, movimentos e origens dos povos latino-americanos. A experiência na disciplina de ELA nos mostrou que foi possível fazer a conexão entre o ambiente da escola e este resgate; mais adiante comentaremos sobre estes momentos, mas sem dúvida a ideia de realizar uma aula sobre feminismo, por exemplo, trazendo para a sala de aula artistas da América Latina trouxe curiosidade e debates que possivelmente não seriam levantados se não ampliássemos o olhar das alunas e alunos para além do foco eurocêntrico e estadunidense, tão presentes no seu dia-a-dia cultural.

Estendendo um pouco mais o exemplo acima, à guisa de pensarmos a decolonialidade no Ensino de História, vamos ao encontro do que dizem Yuderlys Espinosa, Diana Gómez, María Lugones e Karina Ochoa ao escreverem sobre a prática pedagógica decolonial feminista:

Em termos gerais uma pedagogia feminista decolonial é um processo que é de coalizão, intercultural e transformador. Implica um processo que começa por questionar a

⁸ No original: “Más que teóricos, (...) Fanon y Freire eran —y por medio de sus obras siguen siendo— maestros. Maestros militantes, comprometidos en cuerpo, alma y mente con la vida —con las posibilidades de un otro vivir—, y maestros firmes en el afán de dar claridad y precisión al problema de la opresión, a los caminos de combate y a los horizontes de transformación. De hecho, no son los únicos maestros en este sentido, sin embargo, (...) en el pensar-hacer-sentir pedagógico y en el trazar de caminos hacia lo decolonial.”. Tradução nossa.

dominação racista, colonial, capitalista e o sistema moderno colonial de gênero com a finalidade de produzir processos que contribuam para um horizonte de uma boa vida em comum. Esse processo de diálogo comunal ou em grupo é difícil porque é um diálogo bloqueado pela imposição da colonialidade do saber que diz que somente o conhecimento eurocêntrico é válido e que as mulheres, especialmente as indígenas e afro, não sabem nada. Está também bloqueado pela colonialidade de gênero que nos quer fazer pensar que somente podemos ser mulheres e homens nos termos do homem branco, do Estado-nação, desse modelo de humanidade individualista e fundamentalmente violento. (ESPINOSA et al. apud WALSH, 2017, p. 406)⁹

As autoras apontam conceitos históricos para ressaltar a importância desta prática; ao *questionar* a dominação, podemos pensar em produzir processos que levem a uma *boa vida em comum*; ao reconfigurar, desconstruir o ser que se supõe como histórico - a mulher também vista além do eixo eurocêntrico, patriarcal, branco e violento - temos a possibilidade de estudar a História para além da forma vertical e hierárquica, buscando historicizar e dar voz aos *de baixo* e olhando para os nossos horizontes latino-americanos, ao periférico, ao *nosso*.

Trouxemos o exemplo do feminismo como um dos grandes eixos históricos a serem (re)estudados, mas o Ensino de História pensado como prática decolonial pode almejar o questionamento de outras categorias, conceitos, sujeitos. Ao traçar como objetivo a busca de novos pensares, abordar criticamente o mundo no qual vivemos e suas contradições, tendo em mente que esta (re)construção precisa ser realizada a partir daquilo que *herdamos*:

Assim se pode entender o pedagógico do decolonial, por uma parte (...), como metodologias organizacionais, analíticas e psíquicas que orientam rupturas, transgressões, deslocamentos e inversões dos conceitos e práticas impostas e herdadas. E pelo outro lado, como o componente central e constitutivo do decolonial em si, seu condutor; o que dá caminho e impulso aos processos de liberação e desprendimento, e o que conduz a situações de de(s)colonização. (WALSH, 2017, p. 64)¹⁰

⁹ No original: “En términos generales una pedagogía feminista descolonial es un proceso que es coalicional, intercultural y transformador. Implica un proceso que comienza por cuestionar la dominación racista, colonial, capitalista y del sistema moderno colonial de género con el fin de producir procesos que coadyuven a un horizonte de buena vida en común. Ese proceso de diálogo comunal o grupal es difícil porque es un diálogo bloqueado por la imposición de la colonialidad del saber que dice que solamente el conocimiento eurocéntrico es válido y las mujeres, especialmente las indígenas y afro, no sabemos nada. Está también bloqueado por la colonialidad de género que nos quiere hacer pensar que solamente podemos ser mujeres y hombres en los términos del hombre blanco, del Estado-nación, de ese modelo de humanidad individualista y fundamentalmente violento.”. Tradução nossa.

¹⁰ No original: “Así se puede entender lo pedagógico de lo decolonial, por una parte (...), como metodologías organizacionales, analíticas y psíquicas que orientan rupturas, transgresiones, desplazamientos e inversiones de los conceptos y prácticas impuestas y heredadas. Y por el otro lado, como el componente céntrico y constitutivo de lo decolonial mismo, su conductor; lo que da camino y empuje a los procesos de desenganche y desprendimiento, y lo que conduce a situaciones de de(s)colonización.”. Tradução nossa.

Nessa busca por entender nossas heranças, tanto impostas como originárias, entrelaçamos os caminhos que nos permitem, em sala de aula, ou em qualquer espaço de prática pedagógica, estudar o decolonial. A aprendizagem de conceitos históricos, tão caros ao Ensino de História, segue sendo o objetivo; o que muda é o olhar - olhamos para a América Latina para querer compreender quem somos e a nossa caminhada até aqui.

CAPÍTULO 2 - ENSINO DE HISTÓRIA E AMÉRICA LATINA - O CONTEXTO BRASILEIRO

Ao discutirmos a ideia da construção de uma prática pedagógica decolonial, pensando no Ensino de História, se faz necessário discutir, ao menos brevemente, também a própria inserção da América Latina enquanto conteúdo nos currículos de História no Brasil. Resgatando o período pós-reforma educacional de 1841, observamos, de acordo com o estudo de Kalil-Alves e Oliveira (2011, p.287), que

“No que diz respeito à disciplina História, na estrutura curricular de 1850, a ênfase se dava no modelo eurocêntrico de história universal. (...) O ocultamento, a ausência da América perpassa todo o Programa de Ensino de História (*do Colégio Dom Pedro II, RJ*) de 1850. No entanto, evidenciamos que a temática América não figurava como objeto de estudo de História e, sim, de Geografia.”

Ainda de acordo com os autores, o “ensino de História proposto pelos programas curriculares durante o século XIX apresentam mais permanências do que mudanças” (Idem, p. 288) e a “respeito da História da América, os documentos (*apresentados no texto*) revelam claramente que a ela não era atribuída importância” (Ibidem). Seguindo a temporalidade no que concerne a esta inserção, há uma importante mudança curricular quando da reforma educacional de 1930, instituída por Francisco Campos ao início da Era Vargas:

Nesse contexto ocorre a inserção da História da América no Programa Oficial do ensino de História. No entanto, mesmo com a inclusão da disciplina na década de 1930 percebemos que ela é sugerida aos professores ligada, articulada à História do Brasil e, a partir da visão eurocêntrica (...) (Idem, p. 289).

Estas observações são importantes para pensarmos nos distanciamentos que diversas gerações de estudantes brasileiros e brasileiras tiveram, no âmbito escolar, quanto ao contexto histórico-social dos países da América Latina.

Esta distância não diminuiu nas décadas seguintes, especialmente se conduzirmos a discussão ao período da ditadura civil-militar brasileira (1964 - 1985): a aproximação com as políticas estadunidenses de repressão em meio aos Terrorismos de Estado (Padrós, 2006) impostos pelas Forças Armadas na maioria dos países latino-americanos fez por delinear ainda mais as marcas deixadas pelo colonialismo, e o contexto da Guerra Fria que acompanhou e sobreviveu a estas ditaduras renomeou “colonizadores” e “colonizados” como *desenvolvidos* e *subdesenvolvidos*, numa contextualização que sistematizou política e economicamente a exploração das mãos e das mentes da América Latina.

Entretanto, os períodos pós-ditaduras latino-americanas acabaram por apontar, ainda que lentamente, para a construção de processos democráticos nas mais diversas esferas da vida em sociedade, inclusive na educação. No nosso contexto brasileiro, a promulgação da Constituição de 1988 “exigiu a elaboração de uma nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional que viesse a substituir a Lei 5692/71, implantada durante a Ditadura Militar” (Kalil-Alves e Oliveira, 2011, p. 291). Essa LDB (9394/96) recebe alterações desde os anos 2000 “a partir das demandas dos movimentos sociais organizados” (Idem, p. 292), e nesse sentido - a lei também propõe a elaboração de Parâmetros Curriculares Nacionais, estes criados em 1998 -, “orientações para os professores desenvolverem habilidades e competências” (Idem). Estas tomam forma quando da formatação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2014.

Assim, trazemos à discussão os horizontes apontados pela experiência da disciplina de ELA no CAP/UFRGS, sendo esta guiada pelo Ensino de História; dentro da realidade escolar brasileira, é mais que premente discutir os conteúdos pedagógicos e programáticos através daquilo que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) propõe, conduzida pela ideia da formação de competências e habilidades - e, no caso da disciplina de ELA, podemos sugerir que elas ajudem a buscar a “nova configuração” com a qual Catherine Walsh trabalha.

2.1 A Base Nacional Comum Curricular, o Ensino de História e a disciplina de ELA

Ao conversar com o próprio texto da BNCC¹¹, podemos tentar apontar o que pensamos sobre as possibilidades de novos pensares e práticas na sala de aula quanto ao Ensino de História, trazidos pela disciplina de ELA e no olhar para a América Latina, descentralizando o eurocentrismo. A aprendizagem escolar é elemento de fundamental importância para a formação de ideia de vida em sociedade, na sua amplitude.

No Ensino Fundamental, a BNCC se concentra no processo de tomada de consciência do Eu, do Outro e do Nós, das diferenças em relação ao Outro e das diversas formas de organização da família e da sociedade em diferentes espaços e épocas históricas. Tais relações são pautadas pelas noções de indivíduo e de sociedade, categorias tributárias da noção de *philia*, amizade, cooperação, de um conhecimento de si mesmo e do Outro com vistas a um saber agir conjunto e ético. Além disso, ao explorar variadas problemáticas próprias de Geografia e de História, prevê que os estudantes explorem diversos conhecimentos próprios das Ciências Humanas: noções de temporalidade, espacialidade e diversidade (de gênero, religião, tradições étnicas etc.); conhecimentos sobre os modos de organizar a sociedade e sobre as relações de produção, trabalho e de poder, sem deixar de lado o processo de transformação de cada indivíduo, da escola, da comunidade e do mundo. (BRASIL, 2017, p. 547)

Nosso escopo é a experiência que tivemos no Ensino Médio (importante apontar que a disciplina de ELA ocorre também no oitavo e no novo ano do Ensino Fundamental, no CAP/UFRGS; além disso, também ressaltamos que a inserção desta no currículo do Ensino Médio foi uma demanda dos alunos e das alunas), então neste sentido seguimos o diálogo com a BNCC, que converge para a ideia de que os alunos e as alunas possam se tornar seres *questionadores* da realidade em que vivem:

No Ensino Médio, a ampliação e o aprofundamento dessas questões são possíveis porque, na passagem do Ensino Fundamental para o Ensino Médio, ocorre não somente uma ampliação significativa na capacidade cognitiva dos jovens, como também de seu repertório conceitual e de sua capacidade de articular informações e conhecimentos. O desenvolvimento das capacidades de observação, memória e abstração permite percepções mais acuradas da realidade e raciocínios mais complexos – com base em um número maior de variáveis –, além de um domínio maior sobre diferentes linguagens, o que favorece os processos de simbolização e de abstração. Por esse motivo, dentre outros, os jovens intensificam os questionamentos sobre si próprios e sobre o mundo em que vivem (...) (Idem)

Essa ampliação da capacidade cognitiva dos jovens e das jovens que adentram o Ensino Médio, da qual fala a BNCC, nos leva à questão das competências e habilidades das quais ainda os

¹¹ Disponível em <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc-etapa-ensino-medio>. Acesso em novembro de 2019.

Parâmetros Curriculares Nacionais falam. Novos elementos e conceitos podem ser adicionados, e nesse sentido, também discutí-los se faz necessário. A formação de pensamento crítico, de um posicionamento em relação ao lugar que se ocupa no mundo, faz parte destas construções.

De acordo com o que a BNCC propõe, são seis as competências específicas (subdivididas em habilidades) das Ciências Humanas e Sociais aplicadas ao Ensino Médio. Debateremos, aqui, sobre duas delas (números 1 e 2), pensando no que o conteúdo levado à aula de ELA pode abranger - e, sem dúvida, podemos dizer que as outras competências também são contempladas nas aulas. A primeira nos traz:

Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir de procedimentos epistemológicos e científicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente com relação a esses processos e às possíveis relações entre eles. (idem, p. 558)

Podemos pensar, ao analisarmos esta competência, em duas questões fundamentais ao Ensino de História: o método e o estudo de conceitos. Quando do planejamento das aulas de ELA, tivemos sempre ressaltado que era necessário realizá-lo frente a uma perspectiva histórica, baseada em fontes estudadas e promovendo o debate historiográfico entre estas. Além disso, como ilustramos no próximo capítulo, em todos os planos de aula havia a preocupação de trabalhar com conceito históricos, e buscamos sempre debater estes com os alunos e as alunas. Isto foi tema presente ao longo das nossas aulas na Faculdade de Educação (FACED)/UFRGS: o estudo do conceito é mola mestra no Ensino de História.

Os conceitos precisam ser entendidos no âmbito de sua historicidade e como uma construção histórica, cultural consciente e articulada a um processo histórico onde os sujeitos sociais atuam individualmente ou no coletivo. No entendimento de Pereira e Torelly (2015, p.93) eis “a chave de criação de conceitos na aula de História; o passado não é um conjunto de histórias contadas, mas uma potência aberta à interpretação.” Para dinamização de uma aprendizagem relevante, em todos os sentidos, é fundamental o entrelaçamento entre os conceitos, habilidades e as atividades didáticas. (ROCHA, 2015, p. 100)

Pensamos que este “posicionar-se criticamente” do qual fala a BNCC só possa ser alcançado a partir da assimilação, por parte dos alunos e das alunas, da importância do estudo de História voltado para a América Latina. Duas das habilidades referentes a esta competência vão de encontro a esta ideia: *“Analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão e à crítica de ideias filosóficas e processos e eventos*

históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais” (BRASIL, 2017, p.560) e, especialmente

Identificar, analisar e discutir as circunstâncias históricas, geográficas, políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais da emergência de matrizes conceituais hegemônicas (etnocentrismo, evolução, modernidade etc.), comparando-as a narrativas que contemplem outros agentes e discursos. (Idem)

Pensar e estudar a América Latina é pensar e estudar observando e analisando as *nossas* narrativas e linguagens. Talvez uma das matizes na qual mais encontramos força para debater isto em sala de aula foi a cultural; os alunos e as alunas identificam-se muito rapidamente com a música e as artes latino-americanas, e isso ampliou sobremaneira a possibilidade de estudo e inserção de conteúdos e conceitos em nossas aulas.

A outra competência (número 2) que relacionamos aos conteúdos lecionados na nossa experiência em ELA trata da ideia de territorialidade:

Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão dos processos sociais, políticos, econômicos e culturais geradores de conflito e negociação, desigualdade e igualdade, exclusão e inclusão e de situações que envolvam o exercício arbitrário do poder. (Idem, p. 561)

O estudo dos processos que formaram os territórios da América Latina como nós os conhecemos e vivenciamos hoje é de fundamental importância aos alunos e às alunas, não apenas para que se compreendam como latino-americanos e latino-americanas, mas também para que possam pensar na história dos países que compõem o nosso continente tendo como *sul* a ideia de que dividimos muito mais semelhanças do que a nossa diferença de idioma pode parecer separar.

Nas habilidades que esta competência abarca, também percebemos duas, a exemplo da anterior, que nos parecem ser ressaltadas como contempladas (em que pese todas nos pareçam ser) nas aulas de ELA:

Comparar e avaliar os processos de ocupação do espaço e a formação de territórios, territorialidades e fronteiras, identificando o papel de diferentes agentes (como grupos sociais e culturais, impérios, Estados Nacionais e organismos internacionais) e considerando os conflitos populacionais (internos e externos), a diversidade étnico-cultural e as características socioeconômicas, políticas e tecnológicas. (Ibidem)

Aqui, lembramos de aulas sobre o conceito de *desaparecimento*, pensado enquanto arma de Terrorismo de Estado, por exemplo; a ainda (muito) presente interferência dos Estados Unidos

da América na política interna e externa de praticamente todos os países da América Latina e o impacto desta nas territorialidades é um tema que perpassa todas as ditaduras civis-militares ocorridas em nosso continente.

A outra habilidade que pensamos ser contemplada, à guisa de ilustração, é a que se refere a “*Analisar a produção de diferentes territorialidades em suas dimensões culturais, econômicas, ambientais, políticas e sociais, no Brasil e no mundo contemporâneo, com destaque para as culturas juvenis*” (Ibidem). Como comentamos acima, tivemos no aporte da matriz cultural uma fonte fértil para os debates em sala de aula, justamente pela rápida identificação da maioria dos alunos e das alunas com a cultura latino-americana; aqui nesta habilidade também podemos pensar sobre as aulas nas quais comentamos sobre os movimentos estudantis no México e no Brasil, onde foi amplamente conversado em sala de aula sobre o que aproximava, e ainda aproxima, as causas de um e de outro.

Por último, ilustramos que ao estudarmos a BNCC da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, não encontramos nenhuma menção direta ao estudo de América Latina, salvo na segunda habilidade da sexta e última competência:

Identificar, caracterizar e relacionar a presença do paternalismo, do autoritarismo e do populismo na política, na sociedade e nas culturas brasileira e latino-americana, em períodos ditatoriais e democráticos, com as formas de organização e de articulação das sociedades em defesa da autonomia, da liberdade, do diálogo e da promoção da cidadania. (BRASIL, 2017, p. 565)

Apontamos isto indo de encontro ao que citamos acima sobre a lenta inserção do tema da América Latina no currículo de História, e podemos pensar que se fazem ainda mais necessárias experiências como a de ELA para que os parâmetros curriculares possam ser reestudados e repensados, ainda que possam ser, no formato atual, complementares e importantes ao planejamento de aulas.

O que buscamos neste capítulo foi apontar brevemente que a disciplina de ELA possui conexões com o que a BNCC propõe; ainda que tenhamos exemplificado apenas em duas competências e quatro habilidades, podemos dizer que as aulas de Ensino de História propostas em nossa experiência (cujos planos de aula serão detalhados adiante) realizaram aproximações a serem consideradas. Neste sentido pensamos que, em que pese a afirmação de Catherine Walsh (2017, p.29) de que “a pedagogia e o pedagógico (decolonial) aqui não estão pensados no sentido

instrumentalista do ensino e transmissão do saber, tampouco estão limitados ao campo da educação ou dos espaços escolarizados”¹², o saber-fazer pedagógico decolonial também se estende ao ambiente majoritariamente formal da sala de aula que conhecemos em nossos contextos urbanos. Assim, concordamos com Zulma Palermo (2014) quando afirma que:

Quero dizer: nossa prática - que intenta perseguir metas decoloniais e, por consequência, políticas e éticas - não se realiza com comunidades indígenas, nem de afrodescendentes com claro perfil político, mas na sala de aula, com grupos estudantis de diversos níveis de escolaridade e caracterizados (...) pela heterogeneidade de suas procedências e habilidades. (PALERMO, 2014, p. 125)¹³

A sala de aula é o ambiente onde desenvolvemos nossa experiência na disciplina de ELA, a partir de discussões e reuniões com o Professor Edson Antoni sobre os temas propostos pelas turmas; e destas proposições dos alunos e das alunas adviriam nossos planos de aula, nos quais buscamos pensar formas de aproximar as diferenças deles e delas para que os debates e as atividades didáticas pudessem fomentar pensamento crítico em relação ao que lhes era apresentado. Nossa prática pedagógica decolonial foi um processo construído a diversas mãos, que nos desafiou a lembrar o tempo todo de que nossa própria educação formal, por assim dizer, foi eurocêntrica. Decolonizar a nossa própria base de estudos para pensar os planos de aula, analisar aulas já ministradas, ler novas fontes que nos eram apresentadas e construir ideias para apresentar conceitos históricos: assim buscamos pensar o Ensino de História, através da disciplina de ELA.

CAPÍTULO 3 - POR UMA PEDAGOGIA DECOLONIAL: A DISCIPLINA DE ESTUDOS LATINO-AMERICANOS NO CAp/UFRGS

De acordo com entrevista concedida¹⁴ pelo Professor Edson Antoni ao canal do Instituto de Estudos Latino-americanos da Universidade Federal de Santa Catarina (que também tem a disciplina no currículo do Colégio de Aplicação/UFSC¹⁵) no Youtube, a origem da disciplina

¹² No original: “(...) la pedagogía y lo pedagógico (decolonial) aquí no están pensados en el sentido instrumentalista de la enseñanza y transmisión del saber, tampoco están limitadas al campo de la educación o los espacios escolarizados”. Tradução nossa.

¹³ No original: “Quero decir: nuestra práctica - que intenta perseguir metas decoloniales y, en consecuencia, políticas y éticas - no se realiza con comunidades indígenas, ni de afrodescendientes con claro perfil político, sino en el aula, con grupos estudiantiles de diversos niveles de escolaridad y caracterizados (...) por la heterogeneidad de sus procedencias y competencias.”. Tradução nossa.

¹⁴ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Ygii5hWsyUg&t=408s>. Acesso em novembro de 2019.

¹⁵ Sobre a disciplina de ELA no Colégio de Aplicação da UFSC: “A disciplina de ELA foi implementada na grade curricular obrigatória do CA em 2003 (...). Inicialmente ela integrava a grade curricular da 7ª série do Ensino Fundamental e o 3º ano do Ensino Médio (...). Em 2008, ela foi substituída por Sociologia nos 3ºs anos e passou a

remonta ao ano de 2015, inicialmente e ainda ministrada aos alunos e às alunas do oitavo e do nono ano do Ensino Fundamental. Na apresentação do componente curricular, disponível no site do CAp/UFRGS¹⁶, podemos conhecer a estrutura dos conteúdos:

No 8º ano, serão analisados elementos relacionados ao contexto latino-americano tendo como base os seguintes eixos temáticos: a) A constituição do espaço latino-americano; b) O processo de ocupação humana do território; c) A diversidade cultural. No transcurso do 9º ano, os eixos temáticos que orientarão as reflexões, são representados por: a) A inserção da América Latina no Sistema-Mundo; b) As formas de mobilização e organização social; c) América Latina no século XXI.

Também na entrevista citada acima, o Professor Antoni aponta para a desconstrução da ideia do senso comum de que nossa proximidade de fronteira com Uruguai e Argentina, por exemplo, nos afirme como conhecedores da cultura dos vizinhos, além disso, também comenta sobre a falta de reconhecimento dos alunos e das alunas como latino americanos e latino americanas; neste sentido, a disciplina surge como uma possibilidade de ampliação de horizontes e de abordagens da história latino-americana. Já na primeira aula os alunos e alunas são questionados, à guisa de ilustração, sobre o que conhecem da cultura da América Latina (cantores e cantoras, artistas, etc.) e, de acordo com o depoimento do docente, a resposta indica que é praticamente nulo o conhecimento dos e das jovens a respeito, o que nos permite pensar que o objetivo da disciplina de “desenvolver (...) um novo universo de saberes, que socialize diferentes formas de conhecimentos, que permita o desenvolvimento de novas formas de identidades” se mostra como promissor.

integrar a grade do 1º ano do Ensino Médio, permanecendo na 7ª série. A proposta de inclusão da disciplina é de autoria das professoras Ivonete da Silva Souza e Marise da Silveira Veríssimo, tendo como consultoras as professoras Maria Sílvia Cristofoli e Maria de Fátima Sabino Dias. Seu propósito é estimular o rompimento dos estereótipos e preconceitos existentes a respeito de ‘si’ e do ‘outro’ latino-americano. A disciplina de ELA está alocada no currículo de História do CA, havendo flexibilidade para que ela seja trabalhada de forma interdisciplinar pelas demais disciplinas das ciências humanas. Entre os seus objetivos estão: propiciar a reflexão sobre as questões históricas, sociais e culturais da América numa perspectiva que problematize questões ligadas às identidades locais, nacionais e continentais, que discuta como essas questões se articularam aos diversos projetos políticos, as vicissitudes econômicas e as perspectivas históricas desses povos; possibilitar o autoconhecimento étnico-político a partir da problematização de questões recorrentes e inéditas na América Latina; propiciar o contato entre cidadãos brasileiros, argentinos e outros, numa perspectiva de alteridade e solidariedade, e divulgar a história dos povos americanos, numa perspectiva comparativa, fazendo emergir o conhecimento significativo sobre as sociedades do continente, contrapondo-se a estereótipos e preconceitos.” CONCEIÇÃO, Juliana Pirola e DIAS, Maria de Fátima Sabino. Ensino de História e consciência latino-americana. Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 31, n. 62, p. 179, 2011.

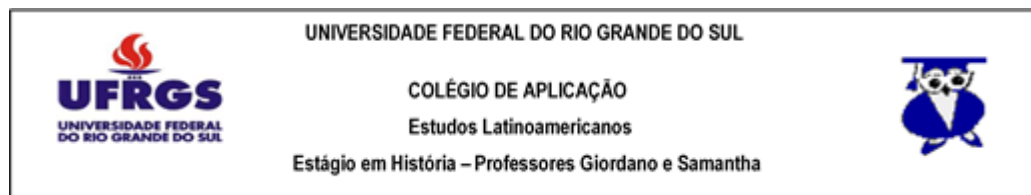
¹⁶ Disponível em: <https://www.ufrgs.br/estudoslatinoamericanos/pagina-exemplo/>. Acesso em outubro de 2019. Importante ressaltar que este componente curricular foi pensado para o oitavo e o nono ano do ensino Fundamental, que inauguraram a disciplina. Entretanto, como a nossa experiência se refere ao primeiro ano no qual a mesma era ministrada ao segundo ano do Ensino Médio, utilizamos como exemplo o mesmo componente, à guisa de ilustração.

Como nossa experiência no 2º ano do Ensino Médio era a primeira da disciplina nesse nível, foi dentro da ideia de construção e discussão com os alunos e as alunas dos temas a serem abordados que elaboramos nossas aulas, conforme comentado antes, e não necessariamente seguir eixos temáticos. O Professor Antoni já vinha trabalhando os conceitos de *antissistêmico* e *contra hegemônico*, o que seria nosso *sul*. As duas turmas haviam optado por temáticas distintas, o que nos permitiu elaborar planos diferentes, mas conduzindo o trimestre para que fosse encerrado com aulas em comum, pensando na avaliação e na continuidade das turmas no decorrer do ano. A turma 202 sugeriu como temáticas movimentos estudantis, e a turma 201 trouxe como sugestão movimentos sociais na América Latina e o tema da mulher latino-americana.

Para que possamos ampliar a discussão sobre as perspectivas que a disciplina de ELA apresenta ao Ensino de História decolonial, vislumbradas em nossa experiência de estágio, traremos alguns dos planejamentos de aulas que fizeram parte da nossa prática pedagógica. Importante apontar que, diferentemente da nossa experiência no Ensino Fundamental, não houve um livro didático que servisse de apoio para a composição dos nossos planos; além disso, com as aulas sendo planejadas semana a semana, a pesquisa foi uma constante, o que sem dúvida auxiliou na nossa apreensão dos conteúdos e, conseqüentemente, ampliou a nossa capacidade de debater com os alunos e as alunas em aula.

3.1 As aulas na disciplina de ELA: alguns planejamentos e materiais

Turma 201: planos e materiais das aulas 4, 5 e 6



Plano de Ensino 4 - 201

Conteúdos: Mulher Latino-Americana

Número de períodos: 1 período

Objetivos:

- Compreender a mulher latina como sujeito histórico ativo;
- Conhecer dados sobre a realidade das mulheres na América Latina;
- Refletir criticamente sobre o lugar da mulher e o machismo na América Latina

Conceitos: Mulher; machismo; feminismo; violência de gênero; feminicídio

Metodologia e estratégias de ensino:

No primeiro momento da aula foi apresentado um power point com dados sobre a violência contra as mulheres na América Latina, trazendo para os estudantes conceitos como machismo e feminismo, e foi feito um debate em cima dos dados trazidos pelos professores.

Após o debate, foi apresentada o vídeo da música “Antipatriarca”, da cantora chilena Ana Tijoux, e foi entregue a letra para que os estudantes pudessem acompanhar. A partir da letra, foi feito um novo debate, para somar com as ideias levantadas no primeiro momento da aula.

Materiais de apoio - aula 04/turma 201 – Letra “Antipatriarca” e Powerpoint sobre violência contra a mulher

Antipatriarca - Ana Tijoux

Yo puedo ser tu hermana, tu hija	Yo camino de la par aquí
Tamara, Pamela o Valentina	Tu no me vas a humillar
Yo puedo ser tu gran amiga	Tu no me vas a gritar
Incluso tu compañera de vida	Tu no me vas someter
Yo puedo ser tu gran aliada	Tu no me vas a golpear
La que aconseja y la que apaña	Tu no me vas denigrar
Yo puedo ser cualquiera de todas	Tu no me vas obligar
Depende de como tu me apodas	Tu no me vas a silenciar
Pero no voy a ser la que obedece	Tu no me vas a callar
Porque mi cuerpo me pertenece	No sumisa ni obediente
Yo decido de mi tiempo	Mujer fuerte insurgente
Como quiero y donde quiero	Independiente y valiente
Independiente yo nací, independiente decidí	Romper las cadenas de lo indiferente
Yo no camino detrás de ti	No pasiva ni oprimida
	Mujer linda que das vida
	Emancipada en autonomía

Antipatriarca y alegría

A liberar, a liberar

Yo puedo ser jefa de hogar

Empleada o intelectual

Yo puedo ser protagonista de nuestra historia

Y la que agita

La gente la comunidad

La que despierta la vecindad

La que organiza la economía

De su casa, de su familia

Mujer linda se pone de pie

Y a romper las cadenas de la piel

Tu no me vas a humillar

Tu no me vas a gritar

Tu no me vas someter

Tu no me vas a golpear

Tu no me vas denigrar

Tu no me vas obligar

Tu no me vas a silenciar

Tu no me vas a callar

No sumisa ni obediente

Mujer fuerte insurgente

Independiente y valiente

Romper las cadenas de lo indiferente

No pasiva ni oprimida

Mujer linda que das vida

Emancipada en autonomía

Antipatriarca y alegría

A liberar, a liberar

A MULHER NA AMÉRICA LATINA



UNA-SE PELO FIM DA VIOLÊNCIA CONTRA AS MULHERES

Seguro | <https://nacoesunidas.org/regiao-da-america-latina-e-do-caribe-e-a-mais-violenta-do-mundo-para-as-mulheres-diz-onu/>

ONU BR
Nações Unidas no Brasil

SOBRE A ONU | FAÇA PARTE | CAMPANHAS | ONU NO BRASIL | ESPECIAIS

INÍCIO | NOTÍCIAS DO BRASIL | AÇÃO HUMANITÁRIA | DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL | DIREITOS HUMANOS | PAZ E SEGURANÇA

Região da América Latina e do Caribe é a mais violenta do mundo para as mulheres, diz ONU

Publicado em 22/11/2017 | Atualizado em 22/11/2017

[AUMENTAR LETRA](#) [DIMINUIR LETRA](#)

Na América Latina e no Caribe, o número de países com políticas nacionais de proteção às mulheres aumentou de 24 em 2013 (74% do total) para 31 em 2016 (94%). No entanto, a região continua sendo a mais violenta do mundo para as mulheres, cenário de partida de um novo relatório sobre o tema produzido por Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e ONU Mulheres, lançado nesta quarta-feira (22) no Parlamento Latino-Americano (Parlatino) com mais de 120 legisladores.

www.bbc.com/portuguese/internacional-38076091

País por país: o mapa que mostra os trágicos números dos feminicídios na América Latina

6 de dezembro 2016

[f](#) [t](#) [b](#) [e](#) [c](#) [Compartilhar](#)



• 3 dos 10 países do mundo com maiores índices de violência sexual estão no Caribe

• 2 em cada 3 assassinatos de mulheres na América Latina são feminicídios

• 24 dos 33 países da América Latina possuem legislação específica contra violência doméstica

• 14 possuem a tipificação de feminicídio

• Brasil – 5ª maior taxa de feminicídio do mundo (mapadaviolencia.org)

Dia: 25/11/2013 às 17:18:44

Al

Venezuela é o país com maior igualdade de gênero da AL

Neste 25 de novembro, movimentos sociais de todo o mundo fazem um apelo pelo fim da violência contra a mulher. Atualmente, 35% das pessoas de sexo feminino no mundo são ou já foram vítimas de violência física ou sexual. No tocante à igualdade de gênero, entre os países latino-americanos, o Brasil ostenta o pior índice, de acordo com uma pesquisa realizada pelo Instituto Latinbarômetro. A Venezuela, por sua vez, é apontada como o país com maior igualdade.

No primeiro semestre de 2016, o Ministério Público registrou 75 feminicídios, o que representou um aumento em comparação com os 57 que do mesmo período de 2015.

Em 2015, o Ministério Público registrou 121 feminicídios consumados e 132 tentativas.

Seguro | <https://www.brasildefato.com.br/2017/11/07/venezuela-mulheres-impulsionam-a-construcao-da-revolucao-bolivariana/>

Brasil de Fato

Início Opinião Política Direitos Humanos Cultura Geral Internacional Especiais Radioagência

Venezuela: mulheres impulsionam a construção da revolução bolivariana

Há cinco anos, a presença feminina nas bases dos movimentos populares supera a masculina

Fania Rodrigues
Brasil de Fato | Caracas (Venezuela), 7 de Novembro de 2017 às 18:08



operamundi.uol.com.br/dialogosdosul/2017-foi-marcado-pelo-empoderamento-das-mulheres-na-america-latina/21022018

BRASIL ▾ AMÉRICA LATINA ▾ MUNDO ▾ CADERNO C ▾ LEA EN ESPAÑOL CADERNOS DO TERCEIRO MUNDO



2017 foi marcado pelo empoderamento das mulheres na América Latina

21 JAN, 2018

O ano de 2017 teve números alarmantes e foi outro ano de adesão feminina. Foi um ano em que América Latina levantou sua voz contra a violência machista com movimentos feministas que ecoaram por toda a região, criando laços com outros movimentos de mulheres ao redor do mundo.

NÓS PARAMOS PORQUE
40% DAS MULHERES
QUE DENUNCIAM SOFREM
VIOLÊNCIA
TODOS OS DIAS

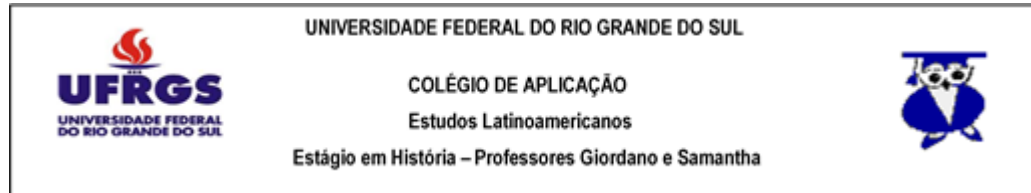
#8DEMARÇO

NEM UMA
A MENOS
#TodasVivas

INTERNATIONAL
WOMEN'S STRIKE

PARO INTERNACIONAL
DE MUJERES

GREVE
INTERNACIONAL
DE MULHERES
parodemujeres.com



Plano de Ensino 5 - 201

Conteúdos: Mulher na América Latina; arte como expressão e resistência

Número de períodos: 1 período

Objetivos:

- Apresentar artistas Latino-Americanas;
- Introduzir a arte como forma de expressão e resistência à opressões

Conceitos: Mulher; arte; resistência; luta

Metodologia e estratégias de ensino:

Os professores trouxeram, em power point, diversas obras de artistas Latino-Americanas, conversando com os alunos sobre quem eram aquelas mulheres e o que as suas obras traziam. Durante a apresentação de cada artista/obra, foi trabalhada a ideia da arte como forma de expressar pensamentos e resistir perante às opressões sofridas. Foram trabalhadas artes plásticas (quadros, fotografias e esculturas), música e teatro.

Ao final da aula, se encaminhou um trabalho. Cada aluno deveria escolher um tema trabalhado ao longo do trimestre, ou que se encaixasse nos conceitos de contra hegemonia e anti sistema, e produziu uma expressão artística – de sua escolha – sobre o tema escolhido.

Material de apoio aula 05/turma 201 – Powerpoint “Mulheres latino-americanas e as artes”:

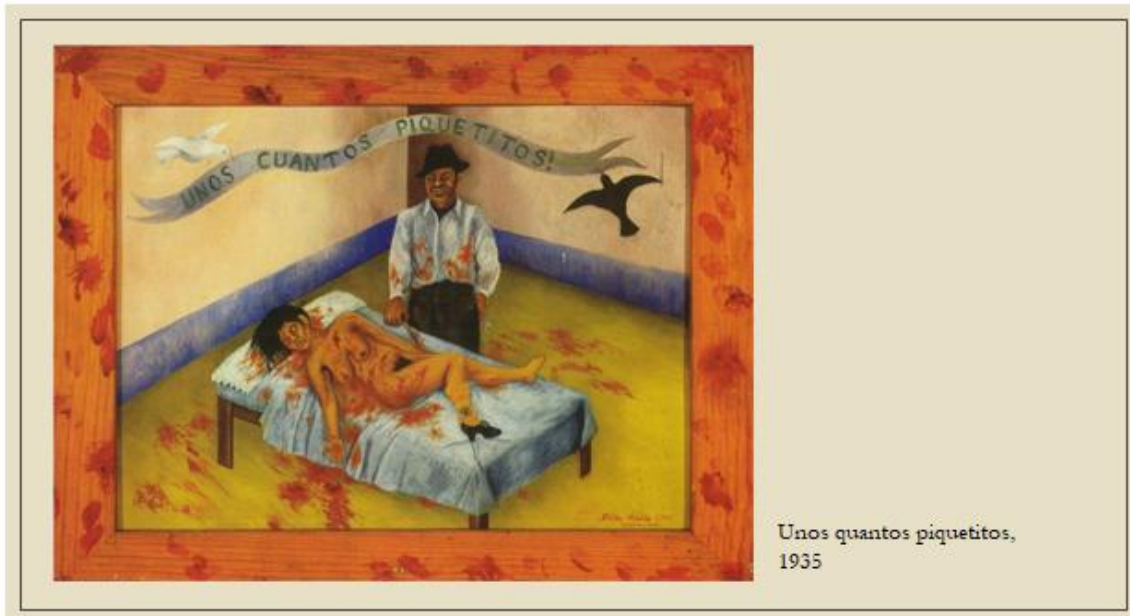
MULHERES LATINOAMERICANAS E AS ARTES

Frida Kahlo – México, 1907



As duas Fridas,
1939





Unos cuantos piquetitos,
1935

Violeta Parra – Chile, 1917



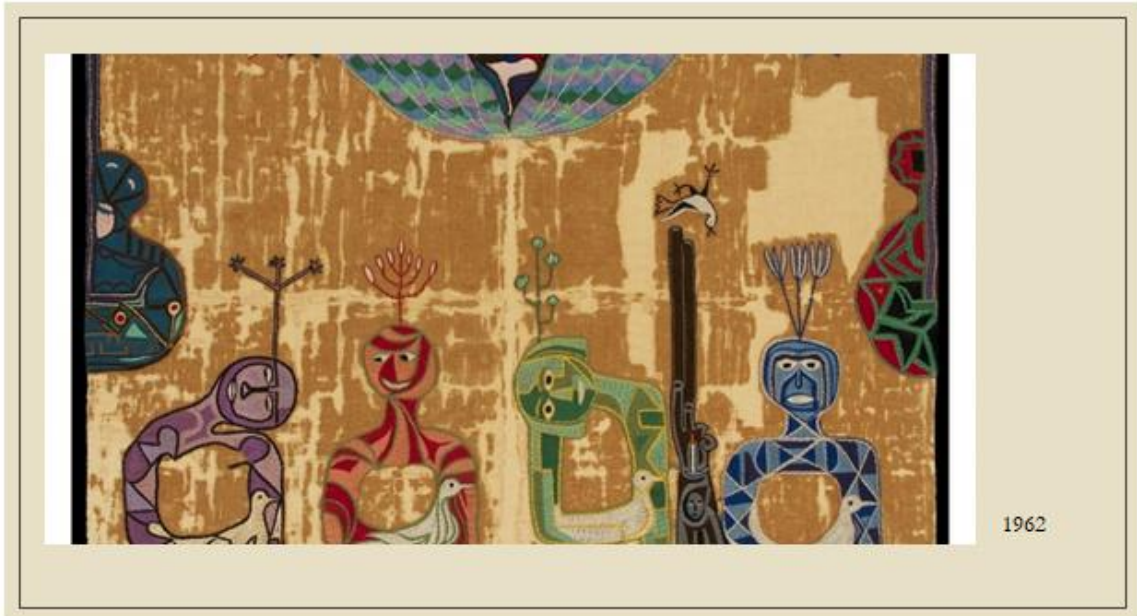
Miren como sonríen los presidentes cuando le hacen promesas al inocente, miren como le ofrecen al sindicato este mundo y el otro los candidatos, miren como redoblan los juramentos, pero después del voto, doble tormento.

Miren el hervidero de vigilantes para rociarle flores al estudiante, miren como relumbran carabineros para ofrecerle premios a los obreros; miren como se visten cabo y sargento para teñir de rojo los pavimentos, miren como profanan la sacristía con pieles y sombreros de hipocresía.

Miren como blanquearon mes de María y al pobre negaron la luz del día; miren como le muestran una escopeta para quitarle al pobre su marraqueta, miren como se empolvan los funcionarios para contar las hojas del calendario.

Miren como gestionan los secretarios las páginas amables de cada diario, miren como sonríen angelicales, miren como se olvidan que son mortales.





Ana Mendieta – Cuba, 1948



Silveta Series,
1973 – 1980

Victoria Eugenia Santa Cruz Gamarra – Peru,
1922



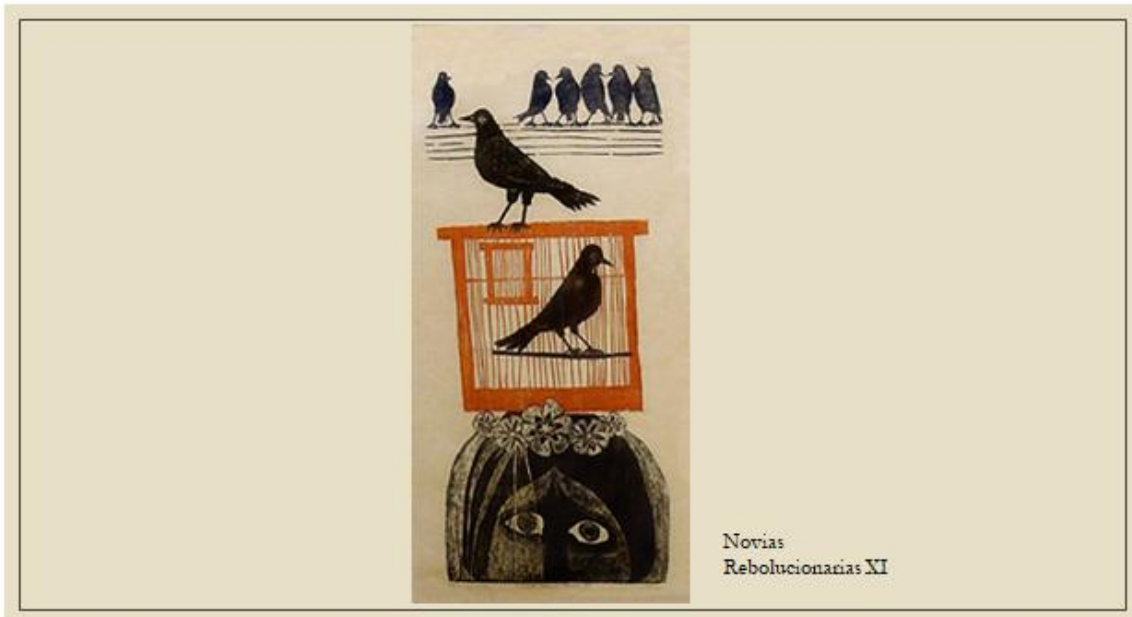
(Este slide tem como conteúdo a artista peruana cantando a música “Gritaram-me Negra”, disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=g52jzCTUKXA>)

Doris Salcedo – Colômbia, 1958



6 e 7 de novembro,
2002

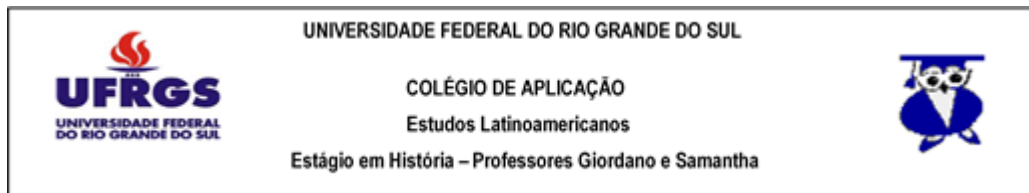
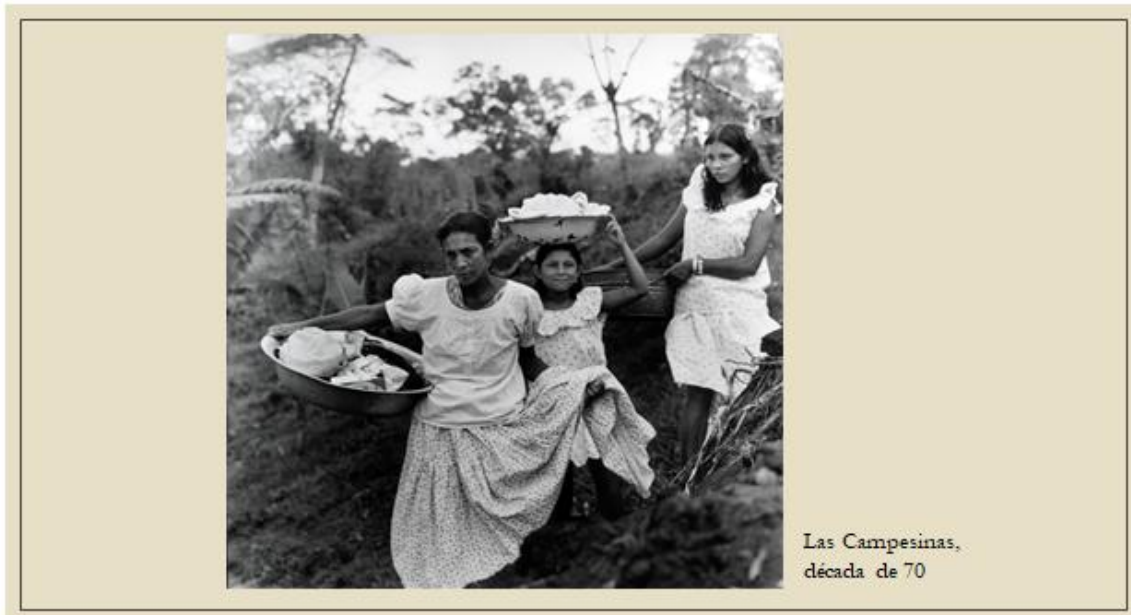




Sandra Eleta – Panamá, 1942



La Servidumbre,
década de 70



Plano de Ensino 6 - 201

Conteúdos: Mulheres na política Latino-Americana

Número de períodos: 1 período

Objetivos:

- Trazer dados sobre a participação feminina na política Latino-Americana;
- Refletir sobre a baixa participação feminina nestes espaços;
- Introduzir o tema mulheres e política para trabalhar o assassinato da vereadora Marielle Franco.

Conceitos: Mulheres; política; feminismo

Metodologia e estratégias de ensino:

No começo da aula foi entregue para os alunos um texto falando sobre a participação das mulheres na política dentro da América Latina, trazendo também os dados dessa participação em diversos países Latino-Americanos. Além disso, foram trazidas informações sobre a violência contra a mulher. A partir dos dados e do acúmulo das discussões de aulas anteriores, foram trazidas os seguintes questionamentos

para debate com a turma: “Se há mais políticas públicas criadas para proteger as mulheres, por que os índices de feminicídio continuam aumentando?” e “Quais as causas da ainda baixa participação de mulheres em assembleias representativas na América Latina?”.

Por fim, foi apresentado o vídeo da música “Cumbia Feminazi”, da cantora Renee Goust, juntamente com a entrega da letra para os estudantes acompanharem.

Material de apoio aula 06/turma 201 - Política e gênero na América Latina

Segundo relatório da ONU realizado em 2017, a região da América Latina e Caribe é, hoje, a mais violenta do mundo para as mulheres. O relatório, realizado pelos órgãos ONU Mulheres e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, aponta que ainda que haja um aumento de número de legislações que criam políticas de proteção para as mulheres, os índices de violência ainda são muito altos e continuam crescendo.

Há um avanço nas políticas públicas e um aumento nos países que adotaram a tipificação do feminicídio, porém o número de feminicídios tem aumentado, e 2 a cada 5 são resultado direto da violência doméstica. Além disso, dados apontam que 3 dos 10 países do mundo com maiores índices de violência sexual estão no Caribe. Outros dados apontam que o Brasil ocupa o quinto lugar dos países com as maiores taxas de feminicídio no mundo

As Mulheres na política:

Representação nos parlamentos eleitos ao redor do mundo: apenas 20%. Alguns casos da América Latina (onde quase todos os países possuem cotas para preenchimento das vagas ou das listas partidárias – ainda que não necessariamente nas chapas majoritárias):

Argentina: 257 vagas/36,60% - sufrágio feminino em: 1947

Brasil: 513 vagas/8,60% - sufrágio feminino em 1932

Chile: 120 vagas/15,80% - sufrágio feminino em 1931

Colômbia: 165 vagas/12,10% - sufrágio feminino em 1954

Costa Rica: 57 vagas/33,30% - sufrágio feminino em 1949

El Salvador: 84 vagas/27,40% - sufrágio feminino em 1961

Equador: 137 vagas/41,61% - sufrágio feminino em 1929

Panamá: 71 vagas/8,50% - sufrágio feminino em 1941

Suriname: 51 vagas/11,8% - sufrágio feminino em 1947

La Cumbia Feminazi | Renee Goust

sin deber y sin temer

tan solo por ser mujer

valiente y poco fragil

un incognito virtual

por quererme provocar

me dijo feminazi

me aleje sin responder

poco insulto puede haber

que llegue a compararse

mientras el se pavoneo

recorde un sabio consejo

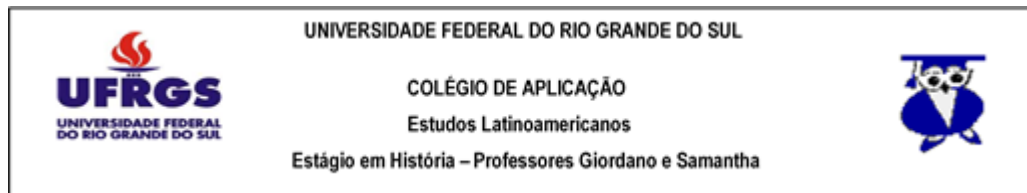
ignora al ignorante

pero pensa, que poca
 ay pero que poca
 que poca madurez mental debe tener
 ay ay ay que poca, que poca, poca, poca
 que poca sensibilidad hay que tener
 para tomar algo tan cruel
 tan historicamente hiriente
 y pretender usarlo para imponerse
 ya mero le atinaste casi

al apodarme feminazi
 pero un detalle te fallo
 quien camina por las calles con miedo soy yo
 Y dime según tú donde están mis cámaras de
 gas?
 Tu ducha letal sorpresa después de un año de
 labor forzada?
 Donde está tu llanto por un pan?
 Ni te agarro a cachazos diario
 Ni te huele a muerte el calendario

No me llames Feminazi, no
 Ten respeto por un pueblo entero que sufrió
 Y él me contestó
 feminazi, feminazi, feminazi
 Libertina vete a casa, vete a plancharle la ropa a
 tu marido
 feminazi, feminazi, feminazi
 Tu lugar es la cocina
 fiel mesera sin propina
 ponte modosita y fina
 o te dejan por la vecina
 y no es que uno sea machista, pero oigame
 ya creen que se mandan solas
 pues que es eso, pues?
 Descuidaron la familia
 y a mi nadie me hace wey
 no tendré trono ni reina
 pero sigo siendo el rey
 No me llames Feminazi, no, solo porque mi
 autoestima ya te amenazó

Turma 202: planos e materiais das aulas 2, 3, 4 e 5.



Plano de Ensino 2 - Turma 202

Conteúdos: Massacre de Tlatelolco/México (1968)

Número de períodos: 1 a 2 períodos

Objetivos:

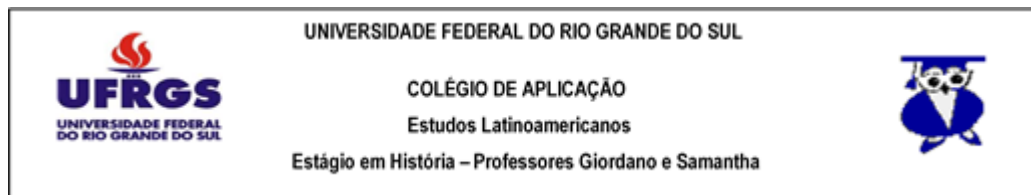
- Abordar o contexto histórico do pós-2ª Guerra, comentando sobre a crítica dos movimentos estudantis e de classe ao capitalismo estadunidense, ao imperialismo neocolonial e à atenção aos movimentos de descolonização (Cuba, Argélia, Vietnã);

- Conduzir o debate para a realidade do México de então, já sob o longo comando do Partido Revolucionário Institucional e também sob tutela direta das políticas de dominação dos EUA na América Latina;
- Apresentar os eventos de 1968 na Cidade do México, explanando suas causas e principais consequências, apontando para a violência da repressão estatal, o uso do desaparecimento como arma do terrorismo de estado e o papel da imprensa mexicana frente às denúncias internacionais.

Conceitos: Movimentos estudantis; hegemonia política; Terrorismo de Estado; desaparecimento.

Metodologia e estratégias de ensino:

Aula expositiva. Apresentar aos alunos texto de apoio com cronologia dos eventos no México e com tópicos a respeito do contexto mundial pós-2ª Guerra. Estimular o debate a respeito das reivindicações dos estudantes que se reuniram na Praça das Três Culturas, as políticas da CIA em ação na América Latina e sua influência na repressão estatal, a importância dos Jogos Olímpicos em curso naquele ano para a aplicação dos mecanismos de terrorismo de estado, especialmente o desaparecimento.



Planos de Ensino 3 e 4 - Turma 202

Conteúdos: Massacre de Ayotzinapa/México (2014)

Número de períodos: 2 períodos (duas aulas)

Objetivos:

- Na primeira aula, abordar os eventos ocorridos em Iguala, México, especialmente quanto ao desaparecimento dos 43 alunos da Escola Rural Raúl Isidro;
- Mostrar reportagens a respeito do tema, apontando e discutindo as investigações que ainda estão em curso (especialmente sobre o grupo de investigação independente organizado pelos pais dos estudantes desaparecidos), a disputa sobre as versões do ocorrido, a participação do Estado e a importância daquele movimento estudantil;
- Na segunda aula, utilizar músicas como material de apoio para discutir como o tema segue sendo abordado no México, sua conexão com o Massacre de Tlatelolco (1968) e estimular o debate entre os alunos sobre ambos os contextos. As músicas são: “Fuerte”, de Saúl Hernandez e “Patria Madrina”, de Lila Downs.

Conceitos: Movimentos estudantis; corrupção; Terrorismo de Estado; desaparecimento.

Metodologia e estratégias de ensino:

Primeira aula expositiva, segunda aula realizada com o auxílio das letras, que falam e rememoram os eventos em Ayotzinapa. Trabalhar em conjunto com o texto de apoio, estimulando o debate sobre o desaparecimento e sobre as ações do Estado no caso ocorrido em Iguala. Comentar os desdobramentos do evento, como as manifestações ocorridas em 2017 no México em rememoração, e que também sofreram repressão. Apresentar notícias da época e atuais, discutindo o papel da imprensa local e da estrangeira.

Avaliação:

Será considerada a participação na sala de aula. Será pedido em trabalho escrito.

Assistir a pelo menos um dos documentários sugeridos pelos professores e pesquise a respeito da cobertura jornalística dada ao evento, refletindo criticamente sobre os acontecimentos em Ayotzinapa.

Material de apoio aulas 2, 3 e 4/turma 202

Massacre de Tlatelolco – México, 02/out/1968.

Contexto histórico:

- Cenário pós-2ª Guerra: Movimentos Estudantis anti-sistêmicos e contra-hegemônicos
 - Crítica ao capitalismo estadunidense e ao imperialismo neocolonial
 - Atenção aos movimentos de descolonização (revoluções na Argélia, Cuba, Vietnã)
 - Imposição por parte dos EUA da “Doutrina de Segurança Nacional”: controle e repressão nos países latino-americanos, criação da CIA, ressaltando a ideia da Guerra Fria – capitalismo x comunismo
 - México: Mesmo partido no poder desde 1930 (PRI – Partido Revolucionário Institucional)
 - O partido já havia deixado de lado as demandas da Revolução Mexicana, especialmente quanto à distribuição de terras
 - PRI tinha o apoio da classe média alta
 - Em 1947 o governo mexicano institui a “Dirección Federal de Seguridad”, nos moldes da Doutrina de Segurança Nacional estadunidense.
- O Movimento Estudantil mexicano reuniu em torno de 200 mil estudantes, de praticamente todas as universidades do país, buscando melhorias nas instituições e amplo acesso. Apoiou o “Consejo Nacional de Huelga”,

movimento de greves de trabalhadores que teve seu ápice em 1968, ano em que haveria Olimpíada no México.

Em manifestação realizada na Praça das Três Culturas, em Tlatelolco, o auge da repressão policial ao movimento resulta em 2360 estudantes presos e mais de 350 mortos. Números oficiais apontaram apenas 34 nomes: a imprensa mexicana dá pouca atenção ao ocorrido. Denúncias da imprensa internacional apontam os desaparecimentos.

Comissão da Verdade instituída em 1993.

Youtube:

- 68: La Conexión Americana
- El Grito
- Rojo Amanecer
- El Memorial de 68
- Tlatelolco: Las Claves de la Masacre

Massacre dos estudantes de Ayotzinapa – México, 26 e 27/set/2014.

Contexto histórico:

- *PRI novamente no poder: 1929 – 2000 e retorno em 2012. México atravessa uma crise quanto à questão do tráfico de drogas, com indícios de corrupção no governo e cooperação com traficantes.*

- *Iguala (local do massacre) em 2014: questões políticas envolvem o tráfico e a campanha de eleição da vice-prefeita de então. Após o massacre, prefeito pede licença e desaparece*

da cidade, junto à com vice (que é sua esposa).
- *Escolas Normais Rurais Mexicanas: criadas em 1926, destinadas a filhos de camponeses, indígenas, e pessoas em situação de pobreza.*

Base da organização para a criação do mais antigo movimento estudantil mexicano, a *Federação de Estudantes Camponeses Socialistas do México, em 1935.*
Estudantes da Escola Normal Rural Raul Isidro, de Ayotzinapa, dirigiam-se à Chilpancingo para uma manifestação, e tinham planos de arrecadar fundos para custear a ida até Tlatelolco, onde haveria uma homenagem aos desaparecidos em 1968. Ao descobrirem que seriam interceptados pela polícia, decidiram desviar por Iguala, o que os levou à outra barreira.

Quarenta e três estudantes nunca mais foram

"Fuerte" - Saúl Hernández

Podrás quemar toda mi historia
Podrás quitarme la razón
Podrás esconderme la memoria
Pero jamás mi corazón

Podrás encerrarme entre tu odio
Podrás herir mi integridad
Podrás encadenar mis sentimientos
Pero jamás mi corazón

Y es que hoy estoy fuerte
Más fuerte que nunca
Y es que hoy estoy fuerte
Más fuerte que nunca

Podrás mentir sobre mi tumba
Podrás ocultar mi nacimiento
Podrás enterrar mis deseos
Pero jamás tentarás mi corazón
Pero Jamás tentarás mi corazón

Y es que hoy estoy fuerte
Más fuerte que nunca
Y es que hoy estoy fuerte
Más fuerte que nunca
Y es que hoy estoy fuerte
Más fuerte que nunca

vistos. A versão oficial envolveu a ideia de que eles teriam sido "confundidos" com traficantes por rivais, e que os corpos teriam sido incinerados.

Uma comissão independente argentina foi buscada pelos pais, para realizar a investigação sem interferência do governo. Indícios até agora encontrados apontam para o sequestro dos estudantes por parte da polícia.

Manifestação em 2017 acaba com 12 presos.

- opendemocracy.org – Manuella Libardi
- nytimes.com/es/tag/ayotzinapa
- plataforma-ayotzinapa.org
- Youtube: *The Missing 43*
- *Relatos sobreviventes e pais*

"Patria Madrina" - Lila Downs

Hoy me levaté con el ojo pegado
Ya miré el infierno, ya miré las noticias
Fosas, muertos, daño a madre naturaleza
Ambición, poder y a mí me agarró la depre

Todos quieren tajo del petróleo bussines
Y a quemar la madre tierra con urgencia
Para hacer más carros, para gastar más dinero
Como si pudieras comprarte la felicidad

Y todo amaneció, mejor, mejor
Y todo amaneció, mejor, mejor
Y todo amaneció, mejor, mejor
Y todo amaneció, mejor, mejor

Tu eres la patria de toda mi ilusión
El que no respete le parto el corazón
Como me la pinten yo le brinco este son
Y al son que me toquen yo bailo esta canción

De ese filo es mi machete que lo sepan bien
Que lo sabe bien el diablo a quien se le aparece
Ya bebimos agua de este mismo jarrón
No te me revientes que es el último jalón

¿Cuáles son los ideales de los latinoamericanos?

¡Mis hermanitos!

El sueño de Simón Bolívar, José Martí, Vicente Guerrero

¡Epa!

Hoy me levanté mis ojos se aclararon
 Hoy planté una milpa en una llanta vieja de mi
 barrio
 Aunque todo, todo se caiga, alrededor
 Yo te veo al centro, como un cañón

Esta medicina se toma a cucharadas
 De palabras venenosas que normalmente no se
 hablan
 Y se enjuaga con chile, con chela, mezcal y
 tequila
 Cuando muevo el cuerpo, con la flor de tu
 poesía

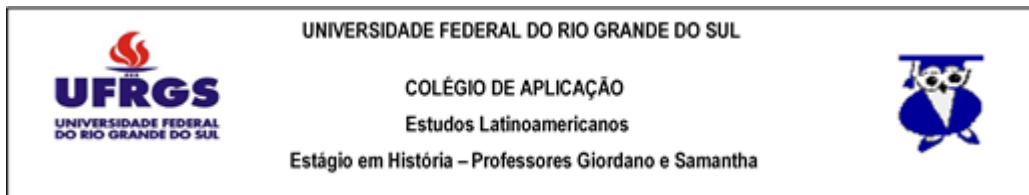
Y todo amaneció, mejor, mejor
 Y todo amaneció, mejor, mejor

Y todo amaneció, mejor, mejor
 Y todo amaneció, mejor, mejor

Tu eres la patria de toda mi ilusión
 El que no respete le parto el corazón
 Como me la pinten yo le brinco este son
 Y al son que me toquen yo bailo esta canción

De ese filo es mi machete que lo sepan bien
 Que lo sabe bien el diablo a quien se le aparece
 Ya bebimos agua de este mismo jarrón
 No te me revientes es el último jalón

“Vivos se los llevaron y vivos los queremos”
 Latinoamericana de honor, no puedo traicionar
 mi ideal
 Mi patria es primero, Vicente Guerrero



Plano de Ensino 5 - Turma 202

Conteúdos: Arte e Desaparecimento

Número de períodos: 1 período

Objetivos:

- Mostrar manifestações artísticas que tratem do tema do desaparecimento, este enquanto mecanismo de repressão e violência do Terrorismo de Estado;
- Estimular o debate a respeito das reações causadas pelas obras;
- Engendrar reflexões críticas e discussões sobre o tema do desaparecimento.

Conceitos: Manifestações artísticas; representações culturais; Terrorismo de Estado; desaparecimento.

Metodologia e estratégias de ensino:

O material a ser mostrado traz várias obras do trabalho “Fotografias da Ausência”, do fotógrafo argentino Gustavo Germano, que busca reproduzir fotos antigas com famílias que foram vítimas do desaparecimento na Argentina, no Uruguai, no Brasil, na Espanha e em outros lugares que tiveram experiências de Terrorismo de Estado. Também são mostradas charges realizadas durante a ditadura civil-militar brasileira. A ideia é estimular sensações e debates por partes dos estudantes, fazendo uso das manifestações artísticas e abordando a possibilidade de entendimento dos contextos históricos através destas representações.

Avaliação:

- 1) Produção de uma manifestação artística sobre um dos temas tratados até então, amparados por uma reflexão escrita que traga elementos explicativos.

Material de apoio aula 05/turma 202 – Powerpoint “Artes, Desaparecimento e Repressão”**FOTOGRAFIAS DA AUSÊNCIA**

- O fotógrafo argentino Gustavo Germano tem um projeto onde ele recria fotos antigas com as personagens de então, mostrando a ausência daqueles que desapareceram devido às repressões nas ditaduras civis-militares de vários países latino-americanos (Uruguai: 1973-1985; Argentina: 1976-1983; Brasil: 1964-1985), assim como vítimas de desaparecimento por crimes políticos diversos cometidos pelo Estado (Colômbia, Espanha).
- Ele também tem um irmão desaparecido pela ditadura.
- O impacto do desaparecimento é mostrado com a nuance da arte; a pose espontânea da primeira foto traz, na segunda imagem, o peso dos anos e das dores daqueles que ficaram sem saber dos destinos de suas pessoas queridas.
- Site do projeto: gustavogermano.com





1967
Ary Cabrera
Adriana Cabrera



2016
Adriana Cabrera



1977
Edmundo Dossetti
Soledad Dossetti Garcia
Isana Garcia



2016
Soledad Dossetti Garcia





1973
Yolanda Iris Casco
José Casañas
Julio César D'Elia



2016
José Casañas



1969
Gustavo Germano
Guillermo Germano
Diego Germano
Eduardo Germano



2006
Gustavo Germano
Guillermo Germano
Diego Germano





1966
Ana Rosa Kucinski Silva



2012
.



1967
Fernando Augusto de Santa Cruz Oliveira
Ana Lucia Valença de Santa Cruz Oliveira
Ana Carolina Valença de Santa Cruz Oliveira
Marcelo de Santa Cruz Oliveira
Ana Maria Valença Maia



2012
Ana Lucia Valença de Santa Cruz Oliveira
Ana Carolina Valença de Santa Cruz Oliveira
Marcelo de Santa Cruz Oliveira
Ana Maria Valença Maia





1999
Suzana Keriger Lisboa
Mike Valdemar Keriger
Luz Eurioo Tejera Lisboa



2012
Suzana Keriger Lisboa
Mike Valdemar Keriger



Eusebio Caballero Mazoterias
Busca a un hijo nacido en el Hospital La Milagrosa de Madrid, el día 7 de octubre de 1981.

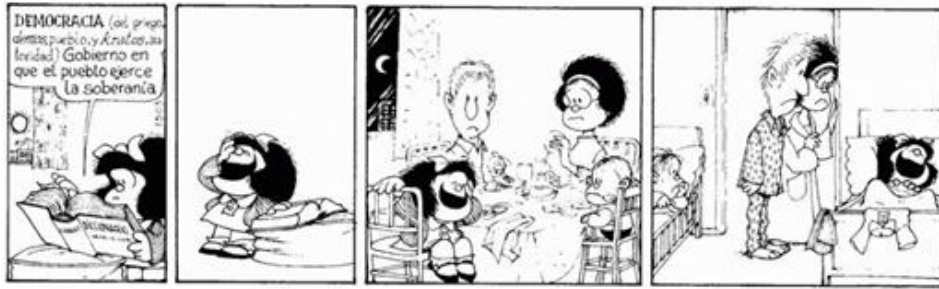




Margarita Herreros Pipaun
Busca una hermana nacida en Vitoria-Gasteiz el 19 de mayo de 1964.

CHARGES: A ARTE COMO IRONIA E DENÚNCIA

- No contexto brasileiro, a charge foi uma arma de resistência. Uma das obras mais importantes neste sentido foi “O Festival de Besteira que Assola o País”, do jornalista e humorista Stanislaw Ponte Preta: suas crônicas acompanhadas de desenhos traziam denúncias a respeito dos crimes e do autoritarismo imposto pelos militares, especialmente nas esferas de poder municipais e estaduais.
- Às vezes sutis, às vezes incisivas, mas sempre diretas: o humor e o desenho, para além da denúncia (que muitas vezes acabava vencendo a censura), traziam consigo o protesto que muitas vezes era vítima da repressão nas ruas.
- Na Argentina, temos Mafalda como expoente – as charges de Quino trazendo a menina que não para de questionar o mundo e a realidade ao seu redor.





MILITANTES
DE ESQUERDA

- PRESOS?
 SIM NÃO
TORTURADOS?
 SIM NÃO
DESAPARECIDOS?
 SIM NÃO
EXECUTADOS?
 SIM NÃO



MILITARES
TORTURADORES

- PRESOS?
 SIM NÃO
TORTURADOS?
 SIM NÃO
DESAPARECIDOS?
 SIM NÃO
EXECUTADOS?
 SIM NÃO



AI, O AI-5



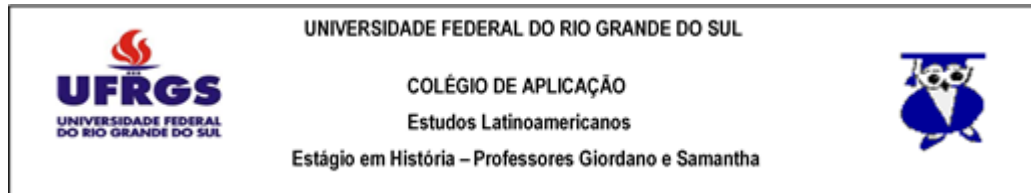
EDUARDO GALEANO – “ESPELHOS”

- Faz mais de meio século que o Uruguai não ganha nenhum campeonato mundial de futebol, mas durante a ditadura militar conquistou outros torneios: foi o país que teve mais presos políticos e torturados, em proporção com a população.

Liberdade era o nome do presídio mais numeroso. E fazendo jus ao nome, fugiram as palavras presas. Através de suas grades escorreram os poemas que os presos escreveram em minúsculas folhas de papel de fumar. Como este:

*Às vezes chove e te amo.
 Às vezes sai o sol e te amo.
 A prisão é às vezes.
 Sempre te amo.*

Aula comum às duas turmas: Marielle Franco



Conteúdos: Racismo; Marielle Franco

Número de períodos: 2 períodos

Objetivos:

- Falar sobre a representatividade da mulher negra na política brasileira;
- Debater sobre os projetos e a morte da vereadora Marielle Franco

Conceitos: racismo; mulher negra; política

Metodologia e estratégias de ensino:

A aula foi dividida em dois períodos. No primeiro período, em um primeiro momento, foi apresentado um power point sobre a vereadora Marielle Franco e os seus projetos na câmara de vereadores do Rio de Janeiro. Após um breve debate sobre os projetos, foi apresentado um vídeo com um trecho do programa “Papo de Segunda”, da GNT, sobre o assassinato da vereadora. Foi feito então um debate acerca das informações, onde os alunos também trouxeram os seus relatos sobre racismo e machismo para o debate.

No segundo período foram apresentados dois vídeos, o primeiro produzido pelo canal A+J Español, e o segundo sendo um trecho de stand up comedy do comediante Yuri Marçal falando também sobre Marielle. Após os vídeos se continuou as discussões da aula anterior, levantando também os temas como fake news e resistência da mulher negra.

Papo de segunda - <https://www.youtube.com/watch?v=agsE8OxjzKY>

Ser Mulher Negra no Brasil - <https://www.facebook.com/ajplusespanol/videos/1864702800248727/>

Stand up - <https://www.facebook.com/yurimarcator/videos/1704692996284113/>

Material de apoio aula comum às turmas 201 e 202 – Powerpoint Marielle Franco

Como funciona a tramitação de um projeto de lei municipal na Câmara?

- RJ: Caso o prefeito o sancione, transforma-se em lei, mas se recebe vetos volta à Câmara. Na nova apreciação, ocorre o seguinte:
- Se é totalmente vetado e o Legislativo concorda com as argumentações do Executivo, o projeto é arquivado, após votação em plenário;
- Já com veto total rejeitado pela Câmara, a lei deve ser promulgada. A Prefeitura tem 48 horas para isso. Se não promulga, tal dever cabe ao presidente da Câmara, em 48 horas após o prazo dado à Prefeitura. Mas a nova lei pode ter sua constitucionalidade arguida na Justiça;
- Quando o projeto recebe vetos parciais e a Câmara mantém todos esses vetos, a parte não vetada mantém-se como lei sancionada pelo prefeito e a parte vetada não é incluída no texto da lei.

Outras questões importantes quanto à tramitação de projetos

- Existe a possibilidade de que a população envie projetos (iniciativa popular). Estes podem ser encaminhados de acordo com o que está definido na Lei Orgânica do Município.
- Existem diversos projetos para apreciação – sendo o mais comum o PL (projeto de Lei).
- Fontes interessantes para pesquisa:
http://www.camara.rj.gov.br/funclegisla_proclegisla.php?tamanho=min
<http://portal.camaranh.rs.gov.br/camara/camara-para-todas-as-idades/como-um-projeto-vira-lei>
<http://www.camarapoa.rs.gov.br/noticias/legislativo-leis-aprovadas-pelos-vereadores-geram-normas-para-a-cidade>

Vereadora Marielle Franco (27/07/1979 – 14/03/2018): seus projetos e sua luta



Projetos de Marielle que tramitam na Câmara do RJ

- **PL 17/2017 Espaço Coruja**, de autoria de Marielle Franco e Tarcísio Motta, que institui um espaço noturno de caráter gratuito para o acolhimento de crianças de mães que trabalham em horários noturnos. O objetivo do projeto é permitir que os responsáveis possam exercer suas atividades de trabalho ou estudo no período noturno. Aprovado, segue para possíveis alterações técnicas.
- **PL 72/2017 Dia da Luta contra a Homofobia, Lesbofobia, Bifobia e Transfobia**, com o objetivo de criar uma data representativa no combate às opressões da população LGBT, no país com o maior número de assassinatos da população LGBT. Votação adiada por solicitação de vereador do PSC.
- **PL 103/2017 Dia de Tereza de Benguela e da Mulher Negra** no calendário, como forma de reconhecimento do histórico e cultural de Tereza Benguela para a memória da mulher negra. **Tereza Benguela, ícone da resistência negra no Brasil**, liderou o Quilombo de Quariterê na resistência contra a escravidão. Aprovado.

Outros projetos de Marielle Franco

- **PL 417/2017 Assédio não é passageiro**, que cria uma campanha publicitária nos transportes públicos do Rio de Janeiro como uma das formas de conscientização da violência contra a mulher. Aprovado.
- **PL 515/2017 Efetivação das Medidas Socioeducativas em Meio Aberto**, que tem por objetivo estimular a inserção ou a reinserção dos adolescentes no sistema educacional e no mercado de trabalho. Aprovado.
- **PL 555/2017 Dossiê Mulher Carioca**, que propõe a elaboração de estatísticas periódicas a respeito do atendimento de mulheres nas áreas da saúde, assistência social e direitos humanos, como forma de auxílio para formulação de políticas públicas que busquem a proteção das mulheres. Aprovado.

Referências para pesquisa:

- <http://rioonwatch.org.br/?p=32750>
- <https://www.mariellefranco.com.br/projetos-de-lei-marielle-rio>
- <https://g1.globo.com/ri/rio-de-janeiro/noticia/protocolado-projeto-no-rio-para-dar-nome-de-marielle-franco-a-tribuna-da-camara.ghtml>
- <http://agenciabrasil.ebc.com.br/politica/noticia/2018-05/camara-do-rio-aprova-projetos-de-marielle-e-da-seu-nome-tribuna>
- <http://acervo.oglobo.globo.com/em-destaque/em-frases-de-marielle-franco-resistencia-favelas-criticas-machismo-violencia-22496342>
- <https://exame.abril.com.br/brasil/sem-respostas-assassinato-de-marielle-franco-completa-dois-meses/>

"As rosas da resistência nascem no asfalto. A gente recebe rosas, mas vamos estar com o punho cerrado falando de nossa existência contra os mandos e desmandos que afetam nossas vidas"

3.2 Ensino de História e as aulas de ELA: uma abordagem interdisciplinar no sentido da descolonização do saber

Como vimos nos materiais e planejamentos utilizados em algumas das aulas na nossa experiência em ELA, nossa ideia foi centrar a discussão na América Latina, redefinir o lugar de fala daqueles que pretendemos protagonistas: os próprios sujeitos latino-americanos. Ao inserir a decolonialidade como tema que perpassa os conteúdos a serem abordados em uma aula de História, podemos voltar a refletir no que diz Walter Mignolo sobre *desobedecer epistemicamente*. Nesse processo de quebra da lógica colonial, se faz necessário ampliar o horizonte do que pode ser feito numa sala de aula onde o Ensino de História se propõe decolonial. Em nossos materiais buscamos na interdisciplinaridade, especialmente com o uso da música latino-americana, um apoio essencial para dar estofo aos temas e conceitos tratados.

A questão do uso de letras de músicas de artistas latino-americanas nos conduz a um outro elemento importante: a língua. A experiência com os alunos e as alunas, desde a primeira aula, nos mostrou o estranhamento com o idioma espanhol – e, em algumas das composições, houve o contato com a gíria *callejera*, de rua, como na letra da *Cumbia Feminazi* (p.47). Neste sentido, podemos também apontar que há que se buscar para além desta compreensão; as línguas indígenas e originárias dos nossos povos podem ser trazidas e estudadas. Em uma das aulas sobre Ayotzinapa e Tlatelolco, nas quais também recorreremos à música (p. 48-51), fomos questionados sobre o significado dos nomes¹⁷, o que nos levou a poder conversar sobre as origens de outras palavras que frequentam o nosso cotidiano, utilizando ferramentas de pesquisa em aula como o Google.

Ao pensarmos a descolonização do saber, precisamos entender a realidade daqueles alunos e alunas e nos aproximarmos a ela. Ao utilizar músicas nos ritmos *cumbia* e *rap*, ou ao sugerir vídeos em plataformas de fácil acesso como o Youtube, tivemos uma participação quase que completa por parte deles e delas. Para abordar interdisciplinariamente os temas que trouxemos, como a participação das mulheres na política (p. 46-47), ou o trabalho de Marielle Franco e seu assassinato, (p. 62-65), e podermos discutir a respeito do funcionamento de instituições como as câmaras de vereadores, ou ainda falar sobre sufrágio universal em diferentes países da América Latina, o uso de mídias que conversassem com os alunos e alunas foi fundamental – como por

¹⁷ Tlatelolco significando, em náhuatl, “pequenos montes de terra” (<https://es.wikipedia.org/wiki/Tlatelolco>) e Ayotzinapa “rio das tartarugas” (<https://es.wikipedia.org/wiki/Ayotzinapa>).

exemplo utilizar um vídeo do programa “Papo de Segunda”, do canal GNT, que muitos e muitas assistiam eventualmente.

Mas podemos dizer que possivelmente as nossas aulas com a maior atenção recebida por parte dos alunos e das alunas tenham sido aquelas onde buscamos nas obras de artistas visuais latino-americanos e latino-americanas o estofamento para os conteúdos a serem estudados (“Mulher na América Latina; arte como expressão e resistência”, p. 39-45 e “Arte e desaparecimento”, p. 53-61). No sentido de um Ensino de História que não se apegasse a cronologias e aos “grandes homens”, que pudesse estudar conceitos e trazer à sala de aula debates sobre a América Latina, da nossa realidade, lembrando os nossos canvas e as nossas perdas. Nos remetemos a Zulma Palermo quanto à importância de pensar na *mudança* que podemos almejar sobre descolonizar o saber ao afirmarmos nosso *discurso* como professores de História latino-americana, pois

(...) geralmente nossas práticas não são totalmente consistentes com os discursos que assumimos. Vejamos assim: sem dúvida, uma mudança nos “conteúdos” que se desenvolvem nas instituições de ensino será ociosa e improdutiva se não são geradas transformações efetivas na própria concepção do que significa aprender, em quem e para quem se produz o saber, em encontrar maneiras de se desprender de objetos de estudo e métodos disciplinares, a fim de refletir sobre questões que afetam “a vida no local”. (PALERMO, 2014, p.126)¹⁸

Assim, pensamos cada planejamento de uma forma diferente. Fomos suscitados pelos alunos e pelas alunas a buscar formas de trazer os conteúdos à sala de aula que pudessem permitir um fazer pedagógico decolonial; nas artes encontramos uma maneira de trocarmos experiências e impressões, sentimentos sobre o que significa ser latino-americano. Ao realizarmos a avaliação final, onde sugerimos uma livre expressão artística deles e delas, pensando nos temas tratados ao longo do trimestre, vimos que esta forma interdisciplinar de pensar o Ensino de História realmente propôs e estimulou reflexões quanto ao entendimento da *latinidade* de cada um e de cada uma. Permitimo-nos afirmar que a experiência em ELA é uma prática pedagógica de descolonização do saber, e no sentido do que diz Catherine Walsh (2017, p.37), nos permite um “horizonte de esperança” quanto ao que podemos propor sobre decolonialidade em sala de aula.

3.3 A América Latina: resistência nos currículos de História

¹⁸ No original: “(...) generalmente nuestras prácticas no son totalmente consistentes con los discursos que asumimos. Veámoslo así: es indudable que un cambio en los ‘contenidos’ que se despliegan en las instituciones educativas será ocioso y improdutivo si no se generan efectivas transformaciones en la concepción misma de lo que significa conocer, en quiénes y para quiénes se produce el saber, en encontrar las vías para desprenderse de objetos de estudio y métodos disciplinares a los efectos de reflexionar sobre problemáticas que afectan a ‘la vida en el lugar’”. Tradução nossa.

De acordo com a entrevista do Professor Edson Antoni supracitada ao canal no Youtube¹⁹ do Instituto de Estudos Latino-americanos da Universidade Federal de Santa Catarina, foi realizada uma pesquisa por parte do docente com uma análise sobre o ensino de História latino-americana no Ensino Fundamental. Nesse estudo, foi apontado que no material disponibilizado pelo PNLD 2014 - 2016 (Plano Nacional do Livro Didático), ou seja, as obras de apoio na sala de aula para a área, menos de 5% (cinco por cento) do conteúdo trata de América Latina. Para além de ser um dado que deixa clara a pouquíssima inserção do tema – e, como comentado na introdução, uma problemática que chega inclusive ao currículo da licenciatura em História -, também nos permite refletir que há muito espaço para novas práticas, como a experiência em ELA.

Assim, se pensarmos apenas no sentido estrito da prática em sala de aula, que é o escopo maior do nosso trabalho, percebemos que é possível uma mudança que percorra todos os currículos de História a serem estudados, do Ensino Básico à universidade. Como vimos no item anterior, os alunos e as alunas têm diversas curiosidades para entender o mundo em que vivem, e compreender a sociedade que lhes cerca – ou seja, a latino-americana. Podemos construir aulas onde seja possível, por exemplo,

Dar voz aos sujeitos dos diversos movimentos sociais, problematizando os esquemas de interpretação advindos do colonialismo, é a maneira como a pedagogia decolonial procede para superar a desumanização e a alienação promovidas pela modernidade capitalista, Movimentos Indígenas (...), Quilombolas, Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra, Zapatistas, Movimentos Feministas Populares, estão entre os interlocutores privilegiados. (MORENO, 2019, p. 110-1)

Lembramos aqui de temas sensíveis, como nas aulas que lecionamos sobre os movimentos estudantis no México, com tantas aproximações àqueles que sofreram (e sofrem) repressões violentas por parte do Estado brasileiro. Os eventos ocorridos em Ayotzinapa em 2014 (o desaparecimento, após abordagem policial, de 43 estudantes que se dirigiam a uma manifestação estudantil, além de 9 mortos e 17 feridos)²⁰ foram intensamente debatidos pelos alunos e pelas alunas, especialmente em relação ao momento vivido à época do nosso estágio, de eleição e constantes manifestações estudantis nas ruas, e, também, no tocante à questão de que os

¹⁹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Ygii5hWsyUg&t=408s>. Acesso em novembro de 2019.

²⁰ De acordo com a investigação realizada pela Equipe Argentina de Antropologia Forense, contratada pelos pais e mães dos estudantes desaparecidos – devido à quase inexistência de apoio por parte do Estado mexicano à época – apenas um corpo, dos 43 desaparecidos, foi encontrado. Fonte: https://eaaf.typepad.com/eaaf_sp/ (site da própria instituição).

desaparecidos eram de populações indígenas (voltando ao que comentamos sobre a questão da língua náhuatl anteriormente).

Estudar o contexto latino-americano de Terrorismo de Estado, das ditaduras civil-militares (como no caso dos protestos e do massacre em Tlatelolco, em 1968, ou ainda dos desaparecidos dos regimes argentino, uruguaio e brasileiro), trouxe à sala de aula a possibilidade de compreensão daquilo que estava sendo pensado pelos e pelas estudantes das nossas turmas, frente ao momento vivido em nosso país. O entendimento por parte deles e delas de que o que ocorre no Brasil não é isolado daquilo que acontece na América Latina é de fundamental importância em uma aula de História.

Pensamos também no estudo da questão de gênero na América Latina, onde, entre tantos temas possíveis, abordamos a questão da violência contra a mulher; além das aulas já citadas sobre Marielle Franco, trouxemos à aula dados sobre feminicídio (p. 46), por exemplo. A aproximação do tema com as realidades vividas pelas alunas, em especial, acabou por se refletir inclusive nos trabalhos propostos como avaliação final, onde muitas das meninas expuseram seus medos de viver em uma sociedade machista, e se viram representadas em lutas como a da própria Marielle. Ao trazermos a discussão para o cotidiano latino-americano, debatemos sobre as mulheres na Venezuela, sobre Violeta Parra, sobre Ana Mendieta, sobre Karol Conka²¹. Ao assistirmos o vídeo com a peruana Victoria Gamarra cantando “Gritaram-me Negra!”, tivemos que estender o debate por mais uma aula a respeito do racismo, especialmente contra a mulher.

A América Latina nos currículos de História se propõe, na pouquíssima inserção que ainda recebe, como resistência. E na prática pedagógica decolonial temos como ampliar esse *resistir*: trazer à sala de aula a compreensão de que somos brasileiros e, por conseguinte, latino-americanos. Compartilhamos nossas histórias, nossas mazelas e nossas lutas, mas também nossos preconceitos, arraigados pelo colonialismo: o Ensino de História que pense a decolonialidade é uma ferramenta de pensamento crítico, portanto se faz tão importante trazer a América Latina para dentro da sala de aula.

²¹ Cantora negra brasileira (1987 -), sempre trazida em sala de aula pelas alunas e pelos alunos pela força de suas composições.

3.4 Perspectivas, desafios, (des)estruturas, reconstruções... é possível pensar em um currículo decolonial?

Se um dos desafios da prática pedagógica decolonial é ser questionadora, como vimos em Walsh, a ideia de pensar em perspectivas passa necessariamente por esta premissa. Não se trata simplesmente de negar o eurocentrismo: a própria ideia de decolonialidade advém do entendimento e do estudo da relação entre o que vimos em Dussel (centro – periferia), no sentido de desconstruir esta estrutura e mudarmos nossa visão de mundo. Ao estudarmos a América Latina e pensarmos nela como eixo central do Ensino de História e dos planejamentos de aula, como tivemos a oportunidade de fazer na experiência em ELA, percebemos que a ideia de um currículo decolonial é possível.

Esta possibilidade toma forma nas aproximações que podem ser realizadas entre os temas; ao pensarmos em aberturas nos currículos de História – nossa ideia é justamente ampliar as narrativas, trazer à discussão os agentes históricos que ficam de fora pela pouca inserção da América Latina nos livros didáticos e nas salas de aula. Como diz Walter Mignolo, o “problema é que não pode haver um caminho uni-versal. Tem de haver muitos caminhos pluri-versais” (MIGNOLO apud RIBEIRO, 2016, p.60); e nessa pluralidade as práticas pedagógicas decoloniais podem encontrar caminhos, entrelaçar histórias, resgatar origens, discutir problemas.

Voltamos ao Professor Jean Moreno quando comenta sobre a necessidade deste *repensar* o currículo de História para além do eurocentrismo, questão essencial a um construir de perspectivas decoloniais na sala de aula, especialmente no Brasil:

Representações negativas sobre grande parte da população interna dos países colonizados predominaram até muito recentemente. As representações positivas sobre a ocidentalidade/europeidade permanecerão existindo por toda parte. A Mona Lisa, a Torre Eiffel continuarão onipresentes, por muito tempo, como signo, como desejo. Por isso, o ensino escolar da História necessita representar com mais ênfase as populações dantes excluídas e, inclusive, no Brasil, refletir se deseja-se continuar a representar o povo brasileiro apartado da realidade latino-americana. (MORENO, 2019, p. 113)

Ou seja, mudar as práticas pedagógicas passa, necessariamente, por trazer o pensamento latino-americano para dentro da sala de aula, e esta inserção sobre a qual viemos comentando, da América Latina no currículo de História, também nos sugere – dentro dos movimentos que se fazem necessários ainda no século XXI – que abordemos que o Brasil é parte do continente e das suas trajetórias. Nas discussões com os alunos e as alunas percebemos que esta construção é necessária,

e que pode ser amplamente debatida quanto aos mais diversos temas, de movimentos sociais a feminismo, racismo, nas artes.

Talvez o aspecto mais premente nesta ideia de se pensar um currículo decolonial de História, para nós, esteja na questão das narrativas. Seja no tocante à vida das mulheres artistas latino-americanas, dos desaparecidos políticos, dos e das estudantes de outros recantos da América Latina, entendemos que as semelhanças entre trajetórias e com as próprias histórias dos alunos e das alunas foi fundamental para a construção de aulas na nossa experiência. Assim, voltamos a Jean Moreno quando aponta que:

Pensar alternativas para narrativas integradoras que possibilitem os povos colonizados (como “nós” brasileiros) reapropriarem-se de suas experiências, refletir e reconstruir seus caminhos pode se tornar uma alternativa a um ensino de História cada vez mais sobrecarregado de informações e pobre de significâncias para a vida de cada um e de todos. (Idem, p. 114)

As perspectivas das quais buscamos compartilhar remetem a este sentido, de uma busca por conteúdos que tragam horizontes de reflexão das trajetórias e das vidas dos povos latino-americanos. Pensamos que a disciplina de ELA tem esse componente como motriz, e também que a disciplina permite abordar a História respeitando preceitos como metodologia, estudo dos conceitos históricos, respeito às fontes; e ao fazer isto, abrir caminhos e mostrar possibilidades. Como, enfim, nos traz Walsh a respeito das práticas pedagógicas decoloniais:

Pedagogias que se esforçam por abrir rupturas e provocar aprendizagens, desaprendizagens e reaprendizagens, desprendimentos e novas amarrações; pedagogias que pretendem plantar sementes, não dogmas ou doutrinas, esclarecer e enredar caminhos, e criar horizontes para teorizar, pensar, fazer, ser, estar, sentir, olhar e escutar – de modo individual e coletivo – até o decolonial. (WALSH, 2017, p. 66-7)²²

Logo, um currículo decolonial é possível; ao pensar a aula de História, podemos ir além das narrativas que nos prendem ao eixo eurocêntrico e entender que a América Latina tem a sua própria narrativa, a sua forma de *ser mundo*. Não é um mundo separado da Europa, da Ásia, da África, da Oceania, da América do Norte; mas repleto de caminhos a serem percorridos por nós mesmos, buscando compreender o que nos faz latino-americanos.

²² No original: “Pedagogías que se esfuerzan por abrir grietas y provocar aprendizajes, desaprendizagens e reaprendizagens, desprendimientos y nuevos enganchamientos; pedagogías que pretenden plantar semillas no dogmas o doctrinas, aclarar y en-redar caminos, y hacer andar horizontes de teorizar, pensar, hacer, ser, estar, sentir, mirar y escuchar – de modo individual y colectivo – hacia lo decolonial.” Tradução nossa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao nos aproximarmos dos autores que tratam do tema da decolonialidade para realizar o nosso trabalho, percebemos que a missão de delimitar as obras para pesquisa tenha sido talvez uma das tarefas mais difíceis para a escrita. Nossa ideia de explorar a experiência no Colégio de Aplicação precisava ser amparada pela literatura, e esta se mostrou complexa, tanto pela pouca disponibilidade na língua portuguesa, quanto pelo nível de abstração que os autores decoloniais latino-americanos buscam em seus escritos (ler os artigos de Walter Mignolo na língua inglesa foi sem dúvida o maior desafio). Mas aos poucos as conexões iam sendo realizadas, novas vozes surgiam para auxiliar na compreensão e, felizmente, fomos levados a ler algumas letras que há tempos não líamos como a do mestre Paulo Freire.

O que podemos concluir, em nossa tentativa de apontar perspectivas e mostrar possibilidades de um Ensino de História decolonial, é que os autores que estudamos todos concordam em um aspecto quanto à decolonialidade: ela deve ser uma prática *libertadora*. Não por acaso Catherine Walsh comenta sobre Freire e Fanon, de vidas tão dedicadas a *libertar* através do conhecimento e da luta; Mignolo fala de *desobediência*; ou, ainda, Quijano busca compreender os mecanismos de *dominação*, e Dussel escreveu não menos do que uma *filosofia da libertação*. O que percebemos nestes e nos outros autores e autoras consultados é que pensar sobre a América Latina requer a busca por *liberdade* de pensamento, para fora do eurocentrismo que nos prende quando falamos da nossa história e vivemos o nosso cotidiano.

Assim, pensamos que, como resultado da nossa experiência em ELA tivemos uma dimensão de *libertação* em nossos planejamentos de aula que em uma aula regular curricular de História não teríamos (como pudemos experimentar no estágio anterior) – ainda que, como comentamos, não abrimos mão de preceitos caros à nossa formação enquanto historiadores e professores, como o método e o estudo de conceitos, por exemplo. O que buscamos foi mostrar aos alunos e às alunas que, ao estudar a História da América Latina, eles e elas estão estudando a *sua própria* trajetória. E que em meio a tantas lutas e marcas deixadas pelo colonialismo, temos nossas origens, nossos cantos, nossas cores e nossa identidade; ao pensarmos o mundo olhando *daqui*, pelo olhar latino-americano, muitas outras histórias serão contadas e conhecidas.

BIBLIOGRAFIA

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. *Revista Brasileira de Ciência Política*, Brasília, n. 11, pp. 89-117, 2013. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbcpol/n11/04.pdf>. Acesso em outubro de 2019.

CONCEIÇÃO, Juliana Pirola e DIAS, Maria de Fátima Sabino. Ensino de História e consciência latino-americana. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 31, n. 62, p. 179, 2011. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbh/v31n62/a10v31n62.pdf>. Acesso em dezembro de 2019.

DUSSEL, Enrique. *Filosofia da libertação*. São Paulo: Edições Loyola, 1977.

FREIRE, Paulo. *Conscientização: Teoria e Prática da Libertação*. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

KALIL-ALVES, Thamar; OLIVEIRA, Wellington de. O ensino de história da América Latina no Brasil: sobre currículos e programas. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, Bogotá (Colômbia), vol. 3, n. 6, pp. 283-298, 2011.

MALDONADO-TORRES, Nelson. On the coloniality of Being. *Cultural Studies*, Londres, vol. 21, n. 2-3, pp. 240-277, 2007. Disponível em <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09502380601162548>. Acesso em novembro de 2019.

MIGNOLO, Walter. Epistemic Disobedience, Independent Thought and De-Colonial Freedom. *Theory, Culture & Society*, Londres, vol. 26, n. 7-8, 2009. Disponível em <http://waltermignolo.com/wp-content/uploads/2013/03/epistemicdisobedience-2.pdf>. Acesso em outubro de 2019.

MIGNOLO, Walter. The Geopolitics of Knowledge and the Colonial Difference. *The South Atlantic Quarterly*, Durham (EUA), vol. 101, n. 1, 2002. Disponível em <http://waltermignolo.com/wp-content/uploads/2013/03/Geopolitics.pdf>. Acesso em outubro de 2019.

MORENO, Jean Carlos. O tempo colonizado: um embate central para o ensino de História no Brasil. *InterMeio: revista do PPG Educação*, Campo Grande, v. 25, n. 49, pp. 97-117, 2019.

PADRÓS, Enrique Serra. “Elementos do Terror de Estado implementado pelas Ditaduras de Segurança Nacional”. *In*: PADRÓS, Enrique Serra (org.). *As Ditaduras de Segurança Nacional: Brasil e Cone Sul*. Porto Alegre, CORAG, pp. 15-22, 2006.

PALERMO, Zulma. Irrupción de saberes “otros” en el espacio pedagógico: hacia una “democracia decolonial”. *In*: MIGNOLO, Walter et al. (org.). *Los desafíos decoloniales de nuestros días: pensar en colectivo*. Neuquén (Argentina): EDUCO, pp. 123-149, 2014.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires (Argentina), CLACSO, pp. 117-142, 2005. Disponível em: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf. Acesso em dezembro de 2019.

RIBEIRO, Adelia Miglievich. Linhagens pós-coloniais e a possibilidade de ampliação do conhecimento: um debate epistemológico. *In*: BAUMGARTEN, Maíra (org.). *Sociedade, Conhecimentos e Colonialidade*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, pp. 41-64, 2016.

ROCHA, Aristeu Castilhos da. Os conceitos e a mediação no processo ensino e aprendizagem em história. *Revista do Lhiste*, Porto Alegre, vol.2, n. 3, pp. 96-112, 2015. Disponível em <https://seer.ufrgs.br/revistadolhiste/article/view/59695>. Acesso em dezembro de 2019.

WALSH, Catherine. *Pedagogías Decoloniales. Prácticas Insurgentes de resistir, (re)existir e (re)vivir*. Quito (Equador): Editora Abya-Yala, 2017. Disponível em <https://ayalaboratorio.files.wordpress.com/2018/03/catherine-walsh-pedagoc3adas-decoloniales-volume-i.pdf>. Acesso em dezembro de 2019.