

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA -  
PROFHISTÓRIA

MARCELO DA SILVA BORGES

Decolonizaê: intervenções artísticas sob a perspectiva  
decolonial no ensino de História

PORTO ALEGRE

2022

MARCELO DA SILVA BORGES

Decolonizaê: intervenções artísticas sob a perspectiva  
decolonial no ensino de História

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do título de mestre do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Orientador: Prof. Dr. Edson Antoni.

PORTO ALEGRE

2022

### CIP - Catalogação na Publicação

Borges, Marcelo da Silva  
Decolonizaê: intervenções artísticas sob a  
perspectiva decolonial no ensino de História / Marcelo  
da Silva Borges. -- 2022.  
108 f.  
Orientador: Edson Antoni.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do  
Rio Grande do Sul, Instituto de Filosofia e Ciências  
Humanas, Programa de Pós-Graduação em Ensino de  
História, Porto Alegre, BR-RS, 2022.

1. Ensino de História. 2. Decolonialidade. 3.  
História da América Latina. 4. Intervenções  
artísticas. I. Antoni, Edson, orient. II. Título.

## FOLHA DE APROVAÇÃO

Marcelo da Silva Borges

Decolonizaê: intervenções artísticas sob a perspectiva decolonial no ensino de História

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do título de mestre do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Aprovada em 19 de dezembro de 2022

### BANCA EXAMINADORA

---

Prof. Dr. Edson Antoni – Colégio de Aplicação da UFRGS (Orientador)

---

Prof. Dr. Elison Antonio Paim – UFSC

---

Prof. Dr. Nilton Mullet Pereira – UFRGS

---

Prof. Dr. Marcello Paniz Giacomoni – Colégio de Aplicação da UFRGS

*Para Elenice, Jorge e Raica,  
sinto saudades de abraçar vocês.*

## **AGRADECIMENTOS**

Começo agradecendo à Monique, minha companheira de vida, dos dias bons e ruins, das noites bebendo vinho ao som de Jorge Drexler e das viagens pra praia ouvindo Armandinho, dos anos de Agostinho 627 lotado às seis e meia da manhã e de cinema no dia barato, da primeira viagem de avião e do sábado na feira orgânica e no parque, das séries que assistimos juntos e dos filmes ainda veremos – pois ela sempre dorme nos primeiros 30 minutos – das discussões pela louça, pelo lixo e pela grama que deve ser cortada, das manhãs que iniciam 05h30min e da escrita do mestrado em tempo recorde, e de mais, muito mais coisas que mantêm o amor e a vida leves e alegres. Muito obrigado por tornar uma pessoa melhor e por sempre me lembrar quem sou, mesmo quando é mais fácil escolher o caminho mais conveniente. Por acreditar em mim, mesmo quando o mestrado já não fazia mais parte dos planos. Não foi como planejamos, mas não desisti. Admiro a mulher que se tornou nestes dezoito anos de companheirismo e espero, sinceramente, que todos os ensinamentos do mestrado me ajudem a ter aquilo que mais admiro em ti: tua coragem, honestidade e lealdade. Te amo muito.

Agradeço às amigas e amigos da Bolha dos Pires – Deia, Tia Adriana, Mi, Giulinha, Paulinho e Bokinha Man – espero que eu demonstre a importância que vocês têm em minha vida e como nossos momentos são oxigênio pra mim. Muito obrigado pelas risadas e pela amizade de todos vocês. Amo muito vocês.

Minha amada Tia Ione, que me acompanha desde que nasci. Muito obrigado pelo amor e pelo carinho em todos esses anos. Estendo o agradecimento à Mari, que encontrou nos livros e no estudo uma nova paixão, fato que me deixa extremamente orgulhoso dela, e ao Edson, que sempre me tratou com carinho e amor em todos esses anos.

Às/aos estudantes das turmas 301 e 302 por aceitarem participar do projeto, mesmo que muitas vezes cansados pela correria do ano, mas sempre com afeto, sorrisos e respeito. Espero que sejam muito felizes e que as reflexões que realizamos em aula possa ter significado e transformado um pouco de vocês.

Um agradecimento a todas as professoras e professores do ProfHistória que mudaram minha forma de ensinar a partir de suas reflexões, em especial ao professor Dr. Edson Antoni, que aceitou orientar a dissertação e viu que, apesar das dificuldades, havia algo pelo o que lutar.

Às/Aos colegas da turma de 2020 do ProfHistória, muito obrigado por dividirem suas experiências, felicidades, vitórias, medos, angústias e inseguranças nestes dois anos de convívio. Mesmo que de forma virtual, valeu muito a pena conhecer vocês.

Agradeço à prof<sup>a</sup>. Dra. Jéssica Fraga, companheira de sala de aula do Leo Beta, pela amizade, pelos projetos e por compartilhar comigo toda sua sabedoria em meio à loucura que é o ano letivo. À prof<sup>a</sup>. Dra. Débora Soares Karpowickz, companheira de graduação, pela amizade, por sempre me incentivar a seguir a qualificação universitária e por sempre ficar muito feliz com minhas conquistas. À prof<sup>a</sup>. Ma. Eliane Mac Ginity, companheira de sala de aula do ensino público, pela amizade, pelas risadas e por ser uma egressa do ProfHistória que serve de exemplo para todas e todos que escolhem seguir a proposta do programa. Vocês três são mulheres, amigas e professoras sensacionais.

À Raica pelo amor incondicional, pelas madrugadas em claro, pelos passeios no sol, pelos banhos de mar e por ter me tornado uma pessoa melhor nesses 14 anos que pudemos te acompanhar. Sinto saudades todos os dias e sempre te amarei.

E por fim, o mais dolorido de todos. Agradeço a meus pais, Elenice e Jorge, pelo amor incondicional e por me ensinarem como é importante estar em família e aproveitar os momentos que vivemos com ela. Por me ensinarem a pensar nos outros e a dividir. Pelas noites em claro tomando chimarrão comigo enquanto eu corrigia provas ou planejava aulas, pelos finais de semana no cinema ou olhando filmes em casa e por sempre ouvirem música. Por me incentivarem a estudar e por terem feito de tudo para que eu tivesse acesso a uma educação de qualidade, mesmo quando não tinham condições para isso, lembrando, sempre que possível, que o conhecimento era a única herança que poderiam me deixar. Infelizmente essa herança, que hoje eu agradeço por me tornar um profissional realizado e que tem condições de se sustentar, chegou muito antes do que imaginei. Pelas viagens ao Butiá e a Magistério. Por me incentivarem a ler, mesmo esse não sendo um hábito de vocês. Por me ensinarem que mesmo quando não há esperança, ou as chances são mínimas, é preciso encarar a vida, a doença, as decepções. E que mesmo assim é possível sorrir e ser gentil com as pessoas. Por confiarem em mim e por estarem comigo quando preciso, inclusive agora. Sempre amarei vocês. Sinto saudade de abraçar vocês todos os dias.

*Soñamos en grande que se caiga el imperio  
lo gritamos alto, no queda mas remedio  
esto no es utopía, es alegre rebeldía  
del baile de los que sobran, de la danza tuya y mía  
levantarnos para decir: ya basta  
Ni África, ni América Latina se subasta  
con barro, con casco, con lápiz, zapatear el fiasco  
provocar un social terremoto en este charco*

Somos sur – Ana Tijoux



## RESUMO

Tendo o ensino de história da América Latina como ponto de partida, nesta dissertação convido estudantes da terceira série do Ensino Médio de uma escola da rede particular de Porto Alegre, Rio Grande do Sul, a refletirem sobre os problemas atuais da América Latina a partir dos olhares e conceitos dos *estudos decoloniais* (QUIJANO, 2000; LANDER, 2005; MALDONADO-TORRES, 2007; LUGONES, 2008; PALERMO, 2013) e a problematizarem artisticamente, através de cartazes virtuais que foram compilados em um *e-book* denominado *Decolonizaê: intervenções artísticas sob a perspectiva decolonial no ensino de História*, as questões suscitadas pelos debates realizados em sala de aula. Partindo do questionamento *como a realidade latino-americana pode ser problematizada artisticamente por estudantes da 3ª série do Ensino Médio a partir da perspectiva decolonial no ensino de História?*, foi organizada uma sequência didática que teve a *pedagogia decolonial* (WALSH, 2017; WALSH, C.; OLIVEIRA, L. F.; CANDAU, V. M., 2018) como eixo orientador da forma de desenvolver as etapas da atividade. Na metodologia de pesquisa me apoio em Ana Maria Monteiro e Fernando Penna (2011), Flávia Caimi e Letícia Mistura (2019) e Vera Candau (2016), tendo como objetivo pensar o ensino de História a partir da teorização de sua prática em sala de aula. Ao final, além de elaborar o livro virtual com 43 cartazes virtuais criados pelos/pelas estudantes durante o ano de 2022, percebo como o ensino de História da América Latina ainda tem espaço diminuto no cotidiano escolar, como a arte é uma ótima forma de expressar e compreender a maneira como sentimos o mundo e como assuntos como racismo e a luta pelo direito de existir de diversos povos e movimentos sociais são imprescindíveis em uma aula de História comprometida com a democracia, com a liberdade e com a igualdade.

Palavras-chave: Ensino de História, América Latina, Decolonialidade, Intervenção artística

## ABSTRACT

Having the teaching of Latin American history as a starting point, in this dissertation I invite third grade high school students from a private school in Porto Alegre, Rio Grande do Sul, to reflect on the current problems of Latin America from the perspective of perspectives and concepts of decolonial studies (QUIJANO, 2000; LANDER, 2005; MALDONADO-TORRES, 2007; LUGONES, 2008; PALERMO, 2013) and artistically problematize them, through virtual posters that were compiled in an e-book called *Decolonizaê: interventions artistic practices from a decolonial perspective in the teaching of History*, the questions raised by the debates carried out in the classroom. Starting from the question how the Latin American reality can be problematized artistically by students of the 3rd year of High School from the decolonial perspective in the teaching of History?, a didactic sequence was organized that had the decolonial pedagogy (WALSH, 2017; WALSH, C .; OLIVEIRA, L. F.; CANDAU, V. M., 2018) as a guiding axis in how to develop the stages of the activity. In the research methodology, I rely on Ana Maria Monteiro and Fernando Penna (2011), Flávia Caimi and Letícia Mistura (2019) and Vera Candau (2016), with the objective of thinking about teaching of History from the theorization of its practice in the classroom. In the end, in addition to preparing the virtual book with 43 virtual posters created by the students during the year 2022, I understand how the teaching of Latin American History still has little space in the school routine, how art is a great way to express and understanding the way we feel the world and how issues such as racism and the struggle for the right to exist of different peoples and social movements are essential in a History class committed to democracy, freedom and equality.

Keywords: Teaching of History, Latin America, Decoloniality, Artistic intervention

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Intervenções artísticas, <i>colonialidade do saber</i> : impacto direto	77
Figura 2 – Intervenções artísticas, <i>colonialidade do saber</i> : impacto indireto/poético	78
Figura 3 – Intervenções artísticas, <i>colonialidade do saber</i> : impacto imagético	79
Figura 4 – Intervenções artísticas, <i>colonialidade do poder</i> : impacto textual	81
Figura 5 – Intervenções artísticas, <i>colonialidade do poder</i> : impacto imagético/textual	81
Figura 6 – Intervenções artísticas, <i>colonialidade do gênero</i> : impacto textual	83
Figura 7 – Intervenções artísticas, <i>colonialidade do gênero</i> : impacto textual	84
Figura 8 – Intervenções artísticas, <i>colonialidade do gênero</i> : impacto textual/imagético	85
Figura 9 – Intervenções artísticas, <i>colonialidade do ser</i> : impacto textual/imagético	88
Figura 10 – Intervenções artísticas, <i>colonialidade da natureza</i> : impacto textual/imagético	89

## SUMÁRIO

<b>Introdução</b>	<b>12</b>
<b>1. Ensino de História</b>	<b>18</b>
1.1 Ensino de História: da constituição do campo à pluralidade do <i>lugar de fronteira</i>	19
1.2 Ensino de História da América Latina: controvérsias, currículos, livros didáticos e ausências	24
<b>2. “En un sentido, respiramos la colonialidad em la modernidad cotidianamente” – a perspectiva decolonial</b>	<b>33</b>
2.1 Decolonialidade, coletivo Modernidade/Colonialidade e o “Giro Decolonial”	35
2.2 Colonialidades e pedagogia decolonial	42
<b>3. Decolonizaê: intervenções artísticas sob a perspectiva decolonial no ensino de História</b>	<b>49</b>
3.1 Diálogos, tensões e silêncios: a realidade questionada pela decolonialidade	63
3.2 Intervenções artísticas: organizando a sequência didática em aula	68
3.3 Provocações, interpretações e sinais: os cartazes virtuais e suas frases	74
3.4 Decolonizaê: construindo um livro virtual	90
<b>Considerações Finais</b>	<b>95</b>
<b>Referências Bibliográficas</b>	<b>99</b>
<b>Anexo I – Plano de Aula para a Sequência Didática</b>	<b>106</b>
<b>Anexo II – Questionário de sondagem</b>	<b>108</b>

## INTRODUÇÃO

" A primeira condição para modificar a realidade consiste em conhecê-la".

Eduardo Galeano

Por mais que a internet, o Google e os milhares de sites de frases prontas tenham tornado a frase de Eduardo Galeano uma citação corriqueira, a qual vemos desde pixações pelos muros das cidades até propagandas para cursos de *coaching* e *posts* desejando bom dia nas redes sociais, o sentido da frase, presente na obra *As Veias Abertas da América Latina*, publicado em 1971, segue sendo atual e sua compreensão total, muitas vezes, rara. E digo isto refletindo sobre minha experiência como professor de História.

Após alguns anos de docência, comecei a perceber quais assuntos e conteúdos eram evidenciados em minhas aulas e quais eram silenciados. Sendo um professor fruto de uma formação acadêmica do início dos chamados *anos 2000*, pela rotina exaustiva de universidade e trabalho, conheci e participei muito pouco das discussões epistemológicas que o campo da História e o campo do ensino de História passavam na primeira década do século XXI, ou seja, a inserção de temas e conteúdos relativos às histórias indígena, africana, feminina, LGBTQIA+, entre outras, nos currículos escolares e universitários. Assim, nunca me causou espanto o fato de não trabalhar estes temas em sala de aula por dois grandes motivos: o primeiro por literal falta de conhecimento, leitura e debate epistemológico sobre os assuntos – ainda que minha formação acadêmica tenha sido realizada junto a professoras e professores que considero excelentes, em sua maioria, hoje consigo perceber que minhas referências teóricas não fugiram da historiografia *eurocêntrica* considerada *clássica e tradicional*, ou seja, masculina, branca, europeia, cristã e heterossexual – e, em segundo lugar, o tabu que era, e continua a ser, trabalhar de forma adequada, crítica e coerente tais assuntos em sala de aula; seja por pressão da comunidade escolar, da direção da escola e, algumas vezes, dos/das próprios/as estudantes.

Mesmo não tendo um conhecimento teórico-acadêmico sólido sobre tais temas, obviamente sempre tive um determinado conhecimento empírico sobre os mesmos, conhecimento este produzido pelo local onde nasci e cresci, pelas relações

familiares, pelos círculos de amizade e convivência, pelas relações produzidas a partir do estudo desenvolvido na escola e na universidade e muito, ao meu ver, pela observação e entendimento do mundo e da sociedade onde vivo.

Neste exercício de refletir sobre minha prática de ensino, percebi como os assuntos referentes à América Latina também não estavam presentes em meu cotidiano. Como este assunto era, simplesmente, ignorado em minhas aulas. Algumas poucas relações eram feitas ao trabalhar História do Brasil ou História dos Estados Unidos, os ditos *povos pré-colombianos*<sup>1</sup> (populações indígenas originárias que habitavam a América antes da chegada de Cristóvão Colombo e eram resumidas em Maias, Incas e Astecas) brevemente mencionados antes de analisar a chegada dos europeus e, geralmente, reduzidos a um trabalho em grupo onde os/as estudantes identificavam as principais informações apresentadas em poucas páginas dos livros didáticos, algumas citações sobre as ditaduras militares em países como Argentina, Uruguai e Chile – embora o Brasil sempre fosse o centro da discussão – e nada além disto. A História da América Latina, quando aparecia, era tratada como um aporte minimamente necessário para outro conteúdo, considerado essencial, trabalhado em aula.

Foi então que há alguns anos atrás, nas madrugadas intermináveis de correção de provas e elaboração de aulas comecei a me aproximar da música latino-americana, conhecer uma série de artistas latino-americanos que eu nunca havia escutado e me aprofundar no conhecimento da obra de alguns artistas que já conhecia. Esta aproximação me mostrou como esta música era alegre, dançante, familiar e, em muitos casos, crítica. Por mais piegas que possa parecer, foi assim que minhas reflexões acerca da ausência do Ensino de História da América Latina em minhas aulas começaram a surgir. Assim como passei a perceber que esta ausência comprometia minha visão de mundo, minha prática docente e os assuntos e discussões trabalhados em aula. Inspirado pelo universo da música latino-americana e suas reflexões, decidi buscar autores e autoras literários nascidos na América Latina, como Eduardo Galeano, Mario Vargas Llosa, Isabel Allende, Gabriel

---

<sup>1</sup> Para os estudos decoloniais a utilização do termo *pré-colombianos* é equivocada, pois relativiza a história milenar dos povos originários do continente que receberia a denominação de América ao dividir o tempo em antes e depois da chegada de Cristóvão Colombo, ou seja, a chegada do europeu demarcaria o início da história do continente. Esta denominação desconsidera a existência de uma história dos povos originários independente da história europeia, invisibiliza a existência de milhares de etnias indígenas que possuem crenças, hábitos e formas de vida diferentes ao generalizá-las dentro do prefixo *pré*, retira o protagonismo dos povos indígenas de sua própria história e reforça a percepção eurocêntrica sobre a história latino-americana.

Garcia Marquez, Pablo Neruda e Gabriela Mistral – além de revisitar autores brasileiros que já havia lido, como Jorge Amado, mas que durante muito tempo não considerei como latino-americano – para tentar compreender um pouco mais sobre a História da América Latina a partir da Literatura, área que considero, assim como a Música, uma excelente porta de entrada para o conhecimento e reflexão de nossa história. Além do mais, a versão presente nos livros didáticos sobre a História da América Latina, além de ter um espaço diminuto, continua a priorizar a ação do europeu na América.

Foi a partir deste momento que a ideia desta pesquisa surgiu. Na verdade, foi ao começar a trabalhar História da América Latina de forma mais dedicada e significativa com as/os estudantes do Ensino Médio da escola onde leciono, Colégio Leonardo da Vinci – Beta, e perceber como o assunto causa interesse neles (pois para a maioria é algo totalmente inédito), que decidi, de fato, me organizar para a realização de um mestrado em ensino de História, trazendo para a pesquisa algumas dúvidas iniciais que levo para a sala de aula: o que entendemos por América Latina? Quais países formam a América Latina? Quem escreveu a história da América Latina? O que significa ser latino-americano? Qual a importância de estudarmos a história da América Latina? É possível estudar a história do Brasil sem estudar a história da América Latina? Por que não falamos tanto sobre a história da América Latina?

Partindo destas dúvidas iniciais, das discussões e observações em sala de aula, da experiência com a música e com a literatura latino-americana (tanto pessoal quanto profissional), das discussões e aprendizados com o professor Dr. Edson Antoni, que orientou esta pesquisa, e da aproximação que vivenciei com a perspectiva decolonial a partir da leitura de intelectuais como Zulma Palermo, Aníbal Quijano, Walter Mignolo, Edgardo Lander e Catherine Walsh, assim como intelectuais do campo do ensino, como Ana Maria Monteiro, Ana Zavala, Vera Candau e Sebastián Plá, cheguei à pergunta que esta pesquisa buscou responder: **como a realidade latino-americana pode ser problematizada artisticamente por estudantes da 3ª série do Ensino Médio a partir da perspectiva decolonial no ensino de História?**

Penso que esta tenha sido uma maneira de incentivar as/os estudantes a refletirem sobre uma série de questões da realidade latino-americana sob o olhar da decolonialidade, percebendo quais formas de colonialidade permanecem em nossos

cotidianos e como elas se expressam, seja nas relações de poder, no ensino escolar, na desumanização do outro, no apagamento e silenciamento de histórias e culturas, na manutenção dos variados tipos de preconceitos existentes ou na exploração da natureza.

O foco na dimensão propositiva, por meio da elaboração de intervenções artísticas, penso ser ainda uma grande oportunidade de experienciar a arte como um importante suporte para o ensino de História. A arte em diálogo com a história, a partir de uma perspectiva decolonial, se constituem como ferramentas importantes na compreensão e combate dos problemas sociais.

Assim, organizei a dissertação em três momentos. No primeiro tratei do campo de ensino de História, falando sobre sua constituição e porque ele é considerado um *lugar de fronteira*<sup>2</sup>. Aproveitei para destacar a dificuldade que foi para as historiadoras e historiadores da década de 1980 participantes do campo do ensino de História receberem o reconhecimento de seus pares e como a pressão de professoras e professores do ensino básico promoveram mudanças significativas na ANPUH.

Uma vez que o centro do debate será a problematização das realidades existentes a partir da decolonização do ensino de história da América Latina, irei centrar minha pesquisa e dimensão propositiva em conceitos dessa corrente epistemológica que serão apresentados no segundo momento. Sendo que ao eleger esta perspectiva como orientadora da pesquisa, do debate e da dimensão propositiva, optei, sempre que possível, pelo referencial teórico latino-americano. Fiz esta opção muito mais por desejar conhecer os limites e possibilidades da teoria decolonial do que por uma adoção fundamentalista de determinados paradigmas em detrimento de outros, ou seja, embora a intenção inicial seja valorizar intelectuais

---

<sup>2</sup> Por *lugar de fronteira* me apoio na definição de Ana Maria Monteiro (2007, p.16), que afirma que o Ensino de História é um *lugar de fronteira* entre História e Memória, uma vez que é um *“lugar de reflexão crítica, de revisão dos usos do passado, no qual a História é o conhecimento deflagrador de abordagens, análises, reflexões, nova compreensões”*, mas também é um lugar de fronteira epistemológica entre Educação, História e Retórica, uma vez que, de acordo com Caimi e Mistura (2019, p.187) *“ensinar História parece carecer das contribuições específicas de cada área de saber, as quais, articuladas, estão na base de produção do conhecimento histórico ensinado”*. É importante lembrar que para os intelectuais decoloniais o *pensamento fronteiriço*, ou *de fronteira*, possui outra concepção. Nas palavras de Walter Mignolo (2003, p.52), *“o pensamento fronteiriço, desde a perspectiva da subalternidade colonial, é um pensamento que não pode ignorar o pensamento da modernidade, mas que não pode tampouco subjugar-se a ele, ainda que tal pensamento moderno seja de esquerda ou progressista. O pensamento fronteiriço é o pensamento que afirma o espaço de onde o pensamento foi negado pelo pensamento da modernidade, de esquerda ou de direita [que] resiste às cinco ideologias da modernidade: cristianismo, liberalismo, marxismo, conservadorismo e colonialismo”*.



latino-americanos, a utilização de intelectuais que não componham ou se identifiquem com o grupo Modernidade/Colonialidade não foi um impeditivo para as reflexões da pesquisa e para a realização da dimensão propositiva.

No terceiro momento, apresento a experiência da realização da dimensão propositiva, intitulada *Decolonizaê: Intervenções artísticas sob a perspectiva decolonial no Ensino de História*, e as considerações que a investigação me permitiu fazer. Neste capítulo falo sobre como a ideia para o livro virtual surgiu, como o planejamento inicial foi sendo transformado ao longo dos anos de 2020 a 2022, quais preocupações orientavam minhas ações em sala de aula e quais expectativas foram atingidas, ou não. Para isto, apresento os motivos que me levaram a realizar a sequência didática<sup>3</sup> com as turmas 301 e 302 da terceira série do Ensino Médio do Colégio Leonardo da Vinci entre os meses de abril e agosto de 2022 e as condições existentes para o desenvolvimento do debate sobre os assuntos abordados pelos estudos decoloniais em sala de aula. Apresento algumas das tensões vivenciadas em sala de aula com os/as estudantes ao abordar alguns temas considerados sensíveis no ensino de História, como racismo e LGBTFobia, destacando que a pesquisa foi desenvolvida em uma escola particular de classe média alta/alta da cidade de Porto Alegre, Rio Grande do Sul, condição que reforça a importância do ensino de História incluir de forma total e natural assuntos e temas que são imprescindíveis para a compreensão do presente e dos diversos modos de vida e de existência.

Apresento como cada etapa da dimensão propositiva foi realizada e como as/os estudantes foram se envolvendo com a atividade, obviamente que de formas e intensidade diferentes. Busco evidenciar como as intervenções artísticas criadas apresentam potencial reflexivo e como o livro virtual organizado pode ser uma forma de produzir fontes para o ensino de História a partir da produção artística dos/das estudantes que expressam aquilo que lhes é importante no momento, possibilitando a professoras e professores organizarem aulas que partam destes interesses e não de um currículo escolar engessado.

Além do objetivo principal, alguns objetivos específicos permearam a pesquisa. O primeiro deles era apresentar a perspectiva epistemológica da

---

<sup>3</sup> Por sequência didática me apoio na definição de Antoni Zabala (1998, p. 18) que a define como “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecido tanto pelos professores como pelos alunos”.

*decolonialidade*, linha de pesquisa atual da área das ciências humanas e de outras áreas que vem ganhando espaço em diversos debates nos mais variados âmbitos para além da universidade – como na produção literária e artística, bem como em provas avaliativas do Ensino Médio – com a intenção de aproximar o ensino de história realizado na educação superior do ensino de história realizado na educação básica. Indissociavelmente, surge outro objetivo específico: aproximar os/as estudantes dos debates acadêmicos atuais e das exigências críticas e epistemológicas presentes nas universidades, uma vez que a maioria destas/destes estudantes segue o caminho universitário após o Ensino Médio.

Problematizar questões sociais contemporâneas da realidade latino-americana frente às condições sociais dos/das estudantes, assim como iniciar um debate sobre as possibilidades e potencialidades de um ensino de História da América, em perspectiva decolonial, no Colégio Leonardo da Vinci – Beta, também eram outros objetivos específicos. Espero que aproveitem a leitura.

## 1. ENSINO DE HISTÓRIA

*[...] o ensino da História na perspectiva da América Latina é extremamente carente desse “ouvi dizer”, “li em algum lugar”, “meu vizinho visitou Buenos Aires”, “isto é moda no México”, “aconteceu na Bolívia”, “o personagem da novela é colombiano”, “o filme é chileno”, “a música é cubana”, “a capa do livro é uma imagem olmeca”, “essa múmia é inca”, “esse templo é maia”, “esse escritor é peruano”, “esse calendário é asteca”, “esse prato é venezuelano”, “esse é um livro de história da Nicarágua”, “esse ditado é paraguaio”, “esse poema é argentino”.*  
(SOUZA, Ivonete. 2006, p. 6)

O primeiro pensamento que tive ao tomar conhecimento da notícia que a CAPES havia publicado o edital para o processo seletivo nacional de um programa de mestrado voltado exclusivamente para professores e professoras do ensino básico denominado ProfHistória, em 2014, foi que finalmente existia um programa de pós-graduação que fazia sentido para mim. Primeiro porque, como já dito, era um programa voltado exclusivamente para professoras e professores da educação básica, que mesmo que lecionassem em escolas e realidade diferentes, à época eu lecionava nas redes pública e particular, possuíam questões, tensões, saberes e práticas em comum. Segundo porque percebi que tendo como objeto de pesquisa o ensino de História e todas as questões que o atravessam no ambiente escolar a pesquisa estaria indissociada da prática docente. Terceiro, e talvez o mais importante, acreditando que um programa de mestrado profissional diminuiria a distância ainda existente entre os saberes históricos produzidos na universidade e na escola, vislumbrei a possibilidade das pesquisas do programa chegarem aos professores e professoras de História e aos/às estudantes do ensino básico, abandonando a ideia de que anos de dedicação ficassem empoeirados em bibliotecas ou esquecidos em bancos de dissertações virtuais.

Trago esta lembrança porque, mesmo cursando algumas cadeiras do Bacharelado, minha ideia sempre foi estar na sala de aula e, assim, acabei me formando apenas em Licenciatura pela PUCRS ao final de 2009, sendo que um dos principais motivos que me levaram a não concluir a escrita do Trabalho de Conclusão de Curso, que cheguei a iniciar, foi o fato de sentir que estava apenas cumprindo um protocolo que todos e todas a meu redor estavam realizando. E este descontentamento vinha do fato de que os assuntos que me interessavam não eram considerados linhas de pesquisa da História, mas da Educação, situação que

definitivamente me desmotivava por acreditar que somente tendo a experiência da pesquisa com historiadoras e/ou historiadores eu possuiria “ao menos um verniz de todas as principais técnicas de seu ofício” (BLOCH, 2002, p. 81). Ou seja, embora acredite que essa dificuldade era algo particular, a verdade é que não conseguia conectar as possibilidades existentes com o ensino de História, já que o ensino, que talvez seja a finalidade final do ofício de historiador, era considerado propriedade do campo da Educação. E foi esta lacuna que o ProfHistória chegaria para completar dez anos após minha graduação, me ensinando que o ensino é só um campo de pesquisa da História, é um campo extremamente plural, que dialoga com todas as áreas sem reivindicar superioridade intelectual e que se torna essencial para a conscientização e construção de professoras e professores-pesquisadores, convidando todas e todos a repensarem seus olhares e perceberem como teorizamos nossas práticas docentes cotidianamente, mesmo quando afirmamos o contrário na sala dos professores.

Por se tratar de uma dissertação que possui entre seus objetos de pesquisa a prática docente em sala de aula, começo este capítulo fazendo algumas considerações essenciais sobre o campo científico do Ensino de História para que possamos compreender a importância do campo para o desenvolvimento da área, para a prática docente e para a própria existência e manutenção da História enquanto componente curricular. Desta maneira, penso que conhecer, mesmo que de maneira breve, o caminho trilhado que levou à consolidação do campo, de seus objetos de pesquisa e de seus conceitos, bem como sua importância e situação atual seja um bom início para todas e todos que se interessam pelo universo da docência e por saber como, e por que, o Ensino de História é um campo de pesquisa plural e fronteiriço (MONTEIRO; PENNA, 2011), que tem na Educação um de seus domínios de saber, mas que hoje já reúne condições e linhas de pesquisa para ser reconhecido como um campo da História.

### **1.1 Ensino de História: da constituição do campo à pluralidade do *lugar de fronteira*.**

Levando em consideração os pontos determinados por Pierre Bourdieu (1983) em suas *teorias dos campos*, podemos considerar o ensino de História um campo de pesquisa científico, desde que sempre lembremos que, por ser um *lugar*

*de fronteira* (MONTEIRO; PENNA, 2011), ele não é limitado como outros campos. Reconhecendo esta característica, podemos afirmar que o campo do ensino de História possui tal condição por ser autônomo, ou seja, consegue enfrentar as pressões externas e determinar suas próprias decisões internas, sem interferências de outros campos, bem como possui objetos de pesquisa próprios e específicos em relação a outros campos, como a formação de professores, experiências docentes e as questões que envolvem a elaboração de currículos da disciplina. Além disto, por sua natureza é político e sensível ao exterior, por ter a sala de aula e as relações e dinâmicas da escola como objetos de pesquisa, ou seja, locais indissociáveis da realidade. Ainda, é um saber de referência que não possui estabilidade dogmática, é um espaço dinâmico de interpretação, formulação e explicações provisórias, possuindo agentes dominantes que impõem condições de produção e organização sistemática de circulação da informação, garantindo a existência um número consistentes de publicações sobre as pesquisas do campo (CAIMI ; MISTURA, 2019), sendo o ProfHistória um desse agentes. Hoje, em 2022, o Ensino de História é reconhecido como um campo de pesquisa dentro da área<sup>4</sup>, mas o caminho até aqui foi longo e de muita luta.

De acordo com Margarida Dias de Oliveira (2003, pg. 51), embora os trabalhos considerados pioneiros do campo do ensino de História sejam *O livro didático em estudos sociais*, de Miriam Moreira Leite, de 1969, que apresenta uma sistematização do ensino de História baseado em sua experiência escolar, na experiência de seus filhos e nas revistas de professores que ela conseguia, e *Estudos Sociais: Introdução*, de Terezinha Deusdará e Leny W. Dornelles, de 1972, a constituição do campo de pesquisa se deu somente a partir do final da década de 1970.

Oliveira (2003, pg. 38 e 39) lembra que “o ensino de História foi visto, até a década de 1960, como área de formação, não como objeto de pesquisa”, uma vez que “na visão dicotômica da total separação entre ensino e pesquisa, o primeiro foi associado, estritamente, às ditas questões pedagógicas”, inclusive dentro dos cursos de pós-graduação, instituídos no início da década de 1970 a partir da lei Nº

---

<sup>4</sup> O GT de Ensino de História e Educação e a Revista História Hoje, da Associação Nacional de História (ANPUH), a Associação Brasileira de Ensino de História (ABEH), o Encontro Nacional dos Pesquisadores em Ensino de História (ENPEH), o Seminário Perspectivas do Ensino de História, a Revista História & Ensino, do Laboratório de Ensino de História da UEL e a própria existência do ProfHistória há quase uma década comprovam o reconhecimento que o campo possui entre seus pares.

5.692, onde “as questões do ensino se restringiram aos Programas de Pós-Graduação em Educação” fazendo com que “a discussão sobre o que e como ensinar o produto desse conhecimento” produzido nas universidades fosse, ao mesmo tempo, desvalorizada e separada da pesquisa, ou seja, criou-se uma diferenciação, um distanciamento, uma hierarquização entre pesquisa e ensino, como se ambos fossem dissociados e a primeira muito mais relevante e reconhecida academicamente e socialmente que o segundo. Deste modo, o ensino de História não era compreendido como um campo de pesquisa, pois a prática docente não era entendida como objeto de pesquisa e sim como uma metodologia, uma “fórmula pronta” a ser aplicada nas salas de aula. Esse distanciamento entre ensino e pesquisa contribuiu para a desvalorização de professoras e professores da educação básica, que passaram a ser entendidos como meros reprodutores do conhecimento produzido na Universidade.

Ainda de acordo com Oliveira (2003, pg. 41 e 42)

no final da década de 70 e início da de 80 do século XX, o ensino de História constituiu-se como campo a ser analisado porque, apesar do retrocesso político e educacional que resultou da ditadura militar instalada a partir de 1964 no Brasil, os questionamentos formulados nos anos anteriores, em relação à cultura, ao comportamento e à educação/escola, haviam sido tão profundos e amplos que, de fato, instalou-se uma nova forma de relação educação/escola/sociedade no mundo e no Brasil.

É preciso lembrar que, como dito por Maria do Carmo Martins (2002 *apud* OLIVEIRA, 2003, p. 53 e 54),

ao mesmo tempo em que a Ditadura Militar produziu estragos no ensino de História que são perceptíveis até hoje - como a Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus, que desqualificaram as ciências humanas, o aumento das avaliações objetivas, que diminuiu o pensar crítico de alunas e alunos e a produção de professores em larga escala com as licenciaturas curtas – sua tentativa de controle excessivo dos profissionais da área levou professores do ensino básico e professores universitários a se aproximarem e diminuírem a distância entre ensino e pesquisa.

Assim, é fundamental relacionar o surgimento do campo de ensino de História ao processo de abertura política e redemocratização do Brasil (CAIMI; MISTURA, 2019), e compreender que a constituição deste campo se deu através de muitas

lutas e disputas. Lembrando sempre que, de acordo com Oliveira (2003) somente após a década de 1970 o ensino de História e tudo que o envolve ou faz parte de seu cotidiano passaram a ser temas e objetos de pesquisa e análise dentro do campo da História.

E esta mudança está totalmente relacionada com as mudanças políticas ocorridas na ANPUH, atual Associação Nacional de História, após o IX Simpósio Nacional de História, ocorrido em Florianópolis no ano de 1977, onde estudantes dos programas de pós-graduação e professores e professoras do ensino básico passaram a exigir reformas no estatuto da Associação que permitissem suas filiações e participação em condições de igualdade nos eventos, fato que promoveu uma ruptura dentro da Associação Nacional de História (ANPUH) e levou alguns professores universitários contrários a deixar a Associação e criar a Sociedade Brasileira de Pesquisa Histórica (SBPH)<sup>5</sup>. Ou seja, até finais da década de 1970, a própria comunidade acadêmica reconhecia a existência de uma diferenciação entre professores do ensino superior e do ensino básico, fazendo com os saberes históricos produzidos nos respectivos locais de ensino também fossem hierarquizados.

As formas de reconhecimento e o espaço destinado ao ensino de História pela ANPUH sempre motivou, e ainda motiva, muitos debates. Enquanto alguns historiadores e historiadoras, como Rachel Glezer<sup>6</sup>, defendem que a associação sempre se preocupou com a questão do ensino, seja lutando pela melhoria do ensino, pela defesa do mercado de trabalho ou pela permanência dos cursos de História durante a Ditadura Militar, outras historiadoras, como Selva Guimarães Fonseca (1995), defendem que o espaço destinado ao campo do ensino ainda é insignificante. Grande parte destes debates surge pelo fato de, durante muito tempo, o ensino de História ser compreendido pelos agentes que organizavam e controlavam a área acadêmica no Brasil como um assunto da Educação.

Durante as décadas de 1980 e 1990, à medida que a luta pelo reconhecimento do ensino de História como objeto e campo de pesquisa vai ganhando adeptos e se consolidando, podemos perceber o aumento do número de

---

<sup>5</sup> MARTINS, Maria do Carmo. A história prescrita e disciplinada nos currículos escolares: quem legitima esses saberes? Bragança Paulista: EDUSF, 2002. P. 122.

<sup>6</sup> Prof. Dra. Rachel Glezer, presidente da ANPUH (1987-1988) no Seminário Perspectivas do Ensino de História, ocorrido na USP em 1988, citada por: MARTINS, Maria do Carmo. A história prescrita e disciplinada nos currículos escolares: quem legitima esses saberes? Bragança Paulista: EDUSF, 2002. P. 128.

comunicações de trabalhos, mesas-redondas, reuniões específicas e atividades relacionadas ao ensino de História nos Simpósios da ANPUH, principal evento do campo da História no Brasil. O aumento de interesse e pesquisas sobre o tema levou pesquisadoras e pesquisadores do campo a organizar outros dois grandes eventos: o *Seminário Perspectivas do Ensino de História*, criado em 1988 e retomado a partir de 1996, evento essencial para o campo por ser o local onde, além dos temas atuais serem debatidos, como reformas curriculares e experiências em sala de aula, professoras e professores da educação básica e demais membros da comunidade escolar possuem voz e participação, e o *Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História*, criado em 1993, evento voltado para a comunidade acadêmica que pesquisa sobre os temas do campo, como reformas curriculares e experiências de ensino, mas onde as principais questões debatidas são a formação do professor de História e as relações da produção do conhecimento. Até que em 1999, no XX Simpósio da ANPUH, em Florianópolis, é criado o *Grupo de Trabalho Ensino de História e Educação*, institucionalizando, formalmente, o campo do ensino de História dentro da associação.

Atualmente, o campo já foi cartografado, como na obra de Monteiro e Ralejo (2019), e apresenta uma série de temas de pesquisa considerados clássicos no ensino de História, como os relatos de experiência, livro didático, currículo, patrimônio histórico, novas linguagens, práticas e saberes docentes, assim como apresenta um horizonte de assuntos a serem abordados, como a própria reflexão teórica sobre a prática docente em História e esta prática enquanto produtora do saber histórico escolar.

De acordo com Flávia Eloísa Caimi e Letícia Mistura (2019) as produções acadêmicas que “têm se vinculado ao corpo investigativo entendido como *ensino de História* [...] foram identificadas, não raras vezes (MONTEIRO, 2007; MONTEIRO; PENNA, 2011), como pertencentes a um lugar de fronteira epistemológica”, pressupondo “uma relação de convivência, disputa e negociação entre as áreas de saber que estão imbricadas tanto na pesquisa quanto na prática pedagógica do ensino de História”.

Para Ana Maria Monteiro, o Ensino de História é um lugar de fronteira entre História e Memória, uma vez que é um “lugar de reflexão crítica, de revisão dos usos do passado, no qual a História é o conhecimento deflagrador de abordagens, análises, reflexões, novas compreensões” (MONTEIRO, 2007, P. 16), mas também



é um lugar de fronteira epistemológica entre Educação, História e Retórica, uma vez que “ensinar História parece carecer das contribuições específicas de cada área de saber, as quais, articuladas, estão na base de produção do conhecimento histórico ensinado” (MONTEIRO; PENNA, 2011). Fato que, muitas vezes, leva pesquisadoras e pesquisadores a tomarem parte de uma ou outra área e os impede de “realizar importantes articulações teóricas que derivam deste lugar de fronteira, podendo agir, inclusive, a despeito dele”.

## **1.2 Ensino de História da América Latina: controvérsias, currículos, livros didáticos e ausências**

Penso que a forma como a maioria dos assuntos, senão todos, que levo para sala de aula e são desenvolvidos acabam por serem escolhas políticas. Mesmo tendo uma grade curricular a seguir e uma série de objetivos a serem cumpridos durante o ano letivo, compreendo que o espaço reservado para cada tema abordado em sala de aula e para determinados assuntos dentro destes temas, assim como os silenciamentos intencionais, passam pela seletividade e pelos saberes de professoras e professores. Como afirma Maurice Tardif (2000, p.10) os saberes dos professores e professoras

[...] provém de sua história de vida e de sua cultura escolar anterior; ele também se apoia em certos conhecimentos disciplinares adquiridos na universidade, assim como em certos conhecimentos didáticos e pedagógicos oriundos de sua formação profissional; ele se apoia também naquilo que podemos chamar de conhecimentos curriculares veiculados pelos programas, guias e manuais escolares; ele se baseia em seu próprio saber ligado à experiência de trabalho, na experiência de certos professores e em tradições peculiares ao ofício de professor.

Assim, tratar de história da América Latina no ensino básico é, antes de tudo, uma escolha e um compromisso político que possuem relação direta com a cultura e interesses pessoais ou com a história de vida de quem está lecionando, visto que o ensino de história da América Latina não é um hábito no ensino de História no Brasil. Contudo, antes de tratar da questão do ensino, creio ser importante definir o que compreendo por América Latina.

De acordo com Maria Ligia Prado e Gabriela Pellegrino (2014, p.8) o termo foi inventado no século XIX e carregaria disputas de ordens políticas e ideológicas,

tendo sua origem reivindicada por duas correntes historiográficas: europeia e latino-americana. De acordo com as historiadoras,

a precisa origem do termo tem sido alvo de controvérsias. Para uma corrente, os franceses propuseram o nome como forma de justificar, por intermédio de uma pretensa identidade latina, as ambições da França sobre esta parte da América. Para outra, foram os próprios latino-americanos que cunharam a expressão para defender a ideia da unidade da região frente ao poder já anunciado dos Estados Unidos. (PRADO; PELLEGRINO, 2014, p. 8)

Para a corrente europeia o francês Michel Chevalier criou o termo *América Latina*, em obra de 1836 após ter viajado para os Estados Unidos, ao transpor para o Novo Mundo as disputas europeias entre “latinos católicos” e “anglo-saxões protestantes”. Ao promover esta transposição, Chevalier afirmava que a França deveria liderar os países europeus e americanos de origem latina na luta contra os países de origem saxônica (PRADO; PELLEGRINO, 2014, p. 8). Sobre esta definição penso que algumas considerações devem ser refletidas.

A primeira consideração importante de se pensar é que ao criar uma ideia geopolítica de América Latina católica simplesmente em contraposição à uma América Anglo-Saxônica protestante, Chevalier invisibiliza a história dos povos originários do continente ao desconsiderar totalmente a cultura e a identidade dos povos indígenas, depositando no colonialismo o marco identitário das duas Américas, ou seja, temos uma América colonizada por latinos católicos e temos uma América colonizada por anglo-saxões protestantes.

Outra consideração é que Chevalier transporta conflitos e desavenças europeias para o continente americano justamente no momento em que a maior parte de seus países recém haviam vivenciado, ou estavam vivenciando, seus processos de independência de Portugal, Espanha e da própria França, no caso do Haiti. Ou seja, mesmo elegendo inimigos em comum – Inglaterra e Estados Unidos – em prol de uma pretensa defesa da independência política dos países do Novo Mundo, o intelectual político, economista e viajante francês mantinha um discurso colonialista eurocêntrico ao reclamar a liderança do movimento para a França.

Nesta concepção, a afirmação da tese da origem francesa do conceito de América Latina tem como pressuposto a ideia de que os habitantes que viviam ao sul do Rio Grande apenas aceitaram de maneira acrítica e passiva o termo engendrado no exterior (PRADO; PELLEGRINO, 2014, p. 8).

Já para a corrente latino-americana, evidenciada pelo filósofo e historiador Arturo Ardao, em artigo publicado em 1965 no semanário uruguaio *Marcha*, intitulado “*A ideia de Latino-américa*”, a origem do termo América Latina seria o poema do colombiano José Maria Torres Caicedo, de 1857, denominado “*As duas Américas*”, onde a finalidade dos versos era integrar e fortalecer a união dos países latino-americanos como forma de se precaver contra futuras interferências norte-americanas (PRADO; PELLEGRINO, 2014, p. 9).

Desta maneira, como afirma a historiadora argentina Monica Quijada (*apud* PRADO; PELLEGRINO, 2014, p. 9), “América Latina não é uma denominação imposta aos latino-americanos em função de interesses alheios, e sim um nome cunhado e adotado conscientemente por eles mesmos e a partir de suas próprias reivindicações”. Ou seja, para a corrente latino-americana, o termo surge a partir de interesses locais comuns dos povos da região, e não da imposição externa, destacando que seria uma escolha consciente que não é pautada somente pelo viés colonialista, rompendo com o discurso eurocêntrico hegemônico sobre a história da América Latina e sendo um dos exemplos de como o pensamento decolonial sempre esteve presente no cotidiano latino-americano. Por isso, em minhas aulas sobre América Latina, sempre apresento as duas correntes de interpretação da origem do termo, mas destaco a importância política, que vai ao encontro da perspectiva decolonial, da corrente latino-americana. Apresentadas, brevemente, as diferentes concepções acerca da origem do termo América Latina, acredito ser importante também visualizar a presença dos conteúdos de história latino-americana nos currículos escolares no Brasil.

Por currículo, me apoiei nas definições dos historiadores Marcos Antônio da Silva e Selva Guimarães Fonseca (2007, p.29), que afirmam que o currículo sendo compreendido como “um campo de relações e intenções sociais, políticas, econômicas e culturais, é parte constitutiva do contexto produzido e produtor de relações, de saberes e práticas escolares”. Assim como nos apontamentos da historiadora Léia Santiago, do filósofo Joan Pagés Blanch e do educador Marco Antônio Carvalho (2017, p. 121) ao afirmarem que

a construção pré-ativa do currículo pode estabelecer parâmetros significativos para a execução interativa na sala de aula. No entanto, a elaboração do currículo escrito pode ser considerada um processo pelo qual se inventa tradição, em um campo de produção e reprodução social, onde as prioridades sociais e políticas são predominantes.

Trago estas definições orientadoras para destacar que a elaboração de um currículo escolar para a disciplina de História não está apartada do contexto social e político de sua época, fato que é determinante para que se compreenda o lugar que o ensino de história da América Latina ocupa – ou não ocupa – no ensino básico brasileiro. Assim, é impossível falar sobre ensino de História sem falar de currículo.

Ao realizarem um resumo sobre a inserção de assuntos e temas referentes à história da América Latina nos currículos e programas de ensino do Brasil desde o século XIX, Kalil-Alves e Oliveira (2011) afirmam que a elaboração dos Programas de Ensino no Brasil iniciam tendo o Colégio Dom Pedro II, inaugurado em 1837, como referência para as outras escolas do país. A partir de 1930, com a criação do Ministério da Saúde e da Educação no governo de Getúlio Vargas, a organização dos programas de ensino e dos currículos de cada disciplina passam a ser responsabilidade do ministério.

Entretanto, ao citar Elizabete Xavier, Maria Ribeiro e Olinda Noronha (1994), Kalil-Alves e Oliveira destacam que, durante o século XIX, a estrutura curricular do ensino de História e da própria educação brasileira, formulados pelo Colégio Pedro II, refletiam a ânsia de ‘estar’ em dia com a cultura europeia. Desta maneira

percebe-se que tal proposta foi formulada em consonância com o pensamento positivista, a ideia do cientificismo, do progresso, ou seja, “não era o clássico humanista, de cunho literário e formativo, como o ministrado pelos mestres jesuítas, mas já era predominantemente informativo e enciclopédico” (XAVIER; RIBEIRO; NORONHA, 1994, P. 83 *apud* KALIL-ALVES; OLIVEIRA. 2011, p.38).

Assim, nesta ânsia de “estar em dia com a cultura europeia”, a história da América Latina não ganhou espaço nos currículos e nas salas de aula de História durante o século XIX. Dentro destes ideais, o ensino de história latino-americana não recebia importância. Este fato só mudaria quase um século depois, uma vez que

o debate sobre a inclusão/exclusão de estudos americanos e da disciplina de História da América nas escolas no Brasil teve início na segunda metade do século XIX. Dos muitos embates travados entre intelectuais brasileiros, foi em 1931 que a História da América passou a ser incluída no currículo oficial do ensino secundário, muito embora não como disciplina autônoma. Somente em 1951 ela adquiriu uma autonomia que, posteriormente, foi perdida. No entanto, Dias (1997) observa a importância de questionar até que ponto esta inclusão estimulou um sentimento de pertencimento através de uma identidade continental, e que sujeitos sociais construíram o *nós* e os

*outros* nos conteúdos americanos (SANTIAGO; BLANCH; CARVALHO, 2017, p. 119).

Para Maria de Fátima Sabino Dias (1997, p.7 *apud* SANTIAGO; BLANCH; CARVALHO, 2017, p. 119) é impossível dissociar a inclusão dos conteúdos de História da América no currículo de ensino História brasileiro com “o contexto político e cultural da sociedade brasileira e o do continente americano, marcados pela consolidação do pan-americanismo [...] e pelas reformas educacionais elaboradas no decorrer do Estado nacionalista brasileiro”.

É importante destacar que, ainda de acordo com Dias (1997), já no século XIX alguns intelectuais, como Frei Camilo de Monserrate, chamavam a atenção para a necessidade de articular o ensino de história do Brasil com os outros povos da América Latina. Ou seja, podemos afirmar que algumas pessoas envolvidas com o processo de ensino de História já percebiam a existência desta lacuna no ensino brasileiro e como esta ausência dificultava a criação e significação de um sentimento de pertencimento aos povos latino-americanos que podemos perceber atualmente.

Na primeira metade do século XX

com a criação do Ministério da Educação e Saúde, foi elaborado o novo Programa de Ensino de 1931 [...] A Reforma Francisco Campos dentre outras medidas “nivela” todos os colégios ao Colégio Dom Pedro II. Com essa Reforma a educação nacional passa a ser sistematizada e centralizada, sendo o responsável o Ministério da Educação e Saúde. Nesse contexto ocorre a inserção de História da América no Programa Oficial de ensino de História. No entanto, mesmo com a inclusão da disciplina na década de 1930 percebemos que ela é sugerida aos professores ligada, articulada à História do Brasil e, a partir da visão eurocêntrica (KALIL-ALVES; OLIVEIRA, 2011, p.289)

Assim, quase cem anos após a inauguração da primeira escola secundária brasileira (1837) e do primeiro programa de ensino (1850), a história da América é inserida no Programa oficial de ensino de História, mesmo que ainda como uma história complementar à brasileira e passando a dar algum destaque para a história dos Estados Unidos.

Durante a Era Vargas (1930-1945) outra reforma educacional ocorre: a Reforma Capanema, elaborada por Gustavo Capanema. Segundo Dias (1997, p. 102 *apud* KALIL-ALVES; OLIVEIRA, 2011 p. 289)

com essa Reforma foi elaborado o novo Programa de Ensino de 1942. No contexto mundial ocorria, nesse período, a Segunda Guerra Mundial (1939-

1945). Este fato histórico levou à aproximação do Governo Vargas com os Estados Unidos da América e os países latinos americanos. A História da América passa a ser sugerida aos professores de forma a desenvolver o estudo de maneira desvinculada de outras disciplinas, o que até então não ocorria. *“Até a reforma Capanema, a História da América nos programas escolares não passa de apêndice da História Geral”*.

É o primeiro movimento que busca dar autonomia ao ensino de história da América Latina em sala de aula. Porém, é somente em 1951, dentro do contexto de Guerra Fria, que o governo brasileiro irá elaborar um programa de ensino de história da América Latina que serviria de base para o modelo atual. O programa estava organizado da seguinte maneira:

Programa de Ensino 1951 - “História da América: Curso Ginásial: Segunda Série: 1. A América pré-colombiana. 2. Descobrimento, exploração e conquista da América. 3. A América colonial espanhola. 4. A América colonial *inglês*a. 5 A América colonial portuguesa. 6. Os Estados Unidos: sua formação. 7. As nações hispano-americanas: sua emancipação. 8. O Brasil independente. 9. As nações do Novo Mundo: seu desenvolvimento no século XIX. 10. A América contemporânea” (VECHIA; LORENZ, 1998, P. 401 *apud* KALIL-ALVES; OLIVEIRA, 2011, P.290)

Por mais que os currículos já abordassem temas sobre a história da América Latina, é a primeira vez que se tem uma tentativa de unificar os assuntos para que eles tivessem uma mínima interligação, mesmo que ainda sob uma ótica eurocêntrica.

Durante a Ditadura Civil-Militar (1964-1985), a interferência e o controle do Poder Executivo no ensino de História foram sentidos em todas as áreas. Desta forma, para a historiadora Circe Bittencourt (2005, p.5)

o estudo da história americana, após uma ausência no decorrer da primeira fase do regime militar, foi retomado no final dos anos de 1970 e, sobretudo, nos anos de 1980 com novas finalidades. Tratava-se de entender a inserção do Brasil no sistema capitalista e seu alinhamento junto aos países ‘subdesenvolvidos’. Eram criadas identidades econômicas que situavam as semelhanças do processo histórico de toda a região denominada América Latina sob as categorias interpretativas que opunham ‘países desenvolvidos’ e ‘países subdesenvolvidos’, ‘países do 1º mundo’ e ‘países do 3º mundo’. O imperialismo norte-americano possibilitava concepções de uma América Latina atrasada por uma outra América, rica e dominante. As interpretações baseadas nas teorias de dependência penetraram na produção didática destinada para alunos do então denominado 2º grau.

Vencidos os períodos ditatoriais na América Latina, a década de 1990 viu o surgimento do MERCOSUL, e neste cenário o ensino de História da América Latina

também se fez presente. Embora a questão econômica tenha sido o fator central de criação e articulação do MERCOSUL, a necessidade de uma integração real se fez presente nas discussões, trazendo os âmbitos político, social e cultural para o debate. Assim, a educação entrou na pauta dos debates quando em 1991 foi criado o Setor Educacional do MERCOSUL, evidenciando a importância que um ensino que relacione e articule as histórias da região teria para o sucesso de um projeto político-econômico que visava fortalecer os países da região.

Este Setor Educacional do MERCOSUL criou um grupo de trabalho do ensino de História e Geografia e passou a realizar seminários bienais visando elaborar estratégias conjuntas para estas áreas nos países que compunham o bloco econômico.

Das discussões realizadas nestes seminários, existiu a concordância de que os conteúdos de América Latina, no ensino de História dos Estados Partes do MERCOSUL, precisariam valorizar o que há de comum em suas trajetórias para favorecer o processo de integração regional. Para tanto, os conteúdos sinalizados pelos especialistas foram: Fronteiras como espaço de intercâmbio e isolamento; passado colonial na perspectiva de estudos comparados; conflitos entre Estados nacionais em perspectiva regional; as ditaduras militares recentes e os circuitos de exílio; a produção cultural em perspectiva histórica; Educação Patrimonial; destruição das formas de vida dos indígenas, e o aparecimento de novos conceitos, como conquista, cristianismo e aculturação; a entrada dos países americanos no mercado mundial como provedores de matéria-prima; o surgimento da burguesia industrial e da classe operária; populismo; abertura para o capital estrangeiro e dívida externa; globalização (economia mundializada e retorno à democracia) (SANTIAGO; RANZI, 2013)

Era uma das primeiras tentativas, que acabaram por não ter sucesso, de tratar o ensino de história da América Latina a partir de outros olhares, e não só do europeu. De acordo com Santiago, Blanch e Carvalho (2017, p. 120)

estas propostas elencadas pelo Setor Educacional do MERCOSUL nos deram elementos para pensar a América Latina dentro do ensino de história, uma vez que há sinais que esta tem entrado como conteúdo da História escolar, a partir do contato com os espanhóis e portugueses, em temas que tratam do encontro entre ameríndios e hispânicos, da colonização americana e dos processos de independência.

De qualquer modo, ainda hoje, mesmo tendo presença obrigatória nos currículos escolares, o ensino de história da América Latina ainda parece ser mais um apêndice da história brasileira ou europeia. Não é raro falar com estudantes que afirmam nunca ter estudado história da América Latina, ou, muitas vezes, que não conseguem relacionar assuntos que já estudaram, como as independências latino-

americanas, os povos originários, as ditaduras militares e a própria história do Brasil à história latino-americana.

Por fim, para finalizar este breve apanhado sobre o espaço ocupado pelo ensino de história da América Latina no ensino de História, algumas considerações sobre o espaço destinado à história da América Latina nos livros didáticos.

Para o filósofo Augustín Escolano Benito (2001) o livro didático é

como um verdadeiro *micromundo* educativo, o livro escolar resulta um espelho que reflete, em seus marcos materiais, as características da sociedade que o produz, a cultura do entorno que o circunda e a pedagogia que regula suas práticas de usos. Ele também é um espaço de memória, pois nele se representam valores, atitudes, estereótipos e ideologias que caracterizam a mentalidade de determinada época, ou o que é o mesmo, o imaginário coletivo que configura alguns aspectos fundamentais do que hoje se entende por currículo oculto e, também, o explícito. Textos e iconografia são o fiel reflexo do espírito de um tempo, das imagens de uma sociedade e da cultura.

Para o historiador Itamar Freitas (2009)

o livro didático está intimamente ligado ao processo de disciplinarização dos saberes escolares, embora alguns especialistas afirmem que ele exista desde a invenção da imprensa ou, ainda, que teve seu nascedouro nos séculos XVII ou XVIII. Por materializar a disciplina escolar, o livro didático refere-se predominantemente às práticas no ambiente da escola e na residência dos seus usuários. Assim, ele tem, no mínimo, dois destinatários: o aluno e o professor. Pensado, portanto, como obra destinada ao aluno e ao professor, ele ganha algumas funções, como reproduzir ideologia, difundir o currículo oficial, condensar princípios e fatos das ciências de referência, guiar o processo de ensino, guiar o processo de aprendizagem e possibilitar formação continuada.

Assim, mesmo tendo uma série de inovações se comparado aos livros didáticos das décadas passadas, penso que o material que acompanha boa parte das/dos estudantes diariamente em seus estudos, pois é preciso lembrar que muitos/as estudantes brasileiros não têm acesso a estes materiais, ainda mantém a história da América Latina como acessória às outras histórias que ocupam a maior parte do livro didático.

Dias (2004), Silva (2006) e Kolling (2008), pesquisando a respeito dos livros didáticos no Brasil e na Argentina têm sinalizado, como já citado anteriormente, que ainda há o predomínio da visão de que a América entra para a história a partir da Europa. Os conteúdos veiculados na década de 1950, pesquisados por Dias (2004), e na década de 2000, pesquisados por Silva (2006) e Kolling (2008), sinalizavam para uma história da América que tematizava o contato dos povos americanos com os hispânicos, a América colonial, os processos de independência da América Latina e a América



Latina no século XX, totalizando uma média de três a quatro capítulos do livro didático, que costuma contar com aproximadamente 45 capítulos. (SANTIAGO; BLANCH; CARVALHO, 2017, p. 124)

Desta forma, tem-se de três a quatro capítulos em média, em livros com mais de quarenta capítulos! Nas três pesquisas citadas, o trajeto final foi o mesmo: a América entra para a história a partir da Europa, eis um dos motivos para se pensar na decolonialidade como outro olhar para o ensino de História, obviamente que não o único, ou o correto, mas um olhar outro.

Estes três, ou quatro, capítulos latino-americanos por livro não definem como será o ensino em sala de aula, mas são um sinal de quão relevante a história da América Latina é considerada por algumas pessoas que pensam e administram a educação no Brasil. Se o livro escolar, como afirma Benito (2001), é o reflexo da sociedade, da cultura e da forma de pensar e ensinar de seu tempo, fica claro que o Brasil não se compreende e, talvez, nunca tenha se compreendido como latino-americano, desta forma esta não compreensão é ensinada em sala de aula, mesmo que de maneira inconsciente, inclusive nas aulas de História. Se este livro é um espaço de memória, esta memória é muito seletiva e esta seletividade é intencional, pois o livro não se auto-escreve, não se produz sozinho. Alguém escreve, alguém ilustra, alguém revisa, alguém autoriza sua publicação e, ainda, alguém seleciona qual livro entrará em sala de aula. E seguindo assim, pensando com Freitas, temos uma ideologia reproduzida, um currículo oficial naturalizado, processos de ensino e aprendizagem guiados de acordo com determinadas concepções de História que estão nas salas de aula desde a primeira metade do século XX.

Encher o livro didático de capítulos sobre a história da América Latina não resolve o problema. Como afirma Luís Fernando Cerri (2009)

para que seja possível colocar a perspectiva do *outro* como elemento central da democracia, é necessário que as propostas do MERCOSUL Educacional sejam evidenciadas além do seu âmbito administrativo; que seja divulgado, na América Latina e em outros continentes, o que tem sido produzido da historiografia latino-americana, a fim de que haja a inclusão de mais conteúdos que a tematize nas salas de aula, e produza um ensino da História menos fragmentado e marcado por permanências e, por fim, que seja repensada a formação inicial dos futuros professores, já que fica difícil cobrar um avanço mais extenso, profundo e sistemático da História escolar, enquanto a academia não for capaz de romper as estruturas de conteúdo que alicerçaram o surgimento do campo, e que já estão superadas pelo seu próprio desenvolvimento.

## 2. “EN UN SENTIDO, RESPIRAMOS LA COLONIALIDAD EM LA MODERNIDAD COTIDIANAMENTE” – A PERSPECTIVA DECOLONIAL

*Baile da Furacão, Folia de Reis  
 Quarup e o Boi Mamão  
 Nossa identidade é nosso lar  
 Dentro de uma área de exclusão  
 Comandante Marcos, Afrika Bambaata  
 Padre Cícero e Lampião  
 Contra a mente de exclusão, sempre souberam  
 Que o instinto é coletivo, meu irmão*

*Instinto Coletivo – O Rappa (2001)*

Antes de apresentar as categorias conceituais que serviram de base para a sustentação teórica da pesquisa e da dimensão propositiva, penso ser importante falar sobre por que escolhi a perspectiva decolonial. Esta escolha tem relação direta com minha experiência no ProfHistória, uma vez que até junho de 2020, quando iniciei no programa, passados onze anos de minha graduação e o mesmo tempo em sala de aula lecionando, nunca havia tido o mínimo contato com os estudos decoloniais, seus autores e autoras e suas ideias e perspectivas.

Quando procurei o professor Dr. Edson Antoni em 2018 para apresentar para ele algumas ideias que eu tinha sobre um possível mestrado relacionando a literatura latino-americana com o ensino de História da América Latina chegamos a falar sobre um grupo de intelectuais que buscava compreender e contar a história da região a partir de um olhar próprio, desvinculado das correntes epistemológicas eurocêntricas, mas à época não prestei muita atenção neste fato. Lembro que a primeira vez que li o texto *Ciências Sociais: saberes coloniais e eurocêntricos*, de Edgardo Lander (2005), não compreendi sobre o que ele estava tratando. Tive que reler o texto algumas vezes para ter o mínimo de apontamentos a apresentar na cadeira de Teoria da História, no momento inicial do mestrado, e mesmo assim foi constrangedor porque eu realmente não fazia ideia sobre o que estava tratando. Eis que ao dividir com o professor e com a turma minha angústia, após apresentar basicamente nada sobre a leitura do texto e gerar longos momentos de silêncio na sala virtual, alguns colegas da turma que haviam estudado comigo durante a graduação afirmaram que eles também não reconheciam a corrente epistemológica, fato que me tranquilizou muito, afinal, se não fui o estudante mais comprometido ou estudioso durante a graduação, passei longe de ser o menos comprometido. Foi

então que percebemos, em aula, que a grade curricular, as linhas de pesquisa e as leituras selecionadas pelos professores e professoras da graduação da PUCRS em nossa época não contemplavam os estudos decoloniais, por isso a lacuna no conhecimento. Com o passar do mestrado, confirmei que a escolha pelo ProfHistória havia sido acertada, pois além de conhecer outras teorias que não fizeram parte de minha formação, pude ter contato com historiadoras e historiadores do campo do ensino de História, algo que também desconhecia visto que minha formação priorizou os teóricos clássicos da Educação, obviamente quase todos europeus.

Abro este grande parêntese inicial para justificar minha escolha pelos estudos decoloniais, pois além de ser uma corrente epistemológica até então inédita para mim, fato que despertou meu interesse por ter as questões sobre a realidade atual da América Latina como objeto de estudo, seus autores e autoras dialogam com várias áreas e assuntos – como racismo, comunidades indígenas e feminismo. Assuntos que venho buscando trabalhar cada vez mais em sala de aula à medida que a realidade impõe, diariamente, a importância e a necessidade de se discutir tais assuntos no ensino básico. Seja para que os/as estudantes conheçam a existência de outras visões de mundo além do sua, seja para que essa onda conservadora e preconceituosa, que sempre assolou o Brasil, perca força através da quebra de paradigmas criados pelo colonialismo que ainda são encarados como naturais, modo de pensar de muitas famílias de classe média alta e de classe alta; grupos sociais que a escola onde leciono atende. Desta forma, pela essência transgressora da adolescência, acreditava que as perspectivas contra-hegemônicas da decolonialidade iriam causar entusiasmo em muitos/as estudantes quando a sequência didática fosse realizada e que suas intervenções artísticas refletiriam esse espírito transgressor através de sua abordagem textual e estética, hipótese que se comprovou em um número considerável de intervenções artísticas apresentadas e em alguns momentos de debate na sala de aula.

Feita essa ressalva inicial, apresento a estrutura teórica que busquei para inspirar e sustentar minha pesquisa. Para evitar maiores dificuldades de articulação das ideias, além das que já possuo, nesta parte da escrita da dissertação decidi organizar o texto de uma forma mais didática e direta, pensando que este capítulo, ao apresentar as ideias e conceitos que procurei compreender e me apoiar teoricamente para realizar a investigação com os/as estudantes, também possa ser um convite ao pensamento decolonial para quem ainda não o conhece. Assim,

organizei o capítulo em três momentos: no primeiro apresento definições básicas do pensamento decolonial e um breve resumo sobre a origem do coletivo intelectual que comporta os principais pensadores e pensadoras da decolonialidade; no segundo, ~~trate~~ (abordo) das categorias conceituais analisadas pela lógica da colonialidade; e no terceiro, trato sobre a pedagogia decolonial.

## 2.1 Decolonialidade, coletivo Modernidade/Colonialidade e o “Giro Decolonial”

Ao ter contato com o pensamento decolonial a primeira ação que tomei foi procurar compreender o significado de *decolonialidade*, pois até então, junho de 2020, os únicos termos que conhecia e tinha uma breve ideia sobre o conteúdo de seus estudos era *descolonização* e *pós-colonização*. Compreendi que

a decolonialidade é um termo que emergiu da necessidade de ir além da ideia de que a colonização foi um evento acabado, pois entende-se que este foi um processo que teve/tem continuidade, mesmo tendo adquirido outras formas. Por esse motivo, os estudiosos entenderam a necessidade de ampliar categorias e conceitos adequados à América Latina como uma iniciativa de desenvolver estudos acadêmicos dedicados a esta problematização. No entanto, a decolonialidade é, principalmente, um termo que significa “*resistance and refusal*” como assevera Catherine Walsh. Ou seja, deve ser uma luta contínua contra as colonialidades impostas aos grupos subalternos (OLIVEIRA; LUCINI, 2021, p.98).

Desta forma, compreendi que a decolonialidade é uma corrente teórica que tem na denúncia e na luta contra a manutenção das colonialidades na realidade latino-americana seu grande objetivo. A partir deste referencial percebi também que pode ser um importante instrumento para nos fazer questionar uma série de pensamentos, práticas e hábitos que possuímos, principalmente dentro de sala de aula, e que muitas vezes não percebemos, como a ausência do ensino de história da América Latina, dos povos originários e dos povos africanos nas aulas de História. Com base nestes primeiros estudos também foi possível entender que decolonialidade é diferente de descolonial, descolonização ou de descolonialismo. Todavia, para que o termo decolonialidade tenha sentido é preciso saber o significado de colonialidade. Primeiro porque o prefixo *de* carrega a ideia de afastamento, negação, ou seja, buscar o caminho inverso, ou pelo menos caminhos diferentes, da colonialidade. E em segundo lugar porque ambos os termos

expressam, em si, uma condição, ao carregarem o sufixo *idade*, ou seja, para se ter uma condição decolonial, foi preciso inventar a condição colonial.

No início da década de 1990, o sociólogo estadunidense Emmanuel Wallerstein, um dos primeiros teóricos a conceitualizar o termo colonialidade, faz questão de destacar que a colonialidade vai além do colonialismo, que acaba por se tornar uma parte da mesma, e que ela não se trata apenas do estabelecimento de hierarquias políticas, mas também socioculturais, sendo este um dos motivos de continuar existindo mesmo após as independências latino-americanas. Wallerstein (1992, p. 5 e 6) defende que

la colonialidad ha existido como parte del sistema mundial moderno hasta hoy; es el producto y la justificación de las desigualdades entre las zonas centrales y las zonas periféricas de la economía-mundo capitalista. Se manifiesta política, económica y culturalmente, en nuestra forma de pensar, hablar y proceder. La colonialidad se reproduce así mismo, pese a que las personas que se encuentran en los niveles más bajos de la jerarquía tratan, obviamente, de luchar contra ella.

Para o filósofo porto-riquenho Nelson Maldonado-Torres (2007, p. 131) a colonialidade, além de não significar o mesmo que colonialismo, “denota una relación política y económica, en la cual la soberanía de un pueblo reside en el poder de otro pueblo o nación, lo que constituye a tal nación en un império”, ou seja, existe porque a soberania dos povos latino-americanos ainda não é completa, ou pelo menos não é uma realidade para todas as áreas destes povos. Ao refletir sobre o pensamento de Aníbal Quijano (2001), Maldonado-Torres (2007, p. 131) afirma que

la colonialidad se refiere a un patrón de poder que emergió como resultado del colonialismo moderno, pero que en vez de estar limitado a una relación formal de poder entre dos pueblos o naciones, más bien se refiere a la forma como el trabajo, el conocimiento, la autoridad y las relaciones intersubjetivas se articulan entre sí, através del mercado capitalista mundial y de la idea de raza.

E ainda, o semiólogo argentino Walter Mignolo (2017, p.2), ao afirmar que a colonialidade é a parte mais obscura da modernidade, diz que

a colonialidade, em outras palavras, é constitutiva da modernidade – não há modernidade sem colonialidade. Por isso, a expressão comum e contemporânea de “modernidades globais” implica “colonialidades globais” no sentido exato de que a MCP é compartilhada e disputada por muitos

contendedores: se não pode haver modernidade sem colonialidade, não pode também haver modernidades globais sem colonialidades globais.

Sendo que para Walsh, Oliveira e Candau (2018, p. 3 e 4)

a modernidade foi uma invenção das classes dominantes europeias a partir do contato com a América. A modernidade não foi fruto de uma autoemancipação interna europeia que saiu de uma imaturidade por um esforço autóctone da razão que proporcionou à humanidade um pretense novo desenvolvimento humano. Foi necessário, segundo Dussel (2009), afirmar uma razão universal a partir da Europa e estabelecer uma conquista epistêmica na qual o etnocentrismo europeu representou o único que impôs uma identificação com a “universalidade-mundialidade”. A modernidade foi inventada a partir de uma violência colonial. Em outros termos, na conquista da de Abya Yala (América Latina), as classes dominantes europeias inventaram que somente sua razão era universal, negando a razão do outro não europeu.

Desta maneira, quando penso em colonialidade, penso em uma condição criada por um determinado sistema que impôs uma forma de pensar, uma forma de viver, um único caminho possível de ser seguido. Penso na manutenção das estruturas intelectuais, políticas, econômicas, culturais e educacionais que diariamente me lembram que a América Latina sofreu um processo colonialista e que este processo sustentou uma modernidade que escravizou, explorou, excluiu, desumanizou, empobreceu e matou milhões de pessoas na América, na África e na Ásia, e que, mesmo assim, articulou formas de justificar todas estas ações a partir da difusão de uma narrativa única construída sob o seu ponto de vista.

Ao mesmo tempo, quando penso em decolonialidade, penso na crítica e no combate a esta condição colonial que foi imposta. Penso em vários outros e outras. Outros caminhos teóricos, outras possibilidades de ensino, outras histórias a serem conhecidas, outros olhares sobre assuntos que acreditamos já terem sido olhados o bastante, outros pensadores, outras pensadoras, outros mundos. Pluralidade, mais que um único exemplo que se compreende como exemplar. Na realidade, uma forma de pensar que, para os autores e autoras decoloniais, não chega a ser uma novidade aqui na América.

Walter Mignolo (2008, p. 27) defende que

el pensamiento decolonial emergió en la fundación misma de la modernidad/colonialidad como su contrapartida. Y eso ocurrió en las Américas, en el pensamiento indígena y en el pensamiento afro-caribeño; continuó luego en Asia y África, no relacionados con el pensamiento decolonial en las Américas, pero sí como contrapartida de la reorganización

de la modernidad/colonialidad del imperio británico y el colonialismo francés. Un tercer momento ocurrió en la intersección de los movimientos de descolonización en Asia y África, concurrentes con la guerra fría y el liderazgo ascendente de Estados Unidos. Desde el fin de la guerra fría entre Estados Unidos y la Unión Soviética, el pensamiento decolonial comienza a trazar su propia genealogía.

E exemplifica seu argumento dizendo que

las primeras manifestaciones del giro decolonial las encontramos en los virreinos hispanicos, en los Anáhuac y Tawantinsuyu en el siglo XVI y comienzos del XVII, pero las encontramos también entre las colonias inglesas y en la metrópoli durante el siglo XVIII. El primer caso lo ilustra Waman Poma de Ayala, en el virreynato del Perú, quien envió su obra *Nueva Corónica y Buen Gobierno* al Rey Felipe III, en 1616; el segundo caso lo vemos en Otabbah Cugoano, un esclavo liberto que pudo publicar en Londres, en 1787 (diez años después de la publicación de *The Wealth of Nations*, de Adam Smith), su tratado *Thoughts and Sentiments on the Evil of Slavery*. Ambos son tratados políticos decoloniales que, gracias a la colonialidad del saber, no llegaron a compartir la mesa de discusiones con la teoría política hegemónica de Maquiavelo, Hobbes o Locke. (MIGNOLO, 2008, p.28).

Em outras palavras, o pensamento decolonial não teria sido elaborado após os processos colonialistas na América Latina, com a eclosão das independências do século XIX, ou durante a Guerra Fria, sendo talvez inspirado pelos processos de descolonização da África e da Ásia, por exemplo. Ao contrário, para os autores e autoras decoloniais, compreendido como uma forma de resistência ao colonialismo, o pensamento decolonial se origina ao mesmo tempo em que o processo colonialista é realizado na América, portanto, desde os séculos XV e XVI. Já sobre os estudos decoloniais podemos afirmar que estes são resultados do final do século XX, uma vez que

as origens do grupo M/C podem ser remontadas a década de 1990, nos Estados Unidos. Em 1992 – ano de reimpressão do texto hoje clássico de Anibal Quijano “Colonialidad y modernidad-racionalidad” – um grupo de intelectuais latino-americanos e americanistas que lá viviam fundou o Grupo Latino-Americano dos Estudos Subalternos. Inspirado principalmente no Grupo Sul-Asiático dos Estudos Subalternos, o *founding statement* do grupo foi originalmente publicado em 1993 na revista *Boundary 2*, editada pela Duke University Press. Em 1998, Santiago Castro-Gomez traduziu o documento para o espanhol como “Manifiesto inaugural del Grupo Latinoamericano de Estudios Subalternos”. A América Latina foi assim inserida no debate pós-colonial. (BALLESTRIN, 2013, p. 94)

Desta forma

a decolonialidade surge do rompimento com o pensamento pós-colonial que, até então, desenvolvia trabalhos com conceituações e categorias

voltadas para o processo de colonização na África e Ásia entre os séculos XVIII e XX. Esses estudiosos também romperam com o Grupo Latino-Americano dos Estudos Subalternos, uma vez que eles criticavam o fato de o grupo não desenvolver uma análise crítica sobre o colonialismo na América Latina a partir dos fatos latino-americanos, mas sim a partir das perspectivas dos indianos. (OLIVEIRA; LUCINI, 2021, p. 99).

Ainda dentro do pensamento de Walter Mignolo (1998 *apud* BALLESTRIN, 2013, p. 95 e 96),

o grupo dos latinos subalternos não deveria se espelhar na resposta indiana ao colonialismo, já que a trajetória da América Latina de dominação e resistência estava ela própria oculta no debate. A história do continente para o desenvolvimento do capitalismo mundial fora diferenciada, sendo a primeira a sofrer a violência do esquema colonial/imperial moderno. Além disso, os latino-americanos migrantes possuem outras relações de colonialidade por parte do novo império estadunidense – ele mesmo tendo sido uma colônia nas Américas.

A criação do grupo Modernidade/Colonialidade promovia o que ficou conhecido nas ciências sociais como “giro decolonial”. Para Nelson Maldonado-Torres (2008, p. 66), criador do termo,

el concepto de giro des-colonial en su expresión más básica busca poner en el centro del debate la cuestión de la colonización como componente constitutivo de la modernidad, y la descolonización como un sin número indefinido de estrategias y formas contestatarias que plantean un cambio radical en las formas hegemónicas actuales de poder, ser, y conocer.

Cabe destacar que apesar de alguns textos apresentarem o termo *descolonial*, atualmente a maior parte dos intelectuais do grupo já adotou o termo *decolonial*.

Trata-se da sugestão feita por Catherine Walsh para a utilização da expressão “decolonização” – com ou sem hífen – e não “descolonização” (Mignolo, 2008, 2010). A supressão da letra “s” marcaria a distinção entre o projeto decolonial do Grupo Modernidade/Colonialidade e a ideia histórica de descolonização, via libertação nacional durante a Guerra Fria. Além disso, insere-se em outra genealogia de pensamento, sendo o constitutivo diferencial do M/C (BALLESTRIN, 2013, P. 108)

Assim, o coletivo intelectual que abriga pensadoras e pensadores que se propõem a elaborar críticas contra-hegemônicas a todas as formas de colonialidade identificadas até o momento, tendo na colonialidade do poder seu eixo comum, dá origem ao movimento que acabou sendo identificado pela expressão “giro decolonial”. Este grupo foi sendo criado a partir de seminários e publicações



realizadas a partir de 1998, o que torna sua existência extremamente contemporânea. Em entrevista sobre *a opção decolonial como um lugar-outra de pensamento*, em 2019, a semióloga Zulma Palermo relembra quais intelectuais optaram pela decolonialidade após o rompimento com o Grupo de Estudos Subalternos Latino-Americano:

já na última década do século XX – fortemente marcada pelas revelações produzidas na comemoração do “descobrimento” nos quinhentos anos – ocorrem meus primeiros encontros com aqueles que vinham concebendo um pensamento decorrente de interesses similares que, partindo de uma leitura crítica da modernidade eurocentrada e de sua incidência em Nossa América, se reuniam – em suas diferenças e apagando os limites disciplinários e disciplinares – para delinear em conjunto um rumo diferente no fazer-dizer-pensar a partir deste sul. Foram Aníbal Quijano, Walter Dignolo, Enrique Dussel (reencontrado após a década de 1960), Edgardo Lander, Santiago Castro Gómez, Fernando Coronil e seus textos, em um espaço que foi sendo ampliado com o passar do tempo, enriquecido com as inestimáveis contribuições de Catherine Walsh, Arturo Escobar, María Lugones, Adolfo Albán-Achinte, Nelson Maldonado-Torres, Pablo Quintero, María Eugenia Borsani, entre muitos outros. (PALERMO, 2019, p. 50)

É importante lembrar que “muitos desses integrantes já haviam desenvolvido, desde os anos 1970, linhas de pensamento próprias, como é o caso de Dussel e a Filosofia da Libertação, Quijano e a Teoria da Dependência, e Wallerstein e a Teoria do Sistema-Mundo (BALLESTRIN, 2013, p.98 e 99).

No entanto, de acordo com o antropólogo Arturo Escobar (2003, p.53 *apud* BALLESTRIN, 2013, p.99) “sua principal força orientadora, no entanto, é uma reflexão continuada sobre a realidade cultural e política latino- -americana, incluindo o conhecimento subalternizado dos grupos explorados e oprimidos”. Por este motivo, mesmo se afastando epistemologicamente dos estudos pós-coloniais, a decolonialidade reconhece a importância do pensamento e das obras de Franz Fanon (1961), Aimé Césaire (1950), Albert Memmi (1947), Edward Said (1978), Gayatri Chakrabarty Spivak (1985) entre outras e outros intelectuais do pós-colonialismo e dos estudos subalternos.

Outra consideração a se fazer sobre este grupo inicial de intelectuais que aderem à decolonialidade é o fato de sua gênese organizadora ser majoritariamente masculina e branca, fato que gerou críticas internas, como de Maria Lugones, ao caminho que a produção teórica do coletivo seguia ao não dedicar tanta atenção às questões de gênero, por exemplo. Assim, mesmo reclamando uma posição de originalidade, o grupo M/C não conseguiu escapar das estruturas criadas pela

colonialidade que critica, uma vez que boa parte de seus intelectuais não são considerados pertencentes a grupos minoritários, ou seja, para uma parte de seus críticos, os intelectuais decoloniais não teriam *lugar de fala* (RIBEIRO, 2017), tendo que, com o passar de duas décadas de existência, enfrentar esses questionamentos para pluralizar ainda mais seus objetos de estudos e intelectuais. Sobre esta crítica, Zulma Palermo (2019, p. 51) diz:

o policentrismo e a marca transmoderna aos que me refiro são por si mesmos lugares que se comprometem com os corpos, tanto humanos como da terra (“Pachamama”), indisciplinando todo o conhecimento consolidado uni-versalmente pela modernidade/colonialidade. O descolamento do pensamento único leva a um posicionamento fronteiriço, a conceber um lugar-outro do pensamento e da ação, do entrecruzamento e da liminaridade. Esse lugar decorre da união entre os saberes apreendidos da cultura de pertença e daqueles outros incorporados em múltiplos entrecruzamentos migratórios no tempo longo da humanidade (pois não há culturas/raças puras). É por isso que quem, como nós, vem percorrendo o caminho des/decolonizante, reflete em/sobre o próprio lugar, avançando tanto na crítica ao paradigma eurocêntrico como visibilizando o processo de construção de nossas inscrições territoriais o que é realizado também por pesquisadores radicados fora do lugar físico e/ou da etnia de pertença.

Assim como é essencial ter em mente que

[...] a genealogia do pensamento decolonial não se limita a indivíduos, a intelectuais, mas também considera movimentos sociais e instituições que gestam em seu interior a decolonialidade nas esferas do saber, do existir e do poder. [...] Neste sentido, diferentemente das teorias tradicionais, a decolonialidade não é pensada exclusivamente por intelectuais, mas é forjada, também, no interior das lutas e dos movimentos sociais de resistência em todo o mundo, e em particular no Sul global. A educação popular, pensada como movimento, deve também ser considerada como um território de construção de um pensamento alternativo (MOTA NETO, 2015, p. 15-16 *apud* SALOMÓN, 2018, p. 20).

Uma vez que

a perspectiva Modernidade/Colonialidade não se restringe a um pensamento acadêmico ou se propõe a ser um novo campo teórico universal, ela só adquire sentido somente desde e com as lutas contra a colonialidade, junto aos movimentos políticos e sociais (de mais de 500 anos) caracterizados como pensar/ser/fazer/sentir de forma distinta à práxis e a retórica da modernidade. (WALSH; OLIVEIRA; CANDAU, 2018, p.3)

Cabe ainda destacar que neste grupo inicial do M/C temos filósofos(as), sociólogos(as), semiólogos(as), antropólogos(as), linguistas e pedagogas, mas nenhum historiador ou historiadora, área onde a decolonialidade ainda não possui tantos estudos e adeptos. Este estranhamento talvez ainda ocorra pelo fato deste

pensamento fronteiro da decolonialidade resistir ao liberalismo e ao marxismo, duas das ideologias mais presentes na historiografia, retirando do espectro econômico a centralidade de sua crítica, uma vez que, para o M/C, mesmo sob olhares locais, estas ideologias continuam a seguir orientações eurocêntricas. Contudo, é preciso lembrar, também, que um dos conceitos estruturantes da decolonialidade, a *colonialidade do poder* (QUIJANO, 2005) mesmo sustentada pelo argumento racial, articula-se diretamente com os âmbitos político e econômico ao tratar das formas de manutenção do poder na América Latina. Sendo a *colonialidade do poder* a estrutura que atravessa todas as formas de colonialidade, é de se pensar o quanto a decolonialidade realmente se afasta dos temas reclamados por marxistas e liberais, desse modo, apresento as formas de colonialidade e algumas categorias conceituais relacionadas a elas analisadas pelos estudos decoloniais.

## 2.2 Colonialidades e pedagogia decolonial

Desenvolvida originalmente em 1989 pelo sociólogo Aníbal Quijano, a categoria conceitual *colonialidade do poder* afirma que o colonialismo associado ao capitalismo e ao eurocentrismo deram origem a um novo padrão de poder com a invenção da modernidade. Quijano afirma que

um dos eixos fundamentais desse padrão de poder é a classificação social da população mundial de acordo com a ideia de *raça*, uma construção mental que expressa a experiência básica da dominação colonial e que desde então permeia as dimensões mais importantes do poder mundial, incluindo sua racionalidade específica, o eurocentrismo. Esse eixo tem, portanto, origem e caráter colonial, mas provou ser mais duradouro e estável que o colonialismo em cuja matriz foi estabelecido. Implica, conseqüentemente, num elemento de colonialidade no padrão de poder hoje hegemônico. (QUIJANO, 2005, p. 117)

E complementa sua tese dizendo que

A América constitui-se como o primeiro espaço/tempo de um padrão de poder de vocação mundial e, desse modo e por isso, como a primeira *identidade* da modernidade. Dois processos históricos convergiram e se associaram na produção do referido espaço/tempo e estabeleceram-se como os dois eixos fundamentais do novo padrão de poder. Por um lado, a codificação das diferenças entre conquistadores e conquistados na ideia de *raça*, ou seja, uma supostamente distinta estrutura biológica que situava a uns em situação natural de inferioridade em relação a outros. Essa ideia foi assumida pelos conquistadores como o principal elemento constitutivo, fundacional, das relações de dominação que a conquista exigia. Nessas bases, conseqüentemente, foi classificada a população da América, e mais tarde do mundo, nesse novo padrão de poder. Por outro lado, 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. 117)

Deste modo, a *colonialidade do poder* perpassou o colonialismo promovendo a manutenção das relações de dominação política, econômica e social criadas durante o período, sendo que o racismo e o capitalismo são os dois eixos fundamentais deste novo padrão de poder inaugurado pelo colonialismo moderno. Logo, à medida em que a América Latina ainda não superou o racismo e não encontrou saídas ao capitalismo, condições impostas pela *matriz colonial do poder*, esta forma de colonialidade segue presente na realidade latino-americana, assim como segue sendo uma das principais estruturas que sustentam as outras formas de colonialidade existentes. Diretamente relacionada à *colonialidade do poder*, desenvolveu-se a *colonialidade do saber*. Como afirma Zulma Palermo

en efecto, la colonialidad del poder estableció la diferencia epistémica colonial entre el sujeto cognoscente y los sujetos a ser conocidos; es decir, signó epistemológicamente la exclusión de toda posibilidad de producción de saber a la alteridad o exterioridad de su propia subjetividad, llevando a que ese otro al que se hace referencia desde el discurso monotópico haya internalizado su rol de objeto y no de productor de conocimiento. Sujeto pasivo y atado a la mimesis, queda atrapado en las redes de un único saber, ajeno a la experiencia de la propia memoria social.(PALERMO, 2013,p. 244)

A *colonialidade do saber* tem como eixo central o *eurocentrismo*, uma perspectiva de conhecimento que se tornou mundialmente hegemônica à medida em que o colonialismo europeu avançava sobre a América atendendo aos interesses da burguesia europeia e do novo padrão mundial de poder capitalista colonial/moderno (QUIJANO, 2005, p.126). Aníbal Quijano afirma que,

não se trata, em consequência, de uma categoria que implica toda a história cognoscitiva em toda a Europa, nem na Europa Ocidental em particular. Em outras palavras, não se refere a todos os modos de conhecer de todos os europeus e em todas as épocas, mas a uma específica racionalidade ou perspectiva de conhecimento que se torna mundialmente hegemônica colonizando e sobrepondo-se a todas as demais, prévias ou diferentes, e a seus respectivos saberes concretos, tanto na Europa como no resto do mundo.(QUIJANO, 2005, p. 126)

Na prática,

essa categoria conceitual refere-se especificamente às formas de controle do conhecimento associadas à geopolítica global traçada pela colonialidade do poder. Nesse sentido, o eurocentrismo funciona como um *locus* epistêmico de onde se constrói um modelo de conhecimento que, por um lado, universaliza a experiência local europeia como modelo normativo a seguir e, por outro, designa seus dispositivos de conhecimento como os únicos válidos. (QUINTERO; FIGUEIRA; ELIZALDE, 2019, p. 7)

Desse modo, a *colonialidade do saber* é a base da estrutura ideológica que busca silenciar e invisibilizar todas as formas de saber não-europeias, ou não-eurocêntricas, promovendo a manutenção do discurso hegemônico colonialista, assim como de tudo que se desenvolve a partir dele, como preconceitos e ódios ao outro, definindo quais saberes são válidos e dignos de atenção a partir da diferença colonial e geopolítica do conhecimento (MIGNOLO, 2002 *apud* BALLESTRIN, 2013, p. 103), ou seja, todo o saber produzido no Ocidente, especificamente na Europa e Estados Unidos, tem maior validade que os saberes produzidos nas antigas áreas colonizadas, uma vez que a produção do saber deve respeitar as hierarquias criadas pela *colonialidade do poder*, que designa quais países, povos, gêneros e cores de pele são mais importantes do que os outros. E o pior de tudo, essa forma de colonialidade está presente nos locais que deveriam combater estes preconceitos e ódios: as instituições escolares; seja organizando seus currículos ou atuando na formação de professores e professoras. Ao fim de tudo, a *colonialidade do poder* e a *colonialidade do saber* agem diretamente na *colonialidade do ser*.

De acordo com Maldonado-Torres (2008, p. 130) “la colonialidad del ser se refiere, entonces, a la experiencia vivida de la colonización y su impacto en el lenguaje”, afirmando que

la ciencia (conocimiento y sabiduría) no puede separarse del lenguaje; los lenguajes no son sólo fenómenos ‘culturales’ en los que la gente encuentra su ‘identidad’; estos son también el lugar donde el conocimiento está inscrito. Y si los lenguajes no son cosas que los seres humanos tienen, sino algo que estos son, la colonialidad del poder y del saber engendra, pues, la colonialidad del ser. (MIGNOLO, 2003a, p. 669 *apud* MALDONADO-TORRES, 2008, P. 130)

Para Mignolo (2006 *apud* OLIVEIRA; LUCINI, p. 104) a colonialidade do ser vai além do controle da subjetividade, pois há também o controle da sexualidade e dos papéis de gênero, inscrevendo-se, portanto, em um controle ontológico. Já para Walsh (2006 *apud* OLIVEIRA e LUCINI, p. 104) a colonialidade do ser é importante dentro da matriz colonial do poder, atuando como uma força na manutenção e

relação entre a colonialidade do poder e do saber, pois ela nega aos subalternos a sua condição como pessoa. E, ao mesmo tempo, continua a promover o processo de desumanização colonialista, que legitima uma série de práticas e comportamentos racistas e excludentes.

Embora os três âmbitos apresentados até aqui – poder, saber e ser – sejam os âmbitos onde os intelectuais decoloniais se debruçaram com mais afinco, decidi trazer para a pesquisa outras duas formas de colonialidade que aos poucos parecem despertar o interesse da decolonialidade à medida em que tratam de assuntos extremamente significativos para parte dos movimentos sociais atuais: a *colonialidade da natureza* e a *colonialidade do gênero*.

Sobre a primeira, Quintero, Figueira e Elizalde (2019, p. 8) afirmam que

a *colonialidade da natureza* procura tratar sistematicamente a questão ecológica, considerando a dimensão ambiental nos padrões de conformação da colonialidade. Embora a “natureza” tenha entrado desde muito cedo na teorização de Quijano, em sua obra e no conjunto de produções do MCD (Modernidade/Colonialidade/Decolonialidade), a questão ecológica permanece marginal e geralmente tratada como um tema lateral das tendências do capitalismo.

Autores como Arturo Escobar (2005) e Edgardo Lander (2005), que trataram sobre o local da natureza e a natureza do local em um mundo globalizado e a relação entre a natureza e as tendências de uma globalização neoliberal em um mundo de saberes hegemônicos geopoliticamente hierarquizados, perspectivamente, promovem suas reflexões associando a natureza ao capitalismo, assim como as reflexões do sociólogo Héctor Alimonda (2011 *apud* QUINTERO; FIGUEIRA; ELIZALDE, 2019, p.8) que afirmam que a natureza é afetada pela colonialidade, uma vez que esta é vista como um espaço subalterno passível de ser explorado ou modificado conforme as necessidades do regime de acumulação capitalista vigente. Assim, por mais que o tema natureza apareça frequentemente nos debates decoloniais, ele ainda aparece como um tema secundário.

Por fim, trouxe a *colonialidade do gênero* para a pesquisa, mesmo sabendo que apesar da ascensão de publicações e discussões sobre o feminismo na América Latina, principalmente o feminismo negro, nos últimos dez anos, assim como das pautas LGBTQIA+, a perspectiva decolonial dessas pautas ainda, ou o olhar decolonial sobre estas pautas, ainda é pequena; se comparado com os âmbitos do poder e do saber, principalmente. Tanto que em uma busca rápida pelo *Google*

Acadêmico utilizando os termos “*feminismo e decolonialidade pdf*”, sendo que a utilização do termo pdf buscava selecionar os resultados, a maior parte dos artigos e livros que aparecem são muito recentes, basicamente de 2018 para adiante<sup>7</sup>.

A socióloga Maria Lugones (2011, p.106) afirma que

la modernidad organiza el mundo ontológicamente en términos de categorías homogéneas, atómicas, separables. La crítica del universalismo feminista hecha por mujeres contemporáneas de color y del tercer mundo se centra en la idea de que la intersección entre raza, clase y sexualidad y género va más allá de las categorías de la modernidad. Si mujer y negro son términos para categorías homogéneas, atómicas, separables, entonces su intersección nos muestra la ausencia de las mujeres negras en vez de su presencia. Así, ver a mujeres no-blancas es ir más allá de la lógica “categorial”.

E faz uma importante reflexão sobre a distinção entre gênero e sexo nas sociedades colonizadas quando lembra que

es importante observar que a menudo, cuando los científicos sociales investigan las sociedades colonizadas, la búsqueda de la distinción sexual y luego la construcción de la distinción entre los géneros resultan a partir de observaciones de las tareas realizadas por cada sexo. Al hacerlo, ellos afirman la inseparabilidad del sexo y el género característico principalmente de los primeros análisis feministas. El análisis más contemporáneo ha introducido argumentos a favor de la idea de que el género construye el sexo. Peor en la versión original, el sexo era base para el género. A menudo se veían conjugados: donde se vea sexo, se verá género y viceversa. Pero, si tengo razón sobre la colonialidad del género, en la distinción entre lo humano y lo no-humano, el sexo tenía que permanecer solo. Género y sexo no podían ser al mismo tiempo vinculados inseparablemente y racializados. El dimorfismo sexual se convirtió en la base para la comprensión dicotómica del género, la característica humana. (LUGONES, 2011, p. 107).

<sup>7</sup> Em uma busca rápida no Google Acadêmico realizada no dia 01/02/2023, às 15:59, no período entre 1990 e 2017, tínhamos aproximadamente 4.940 resultados, sendo que se reduzíssemos a pesquisa a páginas em Português, o resultado aproximado caía para 1.380. Ao mesmo tempo, no período entre 2018 e 2023 tínhamos 22.200 resultados, aproximadamente, sendo que somente em Português tínhamos 11.300. Vale destacar que, nesta breve pesquisa, entre 1990 e 2012, o Google Acadêmico identifica somente 786 estudos, reforçando o argumento de que a pauta feminista, dentro da decolonialidade, aumentou significativamente nos últimos dez anos. Podemos citar como exemplos: VERGÈS, Françoise. **Um feminismo decolonial**. Ubu Editora, 2020, CURIEL, Ochy. Construindo metodologias feministas desde o feminismo decolonial. **Descolonizar o feminismo. Brasília: Editora do IFB**, p. 32-51, 2019, MIÑOSO, Yuderlys Espinosa. Sobre por que é necessário um feminismo decolonial: diferenciação, dominação coconstitutiva da modernidade ocidental. **Masp Afterall**, v. 8, p. 1-12, 2020, DE CASTRO, Susana. O compromisso feminista com a luta decolonial antirracista. **Ekstasis: revista de hermenêutica e fenomenologia**, v. 8, n. 2, p. 63-71, 2019, SANTOS, Vivian Matias dos. Notas desobedientes: decolonialidade e a contribuição para a crítica feminista à ciência. **Psicologia & Sociedade**, v. 30, 2018, VAREJÃO, Adriana et al. **Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais**. Bazar do Tempo Produções e Empreendimentos Culturais LTDA, 2020, TANCETTI, Barbara; ESTEVES, Jéssica Harumi. O racismo como complexo cultural brasileiro: uma revisão a partir do feminismo decolonial. **Junguiana**, v. 38, n. 2, p. 49-62, 2020.

E concluiu seu pensamento afirmando que

Al usar el término *colonialidad* mi intención es nombrar no sólo una clasificación de pueblos en términos de la colonialidad de poder y el género, sino también el proceso de reducción activa de las personas, la deshumanización que los hace aptos para la clasificación, el proceso de sujetificación, el intento de convertir a los colonizados en menos que seres humanos. Esto contrasta fuertemente con el proceso de conversión que constituye la misión de cristianización. (LUGONES, 2011, p. 108 e 109).

Desta forma, Lugones, uma das primeiras vozes participantes do coletivo M/C a criticar a lacuna existente nos estudos sobre a questão do gênero, ensina que tratar da *colonialidade do gênero* não é tratar somente de pautas feministas ou LGBTQIA+, ensina que é se debruçar sobre as origens de um processo de desumanização atroz que, infelizmente, ainda faz parte da realidade latino-americana e que, assim como todas as outras formas de colonialidades, deve ser tratado em sala de aula, principalmente pelo ensino de História.

Para finalizar esta parte teórica da dissertação, destaco a importância da pedagogia decolonial, perspectiva de ensino onde busquei orientação para o desenvolvimento da dimensão propositiva do mestrado. Sendo que por pedagogia decolonial, podemos pensar em

[...] una praxis que se basa en una insurgencia educativa propositiva –por lo tanto, no sólo denunciativa – en donde el término insurreccionar significa la creación y la construcción de nuevas condiciones sociales, políticas, culturales y de pensamiento. En otras palabras, la construcción de una noción y de una visión pedagógicas que reciben proyección más allá de los procesos de enseñanza y de transmisión del saber, y que conciben la pedagogía como política cultural. (CANDAU; OLIVEIRA, 2013, p. 298 *apud* SALOMÓN, 2018, p.34).

Ao optar pelo referencial teórico-metodológico da perspectiva decolonial e elaborar uma dimensão propositiva que buscou respeitar as orientações da pedagogia decolonial, iniciei uma transformação pessoal e profissional. Afirmo que é só o início porque, inspirado por Catherine Walsh, Luís Fernandes de Oliveira e Vera Maria Candau, também acredito que optar pela pedagogia decolonial

é um trabalho de politização da ação pedagógica(...) pensada a partir da ideia de uma práxis política contraposta a geopolítica hegemônica monocultural e monoracional, pois trata-se de visibilizar, enfrentar e transformar as estruturas e instituições que têm como horizonte de suas práticas e relações sociais a lógica epistêmica ocidental, a racialização do mundo e a manutenção da colonialidade. (WALSH; OLIVEIRA; CANDAU, 2018, p.5)



Deste modo, perceber a existência de *grietas decoloniales* (WALSH, 2017), dentro de um sistema capitalista-moderno/colonial-patriarcal, que se expressa no sistema de ensino e no próprio *ensino de História*, pode não levar a mudanças significativas em um curto espaço de tempo, mas com certeza é um começo de transformação da minha prática pedagógica, já que agora, compartilhando das ideias decoloniais, percebo que estar no Sul é estar no caminho.

### 3. DECOLONIZAÊ: INTERVENÇÕES ARTÍSTICAS SOB A PERSPECTIVA DECOLONIAL NO ENSINO DE HISTÓRIA

*Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino.  
Esses que-fazerem se encontram um no corpo do outro.  
Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando.  
Ensino porque busco, porque indaguei,  
porque indago e me indago.  
Pesquisa para constatar, constatando, intervenho,  
intervindo educo e me educo.  
Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço  
e comunicar ou anunciar a novidade.*

*Paulo Freire – Pedagogia da Autonomia, 1996*

O livro virtual *Decolonizaê: Intervenções artísticas sob a perspectiva decolonial no Ensino de História* é o resultado da dimensão propositiva exigida pelo ProfHistória como condição para obtenção do título de mestre. Por se tratar de um programa de mestrado profissional, ou seja, que exige que seus participantes sejam professoras e professores que estejam atuando em sala de aula no ensino básico, nada mais significativo que analisar como o programa, as aulas, as leituras e a pesquisa conversam com a prática do ensino de História na escola ou na comunidade escolar a partir de algo proposto pelos mestrandos.

Assim, um dos principais legados do ProfHistória é incentivar, construir, conscientizar e fortalecer a importância e a existência de professores-pesquisadores dentro do ensino básico e não só no ensino superior, diminuindo a distância entre as práticas e saberes produzidos na escola e na universidade, chamando a atenção para as práticas de pesquisa presentes no cotidiano de professoras e professores e enfraquecendo o discurso, no mínimo, preguiçoso daqueles que afirmam, geralmente no horário do intervalo, que “a universidade não te prepara para a sala de aula” ou que “o que se aprende na universidade não se aplica na escola”, ou ainda, “queria ver os professores universitários uma manhã inteira com o 6º ano”. Em meu caso a dimensão propositiva escolhida foi a produção de um livro virtual (*e-book*) a partir das produções artísticas estudantis resultantes da sequência didática realizada em sala de aula – que após muitas mudanças de rota terminou por receber o nome de Decolonizaê.

A escolha deste nome veio com a intenção principal de convidar as pessoas a decolonizarem seus olhares e formas de compreensão da América Latina a partir da licença poética que a arte permite ao unir uma expressão convidativa, ou como um

pedido, que na forma culta da língua portuguesa seria *decoloniza aí*, ou *decolonize aí*, em uma única expressão: Decolonizaê. Sendo que a substituição da letra “i” pela letra “ê” foi uma escolha artística que buscou aproximar o nome do projeto da linguagem utilizada nas redes sociais por muitos/as estudantes.

Esta sequência didática teve como tema a realidade atual da América Latina e como objetivo geral analisar e compreender como as/os estudantes da 3ª série do Ensino Médio problematizam esta realidade a partir das questões levantadas pela perspectiva decolonial do ensino de história da América Latina por meio de intervenções artísticas no âmbito escolar. Sendo que por intervenções artísticas temos a mesma compreensão de intervenções artísticas urbanas, ou seja, *uma manifestação da arte contemporânea realizada em espaços públicos, com o objetivo de questionar e transformar a vida urbana cotidiana e envolver, geralmente, os transeuntes como seres ativos e participantes da obra de arte.* (ROCHA; MORAES, 2019, p. 109). E esta compreensão vem do sentimento que

*ao instalar a obra em espaço público, o artista tem uma nova relação com a própria fruição da mesma, pois, ao contrário do espaço da galeria ou do museu, onde o espectador está preparado para se “relacionar” com a arte, nas ruas, a arte se impõe como uma experiência, muitas vezes inesperada e até mesmo, indesejada* (SILVA, 2012, p.215 apud ROCHA E MORAES, 2019, p. 112)).

Desta forma, o espaço escolar é encarado, também, como um espaço público de aprendizagem onde a produção do conhecimento não está restrita somente às salas de aula, e, sim, às relações desenvolvidas entre as pessoas que compõem a comunidade escolar. Ou seja, as intervenções artísticas só ganham sentido e significado por causa das pessoas que serão impactadas, mais ou menos, por elas. Nesse caso, a comunidade escolar que circula pelos espaços comuns do Leo Beta.

Além disso, buscou problematizar questões sociais contemporâneas da realidade latino-americana, relacionando-as às condições econômicas e sociais das/dos estudantes, ampliando o debate sobre as possibilidades de um ensino de história da América Latina sob a perspectiva decolonial e aproximando as/os estudantes de alguns dos debates acadêmicos atuais e das exigências críticas e epistemológicas presentes nas universidades.

O local escolhido para realizar a dimensão propositiva foi o Colégio Leonardo da Vinci – Beta, escola particular localizada no bairro Cristal, na zona sul de Porto

Alegre, Rio Grande do Sul, onde leciono desde o ano de 2013 e sou responsável pelo ensino de História para as turmas de primeira e terceira série do Ensino Médio.

A sequência didática, denominada Projeto América Vibra, iniciaria com um questionário de sondagem sobre temas diversos da América Latina, seguido por uma discussão sobre os conceitos de *modernidade*, *colonialidade* e *decolonialidade* (MIGNOLO, 2010) a partir da introdução expositiva do processo de independência dos países latino-americanos no século XIX, conteúdo que faz parte da grade curricular da 1ª série do Ensino Médio no Colégio Leonardo da Vinci, que a partir de agora passarei a chamar de Leo Beta. Nesta segunda etapa o conceito de *colonialidade do poder* (QUIJANO, 2000) daria prosseguimento ao debate e abriria caminho para outros conceitos fundamentais dos estudos decoloniais, como *colonialidade do saber* (LANDER, 2005) e *colonialidade do ser* (MALDONADO-TORRES, 2008), relacionando estas formas de colonialidade à realidade latino-americana, ao conteúdo discutido em aula e às respostas que os/as estudantes dariam nos questionários. A próxima etapa seria a apresentação de uma pesquisa individual por parte dos/das estudantes com exemplos que comprovassem, ou não, a manutenção das formas de colonialidades tratadas na atualidade latino-americana e no seu ambiente escolar, bem como seria pedido que eles e elas também pesquisassem exemplos e iniciativas que buscam combater as mazelas produzidas pela manutenção dessas colonialidades, tanto atualidade latino-americana quanto na escola, para posterior discussão em aula.

Feita a introdução teórica da dimensão propositiva, iríamos para a prática, onde as/os estudantes, em grupos, seriam convidados a elaborar, em aula, intervenções artísticas decoloniais inspiradas pelas ideias e exemplos apresentados em aula e que seriam expostos na escola ao final da realização da sequência didática. Junto às intervenções, seria obrigatório a elaboração de um pequeno texto apresentativo da obra, com os nomes dos autores, a intencionalidade reflexiva da obra e qual(is) forma(s) de colonialidade(s) estaria(m) sendo abordada(s). Por último, além de um questionário avaliativo respondido pelos/as estudantes que participaram da sequência didática, todas as obras elaboradas, com a autorização de seus autores e autoras, iriam compor um material didático na forma de livro virtual, que traria, também, a experiência relatada do Projeto América Vibra em sala de aula e que poderia servir de fonte de pesquisa, ou inspiração, para quem quisesse ensinar história da América Latina a partir de uma perspectiva decolonial.

Sendo que todo o processo da sequência didática seria compartilhado em uma página do Instagram do projeto para valorizar a participação dos/das estudantes em uma rede social que todos e todas têm perfis e são espectadores assíduos.

O referido planejamento, até o final do mês de outubro de 2021, quando qualifiquei o projeto, tudo parecia ótimo. Era uma das raras vezes em que eu estava não só com o plano de aula semanal organizado, mas com o planejamento trimestral das aulas organizado, algo que é muito, muito raro para professores do ensino básico, uma vez que os processos de aprendizagem das turmas são imprevisíveis e os eventos e dinâmicas que ocorrem nas escolas também. Entretanto, eu havia decidido não realizar a sequência didática no mês de novembro de 2021 justamente porque queria ter tempo para realizá-la da melhor maneira possível sem comprometer o ensino dos conteúdos curriculares e, principalmente, sem interferir na elaboração das intervenções artísticas pressionando as/os estudantes com prazos de entrega.

Como a ideia inicial era realizar a sequência didática com a 1ª série do Ensino Médio, pensei que 2022 seria o ano perfeito. Primeiro porque as aulas voltariam a ser presenciais para todos os/as estudantes. Segundo porque seria uma turma nova, que não havia trabalhado comigo ainda, ideal para analisar suas percepções sobre América Latina sem correr o risco de saber que já havia tratado do assunto com eles. Terceiro porque a grade curricular da 1ª série do Ensino Médio no Colégio Leonardo da Vinci-Beta está organizada de uma maneira que é possível trabalhar América Latina nos 2º e 3º trimestre. Logo, pensei que com três períodos de 50 minutos semanais teríamos tempo pra tudo.

O problema é que 2022 foi o último ano para que as escolas do ensino básico se adequassem à Lei 13.415/2017, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e criou o chamado Novo Ensino Médio, onde a estrutura do Ensino Médio foi amplamente modificada, aumentando o tempo mínimo de horas que os/as estudantes devem estar na escola de 800 para 1000, redefinindo e flexibilizando a organização curricular com a inclusão dos itinerários formativos, sob a justificativa de garantir a oferta de educação de qualidade a todos, aproximar as escolas da realidade dos/das estudantes e dar mais protagonismo aos/às estudantes no processo de aprendizagem, aproximando-os do mercado de trabalho

ainda na formação escolar a partir de seus interesses<sup>8</sup>. Ou seja, assim como todas as escolas do Brasil, o Leo Beta teve que reorganizar sua grade curricular para incluir os itinerários formativos e novos conteúdos, como Iniciação Científica em Bio Física e Iniciação Científica em Química. Assim, iniciei o ano letivo de 2022 com um período a menos na 1ª série do Ensino Médio, mas com os mesmos conteúdos a serem trabalhados do ano anterior. E para minha organização, um período faria muita falta, visto que iniciamos o ano tratando de categorias históricas como tempo, memória e patrimônio, no 1º trimestre, e chegamos em Estados Modernos, mercantilismo e colonialismo no 3º trimestre. Ossos do ofício, em todas as escolas o desafio é o mesmo. Resolvi, então, mudar a turma com quem realizaria o projeto, escolhendo as turmas 301 e 302 da terceira série do Ensino Médio, turmas que, historicamente no Leo Beta, encaram o último ano da escola com um misto de presentismo e saudosismo, alívio e preocupação total, euforia e cansaço extremo, sorrisos e lágrimas.

O fato de querer realizar um projeto de mestrado em uma escola particular de Porto Alegre que tenha como um de seus pilares o alto nível de aprovação em vestibulares e que trata a 3ª série do Ensino Médio com atenção especial, fez com que o projeto de mestrado tivesse de ser completamente transformado. Embora o tema central – o ensino de História da América Latina sob a perspectiva decolonial – e a ideia do livro virtual tenham sido mantidos, a organização e as definições da sequência didática foram consideravelmente modificadas, visto que agora eu realizaria a sequência didática com turmas com as quais já havia trabalhado e ensinado história da América Latina e cujos objetivos principais eram a preparação para o ENEM e para os vestibulares do final do ano. Mesmo assim, decidi iniciar a sequência didática, ao final do mês de abril, na última semana do 1º trimestre, seguindo uma organização que respeitasse os limites das turmas (ANEXO I).

Entreguei os questionários (ANEXO II) de sondagem aos/às 27 estudantes das turmas 301 e às/aos 30 estudantes da turma 302 e apresentei a ideia geral da sequência didática que gostaria de trabalhar com eles. Por terem tido aula comigo em 2020, ano que entrei no ProfHistória, alguns deles lembravam que eu estava fazendo mestrado e ficaram entusiasmados com a possibilidade de poderem participar da pesquisa, notadamente a turma 302. Esse entusiasmo me deu ânimo

---

<sup>8</sup> Novo Ensino Médio – perguntas e respostas. Ministério da Educação, Brasil. Fonte:portal.mec.gov.br

para pedir um prazo de extensão de defesa para o PPGH, visto que eu deveria defender minha dissertação até junho de 2022. Iniciando a sequência em maio, obviamente era impossível defender em tal prazo, sendo que entre novembro de 2021 e abril de 2022 eu simplesmente havia desistido do mestrado e abandonado leituras e escrita. Mas agora, com a recepção que a ideia teve em sala de aula, parece que parte daquele entusiasmo que iniciei o programa me encontrava novamente.

Apresentei a todas e todos as etapas da nova sequência didática, que agora seriam: questionário de sondagem, discussão sobre colonialidade e decolonialidade em sala, elaboração das intervenções artísticas e exposição para a turma e para a escola ao final, com a diferença que agora os trabalhos seriam individuais, não haveria mais a pesquisa individual a ser apresentada para a turma e parte da elaboração artística poderia ser feita em casa. Confesso que estava um pouco receoso sobre como iriam reagir à proposta, mas fiquei muito feliz quando percebi que haviam gostado da ideia geral. Obviamente, esse acabou se tornando o trabalho do 2º trimestre, recebendo o valor de 2,0 pontos nas avaliações trimestrais, fato que alegrou ainda mais alguns/algumas estudantes, visto que diminuiríamos uma avaliação no trimestre.

Levando em consideração a rotina de estudos de, pelo menos, 50% das/dos estudantes da terceira série, rotina essa que envolvia cursos preparatórios nos períodos da tarde, e o fato do questionário de sondagem ter 13 questões dissertativas, promovi a primeira mudança na sequência didática: os questionários de sondagem poderiam ser entregues respondidos em até 7 dias, ou seja, eles não foram feitos em sala de aula para que eu pudesse observar as possíveis dúvidas ou reações a cada questionamento. Penso que essa foi uma das principais perdas com a reorganização da sequência didática: não conseguir realizar todo o processo de criação em sala de aula. Passado o tempo combinado, boa parte dos/das estudantes não havia entregado o questionário, fato que não chegou a impedir o prosseguimento da sequência, mas atrasou a análise dos questionários e a escrita – vale destacar que o último questionário foi entregue em outubro, cinco meses após o prazo combinado. Ao final, 21 estudantes da turma 301 devolveram o questionário respondido, sendo 24 o número de devoluções na turma 302, totalizando 45 questionários. Era real. Dois anos após o início do mestrado e com um pedido de

extensão de prazo em análise pelo PPG, iniciei a realização da dimensão propositiva.

Da análise dos questionários tirei as seguintes conclusões<sup>9</sup>: quando perguntados o que significava ser latino-americano, a maior parte dos/das estudantes associou o termo ao local de origem das pessoas, ou seja, para a maioria, ser latino-americano é ter nascido na América Latina ou em algum país da América Latina. Contudo, uma boa parte das/dos estudantes salientou que além desta questão de nascimento, ser latino-americano significa estar ligado, fazer parte, viver, compreender, descender e compartilhar as culturas dos povos que compõem a América Latina, expressando um sentimento de vínculo a estas culturas, bem como aos processos históricos em comum. Algumas respostas chamaram minha atenção ao afirmar que não era preciso ter nascido na América Latina para ser latino-americano, uma vez que crescer em algum destes países já era o suficiente para despertar tal sentimento de pertencimento.

As próximas questões pediam que os/as estudantes citassem semelhanças e diferenças entre os povos latinos americanos. Porém, analisando os questionários percebi que foi um erro colocá-las no questionário. Embora a intenção inicial fosse analisar se as/os estudantes conseguiam reconhecer as similaridades que nos aproximam enquanto latino-americanos e as distinções que impedem de sermos considerados todos iguais, as perguntas foram mal formuladas, abrindo espaços para uma, quase, totalidade de respostas genéricas e vagas que se encaixavam tanto no campo das semelhanças quanto nas diferenças, como o processo colonizador, a cultura, a religião, a culinária, a origem dos povos. Por mais que estas respostas genéricas sejam um indício de desconhecimento da história dos povos latino-americanos, penso que a pergunta mal elaborada os conduziu para estas respostas, já que elas também eram vagas e genéricas – inclusive um dos

---

<sup>9</sup> Nesta etapa da pesquisa penso ser importante lembrar que pelo fato do questionário de sondagem ser dissertativo e priorizar questões abertas que, ao mesmo tempo, não condicionassem e permitissem respostas diversas, não foi possível quantificar todas as respostas do questionário visto que não houve um padrão nas respostas dissertativas. Assim, enquanto alguns/algumas estudantes foram sucintos/as em suas respostas, outras/outros não economizaram palavras, apresentando mais de uma resposta por questão. Deste modo, em um universo de 45 questionários analisados, quando utilizo expressões como “a maior parte” ou “a maioria” dos/das estudantes, estou me referindo a mais de 35 respostas, assim como quando utilizo expressões como “boa parte” das/dos estudantes estou me referindo a, pelo menos, 25 respostas. Destaco, também, que aquelas respostas que mais chamaram minha atenção ganharam destaque na escrita do capítulo.



estudantes chamou minha atenção ao responder que odiava generalizações! Sigo aprendendo.

O próximo questionamento pedia que dissessem o que sabiam/lembravam sobre a história da América Latina. Os assuntos mais citados foram: Maias, Astecas e Incas (ainda tratados como povos pré-colombianos), colonização europeia (ainda tratadas como colônias de exploração), o genocídio indígena e a história do Brasil. Algumas lembranças sobre a Independência do Haiti, Guerra do Paraguai e ditaduras latino-americanas. Ou seja, como uma estudante respondeu: “*aquilo que a pauta escolar cobre*”. Essas respostas me levaram a diversas conclusões: a história da América Latina continua a ser um apêndice da história do Brasil, tendo sua origem, ainda, indissociada do colonialismo europeu, generalizando as populações indígenas aos Maias, Astecas e Incas e associando a história latino-americana a episódios bélicos, mortes, exploração e desrespeito aos direitos humanos. Confesso que fiquei surpreso, e até decepcionado comigo, com as respostas, visto que trabalhei a história da América Latina com estes estudantes no ano de 2020, tratando desde o período de ocupação do continente até os processos de independência. Por mais que 2020 tenha sido um ano péssimo por conta do isolamento social causado pela pandemia da *covid-19* e das aulas remotas on-line terem sido uma experiência péssima também, nutria alguma esperança que algo discutido em aula houvesse ficado com eles, embora eles sempre me afirmem que simplesmente deletaram tudo o que estudaram em 2020 tal foi a tristeza do período. E mesmo aceitando estas justificativas, continuo a acreditar que, ao final de tudo, o ensino de história da América Latina tem de ser mais cotidiano e significativo.

Por mais estranho que seja, quando questionados sobre quais as primeiras referências que lembravam ao pensar em América Latina, as respostas que mais apareceram foram a cultura diversa, as músicas dançantes, as paisagens e natureza, as cores vibrantes, os sabores da culinária, a importância e a presença das famílias, uma série de latino-americanos reconhecidos internacionalmente, como Frida Kahlo, Anitta, Shakira e Messi, ou seja, a maior parte dos/das estudantes, quando pensam em América Latina, têm uma referência boa, alegre e viva, contrariando tudo o que disseram saber sobre a história da América Latina, que basicamente apresentou episódios negativos. É claro que algumas/alguns estudantes falaram das desigualdades sociais, da pobreza e da exploração que os povos latino-americanos sofreram e sofrem, mas, em geral, a referência foi positiva,

abrindo espaço para uma hipótese: não sendo a escola o local de construção deste imaginário, acredito que estas referências sejam construídas pelo cinema e pelas redes sociais, visto que as formas de representação da América Latina e dos latino-americanos nos filmes e séries estadunidenses, principal pólo produtor cinematográfico dos conteúdos que chegam ao Brasil, sejam muito próximas do que os/as estudantes citaram.

Sobre os principais problemas da realidade latino-americana as respostas foram muito próximas: desigualdade social, pobreza, corrupção, violência e racismo. Alguns/algumas estudantes citaram o desrespeito aos povos indígenas e o sentimento de inferioridade produzido pelo colonialismo como mazelas a serem superadas combatidas.

Já quando perguntados em quais áreas, pautas ou questões a América Latina se destaca, tivemos dois grandes grupos. O primeiro grupo compreendeu que o termo *destacar* deveria ser compreendido como algo positivo, citando, principalmente, o turismo, a diversidade cultural e a agropecuária, assim como a luta pelos direitos das minorias e a arte latino-americana, sendo que um estudante salientou que “*considerando as condições econômicas, a América Latina se destaca pela capacidade de produção científica*”! Já o outro grupo de estudantes, considerou que o termo *destacar* poderia ser compreendido de forma negativa, e então acabaram reiterando parte dos problemas que já haviam citado ou dando exemplos como a pauta ambientalista, os desrespeitos aos direitos humanos, os baixos índices econômicos, os escândalos de corrupção e a pobreza. Apesar de a maioria das/dos estudantes ter citado exemplos que podemos considerar positivos, a escolha pelo viés negativo do termo *destacar* mostra como muitos de nós mantêm uma imagem/ideia ruim da América Latina, sendo que nesta questão senti falta de um ensino de história mais plural, capaz de problematizar e refletir sobre os problemas da região latino-americana e, ao mesmo tempo, trabalhar suas riquezas de forma mais específica e significativa, mostrando que, assim como em todas as regiões do planeta, as mazelas são uma parte da história e o todo.

Ao pedir que citassem personalidades latino-americanas que admiram, pontos turísticos e escolhessem uma palavra/música/filme ou personalidade que representasse a América Latina, o objetivo foi analisar em quais países se concentram o conhecimento e a admiração dos/das estudantes. No tocante às personalidades, embora diversos nomes tenham aparecido, Frida Kahlo, Anitta e

Shakira foram as mais citadas, mostrando que a arte é um dos principais campos representativos da América Latina. Já os pontos turísticos mais citados foram Machu Picchu, no Peru, e Cristo Redentor, no Brasil; visto que pelo menos um deles foi citado em mais de 90% dos questionários, mostrando como nosso imaginário está ligado àquela *história clássica* da América Latina, que cristalizou o imaginário sobre os impérios inca e asteca. Outro dado interessante é que dos 20 países que formam a América Latina, 11 foram citados, sendo que 10 ficam na América do Sul, à exceção do Paraguai que não recebeu nenhuma lembrança. Todavia, Brasil, México, Argentina, Chile, Peru e Uruguai concentram a maioria das indicações. Algumas praias da Colômbia, Venezuela e Equador foram citadas, assim como o deserto de sal na Bolívia, mas em número muito menor comparado ao grupo citado anteriormente. À exceção do Panamá, nenhum país da América Central foi citado, ou seja, me parece claro o fato de que, para os/as estudantes, a América Latina seja a união da América do Sul com o México, tendo um grande espaço vazio entre eles, onde quase nada se sabe, evidenciando que dentro da lacuna existente no ensino de História da América Latina, existem outras lacunas como a invisibilização dos países da América Central, raramente citados nas aulas de História. Fato este que reforça a falta de informações sobre estes países no cotidiano escolar, assim como pode reforçar a ideia de que esta região não é compreendida como América Latina. Ainda, os filmes *Cidade de Deus*, *Central do Brasil* e *Viva – a vida é uma festa*, foram os filmes que as/os estudantes pensam ser mais representativos da América Latina, assim como a música *Latinoamerica*, do grupo Calle 13, e a palavra *diversidade* também foram muito lembradas.

Para finalizar o questionário, perguntei o que compreendiam por colonialismo, em quais aspectos/áreas/âmbitos os povos latino-americanos foram colonizados e onde eles percebiam a presença do passado colonialista na realidade latino-americana. Assim, por colonialismo, as principais respostas citaram práticas como invasão, exploração, domínio de um território e seus povos por povos estrangeiros, imposição cultural, apagamento histórico e desumanização dos povos dominados e a busca por metais preciosos e riquezas como forma de enriquecimento. Respostas que são ratificadas pela escolha dos aspectos/áreas/âmbitos cultural e econômico como os mais colonizados pelos europeus, com destaque para a área cultural e religiosa dos povos indígenas, muito citadas; embora muitas respostas tenham sido genéricas afirmando que os latino-americanos foram colonizados em todos os

âmbitos sem exemplificar a resposta. Por fim, a desigualdade social e econômica, o racismo, o ensino escolar, o preconceito religioso e os hábitos e costumes foram os locais onde as/os estudantes afirmam perceber cotidianamente a presença do passado colonialista.

Durante a análise dos questionários e dos diálogos com os/as estudantes em sala de aula, percebi que a denominação *Projeto América Vibra* não havia despertado neles a simpatia e interesse que imaginei, sendo que este desinteresse não teve um grande motivo, simplesmente não aconteceu, como muitas vezes atividades e planejamentos idealizados não despertam interesse nos/nas estudantes. Assim, percebi que, assim como a sequência didática, era preciso transformar e reoxigenar o título do projeto que viria a ser um livro virtual, já que *América Vibra* ainda estava atrelado ao planejamento antigo, que em 2022 não pode ser realizada mas segue sendo uma possibilidade para os próximos anos, assim como o próprio nome original.

Inicialmente, o título do projeto era *@americavibra* - nome oriundo de uma canção latino-americana da banda Natiruts com a colaboração de Ziggy Marley e Yalitza Aparicio – assim mesmo, em forma de identificador, ou nome de usuário, de redes sociais como Twitter e Instagram. A ideia inicial era criar um Instagram para que o processo de discussão da sequência didática e de elaboração das intervenções artísticas dos/das estudantes pudesse ser compartilhado com a comunidade escolar pelas redes sociais e, ao mesmo tempo, as imagens desta experiência fossem guardadas, criando fontes sobre este momento.

Em um primeiro momento, na realidade até a qualificação do projeto, em outubro de 2021, acreditava que *@americavibra* era um nome significativo e original, pois incomodaria aos primeiros olhares acadêmicos por sua grafia estar fora da norma culta portuguesa – uma das marcas da colonialidade do saber muito presente em nosso dia a dia – convidaria estudantes a conhecerem a canção e a ideia que sua letra apresenta e traria em si, na inclusão da @, o local onde se concentra a maior parte do interesse, das informações, do estudo e do entretenimento destes/destas estudantes, que me encontram, pelo menos, duas vezes por semana. Ou seja, o projeto trazia em seu nome a decolonialidade que seria debatida em sala de aula por, no mínimo, questionar um padrão de escrita e por ser atual, assim como o próprio termo decolonial, cada vez mais comum nos meios de comunicação em geral. Todavia, como já dito, durante a realização da sequência didática, percebi que

o nome do projeto não havia impactado as/os estudantes da maneira que imaginei e já não me causava tanto entusiasmo como antes. E aqui é necessário falar sobre parte do contexto que vivenciei com as turmas 301 e 302 durante o ano letivo.

O retorno das aulas presenciais de forma total após os períodos de ensino remoto e ensino híbrido causados pela pandemia de *covid-19* somado ao retorno do calendário de vestibulares e ENEM cobrou um preço de todos os envolvidos no processo escolar da 3ª série do Ensino Médio. Saliento aqui que a análise que farei agora diz respeito à realidade da escola que leciono há quase dez anos e que, por óbvio, não representa a realidade da maior parte das escolas brasileiras, inclusive particulares. Assim, busco deixar claro que reconheço a enorme distância entre as realidades e as necessidades de cada contexto escolar, sendo que acredito que um dos principais compromissos do ensino de História é trazer os motivos e intencionalidades desta distância para o debate em sala de aula, mostrando às/aos estudantes uma realidade que muitas vezes a própria família e a comunidade escolar insistem em ignorar.

Apesar de estarem em uma realidade privilegiada por estudarem em uma escola particular composta majoritariamente por famílias de classe média alta e classe alta na cidade de Porto Alegre, os/as estudantes das turmas 301 e 302 do Leo Beta não passaram incólumes pela experiência pandêmica do ensino remoto e do ensino híbrido. O retorno ao ensino presencial, em primeiro lugar, acabou de vez com a possibilidade das famílias e das/dos estudantes escolherem a modalidade de ensino que desejariam naquela semana de acordo com interesses diversos, ou seja, entre as 07:45h da manhã e 13:00h a presença física na escola voltou a ser exigida, fato que levou muitos/as estudantes a terem de reaprender a organizar uma rotina que era básica até 3 anos atrás.

Segundo, mesmo que alguns/algumas estudantes tenham retornado ao ensino presencial no ano de 2021, as exigências e expectativas eram diferentes. À rotina escolar diária somaram-se os cursos preparatórios à tarde, o compromisso de estudar para o ENEM e vestibulares e, principalmente, as expectativas e pressões externas e internas, alterando o humor, a paciência e a capacidade de concentração de grande parte dos jovens durante o ano letivo. Há tempos que transtornos como o de déficit de atenção com hiperatividade (TDAH), crises de pânico e ansiedade estão presentes nas salas de aula do ensino básico, não raro entre professores e professoras. A questão é que a experiência da pandemia do *covid-19*, em minha

percepção, interrompeu e/ou postergou processos de sociabilização que existiam nas escolas e ampliou consideravelmente o número de pessoas com algum tipo de crise ou transtorno dentro do universo escolar, inclusive este que vos escreve.

Neste cenário, a capacidade de concentração das/dos estudantes, principalmente adolescentes, encontrou nos aparelhos celulares uma das principais batalhas a serem travadas dentro da sala de aula. Sendo que, honestamente, somente alguns professores, supervisores e diretores encaram tal relação como uma batalha. No fundo, todos nós sabemos que os celulares venceram a guerra, pois quantas vezes repreendemos nossos/as estudantes por hábitos que nós mesmos reproduzimos em sala de aula? A questão é que é muito mais difícil conseguir a atenção das/dos estudantes a partir de uma aula que não esteja desprendida da atualidade e estabeleça relações e significados que façam sentido para a realidade dos mesmos, do que através de regras e normas impostas que não produzem efeito real nenhum. E nesse contexto pós-pandemia, ficar sem olhar o celular por 50 minutos ou mais foi tarefa que poucos conseguiram, uma vez que o ensino remoto naturalizou a presença dos celulares durante as aulas. Assim, foi preciso compreender muitos/as estudantes destas turmas de 3ª série vinham de dois anos onde a sua atenção era distribuída entre a tela dos computadores com as aulas on-line, as telas de celulares e *tablets*, e, muitas vezes, as telas das televisões de seus quartos. É muita tela para uma geração que naturalmente já possui dificuldades em manter a concentração.

E ainda, o retorno ao ensino presencial trouxe para muitos o retorno do sentimento de frustração com as avaliações presenciais, uma vez que agora os resultados não eram considerados tão satisfatórios como foram durante o período do ensino remoto e do ensino híbrido, sendo que estes resultados acabaram por mascarar as lacunas e deficiências que os/as estudantes tiveram durante os dois últimos anos e que agora, na 3ª série e a poucos meses do ENEM e dos vestibulares, apareciam aos olhos dos mais atentos.

Assim, talvez 2022 tenha sido um ano complicado para realizar uma sequência didática que seria a base da dimensão propositiva de um projeto de mestrado, mas a decisão já havia sido tomada ainda nos meses finais de 2021. Ao primeiro sinal de que as aulas voltariam a ser presenciais, informei meu orientador que faria a sequência didática somente no próximo ano, pois se não tive a oportunidade de ter aulas presenciais durante a realização do mestrado, pelo menos

a dimensão propositiva eu fazia questão que fosse em sala de aula, mesmo com todas as ressalvas por parte de meu orientador sobre a possibilidade de cumprir os prazos combinados no projeto. Obviamente que eu não contava com a perda do período na 1ª série do Ensino Médio e muito menos em ter que reorganizar toda a sequência didática. Todavia, ao final penso que a experiência atingiu o que o ProfHistória exige e que os resultados foram satisfatórios, até porque o convívio com as turmas 301 e 302 foi muito gratificante e prazeroso, tornando todas questões e dificuldades apresentadas poucos parágrafos na história que fomos escrevendo durante todo o ano. E justamente para tornar a imagem das turmas 301 e 302 mais próxima da experiência e da relação que desenvolvi com elas em minhas aulas, penso ser essencial destacar que eram turmas muito distintas e que possuíam muitos pontos positivos.

A turma 301 sempre me chamou a atenção pelos sorrisos. Raramente alguém não estava se divertindo durante as aulas, fosse com alguma história das festas, viagens e finais de semana, fosse com as famosas conversas paralelas durante as aulas, com algum debate sobre variados temas ou até mesmo com a própria aula. Embora sempre reclamando do cansaço da rotina estudantil, sempre aceitaram as propostas e ideias apresentadas em aula e sempre assumiram seus erros quando cometiam algum deslize durante a aula, recebiam alguma avaliação abaixo do esperado ou não cumpriam algum prazo. Mas os sorrisos e a alegria sempre estiveram presentes.

A turma 302 tornou meu ano melhor, principalmente, por seu carinho e afeto, mas também pelos períodos de diálogos semanais onde o ensino de História era deixado de lado para que eles e elas compartilhassem com a turma a sua história do presente, dividindo angústias e medos – muitas vezes em formas de lágrimas, abraços e saídas desesperadas corredor afora – mas também alegrias e projeções de vida. Diferente da turma 301, a turma 302 sentiu mais o peso da terceira série e nem sempre as aulas eram recheadas de sorrisos e brincadeiras, mas o carinho e o afeto preencheram os dias mais cinzas. Foi a turma que mais se entusiasmou quando apresentei o projeto de mestrado e a ideia da sequência didática e que me fez acreditar que o pedido de extensão do prazo de defesa valeria a pena, pois eu sabia que eles tinham muito a dizer em suas intervenções artísticas, desde que tivessem tempo para isso. A turma que reclamava da exigência das provas e que abria assembleias para negociarmos os prazos de trabalhos e atividades. Foi a

turma que me reeducou, mostrando que a partir do momento em que naturalizamos o respeito à vida do outro não há grandes dificuldades em utilizar os pronomes corretos ao nos referirmos a estudantes transexuais; aliás, isto é decolonialidade na prática, ensinada por adolescentes. A turma onde eu só precisava de 30 minutos de aula para trabalhar o conteúdo e que sempre estava disposta a debater assuntos sérios da realidade latino-americana. Ou seja, os pontos positivos conseguiram equilibrar as dificuldades do cenário pós-pandemia. Apresentado o cenário do ano letivo e a análise dos questionários de sondagem, falo agora da segunda etapa da sequência didática: a discussão em aula sobre a perspectiva decolonial da história da América Latina.

### **3.1 Diálogos, tensões e silêncios: a realidade questionada pela decolonialidade**

Assim como o nome do projeto, a parte teórico-expositiva da sequência didática também foi alterada. Anteriormente, a decolonialidade seria abordada a partir dos processos de independência latino-americanos. Porém, respeitando a própria perspectiva decolonial, tratei de explicar as premissas básicas da decolonialidade a partir dos processos colonialistas dos séculos XV e XVI na América, onde inicia a Modernidade.

Tendo a compreensão do termo *decolonialidade* como ponto de partida, dei início à parte expositiva da sequência didática apresentando as principais características do pensamento decolonial, quais assuntos, conceitos e categorias sobre a América Latina os autores e autoras que compartilham este pensamento se propõem a abrir novas discussões e por que muitas das questões levantadas pela decolonialidade já eram consideradas encerradas. Para contextualizar a apresentação teórica sobre a dimensão propositiva aos/às estudantes, fiz um breve debate sobre o que é o “giro decolonial”, e apresentei as principais diferenças entre estudos *decoloniais*, *descoloniais* e *pós-coloniais*, para que as/os estudantes percebessem a origem, os interesses e a intencionalidade de cada uma das correntes epistemológicas; destacando que estes estudos estão presentes em diversas áreas do ensino superior atualmente, entre elas a História.

Falei sobre as concepções teóricas sobre as formas de colonialidades estudadas até hoje, apresentando a ideia de *colonialidade do saber*, *colonialidade do ser*, *colonialidade da natureza* e *colonialidade do gênero*, e como todas estas



formas são atravessadas pela *colonialidade do poder*. Além disto, por óbvio, também tive de tratar dos conceitos que são criticados, repensados e resignificados pela decolonialidade, como *modernidade*, *eurocentrismo*, *racismo* e *geopolítica do conhecimento*.

Visto que uma das mudanças mais significativas da sequência didática foi a retirada da pesquisa individual que seria pedida aos/às estudantes para que elas e eles trouxessem exemplos de formas de colonialidades presentes na realidade latino-americana atual, durante a explicação de cada uma das formas de colonialidades fui solicitando exemplos para fortalecer a discussão.

Ao tratarmos de *colonialidade do saber*, embora diversos exemplos tenham aparecido, o currículo escolar foi o mais apontado, sendo que a escola foi compreendida como uma instituição que, ao mesmo tempo em que busca combater a manutenção desta forma de colonialidade, reproduz o pensamento eurocêntrico. Neste ponto, aproveitei para falar sobre a ideia das *gretas decoloniais*, de Catherine Walsh, relacionando o aumento do conservadorismo na sociedade brasileira nos últimos anos, expresso em movimentos como o Escola sem Partido, com a falta de liberdade de cátedra que professoras e professores sofrem cada vez mais nos ambientes escolares do Brasil, principalmente no ensino de História, assim como introduzi a ideia da existência de uma *geopolítica do conhecimento* sustentada pelo *capitalismo* e tendo sua base ideológica o *eurocentrismo*, fato que acaba por validar somente uma narrativa histórica ou narrativas históricas que estejam de acordo com tais interesses.

Nesta parte da discussão, uma das questões mais levantadas pelos/as estudantes foi a total ausência do ensino da história da Ásia no currículo escolar. Na realidade o silêncio reclamado foi sobre alguns países específicos que há tempos difundem sua história muitos mais por meios artísticos e culturais que estão presentes no cotidiano dos/das estudantes, como os *mangás* e desenhos de televisão e *streaming* japoneses e os filmes de terror e bandas de *k-pop* coreanos, do que necessariamente por livros de História. Sendo que também foi lembrado que quando a aula trata sobre países asiáticos, como Rússia, Vietnã, Irã, Afeganistão e China, é majoritariamente dentro de um contexto de guerras contra os países ocidentais. Além da ressalva sobre a história do Oriente, o pouco espaço reservado ao ensino da história da África, da América Latina e dos povos originários também ganhou destaque no debate, e aí os vestibulares e o ENEM, além do currículo

escolar, receberam uma série de críticas, uma vez que a base das questões de História destas avaliações continua a ser eurocêntrica, pelo menos na realidade das universidades de Porto Alegre. Assim, as/os estudantes afirmaram, em sua maioria, a dificuldade em conhecer outras histórias, experiências e realidades por não terem esses assuntos tratados em sala de aula, confirmando a importância do ensino de História e da instituição escolar que, mesmo com a presença constante e as “facilidades” da *internet* em nossas vidas e com uma série de críticas infundadas promovidas por determinados grupos e segmentos da sociedade, continua a ser o espaço de construção do saber histórico formal e científico. Mesmo assim, é importante ressaltar que alguns/algumas estudantes afirmaram ter um pouco mais de conhecimento sobre outras realidades por iniciativa de suas famílias, a partir de relações estabelecidas com diversas culturas, de práticas religiosas ou do interesse surgido em leituras, estudos e viagens.

Ao tratarmos de *colonialidade do ser*, o racismo foi o exemplo mais citado, e falar sobre racismo em uma escola onde cabem nos dedos o número de estudantes pretas e pretos sempre é uma experiência significativa, pois revela o caráter individual das/dos estudantes que participam da discussão e apresentam suas posições, dúvidas e questionamentos, e revela o caráter das/dos estudantes enquanto turma, principalmente a partir dos silêncios que gritam quando algumas questões, como a importância da luta antirracista no ambiente escolar e a manutenção do humor como forma de disfarçar nossos preconceitos, são trazidas ao debate.

Diferente de pautas como a luta pelos direitos dos povos originários e da comunidade LGBTQIA+, a questão da concentração de terras e de renda na América Latina e a destruição e exploração da Amazônia, o racismo foi o assunto em que os/as estudantes menos participaram do debate. A impressão que tive, que segue sendo a mesma sempre que trago o assunto para sala de aula no Leo Beta, é que a falta de participação se dá muito mais por uma espécie de constrangimento geral na sala do que por falta de interesse em discutir as razões, permanências e consequências do racismo na realidade latino-americana. Enquanto poucos/as estudantes claramente se mostraram desconfortáveis em falar sobre o tema, a maioria se mostrou interessada no debate sobre como *classificação racial* (QUIJANO, 2000) se tornou um dos principais pilares estruturantes da *colonialidade do poder* e como o racismo também atravessa e estrutura as outras formas de

colonialidades debatidas em aula. Todavia, esse foi um momento da aula onde os/as estudantes ouviram muito mais do que falaram, talvez por perceberem que o debate proposto sobre o racismo a partir da perspectiva decolonial seja uma forma direta de questionarmos nossa visão de mundo e confrontarmos nosso preconceitos, esvaziando qualquer suposto discurso ou razão que sustente a prática do racismo e confirmando que, independente do ensino de História estar sob a perspectiva da decolonialidade, é cada vez mais urgente falar sobre racismo em sala de aula e explicar a importância do antirracismo para toda a sociedade.

Por outro lado, ao tratarmos da *colonialidade da natureza* a participação foi muito mais expressiva, me levando a concluir que temas como a preservação do meio ambiente, a busca por um planeta autossustentável, a importância dos povos indígenas para a natureza e a crítica ao colonialismo europeu e ao modelo exploratório capitalista neoliberal não são considerados desconfortáveis de serem tratados em aula, pois, teoricamente, colocam todos dentro do mesmo barco.

A questão da natureza servir como fonte de exploração de riquezas não é um assunto novo nas escolas, bem como a necessidade de preservá-la e criar alternativas que tornem a vida mais sustentável, do ponto de vista ecológico. No entanto, a ideia de indissociabilidade dos seres humanos com a natureza e com a terra, conhecimento milenar dos povos indígenas que atravessou o tempo e nos permitiu chegar em 2022, e o questionamento à eficácia neutralizadora dos saberes modernos, próprios de um conhecimento científico tido como objetivo e universal mas sustentado por uma forma de pensar moderna, eurocêntrica e excludente que se construiu a partir de uma série de separações do “real” sustentadas pela tradição judaico-cristã, pelo colonialismo e pelo pensamento liberal clássico ocidental (LANDER, 2005) ainda são perspectivas pouco discutidas em sala de aula, visto que este conhecimento científico que se afirma universal ainda é a base do ensino nas escolas e universidades.

De acordo com os exemplos apresentados pelos/as estudantes, o que se debate atualmente em sala de aula é como reduzir, como reciclar, como sustentabilizar a produção e seus dejetos e não como ressignificar a nossa compreensão sobre a natureza e a terra. Esse ponto do debate trouxe uma leve discordância em sala entre aqueles que mesmo afirmando serem conscientes da questão ecológica e ambiental não vislumbram outro modelo econômico e modo de vida fora do capitalismo e aqueles que admitem usufruir do modelo capitalista mas

compreendem ser urgente alterar a relação, e não a compreensão, com a natureza, o que ainda denota a existência de uma relação de poder sobre o outro. Percebi que as críticas ao modelo capitalista neoliberal e suas consequências não só para o meio ambiente mas para a sociedade em geral era quase unânime, mas a crítica à dissociação entre humanidade e natureza não foi uma pauta tão relevante, demonstrando que ao final da 3ª série do Ensino Médio, a maior parte das/dos estudantes nunca havia sido convidado a pensar sobre o lugar que a natureza ocupa em nossas vidas e no mundo atualmente.

Por fim, ao tratarmos de *colonialidade do gênero*, as religiões e os discursos religiosos foram os principais exemplos citados como base de sustentação e de promoção de pensamentos e comportamentos discriminatórios, apesar de termos outros exemplos citados como o patriarcado e as relações de poder estabelecidas durante o colonialismo europeu.

Assim como o *saber* e a *natureza*, o *gênero* foi uma das formas de manutenção da colonialidade onde os/as estudantes mais desenvolveram o debate e se mostraram interessados. Acredito que este interesse tenha ocorrido porque alguns/algumas estudantes fazem parte da comunidade LGBTQIA+ e defendem suas pautas, assim como muitos/as estudantes defendem pautas do movimento feminista, assuntos que hoje já são uma realidade, mais por iniciativa das/dos estudantes do que por iniciativa de professores e professoras e da comunidade escolar, dentro das discussões em sala de aula. Nas palavras de Lugones (2008), dois grupos que foram compreendidos como *não-humanos* pela modernidade e que continuam lutando para combater – neste caso, na escola, na rua e muitas vezes em sua própria casa – um processo de desumanização promovido pelo colonialismo europeu.

Por serem temas considerados sensíveis pelas escolas, milhões de estudantes passam pelo ensino básico sem ter uma aula sequer que trate sobre suas experiências de vida ou faça uma mínima relação com alguém com quem esses/essas estudantes possam se reconhecer, principalmente no ensino de História. Em tempos onde determinados segmentos da sociedade inventam a ideia de *ideologia de gênero* para causar pânico moral nas famílias mais conservadoras e sustentar a manutenção de projetos de governo declaradamente preconceituosos, incluir a *decolonialidade do gênero* no debate em sala de aula, uma vez que dentro do campo da decolonialidade ainda é um tema pouco pesquisado, foi uma

oportunidade para ouvir o que esses/essas estudantes pensam sobre o assunto, desmontar preconceitos existentes nas turmas e naturalizar a pluralidade de vidas existentes.

Por mais que o objetivo da discussão fosse a realidade latino-americana, a maior parte dos exemplos apresentados sobre todas as formas de decolonialidade se referiam, especificamente, ao Brasil. Quando questionados sobre a ausência de exemplos dos outros países latino-americanos, alguns/algumas estudantes depositaram a responsabilidade na própria *colonialidade do saber*, apontando que o ensino de História da América Latina segue sendo uma grande lacuna no ensino de História, mas, ao mesmo tempo, alertando para a dependência, ou falta de autonomia, que as/os estudantes têm em buscar informações e conhecimento fora do que os algoritmos, ou suas famílias e escola, sugerem.

É preciso destacar que o tempo para a discussão com cada turma não foi o mesmo, enquanto na turma 301 discutimos as questões sobre decolonialidade e formas de colonialidade em dois períodos, na turma 302 discutimos em três, situação que ocorreu pelo fato das discussões e questionamentos terem se desenvolvidos mais nesta turma. Encerrada a parte teórico-expositiva da sequência didática, apresentei a eles a proposta de trabalho.

### **3.2 Intervenções artísticas: organizando a sequência didática em aula**

Diferente do que foi apresentado no projeto de pesquisa, ao invés de propor a elaboração de intervenções artísticas em formato livre que seriam expostas na escola, decidi convidar as/os estudantes a criarem uma determinada forma de intervenção: cartazes; que também representam uma forma de intervenção artística com os famosos *lambe-lambes*, só que em formato virtual. Entretanto, o enunciado original que seria “*em grupos, criem uma intervenção artística para o ambiente escolar que convide a comunidade do Leo Beta a problematizar algumas questões da história da América Latina*” transformou-se para:

- ✓ *Elaborar, de forma individual, um cartaz virtual que convide a pessoa impactada por ele a refletir, pensar ou repensar sobre um assunto que se possa analisar a realidade da América Latina a partir do olhar dos estudos decoloniais que falamos em aula (colonialidade do poder, colonialidade do*

*saber, colonialidade do ser, colonialidade da natureza e colonialidade do gênero). O cartaz deve ter uma frase original ou, pelo menos, um recorte original de algum dado ou informação sobre o assunto escolhido. Lembrando que o assunto deve ser a respeito da realidade latino-americana.*

- ✓ *Junto ao cartaz é obrigatório enviar um documento com um parágrafo (sem mínimo de linhas) apresentando: a intencionalidade da frase e da construção do cartaz ou a fonte das informações apresentadas e destacadas no cartaz.*
- ✓ *Além da frase, o cartaz pode ter imagens, recortes, colagens e informações visuais diversas de acordo com sua intencionalidade. Bom trabalho.*

As razões que me levaram a transformar totalmente a parte prática da sequência didática foram, basicamente, a dificuldade em conciliar a produção de um trabalho que fosse significativo para as/os estudantes com a rotina de estudos deles, os imprevistos da rotina escolar e a obrigatoriedade de trabalhar o conteúdo programático e realizar uma série de avaliações ao longo do ano, sendo que a reorganização do tempo de realização das etapas da sequência didática foi a primeira destas razões, pois, como já dito anteriormente, quando planejei o projeto de pesquisa acreditei que iria desenvolvê-lo com a 1ª série do Ensino Médio, e não com a 3ª série. Ou seja, nada de novo para quem trabalha com a educação básica.

Com esta mudança tive de abandonar a ideia de que iria utilizar, pelo menos, 7 ou 8 períodos para a realização de toda a sequência e levar em conta uma série de atividades e dinâmicas formais e informais da escola que são voltadas para esta série, como: períodos com a psicóloga escolar, simulados e alterações do calendário em razão de eventos preparatórios para o ENEM e vestibulares, que se enquadrariam nas alterações formais do planejamento, assim como assembleias estudantis para a aprovação das mais variadas decisões de turma e períodos destinados às atividades que visam arrecadar fundos para a formatura ou para organização dos Jogos da Primavera entre as escolas do grupo Leonardo da Vinci, organização que fica sob a responsabilidade da 3ª série do Ensino Médio, que muitas ocorrem sem aviso prévio e, justamente por isso, por essa imprevisibilidade, tornam a época da

escola uma época de memórias tão boas e significativas. Mas o fato do ENEM, a partir de 2017, ser realizado durante o mês de novembro em dois finais de semana, acelerou consideravelmente o planejamento dos últimos anos. Isto porque na semana anterior à aplicação da primeira prova, de Linguagens e Ciências Humanas, é feita uma semana de revisão destes componentes curriculares, assim como ocorre na semana posterior, entre a primeira e a segunda prova, só que com os conteúdos relacionados às Ciências da Natureza e Matemática. Sendo que, além destes fatos, a aplicação das avaliações finais do 3º trimestre da 3ª série também ocorrem nas primeiras semanas mês de novembro, antes das demais turmas, para que o fechamento do ano e a formatura não atropellem a fase final de preparação para os vestibulares das universidades federais. Ou seja, o conteúdo a ser trabalhado e as atividades e projetos a serem desenvolvidos têm de ocorrer, no máximo, até o final do mês de outubro, circunstância que para a grade curricular de História é muito significativa.

Ao final, desenvolvi a sequência em 3 períodos na turma 301 e em 4 períodos na turma 302, sendo que o questionário de sondagem foi entregue às turmas no dia 26 de abril e recebido entre os dias 02 e 10 de maio, embora alguns/algumas estudantes tenham entregado-o muito tempo após a realização da segunda etapa da sequência didática, a parte teórico-expositiva, que foi apresentada em aula entre os dias 04 e 12 de julho. Assim, os/as estudantes realizaram a terceira etapa da sequência de forma individual e em casa, decisão que eliminou o caráter colaborativo que a sequência pretendia desenvolver, mas teve de ser tomada pela falta de tempo que tínhamos para a realização desta etapa em aula se ela fosse realizada em grupos, como era a ideia inicial, uma vez que a escola orienta que trabalhos em grupos não sejam realizados fora do horário escolar. Entretanto, ao individualizar a elaboração intelectual e artística do cartaz, acabei aumentando as possibilidades de análise da pesquisa, dado que ao ser realizada de forma particular, evitou-se que algumas/alguns estudantes, pelos vícios existentes nas dinâmicas dos trabalhos em grupos escolares, tivessem a oportunidade de expor quais questões sobre a realidade latino-americana mais chamam sua atenção e como estas podem ser problematizadas e levadas a público através da arte. Cabe ainda destacar que o fato da turma 302 ter um período a mais para a realização da sequência didática

me permitiu a possibilidade de introduzir e encerrar a discussão com dois videoclipes musicais.

*Girl from Rio*, da cantora brasileira Anitta, foi escolhido para iniciar os debates por dois motivos principais: ser uma das referências latino-americanas mais citadas pelos/as estudantes no questionário de sondagem, mostrando a importância de prestarmos a atenção na história do presente, e pelo fato da letra da música e do videoclipe musical terem a intencionalidade de apresentar uma realidade outra além daquela cantada por Tom Jobim e Vinícius de Moraes em *Garota de Ipanema*, em meados da década de 1960, com a ascensão internacional da Bossa Nova. Ou seja, de forma intencional, a ideia da cantora é ampliar o debate sobre um dos imaginários tido como postos sobre a cidade do Rio de Janeiro e do Brasil a partir de um olhar que tem como ponto de partida o Funk, ritmo musical que há alguns anos se encontra em ascensão internacional e promove um novo debate sobre as representações da sociedade brasileira por contá-la através do olhar de um grupo outro, que não a elite econômica, da sociedade, que habita outros locais, convive com situações diferentes, tem outros tipos de relações sociais e de poder que atravessam suas vidas e, por isso, desenvolvem outras percepções e formas de contar a realidade do Brasil e da América Latina.

Já o videoclipe da música *Instinto Coletivo*, da banda *O Rappa*, foi escolhida para encerrar a discussão principalmente pelo fato de, como está posto no nome da canção, trazer na letra de Marcelo Yuka a intencionalidade de demonstrar a importância do pensamento e da experiência coletiva a partir do reconhecimento do valor de patrimônios imateriais, como a dança de rua dos *b-boys* e da *capoeira*, do folclore e da religiosidade em nosso cotidiano, de práticas e músicas que buscam incluir desde os amantes do samba e do funk até os indianos do bhangra, de citações de festas folclóricas e populares, como o Baile da Furacão, Folia de Reis, Quarup e o Boi Mamão e de personagens históricos como Comandante Marcos, Afrika Bambaata, padre Cícero e Lampião; algo que busquei ao apresentar a perspectiva decolonial do ensino de História para as/os estudantes.

Além da relação com o título e intenção da letra, a música tem sua essência no Funk, ritmo musical de origem periférica extremamente popular entre os jovens atualmente, mas conversa com a Música Popular Brasileira,



assim como *Girl from Rio* conversa com a Bossa Nova. O encontro destes ritmos acabou por despertar a atenção e o interesse dos/das jovens quando os videoclipes foram apresentados em sala de aula e promover debates sobre quais questões da realidade latino-americana, a partir do Brasil, eram apresentadas e problematizadas no ano de 2001, ano de lançamento de *Instinto Coletivo*, e em 2021, ano de lançamento de *Girl from Rio*. Outro ponto debatido foi como estas questões foram representadas esteticamente nos videoclipes, uma vez que enquanto o videoclipe de *Instinto Coletivo* destacava a letra da canção no vídeo, na forma que hoje conhecemos por *lyrics*, e prestava homenagem a um patrimônio imaterial brasileiro, a roda de capoeira, de forma animada virtualmente – estética e técnica inovadoras para a época – o vídeo de *Girl from Rio* ganha destaque por dar protagonismo a corpos pretos e naturais, fora dos padrões estéticos de beleza ocidentais, assim como a locais e hábitos que contrastam com o imaginário cantado em *Garota de Ipanema* na década de 1960.

Com as discussões realizadas em aula, combinei com as turmas que o dia 28 de agosto seria a data final de entrega e apresentação dos cartazes, decidindo realizar a sequência didática ao longo de todo o 2º trimestre do ano letivo – de maio a agosto – para que as/os estudantes tivessem o tempo necessário para elaborar suas intervenções artísticas sem prejudicar suas rotinas de estudos.

Sobre as intervenções artísticas a ideia original era apresentar às/aos estudantes uma série de imagens com exemplos de intervenções artísticas urbanas que servissem de inspiração para a elaboração de suas obras. Apresentaria diversos exemplos de grafites, mosaicos, azulejos, *stickers*, estêncil, instalações, fotografias e, obviamente, lambe-lambes (cartazes) que chamam a atenção de pessoas comuns por algumas cidades da América Latina e buscam problematizar diversas questões da realidade da época. Se a sequência didática fosse realizada com a 1ª série do Ensino Médio, acredito que eu conseguiria manter esta ideia, ou seja, abrir a possibilidade dos/das estudantes escolherem qual tipo de intervenção artística gostariam de realizar. Todavia, conhecendo a rotina da 3ª série e me antecipando a longas discussões que me tomariam tempo de aula, decidi especificar a produção em uma forma só: lambe-lambes, cartazes feitos de forma virtual.

Escolhi este formato pensando, em primeiro lugar, nos/nas estudantes, já que a maioria estava acostumada a produzir trabalhos em sites específicos como o Canva e, por isso, a elaboração do trabalho não demandaria tanto tempo dentro de suas rotinas e aumentaria a chance de produzirem trabalhos comprometidos, bem como no armazenamento das intervenções artísticas, que de forma virtual facilitaria para todos e todas, e na etapa final da dimensão propositiva: a produção do livro virtual, que apresenta as intervenções artísticas, sob a forma de cartazes virtuais, e seus textos de intencionalidades aos leitores e leitoras.

Admito que havia pensado, também, na exposição dos cartazes pela escola. A ideia era imprimir os cartazes em tamanho de lambe-lambes e colar nas paredes da escola com as/os estudantes. Mas como a entrega dos cartazes ocorreu ao final do mês de agosto, a pouco mais de 30 dias das eleições presidenciais, a ideia não se realizou, uma vez que, felizmente, boa parte dos cartazes teve como tema central uma série de assuntos sensíveis que pouco são tratados em sala de aula e que, lamentavelmente, uma parte considerável das famílias que o Leo Beta atende, de acordo com minha experiência, não compreende a importância de debatermos esses assuntos em aula e, certamente, se voltariam e criticariam a exposição de muitos cartazes. Como o ano de 2022 foi um ano marcado pelos discursos de ódio fomentados pela equipe de campanha e por apoiadores de Jair Bolsonaro na disputa pela reeleição presidencial, optei em não comprar esta briga com parte das famílias que frequentam a escola, como já fiz em outras oportunidades desde 2018 com a ascensão do bolsonarismo e de pautas características de ideologias de extrema direita encobertas por discursos autointitulados conservadores e cristãos. Tomei tal atitude pensando na preservação dos/das estudantes e do ambiente escolar às vésperas da eleição em um ano que foi extremamente sufocante e acreditando, sinceramente, que dias melhores virão, onde todos os trabalhos comprometidos com o combate às desigualdades e respeitando aos direitos humanos serão novamente expostos nos corredores da escola como sempre foram. Infelizmente, é preciso saber o momento de recuar em situações como essa. Assim, acabei por alterar quase toda a ideia inicial da sequência didática tendo como objetivo conseguir significar o debate decolonial e inspirar os/as estudantes a produzirem trabalhos que promovessem a reflexão sobre os

assuntos que lhes eram caros. E, como veremos a seguir, penso que consegui atingir meu objetivo.

### **3.3 Provocações, interpretações e sinais: os cartazes virtuais e suas frases**

Primeiramente é preciso destacar que das/dos 57 estudantes que iniciaram o projeto ao final de abril, 3 viajaram para realizar intercâmbio fora do Brasil e 4 não entregaram os cartazes, ou seja, tive a devolução de 50 cartazes, no mês de agosto, ao total; número maior que o de questionários entregues no mês de maio. Ainda que o enunciado da atividade fosse comum a todos os/as estudantes – elaborar o cartaz virtual com uma frase original ou citação a algum dado referenciado e um documento com um parágrafo explicativo sobre a intencionalidade da intervenção artísticas – e a maioria das/dos estudantes, 44, tenham me entregue conforme fora pedido, 4 cartazes foram produzidos com texto e imagem juntos, 1 cartaz foi produzido somente com a frase, sem o texto explicativo, e 1 cartaz foi anulado pois a frase não era original e nem era uma citação a algum dado referenciado, sendo simplesmente a cópia de uma frase pronta da *internet*.

Posto que determinados temas são atravessados por mais de uma forma de colonialidade, é difícil definir sobre qual destas formas os cartazes se referem, à exceção daqueles onde o texto explicativo deixa explícita essa intencionalidade. Deste modo, a análise e interpretação que farei sobre os cartazes virtuais elaborados pelos/as estudantes não se propõe definitiva, mas um dos tantos olhares possíveis sobre os assuntos abordados, sendo que nesta análise temos o conjunto da intervenção artística composta pelas frases principais e informações complementares, que serão analisadas como abordagem textual do cartaz virtual, pelas imagens e designs selecionados, que serão analisados como abordagem imagética, e o texto explicativo/intencional do cartaz, que entra na abordagem textual, foi entregue em um documento separado e irá compor o livro virtual junto às intervenções artísticas. Elaboradas as formas de abordagem a serem analisadas, busquei um caminho para que esta análise me ajudasse a perceber quais temas despertavam maior interesse nos/nas estudantes. Neste ponto da pesquisa tive muitas dificuldades em elaborar outras formas de iniciar as análises a não ser pela classificação dos trabalhos a partir da colonialidade abordada, fato que demonstra minha dificuldade em abandonar certos vícios do cotidiano que nos tornam

extremamente pragmáticos. Aceitando este caminho, observei que as/os estudantes buscaram problematizar as seguintes formas de colonialidade em suas produções:

**Tabela 1 – Formas de colonialidades problematizadas**

Colonialidade	Cartazes
Poder	14
Saber	14
Ser	8
Natureza	3
Gênero	10

Fonte: autoria própria

Assim como na aula teórico-expositiva, a *colonialidade do saber* ganhou muita atenção dos/das estudantes, visto que foi o âmbito mais problematizado pelos cartazes e, de acordo com o que percebi durante a discussão em sala, pelo fato da construção de um *saber* sustentado pelo *eurocentrismo* levá-los a associar seu conhecimento, ou seu desconhecimento, exclusivamente aos conteúdos trabalhados na escola, inclusive questionando muito o por que o ensino de História, principalmente, não consegue apresentar outras histórias além da compreensão eurocêntrica, gerando momentos onde justifiquei meu desconhecimento sobre muitos assuntos pela base teórica de minha formação, base esta que somente nos últimos dez anos começou a ser repensada pelos cursos de História<sup>10</sup> nas universidades com a inclusão de outros assuntos e/ou perspectivas na formação de historiadores e historiadoras.

Expliquei que o trabalho em sala de aula é planejado a partir da organização curricular de cada escola, uma vez que, por exemplo, o número de períodos destinados ao ensino de História não é padrão a todas as escolas, ou seja, ao destinar mais, ou menos, períodos para História, assim como para outras áreas, a escola acaba por eleger quais componentes curriculares o seu projeto de política

<sup>10</sup> A Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), universidade onde me formei no segundo semestre do ano de 2009, só passou a incluir a disciplina de História da África no currículo obrigatório do curso de História – Licenciatura Plena a partir do ano de 2010, e História da Ásia entrou no currículo alguns anos depois. Levando em consideração que o curso dura, pelo menos, oito semestres para aquelas e aqueles que entraram no curso de História da PUCRS a partir da reforma curricular de 2010 e tiveram condições de se formarem no ano de 2014, temos menos de uma década de professoras e professores que tiveram outras histórias, para além da visão eurocêntrica, no currículo obrigatório.

pedagógica considera mais relevante, evidenciando a orientação educacional da instituição e interferindo diretamente no planejamento no ensino das áreas menos favorecidas. Desta maneira, toda professora e professor faz escolhas quando planeja suas aulas, decidindo o que será, ou não, trabalhado em sala de aula. Historicamente, o ensino de História prioriza as histórias do Brasil e de alguns países europeus pelo fato da organização curricular universitária e escolar continuar a ser eurocêntrica, assim como a maior parte das determinações da BNCC.

Também não tive como deixar de destacar a proposta educacional do Leo Beta, que historicamente, além da formação laica e cidadã de suas/seus estudantes, tem como um de seus objetivos a preparação para vestibulares e ENEM, prática extremamente valorizada por sua comunidade escolar e que acaba por ocupar parte do tempo em que trabalhamos. Ao fim de tudo, mesmo apresentando uma série de questões que devem ser consideradas ao planejarmos uma aula, me pareceu que os/as estudantes perceberam o quanto meu conhecimento e forma de ensino estão indissociados de minha formação, momento em que destaquei a necessidade do estudo contínuo e de como programas como o ProfHistória são importantes para o desenvolvimento do ensino de História, contando em sala como as aulas do mestrado me apresentaram correntes epistemológicas novas, como a própria decolonialidade, e outras percepções sobre o mundo que eu nunca havia estudado durante minha formação superior, limitando, de certa forma, meu repertório teórico e diversos debates e possibilidades de serem realizados em aula. Ou seja, fiz questão de lembrá-los que mesmo sendo professor, continuo muito mais a aprender do que a ensinar.

No entanto, também associo a escolha da *colonialidade do saber* como um dos âmbitos mais escolhidos em razão da quantidade de informações que chegam até eles diariamente, principalmente pelas redes sociais, cinema e séries. Enquanto alguns espaços e segmentos da mídia e da internet continuam perpetuando uma série de estereótipos sobre os latino-americanos e sua realidade em grande parte de sua produção, outros espaços e segmentos da mídia e da internet, principalmente, se mostram dispostos a questionar e problematizar estes estereótipos em perfis e canais que são seguidos por milhares de jovens e adolescentes. Esta mudança acaba por impactar diretamente na produção de filmes e séries diversas produzidos pelos estúdios de cinema e, principalmente, pelas plataformas de streaming que são

assistidos pelos/as jovens e adolescentes em seus celulares, computadores e televisores.

No primeiro olhar sobre os trabalhos relacionados ao *saber* percebemos que todos têm o *eurocentrismo* como foco da crítica, sendo que na abordagem textual temos frases que buscam impactar as pessoas de maneira mais direta, como “Retratar os problemas da América Latina como inerentes às pessoas é descartar a construção histórica de um povo”, “Não existe independência enquanto o eurocentrismo no currículo do sistema de educação brasileiro continuar” e “Seria mesmo história do Brasil ou história sobre o Brasil?”, e outras de maneira indireta, ou até poética, como em “A busca pelo saber não te faz ao menos se conhecer” e “Uma forma de pensar singular é como vestir sapatos apertados em um mundo que é plural”.

Figura 1 – Intervenções artísticas, *colonialidade do saber*: impacto direto



Fonte: Natasha, 17; Júlia, 17; Maria Eduarda, 17. Decolonizaê: intervenções artísticas sob a perspectiva decolonial no ensino de História (2022)

Figura 2 – Intervenções artísticas, *colonialidade do saber*: impacto indireto/poético



**Fonte: Anita, 18; Gabi, 18. Decolonizaê: intervenções artísticas sob a perspectiva decolonial no ensino de História (2022)**

Por outro lado, algumas/alguns estudantes buscaram chamar a atenção dos efeitos da *colonialidade do saber* destacando as imagens escolhidas, como em “Você conhece este homem?”, onde a foto de Abdias do Nascimento, um dos grandes expoentes do Movimento Negro brasileiro, aparece ao centro do cartaz e abaixo dela a frase: *qual será o motivo de você não o conhecer, mas reconhecer tantas outras personalidades brancas ricas e europeias?* – incluindo a *colonialidade do poder* no debate. Já em “Vamos tirar o óculos europeu e ver as coisas com os olhos brasileiros?”, o estudante afirma querer provocar o olhar “*viciado*” pelo *eurocentrismo* de quem é impactado pelo cartaz e acaba sempre associando a ideia de pobreza à realidade brasileira, e nunca à europeia. Importante destacar que, neste cartaz, podemos confirmar que a primeira imagem se trata do Museu do Ipiranga, em São Paulo. Todavia, como ambas as imagens não foram referenciadas pelo estudante, dediquei minha análise à intencionalidade apresentada, visto que não consegui confirmar a origem da segunda imagem. Destaco este fato para mostrar como a iniciação científica e suas normas são importantes de serem trabalhadas durante o ensino básico em todas as disciplinas. Cabe destacar, também, que um dos cartazes que tratou das consequências do colonialismo e do eurocentrismo na representação e no pensamento latino-americano, com a frase “*Esta terra tem dono, tem história, tem cultura, tem gente, tem individualidade, tem povo, tem amor – mas também tem opressão*”, foi reconhecido dentro do espectro

da *colonialidade do ser*, demonstrando como é impossível dissociar as formas de colonialidade entre si.

**Figura 3 – Intervenções artísticas, *colonialidade do saber*: impacto imagético**



**Fonte: Pedro, 18; Matheus, 18; Gi, 18. Decolonizaê: intervenções artísticas sob a perspectiva decolonial no ensino de História (2022)**

Além da intencionalidade das frases e imagens, é importante destacar que muitos dos textos explicativos dos cartazes do âmbito do saber, que estão presentes no livro virtual, justificam suas escolhas e intencionalidades pelo silêncio escolar sobre as questões que são atravessadas por esta forma de colonialidade, assim como é importante destacar o interesse dos/das estudantes por outras histórias e culturas, com algumas referências ao Japão, e que alguns destes textos refletem sobre como a história dos povos indígenas e pretos foi apagada pela narrativa eurocêntrica.

Outra forma de colonialidade muito lembrada foi a *do poder*. Apesar dela atravessar e sustentar todas as outras colonialidades (QUIJANO, 2005) ao criar e impor as estruturas e condições para que o *eurocentrismo*, o racismo, o capitalismo e a heteronormatividade, eixos centrais da manutenção das desigualdades promovidas pela modernidade e pelo colonialismo, continuem predominando como narrativa principal e único modo de vida possível (LANDER, 2005), categorizei alguns cartazes que problematizaram estas estruturas e condições criadas pelo colonialismo. Mesmo que, à primeira vista, o cartaz pareça estar relacionado à outra forma de colonialidade, respeitei, obviamente, os que afirmaram em seus textos estar criticando este âmbito da colonialidade, caso do cartaz que afirma “Dos 40



*cargos de presidência e vice-presidência da América Latina, apenas um é ocupado por uma mulher negra*”, tendo a imagem de Epsy Campbell Barr, ex-vice-presidente da Costa Rica, em destaque<sup>11</sup>, ou seja, mesmo apresentando uma informação que tem a desigualdade de gênero como foco, a estudante preferiu associá-la à criação e manutenção da estrutura que promove esta desigualdade em seu texto explicativo.

A abordagem textual dos cartazes que foram elaborados para repensar a *colonialidade do poder* tem no *colonialismo* seu principal objeto de crítica, como nas frases “*Os indígenas eram o combustível do sistema produtivo colonial*”, “*O cenário da América Latina foi pintado em vermelho*” e “*Quando seremos iguais? Assim nasce o Brasil*”, onde tanto a origem quanto a atualidade das estruturas econômica e social são contestadas. Além disto, diferente dos trabalhos do âmbito do *saber*, que tiveram como base a experiência das/dos estudantes, o *poder* foi onde as/os estudantes mais utilizaram informações de institutos e organizações – como UNESCO, CEPAL, OCDE, PNUD e IBGE – para elaborar seus cartazes e apresentar suas intencionalidades. Algumas destas informações não eram atualizadas, o que acabou prejudicando o debate e a própria avaliação dos trabalhos. Contudo, como já dito anteriormente, reconhecendo que o processo de pesquisa no âmbito escolar não recebe a mesma atenção e exigência que recebe na universidade, seja porque na escola os objetivos e o tempo são outros, por desconhecimento ou falta de experiências de professores e professoras, ou por que o hábito da pesquisa fica restrito a algumas disciplinas e projetos de Iniciação Científica, mantive os trabalhos originais, não pedi que reformulassem os cartazes, para que alguns erros fossem debatidos em sala de aula e para que os resultados da investigação não fossem condicionados<sup>12</sup>.

---

<sup>11</sup> É importante destacar que a estudante não levou em consideração a eleição de Francia Márquez, eleita em 19 de junho de 2022, a primeira vice-presidente negra da Colômbia. Fato que demonstra, outra vez, a importância de trabalharmos os métodos e critérios de pesquisa durante as aulas.

<sup>12</sup> Durante todo o processo de realização da sequência didática, três trabalhos foram orientados a serem refeitos ainda dentro do tempo estabelecido. O motivo desta orientação foi que seus autores não haviam compreendido o que era para ser feito. Logo, acabaram enviando trabalhos que, além de não serem analisados dentro do processo de pesquisa, teriam sua nota zerada por não corresponder minimamente ao que fora solicitado. Assim, aceitei o reenvio dos trabalhos para não prejudicar aos estudantes, inclusive por estarem dentro do prazo exigido, identifiquei a forma de colonialidade escolhida por eles e contabilizei na pesquisa, mas decidi não analisar seus conteúdos e nem incluí-los no *e-book* por perceber que houve um condicionamento de seus resultados, que visaram muito mais obter a nota total da avaliação do que discutir de forma sincera o assunto trabalhado em aula. O trabalho que copiou o conteúdo da *internet* foi totalmente anulado, não sendo considerado na investigação.

Figura 4 – Intervenções artísticas, *colonialidade do poder*: impacto textual



Fonte: Ana, 17; Marcos, 18. Decolonizaê: intervenções artísticas sob a perspectiva decolonial no ensino de História (2022)

Enquanto na abordagem textual os cartazes do âmbito do poder possuíam o *colonialismo* como ponto em comum, na abordagem imagética não tivemos um grande ponto em comum, embora seja importante destacar que 4 cartazes possuíam indígenas como plano de fundo, fato que me leva a pensar que os efeitos do colonialismo para os povos indígenas e sua relação com a situação destes povos atualmente é de conhecimento, minimamente, comum; visto que enquanto conteúdo do ensino de História a história indígena, por vezes, continua sendo um assunto pouco trabalhado em sala de aula, fato determinante para esse debate ocupe mais espaço nas escolas para além das datas “comemorativas”.

Figura 5 – Intervenções artísticas, *colonialidade do poder*: impacto imagético e textual



**Fonte: Martina, 17, Jullia, 17. Decolonizaê: intervenções artísticas  
sob a perspectiva decolonial no ensino de História (2022)**

Outra forma de colonialidade que recebeu um número considerável de trabalhos foi a *do gênero*. Penso que por tratar de dois grandes temas que, mesmo sendo considerados sensíveis e pouco incentivados a serem trabalhados formalmente em sala de aula, além do patrulhamento moral de segmentos da sociedade, estão cada vez mais presentes nas discussões escolares. Seja porque defendem pautas que os/as estudantes consideram essenciais para a construção de uma sociedade mais justa, seja porque cada vez mais estes/estas estudantes se reconhecem como parte destas comunidades e movimentos sociais, seja por ambos. O fato é que a luta pelos direitos feministas e LGBTQIA+ já são uma realidade nos debates, nos trabalhos, nos textos e nos discursos das/dos estudantes do Ensino Médio.

Neste âmbito a primeira questão que chamou minha atenção foi que dos 10 cartazes produzidos 8 foram elaborados por meninas e 2 por meninos, tal qual na *colonialidade do ser* a proporção foi de 6 meninas para 2 meninos, enquanto no âmbito da *colonialidade do saber* a proporção foi de 8 meninas para 6 meninos, na *colonialidade do poder* foram iguais em 7 para cada e a *colonialidade da natureza* foi a única onde os meninos se interessaram mais pelo assunto, sendo 2 para 1 a proporção. Mesmo considerando que em um universo de 49 estudantes onde 30 são meninas, fica evidente que os assuntos pertencentes aos âmbitos do *gênero* e do *ser*, que são os temas considerados sensíveis pela sociedade, ainda sofrem resistência dos meninos, fato que pode nos proporcionar uma série de hipóteses. Em minha percepção este fato está totalmente relacionado com os medos e fragilidades que carregamos. Uma vez que para tratar de tais assuntos de forma séria e honesta é preciso se envolver minimamente com estas questões, ao se envolver com elas corre-se o risco de eliminar muitos dos preconceitos que habitam em nós e perceber que muitas pessoas que amamos e admiramos e fazem parte de nosso convívio social, principalmente família e amigos, seguem perpetuando tais preconceitos sem vergonha nenhuma, sustentando-se em falsos discursos moralistas e, muitas vezes, religiosos – o que pode ser o pior dos fatos a ser enfrentado. No total, somente 4 meninos escolheram temas ligados a pautas mais sensíveis e este dado também chamou minha atenção porque o debate em aula

teve participação considerável de muitos/as estudantes, à exceção do racismo, como falarei na *colonialidade do ser*.

Voltando aos cartazes, percebi que dentre as pautas feministas a luta pela igualdade de gênero na política foi a mais lembrada, com as frases “*Maioria da população! Minoria nas Assembleias, na Câmara e no Senado*” *Por quê?*”, trazendo o debate para representação política das mulheres, e “*Mulheres negras latino-americanas ocupam menos de um terço no parlamento*”, associando a questão do racismo ao debate político já proposto.

A igualdade de gênero no mundo do trabalho e nas diferentes formas de relação de poder apareceram nas frases “*Mulheres recebem, em média, 27% a menos do que os homens no Brasil*”, apresentando uma informação que busca levar à reflexão sobre os motivos que geram este cenário, e “*A ascensão social da mulher não implica em uma automática redução no preconceito e desigualdades nas relações de poder*”, que busca chamar a atenção para a manutenção do pensamento e de práticas patriarcais mesmo com o reconhecimento jurídico da igualdade de gênero.

Destaco que nos trabalhos referentes a pautas feministas a abordagem textual foi muito mais valorizada que a abordagem imagética, provavelmente buscando concentrar a atenção de quem é impactado pelo cartaz no texto e nas informações que foram apresentadas em um dos cartazes, e não, necessariamente, nas imagens.

Figura 6 – Intervenções artísticas, *colonialidade do gênero*: impacto textual



Fonte: Carol, 18; Paula, 18. Decolonizaê: intervenções artísticas

sob a perspectiva decolonial no ensino de História (2022)

Figura 7 – Intervenções artísticas, *colonialidade do gênero*: impacto textual



Fonte: Amanda, 18; Marina, 17. Decolonizaê: intervenções artísticas sob a perspectiva decolonial no ensino de História (2022)

Seguindo o caminho inverso da pauta feminista, os trabalhos que atentaram para a luta LGBTQIA+ optaram por valorizar a imagem selecionada sem deixar de ter uma abordagem textual direta. Aliás, dos 4 trabalhos analisados sobre pautas LGBTQIA+, somente 1, elaborado por um menino, teve uma abordagem textual indireta, com a frase *“Ame mais do que julgue, pense mais do que fale”*, que deslocada do cartaz e de suas referências imagéticas, perderia todo o sentido. Nos outros trabalhos, elaborados por meninas, as mensagens buscaram denunciar a LGBTFobia e suas origens de forma explícita nas seguintes frases: *“WANTED cura gay, cure o seu preconceito contra pessoas LBTQIA+!”*, onde a expressão *cura gay* é ressignificada pela autora, *“As navegações como o vício da LGBTFobia”*, relacionando o colonialismo como ponto de partida do atual preconceito contra a comunidade LGBTQIA+, *“Essa cultura é tradicional para quem?”*, onde a autora traz a discussão dos direitos LGBTQIA+ dentro dos movimentos e comunidades indígenas ao mesmo tempo em que critica uma decisão recente do Vaticano, relacionando a *colonialidade do gênero e do saber* ao criticar os estereótipos criados pelo *eurocentrismo*.

Figura 8 – Intervenções artísticas, *colonialidade do gênero*: impacto textual e imagético



Fonte: Lorenzo, 18; Bruna, 17; Eduarda, 18; Laurinha, 18. Decolonizaê: intervenções artísticas sob a perspectiva decolonial no ensino de História (2022)

Analisados os três âmbitos que mais interessaram aos/às estudantes, passo a analisar aqueles que acabaram tendo menos trabalhos desenvolvidos, iniciando com a *colonialidade do ser*. Pelo fato de ter sido o tema que causou mais desconforto em sala de aula, ao tratarmos sobre o racismo existente na América Latina, pensei que o assunto não seria muito abordado nos trabalhos. Contudo, o fato de um número considerável de estudantes decidir problematizar esta questão da realidade latino-americana acaba confirmando dois fatos: o primeiro é que, por mais que as escolas tenham suas particularidades por serem espaços de ensino e aprendizagem, a realidade é uma só e, querendo ou não, ela atravessa e faz parte das relações de ensino escolares; e o segundo fato é que o debate sobre o racismo ou práticas racistas ainda necessitam de um envolvimento real de todas as pessoas que fazem

parte do processo de ensino das/dos estudantes na escola, pois não há outro caminho para naturalizar o debate e promover práticas antirracistas, até porque a desnaturalização deste debate na escola é uma proibição externa à sala de aula, imposta por segmentos da sociedade, como as próprias famílias de algumas/alguns estudantes, e por pessoas que possuem interesses em não realizar esta discussão sob o falso pretexto de doutrinação, ou seja, a barreira interna que muitas vezes enfrentamos ao tratar destes assuntos deve ser incluída nos debates escolares, pois não há outro caminho a seguir para que tais temas sejam naturalizados no ensino.

Percebi o incômodo, os olhares desviados, o pretense desinteresse e a indiferença que alguns/algumas estudantes demonstraram quando a discussão sobre as consequências da *colonialidade do ser* passou a ser o racismo, não mais justificado pela origem das pessoas, mas pela cor de sua pele e pela manutenção e aumento de discursos de desumanização do outro que o colonialismo promoveu. Longe de pensar que todos as/os estudantes são racistas, embora saibamos que o racismo também está na escola, compreendi que um dos problemas a serem enfrentados em sala de aula é o mesmo que muitas vezes replicamos no dia a dia: quando estamos em nossa casa ou em nosso círculo de amizades, lugares que podemos considerar seguros, discutimos o racismo e condenamos formas de combatê-lo. Porém, muitas vezes, quando estamos em lugares públicos ou com um grupo de pessoas que não são próximas ou íntimas, nos calam. Ou seja, a sala de aula, local onde as discussões deveriam ser construtivas e relevantes, não é considerada um lugar seguro para muitos/as estudantes exporem suas opiniões, e isto é o exemplo perfeito de como a realidade não está dissociada do ensino de História. É exatamente esta a sensação que senti ao analisar os cartazes. Muitos dos discentes que criaram frases e cartazes ótimos criticando a manutenção do pensamento e de práticas racistas se calaram durante as discussões em aula, comprovando que o ambiente escolar não está dissociado do momento histórico presente, ou seja, as tensões sociais e políticas existentes em cada época não ficam esperando do lado de fora dos portões escolares esperando as/os estudantes se formarem para terem condições de refletirem sobre elas, elas invadem as salas de aula e influenciam o comportamento de estudantes, sem que, para que isto ocorra, suas professoras e professores tenham que necessariamente trazer os assuntos para o campo do ensino. Por isso sempre refutei aquelas frases que dissociam a escola da realidade, que muitos chamam de “mundo real”, porque ao ensinar às/aos

estudantes que o ambiente escolar é um ambiente a parte da realidade em que vivemos, primeiro tornamos a escola um lugar irreal, idílico, idealizado; segundo, e mais importante, não admitimos que os ditos “problemas reais”, que em discurso só ocorrem na vida adulta, habitam a escola diariamente, como os casos de racismo e preconceitos diversos.

Na abordagem textual dos cartazes do âmbito da *colonialidade do ser*, além de perceber quais são os temas que as/os estudantes julgaram ser mais importantes para trazer ao debate em frases como “*O quão negro você é?*”, que questiona como o fato da pele preta ser mais ou menos retinta faz diferença na maneira como as pessoas se reconhecem e são reconhecidas enquanto negras, “*Quantos colegas e professores negros você tem?*”, frase que explica pedagogicamente como o racismo molda a composição de uma escola da rede particular onde a imensa maioria das/dos estudantes são brancos e busca fazer seus/suas estudantes refletirem sobre o contexto em que estudam, e “*A escolha de mudar o cabelo é política, e o cabelo também*”, frase que critica as práticas de padronização estética que, ao incentivarem o embranquecimento dos povos latino-americanos a partir de padrões eurocêntricos, desconsidera uma das maiores riquezas desses povos que é a diferença. Como a ausência destas reflexões em sala de aula são sentidas pelos/as estudantes, uma vez que duas destas frases foram criadas pelos dois únicos estudantes pretos – um menino e uma menina – das turmas envolvidas na sequência didática.

Ao mesmo tempo, na abordagem imagética, os corpos pretos ganham destaque nas criações. Ou seja, a pesquisa vai apresentando uma série de informações que estão diariamente ao nosso alcance em sala de aula, mas que muitas vezes não percebemos ou não abrimos oportunidades para que as/os estudantes nos sinalizem, mostrando como o teorizar nossa prática de ensino diária apura nosso olhar em relação aos/às estudantes, nos fortalece como professores-pesquisadores ao nos levar a estudar e conhecer cada vez mais, oportuniza que algumas lacunas significativas que ficariam pelo caminho sejam trabalhadas e discutidas em aula, diminuindo os silêncios e ausências no ensino de História e tornando a história mais plural.

**Figura 9 – Intervenções artísticas, *colonialidade do ser*: impacto textual e imagético**





Fonte: Alex, 17; Mari, 18; Meygan, 18. Decolonizaê: intervenções artísticas sob a perspectiva decolonial no ensino de História (2022)

O segundo destaque desta parte final da análise dos cartazes produzidos na sequência didática vai em direção contrária ao que ocorreu na *colonialidade do ser*. O fato do debate sobre a *colonialidade da natureza* ter sido, em ambas as turmas, um dos mais frutíferos em sala não se transformou em cartazes problematizando o tema, informação que me trouxe muito mais dúvidas do que conclusões, pois, como já dito anteriormente, é claro que podemos associar alguns trabalhos que tratam de *colonialidade do poder* à *colonialidade da natureza*, visto que é impossível separar os âmbitos, mas fica evidente nas explicações textuais que a preocupação com a natureza, além de não ser a mais citada como uma das várias consequências do processo colonialista, leva em conta muito mais a riqueza extraída e roubada do que necessariamente a compreensão de que a relação com a natureza deva ser

ressignificada. Aliás, a própria frase do único cartaz que se refere diretamente à natureza – “*Não seja igual a eles, a natureza é nossa amiga não uma simples fonte de riquezas*” – continua separando-a da humanidade quando afirma que ela é nossa *amiga*.

Assim, compreendo que um número tão baixo de intervenções artísticas sobre o tema reflete o pouco que realizamos enquanto sociedade para tentar ressignificar a compreensão da natureza como parte indissociável daquilo que a modernidade e a colonialidade definem e chamam de humanidade e não, simplesmente, um meio de produção de riquezas.

**Figura 10 – Intervenções artísticas, *colonialidade da natureza*: impacto textual e imagético**



**Fonte: Pedrão, 18. Decolonizaê: intervenções artísticas sob a perspectiva decolonial no ensino de História (2022)**

Obviamente que pensar que nossos/as estudantes não promovam ações que contribuam com o meio ambiente e com a natureza por não terem escolhido tal tema em uma atividade escolar de História é ingênuo e reducionista, mas não deixa de ser um questionamento a se pensar: por que um assunto que levantou considerável discussão em sala de aula e parece fazer parte do cotidiano dos jovens envolvidos na sequência didática não foi tão problematizado nos seus cartazes virtuais? Para este questionamento, ainda não consegui elaborar uma hipótese satisfatória que não seja superficial.

Após a análise dos cartazes produzidos na etapa final da sequência didática, pelo planejamento inicial, realizaríamos uma nova atividade para que as/os

estudantes pudessem expor seus sentimentos sobre a atividade realizada. Todavia, com alguns conteúdos a serem “vencidos”, sim a expressão correta é esta mesma, para o ENEM e vestibulares, com avaliações a serem realizadas e com uma série de mudanças no calendário do terceiro trimestre, não consegui organizar esta devolutiva por parte das/dos estudantes, pois não queria mais uma montanha de questionários para analisar com respostas, muitas vezes, superficiais ou apressadas de quem respondeu na troca de períodos para cumprir com mais uma obrigação. Queria que este retorno fosse oral, falado ao vivo, para que eu pudesse observar o que e como era dito. Infelizmente essa etapa essencial da pesquisa não se realizou, mas como a ideia é que esta experiência seja a primeira de um projeto que pretendo seguir com as primeiras séries do Ensino Médio a partir do ano que vem, já que agora me familiarizei com a mudança de carga horária e percebi que é impossível desenvolver a sequência ao longo do ano letivo, penso que as próximas turmas a elaborarem as intervenções artísticas consigam realizar esta avaliação final da atividade. Cabe destacar que para o próximo ano, provavelmente com um cenário social iniciando um processo de distensionamento político, o objetivo é, além de criar um novo livro virtual, realizar a exposição das intervenções artísticas pela escola.

Por fim, volto a pensar que o fato da atividade ter sido realizada de forma individual contribuiu para que as/os estudantes escolhessem temas que, em uma escala de importância, elegem como prioridades nos debates. Sendo isto, a individualidade foi algo importante para a pesquisa, apresentando um cenário mais fiel dos temas que são caros às/aos estudantes e um sinal dos assuntos que devemos tratar, ou não deixar de relacionar aos conteúdos que trabalhamos, de forma mais urgente nas aulas de História. Como resultado final de todo o processo realizado na sequência didática organizei o livro virtual *Decolonizaê: Intervenções artísticas sob a perspectiva decolonial no Ensino de História* com as produções elaboradas pelas/os estudantes junto a seus textos explicativos no intuito de poder compartilhar uma parte da experiência que foi a realização do mestrado profissional em ensino de História com outras pessoas que se interessam em conhecer como a perspectiva decolonial pode ser um caminho a se pensar a história da América Latina a partir de algumas questões atuais.

### **3.4 Decolonizaê: construindo um livro virtual**

Ao sentar para organizar o livro virtual a primeira certeza que tive, assim como sobre esta dissertação, é que tentaria elaborar algo que fosse acessível ao máximo de pessoas que possam vir a ter contato com ele, ou seja, mesmo sendo um trabalho acadêmico, minha intenção é que o livro possa ser acessível e compreensível. Desta forma, organizei sua estrutura em três capítulos: O que são os estudos decoloniais?, Por que decolonizar o ensino de História? e Projeto Decolonizaê: Intervenções artísticas sob a perspectiva decolonial no ensino de História.

No primeiro capítulo procurei responder de forma clara, sucinta e em uma linguagem direta à pergunta do título: o que são os estudos decoloniais? Apresentando suas principais ideias e definições acerca de um conjunto sistemático e enunciados teóricos comuns às categorias conceituais da corrente epistemológica e buscando mostrar a heterogeneidade de contribuições teóricas e investigativas que tem como ponto em comum a *colonialidade*. Destaco que os estudos decoloniais têm o objetivo de retomar a discussão sobre o processo de constituição da América Latina a partir do final do século XV com o advento da invenção da *modernidade* e da imposição do colonialismo. Destaco que a colonialidade do poder, proposta por Aníbal Quijano (2000) para nomear o padrão de dominação global que se constitui como a face oculta da modernidade, é a noção central que entrelaça todas as formas de colonialidade e que esta noção permite nomear a matriz de poder própria da modernidade, que impregna desde sua fundação cada uma das áreas da existência social humana.

Apresento ainda como a colonialidade do poder configura-se a partir da conjugação de dois eixos centrais. De um lado, a organização de um profundo sistema de dominação cultural que controlará a produção e a reprodução de subjetividades sob a égide do eurocentrismo e da racionalidade moderna, baseado na classificação hierárquica da população mundial. De outro, a conformação de um sistema de exploração social global que articulará todas as formas conhecidas e vigentes de controle do trabalho sob a hegemonia exclusiva do capital. Nesse sentido, a colonialidade do poder, tal como foi conceitualizada por Quijano, é a chave analítica que permite visualizar o espaço de confluência entre a modernidade e o capitalismo, bem como o campo formado por essa associação estrutural. É justamente nesse campo de confluência e conjugação que se veem afetadas, de modo heterogêneo, porém contínuo, todas as áreas da existência social, tais como a

sexualidade, a autoridade coletiva e a “natureza”, além, é claro, do trabalho e da subjetividade.

Para finalizar o capítulo inicial apresento os dois caminhos que os estudos decoloniais têm seguido atualmente: o crescimento e a expansão do arcabouço conceitual e teórico da decolonialidade a partir da proposição dos quatro conceitos que trabalhei com as/os estudantes em sala de aula – colonialidade do saber, ser, natureza e gênero – além da colonialidade do poder que articula a todos, e a tentativa de recuperar e reatualizar o pensamento latino-americano em linhas críticas e contextos específicos (GESCO, 2012). Assim, o primeiro capítulo foi elaborado para ser uma tentativa de apresentar aos leitores e leitoras um olhar geral sobre a perspectiva que sustentou teoricamente a pesquisa que deu origem ao livro virtual e convidar todos e todas a conhecerem algumas leituras do campo.

No segundo capítulo trato de responder: *por que decolonizar o ensino de História?* Início afirmando que a perspectiva decolonial abre outros olhares e caminhos para trabalharmos temas tão urgentes e necessários em sala de aula e que muitas vezes são tratados de forma superficial, quando tratados, por não encontrarem espaço dentro de um ensino ainda muito orientado pelo viés político e econômico da história. Por mais que estes âmbitos sejam essenciais e não possam ser dissociados de qualquer forma de análise histórica, geralmente eles são sobrepostos a outros assuntos que são compreendidos como temas transversais, como o combate ao racismo e à LGBTFobia, mas que nos estudos decoloniais são compreendidos como temas centrais da discussão, de acordo com a dimensão decolonial trabalhada. E trago esta reflexão para o capítulo na esperança de que ao terem contato com o livro virtual, professoras e professores reconheçam que muitos dos temas trazidos pelas/os estudantes em suas intervenções artísticas, no capítulo 3, abordam assuntos que também são urgentes em suas escolas e que muitas vezes são silenciados em sala de aula.

Além da necessidade de alinharmos nossa prática docente à realidade das/dos estudantes e trazer para o debate assuntos que são caros a eles, a decolonialidade oferece uma possibilidade de ensino de história, nesse caso de história da América Latina, sob outras perspectivas, se afastando e criticando o eurocentrismo que segue organizando os currículos e avaliações de História, assim como o pensamento e o imaginário estudantil. Ao optar pela perspectiva decolonial do ensino de História para a realização do projeto que deu origem ao livro virtual,

procurei ampliar o debate sobre a realidade latino-americana em minhas aulas e convidar as/os estudantes a pensarem sobre os problemas existentes nesta realidade a partir de suas percepções, percebendo quais formas de colonialidade mais chamam sua atenção.

Finalizo o capítulo afirmando que optar pela decolonialidade é uma das maneiras de levarmos para o ensino básico algumas discussões acadêmicas da atualidade, atualizando nossa prática de ensino e naturalizando o debate entre os saberes históricos produzidos na escola e na universidade, inclusive para valorizar o que se produz no ensino fundamental e médio, dialogando com pautas atuais de diversos movimentos sociais e incentivando a pesquisa como prática de ensino e aprendizagem.

Por fim, no terceiro capítulo apresento as intervenções artísticas criadas pelas/os estudantes, onde os cartazes aparecem na primeira página de leitura e o texto explicativo na página seguinte. Para este capítulo elaborei alguns critérios que interferissem o mínimo possível na produção dos/das estudantes e, ao mesmo tempo, tentei criar uma estética que lembrasse a ideia dos *lambe-lambes* que vemos diariamente pelos muros das cidades.

O primeiro critério definido foi que a única edição que os cartazes poderiam sofrer seria a aplicação de filtros de imagens coloridos para criar novas possibilidades estéticas, e sempre com o cartaz original sendo colocado no alto à esquerda, ou seja, decidi expor os cartazes com o layout original, sem editar possíveis erros de Português, para não alterar o resultado original da sequência didática. Lembro que, dos 50 trabalhos devolvidos, 1 cartaz foi anulado por ser cópia total da internet, e 6 cartazes não foram expostos, seja por falta de autorização do estudante, por ter seu resultado condicionado durante as aulas ou por fugir totalmente da proposta da pesquisa. Assim, o livro virtual foi organizado com 43 cartazes, um número muito acima do que imaginei inicialmente.

O segundo critério foi em relação aos textos explicativos. Por se tratar de 43 textos devolvidos, tive textos de diversos formatos: longos, curtos, com a explicação clara e direta, sem explicação clara da intencionalidade, com a fonte de informações e das imagens e sem fontes nenhuma. Diferente dos cartazes, que possuem licença poética, corrigi os poucos erros de Português e separei as informações sobre fontes em uma seção específica ao final do livro. Além disto, destaquei a frase do cartaz no início de cada texto por questão estética e tentei manter o tamanho da fonte em

todos os textos, à exceção dos textos muito longos, onde a letra foi diminuída para ocupar o espaço de uma página. E nada mais. Tentei apresentar ao público leitor o resultado mais real possível para que todos e todas possam tirar as suas conclusões dos cartazes, tanto por suas frases e estética quanto por seus textos.

O terceiro critério foi identificar os cartazes com o primeiro nome, ou com as iniciais, e a idade das/dos estudantes que os elaboraram. E este critério foi uma decisão conjunta com os/as estudantes em aula. Primeiro porque, mesmo reconhecendo e respeitando as determinações do Conselho Nacional de Saúde com relação aos critérios da ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme a Resolução nº 510/2016, penso que por minha pesquisa não oferecer risco algum à dignidade das/dos estudantes que participaram dela, identificar a autoria dos cartazes apenas com o primeiro nome torna a investigação mais humana, como o processo de ensino deve ser. Se trato meus/minhas estudantes por seus nomes e conheço todos eles e elas, não fazia sentido identificar o cartaz como *aluno 1* ou *estudante 3*, ou pior, expor o cartaz sem identificação nenhuma. A questão é que mesmo antes de dividir esta angústia com eles e elas, alguns vieram me perguntar se seus nomes apareceriam no livro virtual. Acabei recebendo o aceite de todos as/os estudantes que terão seus cartazes expostos, sendo que das/dos 43 estudantes, 22 são maiores de dezoito anos e as/os outros 21 tiveram o consentimento de seus familiares. Dos/as outros/as 7 estudantes que participaram da sequência didática mas não tiveram seus cartazes exposto, 5 haviam dado consentimento ao primeiro nome e idade, 1 havia autorizado a utilização de suas iniciais e de sua idade e 1 não autorizou a análise de seu cartaz, tendo seu trabalho desconsiderado. Todos/as os/as estudantes das turmas 301 e 302, assim como a escola, foram informados dos objetivos, justificativas e metodologia da pesquisa e tiveram a oportunidade de não assentir. Ao final, foi dada a garantia que a produção do livro virtual tinha único e exclusivo objetivo ser a dimensão propositiva da pesquisa que seria defendida ao final do ano e que, aprovado e estando dentro de todas as leis que regem a pesquisa no Brasil, uma cópia do livro virtual seria disponibilizado para a escola e para todas e todos os estudantes que participaram da pesquisa e tivessem interesse. Desta forma, penso que para uma sequência didática que teve seu final no dia 28 de agosto de 2022 com prazo para defesa em dezembro do mesmo ano, consegui fazer algumas análises e relações honestas e aceitáveis, mas confesso que a falta de tempo e o próprio aceite dos/das estudantes

em publicar seu primeiro nome ao lado de seus cartazes impossibilitaram algumas análises mais profundas sobre a relação entre autores e seus cartazes.

Logo, com o livro virtual e as ideias e questionamentos apresentados nas intervenções artísticas das/dos estudantes busquei contribuir para o debate pedagógico decolonial, assim como para o campo do ensino e para a própria comunidade escolar, seja em textos, livros ou reuniões de pais, seja em brechas e *grietas decoloniales* existentes dentro da escola, acreditando, sempre, que outros mundos são possíveis.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Pois bem, admito que não chego ao final desta experiência como gostaria. Durante o percurso do mestrado, me afastei da pesquisa e das leituras por um tempo muito considerável. Mas não havia outro caminho para chegar até aqui. E se não me arrependo deste afastamento é porque sei da necessidade que tive em realizá-lo. Mesmo assim, de uma forma totalmente diferente da que imaginei em junho de 2020, ao entrar no ProfHistória, chego ao final da experiência. Na realidade prefiro pensar que a partir de agora será o começo.

Por ser muito crítico com meu trabalho, não tenho como estar satisfeito com a pesquisa que entrego, porque deixei algumas ideias e intenções pelo caminho que ao sentar para escrever, não consegui recuperar. Não sei se era para ter sido melhor, mas era para ter sido maior, com mais conteúdo, mais pesquisa, mais relações e articulações teóricas, com mais tempo e horas de sono. Mas foi, de uma maneira ou outra cheguei aqui, e aqui estando farei algumas considerações honestas sobre a pesquisa e o ProfHistória.

Iniciando pelo programa de mestrado, considero como um dos meus maiores acertos acadêmicos ter optado pelo ProfHistória, pois ele entregou exatamente o que eu esperava: a transformação de minha prática docente, que obviamente se aplica à minha transformação pessoal. Nunca tive inspiração para entrar no mestrado acadêmico, tinha dificuldades em compreender como aquela experiência mudaria minhas aulas, principalmente após alguns amigos e colegas de escola doutores confessarem que a pós-graduação não havia servido em nada para suas aulas. Por isso, a satisfação. Se não saio do ProfHistória com a pesquisa que vislumbrei, saio um professor e uma pessoa totalmente diferente, muito mais



comprometida com o ensino de História e com uma maneira de olhar a vida muito mais ampla.

O compromisso assumido por professoras e professores do programa, assim como as leituras selecionadas, o acolhimento afetuoso a docentes do ensino básico que vivem rotinas extremamente cansativas e, obviamente, a bagagem teórica e prática do corpo docente tornam o ProfHistória uma experiência extremamente satisfatória para aqueles e aquelas que, assim como eu, são realizados profissionalmente estando em sala de aula. Feita esta importante consideração inicial, apresento minhas considerações sobre a pesquisa.

No âmbito teórico, considero que deixei a desejar. Admito que tenho muitas dificuldades e uma espécie de resistência em articular e referenciar categorias conceituais e ideias. A realização do mestrado foi um retorno ao mundo acadêmico e seu *modus operandi* depois de dez anos, e é claro que tanto tempo de afastamento cobraria um preço. Na verdade, desde o início, este sempre foi meu grande receio, a articulação teórica. Ao ponto que aprendi a importância de teorizar minha prática em sala de aula, ainda preciso aprender mais sobre a teoria.

Embora a dissertação não tenha apresentado nenhuma novidade quanto ao campo do ensino de História, espero que a ideia da importância de sua existência tenha ficado clara, pois ensinar História não é o mesmo que ensinar Literatura, ou Física. O ensino de história tem suas particularidades e por mais que ele seja um lugar de fronteira que se articula com todas as áreas que envolvem o ensino escolar, fato que enriquece ainda mais a experiência, ele é competência primeira de historiadores e historiadoras, pois é pelo olhar deles que a História é uma ciência do presente, e não do passado, fato essencial para deixar as aulas mais convidativas às/aos estudantes. Assim como as categorias conceituais e a prática de pesquisa da História também tem suas particularidades, o que amplia o debate em sala de aula. Além disso, o ensino de História tem suas divergências internas, sofre com pressões externas, e como sofre, e possui considerável número de publicações sobre seus temas de interesse, ou seja, características comuns de campos de pesquisa.

Todavia, o campo do ensino de História possui uma característica que não é tão comum a outros campos de pesquisa, inclusive na História: ele é composto por um grande número de professoras e professores do ensino básico, ou seja, é um campo onde os saberes históricos de referência convivem com o saberes históricos escolares, aproximando estes âmbitos produtores de conhecimento e transformando

o ensino e a pesquisa, já que uma das principais “bandeiras” do ensino de História é a existência do professor-pesquisador, revelando a importância do ensino ser teorizado e pesquisado por aquelas e aqueles que estão diariamente em sala de aula, da pesquisa-ação prática e política, e não só por aqueles e aquelas que observam as aulas, que ficam lá do outro lado do rio, pretensamente acreditando estarem orientando os rumos do ensino e da educação dos diretórios dos grupos de pesquisa. Como dito por Paulo Freire, não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino.

Sobre a decolonialidade receio que a série de citações diretas e indiretas tenham tornado a leitura monótona. Como já disse, tenho dificuldades em articular a parte teórica, mas espero que tenha ficado evidente que minha opção pela decolonialidade expressa minha admiração por essa corrente epistemológica que ao se propor a combater as colonialidades existentes na realidade latino-americana, acaba por combater todas as formas de preconceito e desigualdade, ação essencial para a eliminação da colonialidade do saber, tão presente nos currículos escolares e no próprio ensino de História.

Também espero que tenha ficado explícito que ao reclamar suas diferenças teóricas dos estudos pós-coloniais, a decolonialidade não refuta suas contribuições, assim como acaba não refutando algumas contribuições europeias e norte-americanas, como é o caso de Boaventura Sousa Santos e Catherine Walsh, intelectuais essenciais para o desenvolvimento do grupo Modernidade/Colonialidade.

Deixo para o final as considerações sobre a experiência com as/os estudantes da terceira série do Ensino Médio na dimensão propositiva. Minha primeira consideração é que o projeto aconteceu. Apesar de muitas mudanças do planejamento inicial, ao fim de tudo, tenho um resultado a ser compartilhado com outras pessoas, e aqui me refiro diretamente ao livro virtual, que mesmo tendo minha organização, é fruto das intervenções artísticas dos/das estudantes. Foram elas e eles que permitiram a realização desse livro, seja quando aceitaram participar do projeto, quando acolheram a perspectiva decolonial nos debates em sala de aula, quando autorizaram a utilização de seu primeiro nome ao lado de suas obras buscando humanizar a pesquisa ou quando separaram um período de tempo em um ano tão corrido e cheio de expectativas para elaborar seus cartazes virtuais. Deixo registrado aqui que a ideia do projeto foi minha, mas materialização desta ideia foi

obra exclusiva delas e deles. Por falar em cartazes virtuais, assim como a opção pela decolonialidade teve grande aceitação nas turmas, a mudança de intervenções físicas para virtuais, neste contexto de ano final do Ensino Médio, foi bem aceita também, permitindo maior facilidade para o processo de elaboração e guarda do trabalho. Mesmo assim, no próximo ano, retornarei com a ideia de intervenções artísticas físicas, colaborativas e que possam ser expostas pela escola.

Uma consideração que acho importante destacar é que a escolha pela sequência didática se mostrou acertada, mesmo sendo realizada em um número muito menor de períodos previstos. Porém, durante a pesquisa, percebi que a etapa inicial, do questionário de sondagem, que pensei ser essencial para o desenvolvimento da sequência acabou por não ter tanto impacto como imaginei. Por mais que tenha refletido sobre algumas questões acerca do conhecimento, ou falta de conhecimento, dos/das estudantes sobre a América Latina, concluo que se esta etapa não fosse realizada o resultado da sequência, provavelmente, seria o mesmo.

Considero que o livro virtual foi uma boa escolha para disseminação da experiência, pois é fácil de compartilhar com outras pessoas e locais, mas fica o registro que no próximo ano a ideia do perfil no Instagram será posta em prática.

Sobre as intervenções artísticas em si, considero que a maior parte das/dos estudantes conseguiu compreender os pressupostos da decolonialidade e transmitir a problematização escolhida a partir da abordagem textual e estética das intervenções, apesar de alguns/algumas estudantes terem criado cartazes que não dialogavam com os textos de intencionalidades, assim como alguns textos dialogavam com a teoria decolonial mas não tinham suas ideias expostas nos cartazes.

Com todos os percalços da estrada, acredito que valeu. Não entrego a pesquisa como já desejei um dia, mas entrego um livro virtual muito além de minhas expectativas iniciais. Espero que gostem.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABUD, Kátia. Currículo de História e políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária. In Circe Maria Fernandes Bittencourt (org.). *O saber histórico na sala de aula* (2ª ed.). São Paulo: Contexto. 1998.

ALIMONDA, Héctor (org.). *La naturaleza colonizada. Ecología política y minería en América Latina*. Buenos Aires: CLACSO, 2011.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. In: *Revista Brasileira de Ciência Política*, n. 11, Brasília, mai./jun. 2013, p. 89-117.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez Editora. 2005.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (s.d.). Ensino de história da América: reflexões sobre problemas identidades. *Revista Eletrônica Anphlac, Associação Nacional de Pesquisadores e Professores de História das Américas*. Disponível em: [http://www.anphlac.org/periodicos/revista/revista4/revistga\\_anphlac\\_4pdf](http://www.anphlac.org/periodicos/revista/revista4/revistga_anphlac_4pdf)

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Pátria, civilização e trabalho: o ensino de História nas escolas paulistas (1917-1939)*. São Paulo: Edições Loyola. 1990

BOURDIEU, Pierre. Algumas propriedades do campo. In: \_\_\_\_\_. *Questões de Sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

CAIMI, Flávia Eloísa. *Conversas e controvérsias: o Ensino de História no Brasil (1980-1998)*. Passo Fundo: UPF, 2001.

CAIMI, Flavia; MISTURA, Letícia. Investigar em Ensino de História: entre fronteiras e desafios epistemológicos. In: MONTEIRO, Ana Maria; RALEJO, Adriana. *Cartografia da pesquisa em ensino de História*. Rio de Janeiro: Mauad, 2019.

CANDAU, Vera Maria. Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: Ed. 7 Letras, 2009.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. Pedagogía decolonial y educación anti-racista e intercultural en Brasil. *In*: WALSH, Catherine (ed.). Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Quito: Abya-Yala, 2013. (Serie Pensamiento Decolonial). t. 1, p. 275-303.

CANDAU, Vera Maria (org.). Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação “outra”? Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón (orgs.). *El giro Decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana / Siglo del Hombre, 2007, pp. 93-126.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la “invención del outro”. *In*: LANDER, Edgardo (org.). La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 80-87.

COELHO, Mauro Cesar e BICHARA, Taíssa. Ensino de História: uma incursão pelo campo. *In*: MONTEIRO, Ana Maria; RALEJO, Adriana. Cartografia da pesquisa em ensino de História. Rio de Janeiro: Mauad, 2019.

CORONIL, Fernando. *The Magical State. Nature, Money and Modernity in Venezuela*. Chicago: Chicago University Press, 1997.

COSTA, Aryana Lima; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. O ensino de História como objeto de pesquisa no Brasil: no aniversário de 50 anos de uma área de pesquisa, notícias do que virá. *SÆCULUM – Revista de História*, 16; João Pessoa, jan/jun, 2007.

DIAS, Maria de Fátima Sabino & Finocchio, Silvia. *Ensino de História das Américas e nas Américas*. *In* Lana Mara de Castro Siman (org.). VII Encontro Nacional de

Pesquisadores em Ensino de História, ENPEH. *Novos Problemas e Novas Abordagens: Caderno de Resumos*. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino de História, UFMG/FaE/LabEPEH. 2006.

DIAS, Maria de Fátima Sabino. *A 'invenção da América' na cultura escolar*. Campinas: Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, FE/UNICAMP (tese de doutorado). 1997

DUSSEL, Enrique. *El encubrimiento del otro. Hacia el origen del mito de la modernidad*. Quito: AbyaYala, 1994.

DUSSEL, Enrique. *Ética de la liberación en la edad de la globalización y la exclusión*. Madri: Editorial Trotta, 1998.

ESCOBAR, Arturo. *Más allá del Tercer Mundo. Globalización y diferencia*. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia — Universidad del Cauca, 2005.

FONSECA, Selva Guimarães. *Caminhos da história ensinada*. 8ª. ed. São Paulo: Papirus. 2005

GESCO. “Estudios decoloniales: un panorama general”. KULA. *ANTROPÓLOGOS DEL ATLÁNTICO SUR*, BUENOS AIRES, N. 6, 2012, PP. 8-21.

GIL, Carmem Zeli de Vargas, PEREIRA, Nilton Mullet, PACIEVITCH, Caroline, SEFFNER, Fernando. Ensinar, pesquisar, ensinar: a experiência dos Mestrados Profissionais.. *Revista PerCursos*, Florianópolis, v. 18, n. 38, p. 08 - 32, set./dez. 2017.

GUHA, Ranajit (ed.) 1998 *A Subaltern Studies Reader 1986-1995* (Minneapolis: University of Minnesota Press).

LANDER, Edgardo. “Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêtricos”. In: LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências*

*sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Colección Sur Sur, CLACSO, 2005.

LUGONES, María. “Colonialidad y género: hacia un feminismo descolonial”. In: Walter Mignolo (org.). *Género y descolonialidad*. Buenos Aires: Del Signo, 2008, pp. 13-54.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Transdisciplinaridade e decolonialidade. Soc. estado, Brasília, v.31, n.1, p.75-97, Apr. 2016.

MALDONADO-TORRES, Nelson. “Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto”. In: Santiago CASTRO-GÓMEZ; Ramón GROSGOUEL (orgs.). *El giro Decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana – Siglo del Hombre, 2007, pp. 127-167.

MESQUITA, Ilka Miglio de. *Memórias/identidades em relação ao ensino e formação de professores de história: diálogos com fóruns acadêmicos nacionais*. Tese defendida no PPGEDU UNICAMP, 2008.

MIGNOLO, Walter. *The Darker Side of the Renaissance. Literacy, Territoriality and Colonization* (Ann Arbor: Michigan University Press), 1995.

MIGNOLO, Walter D. *Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade*. RBCS Vol. 32, nº 94 junho/2017.

MIGNOLO, Walter; VÁZQUEZ, Rolando. Pedagogía y (de)colonialidad. In: WALSH, Catherine (ed.). *Pedagogías Decoloniales: Prácticas Insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Quito: Abya-Yala, 2017. (Serie Pensamiento Decolonial). t. 2, p. 489-508.

MIRANDA, Sonia. A pesquisa em Ensino de História no Brasil: potência e vicissitudes de uma comunidade disciplinar. In: MONTEIRO, Ana Maria; RALEJO, Adriana. *Cartografia da pesquisa em ensino de História*. Rio de Janeiro: Mauad, 2018.

MONTERO, Maritza 1998 *Paradigmas, conceptos y relaciones para una nueva era. Cómo pensar las Ciencias Sociales desde América Latina* (Caracas: Dirección de Estudios de Postgrado/ Facultad de Ciencias Económicas y Sociales/Universidad Central de Venezuela) 20 de junho. Seminário Las ciencias económicas y sociales: reflexiones de fin de siglo.

MONTEIRO, Ana Maria. Ensino de História: entre história e memória. In: SILVA, Gilvan Ventura; SILVA, Regina Helena; SIMÕES, Sebastião Pimentel Franco (orgs.) *História e Educação: território em convergência*. Vitória (ES): GM/PP-GHIS/UFES, 2007.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa; PENNA, Fernando de Araujo. Ensino de história: saberes em lugar de fronteira. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 191-211, 2011.

MONTEIRO, Ana Maria; GONÇALVES, Nadia Gaiofatto. Saberes e práticas docentes e ensino de história: temas, conceitos e referenciais (1970-2014). *Educação em Revista*. Belo Horizonte.33, 2017.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. O direito ao Passado. Capítulo I ( p.37-116). Tese de Doutorado. 2003. UFPE.

ORTIZ FERNÁNDEZ, Carolina. *Procesos de descolonización del imaginario y del conocimiento en América Latina*. Lima: UNMSM, 2004.

PALERMO, Zulma. Desobediência epistêmica y opción decolonial. *Cadernos de estudos culturais*, Campo Grande, MS, v. 5, p. 237-254, jan./jun. 2013.

PINSKY, Jaime (org.). *O ensino de História e a criação do fato*. São Paulo: Contexto. 1997.



PLÁ, Sebastian. La enseñanza de la historia como objeto de investigación. *Secuencia. Revista de historia y ciencias sociales*, núm. 84, septiembre-diciembre, 2012, pp. 161-184.

PRADO, Maria Ligia Coelho; PELLEGRINO, Gabriela. *História da América Latina*. São Paulo: Contexto, 2014.

QUIJANO, Aníbal. *Modernidad, identidad y utopía en América Latina*. Quito: Editorial El Conejo, 1990.

QUIJANO, Aníbal. "Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina". In: LANDER, Edgardo (org.). *La colonialidad del saber. eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO. 2000, pp. 203-241.

SANTOS, Boaventura S. Para além do pensamento abissal. Das linhas globais a uma ecologia de saberes. *NOVOS ESTUDOS 79 II NOVEMBRO 2007*.

SILVA, Marcos A. da & FONSECA, Selva Guimarães. *Ensinar História no século XXI: em busca do tempo entendido*. Campinas: Papyrus. 2007.

SILVA, Marcos Antônio da; FONSECA, Selva Guimarães. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 31, nº 60, p. 13-33 – 2010.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 13, p. 5-24, jan./abr. 2000.

VECHIA, Ariclê & LORENZ, Karl Michael. *Programa de Ensino da Escola Secundária Brasileira: 1850-1951*. Curitiba: Editora do Autor. 1998.

WALSH, Catherine (ed.). *Pedagogías Decoloniales: Prácticas Insurgentes de resistir, (re)existir e (re)vivir*. Quito: Abya-Yala, 2017. (Serie Pensamiento Decolonial). t. 2.

WALSH, Catherine. Gritos, grietas y siembras de vida. Entretejeres de lo pedagógico y lo decolonial. *In*: WALSH, Catherine (ed.). *Pedagogías Decoloniales: Prácticas Insurgentes de resistir, (re)existir e (re)vivir*. Quito: Abya-Yala, 2017. (Serie Pensamiento Decolonial). T. II, p. 23-68.

WALSH, C., OLIVEIRA, L. F., & CANDAU, V. M. (2018). Colonialidade e pedagogia decolonial: Para pensar uma educação outra. *Arquivos Analíticos de Políticas educativas*, 26(83).

ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ZAVALA, Ana. Pensar 'teóricamente' la práctica de la enseñanza de la Historia. *Revista História Hoje*, v. 4, nº 8, p. 174-196, 2015.



## ANEXO I – PLANO DE AULA PARA A SEQUÊNCIA DIDÁTICA

**DISCIPLINA:** HISTÓRIA

**PROFESSOR:** MARCELO BORGES

**SÉRIE:** 3ª ENSINO MÉDIO

**TURMA:** 301/302

**DATA:** ABRIL DE 2022

**PERÍODOS:** 3 a 4

**TEMA DA AULA:** HISTÓRIA DA AMÉRICA LATINA

**ASSUNTO DA AULA:** COLONIALISMO, COLONIALIDADES E DECOLONIALIDADE NA AMÉRICA LATINA

**OBJETIVO:** DIALOGAR COM AS/OS ESTUDANTES OS EIXOS ESTRUTURANTES DO PROCESSO COLONIALISTA EUROPEU PROMOVIDO NA AMÉRICA LATINA A PARTIR DA PERSPECTIVA DECOLONIAL, REFLETINDO SOBRE COMO A COLONIALIDADE DO PODER, DO SABER E DO SER (ASSIM COMO EM OUTROS ÂMBITOS), FORAM ESSENCIAIS PARA ESSE PROCESSO E BUSCANDO IDENTIFICAR, JUNTOS AOS/ÀS ESTUDANTES, COMO ESTAS COLONIALIDADES SE EXPRESSAM ATUALMENTE NA REALIDADE LATINO-AMERICANA.

**METODOLOGIA:**

### **1º PERÍODO**

**1º MOMENTO** – APRESENTAÇÃO DOS OBJETIVOS E PROPÓSITOS DO PROJETO AMÉRICA VIBRA E DAS ETAPAS DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA QUE SERÁ REALIZADA EM AULA.

**2º MOMENTO** - APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO DE SONDAÇÃO (ANEXO II) E CONSIDERAÇÕES COM A TURMA ACERCA DAS PERGUNTAS APRESENTADAS NO QUESTIONÁRIO. AS/O ESTUDANTES TERÃO UMA SEMANA PARA ENTREGAR OS QUESTIONÁRIOS.

### **2º PERÍODO**

**1º MOMENTO** - APRESENTAÇÃO DOS VIDEOCLIPES “INSTINTO COLETIVO”, DA BANDA O RAPPA, E “GIRL FROM IPANEMA”, DA CANTORA ANITTA, PARA INTRODUÇÃO DO ASSUNTO DA AULA E EXPLICAÇÃO DA PERSPECTIVA DECOLONIAL SOBRE A HISTÓRIA DA AMÉRICA

LATINA A PARTIR DA DISCUSSÃO SOBRE O PROCESSO COLONIALISTA PROMOVIDO NA AMÉRICA LATINA PELOS ESTADOS MODERNOS EUROPEUS, NO SÉCULO XV e XVI, ATÉ A INDEPENDÊNCIA DAS COLÔNIAS LATINO-AMERICANAS, NO SÉCULO XIX.

2º MOMENTO – CONSIDERAÇÕES SOBRE OS QUESTIONÁRIOS E ESPAÇO PARA DÚVIDAS E CONSIDERAÇÕES DA TURMA A RESPEITO DO ASSUNTO DIALOGADO E ORIENTAÇÕES SOBRE AS INTERVENÇÕES ARTÍSTICAS QUE DEVERÃO SER ELABORADAS.

### **3º e 4º PERÍODOS**

1º MOMENTO – FINALIZAÇÃO DA PARTE TEÓRICO-EXPOSITIVA DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA, ABERTURA DE ESPAÇO PARA DÚVIDAS E CONSIDERAÇÕES DA TURMA A RESPEITO DO ASSUNTO DIALOGADO.

2º MOMENTO – APRESENTAÇÃO DE EXEMPLOS DE INTERVENÇÕES ARTÍSTICAS LATINO-AMERICANAS PARA INSPIRAR OS ESTUDANTES. PERÍODOS DESTINADOS À REALIZAÇÃO DO PROCESSO DE CRIAÇÃO DOS GRUPOS EM AULA COM A COLABORAÇÃO DO PROFESSOR.

3º MOMENTO – ORIENTAÇÕES FINAIS SOBRE AS INTERVENÇÕES ARTÍSTICAS QUE DEVERÃO SER ELABORADAS.

**OBS: OS/AS ESTUDANTES TERÃO UM MÊS PARA ELABORAR E ORGANIZAR A PRODUÇÃO DA INTERVENÇÃO ARTÍSTICA APÓS O 3º, ou 4º, PERÍODO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA. UMA VEZ QUE É NECESSÁRIO TRABALHAR OS CONTEÚDOS ORGANIZADOS NA GRADE CURRICULAR DA DISCIPLINA E REALIZAR AVALIAÇÕES AO LONGO DO TRIMESTRE, OS PERÍODOS DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA SERÃO REALIZADOS EM SEMANAS ALTERNADAS.**

**RECURSOS NECESSÁRIOS:** COMPUTADOR E CAIXAS DE SOM, PROJETOR DE VÍDEO, QUADRO E CANETAS, INTERNET.

**AVALIAÇÃO:** APRESENTAÇÃO DA INTERVENÇÃO ARTÍSTICA EM AULA. A ATIVIDADE SERÁ AVALIATIVA PARA O TRIMESTRE E TERÁ COMO PRINCIPAIS CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO A RELAÇÃO ESTABELECIDADA ENTRE A INTERVENÇÃO ARTÍSTICA CRIADA E OS ASSUNTOS TRABALHADOS EM AULA, BEM COMO DEVERÁ RESPEITAR TODAS AS CONDIÇÕES DO TRABALHO APRESENTADAS EM AULA.



## ANEXO II - QUESTIONÁRIO DE SONDAAGEM

Considerando seus conhecimentos, responda:

1. O que você compreende por América Latina?
2. Cite algumas semelhanças entre os povos latino-americanos.
3. Cite algumas diferenças entre os povos latino-americanos.
4. O que você sabe sobre a história da América Latina?
5. Quando você pensa em América Latina, quais suas primeiras referências?
6. Em seu entendimento, quais os principais problemas da realidade latino-americana?
7. Em seu entendimento, em quais áreas/pautas/questões a América Latina se destaca?
8. Cite personalidades latino-americanas (em qualquer área) que você admire ou reconheça.
9. Cite pontos turísticos da América Latina.
10. Escolha uma palavra/música/pessoa/filme que, em sua opinião, represente a América Latina?
11. O que você compreende por colonialismo?
12. Em seu entendimento, em quais aspectos/áreas/âmbitos os povos latino-americanos foram colonizados? Por quê?
13. Você percebe a presença do passado colonialista na realidade latino-americana? Onde?