

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS
CURSO DE GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA

GUSTAVO GELAK DE SIQUEIRA**

**EM BUSCA DE UMA PEDAGOGIA DECOLONIAL: A experiência da disciplina de
Estudos Latino-Americanos no CAp/UFRGS**

PORTO ALEGRE, 2020

GUSTAVO GELAK DE SIQUEIRA

**EM BUSCA DE UMA PEDAGOGIA DECOLONIAL: A experiência da disciplina de
Estudos Latino-Americanos no CAp/UFRGS**

Trabalho de Conclusão apresentado à Comissão de Graduação do Curso de Geografia, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Licenciado em Geografia.

Orientador: Prof. Dr. Marcelo Argenta Câmara

Porto Alegre, 2020

AGRADECIMENTOS

Primeiro, e mais importante, agradecer aos meus pais, **Elisabeth e Odivan**, que possibilitaram tudo, sempre me apoiaram, mesmo quando decidi largar uma graduação que “paga bem” no mercado pela licenciatura em Geografia, que muitas vezes vê seus profissionais precarizados. Sem eles nada seria possível.

À **Débora**, que me acompanhou durante todo este caminho que foi a graduação, me apoiando e ajudando em tudo que eu imaginava, alimentando meus sonhos a todo instante e nunca duvidando de mim.

À **Barra 2015/1**, presente que a Geografia me deu nesse caminho, irmãos e irmãs para a vida toda, que sofreram, riram, aprenderam juntos comigo nessa longa caminhada que foi a graduação.

Ao **DAGE**, espaço que me ensinou demais, sobre a vida, sobre organização, e serviu de lugar de encontro com todos e todas as amigas da Geografia .

Aos **Guris**, amigos que vêm de antes da Geografia e que acompanharam, cada um traçando seu próprio trajeto, sempre presentes e apoiando nos momentos duros.

Por último, à **Geografia** e à **UFRGS**, que me propiciaram enxergar o mundo de uma outra forma. Me deram a possibilidade de viajar e conhecer diversos lugares e pessoas do Brasil, através dos encontros de estudantes. Também destacar a qualidade da Universidade Pública, e aqui vai meu agradecimento à todos os professores e professoras que atravessaram esse caminho, sem dúvida todos e todas me ensinaram coisas importantes para ser um bom Geógrafo e Professor, mas também coisas importantes para ser um ser humano melhor.

Esse trabalho marca o fim desse lindo e importante ciclo da minha vida. O mais importante, sem dúvidas, foi ter o privilégio de caminhar, e continuar caminhando, ao lado dessas pessoas incríveis, cada um, das mais diversas maneiras, ajudou a construir o Gustavo que escreve essas palavras.

[...] Ante esta realidad sobrecogedora que a través de todo el tiempo humano debió de parecer una utopía, los inventores de fábulas que todo lo creemos, nos sentimos con el derecho de creer que todavía no es demasiado tarde para emprender la creación de la utopía contraria. Una nueva y arrasadora utopía de la vida, donde nadie pueda decidir por otros hasta la forma de morir, donde de veras sea cierto el amor y sea posible la felicidad, y donde las estirpes condenadas a cien años de soledad tengan por fin y para siempre una segunda oportunidad sobre la tierra.

Gabriel García Márquez, *La soledad de América Latina*, Nobel, 1982

RESUMO

O objetivo deste trabalho é analisar os possíveis caminhos para uma pedagogia decolonial propostos pela disciplina de Estudos Latino-Americanos (ELA) do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Contextualizamos o giro decolonial e buscamos compreender o que seria uma pedagogia decolonial, a partir de pensadores e pensadores latino-americanos, buscando em Freire e Fals Borda uma genealogia de uma pedagogia decolonial latino-americana. Analisamos a institucionalização da Geografia enquanto disciplina escolar no Brasil, abordamos a disputa de poder dos currículos, e analisamos a colonialidade do currículo da Base Nacional Comum Curricular brasileira e dos livros de Geografia do Plano Nacional do Livro Didático de 2017, entendendo que servem como veículos para a reprodução de um conhecimento eurocentrado. Comparamos os conteúdos da BNCC e dos livros com os conteúdos propostos pela disciplina de ELA e, entendendo os limites da proposta da disciplina, apontamos os caminhos possíveis que esta propõe para a construção de uma outra educação, partindo do contexto dos sujeitos envolvidos, colocando teoria e prática em sintonia. Se temos na educação essa ferramenta de construção de sujeitos, podemos utilizá-la na construção de um outro mundo. Essa é uma das propostas da disciplina de ELA, produzindo, através de uma fissura, outras possibilidades de interpretar o mundo e o lugar onde vivemos, possibilitando a construção de outras identidades. Apresenta conteúdos sobre a América Latina que, possivelmente, não seriam conhecidos de outra forma. Olhar para a América Latina, para países que são frutos do mesmo processo colonial, que ocupam lugares similares do sistema-mundo moderno/colonial capitalista, que tem problemas contemporâneos similares, é fundamental para a construção de outro mundo, compartilhar os problemas e achar soluções em comum, conhecer o espaço em que habitamos e quem habita nele, se reconhecer enquanto atores desse espaço.

Palavras-chave: América Latina; Currículo; Decolonial; Geografia Escolar; Pedagogia.

RESUMEN

El objetivo de este trabajo es analizar los posibles caminos para una pedagogía decolonial propuestos por la disciplina de Estudios Latino Americanos(ELA) del Colégio de Aplicaçã de la Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Contextualizamos el giro decolonial y buscamos comprender lo que sería una pedagogía decolonial desde pensadoras y pensadores latinoamericanos, buscando en Freire y Fals Borda una genealogía de una pedagogía decolonial latinoamericana. Analizamos la institucionalización de la Geografía mientras asignatura escolar en el Brasil, nos acercamos de las disputa de poder de los currículos y analizamos la colonialidad del currículo de la Base Nacional Curricular brasileña y de los libros de Geografía del Plano Nacional do Livro Didático de 2017, entiendo que sirven como medios para reproducción de un conocimiento eurocentrado. Compramos los contenidos propuestos por la disciplina de ELA y, entiendo los límites de la propuesta de disciplina, apuntamos los caminos posibles que propone para la construcción de una otra educación, partiendo del contexto de los sujetos participantes, poniendo teoría y práctica en sintonía. Si tenemos en la educación esa herramienta de construcción de sujetos, podemos utilizarla en la construcción de otro mundo. Esa es una de las posibilidades de interpretar el mundo y el lugar donde vivimos, posibilitando la construcción de otras identidades. Presenta contenidos sobre América Latina que, posiblemente, no serían conocidos de otra forma. Mirar para la América Latina, para países que son frutos de un mismo proceso colonial, que ocupan puestos similares en el Sistema-Mundo moderno/colonial capitalista, que tiene problemas contemporáneos similares, es fundamental para la construcción de otro mundo, compartir los problemas y buscar soluciones comunes, conocer el espacio que habitamos y quien habita en él, reconocerse mientras actores de ese espacio.

Palabras clave: América Latina; Plan de Estudios; Decolonial; Geografía Escolar, Pedagogía.

ABSTRACT

The objective of this research is to analyze the possible paths for a decolonial pedagogy proposed by the Latin American Studies (ELA) discipline of the Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. We contextualized the decolonial turn and sought to understand what a decolonial pedagogy could be, from Latin American thinkers, seeking in Freire and Fals Borda a genealogy of a Latin American decolonial pedagogy. We analyzed the institutionalization of Geography as a school subject in Brazil, addressed the power struggle of the curriculum, and analyzed the coloniality of the Brazilian National Common Core (BNCC) and the Geography books of the 2017 National Textbook Plan, understanding that they serve as vehicles for the reproduction of a Eurocentered view of the world. We compare the contents of the BNCC and the books with the contents proposed by the ELA discipline and, understanding the limits of the discipline's proposal, we point out the possible paths it proposes for the construction of another education, starting from the context of the subjects involved, putting theory and practice in tune. If we have in education this tool of subject construction, we can use it in the construction of another world. This is one of the proposals of the ELA discipline, producing, through a fissure, other possibilities of interpreting the world and the place where we live, enabling the construction of other identities. It presents content about Latin America that, possibly, would not be known otherwise. Looking at Latin America, at countries that are the products of the same colonial process, that occupy similar places in the modern/colonial capitalist world-system, that have similar contemporary problems, is fundamental for the construction of another world, to share the problems and find solutions in common, to know the space in which we live and who lives in it, to recognize themselves as actors of that space.

Keywords: Latin America; Curriculum; Decolonial; School Geography, Pedagogy.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CAP - Colégio de Aplicação

CLACSO - Conselho Latino-americano de Ciências Sociais

ELA - Estudos Latino Americanos

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

PNE - Plano Nacional de Educação

PNLD - Plano Nacional do Livro Didático

UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Tabela com espaço dedicado a América Latina e América Anglo-saxônica nos livros didáticos de Geografia do PNLD de 2017	36
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	11
2. GIRO DECOLONIAL	14
3. EM BUSCA DE UMA PEDAGOGIA DECOLONIAL	22
3.1 A institucionalização da Geografia no Brasil	25
3.2 Currículo, espaço em disputa	28
3.3 América Latina e o currículo da BNCC	31
3.4 América Latina nos livros didáticos	35
4. ESTUDOS LATINO-AMERICANOS	38
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	46
REFERÊNCIAS	48

1. INTRODUÇÃO

Esse trabalho é fruto de uma ideia que foi sendo amadurecida durante os últimos anos da graduação. No quinto semestre do curso, tive a oportunidade de ser monitor de Geografia do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (CAP/UFRGS). Não ligada às minhas funções de monitor, mas fazendo parte das turmas da professora com quem trabalhava, conheci a disciplina de Estudos Latino-americanos (ELA). Junto a isso, cursava a disciplina de Geografia da América Latina, que despertou ainda mais meu interesse pela região. Alguns semestres mais tarde, tive a oportunidade de realizar meu estágio docente do ensino fundamental na disciplina de ELA, sendo uma ótima experiência e me incentivando a concretizar essa pesquisa, animado por poder contribuir com a divulgação desse projeto que considero importante para construir uma outra perspectiva de mundo através da educação.

Nós, Brasil, nascemos de costas para nosso continente, para a América Latina, fruto de um processo colonial que monopolizou as relações internacionais com Portugal, criando um fluxo de mão única das riquezas da colônia para a metrópole e, mais tarde, com a abertura do comércio e a independência, continuou olhando para o norte do Atlântico.

Na escola, a Geografia, dentre tantas funções, tem uma que dá origem à sua inserção como disciplina, a construção de uma identidade nacional. Para essa identidade, pensada pelas elites que dominavam – e dominam – o aparelho estatal, nunca foi interessante olhar para a América Latina. Pelo contrário, possibilitar a construção de uma identidade latino-americana vai de encontro aos objetivos de nação pensado pelas elites brasileiras. Se construir uma nação brasileira era importante para os projetos expansionistas do Brasil, tratar como irmãos e irmãs o resto da América Latina seria contraditório.

Mas qual é a importância de se construir uma identidade latino-americana? Será que não é importante olharmos para o nosso continente, para os países que surgiram de um mesmo processo histórico e que compartilham problemas contemporâneos similares? Conhecer melhor quem está próximo, quem é parecido? Inspirar-nos em suas lutas?

A partir dessa ideia, os Estudos Latino-americanos aparecem como projeto importante para possibilitar a construção dessa identidade. Ao observarmos a Base Nacional Comum Curricular e alguns livros didáticos de Geografia do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2017, notamos o eurocentrismo que carregam, e a necessidade de inserir outras perspectivas dentro da sala de aula. Para explicar esse processo, utilizaremos o conceito de Colonialidade, que será central para a discussão deste trabalho. Para Castro-Gómez e

Grosfoguel (2007, p. 13), o conceito surge para questionar a ideia de que vivemos num mundo descolonizado e pós-colonial. Colonialidade é o lado obscuro da modernidade, é toda o saque e a opressão das colônias que ergueu Europa, e faz parte do sistema que mantém essa dominação, do Norte sobre o Sul global, até hoje. A colonialidade está presente em nosso habitus – um conjunto de aprendizados que na maioria das vezes é incorporado em nossas formas de perceber, representar e agir de forma inconsciente através das experiências e práticas cotidianas que vivemos em nossos diversos espaços de socialização.

Mas é na escola que somos sistematicamente submetidos a um processo de colonização dos nossos sentidos de vida (CRUZ, 2017). Nessa instituição somos submetidos à produção de um habitus colonial que produz uma subjetivação eurocêntrica (CASTRO-GÓMEZ, 2007). E se a educação formal, na escola, auxilia a construção de uma subjetividade, de uma identidade nacional, reproduzindo ideologias, podemos utilizá-la como meio de construir um outro mundo. Descolonizar as mentes é um dos objetivos dessa ideia.

No Brasil, a produção científica sobre uma pedagogia decolonial, ainda mais em Geografia, não é vasta, restando espaço para a discussão e análise de uma teoria pedagógica decolonial e o apontamento de caminhos para sua concretização. É nesse espaço que este trabalho se encontra, analisando uma disciplina inovadora no Brasil, que busca, a partir de uma epistemologia decolonial, abrir caminhos para práticas decoloniais na educação. Isso se utilizando da Geografia, explorando seu potencial de compreensão do mundo para enriquecer o pensamento decolonial.

Nosso problema é analisar os caminhos sugeridos pela disciplina de ELA do CAP/UFRGS para a construção de uma pedagogia decolonial, e se os conteúdos desse currículo se diferenciam da abordagem para América Latina da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e de alguns livros didáticos de Geografia do último Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), de 2017.

Para isso, faremos uma análise comparativa entre os conteúdos de América Latina que aparecem no currículo da BNCC e nos livros didáticos de Geografia com o currículo da disciplina de ELA. Como a disciplina de ELA é construída a partir de um arcabouço teórico nos referenciais de um pensamento decolonial, adotamos tal pensamento como nosso referencial teórico.

No primeiro capítulo é apresentado o pensamento decolonial, sua origem, objetivos, autores e autoras, etc. No segundo capítulo buscamos construir o que é uma pedagogia decolonial, analisando a colonialidade e os conteúdos apresentados de América Latina no currículo da BNCC e em alguns livros didáticos de Geografia do PNLD de 2017.

No terceiro capítulo apresentamos a disciplina de Estudos Latino-americanos do Colégio de Aplicação da UFRGS, o que levou à sua criação, quais metodologias utiliza, quais seus objetivos, os componentes curriculares e se os resultados atingem os objetivos iniciais. Por fim, no quarto e último capítulo, faremos a comparação dos currículos e uma interpretação final sobre a contribuição dos Estudos Latino-americanos para um projeto de identidade latino-americana.

2. GIRO DECOLONIAL

O mundo globalizado e capitalista que vivemos hoje, onde o tempo e o espaço foram modificados através do desenvolvimento tecnológico e de uma lógica neoliberal para que o dinheiro não encontrasse fronteiras, e no qual a concentração dos recursos se encontra nas mãos de uns poucos enquanto a grande maioria da população mundial – esses que encontram as fronteiras bem definidas – vive num estado de miséria, explorada juntamente com a natureza, é o resultado de 500 anos de um sistema que deu seus primeiros passos na invasão da América.

Se o nosso horizonte aponta à transformação deste mundo, para a libertação da raça humana e da natureza desse sistema, temos que compreender como se deu sua formação, temos que compreender sua história. Ao mesmo tempo, entendemos a educação como um campo fundamental nessa luta pela transformação humana. Ela também precisará ser transformada, abandonando seus pressupostos mercadológicos e mirando uma educação humanitária, conscientizadora. É a partir disso, e da experiência que tive na disciplina de Estudos Latino-americanos do Colégio de Aplicação, que creio apontar possibilidades interessantes para uma educação e um conhecimento Outro, juntamente com o pensamento decolonial, que julgo trazer uma reflexão essencial para uma outra leitura da história e, conseqüentemente, das nossas sociedades contemporâneas, principalmente da América Latina. Buscarei analisar ambos, porque creio que têm muito em comum, mirando compartilhar esses pensamentos e experiências, indicando caminhos possíveis para se caminhar na busca desse novo mundo.

Nesse primeiro capítulo, então, trataremos sobre o pensamento decolonial, que será o principal referencial teórico deste trabalho. Trarei a colonialidade, o lado obscuro da modernidade, como conceito central, e analisaremos a contribuição de intelectuais do grupo modernidade/colonialidade, trazendo conceitos como colonialidade do poder, do saber, do ser e da natureza.

Para começar, uma breve explicação e histórico do grupo modernidade/colonialidade. No ano de 1998 ocorreram dois eventos independentes, mas que apontavam para um mesmo caminho, que seriam chave para a criação do grupo. Com o apoio do Conselho Latino-americano de Ciências Sociais (CLACSO), na Universidade Central de Venezuela, Edgardo Lander organizou um evento com a participação de Walter Mignolo, Arturo Escobar, Aníbal Quijano, Enrique Dussel e Fernando Coronil, pesquisadores

importantes do grupo modernidade/colonialidade. Desse evento saiu um dos livros fundantes do pensamento decolonial: “La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales”, publicado em 2000. No mesmo ano, em Binghamton, Nova York, Estados Unidos da América, Ramón Grosfoguel e Agustín Lao-Montes organizaram o congresso internacional “Transmodernity, historical capitalism, and coloniality: a post-disciplinary dialogue”, o qual contou com as presenças de Immanuel Wallerstein, Quijano, Dussel e Mignolo. Foi neste congresso onde esses pensadores se reuniram pela primeira vez para discutir sobre as heranças coloniais na América Latina dialogando com o conceito do sistema-mundo moderno de Wallerstein (Castro-Gómez e Grosfoguel, 2007).

Podemos entender o grupo como herdeiros do pensamento crítico latino-americano. São pensadores que fizeram e fazem parte desta tradição desde antes da conformação do grupo. Formado por pesquisadoras e pesquisadores de diversas áreas, há uma heterogeneidade do pensamento, mas a ideia que unifica esses e essas intelectuais é de que a modernidade não é um fenômeno originado apenas na Europa, mas uma construção simbólica e histórica nascida da violência colonizadora e da subalternização dos povos da América Latina e outras regiões colonizadas. O objetivo é “des-cobrir” (Dussel, 2005) esse outro lado essencial e constituinte da modernidade que é a colonialidade.

O grupo modernidade/colonialidade não é apenas uma corrente teórica, falando para seus pares dentro da academia. Nas palavras de Castro-Gómez e Grosfoguel (2007, p. 12), “es necesario decir que el grupo modernidade/colonialidad no se especializa sólo en publicar libros dirigidos a expertos, sino que participa también en varios proyectos académico-políticos”. Em outras palavras, mas reforçando essa ideia, Silvia Rivera Cusicanqui (2010) nos diz que “no puede haber un discurso de la descolonización, una teoría de la descolonización, sin una práctica descolonizadora”(p. 62).

O giro e o pensamento decolonial não são recentes e não se restringem apenas a esses intelectuais latino-americanos que deram origem ao termo. Para resumir, Walter do Carmo Cruz nos diz que “a expressão ‘giro decolonial’ é uma forma sintética de nomear uma inflexão epistêmica, ética e política nas ciências sociais latino-americanas que coloca o nosso passado colonial como ponto de partida para pensarmos a especificidade de nossas sociedades” (CRUZ, 2017, p 23). Com outros nomes e com outras formas, o giro decolonial é a resistência do oprimido ao opressor, é a raiva do colonizado ao colonizador, são 500 anos de enfrentamento a um sistema colonial, moderno, capitalista, que inferioriza os povos não-brancos, os povos do sul global, os povos não ocidentais. Como nos diria Paulo Freire (2011, p. 213), “o processo colonial traz em si mesmo uma ação contrária incrível e dialética.

Ou seja, não há intervenção colonial que não provoque uma reação por parte do povo colonizado”.

A construção de um movimento intelectual decolonial acontece em um contexto específico que vivia a América Latina. Com a crise do socialismo marcada pela dissolução da União Soviética, e a ascensão do neoliberalismo por toda a América Latina, o pensamento de esquerda vivia uma crise. Junto a isso, movimentos indígenas emergiram por toda a região protestando pelos seus direitos, por terra e território e contra o neoliberalismo. A partir deste contexto, começa a surgir o grupo modernidade/colonialidade. Com uma crise no pensamento de esquerda e na própria sociedade moderna, esse grupo virou o olhar para esses movimentos que emergiam. Foi a busca por soluções outras para os problemas internos da sociedade e do pensamento ocidental moderno. Escutar esses povos que apareciam naquele momento, mas que, mesmo que colonizados, inventam e se reinventam, resistindo, há 500 anos. Como nos diz Silvia Cusicanqui,

Si bien la modernidad histórica fue esclavitud para los pueblos indígenas de América fue a la vez una arena de resistencias y conflictos, un escenario para el desarrollo de estrategias envolventes, contrahegemónicas, y de nuevos lenguajes y proyectos indígenas de la modernidad (CUSICANQUI, 2010, p. 63).

Portanto, partimos da ideia de que o giro e o pensamento decolonial são uma reflexão sobre si, herdeiros do pensamento crítico e anti-colonial latino-americano, mas que abre seus ouvidos para os movimentos indígenas e quilombolas, que não foram colonizados cognitivamente mas sim construídos a partir da resistência, tendo outras formas de existir e se relacionar com o mundo. Como nos disse Carlos Walter Porto-Gonçalves¹, os mapas servem para auxiliar a navegar nos mares já conhecidos. Se estamos navegando em mares nunca antes explorados, nosso mapa não terá utilidade e é preciso construir novos mapas. Ou seja, a crise das sociedades modernas não pode apenas utilizar os mapas conceituais da modernidade, é necessário construir – e olhar para - outros mapas.

O principal conceito que faz convergir as diferenças do grupo e que faz parte da linguagem comum dos membros é a colonialidade. Para Castro-Gómez e Grosfoguel (2007, p. 13), o conceito surge para questionar a ideia de que vivemos um mundo descolonizado e pós-colonial. Para o grupo, mesmo com a independência das colônias e a formação dos

¹ Em live gravada no youtube, em 10 de Junho de 2020, “Geografias da R-existência: A pandemia e a crise do modelo civilizatório”, na página da AGB Porto Alegre. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=b5S93HCrXYI>

Estados-nação na periferia, a estrutura da relação centro-periferia se mantém desigual, e as relações de poder nas esferas raciais, de gênero e de trabalho ainda são assimétricas. A perspectiva decolonial busca compreender o mundo fugindo de uma perspectiva dicotômica, não privilegiando o sujeito ou a estrutura, a raça e o gênero ou a classe, sociedade ou natureza, economia ou cultura, mas procurando articular permanentemente essas categorias para interpretar o mundo.

Reconhecendo que o fim da colonização não significou o fim das desigualdades de poder entre as raças, gêneros, classes e entre o centro e a periferia, que essas estruturas foram ressignificadas sob outras formas, o grupo enxerga a necessidade de uma segunda descolonização, complementando a primeira que aconteceu num âmbito político-administrativo. Que essa segunda descolonização inclua a economia, a ciência, a igualdade racial e de gênero, a educação, a criação de novas formas de relações sociais entre culturas e com a natureza

Compreendemos a decolonialidade como o questionamento extremo das hegemonias globais para a superação de qualquer forma de opressão, principalmente, sobre os povos colonizados, que acontece nos planos econômicos e culturais e que faz parte das estruturas sociais e da subjetividade das pessoas, de suas relações sociais, do pensamento e da educação. Portanto, ao falarmos em decolonialidade, estamos falando da negação da negação, ou seja, é a negação da colonialidade que nega outras formas de ser no mundo. Ela é, assim, anticolonial, não eurocêntrica, antirracista, antipatriarcal, anticapitalista, e assume um enfrentamento crítico contra toda e qualquer forma de exclusão que tenha origem na situação colonial e suas consequências históricas (NETO, 2017).

O pensamento decolonial se diferencia de outras correntes de pensamento que pensam a modernidade e o mundo pós-colonial pela sua ênfase em localizar as origens da modernidade na conquista da América; em sua interpretação de que o colonialismo e o desenvolvimento do capitalismo global são constitutivos da modernidade; na sua compreensão da modernidade como um fenômeno global e não intra europeu; a identificação que a dominação do Outro, o não europeu, e a subalternização de seus conhecimentos e culturas são necessários para a formação da modernidade; e a concepção do eurocentrismo como a forma de conhecimento da modernidade/colonialidade.

Então, esse mundo globalizado, capitalista e moderno, que começa a dar seus primeiros passos há 500 anos, tem na América a sua primeira identidade, e a Europa como a segunda. Afinal, como nos lembra Carlos Walter Porto-Gonçalves (2017), “a América é moderna há 500 anos. Aqui se inventou a Revolução (1776) antes dos franceses e iniciou-se a

descolonização ainda que permanecendo prisioneiro do pensamento colonial” (p. 41).

Na invasão e dominação da América dois processos históricos se associaram para produzir um novo padrão de poder global. O primeiro foi a criação da ideia de raça, diferenças biológicas que classificavam povos como naturalmente inferiores a outros, para justificar a brutalidade da colonização e a diferenciação entre conquistadores e conquistados. Essa criação foi elemento constituinte na relação de dominação dos povos Europeus sobre o resto do mundo. O segundo foi “a articulação de todas as formas históricas de controle do trabalho, de seus recursos e de seus produtos, em torno do capital e do mercado mundial” (Quijano, 2005, p. 107).

A ideia de raça, desde seu início, foi construída como uma forma de hierarquização biológica dos povos, situando alguns como naturalmente inferiores. Justificou a violência colonial dos brancos com os não brancos. Instituiu novas identidades sociais como índios, negros e mestiços, homogeneizando milhares de povos diferentes da América e da África dentro de uma categoria. Nesse contraste, outras identidades surgiram como espanhol e português, e mais tarde o Europeu, que então significava apenas procedência geográfica, mas passaram a indicar essa categoria sociológica denominada como raça (Quijano, 2005).

Os povos dominados foram naturalmente postos como inferiores, assim como seus fenótipos e suas descobertas mentais e culturais. Isso tornou a raça como o principal instrumento de classificação e distribuição dos papéis de cada povo na estrutura do mercado global ou na divisão internacional do trabalho, da natureza e dos territórios.

Essa classificação não atingiu apenas os povos da América e da África. Com o desenvolvimento econômico e cultural Europeu às custas da escravidão de índios e negros e dos metais preciosos das Américas, a expansão europeia teve continuidade. Os critérios de raça foram globalizados, e todas as populações classificadas, como os Amarelos e os Oliváceos, indicando os povos Asiáticos do Leste e os povos do Oriente Médio. Como na América, essa classificação racista dos povos teve como consequência uma distribuição racista do trabalho, delegando aos Brancos os postos de controle na administração colonial e os de assalariados. Aos outros povos, tomando América como exemplo, foram delegadas as funções de servos e escravos, povos inferiorizados tratados como mão de obra descartável. (Quijano, 2005)

Com a expansão da influência europeia sobre todo o mundo, a cultura dos diversos povos do mundo também foi racializada. Suas histórias e conhecimentos também foram inferiorizados, articulados numa ordem cultural global que fez parte do mesmo processo econômico que levou à dominação europeia. A Europa concentrou as formas de controle da

subjetividade, da cultura e das formas de produção do conhecimento, homogeneizando as outras formas de ser a partir de sua cultura.

Sobre essa influência, a Europa pôde reescrever sua história e a dos povos do mundo, imaginando a modernidade e a sua contraparte, a racionalidade, como produtos unicamente europeus. Na concepção eurocêntrica, a modernidade é a libertação, uma nova fase do desenvolvimento humano, através da elevação da razão enquanto um processo crítico (Dussel, 2005). Essa, na leitura dos pensadores decoloniais, seria a segunda modernidade, surgida com o Renascimento Italiano, a Reforma e a Ilustração Alemã e a Revolução Francesa. Modernidade essa que apaga os séculos de colonização Espanhola e Portuguesa, a primeira modernidade, e todo o acúmulo de riquezas que se concentrou na Europa e impulsionou esses movimentos. Ignorando todas as trocas culturais que formaram as histórias da humanidade e que o centro de produção de conhecimento, da cultura ou do comércio mundial nunca esteve na Europa, que ficou séculos sobre o obscurantismo da Igreja Católica, esmagada no Leste da Eurásia pelo mundo turco-muçulmano. A Europa nunca foi central na rede econômica mundial até a emergência do circuito comercial do Atlântico, e mesmo assim esse processo de hegemonia econômica e cultural levou séculos até se estabelecer sobre o mundo. De acordo com Dussel:

A Europa moderna, desde 1492, usará a conquista da América Latina (já que a América do Norte só entra no jogo no século XVII) como trampolim para tirar uma “vantagem comparativa” determinando com relação a suas antigas culturas antagônicas. Sua superioridade será, em grande medida, fruto da acumulação de riqueza, conhecimentos e experiência, que acumulará desde a conquista de América Latina (Dussel, 2000, p. 28).

Com essa “vantagem comparativa”, a Europa começará seu desenvolvimento econômico na primeira modernidade, espanhola e portuguesa, e só se tornará centro do comércio mundial em meados da segunda modernidade, essa inglesa, francesa e alemã, a partir da revolução industrial.

Essa perspectiva de conhecimento da versão eurocêntrica da modernidade, que se tornará hegemônica no mundo, foi codificada em dualismos, tendo como base a diferenciação racial, um binarismo que separava a Europa do resto do mundo: Ocidente-Oriente, científico-mítico, moderno-tradicional, racional-irracional. Esse processo de globalização do capitalismo e junto a isso da cultura dessa segunda modernidade, tornará hegemônica essa perspectiva junto aos seus dois mitos fundacionais que vão ocupar o imaginário dos povos do

mundo inteiro: a ideia de uma linearidade da história humana desde o primitivo (Outros) até o moderno (Europa), e a naturalização da diferença entre povos, os *outros* enquanto raça inferior e os brancos enquanto raça dominante (Quijano, 2005).

Mas o que faz da Europa moderna? Se for o avanço do pensamento racional-científico, da secularização do pensamento, podemos encontrar a modernidade em todas as chamadas altas culturas do mundo (Maia, China, Egito, Astecas, Gregos, etc) (Quijano, 2005). As características únicas da Modernidade são que é o primeiro padrão de poder global da história da humanidade. O primeiro onde as formas de controle social estão articuladas enquanto sistema. Onde o mundo está sob a hegemonia de um padrão cultural, e todas as formas de ser são analisadas através desta lente. O trabalho é controlado pelo capitalismo, o sexo pela moral da família burguesa, o Estado-nação é a forma de administração política sobre o território; o Eurocentrismo controla a intersubjetividade.

Essa modernidade nasce colonial, com o seu crescimento econômico, da Europa ocidental, dependendo do trabalho escravo de indígenas e negros e do saque às riquezas da América. Assim foi possível o desenvolvimento de um centro de elaboração intelectual nesse mesmo lugar, e junto à expansão colonial sobre o resto do mundo foi possível a esse conhecimento se tornar hegemônico. Ou seja, esse padrão de poder colonial é também cognitivo, obscurecendo as identidades singulares dos povos do mundo inteiro, sendo delegados a eles a inferioridade, sua nova identidade determinara o papel que ocupariam na história do sistema-mundo capitalista moderno/colonial. Daí em diante não seriam nada mais do que passado, e suas culturas seriam sempre inferiores e atrasadas.

Portanto, para pensarmos um mundo novo, a partir de perspectivas emancipatórias, é fundamental compreender esse caráter colonial-moderno do sistema mundo que conformou um complexo de classes sociais embebido na racialidade (Quijano apud Porto-Gonçalves, 2017). E, como nos indica Walter do Carmo Cruz,

A colonialidade do poder, do saber e do ser e da natureza está presente em nosso habitus – um conjunto de aprendizados que na maioria das vezes é incorporado em nossas formas de perceber, representar e agir de forma inconsciente através das experiências e práticas cotidianas que vivemos em nossos diversos espaços de socialização como família, igreja, a rua etc. (BOURDIEU, 1989). Mas, sem dúvida, é na escola e na universidade que somos sistematicamente submetidos a um processo de colonização dos nossos sentidos de vida. Nessas instituições somos sistematicamente submetidos à produção de um habitus colonial que produz uma subjetivação eurocêntrica (CASTRO-GÓMEZ, 2007). Não é possível pensar um esforço de descolonização que não passe pela construção de novas práticas de descolonização epistêmica, mas também pedagógica, que esteja expressa nos currículos, nas metodologias de ensino, nas avaliações etc. A universidade e a escola precisam se descolonizar, nós professores precisamos pensar em pedagogias outras, em pedagogias descoloniais. (CRUZ, 2017, p. 32)

Então, se é a partir da educação que somos sistematicamente submetidos à um processo que coloniza as mentes e os corpos, buscaremos encontrar caminhos para pedagogias outras, descolonizar a educação, tentar conceituar o que seria uma pedagogia decolonial, que combata a negação da colonialidade em todas as esferas da vida, e que possa dar voz aos povos oprimidos há mais de 500 anos.

3. EM BUSCA DE UMA PEDAGOGIA DECOLONIAL

Se compreendemos a decolonialidade como o questionamento das hegemonias globais para a superação de qualquer forma de opressão, a nossa pedagogia decolonial – ou, como sugere Díaz (2010), pedagogia numa perspectiva decolonial – precisará se basear nesse entendimento. Ela precisará olhar para as práticas que transgridem a colonialidade, para os movimentos que buscam respostas à dominação. Como afirma Walsh, citada por Neto (2016, p. 319), “o enlace decolonial com o pedagógico começa com a invasão colonial-imperial e as resistências a ela. A pedagogia, portanto, deve ser vista no contexto das lutas decoloniais, que pretendem a viabilização da humanidade contra a matriz colonial e seu padrão de racialização-desumanização”.

Buscaremos, assim, a percepção sobre o que seria uma pedagogia decolonial a partir de alguns autores latino-americanos. Tomaremos, também, ideias de autores que não fazem parte do grupo que teoriza a decolonialidade, mas que são pensadores que levaram em seus escritos e em suas ações a essência da crítica decolonial, o questionamento das hegemonias e a busca de um mundo mais humano, retomando a ideia que foi exposta anteriormente, de que a teoria e a prática decoloniais não são exclusivas dos intelectuais que cunharam o termo, e que inúmeros movimentos de resistências de todas as épocas que se opuseram à colonização e à colonialidade podem se encaixar enquanto práticas decoloniais.

Buscando estabelecer parâmetros para o que seria uma pedagogia decolonial, Díaz (2010) propõe que essa perspectiva pressupõe a (i) promoção de uma compreensão crítica da história, (ii) o reposicionamento de práticas educativas de natureza emancipatória e (iii) a retirada da centralidade (*descentramiento*, no original) da perspectiva epistêmica colonial.

Ele afirma, quanto ao primeiro aspecto, que

Considerar la necesidad de una comprensión crítica de la historia desde una pedagogía en clave decolonial, presupone desestabilizar y debilitar la visión eurocéntrica que comporta la perspectiva de occidente, abriendo la posibilidad de reconocer otras formas de verla, comprenderla y configurarla. A su vez significa dismantelar el andamiaje conceptual y epistémico que mantiene la exclusión, la segregación y control, así como la imposición de un sistema económico globalizante, como un fenómeno natural que se afirma en las condiciones propias del devenir histórico (DÍAZ, 2010, p. 222).

Já quanto ao segundo aspecto, Díaz afirma que

[...] el necesario reposicionamiento de las prácticas educativas de naturaleza emancipatoria, lo cual puede entenderse a partir de dos ideas, fundamentalmente:

primera, ubicar, resignificar y vincular las experiencias, sujetos y saberes que intervienen en apuestas pedagógicas específicas, cuyo propósito central sea propiciar espacios formativos que coadyuven en la transformación crítica de la realidad social. Segunda, la apertura constante a la generación de nuevas prácticas educativas que formen en la conciencia histórica y permeen los escenarios de la escuela actual, creando espacios donde la mirada crítica se constituya en ángulo epistémico capaz de producir nuevos significados sobre sí y la realidad constituida (DÍAZ, 2010, p. 225).

Já o *descentramiento* da perspectiva epistêmica colonial implica

[...] un cuestionamiento a los parámetros, contenidos y postulados de aquellos enfoques epistémicos de corte hegemónico, abstracto, desincorporado y deslocalizado, que desde el eurocentrismo apuntalan una única manera de interpretar y conocer el mundo -inserta en la cotidianidad-, cuyo modus operandi es naturalizar jerarquías y diferencias que validan algunos saberes y deslegitiman otros que no se ciñen a los criterios del conocimiento científico moderno (DÍAZ, 2010, p. 227).

Já para Neto, uma pedagogia decolonial são as “teorias-práticas de formação humana que capacitam os grupos subalternos para a luta contra a lógica opressiva da modernidade/colonialidade, tendo como horizonte a formação de um ser humano e de uma sociedade livres, amorosos, justos e solidários” (NETO, 2016, p. 318). Assim, as pedagogias decoloniais são práticas que pensam e constroem o conhecimento a partir do diálogo com os negados pela colonialidade, e dão força e voz para outras formas de estar no e com o mundo, tendo como horizonte a concretização desse mundo sonhado.

Esse autor buscou reconhecer o legado deixado por Paulo Freire, com sua pedagogia crítica, e por Orlando Fals Borda, com a sua Investigação-Ação-Participante (IAP) na genealogia de uma pedagogia decolonial latino-americana. Para ele, esses autores, mesmo sendo pensadores de um período em que o pensamento crítico orbitava predominantemente em torno a referências da luta de classes, nos auxiliam para a construção de um projeto de América Latina em sintonia com a emergência de movimentos indígenas e afrodescendentes – os povos e comunidades racializados - onde a pauta já não seria apenas ligada a questão econômica da desigualdade, mas incluiria as questões étnico-raciais, criando outros horizontes para a transformação da América Latina ligada aos movimentos sociais, abrindo portas para o pensamento decolonial.

Freire e Fals Borda trazem em sua obra toda a subversão² necessária para encarar a

² Sobre a subversão, Fals Borda, afirma: “Pero la palabra subversión es una de aquellas que no se entienden sino para referirse a actos que van en contra de la sociedad, y por lo tanto designa algo inmoral. Sin embargo, llega el momento de preguntarse: ¿cuál es la realidad en que se mueve y justifica la llamada subversión? ¿Qué nos enseña sobre este particular la evidencia histórica? ¿Qué nos dicen los hechos actuales sobre los “subversores”, “antisociales” y “enemigos de la sociedad”? Una vez que se estudian las evidencias y se analizan los hechos, aparece aquella dimensión de la

dominação e descolonizar não só os territórios, mas também as mentes. Entendendo as necessidades de seus tempos, eles construíram e fizeram parte de movimentos que buscavam outro mundo possível, desenvolvendo teorias e práticas para a formulação de outro tipo de educação, que respeitasse os seres humanos, tornando-os protagonistas desse processo de ensinar-aprender e de assumir responsabilidade sobre as transformações do mundo.

Outra característica para uma pedagogia decolonial que nos legaram Freire e Fals Borda foi a necessidade de dar sentido para a educação, que precisa partir das situações de vida do educando e de sua realidade local, regional, nacional e transnacional. Essa necessidade surge da ideia de construção de uma “ciência popular”, que busca acabar com as fronteiras entre os saberes científicos com os saberes locais, enfrentando a colonialidade do saber, estabelecendo outra relação com as histórias de vida dos educandos, com as necessidades concretas dos movimentos sociais e com a ciência moderna e acadêmica.

Concordando com as concepções de pedagogia decolonial propostas por Walsh e Diaz, Neto questionou quais seriam os elementos de convergência e quais contribuições esses autores poderiam dar para uma pedagogia decolonial. A partir daí, sustentando o pensamento nas ideias de Freire e Fals Borda, ele afirma que uma pedagogia decolonial: a) requer educadores subversivos; b) parte de uma hipótese de contexto; c) valoriza as memórias coletivas; d) está em busca de outras coordenadas epistemológicas; e) afirma-se como uma utopia política.

Essa busca por outras coordenadas epistemológicas mostra o caráter de pensamento “aberto” em Freire e Fals Borda. Foram intelectuais que beberam do conhecimento europeu, mas que fizeram duras críticas ao capitalismo, à colonialidade e ao colonialismo. Mesmo assim, não negaram a tradição crítica do pensamento europeu, buscando escutar outras vozes e não negando formas de saber. É uma característica fundamental do educador que se propõe decolonial, já que, como nos diz Walsh, a decolonialidade não é uma teoria a ser seguida, mas um projeto por assumir, portanto é aberta e necessita do diálogo (WALSH, apud NETO, 2016).

As pedagogias decoloniais traçam caminhos para ler o mundo e intervir na reinvenção da sociedade. De acordo com Walsh,

subversión que ignoran los mayores y los maestros, que omiten los diccionarios de la lengua y que hace enmudecer a los gobernantes: se descubre así cómo muchos subversores no pretenden “destruir la sociedad” porque sí, como un acto ciego y soberbio, sino más bien reconstruirla según novedosas ideas y siguiendo determinados ideales o “utopías” que no acoge la tradición” (FALS BORDA, 2015, p.388).

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 u 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 (WALSH, 2017, p. 24).

Então, partindo desses autores e autoras latino-americanos, percebemos que diálogo e contexto são chaves para a construção de uma outra educação. Através do diálogo, humanizamos a educação, utilizamos o conhecimento do educando como faísca para começar a construção do conhecimento e o utilizamos para interpretar o mundo, com o auxílio do conhecimento científico e de outros saberes. O contexto faz parte dessa ação, escutando o educando, conhecemos o contexto, o lugar que está inserido, a partir de quais ferramentas ele interpreta a realidade, e a partir daí, da consciência de ser e estar em um lugar, podemos transformar esse lugar, e relacioná-lo com o mundo. A busca por escutar outras vozes nos abre possibilidades de interpretação da realidade, assim o eurocentrismo deixa de ser a única forma de compreensão do mundo, de sua história e geografia, e se torna apenas mais um saber contextualizado dentro desse debate.

Há, também, a necessidade de construir outros espaços pedagógicos, que diminuam os muros entre a escola e universidade e o resto da sociedade, mas que não será o nosso foco neste trabalho, já que nosso objetivo é analisar a contribuição da disciplina de Estudos Latino-americanos do Colégio de Aplicação da UFRGS para a construção de uma pedagogia decolonial e também um ensino de geografia decolonial. Tarefa que, como nos alerta Renato Emerson dos Santos, não é simples, diante da complexidade do pensamento decolonial. O desafio de construir uma pergunta que guie essa proposta já é difícil. “Afinal, o que buscaríamos: abordar a colonialidade no ensino de geografia? Descolonizar a geografia? Ou, construir um ensino de geografia decolonial?” (Santos, 2017, p. 72). Como nosso objetivo é compreender a disciplina de ELA e como essa pode indicar caminhos para a geografia escolar, ficaremos com a primeira e a terceira pergunta proposta por Santos. Analisaremos a colonialidade do ensino geográfico através da BNCC e em alguns livros didáticos do PNLD de 2017, e então analisaremos os caminhos possíveis para a construção de um outro ensino de geografia, decolonial, que a disciplina de ELA nos indica.

3.1 A institucionalização da Geografia no Brasil

Se, como falamos anteriormente, levamos em nós um habitus colonial, a colonialidade, que atravessa todas as nossas relações cotidianas, e que esse habitus tem na

educação uma potente ferramenta de reprodução, cabe perguntar-nos qual a importância da Geografia e, principalmente, da Geografia escolar para a construção desse habitus.

Para isso, buscamos em Moraes (1991) algumas respostas sobre o papel da Geografia e sua institucionalização como veículo de legitimação das identidades e dos estados nacionais. Esse autor cita que “o discurso geográfico foi, sem dúvida, um elemento central na consolidação do sentimento de pátria” (MORAES, 1991, p. 166). Esse discurso foi gerado e utilizado nos países onde esse processo de formação dos estados nacionais necessitou de forte indução para a consolidação desses estados, “colocando a discussão geográfica no centro do debate ideológico”. Para Moraes (1991, p. 167) “os geógrafos “pedagogizam” a ótica da identidade pela localização espacial”, reproduzindo a visão do Estado sobre o território. Esses discursos destacam a centralidade do espaço na construção das identidades, tendo a escola como veículo básico de divulgação, eficaz pela “correspondência entre as escalas de dominação estatal e de auto-identificação dos sujeitos”(1991, p. 167), que apresenta aos indivíduos um “referencial que os qualifica numa comunidade de interesses”(1991, p. 167), objetivada no Estado nacional. Conforme Moraes,

[...] visão de mundo dos indivíduos é construída numa espacialização que reifica a forma da dominação estatal. Nesse processo, o nacional, através do discurso geográfico, torna-se natural. Entre os acidentes geográficos da superfície da Terra, destacam-se fronteiras, e estas qualificam povos (Moraes, 1991, p. 167).

A naturalização das fronteiras e das nacionalidades serve de exemplo a essa hipótese da potência que o discurso geográfico possui na construção das identidades.

Nos países de formação colonial, a questão nacional aparece num contexto de identidade problemática. Mesmo com a independência administrativa sobre os territórios nacionais, as estruturas coloniais das sociedades se mantiveram, foram “modernizações conservadoras”, o que não minimiza a necessidade de construir formas de legitimar a unidade nacional (Moraes,1991).

Moraes (1991) destaca que esses países conhecem certa centralidade da dimensão espacial em suas formações, pois são países que se originaram de processos de expansão territorial e ocupação de espaços. A esse expansionismo intrínseco ao padrão colonial e ao processo de independência desses países, surge a questão da identidade nacional. Uma identidade problemática, forjada pelas estruturas coloniais de dominação, construída dentro de uma sociedade racialmente dividida.

A formação brasileira é um exemplo desse processo. Com o surgimento de interesses “autóctones e autocentrados na colônia” (Moraes,1991, p. 169), em um contextos

de processo de independência nas Américas, é que surge a necessidade por parte das elites que se alocaram no Estado, da construção de uma unidade política com identidade própria. Essa ideia se fortalece no ”progressivo movimento de conquista territorial que atravessa o processo de independência, sendo inclusive um de seus alimentos” (Moraes,1991, p. 169). “O espaço potencial de ocupação da Colônia aparece como o grande atrativo dessa estratégia do compromisso do príncipe português, a qual legitimaria a unidade do território brasileiro” (Moraes,1991, p. 169). Nesse território que desenvolveu-se ao longo dos séculos como uma estrutura social em cuja base imperava relações escravistas de produção, que vão marcar profundamente toda a sociabilidade brasileira, e assim criando problemas para o desenvolvimento de uma unidade nacional.

Foi no período de transição da monarquia para a república, e do trabalho escravo para o trabalho livre, que a questão da identidade se tornou um tema central, e foi quando houve uma ampla disseminação do discurso geográfico, mas não a institucionalização da Geografia, tendo um debate geográfico sem que se tenham de fato geógrafos ou cursos de geografia no país. Esse papel importante da Geografia se deu porque

A mudança da forma de governo recoloca o tema da unidade nacional e do ordenamento do Estado. É um período de muitos ensaios que tematizam a tarefa das elites – a construção do país -, questionando bastante “o povo de que dispomos” para realizar tal tarefa (Moraes, 1991 p. 170).

A Geografia se instala no país como um campo especializado e institucionalizado, gerando alguns institutos dedicados a estudos de áreas pioneiras, mas realizado por especialistas denominados “engenheiros topógrafos”. Foi a partir da década de 1930 que a Geografia se institucionaliza como disciplina, com os

[...] cursos universitários no Rio de Janeiro e em São Paulo (1934), a normatização da disciplina no ensino básico de alguns estados, a fundação da Associação dos Geógrafos Brasileiros (1935), a criação, pelo Estado, do Conselho Nacional de Geografia (1937) e do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (1939). Tais atos, interligados, rapidamente conformam uma comunidade de geógrafos no país (Moraes, 1991, p. 171).

Essa institucionalização ocorre num momento de ampliação da participação política, que traz em seu bojo um alargamento da necessidade, por parte das elites que comandavam o estado, de uma base ideológica de massas para legitimar as formas de dominação vigentes (Cândido, 1984). O bloco alojado no aparelho estatal naquele momento, aglutinado em torno

à figura de Getúlio Vargas, colocaria em prática no Estado Novo uma política cultural de massa (Oliveira, Velloso e Gomes, 1982). Pode-se dizer que nesse período foi criado e territorializado o próprio aparelho do estado brasileiro (Draibe, 1985). Construía-se uma nova geografia material do país, e esta se fazia acompanhar de uma nova construção simbólica da identidade nacional: o nacional agora claramente expresso como estatal e oficial (Moraes, 1991).

Assim, os discursos geográficos e a Geografia escolar eram utilizados como ferramentas de reprodução de um discurso que legitima o Estado, e tenta criar uma unidade, uma identidade, vinculada a esse território. “A eficácia das ideologias deriva em muito de sua não-transparência. A plena reificação é o total encobrimento dos processos, seu não questionamento” (Moraes, 1991, p. 173). A importância da Geografia e da sua institucionalização como disciplina escolar fica evidente.

3.2 Currículo, espaço em disputa

Partindo da hipótese de que a educação e a Geografia ainda são uma ferramenta de reprodução de um discurso hegemônico, pensamos qual é o papel que os estudos de América Latina têm nesse contexto. Se a construção da nossa identidade foi, de certa forma, impulsionada pela conquista territorial, além de ter o fator da língua, não seria interessante para as elites criar laços com o resto da região, uma identidade latino-americana. Porém, acreditamos ser de extrema importância o questionamento dessas identidades nacionais, o estudo aprofundado da região latino-americana, que compartilha uma história e problemas contemporâneos entre suas nações. Talvez, com um conhecimento maior sobre a região, possamos compartilhar soluções para esses problemas, podemos possibilitar a construção de uma América Latina mais justa, de um território que tem um passado e um presente em comum.

Como afirma Walsh, faz-se necessária

Una lucha dirigida a enfrentar y desestabilizar las construcciones e imaginarios de nación y de América “Latina” concebidos por las elites locales, la academia y el occidente, y a hacer construcciones e imaginarios distintos, así a la vez poniendo en cuestión la noción que las soluciones a los problemas y crisis de la modernidad tienen que venir de la modernidad misma (WALSH, 2006, p. 35-36).

É nesse caminho que analisaremos como a Geografia escolar contribui na

reprodução da colonialidade, partindo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e da análise de alguns livros didáticos de Geografia que fazem parte do último Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), de 2017. A partir desta análise nos propomos a compararmos esses documentos com o currículo e as práticas da disciplina de Estudos Latinos-americanos do Colégio de Aplicação da UFRGS.

Tanto a BNCC como, principalmente, o livro didático, estão presentes na maioria das salas de aulas e fazem parte do planejamento dos professores para a construção das aulas. O que aparece no livro didático ou no currículo que chega em nossas mãos é um produto acabado, produzido a partir de seus critérios avaliativos e ensina uma forma específica de se pensar Geografia.

Os currículos e os livros didáticos são espaços de poder em disputa. São veículos que carregam significados e mensagens simbólicas em si, ensinam uma visão de mundo, de valores sobre a sociedade, moldando nossas subjetividades. São, também, uma mercadoria, onde os autores por vezes abandonam seus pensamentos, sua liberdade criativa, para elaborar um produto passível de ser aprovado pelas regras, restrições, políticas educacionais e editoriais dos programas. Esses programas não apenas moldam o entendimento dos autores sobre a Geografia, mas definem o que é necessário ser ensinado na escola e o que não é. São espaços de produção de significados, no qual as verdades são fabricadas e postas em circulação. Peças da maquinaria escolar e inseridos numa arena de disputa política, autorizando certos discursos e desautorizando outros (TONINI, 2003).

Assim, buscaremos analisar também como a América Latina é representada na BNCC e em alguns livros do último PNLD: quais discursos sobre a região fazem parte do cotidiano escolar e quais estão ausentes? Buscar pelas ausências, mas também tentar enxergar a força das permanências³ nos livros e no currículo analisado.

De alguma forma, como visto no capítulo anterior, a colonialidade reflete a

³ A permanência diz respeito sobre a força das estruturas e da inércia, como exemplo, Renato Emerson dos Santos (2017) nos lembra da disputa dentro dos currículos da Geografia universitária e como isso afeta a Geografia escolar. A partir da década de 1970, a chamada Geografia Crítica começa a emergir e se inserir nos currículos das universidades brasileiras com força, batalhando contra uma Geografia quantitativa que privilegiava a técnica. Compreendendo o “currículo como um acúmulo e diálogo entre diferentes “programas de pesquisa” (SANTOS, 2017), mesmo com a penetração da Geografia crítica nos currículos, a estrutura curricular ainda é herança da Geografia Tradicional Francesa, marcada pela divisão entre geografia física e humana, divididas em subcampos e acrescida dos estudos regionais. A influência da Geografia crítica alcançou as salas de aula, mas não a transformou por completo pois as estruturas de conteúdos ainda são heranças de outras correntes de pensamentos da geografia. Essa inércia não é só uma batalha no campo das idéias entre correntes de pensamentos, mas passa também pelo indivíduo, pois há resistência dos docentes a mudanças radicais naquilo que estão familiarizados (SANTOS, 2017).

permanência da condição colonial, não como uma etapa seguinte à colonização, mas como condição para a colonização. É a herança do colonialismo que aparece em diferentes instâncias das relações sociais, e também no ensino, onde somos “sistematicamente submetidos a um processo de colonização de nossos sentidos de vida, submetidos à produção de um habitus colonial que produz uma subjetivação eurocêntrica” (Cruz, 2017, p. 32). O livro didático é quase como uma definição do significado de permanência dentro da sala de aula. Uma ferramenta que sobrevive há séculos, mudando suas formas e conteúdos, mas mantendo a sua função. O conhecimento dos livros e dos currículos estão oficializados como saber, é o que circula na instituição escola. Analisando-os podemos evidenciar as redes e tramas que instituem, entram em cena para construir, manter e perpetuar essas formas de significação (TONINI, 2003).

Tanto os currículos, como é o caso da BNCC, quanto os livros didáticos fazem parte de um sistema que constrói subjetividades sobre a sociedade, e eles mesmos são frutos dessa sociedade, reproduzindo os discursos hegemônicos. O objetivo deste capítulo é desvendar a colonialidade que ambos levam em si. Se os livros e os currículos refletem a sociedade, e compreendemos – como exposto no capítulo 1 – que existe uma colonialidade que pertence à formação do Brasil e da América Latina, então é provável que tanto currículos quanto livros levem em si essa colonialidade.

A ausência é sobre as entrelinhas dos textos e exige um olhar atento para o que não aparece nos currículos e nos livros, buscar pelo invisível e o porquê de não aparecer algum conteúdo, quais as escolhas políticas por trás do que está e do que não está. Como nos diz Rego (2010, p. 62), “tanto quanto pela repetição do que é dito, o estereótipo é formado pelo extenso vazio do não dito”.

Costela, em análise sobre o livro didático, fala sobre as potencialidades do ausente, de que nas entrelinhas do livro didático, em sua interpretação e aproximação com o aluno e seu lugar, “temos o alcance das nossas potencialidades, o poder das nossas marcas. Localizando-nos nas entrelinhas é que abandonamos o reducionismo e o sectarismo” (Costela, 2017, p. 179).

Fica nítido a importância do professor ter uma leitura crítica sobre o currículo e sobre os livros com os quais trabalha, e de ter autonomia para poder “brincar” com o que lhe é posto. Rego reforça o argumento sobre a importância da mediação do professor: “um livro escolar é um discurso que pode criar contrapontos em relação a outros discursos e, se favorecido pela mediação do professor, estimular elaborações sobre o conhecimento do mundo” (REGO, 2010, p. 66).

Para isso é fundamental que a formação dos professores seja adequada, o que não é a realidade de grande parte das aulas de Geografia no ensino básico. De acordo com o Censo Escolar de 2016, 47,5% dos professores lecionando Geografia nos anos finais do ensino fundamental – o que corresponde ao nosso recorte, já que a América Latina aparece no conteúdo previsto para o 8º e 9º anos – não possuem formação em Geografia ou mesmo alguma licenciatura. Esses professores têm graduações em outras áreas, apenas bacharelado ou não possuem formação. Assim, sem uma formação de qualidade em Geografia, sem suas práticas e sem seus métodos de ensino, ficam reféns dos currículos e, principalmente, dos livros didáticos, que passam de complementos para guias do que é a aula (FOPPA, 2018).

3.3 América Latina e o currículo da BNCC

A BNCC se propõe a ser uma base nacional para o ensino básico brasileiro. “Define um conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2020)⁴. A ideia de uma base nacional não é recente,

As discussões sobre a criação de uma Base Nacional Comum de Currículo remetem à Constituição Federal de 1988, cujo artigo 210 estabelece que “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”. E no mesmo sentido, o artigo 26 da Lei federal nº 9.394, de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB),

que determina “os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos”. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013). O debate das diretrizes curriculares nacionais e

de bases comuns para o currículo foi retomada pelo MEC em 2009 com o lançamento do Programa Currículo em Movimento [...]. Em julho de 2010, o Conselho Nacional de Educação (CNE) definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (CNE/CEB 4/2010), e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio em 2012 (CNE/CEB 2/2012). A

⁴ Site da BNCC, disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>

promulgação da lei no 13.005/ 2014, que institui o Plano Nacional de Educação (PNE), determina que até junho de 2016, a BNCC seja encaminhada ao Conselho Nacional de Educação (CNE) (AGB – SL NITERÓI, 2015).

Assim, em 2015, aconteceu o I Seminário Interinstitucional para elaboração da BNCC, anunciando a portaria nº 592, instituindo os especialistas para a elaboração da Base. No documento final, certificou-se que a Base seria “resultado do trabalho coletivo de diferentes atores do contexto educacional: especialistas das áreas de conhecimento, gestores, professores da educação básica, estudantes e público em geral”.

Sabemos que a implementação da BNCC não seguiu esse caminho. A questão é, com quem foi este debate?

A ênfase na aprendizagem para desenvolver competências, sabemos, está articulada com as políticas que o Banco Mundial e outros organismos internacionais vêm desenvolvendo nos últimos tempos, e tem a ver com pensar a escola como se fosse uma empresa. Se o produto da empresa escolar são estas aprendizagens, ela tem que ser medida e avaliada principalmente pelos seus resultados. Não há uma preocupação com a formação integral do estudante, com um desenvolvimento omnilateral dessas novas gerações. Pelo contrário: se trata de um desenvolvimento estreitamente ligado à inserção produtiva das novas gerações (ANPED, 2018, p. 3).

Com o contexto político brasileiro conturbado, junto com a determinação do PNE de encaminhar a BNCC até junho de 2016, todo o debate feito até este ano não teve continuidade (ANPED, 2018). Com a velocidade com que foi estabelecida a BNCC, foi impossível de construir a base com ampla participação dos principais envolvidos no processo educacional, professores e alunos, além das secretarias municipais e estaduais, associações profissionais e científicas, sociedades civis organizadas, entre outros atores envolvidos com a educação brasileira.

Os meios para que se pudesse construir um debate amplo e democrático não foram estabelecidos, e a construção da base foi centralizada pelo governo federal no MEC. É aqui que cabe ressaltar a BNCC enquanto um espaço de poder em disputa política. Um documento que se propõe a ser uma base comum nacional tem forte influência sobre a construção da sua sociedade, reproduzindo visões de mundo através da educação.

A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e a Associação Brasileira de Currículo (AbdC) formularam documentos com críticas importantes sobre a construção e implementação da BNCC.

São elementos presentes nesta crítica tanto a metodologia de elaboração que privilegia especialistas e subalterniza o diálogo com as comunidades escolares quanto suas evidentes implicações nos processos de avaliação, de ensino e aprendizagem, na homogeneização das matrizes curriculares, na formação de professores e autonomia das escolas que se fragilizam com a lógica de centralização que a BNCC instaura na educação escolar.

Uma das principais críticas é a inspiração da BNCC, que se pautou em experiências de centralização curricular, como o modelo de Common Core Americano, o Currículo Nacional da Austrália, e a reforma curricular chilena, todos amplamente criticados. É a construção de um modelo curricular baseado em competências, ignorando discussões que vinham sendo construídas nos últimos anos, reproduzindo verticalmente um currículo que tem como intenção o desenvolvimento dos estudantes somente como foco para o trabalho,

Podemos perceber no texto normativo da BNCC a “tradição técnica” das políticas em educação (MACEDO, 2012). Nesta tradição o currículo é, primordialmente, seleção e organização do conhecimento. O sentido de “educação” equipara-se ao de “ensino” e este à “aprendizagem” (que geralmente transveste o conteúdo em objetivo). “O que ensinar” se traduz em objetivos, habilidades, competências... até mesmo valores subjetivos são transformados em objetivos, ou seja, em conteúdo (SOUZA, 2018 p. 74).

Se pretendemos a construção de uma educação outra, Walsh nos lembra que as pedagogias pensadas com essa intenção não podem ser “externas a las realidades, subjetividades e historias vividas de los pueblos y de la gente” (WALSH, 2017, p. 24). Freire e Borda nos falam da necessidade de dar sentido para a educação, que precisa partir das situações de vida do educando e de sua realidade local. Se buscamos construir uma pedagogia que escute outras vozes, que olhe para lugares poucos vistos, então a BNCC não será esse caminho. Uma base que, além de esvaziar o longo debate entre os diversos atores que compõem a educação brasileira em seu processo de construção, centraliza a educação nacional, de cima para baixo, sob um currículo de questionável produção, homogeneizando a educação brasileira. Se questionamos as ausências do currículo, de trazer a voz de povos invisibilizados, que possam debater a partir de sua própria experiência e compartilhar seus conhecimentos, a BNCC segue num caminho oposto, um caminho que reforça essas

invisibilidades.

Ignorar as bases, os principais atores da educação, tem uma consequência grave na questão da diversidade dos currículos. Se a nossa educação deve privilegiar o contexto dos sujeitos, centralizar ou evitar o debate produz um programa educacional que reproduz uma só visão de mundo. Se estamos pensando em “des-cobrir” a colonialidade dos currículos, a BNCC trabalha num modelo de reprodução dessa colonialidade.

A BNCC é um reflexo da colonialidade da sociedade brasileira. Quem são os interessados por trás desse currículo construído a partir de debates esvaziados, que não levam em conta quem vive o chão das escolas? Além disso, a proposta tende a aprofundar as desigualdades educacionais, retirando o ensino médio da Educação Básica, porque a BNCC só atende a educação infantil e ensino fundamental, fixando apenas os conteúdos de Português e Matemática para o Ensino Médio, criando uma cisão da educação básica, prejudicando a integração dos diferentes níveis.

Nada parece mais distante da perspectiva de pluralidade e diversidade que uma escola que defina pragmaticamente que a inserção no mundo do trabalho exige apenas os conhecimentos das linguagens de português e matemática e toda a complexidade do conhecimento social, político, estético e artístico produzido até aqui seja parcelarizado em trajetórias desiguais à escolha dos sistemas de ensino (ANPED, 2018, p. 5).

Um ponto que reforça a colonialidade do currículo da BNCC é a retirada de qualquer menção à identidade de gênero e orientação sexual, que reflete o caráter contrário ao respeito à diversidade e expõe a infiltração do conservadorismo brasileiro nas políticas educacionais.

A partir desse panorama sobre o que é a BNCC e como se construiu esse documento e essa ideia ao longo dos anos, assim como a crítica de importantes atores da educação brasileira a esse documento, podemos analisar como aparece América Latina dentro da Geografia na BNCC.

Em todo o documento da BNCC, no que diz respeito à Geografia, temos apenas dezesseis menções à América, América do Sul e América Latina. Nas temáticas que estudam a região, as que dizem respeito à identidade e pertencimento são as menos frequentes. Nossa região aparece em comparação a outras, como África e Estados Unidos da América. Por que há um destaque para os Estados Unidos da América? Por que estudamos pouco as temáticas que dizem respeito ao pertencimento? Sabemos que as escolhas curriculares, nas diferentes

escalas, não são aleatórias. Elas materializam o campo conflitivo que são os estudos curriculares e, na grande maioria das vezes, promovem o pensamento e interesses hegemônicos. Essas comparações, a importância que tem o conhecer sobre o Norte global, podem ser explicadas pela organização do planeta em um sistema-mundo moderno/colonial capitalista, onde é importante conhecer a dinâmica e quem está em seu centro. Porém, sem indicar bibliografias, sem indicar caminhos, talvez essas comparações entre América, África, Europa e EUA tendem a uma hierarquização dos lugares, a partir da ideia de subdesenvolvidos e desenvolvidos, imaginamos o Norte como modelo a ser alcançado, reproduzindo a relação colonial de poder global, reforçando uma busca ou valorização pelo moderno, ocultando o lado obscuro da modernidade, a Colonialidade, ocultando o porquê do Norte ser moderno e o porquê do Sul ser “atrasado”.

Apesar de todas as críticas possíveis de serem feitas à BNCC, ela mantém uma parcela destinada à parte diversificada, que pode ser construída pelos sistemas de ensino ou escolas, podendo trazer conteúdos complementares e enriquecendo as propostas, assegurando a contextualização dos conhecimentos diante dos diferentes locais. É nesse espaço que as ideias propostas pela disciplina de Estudos Latino-Americanos do CAP/UFRGS podem se encaixar.

3.4 América Latina nos livros didáticos

O livro didático é uma ferramenta que atravessa os tempos. As formas e os conteúdos se alteram, assim como as estruturas curriculares e físicas da escola, e mesmo assim ele sempre se encontra em sala de aula. Como ferramenta sempre existente no ensino, o seu conteúdo molda de alguma maneira a educação. A sua mensagem constrói um imaginário da sociedade e é aí que entra a disputa de poder no campo das ideias e de qual conteúdo será estudado pelo livro e qual não. Escolhas que moldam a forma de ver o mundo.

Como dito antes, grande parte dos professores de geografia do ensino fundamental não possuem uma formação adequada, são Geógrafos sem licenciatura, professores formados em outras áreas e até sem qualquer formação. Diante disso, o livro didático se torna mais do que uma ferramenta para auxiliar a aula, torna-se a aula em si, e o que se apresenta no livro é tomado como sendo a verdade. Sem um olhar crítico para os conteúdos do livro, as visões de mundo dos autores e órgãos que produzem os livros serão reproduzidas sem uma reflexão sobre o que significam.

O livro didático das escolas brasileiras é produzido e distribuído pelo Governo

Federal, através do programa do Plano Nacional do Livro Didático - PNLD. Este

[...] é o mais antigo dos programas voltados à distribuição de obras didáticas aos estudantes da rede pública de ensino brasileira e iniciou-se, com outra denominação, em 1937. Ao longo desses 80 anos, o programa foi aperfeiçoado e teve diferentes nomes e formas de execução. Atualmente, o PNLD é voltado à educação básica brasileira, tendo como única exceção os alunos da educação infantil (BRASIL, FNDE, 2018).

Esse programa proporciona acesso aos livros didáticos para quase a totalidade dos estudantes brasileiros, fornecendo-os gratuitamente para as escolas públicas do país, passando por todos os níveis de ensino básico.

Mas quem produz os livros didáticos? Com quais interesses? Vimos nesse capítulo que os livros são uma mercadoria, onde os autores por vezes abandonam seus pensamentos, sua liberdade criativa, para elaborar um produto passível de ser aprovado pelas regras, restrições, políticas educacionais e editoriais dos programas. O capital privado tem grande interesses e influência na produção desse material. Será que então os livros didáticos não reproduzem um discurso que seja favorável a esse capital?

Do mesmo modo que a BNCC – que tem influência diretamente nos livros didáticos, já que se propõe a ser uma base nacional - os livros reproduzem um discurso de maneira vertical, de cima para baixo, uniformizando os conteúdos nas salas de aula brasileiras.

Para entender como se estuda a América Latina a partir do livro didático, utilizamos o trabalho de conclusão de curso de Licenciatura em Geografia na UFRGS de Larissa Foppa, intitulado “As páginas abertas da América Latina” (2018). De acordo com a autora, no último PNLD de 2017 foram aprovadas 11 coleções de livros de Geografia, cuja distribuição não é equilibrada, fazendo com que algumas dessas coleções estejam bem mais presentes nas escolas brasileiras do que outras. A partir disso, a autora trabalhou com um recorte de três livros de Geografia do 8º ano do Ensino Fundamental – ano onde se trabalha a América Latina. Os livros escolhidos foram: *Vontade de Saber*, da editora FTD; *Homem e espaço*, da editora Saraiva; e *Expedições Geográficas*, da editora Moderna.

Numa análise quanto à distribuição do espaço (capítulos/páginas) para o estudo da América Latina e em comparação com a América Anglo-saxônica nos livros didáticos (ver tabela abaixo), observamos que, com exceção do *Expedições Geográficas*, a América Anglo-saxônica ocupa espaço semelhante ao da América Latina nos livros didáticos. Essa informação, aliada a tendência da BNCC em comparar as regiões, talvez reforce a relação colonial entre as regiões pois, como mencionado anteriormente, essa comparação tende a

hierarquizar os lugares a partir da lente do subdesenvolvido/desenvolvido, reproduzindo a ideia de que a modernidade é uma autogênese europeia e ocultando a colonialidade das relações. Ao ocultar que para que a Europa ou os EUA fossem desenvolvidos e modernos, o resto do mundo teve de ser subdesenvolvido e não-moderno, oculta-se a violência colonial que construiu os impérios do Norte através do saque e da morte de milhões, e que tem continuidade nas relações de apropriação por espoliação (HARVEY, 2014) que marcam a atualidade do sistema mundo moderno-colonial.

Tabela 1 - Tabela com espaço dedicado a América Latina e América Anglo-saxônica nos livros didáticos de Geografia do PNLD de 2017.

Título	Capítulos	Capítulos destinados a América Latina	Páginas destinadas a América Latina	Páginas destinadas a América Anglo-saxônica
Vontade de Saber	8	1	33	37
Homem e Espaço	16	1	51	41
Expedições Geográficas	32	4	139	39

Fonte: As Páginas Abertas da América Latina, Larissa Foppa, 2018.

A análise de Foppa (2018) sobre os livros didáticos da Geografia traz uma América Latina apresentada de forma fragmentada e marginal, os aspectos físicos dissociados das populações, as populações pré-colombianas aparecendo apenas em relação aos europeus, em alguns livros América Latina e Anglo-saxônica dispendo do mesmo espaço, entre outros fatores que dificultam o desenvolvimento de um conhecimento maior sobre a região e que impossibilita a construção de um vínculo com o território latino-americano.

Ao não nos mostrar enquanto atores desse espaço, essa abordagem reproduz a intenção das elites, não é interessante possibilitar uma maior compreensão desse espaço, despertar a vontade de intervir nele. Sem uma maior compreensão da América Latina é impossível construir diálogo com as diversas vozes e perspectivas únicas do nosso continente.

4. ESTUDOS LATINO-AMERICANOS

Se os currículos e os livros didáticos reproduzem uma visão eurocêntrica de mundo e constroem uma identidade que deixa de lado esses laços latino-americanos, baseada num ideal problemático de nação, como exposto no início do capítulo anterior, quais seriam as alternativas para construir uma outra educação, uma pedagogia decolonial que apresente outras visões do mundo, que ofereça a possibilidade de compreender a história e o contexto onde vivemos e que possa construir uma identidade latino-americana?

Acreditamos que a disciplina de Estudos Latino-Americanos (ELA) do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (CAp/UFRGS) aponte caminhos possíveis para essas perguntas. O CAp tem na sua essência o “ensino, pesquisa e extensão voltados para a inovação pedagógica e para a formação docente na Educação Básica” (ANTONI e BIONDO, 2019). É uma instituição que cumpre um papel importante no que diz respeito ao desenvolvimento de experiências pedagógicas inovadoras, sendo um

“importante espaço de produção, experimentação e socialização de conhecimentos, métodos, técnicas de ensino e material didático pedagógico, bem como, um importante espaço de observação, pesquisa e prática docente para alunos dos cursos de formação de professores da UFRGS e de outras Instituições de Ensino Superior” (ANTONI e BIONDO, 2019, p. 3).

Nesse caminho, a partir de 2015 o CAp/UFRGS passou a contar em seu currículo, no 8º e 9º anos do ensino fundamental, com a disciplina de Estudos Latino-americanos (ELA). É uma disciplina que se propõe a apresentar uma outra América Latina para os estudantes, trazendo outras vozes e olhares para a sala de aula, estudando a região a partir de uma proposta transdisciplinar, com os professores de Geografia e História atuando conjuntamente. A disciplina possui uma carga horária de um período semanal de 45 minutos em cada uma das quatro turmas, duas do 8º ano e duas do 9º ano do ensino fundamental.

A disciplina de ELA não surge no CAp/UFRGS. Sua primeira oferta aconteceu em 2003, quando o Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) adicionou-a em seu currículo, primeiramente fazendo parte do 7º ano do fundamental e do 3º ano do ensino médio, e depois sendo realocada do 3º ano para o 1º ano do ensino médio, permanecendo igual no ensino fundamental. Diferente da disciplina do CAp/UFRGS, na UFSC a disciplina é ministrada apenas pelo professor de História e tem seu currículo ligado a

essa disciplina, ainda que ofereça espaço para que outras disciplinas trabalhem numa perspectiva transdisciplinar.

No CAP/UFRGS, a ideia de criar tal disciplina surge nos estudos realizados no projeto de pesquisa “Ensino de História Latino-americana: limites e possibilidades”, do professor Edson Antoni, que ministra História e ELA no colégio. O estudo analisa como a América Latina aparece nos currículos desde a institucionalização do ensino de História nas escolas brasileiras, e nos livros didáticos do PNLD de 2014, destacando o caráter eurocêntrico do ensino de História e de como representamos e construímos as narrativas sobre nós mesmos. A América Latina é apresentada de forma marginal, ocupando pouco espaço nos currículos e livros didáticos, mencionada a partir da relação com a Europa e sendo preterida pelo estudo da história europeia. A cultura dos povos originários, se mencionada, se relaciona somente ao passado, “uma grande condensação de complexos processos históricos em um único capítulo são apenas alguns exemplos dos equívocos cometidos em relação às abordagens dos termos vinculados à América Latina” (Antoni, 2016, p. 1). E, como vimos nos outros capítulos, não somente a História, mas a Geografia e as outras áreas do conhecimento como a Sociologia, a Filosofia, a Literatura e as Artes também reproduzem uma visão eurocêntrica de mundo, apresentando a América Latina em algumas páginas, de maneira marginal, a partir de estereótipos e com limitações. O conhecimento produzido por intelectuais, artistas e ativistas sociais latino-americanos é, muitas vezes, preterido em detrimento daquele produzido no Norte global (ANTONI, 2016).

A disciplina de ELA assume a tarefa de possibilitar uma outra mirada à América Latina. “Insere-se no contexto dos desafios e das transformações teóricas que visam superar a colonialidade do saber, refletindo sobre o caráter colonialista e eurocêntrico que geralmente caracteriza o ensino sobre a América Latina no currículo tradicional”(ANTONI e BIONDO, 2019, p. 4). A partir de um referencial teórico decolonial, ela busca outras reflexões sobre a região em que vivemos, com um caráter transdisciplinar, possibilitando uma forma de pensar que permite um olhar mais abrangente, fugindo das barreiras que a colonialidade construiu durante os últimos 500 anos. Ao não adotar a divisão disciplinar tradicional da ciência ocidental, nem os velhos paradigmas teóricos, ela aborda temas relacionados ao contexto continental a partir de referências autóctones, contribuindo como um importante instrumento no processo de reconhecimento, análise e constituição de uma identidade latino-americana.

A disciplina está estruturada a partir de seis eixos temáticos, cada um correspondendo a um trimestre do ano letivo. No 8º ano, no primeiro trimestre, se inicia com uma discussão sobre o processo de formação e as diferentes representações no espaço

latino-americano; no segundo trimestre são analisadas as formas de ocupação desse espaço; e no terceiro trimestre é abordada a diversidade cultural produzida por toda essa população latino-americana. No 9º ano, no primeiro trimestre, é estudado a inserção da América Latina no sistema-mundo; no segundo trimestre se observa as organizações e movimentos sociais latino-americanos; e termina o ciclo, no terceiro trimestre, com o estudo da América Latina no século XXI. Nesse último trimestre os alunos produzem um trabalho de conclusão sobre América Latina com temática livre, como forma de incentivar, praticar e ressaltar a importância da pesquisa dentro da escola básica.

Observando as temáticas trabalhadas podemos justificar a importância da Geografia nesse objetivo de se construir uma outra educação. Desenvolvemos ao longo deste trabalho uma compreensão sobre a Geografia escolar como um instrumento de reprodução ideológica. Mas, até certo ponto, essa prática já não está tão presente. Podemos falar dessa função nos contextos de criação dos Estados Nação, da ditadura militar brasileira, e, talvez, ressurgir nesse momento de ascensão da extrema-direita (junto com o militarismo) e dos nacionalismos em contexto global. Porém, atualmente, acredito que a grande importância da Geografia é que ela nos auxilia a compreender as formas de organização das sociedades, a (má-)distribuição dos recursos e das possibilidades, e podemos enxergar isso na proposta curricular de ELA.

O professor Edson Antoni comenta⁵ que a disciplina de ELA tem sua importância para o Rio Grande do Sul pela proximidade geográfica com as diferentes culturas do sul do continente, principalmente Uruguai e Argentina. Mas além disso, ela também se apresenta como um tema que deveria ser importante como um projeto pedagógico nacional. De qualquer forma, não podemos cair no senso comum sobre o sul do Brasil ter uma relação com o resto da América Latina ou, pelo menos, com Uruguai e Argentina, pois mesmo que exista tal vínculo com outros países, essa relação se faz muito mais pela proximidade geográfica do que pela troca e conhecimento sobre esses países. Mesmo com essa proximidade há um desconhecimento generalizado sobre a América Latina no Rio Grande do Sul, desconhecimento que se repete em escala nacional. por isso a importância da construção de um projeto pedagógico brasileiro para voltar os olhares para a América Latina, que nasceu e se constituiu a partir de processos similares ao do Brasil.

Como vem sendo desenvolvido ao longo deste trabalho, desde a colonização, as

⁵ Em vídeo no youtube, para o canal da IELA UFSC. Estudos Latino-Americanos no Aplicação da UFRGS. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Ygii5hWsyUg&>

estruturas de poder brasileiras foram pautadas em uma legalidade racista e discriminatória. Houve uma contínua reprodução da segregação presente na história da formação social e política do Brasil. Contraditoriamente, o discurso da democracia racial passou a fazer parte da cultura brasileira e a sociedade o incorporou no senso comum, sendo um dos responsáveis pelo não reconhecimento da essencialidade dos valores negros, mestiços e indígenas (ANJOS, 2010; MARCHERI e ÁLVARES, 2015). Esses discursos, como também já vimos, se utilizaram da educação como veículo de reprodução e construíram (ou tentaram construir) uma identidade nacional problemática. Uma identidade que não é só racista, pois as estruturas de poder também reproduzem a exploração de gênero e de classe: além de negros e indígenas, outros grupos sociais, historicamente renegados e até criminalizados, como mulheres, lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais, camponeses sem-terra, quilombolas, ciganos e comunidades tradicionais, foram engrossando as parcelas dos excluídos no país e sendo desprezados nos processos de construção da nação (SUESS e SILVA, 2019). Nota-se que o processo de reconhecimento cultural e de auto identificação desses grupos tem sido fundamental para a luta contra as imposições sofridas por esses coletivos (MOREIRA e CANDAU, 2007). Aqui se encontra uma das justificativas para a importância de se buscar um maior conhecimento sobre a região e possibilitar o desenvolvimento de uma identidade latina. Reconhecer a cultura, história e a luta dos diversos grupos que habitam nosso continente serve como fonte de inspiração para compreender o espaço em que se vive e para se enxergar como ator de possíveis transformações nesse espaço.

Esse breve contexto sobre a formação brasileira, similar em diversos pontos com os demais países latino-americanos, demanda um posicionamento crítico da educação. Sabemos que a sociedade não muda só por meio dela, mas sabemos que sem ela nenhuma grande transformação é possível (FREIRE, 1996).

Destaca-se a intrínseca relação dos processos sociais e educacionais, do currículo e da sala de aula como territórios de luta, e dos objetivos de ELA, assumindo a responsabilidade de contribuir para a transformação do mundo. Assumir essa responsabilidade é um ato político, construído a partir de uma relação com o pensamento decolonial, abrindo caminho para as conexões entre os processos educativos e as relações de classe, gênero e raça, bem como para os estreitos laços entre conhecimento, saber e poder evidenciados pela teoria decolonial. Assim, como disse Freire (2013), o educador torna-se, por si mesmo, um político, uma vez que assume a responsabilidade de decidir, delimitar, executar, acordar ou discordar diante de um contexto no qual as possibilidades não são ilimitadas.

Um dos indícios sobre as possibilidades da disciplina, que apresenta aspectos de

uma região que de outra forma não seriam conhecidos, se dá através da aplicação de um questionário sobre a cultura latino-americana, que é apresentado para as turmas logo no primeiro encontro de ELA, no 8º ano. Os alunos respondem questões sobre o que conhecem da região, com perguntas sobre quais autores, artistas, cantores latino-americanos conhecem, etc. As respostas apresentam duas características gerais: o desconhecimento de traços culturais latino-americanos e o não auto-reconhecimento enquanto latinos, ou seja, não reconhecem o Brasil enquanto país latino. Ao final do ciclo, nos últimos encontros no 9º ano, o mesmo questionário é aplicado e uma outra visão de América Latina é apresentada pelos alunos. Há uma transformação perceptível no conhecimento das sociedades latinas, possibilitando o desenvolvimento de uma identidade latino-americana, se reconhecendo enquanto participantes desse espaço. Ou seja, a disciplina oferece a possibilidade de construção de uma identidade que vai além das fronteiras nacionais. Ao se deparar com a história, a geografia, os diferentes elementos da cultura e as similaridades que temos, os alunos percebem esse vínculo socioespacial, que compartilhamos uma história e um espaço com essa gente, e começam a desenvolver essa identidade latina.

Agora, de que maneira os professores de ELA trabalham para a construção desses caminhos? Em que aspectos seus métodos se diferenciam de uma aula tradicional? O que e como se trabalha nas aulas? Qual o papel da Geografia na disciplina? Por que ela é decolonial? É possível desenvolver uma pedagogia decolonial com métodos coloniais?

Primeiro, faremos uma reflexão sobre os limites da disciplina. Alguns autores trazem a ideia de que não é possível se construir um pensamento decolonial a partir de métodos coloniais (CRUZ, 2017). A disciplina de ELA, mesmo que se pretenda decolonial, funciona dentro de uma instituição que reproduz a forma tradicional de ensino básico. Turmas que tentam juntar alunos da mesma idade, com matérias divididas em períodos de 45 minutos, alunos enfileirados em classes e os professores como centro da aula. Se pensarmos sobre a metodologia de ensino, a aula é - quase - como outra aula qualquer, não se altera significativamente para uma aula de História ou Geografia tradicional. Um movimento pedagógico decolonial, no meu entendimento, precisa ir para além do modelo tradicional de ensino, extrapolar os muros das escolas e universidades e criar espaços pedagógicos não-institucionalizados. Porém, como professores e professoras que atuam nesses espaços tradicionais, necessitamos criar ou achar fissuras, por onde possamos vislumbrar uma outra possibilidade de educação, e acredito que ELA surja nesse cenário. Mesmo inserida no ensino tradicional, encontrou espaço para desenvolver uma proposta diferente, aproveitando as fissuras e ampliando-as; mesmo que as formas sejam as mesmas, o conteúdo proposto tem um

potencial enorme, principalmente de ampliar essas fissuras e desenvolver alunos que enxerguem-nas.

O que se altera são os conteúdos levados para a sala de aula. O que se tem é uma abordagem epistemológica a partir do pensamento decolonial, que permite reconstruir a nossa leitura de mundo, ressignificar a nossa produção de conhecimentos e transformar o nosso pensar-agir em sala de aula e no mundo. Assim, como vimos ao longo do trabalho, aqui aparece o potencial da Geografia e não só na disciplina de ELA, mas a Geografia escolar e Acadêmica, que a partir das suas “categorias e conceitos como espaço, território, lugar, escala, etc. são de grande potencial cognitivo e político para renovação do pensamento crítico e para ampliação e enriquecimento dos estudos decoloniais” (CRUZ, 2017 p. 30).

A Geografia escolar tem um papel significativo na formação das subjetividades dos sujeitos, servindo de ferramenta para a reprodução de ideologias no último século, e pode servir de importante ferramenta – se pensarmos em contextos diferentes do Colégio de Aplicação, sem a possibilidade de uma disciplina como ELA – na construção de cidadãos conscientes, reflexivos, críticos e informados do seu mundo, de seus condicionantes e de suas possibilidades (Suess e Silva, 2019). Para a construção de uma pedagogia decolonial precisamos de “estudos que possam ajudar a compreender quem somos nós e o que estamos fazendo de nós mesmo como sociedade, construir genealogias de nossa experiência moderna-colonial concretamente” (CRUZ, 2017 p. 30).

Podemos, então, classificar ELA como uma experiência de pedagogia decolonial? Como vimos ao longo do trabalho, a colonialidade, em todas as suas formas, está presente em nosso habitus e é, principalmente, através da escola que “somos sistematicamente submetidos a esse processo de colonização dos nossos sentidos de vida”(CRUZ, 2017 p. 32). É necessário, então, a escola se descolonizar, construir novas práticas pedagógicas, que esteja expressa nos currículos e nas metodologias de ensino. Uma das características que nos leva a crer no potencial de apontar caminhos e de ser uma prática pedagógica decolonial é a superação do debate epistêmico e teórico. É, mesmo dentro de seus limites, uma prática possível para uma outra educação, é o encontro de uma fissura que vira uma situação concreta. O vínculo entre teoria e prática é essencial para a construção de um giro decolonial.

Para analisar se a disciplina apresenta uma proposta pedagógica decolonial, temos que tomar como critério a nossa compreensão sobre o que seria uma pedagogia decolonial, trazida no capítulo anterior. Algumas características que pressupomos ser necessárias para uma pedagogia decolonial são: a) uma compreensão crítica da história (DÍAZ, 2010); b) o descentramento da perspectiva epistêmica colonial (DÍAZ, 2010); c) a necessidade de dar

sentido à educação, partindo do contexto dos alunos; d) o reposicionamento de práticas educativas de natureza emancipatória (DÍAZ, 2010); e) provocar fissuras na ordem moderno/colonial, tendo como horizonte a formação de um ser humano e de uma sociedade livres, amorosos, justos e solidários (WALSH, 2014).

O componente curricular Estudos Latino-Americanos tem como referencial teórico o pensamento decolonial e se propõe a reverberar o pensamento autóctone sobre a região em que vivemos. Tem uma abordagem interdisciplinar, com os professores de História e Geografia simultaneamente dentro da sala de aula. Se apresenta enquanto processo contínuo, a disciplina foge do modelo tradicional de provas e não há reprovações no 8º ano (primeiro ano dos estudantes na disciplina), sendo a avaliação feita no final do 9º ano, levando em conta o percurso percorrido pelos estudantes ao longo dos dois anos. Assume a responsabilidade na construção do outro e da alteridade, constituindo e produzindo identidades sociais particulares, especificamente no que tange o pertencimento dos sujeitos como latino-americanos (ANTONI e BIONDO, 2019)

Além disso, os professores que ministram a disciplina reafirmam

o caráter inovador da proposta, que configura-se também como: criadora de espaço de experimentação de novas abordagens sobre o ensino da América Latina; espaço de produção e socialização de conhecimento sobre a América Latina, tensionando a produção acadêmica de abordagem tradicional; espaço de observação, pesquisa e prática docente para alunos dos cursos de formação de professores; e capaz de fomentar aprendizagens significativas e reflexivas acerca da América Latina para os alunos, acadêmicos em formação e professores do componente. (ANTONI e BIONDO, 2019, p. 9)

Não é o objetivo deste trabalho, mas seria impossível não compartilhar minha experiência para corroborar o exposto pelos professores. Ministrei, como estagiário para a cadeira de Estágio Obrigatório em Geografia III - Ensino Fundamental, o último trimestre de 2019 de ELA nas turmas do 8º ano. Foi uma experiência enriquecedora enquanto aluno-professor-pesquisador. Primeiro, compartilhei o estágio com uma estagiária da História, simulando o que ocorre normalmente na disciplina. Essa troca entre Geografia e História pode ser complicada por sairmos da nossa zona de conforto, mas torna a construção do conhecimento mais completa. O tema foi Diversidade Cultural na América Latina, e começamos perguntando aos alunos o que eles conheciam e o que gostariam de estudar sobre a cultura latino-americana. A partir daí, construímos (os dois professores e os estagiários) todo o planejamento para o trimestre. Trabalhamos com conceitos como patrimônio cultural, território e territorialidades a partir de diversas perspectivas e escalas. Estudamos a história e

a geografia da cidade de Porto Alegre, o que é território para o povo Krenak, os novos constitucionalismos da América Latina a partir das experiências da Bolívia e Nicarágua, comparando com o Brasil, os protestos no Chile e na Bolívia, finalizando com a construção de um jogo-mapa no qual construímos um caminho explorando a diversidade cultural de toda América Latina, desde o extremo Sul da Argentina até o México.

Por tudo que foi exposto neste capítulo e ao longo do trabalho, junto com a possibilidade de observar e ministrar algumas aulas, acredito que a disciplina de Estudos Latino-Americanos apresenta uma proposta pedagógica decolonial, que questiona a ordem vigente, “des-cobre” nossa história, cria pontes para a compreensão sobre nosso continente, possibilitando que os estudantes se vejam enquanto atores desse espaço e que, em suma, se vejam como latino-americanos. Ela aponta caminhos possíveis, dentro de um contexto de educação básica e escola tradicional, para a construção de uma educação decolonial que, ainda que a partir de um lugar específico que são os colégios de aplicação, serve como inspiração para buscar as fissuras do sistema, podendo ser adaptada para outras salas de aula do Brasil.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise do pensamento decolonial, do currículo da BNCC e dos conteúdos dos livros didáticos de Geografia, percebemos que existe uma colonialidade que tem na escola um dos seus principais veículos de reprodução. Colonialidade que constrói nossas subjetividades, faz parte de todas as nossas relações cotidianas. Somos educados a partir de uma perspectiva europeia de mundo, o eurocentrismo.

Se temos na educação essa ferramenta de construção de sujeitos, podemos utilizá-la na construção de um outro mundo. Essa é uma das propostas da disciplina de Estudos Latino-Americanos, produzindo, através de uma fissura, outras possibilidades de interpretar o mundo e o lugar onde vivemos, possibilitando a construção de outras identidades. Tendo como referencial teórico o pensamento decolonial, apresenta conteúdos sobre a América Latina que, possivelmente, não seriam conhecidos de outra forma. Olhar para a América Latina, para países que são frutos do mesmo processo colonial, que ocupam lugares similares do sistema-mundo moderno/colonial capitalista, que tem problemas contemporâneos similares, é fundamental para a construção de outro mundo, compartilhar os problemas e achar soluções em comum, conhecer o espaço em que habitamos e quem habita nele, se reconhecer enquanto ator desse espaço.

Claro que há limites nesse processo pois, funcionando dentro de uma instituição tradicional de ensino, a construção de conhecimento – talvez – se restrinja ao espaço e aos moldes da escola. Por exemplo, para Piaget inteligência é resolver problemas, é ter estruturas lógicas para resolver problemas (Castrogiovanni, 2017), na escola essa inteligência é construída a partir de uma visão ocidental, individualizadora na maioria das vezes. Ainda há muito o que se caminhar para a construção de uma pedagogia decolonial, principalmente olhar para outras formas do fazer pedagógico. Como nos mostra Quintero (2011), que para algumas culturas indígenas um problema existe em relação às necessidades materiais ou espirituais de existência e para a reprodução da existência de uma comunidade. Ou seja, a construção de uma inteligência, para resolver o problema, se constrói de maneira coletiva. Essa solução é o resultado de uma ação coletiva realizada de acordo com suas territorialidades, e a sistematização dessa experiência na solução de um problema resulta num discurso simbólico suscetível de ser transmitido e assumido pela comunidade, um saber coletivamente construído. Um problema não é o resultado de uma construção teórico-abstrata, passível de ser investigada por um indivíduo, como é para a nossa visão de mundo

ocidentalizada, principalmente na academia, onde pode não ser o resultado de uma necessidade real.

Entendendo os limites da disciplina, podemos concluir que essa experiência oferece, sim, possibilidades para uma outra educação, para uma pedagogia decolonial. A partir de uma fissura, insere uma disciplina voltada para a América Latina, espaço habitado por nós, e oferece aos estudantes outras formas de olhar para nós e para os outros, de se compreenderem enquanto produtores desse espaço. É uma disciplina que nasce das necessidades dos sujeitos, traz o cotidiano para dentro da sala de aula.

Aponta caminhos possíveis para a construção de uma outra pedagogia, mesmo que em outros contextos, em outras escolas, em outros espaços, podemos utilizar essa experiência como ponto de apoio ou referência para a construção de uma educação que questione o eurocentrismo dos currículos, dos conteúdos dos livros didáticos, que tenha como objetivo último a superação da exploração humana, a construção de um outro mundo. Talvez “des-cobrimo” nossas identidades humanas, utilizando outras lentes para interpretar o mundo, manifeste-se o desejo por um mundo mais harmonioso e justo. Talvez, se nos entendermos como atores desse mundo, manifeste-se um desejo de ação e transformação duradoura.

REFERÊNCIAS

A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas. Edgardo Lander (org). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005.

ANPED. **A proposta de BNCC do ensino médio:** alguns pontos para o debate. Rio de Janeiro, 2018.

AGB. **Pela Revogação da Lei da Reforma do Ensino Médio 13.415-2017.** Carte de João Pessoa - XIX Encontro Nacional de Geógrafos, 07 de Julho de 2018.

ALBINO, Ângela Cristina Alves; ROCHA, Nathália Fernandes Egito; PEREIRA, Maria Zuleide da Costa. CURRÍCULO EM DISPUTA POLÍTICA: CONTEXTOS INTERDISCURSIVOS DE PRODUÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR. *In: Currículo e formação docente:* múltiplos diálogos. SALVINO, Francisca Pereira; ROCHA, V. G. G. (Orgs). Curitiba: Appris, 2018.

ANJOS, Rafael Sanzio Araújo dos. **O Brasil africano:** geografia e territorialidade. Brasília: CIGA/CESPE/UnB, 2010.

ANTONI, Edson; BIONDO, Evelin. **Estudos Latino-Americanos como uma inovação curricular na Educação Básica brasileira.** 2019

ANTONI, Edson. Estudos Latino-americanos: pesquisa e prática docente no cap-ufrgs. **Jornal da Universidade.** Porto Alegre, p. 2-2. Outubro, 2016.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Livros didáticos entre textos e imagens. *In: _____.* (Org.) **O saber histórico na sala de aula.** São Paulo: Contexto, 1998, p. 69-91.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Disponível em:
<<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base> >

_____. Ministério da Educação. INEP. Censo Escolar Da Educação Básica 2016: Notas Estatísticas. Disponível em:<http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/201749/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf>

_____. Lei de diretrizes e bases da educação nacional - LDB. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 13 ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2016.

_____. Lei n. 13.005, de 25 de Jun. de 2014. Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024. Brasília, DF, Jun 2014. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm >.

CÂNDIDO, Antônio. **A Revolução de 30 e a cultura**. Novos Estudos Cebrap. São Paulo, n. 4. 1984.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón. Prólogo.: giro decolonial, teoria crítica y pensamiento heterárquico. *In: El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global / compiladores Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel*. – Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. **A teoria construtivista... O construir da Geografia**. UFRGS - FACED - DEC - GEOGRAFIA. Porto Alegre, 2017.

CONCEIÇÃO, Juliana Pirola da; DIAS, Maria de Fátima Sabino. Ensino de História e consciência histórica latino-americana. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 31, n. 62, p. 175-191, 2011.

CRUZ, Valter. Geografia e pensamento descolonial: notas sobre um diálogo necessário para a renovação do pensamento crítico *In: Geografia e giro descolonial: experiências, ideias e horizontes de renovação do pensamento crítico / organização Valter do Carmo Cruz, Denílson Araújo de Oliveira*. -- 1. ed. -- Rio de Janeiro : Letra Capital, 2017.

DÍAZ, Crithian James M. **Hacia una pedagogía en clave decolonial**: entre aperturas, búsquedas y posibilidades. Tabula Rasa, Bogotá, n. 13, p. 217-233, 2010.

DRAIBE, Sônia. **Rumos e metamorfoses**: um estudo sobre a constituição do Estado e as alternativas da industrialização no Brasil 1930/60. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1985.

FOPPA, Larissa Casagrande. **AS PÁGINAS ABERTAS DA AMÉRICA LATINA**: uma leitura dos livros didáticos de geografia. 2018. 52 f. TCC (Graduação) - Curso de Geografia, IGEO, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HARVEY, David. **O novo imperialismo**. São Paulo, SP: Loyola, 2017. 201 p.

IELA UFSC. **Estudos Latino-Americanos no Aplicação da UFRGS**. Santa Catarina, 16 set. 2016. Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=Ygii5hWsyUg>

Pedagogia da Tolerância. Organização, apresentação e notas Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

_____; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização**: leitura do mundo, leitura da palavra. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

MARCHERI, Pedro Lima; ÁLVARES, Silvio Carlos. **A epistemologia do racismo no Brasil**. RIL Brasília, ano 52, n. 208, out. dez. p. 149-166, 2015. *****

MARÍN, Pilar Cuevas. Memoria Colectiva: Hacia un proyecto decolonial. *In:* WALSH, Catherine (Ed.) **Pedagogías decoloniales**: Práticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2013.

MOTA NETO, João Colares da. **Por uma pedagogia decolonial na América Latina**: reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda./ João Colares da Mota Neto. - Curitiba: CRV, 2016.

MORAES, Antonio Carlos Robert. NOTAS SOBRE IDENTIDADE NACIONAL E INSTITUCIONALIZAÇÃO DA GEOGRAFIA NO BRASIL. *In:* ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, XV, 1991, Rio de Janeiro. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, 1991. v. 4, p. 166-176.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo**: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

OLIVEIRA, Lúcia Lippi; VELLOSO, Mônica P.; GOMES, Angela M. C. **Estado Novo: ideologia e poder**. Rio de Janeiro, Zahar. 1982,

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. De saberes e de territórios: diversidade e emancipação a partir da experiência latino-americana *In:* **Geografia e giro decolonial**: experiências, ideias e horizontes de renovação do pensamento crítico / organização Valter do Carmo Cruz, Denilson Araújo de Oliveira. -- 1. ed. -- Rio de Janeiro : Letra Capital, 2017.

REGO, Nelson. Representações culturais e educação para a cidadania: as cores de um povo. *In:* **Geografia** : ensino fundamental / Coordenação, Marisia Margarida Santiago Buitoni . - Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

RIVERA CUSICANQUI, Silvia. **Ch'ixinakax utxiwa** : una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores - 1a ed. - Buenos Aires : Tinta Limón, 2010.

SANTOS, Renato Emerson dos. Falando de colonialidade no Ensino de Geografia. *In:* **Educação geográfica**: temas contemporâneos / Jussara Fraga Portugal (organizadora). - Salvador: EDUFBA, 2017.

SOUZA, Rachel Freire Torrez de. Os Efeitos da BNCC na Formação Docente. **Revista OKARA**: Geografia em debate, v. 12, n. 1, p. 69-79, 2018.

SUESS, Rodrigo Capelle; SILVA, Alcinéia de Souza. A perspectiva decolonial e a (re)leitura dos conceitos geográficos no ensino de geografia. **Geografia Ensino & Pesquisa**, [S.L.], v. 23, p. 7-36, 11 out. 2019. Universidade Federal de Santa Maria.
<http://dx.doi.org/10.5902/2236499435469>.

TONINI, Ivaine Maria. IMAGENS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE GEOGRAFIA: seus ensinamentos, sua pedagogia.... **Mercator** - Revista de Geografia da UFC, Fortaleza, v. 4, n. 2, p. 35-44, 2003.

WALSH, Catherine. "Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias

político-epistémicas de refundar el Estado”. In: **Tabula Rasa**. Bogotá - Colombia, No.9: 131-152, julio-diciembre 2008. Disponible em: <http://revistatabularasa.org/numero-9/08walsh.pdf>

WALSH, Catherine. Pedagogías decoloniales caminando y preguntando. Notas a Paulo Freire desde Abya Yala. **Revista Entramados - Educación y Sociedad**, Mar del Plata, n. 1, año 1, p. 17-31, 2014.

WALSH, Catherine. **Gritos, gretas e sementeiras de vida**: Entreteceres do pedagógico e do colonial. In: *Entre-linhas: educação, fenomenologia e insurgência popular* / Sueli Ribeiro Mota Souza, Luciano Costa Santos, organizadores. - Salvador: EDFUBA, 2019.

WEIR, José Quintero. **Wopukarü jatumi wataawai: El camino hacia nuestro propio saber**: reflexiones para la construcción autónoma de la educación indígena. Organización Intercultural Autónoma Wainjirawa. Unidad de Estudio sobre de Literatura y Culturas Indígenas - Facultad de Humanidades y Educación de La Universidad del Zulia. Ediciones La Guarura, palabra de los pueblos en Lucha 3era Edición. 2011.

VARGAS, Giordano Ferreira. **PERSPECTIVAS DE ENSINO DE HISTÓRIA DECOLONIAL**: uma experiência na disciplina de estudos latino-americanos do colégio de aplicação/ufrgs. 2019. 73 f. TCC (Graduação) - Curso de História, Ifch, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.