



A AMÉRICA LATINA NA SALA DE AULA: REFLEXÕES SOBRE UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO NO COLÉGIO DE APLICAÇÃO/UFRGS A PARTIR DA ABORDAGEM DECOLONIAL E INTEGRADA

América Latina en el Aula: Reflexiones Sobre Una Experiencia Docente en el Colégio de Aplicação/UFRGS desde el Enfoque Decolonial e Integral

Simone Aparecida Nunes¹
Romir de Oliveira Rodrigues²

Resumo: Este artigo é escrito a partir de uma experiência pessoal de ensino na Educação Básica e tem como objetivo principal refletir sobre o ensino da temática América Latina nesta etapa de ensino. Para isso, foi utilizada a metodologia do estudo de caso para analisar o componente curricular Estudos latino-americanos, oferecido pelo Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul aos anos finais do Ensino Fundamental da instituição. A análise busca compreender como é possível implementar a temática América Latina na escola, de modo que esse tema seja estudado de forma autônoma, mas ao mesmo tempo integrando novas abordagens e saberes a partir do debate decolonial, de forma a combater a visão eurocentrada da história latino-americana. Trata-se de uma pesquisa documental que utilizou documentos oficiais e relatos de experiência de docentes e estudantes de graduação que participaram do componente curricular no Colégio. Ao final, são levantados alguns questionamentos sobre os limites da proposta, mas também sobre as suas potencialidades dentro do ensino na atualidade.

Palavras-chave: América Latina. Ensino. Decolonial. Conhecimento integrado.

Resumen: Este artículo está escrito a partir de una experiencia personal de enseñanza en la Educación Primaria y su principal objetivo es reflexionar sobre la enseñanza del tema latinoamericano en esta etapa de la educación. Para ello, se utilizó la metodología de estudio de caso para analizar el componente curricular Estudios Latinoamericanos, ofrecido por el Colégio de Aplicação de la Universidad Federal de Rio Grande do Sul a los últimos años de la enseñanza primaria de la institución. El análisis busca comprender cómo es posible implementar el tema de América Latina en la escuela, de modo que este tema sea estudiado de forma autónoma, pero, al mismo tiempo, integrando nuevos enfoques y conocimientos, a partir del debate decolonial, es decir, que combata la visión eurocéntrica de la Historia de América Latina. Se trata de una investigación documental que utilizó documentos oficiales y relatos de experiencia de profesores y estudiantes de pregrado que participaron del componente curricular en la Escuela. Al final, se plantean algunas cuestiones sobre la propuesta, sobre sus límites, pero también sobre su potencial en la enseñanza actual.

Palabras clave: América Latina. Enseñanza. Decolonial. Conocimiento integrado.

¹ Bacharela e licenciada em História (UFRGS). Especialista em Educação: Integração de Saberes (IFRS Campus Canoas). Professora de História da rede municipal de ensino do município de Estância Velha/RS. ORCID: 0009-0009-0830-7262. E-mail: anunes.simone@gmail.com.

²Licenciado em Geografia (UFRGS), Mestre e Doutor em Educação (UFRGS). Especialista em Histórias em Quadrinhos (Faculdades EST) e em Cinema e Linguagem Audiovisual (Universidade Estácio de Sá). Professor de Geografia do Ensino Médio e Tecnológico do Instituto Federal do Rio Grande do Sul, Campus Canoas. ORCID: 0000-0001-9224-5942. E-mail: romir.rodrigues@canoas.ifrs.edu.br.



1 O começo de uma conversa decolonial

Não cheguei ao decolonial através da teoria
(Walsh, 2016, p. 65).

A frase acima, que Catherine Walsh, uma estadunidense latinoamericanista, escreve no início do seu artigo *Notas pedagógicas a partir das brechas decoloniais*, é especialmente inspiradora e desafiadora. Walsh afirma que precisou observar os movimentos de “alianças entre organizações, grupos e comunidades porto-riquenhas dos Estados Unidos na década de 80” para aprender “sobre o problema colonial e a luta decolonial” (Walsh, 2016, p. 65). O estudar, o dialogar e o entender o espaço no qual se está inserido e os agentes sociais que o compõem é importante para que sejam entendidas as contradições nas quais as sociedades contemporâneas foram moldadas. Mas como fazer isso em um local específico como a escola? No caso da História, como debatê-la e ir além da noção de um tempo linear, que, muitas vezes, coloca diferentes povos em uma mesma temporalidade? Como romper com uma estrutura curricular por vezes fechada, no caso dos espaços escolares, e propor novas abordagens aliadas ao pensamento crítico e não fragmentado, dos processos históricos? Este artigo busca refletir a respeito desses questionamentos a partir de uma experiência prática de ensino, e, seguindo o caminho indicado por Walsh, pensar a teoria decolonial e a integração de saberes.

Nas últimas décadas, setores acadêmicos de ensino no Brasil se propuseram a pensar sobre a educação para as relações étnico-raciais. Isso ocorreu por meio das demandas advindas das leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que tornaram obrigatório o ensino da História e cultura africana e afro-brasileira no currículo escolar, com ênfase nas disciplinas de História, Arte e Literatura. Tais legislações objetivavam que a educação se voltasse também para assuntos que tocassem as relações étnico-raciais. Essas leis, frutos de movimentos sociais e demandas há bastante tempo levantados, abriram espaços para novas discussões a respeito do ensino e do que se ensina nos currículos escolares, fazendo com que o debate avançasse para além da história e da cultura africana e afro-brasileira (Abreu; Mattos, 2008).

Na esteira da discussão étnica e curricular e tendo como foco o componente curricular³ Estudos latino-americanos, oferecido pelo Colégio de Aplicação (CAp), da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), esse artigo tem como objetivo principal analisar o ensino da temática da América Latina na Educação Básica. A análise busca compreender como é possível implementar a temática América Latina na escola, de modo que esse tema seja estudado de forma autônoma, mas ao mesmo tempo integrando novas abordagens e saberes a partir do debate decolonial, de forma a combater a visão eurocentrada da História latino-americana.

Há um debate a respeito dos conceitos decolonialidade e descolonialidade. Conforme expõe João Colares Mota Neto, “[...] enquanto que a ideia de ‘descolonial’ pode ser confundida com o processo que deu fim ao colonialismo como situação jurídica e política, por meio da independência de países outrora coloniais de suas antigas metrópoles, a decolonialidade

³ Por componente curricular se entende a ideia exposta pelo Conselho Nacional de Educação, segundo o qual “os conteúdos sistematizados que fazem parte do currículo são denominados componentes curriculares, os quais, por sua vez, se articulam às áreas de conhecimento, a saber: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas” (Brasil, 2010a). Desta forma, nesta pesquisa será apresentado e debatido um componente curricular: Estudos Latino-americanos.



expressa um nível de subversão bem mais amplo, que envolve não apenas a libertação política de uma nação, mas também todas as relações de poder implicadas na cultura, no conhecimento, na educação, nas mentalidades e na organização socioeconômica” (Neto, 2015, p. 14). Nesta pesquisa utilizar-se-á o conceito decolonial e suas variações.

É importante citar que o interesse em promover um estudo a respeito desse componente curricular parte de momentos vivenciados no Colégio de Aplicação entre os anos de 2016 e 2017. Durante esse período, graças a uma bolsa de monitoria acadêmica no Departamento de Humanidades, área de História da instituição, foi possível acompanhar o transcurso da proposta do componente curricular nos anos finais do Ensino Fundamental da escola. Embora as atividades de monitoria em História abrangessem outras tarefas no dia a dia do colégio, a vivência em Estudos Latino-americanos envolveu mais tempo. Esta pesquisa, portanto, parte dessa experiência prática e de questionamentos pensados ao longo deste tempo como monitora desta instituição escolar.

A metodologia escolhida para esta pesquisa foi a abordagem qualitativa. Com relação a esse método, Gerhardt e Silveira (2009, p. 32) argumentam que “na pesquisa qualitativa, o cientista é ao mesmo tempo o sujeito e o objeto de suas pesquisas”. Além disso, as autoras destacam que

os pesquisadores que utilizam os métodos qualitativos buscam explicar o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito, mas não quantificam os valores e as trocas simbólicas nem se submetem à prova de fatos, pois os dados analisados são não-métricos (suscitados e de interação) e se valem de diferentes abordagens (Gerhardt; Silveira, 2009, p. 32).

A abordagem qualitativa da pesquisa fundamenta-se na ideia de investigar o funcionamento das coisas e disso inferir elementos que possam dialogar com outras experiências – justamente o que se pretende fazer neste artigo. Como se trata de uma prática pedagógica específica (o componente curricular Estudos Latino-americanos) em um espaço também específico (o Colégio de Aplicação da UFRGS) vivenciado pela autora enquanto monitora, o procedimento selecionado para análise foi o estudo de caso.

Dentro das pesquisas em educação, o estudo de caso é uma abordagem qualitativa amplamente utilizada. Lüdke e André afirmam, com relação a esta perspectiva, que “o interesse [...] incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações” (Lüdke; André, 2022, p. 20). Assim, para desenvolver esta pesquisa serão analisados documentos oficiais do componente curricular e relatos de experiências ocorridas dentro do CAp e apresentadas no Salão de Ensino da UFRGS entre os 2014 e 2018⁴.

Importante salientar que, ao longo desta pesquisa, levaram-se em consideração outros desdobramentos e situações que abarcam a questão dos estudos da América Latina, mas foram vivenciados pela autora como monitora da instituição. Esse aspecto justifica-se pois os Estudos Latino-americanos são um componente curricular que vem sendo trabalhado com os discentes antes das vivências da autora enquanto monitora. Dessa forma, considerando a trajetória

⁴ “Relatos de experiência” é uma modalidade de apresentação no Salão de Ensino da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e que integra um evento maior, o Salão UFRGS, que ocorre anualmente. Os relatos escritos são condição para inscrição nesta modalidade de apresentação e estão disponíveis no portal da mesma instituição.



histórica da disciplina dentro do Colégio de Aplicação, algumas considerações e trabalhos anteriores serão considerados por esta pesquisa.

Outro aspecto metodológico que deve ser considerado para a construção e desenvolvimento desta pesquisa é o relato de experiência. O relato de experiência é uma forma de narrativa passível de análise pelo viés da pesquisa descritiva. Por isso, esse texto é, em alguns momentos, apresentado na primeira pessoa do singular e de forma subjetiva (Grollmus; Tarrés, 2015). Além da análise das fontes, uma discussão teórica e bibliográfica a respeito do ensino da temática da América Latina no Brasil também será apresentada para colaborar com o desenvolvimento da pesquisa.

Com isso, pensando tanto na trajetória do componente curricular dentro da instituição como nas vivências e experiências da autora como monitora, este o artigo se propõe a analisar a experiência de ensino dessa temática e a forma como dialoga com as concepções mais atuais de História, que tem se deslocado da visão eurocentrada expondo, como protagonistas, os próprios latino-americanos e as suas contradições. O intuito deste texto é o de repensar o ensino desse assunto à luz de um aporte teórico deslocado da Europa.

Sendo assim, esta pesquisa tem por finalidade apresentar o componente curricular sobre a América Latina e entendê-lo como um espaço-tempo possível de integração de saberes dentro de uma instituição escolar, pensando na integração como uma forma de contornar a fragmentação do conhecimento, que é comum nos espaços escolares. Além disso, a pesquisa também pretende examinar as vivências no período como monitora desta disciplina e as experiências decorrentes dentro desta instituição.

Os Colégios de Aplicação, quando surgiram, na década de 1940, continham justamente a ideia de serem uma instituição voltada à experiência da prática pedagógica e demonstração. Alguns inclusive foram chamados, em um primeiro momento, de Colégios de Demonstração. Eles estavam vinculados às Faculdades de Filosofia, que formavam o futuro professor e poderiam ser espaços para colocar em prática o conhecimento do seu curso (Correia, 2017).

O CAP/UFRGS se originou no bojo dessas discussões, no ano de 1954, sendo o terceiro a ser criado no Brasil (Correia, 2017, p. 120). Para Correia, “as escolas experimentais têm como função desenvolver novos métodos de ensino, pois, só seriam verdadeiramente escola experimental se visasse a desenvolver novos métodos de ensino-aprendizagem e comprovar certas ideias hipotéticas” (Correia, 2017, p. 124). A criação do componente curricular Estudos Latino-americanos, no ano de 2015, reflete, portanto, essa característica do seu lugar de origem.

Este texto foi organizado da seguinte maneira: na primeira seção, discutem-se elementos do percurso histórico da temática da América Latina, desde as primeiras inclusões no debate educacional brasileiro até o componente curricular analisado. As várias dimensões deste componente serão investigadas na segunda seção deste artigo. Para esse estudo serão utilizados como *corpus* de análise os documentos mais recentes que o oficializam dentro da grade curricular do Colégio de Aplicação da UFRGS, como os seus Programas de Estudos, os relatos de experiência e um debate bibliográfico. Na última seção, fechando o artigo, serão feitas considerações sobre as motivações, limitações e potencialidades da proposta, a fim de evidenciar as contradições que emergem da proposição do componente curricular e assim contribuir para a sua análise e reflexão.



2 Sobre currículos escolares, decolonialidade e integração de saberes

A inserção do ensino da temática América Latina nos currículos de História no Brasil (seja nos currículos da Educação Básica, seja na formação de professores no Ensino Superior) tem ganhado mais atenção dos profissionais de educação (Alves; Oliveira, 2011). Este movimento reflete os novos debates em torno da História e de questões sociais que têm pautado os debates sobre o ensino na atualidade (Abreu; Mattos, 2008).

Um currículo é fruto do seu tempo e dialoga com os tensionamentos que nele acontecem (Silva, 2013). A reforma educacional Francisco Campos, no primeiro ano do governo Vargas, em 1931, já previa a inserção do estudo da temática latino-americana no Brasil. Este fato foi fundamental para que, anos mais tarde, em 1942, Gustavo Capanema, também Ministro da Educação e Saúde no governo Vargas, inserisse o ensino de temas vinculados à América no texto da sua reforma educacional (Alves; Oliveira, 2011). Essas primeiras abordagens sobre o tema sugeriam uma História americana (especialmente a latino-americana) de forma subalterna/periférica/acessória à História europeia, tida inclusive como uma possível detentora da História universal (Bittencourt, 2005).

O texto da chamada Reforma Capanema vigorou até o ano de 1961 (CPDOC/FGV, 2001, p. 9), e dos anos 1960 até meados dos anos 1980 os países da América Latina passaram a conviver com regimes ditatoriais que alteraram e reformaram os seus sistemas de ensino. Isso tornou o ensino de História e das consideradas Ciências Sociais objetos de vigilância e repressão por ordem militar, impactando; portanto, o próprio estudo do espaço e da História latino-americana nos ambientes escolares. Analisando o contexto brasileiro deste período, Alves e Oliveira explicam que

com o golpe militar de 1964 que instaurou a repressão, exacerbada em 1968 no plano interno e, ao nível mundial a “Guerra-Fria” houve um posicionamento, um alinhamento explícito do país com o capitalismo norte-americano. Assim, o ensino de História passa a ser estratégico para a política de segurança nacional, objeto de controle do regime militar (Alves; Oliveira, 2011, p. 290).

Por outro lado, já no final da década de 1980 e início da década de 1990 os reflexos de uma sociedade recém-saída de uma ditadura civil-militar, que buscava se reorganizar democraticamente, puderam ser sentidos nas propostas educacionais do período. Agentes e setores sociais silenciados por anos de um regime de exceção tiveram suas vozes presentes na definição das legislações aprovadas. Nesse contexto de ampliação da participação democrática, em 1996 foi promulgada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e, na sua sequência, um conjunto de normas, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que visavam reorientar o sistema educacional do país.

Os chamados PCNs traziam em seu texto a intenção de que os estudos das temáticas sobre a América Latina fossem feitos nas instituições de ensino básico do Brasil. O PCN de História, lançado em 1998, sugeria para as séries finais do Ensino Fundamental o estudo das “Relações entre a sociedade, a cultura e a natureza na História dos povos americanos na Antiguidade e entre seus descendentes hoje”; das “Relações de trabalho em diferentes momentos da História dos povos americanos”; e dos “Processos de constituição dos Estados Nacionais na América: confrontos, lutas, guerras e revoluções” (PCN, MEC, 1998, p. 58, 60 e 70).

O movimento de inclusão da temática América Latina nos currículos escolares e superiores no Brasil, indicado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997), estava relacionado à proposição dos temas considerados transversais na educação. Atualmente, esses temas são chamados de Temas Contemporâneos Transversais, e definidos como obrigatórios pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, resolução CNE/CEB nº 7/2010 e Parecer nº 11/2010 (Brasil, 2010a; 2010b) e essenciais pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2017), devido à sua relevância dentro dos demais conteúdos que fazem parte nos componentes curriculares (Brasil, 2019). O objetivo principal do trabalho com os Temas Contemporâneos Transversais é a preparação do educando para a construção e o exercício da cidadania e a sua ação na vida em sociedade (Vieira *et. al*, 2022). Para isso, Ciência e Tecnologia; Meio Ambiente; Economia; Cidadania e civismo; e Multiculturalismo são os chamados Temas Contemporâneos Transversais. A transversalidade indica que o trabalho com estes temas deve, necessariamente, atravessar, isto é, fazer parte e dialogar com os componentes curriculares gerais oferecidos pelas instituições de ensino da Educação Básica.

É possível pensar que especialmente o Tema Contemporâneo Transversal Multiculturalismo contribui para a inserção do estudo da temática da América Latina nas instituições escolares. Nele sugere-se trabalhar com a diversidade cultural e a educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras (Brasil, 2019), podendo a identidade latino-americana ser uma delas. O multiculturalismo defendido na abordagem dos temas contemporâneos transversais objetiva a preparação do educando a partir de temas que “afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora” (Brasil, 2017, p.19). Assim, observando de forma retrospectiva, na medida em que novos estudos estão sendo desenvolvidos e pensados nos campos da Educação e da História, pode-se constatar que o olhar sobre a História da América Latina e, por consequência, sobre o seu ensino, tem se descolado da perspectiva do início do XX.

Esse processo abre espaço para o questionamento da segregação da história dos povos de fora da Europa que foi difundida e naturalizada no ensino de História. Isso pode ser observado através de estudos sobre os produtos escolares como os livros didáticos, que produzem uma narrativa de coadjuvantes dos processos históricos referentes aos povos não europeus (Antoni, 2021). Nesta visão, a Europa e os europeus eram apresentados desde os livros fornecidos aos estudantes em uma narrativa de civilizados e superiores, enquanto os povos de origem africana, americana ou asiática eram retratados como inferiores ou acessórios aos povos europeus (Dussel, 2000).

Romper com tais narrativas é uma postura política. Durante muito tempo, “acabamos aceitando e assumimos um discurso que não nos é próprio. Fomos ensinados a olharmo-nos a partir de fora, a pensarmos em nós e nossas questões a partir de um olhar que nos é estrangeiro” (Antoni, 2022, p. 312). Assumir uma postura que questione e rompa com a análise do outro sobre nós, especialmente quando se trata de educação e ensino, é mudar o estado das coisas. É assumir, como afirma Oliveira, que o pensamento

eurocêntrico produziu implicações sociais negativas sobre a autonomia política e sobre a formação da memória das etnias subjugadas e de seus descendentes. Ao passo que se criou uma estrutura de pensamento, a partir da imposição das ideologias das classes dominantes, em que os subjugados deveriam abandonar sua cultura “atrasada” para aceitarem a “avançada” cultura moderna importada da Europa (Oliveira, 2017, p. 3).



Nos últimos anos, outras formas de conceber a História passaram a compor os estudos históricos e os currículos escolares, e temas que antes ficavam silenciados passaram a ser pesquisados e discutidos, como os temas das minorias étnicas, das mulheres e dos povos de fora da Europa (Silva, 2013), em um debate que será apresentado a seguir em conjunto com o conceito decolonial.

Deste modo, Tomás Tadeu Silva, ao apresentar as teorias curriculares, mostra que a teoria pós-colonialista fez surgir um currículo que integra a questão das diferenças culturais, principalmente pensando sobre as culturas dos povos considerados marginalizados (Silva, 2013). O conceito de representação ganhava destaque nessa perspectiva. Pensar em como o outro era representado e como era visto adquiria extrema relevância, uma vez que essa representação produz interpretações e narrativas a respeito daquele que é representado.

Assim, uma reflexão teórica fundamental que acompanha toda a escrita deste texto é o conceito de colonialidade do poder, desenvolvido pelo sociólogo peruano Aníbal Quijano. Este pesquisador foi um importante intelectual que, no final dos anos 1990, formou, em conjunto com outros intelectuais latino-americanistas de várias universidades das Américas e a partir de encontros no CLACSO (Conselho latino-americano de Ciências Sociais), um coletivo denominado Grupo Modernidade/Colonialidade⁵. Esse grupo visava questionar as análises feitas a respeito da América a partir da Europa e de autores europeus, especialmente no que tange a estes dois conceitos: colonialidade e modernidade (Ballestrin, 2013). Para Quijano, ambos os conceitos só existem porque a exploração europeia da América existiu e a modernidade foi forjada desta forma (Quijano, 2000).

Nas palavras de Luciana Ballestrin, que analisa Quijano, a colonialidade do poder, conceito central na obra do peruano, “exprime uma constatação simples, isto é, de que as relações de colonialidade nas esferas econômica e política [na América] não findaram com a destruição do colonialismo” (Ballestrin, 2013, p. 99), e suas consequências ainda permanecem no nosso meio. Ao analisar a conquista do território americano pelos europeus e iniciar assim as tentativas de afirmação do padrão europeu pelo mundo, Quijano defende que

a colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial de poder capitalista. Se funda na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do dito padrão de poder e opera em cada um dos planos, âmbitos e dimensões materiais e subjetivas, da existência social cotidiana e da escala social. Origina-se e mundializa-se a partir da América (Quijano, 2000, p. 342).

Dos debates e reflexões feitas pela colonialidade do poder emergiu o conceito de pedagogia decolonial. De acordo com esse pensamento, a decolonialidade é “um processo de autoafirmação latino-americana que desfaz as formas de controle do trabalho e da subjetividade que o padrão de poder mundial da colonialidade construiu” (Pereira; Paim, 2018, p. 1242). A pedagogia decolonial surge como um produto das discussões sobre a decolonialidade. Para autores como Walsh, a pedagogia decolonial é, portanto, também um questionamento daquilo que somos, aprendemos e ensinamos. Como reforçam Gallindo e Silva (2019, p. 7), para esta autora, a pedagogia decolonial é a elaboração de “um processo de construção identitária que abrange diversas dimensões da existência humana na promoção de uma ruptura com a ‘razão

⁵ De acordo com Ballestrin, o grupo Modernidade/Colonialidade foi sendo paulatinamente estruturado a partir do final dos anos 1990 com apoio do CLACSO e de eventos realizados em universidades latino-americanas. (Ballestrin, 2013, p. 97-98).

única”, isto é, o pensamento hegemônico europeu. Nessa perspectiva, a educação assume um papel de destaque no debate decolonial.

Os países que compõem o espaço latino-americano possuem características em comum que não podem ser ignoradas. Uma delas é o fato de terem sido colonizados por Espanha e Portugal, a partir de empreendimentos realizados pelas Coroas ibéricas, e de terem se tornado colônias com características exploratórias, por mais de trezentos anos, dentro da dinâmica expansionista e mercantilista dos Estados modernos europeus. Desta forma, é possível afirmar que, se este processo histórico amplo permite identificar regularidades entre os países latino-americanos, por outro lado tende a deixar opacas, quando não invisibilizadas, a diversidade e as especificidades das histórias dos povos originários do continente, que, a partir de certo momento, seria nomeado de América. No entendimento europeu, a América se reduziria a meros espaços de exploração ou povoamento (Dias, 2004). Isso explica o caráter exploratório da sua colonização e condição a partir de então, inclusive na formação da própria ideia de América Latina apresentada ao longo do tempo: um lugar de dependência e subserviência, primeiro dos europeus, e, mais contemporaneamente, dos Estados Unidos da América (Dias, 2004). Por isso, é possível perceber que parte das práticas e dos currículos escolares ainda hoje mantém uma análise colonialista e tradicional dos processos históricos latino-americanos (Silva, 2013).

Em se tratando do campo do ensino de História, o debate a respeito do espaço e da história latino-americana, das suas características e especificidades, quando acontece, ainda é fragmentado ou incipiente. Hoje, apesar de haver a previsão legal para os estudos de temas transversais nos currículos escolares (os quais permitiriam uma amplitude de estudo sobre certos assuntos, entre os quais se encontra a América Latina), pouco se discute em sala de aula a respeito da relação do Brasil com os demais países americanos e especialmente latino-americanos, ignorando-se assim o caráter histórico e cultural da construção deste espaço (Cristofoli, 2004; Antoni, 2022).

Quando ocorre algum tipo de abordagem a respeito da América Latina, por vezes, se mantém uma visão superficial e/ou tradicional da História. Situações como essas são lacunas sobre as quais historiadores e pensadores da educação tentam refletir. Acredita-se que elas já começam na formação dos docentes da Educação Básica, que, muitas vezes, não têm acesso a debates teóricos mais recentes a respeito da educação, ou, durante a sua formação, não lhes foram proporcionadas discussões mais aprofundadas sobre a América nem uma abordagem autônoma a esse respeito (Cristofoli, 2004). Assim, as abordagens feitas sobre o continente americano mantêm o enfoque da sua relação e subordinação aos demais processos históricos mundiais e o seu protagonismo dentro das contradições históricas não é apresentado (Antoni, 2022).

A propósito disso, o filósofo argentino Enrique Dussel discute em seu livro *Filosofia da Libertação* os conceitos de “centro” e a “periferia” na perspectiva decolonial, sendo o colonizado também o periférico (Dussel, 1977). Avançando nessa discussão e dialogando com os conceitos de Dussel, Giordano Ferreira Vargas propõe o seguinte:

podemos dizer que a ideia de uma aula de História que parta da periferia, de acordo com o conceito de Dussel, permita ressignificar os temas e entender os fatos históricos para além desta “única realidade”. Se a busca pela formação de um pensamento crítico por parte dos alunos e das alunas é um objetivo sempre presente, fica visível que uma análise histórica que parta do viés decolonial traz uma outra gama de possibilidades para a construção do pensar (Vargas, 2019, p. 15).



Da mesma forma que ultrapassar os obstáculos que o conhecimento coloca é importante, o trânsito por conceitos como integração, aliado ao da transdisciplinaridade, é fundamental para que isso ocorra (Santomé, 1988). O conhecimento, de modo geral, a partir das mudanças que ocorreram no mundo ao longo do século XX, se tornou multifragmentado em áreas e subáreas. E a educação não escapou a isso, sendo cada vez mais comum o aparecimento de áreas que não dialogam dentro das instituições educacionais. Autores contemporâneos, como Edgar Morin, propõem que a educação do futuro necessita de integração e não deste movimento de isolamento. Ao propor isso, Morin não vislumbra uma parte da sociedade, mas ela como um todo, reconhecendo que a educação moderna foi organizada de modo fragmentado para atender à finalidade da complexidade humana e das relações humanas. O problema, para ele, é que “a hiperespecialização impede de ver o global (que ela fragmenta em parcelas), bem como o essencial (que ela dilui)” (Morin, 2021, p. 13).

A solução para a fragmentação criticada por Morin, portanto, é a integração entre os saberes (sejam eles escolares ou não), através de uma visão transdisciplinar, uma vez que “as realidades ou problemas [estão] cada vez mais polidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais, planetários” (Morin, 2021, p. 13). Neste diálogo para tentar superar a fragmentação do conhecimento, Olga Pombo explica que a transdisciplinaridade é

o nível máximo de integração disciplinar que seria possível alcançar num sistema de ensino. Trata-se da unificação de duas ou mais disciplinas tendo por base a explicitação dos seus fundamentos comuns, a construção de uma linguagem comum, a identificação de estruturas e mecanismos comuns de compreensão do real, a formulação de uma visão unitária e sistemática de um setor mais ou menos alargado do saber (Pombo, 1994, p. 13).

Dialogando com essas ideias, a apresentação do componente curricular Estudos Latino-americanos em sua página virtual, bem como a sua ementa, incorpora os conceitos de integração e transdisciplinaridade, propondo uma visão de América Latina a partir da sua autonomia frente aos processos históricos e das relações sociais que ocorrem em seu meio⁶. Desta forma, as questões latino-americanas podem ser debatidas a partir de perspectivas diferentes e articuladas, que, partindo de um olhar decolonial, contribuam para contornar a fragmentação e a separação entre os saberes.

Assim, utilizando a perspectiva teórica da decolonialidade em conjunto com as ideias de integração e de transdisciplinaridade, debatidas acima sob a ótica do currículo e da experiência, esse texto avança para o estudo de caso do componente curricular Estudos Latino-americanos.

3 A América Latina na prática curricular: os Estudos Latino-americanos no CAP/UFRGS

Em 2014, durante o X Salão de Ensino que compunha o Salão UFRGS⁷ daquele ano, três autores publicaram o resumo de uma mesa temática intitulada “Semana Latino-americana do Colégio de Aplicação/UFRGS: um espaço de reflexão e diálogo sobre América Latina”. Na

⁶ Conforme a apresentação do componente curricular Estudos Latino-americanos (UFRGS, 2023).

⁷ O Salão UFRGS é um evento acadêmico anual que visa a promover o diálogo entre as produções sobre o ensino, a pesquisa e a extensão na Universidade. Hoje ele é composto pelo Salão de Ensino, o Salão de Iniciação Científica, o Salão de Extensão, a FINOVA, o Salão EdUFRGS e o UFRGS Jovem.



oportunidade, os trabalhos apresentados versavam sobre o possível diálogo entre pensamento decolonial, América Latina e a Educação Básica, sobre a descolonização do ensino e a identidade latino-americana e a ideia de América Latina nas aulas de filosofia no CAP/UFRGS (Antoni; Câmara; Cortes, 2014). A participação naquela apresentação também refletia sobre a segunda edição da Semana latino-americana do Colégio de Aplicação, ocorrida em outubro de 2013 e oferecida aos estudantes do Colégio, e as Jornadas Latino-Americanas, uma série de palestras voltadas para o público do Ensino Superior (Antoni, 2022).

Esses dois últimos eventos foram o ponto inicial para um debate que se consolidou com a inclusão de um componente curricular permanente na grade curricular do CAP/UFRGS. Embora não tenham continuado, ambos os eventos pretendiam “abordar a América Latina em seus diferentes aspectos”, realizando para isso “análises e debates acerca da história, da literatura, do cinema, da música, da filosofia, da política e das artes plásticas latino-americanas” (Antoni, 2022, p. 300). O envolvimento dos estudantes do CAP na abordagem diferenciada de América Latina que os eventos trouxeram foi tão expressivo que, de acordo com Antoni, em 2014, um grupo de docentes da instituição resolveu iniciar as tratativas de elaboração e submissão de uma proposta de criação de um novo componente curricular para o colégio (Antoni, 2022). Esse componente seria a versão estendida das abordagens iniciadas naqueles eventos.

Cabe destacar que, no Rio Grande do Sul, a experiência de oferecer a temática América Latina de forma autônoma, mas integrada, trabalhada na perspectiva de vários componentes curriculares, como faz o Colégio de Aplicação/UFRGS, é inovadora, mas não foi pioneira no Brasil. Como retomam Conceição e Dias (2011, p. 176), desde 2003, o Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) já oferecia Estudos Latino-americanos “como disciplina autônoma na grade curricular obrigatória do Ensino Fundamental e Médio”. A experiência surgiu a partir de uma parceria entre o Colégio de Aplicação, a UFSC e a *Escuela Superior de Comercio Manuel Belgrano*, de Córdoba, na Argentina. Essa parceria promove intercâmbios entre estudantes argentinos e brasileiros em um projeto chamado Projeto Córdoba (UFSC, 2016), além de oferecer o componente regularmente na grade curricular aos estudantes de Ensino Fundamental.

O componente curricular Estudos Latino-americanos, oferecido aos oitavos e nonos anos do Ensino Fundamental do Colégio de Aplicação da UFRGS, possui uma proposta semelhante à proposta pioneira de Santa Catarina, porém avança na ideia do debate decolonial. Na súmula apresentada no Programa de Estudos do componente curricular, esse propósito fica evidente ao afirmar que

O componente curricular de Estudos latino-americanos insere-se no contexto dos desafios e das transformações teóricas que visam superar a colonialidade do saber, refletindo sobre a reprodução da colonialidade e sobre o caráter eurocentrado que geralmente caracteriza o ensino da América Latina no currículo tradicional. Seu arcabouço teórico parte de referenciais do pensamento decolonial, introduzindo uma outra forma de pensar as questões relacionadas à América Latina na Educação Básica. Sendo assim, busca analisar a inserção da América Latina no sistema do mundo e as suas implicações ao longo do espaço-tempo, que culminam no contexto latino-americano no século XXI (UFRGS, 2022, p. 1).⁸

⁸ Este trecho da súmula no Programa de Estudos é igual para o oitavo e nono anos. O que os diferencia são os eixos temáticos.

Para atender a estes objetivos, o componente curricular oferecido no CAP/UFRGS está organizado de forma transdisciplinar, intercultural, ministrado sob a forma de docência compartilhada e estruturado em seis eixos temáticos (Antoni, 2022, p. 305). Esses eixos temáticos são distribuídos em três para cada um dos anos em que o componente é oferecido (três para o oitavo ano do Ensino Fundamental e três para o nono ano do Ensino Fundamental). De acordo com a súmula de 2022 (ainda em vigor), esses eixos temáticos organizam os debates e as atividades realizadas com os estudantes em torno do tema maior, que é a América Latina. Assim, para o oitavo ano, os eixos temáticos são: a) As representações e a formação do espaço latino-americano; b) O processo de ocupação humana do território; e c) A diversidade cultural. Já para o nono ano, os eixos temáticos a serem estudados e refletidos pelos docentes e estudantes são: a) A inserção da América Latina no Sistema-Mundo; b) As diferentes formas de organizações e mobilizações sociais; e c) As características políticas, econômicas, sociais e culturais da América Latina no século XXI (UFRGS, 2022). Essa divisão do componente curricular é benéfica, uma vez que propõe “o rompimento de uma narrativa eminentemente linear e eurocentrada, que apresenta as diversas culturas e sociedades como pertencentes a um passado primitivo e a Europa como modelo e ponto de chegada de um processo evolutivo civilizatório” (Antoni, 2022, p. 303).

Ao final do nono ano, como uma atividade de encerramento do componente Estudos latino-americanos, os estudantes são desafiados a construir trabalhos em grupo que discutam um assunto ou mais dentro do último eixo temático do componente curricular e os apresentem de forma pública do modo que entendam ser compatível com o assunto. Para Antoni, “esse é um momento de singular importância e representatividade, uma vez que, além de promover o reconhecimento e a valorização do protagonismo dos estudantes na produção de conhecimento, abre as portas da escola à participação da comunidade” (Antoni, 2022, p. 312).

Assim, desde 2015 o componente Estudos latino-americanos passou a compor a grade curricular do Ensino Fundamental do Colégio de Aplicação por iniciativa de alguns docentes da instituição no formato de docência compartilhada. Além disso, outros convidados participam das aulas, entre os quais se encontram estagiários e monitores da instituição. O aspecto transdisciplinar é justamente o que caracteriza esse componente curricular, de acordo com a sua apresentação em endereço virtual (UFRGS, 2023). Sobre essa característica, um dos Objetivos da Aprendizagem com o componente (constante nos Programas de Estudos) é “representar a partir de diferentes textualidades (mapas, tabelas, gráficos, imagens, textos literários, reportagens, etc.) as ações e relações que compreendem o espaço latino-americano” (UFRGS, 2022, p. 2), utilizando para isso recursos didático-pedagógicos como “pequenos vídeos, músicas, mapas, imagens, gráficos, textos de diferentes gêneros, atividades interdisciplinares e saídas de campo” (UFRGS, 2022, p. 2).

Embora os Programas de Estudos sejam apresentados de modo sintetizado, é possível pensar que o componente curricular Estudos latino-americanos é um espaço privilegiado para a integração curricular. Apesar de ser organizado e protagonizado pelas áreas de História e Geografia do colégio, os elementos de intersecção e integração para apresentar a América Latina aos estudantes são buscados nas Letras (Português, Espanhol e suas literaturas, bem como atividades com idiomas locais ou dialetos presentes na América Latina), na Fotografia e nas Artes e suas manifestações artísticas – Artes Plásticas, Música, Dança e Teatro. Esse exercício de integrar os saberes dentro do componente curricular contribui para superar a sua fragmentação.

Com isso, este componente curricular intenciona, como indicado na sua Apresentação em endereço virtual, proporcionar aos discentes “autonomia na busca por referenciais latino-americanos e decoloniais, além de compartilhar o conhecimento aqui construído, entre discentes e docentes, para inspirar outras formas de ensinar e aprender sobre América Latina”. Esse trecho confirma a proposição do componente curricular com as ideias da teoria decolonial debatidas anteriormente. Já a autonomia do componente curricular é reforçada pela sua intenção de não se caracterizar em ser um período extra nas aulas de História ou de Geografia dentro da grade curricular da instituição – ou ainda ser apenas um momento a mais de estudo da História da América na sua relação com outros países. A ideia do componente curricular é justamente ser um momento para além das abordagens tradicionais curriculares para o espaço latino-americano, dando lugar a autores, textos, visões e compreensões que, na abordagem tradicional ainda vigente, não aparecem ou aparecem de forma isolada.

A busca pela integração de saberes relacionada à ideia do decolonial ficou evidenciada quando, em 2016 – momento em que cheguei ao Colégio de Aplicação e tive contato com o componente curricular –, pude acompanhar de perto um grupo de quatro estudantes do nono ano do Ensino Fundamental que se preparava para a atividade final de Estudos latino-americanos. Sob o eixo temático “A América Latina no século XXI”, esse grupo escolheu pesquisar a temática do espaço ocupado pelas mulheres na América Latina neste século. De agosto a dezembro daquele ano foram feitos encontros semanais para a discussão da proposta e para a preparação da apresentação da pesquisa aos demais colegas do Colégio, o que ocorreria no mês de dezembro, nas dependências do Instituto Latino-americano de Estudos Avançados (ILEA), também pertencente à UFRGS.

Os primeiros encontros foram momentos para a delimitação do tema, nos quais se chegou ao consenso da abordagem política e social dada à pesquisa, pensando na participação das mulheres no ambiente político da América Latina e na contribuição social delas para o desenvolvimento deste espaço, na busca da igualdade de gênero. A abordagem dada teve ênfase na História, sobretudo no histórico da participação das mulheres na sociedade até os dias atuais. Assim, para aquela pesquisa, foram analisados os dados trazidos por instituições brasileiras, como o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ou supranacionais, como a Organização das Nações Unidas (ONU) – nas seções Mulheres e Direitos Humanos –, e a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), entre outros.

Naquele ano, além deste trabalho sobre o tema das mulheres na América Latina, outros assuntos ganharam destaque nas pesquisas estudantis, como a questão indígena, a educação, a música, a propaganda e o uso de personagens latino-americanos e a literatura na América Latina (Antoni, 2017). Para Antoni, esse momento das pesquisas coletivas e temáticas dentro do assunto América Latina é bastante revelador da riqueza da proposta e dos assuntos que são pesquisados a partir dela, pois

a liberdade de escolha das temáticas, além de garantir o interesse dos estudantes nos processos de investigação, contribui para um enriquecimento ainda maior, devido à pluralidade de temas, das análises e das compreensões acerca do atual contexto latino-americano” (Antoni, 2022, p. 311).

De 2014 até os dias de hoje há muitos relatos de experiência sobre os Estudos Latino-americanos que versam sobre os mais variados assuntos incorporados e atualizados ao ensino de América Latina, tais como movimentos sociais (Lopes; Melo; Dias, 2015), representação (Egges; Melo; Dias, 2015), plataformas digitais (Silva, 2018), gênero (Dias; Melo, 2016), entre outros assuntos. Esses relatos são produtos de experiências que observaram o componente

curricular Estudos Latino-americanos se tornar um meio de transcender as barreiras dos componentes curriculares tradicionais ao oferecer uma proposta não cronológica, mais ampla e mais diversa. Neste sentido, é importante observar o contexto específico no qual este trabalho tem sido desenvolvido. Por ser o Colégio de Aplicação uma instituição experimental (ou “escola-laboratório”, de acordo com o Artigo 2º das suas Normas Regimentais (UFRGS, 2007) dentro da Universidade, propostas como essa também podem ter maior ou melhor possibilidade de se efetivar.

O movimento que permitiu a inserção do componente curricular Estudos Latino-americanos no Colégio de Aplicação é fruto de reflexões decoloniais aplicadas aos currículos escolares e à exploração de brechas interpretativas na legislação educacional desde a LDB de 1996. Essas brechas, espaços de possibilidades ao longo do tempo, possibilitaram a inclusão destes estudos na grade curricular escolar de instituições como os Colégios de Aplicação ligados às duas universidades federais citadas neste artigo. Assim, providos do debate acerca da visão decolonial da História da América Latina, os docentes que pensaram a respeito de Estudos Latino-americanos valeram-se de brechas decoloniais (termo trazido por Walsh) possíveis nos currículos tradicionais, bem como do fato de estarem em instituições de ensino que permitem, desde a sua matriz legal, novas abordagens na educação. Assim, propuseram que o debate sobre América Latina não se restringisse mais a eventos isolados e fragmentados, mas que se tornasse algo permanente dentro do colégio, de forma a compor a grade curricular.

O componente Estudos Latino-americanos analisado neste estudo consolidou-se de forma bastante interessante dentro do espaço escolar do CAP/UFRGS desde 2015 depois que brechas foram abertas pela legislação vigente, graças às características do espaço onde se desenvolveu e pela iniciativa de professores orientados por um debate teórico novo. Criar um novo componente curricular nas grades curriculares brasileiras à semelhança de Estudos Latino-americanos talvez não seja possível no momento, mas inserir atividades e momentos de discussão, vivências ou materiais que incluam autores e autoras latino-americanas no dia a dia das instituições escolares é um caminho possível e demarca uma postura política que pode ajudar a romper com os saberes separados.

Uma atitude como essa visa a aproveitar os espaços mais ou menos abertos nas práticas escolares para promover aquilo que Walsh afirma ser “a responsabilidade político-epistêmica [...], que se estende a um envolvimento/compromisso com os processos em curso e emergentes de luta e mudança” (Walsh, 2016, p. 68) – para qual a educação, e mais especificamente uma educação comprometida com a formação integral do seu estudante, pode ser o caminho.

4 Considerações finais a propósito de um novo aprendizado e de uma cabeça bem-feita

Como toda pesquisa, esta não se encerra neste artigo. As possibilidades de análise e reflexões sobre América Latina em sala de aula são diversas, e este estudo de caso ocorreu com uma instituição escolar que possui uma organização curricular distinta das demais escolas públicas brasileiras. Dessa forma, esta análise provocou algumas reflexões, principalmente no que diz respeito à minha prática docente. Essas reflexões remontam desde a experiência na monitoria no Colégio de Aplicação até hoje, enquanto professora de História em uma escola municipal da região metropolitana de Porto Alegre. A intenção em apresentar o componente curricular Estudos Latino-americanos neste texto e discuti-lo com a teoria foi uma tarefa bastante difícil pelo fato de ter participado pessoalmente da experiência analisada. A chamada

vigilância epistemológica, termo bastante utilizado nas Ciências Humanas, foi acionada algumas vezes para viabilizar o devido afastamento do objeto pesquisado e promover uma observação e uma análise crítica.

O distanciamento do pesquisador do seu objeto de pesquisa era algo defendido quando a História ainda estava se formando enquanto campo de conhecimento e as suas fontes de pesquisa eram, estritamente, documentos governamentais. Naquele momento, não se compreendia que o pesquisador também pudesse ser agente da sua pesquisa, uma vez que imprime nela as suas impressões e interpretações, por mais imparcial que tente ser. E essa interação, quando se trata da Educação, é ainda mais difícil. Como afirma Antoni (2022, p. 312), “a história da América Latina vem sendo escrita, desde o século XIX, a partir de referenciais europeus”. Esta afirmação motivou a reflexão, neste texto, acerca de algumas experiências pedagógicas vivenciadas. Repensar a nossa História a partir de referenciais nossos e do nosso protagonismo, questionando e revelando as nossas especificidades enquanto latino-americanos, é o caminho para um possível novo aprendizado.

Esse novo aprendizado diz muito sobre como o ensino de História (e mesmo a ciência histórica) é um movimento dinâmico, que se repensa, se potencializa e se questiona. A experiência com a proposta pedagógica oferecida no Colégio de Aplicação permitiu uma reflexão sobre essa escrita da História e os agentes sociais que nós, professores, colocamos em ação nas nossas práticas docentes e nas nossas falas no dia a dia da sala de aula. Tal como Walsh, que no início deste texto afirma que precisou observar as relações dos porto-riquenhos com os estadunidenses para compreender a noção de decolonial, a minha inserção neste debate também partiu de uma experiência, que foi Estudos Latino-americanos.

Esse componente curricular surgiu de uma proposta inovadora dentro da perspectiva da compreensão e do ensino da América Latina que os pensadores decoloniais propunham. Certamente encontrou resistências e negativas que, com as fontes utilizadas, não foram aparentes nesta pesquisa. É importante reiterar também que a concepção de propostas como essa não está dissociada do momento histórico em que emerge. Pode-se pensar, inclusive, que o componente curricular é fruto de brechas mais ou menos abertas na legislação que permitiram a sua criação. E essas brechas encontraram também um terreno possível para serem exploradas nos Colégios de Aplicação, ligados às universidades públicas, que se caracterizam por serem espaços de experimentação pedagógica.

O desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras, que exploram as brechas existentes, muitas vezes encontra limites relacionados à inércia de uma cultura escolar. Neste sentido, é possível inferir que Estudos Latino-americanos ainda preserva um caráter disciplinar e reservado (ao seu espaço e ao seu público) que não dialoga tanto com a inovação que deseja. Hoje, depois de alguns anos que a experiência de monitoria ocorreu, acredito que possa haver mais diálogos, momentos e vivências que extrapolem os espaços formais do CAP/UFRGS, ou até mesmo o meio acadêmico ao qual o colégio está diretamente relacionado. Situações assim poderiam aprimorar a proposta ou mesmo potencializar a ideia de integração de saberes e transdisciplinaridade as quais persegue.

Um ambiente mais amplo de debates e recursos permitiria aos Estudos Latino-americanos – hoje um componente consolidado na grade curricular do CAP – avançar e atingir plenamente a ideia que defende e carrega como característica, que é a transdisciplinaridade, de maneira a transformar os Estudos Latino-americanos em um espaço sem fronteiras entre as disciplinas e assim superar o fato de ainda ser uma iniciativa predominantemente dos

professores de Ciências Humanas. Com isso seria possível repensar o caráter disciplinar do componente frente aos demais oferecidos pelo colégio, o que asseguraria ainda mais a característica desejada de rompimento com o conhecimento fragmentado.

Se mais vale uma cabeça bem-feita do que uma cabeça bem cheia – expressões que Morin resgata de Montaigne para defender que nada adianta o conhecimento acumulado se não é feito o uso devido do mesmo (Morin, 2013) –, ao buscar relatos de experiência este artigo observa também a diversidade de temas que aparecem sendo dialogados do seio do componente curricular. Isso demonstra a sua atualização, ainda que por ora restrita ao debate universitário, embora seja fruto de uma proposta voltada à Educação Básica.

A fragmentação ou a separação em componentes ou disciplinas não fazem sentido para um estudante do século XXI, que consegue observar, a partir da escola, o mundo à sua volta de modo integrado e relacionado. Talvez seja por isso que Estudos latino-americanos no CAp/UFRGS ou no CA/UFSC, guardadas as suas especificidades, tenham sido propostas inovadoras e que conquistaram o interesse de muitos estudantes. Isto fica evidenciado no fato de terem assegurado o seu lugar permanente na grade curricular das duas instituições. A visão integrada da realidade a partir de outro modo de ver os acontecimentos e as circunstâncias que formaram e formam o espaço cultural e social da América Latina, à qual o debate decolonial se relaciona, permitiram a continuidade dos Estudos Latino-americanos. Essa integração (ou mesmo o abandono de um modelo disciplinar) é defendida por grandes pensadores da Educação da atualidade, como Morin, que afirma:

o desenvolvimento de uma democracia cognitiva só é possível com a reorganização do saber; e esta pede uma reforma do pensamento que permita não apenas isolar para conhecer, mas também ligar o que está isolado, e nela renasceriam, de uma nova maneira, as noções pulverizadas pelo esmagamento disciplinar: o ser humano, a natureza, o cosmo, a realidade (Morin, 2021, p. 104).

Morin também invoca a ideia de uma possível “democracia cognitiva”. Hoje em dia, ainda não há a possibilidade de se ter um componente curricular semelhante nas grades curriculares das instituições de ensino da Educação Básica, mas ter participado desta experiência permitiu a abertura de brechas reflexivas dentro da formação docente e, por conseguinte, da visão de História que passei a ter. Essas brechas se colocam como um novo aprendizado em direção à democracia cognitiva, a qual é possível quando se propõe outro olhar a respeito das coisas e dos acontecimentos, como a pedagogia decolonial provoca.

A provocação que o pensamento decolonial faz é antes de tudo a de observar a História a partir dos sujeitos que dela participaram no passado e participam no presente, voltando para essa observação um olhar crítico e próprio de quem é observado. Durante bastante tempo a História se fechou a isso, buscando modelos de fora que não dialogavam com as realidades particulares que dela são matrizes. A disciplina de Estudos Latino-americanos é exemplo de uma proposta possível dentro de brechas, que o conceito de decolonial e integração de saberes, ainda em curso, auxiliaram a abrir. E brechas podem produzir fissuras maiores, rupturas, para que, por meio delas, possa emergir uma sociedade mais justa e solidária, na qual a sociedade latino-americana seja protagonista.



Referências

ABREU, M.; MATTOS, H. Em torno das “Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e cultura afro-brasileira e africana”: uma conversa com historiadores. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 21, p. 5-20, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/eh/a/59tmSkhj3wzhwrCrdgC4cvx/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 2 abr. 2023.

ALVES, T. K.; OLIVEIRA, W. O ensino de história da América Latina no Brasil: sobre currículos e programas. Magis, **Revista Internacional de Investigación en Educación**, Bogotá, v. 3, n. 6, 2011. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281021734003>. Acesso em: 30 jan. 2023.

ANTONI, E. O ensino de temáticas de América Latina no Colégio de Aplicação/UFRGS: relato de uma experiência de monitoria. In: **XIII Salão de Ensino**. Porto Alegre: UFRGS, 2017. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/177808>. Acesso em: 8 abr. 2023.

ANTONI, E. História da América Latina: diálogos possíveis entre a sociologia das ausências e os livros didáticos de História. **Intellectus**. [S. l.], v. 20, n. 1, p. 74-91, 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/intellectus/article/view/57515>. Acesso em: 2 maio 2023.

ANTONI, E. Estudos Latino-americanos: uma experiência decolonial de currículo e práticas. In: MIRANDA, C. *et al* (org.). **Em busca de histórias outras: perspectivas decoloniais na América Latina**. Curitiba: Was Edições, 2022.

ANTONI, E.; CÂMARA, M. A.; CORTES, R.S. Semana Latino-americana do Colégio de Aplicação/UFRGS: um espaço de reflexão e diálogo sobre América Latina. In: **X Salão de Ensino**. Porto Alegre: UFRGS, out. 2014. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/110647>. Acesso em: 30 mar. 2023.

BALLESTRIN, L. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, p. 89-117, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcpol/a/DxkN3kQ3XdYYPbwwXH55jlv/?lang=pt>. Acesso em: 29 out. 2022.

BETHELL, L. O Brasil e a ideia de “América Latina” em perspectiva histórica. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 22, p. 289-321, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/eh/a/wDjSryQpkTFYcKBMHqwfNKD/?lang=pt>. Acesso em: 2 out. 2023.

BITTENCOURT, C. M. F. (2013). Ensino de História da América: reflexões sobre problemas de identidades. **Revista Eletrônica da ANPHLAC**, São Paulo, n. 4, p. 5–15, 2013. Disponível em: <https://revista.anphlac.org.br/anphlac/article/view/1358>. Acesso em: 15 maio. 2024.



BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: apresentação dos Temas Contemporâneos Transversais, Ética/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ttransversais.pdf>. Acesso em: 30 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Parecer nº 11, de 7 de julho de 2010. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, 9 dez. 2010a.

Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6324-pceb011-10&category_slug=agosto-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 23 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 7/2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, 15 dez. 2010b.

Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf. Acesso em: 15 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. MEC, 2017. Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 1º out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Temas contemporâneos transversais na BNCC**. MEC, 2019. Brasília, 2019. Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/contextualizacao_temas_contemporaneos.pdf. Acesso em: 10 out. 2023.

CANDAU, V. M. (Org.). **Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação outra?** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016.

CENTRO DE PESQUISA E DOCUMENTAÇÃO DE HISTÓRIA CONTEMPORÂNEA DO BRASIL. **Dicionário histórico-biográfico brasileiro**. Verbete Gustavo Capanema. Rio de Janeiro: FGV, 2001. Disponível em:

<https://www18.fgv.br/CPDOC/acervo/dicionarios/verbete-biografico/gustavo-capanema-filho>
Acesso em: 15 maio 2023.

CONCEIÇÃO, J. P. da; DIAS, M. de F. S.. Ensino de História e consciência histórica latino-americana. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 31, p. 173-191, 2011.

Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbh/a/jq67NRfY93WLBHT7n6QkwGz/?lang=pt>. Acesso em: 28 out. 2022.

CORREIA, E. S. Colégios de Aplicação Pedagógica: sua história e seu papel no contexto educacional brasileiro. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, v. 9, n. 17, p. 116-129, 2017. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/619>.

Acesso em: 10 maio 2023.

CRISTOFOLI, M. S. Trilhando caminhos diferentes. In: DIAS, M. de F. S. (org.). **História da América. Ensino, poder e identidade**. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2004.



DIAS, M. F. S. (org.). **História da América: Ensino, poder e identidade**. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2004.

DIAS, J. H. A temática de gênero em sala de aula. *In: XII Salão de Ensino*. Porto Alegre: UFRGS, 2016. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/153501>. Acesso em: 19 abr. 2023.

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

EGGRES, L. L.; MELO, R.M.; DIAS, J.H. Estudo das ações e representações dos Movimentos sociais latino-americanos no Ensino Fundamental: experimentações no PIBID-História-UFRGS. *In: XI Salão de Ensino*. Porto Alegre: UFRGS, 2015. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/133395>. Acesso em: 18 abr. 2023.

GALLINDO, L. S.; SILVA, M. M. Pedagogia Decolonial: Kanteatro: prática de uma educação antirracista. **Revista Semana Pedagógica**, Recife, v. 1, n. 1, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistasemanapedagogica/article/view/243289>. Acesso em 30 maio 2023.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (org.). **Métodos de pesquisa**. Série Educação a Distância UAB; SEAD/UFRGS. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

GROLLMUS, N. S.; TARRÈS, J. P. Relatos metodológicos: difractando experiências narrativas de investigación. **Fórum Qualitative Social Research**, [S.l.] v. 16, n. 2, maio 2015. Disponível em: <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/2207>. Acesso em: 1 abr. 2023.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2022.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2021.

NETO, J. C. da M. **Educação popular e pensamento decolonial latino-americano em Paulo Freire e Orlando Fals Borda**. 2015. Tese (Doutorado) 108 – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2015. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFGPA_a82ee11ddc720fb6e6eef07746228764. Acesso em: 20 dez. 2023.

OLIVEIRA, R. G. Colonialidade do saber: Outro olhar sobre o Brasil nas aulas de História da Educação Básica. UNESCO - Universidade do Extremo Sul Catarinense. *In: II Seminário de Educação, conhecimento e processos educativos: Educação, Arte e Direitos Humanos*. 2017. Disponível em: <https://periodicos.unesc.net/ojs/index.php/seminarioECPE/article/download/4085/3838/11386>. Acesso em: 25 mar. 2023.



PEREIRA, N. M.; PAIM, E. A. Para pensar o ensino de história e os passados sensíveis: contribuições do pensamento decolonial. **Educação e Filosofia**. Uberlândia, v. 32, n. 66, set./dez. 2018, p. 1-16, 2018.

Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/40152>. Acesso em: 1 out. 2022.

POMBO, O. **A interdisciplinaridade**: reflexão e experiência. 2. ed. Lisboa: Universidade de Lisboa, 1994. Disponível em:

<https://webpages.ciencias.ulisboa.pt/~ommartins/mathesis/interdisciplinaridade.pdf>.

Acesso em: 10 maio 2023.

POMBO, O. *et al.* Interdisciplinaridade e integração dos saberes. **Liinc em Revista**, [S. l.], v. 1, n. 1, 2006. Disponível em: <https://revista.ibict.br/liinc/article/view/3082>. Acesso em: 30 jun. 2024.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder y clasificación social. **Journal of world-systems research**, Buenos Aires, v. 11, n. 2, p. 342-386, 2000.

Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140506032333/eje1-7.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2023.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, Edgardo (org.). **A Colonialidade do Saber** - Eurocentrismo e Ciências Sociais: Perspectivas Latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. Disponível em:

http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf. Acesso em: 20 set. 2022.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e Interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

SILVA, B.H. Rompendo os limites da sala de aula: a utilização de plataforma digital no componente curricular de Estudos Latino-americanos no CAP-UFRGS. *In*: **XIV Salão de Ensino**. Porto Alegre: UFRGS, 2018. Disponível em:

<https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/192655>. Acesso em: 18 abr. 2023.

UFRGS. Colégio de Aplicação. **Normas Regimentais do Colégio de Aplicação**. Porto Alegre: UFRGS, 2007. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/colégiodeaplicacao/wp-content/uploads/2022/07/Normas-Regimentais.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2023.

UFRGS. Colégio de Aplicação. **Programa de Estudos**. Porto Alegre: UFRGS, 2022. Disponível em:

https://www.ufrgs.br/colégiodeaplicacao/wp-content/uploads/2022/04/PE_EF_80_ELA_2022.pdf. Acesso em: 16 jun. 2024.

UFRGS. Colégio de Aplicação. **Estudos latino-americanos**. Porto Alegre: UFRGS, 2023. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/estudoslatinoamericanos/>. Acesso em: 10 maio 2024.



UFSC. Instituto de Estudos Latino-americanos. **América Latina no ensino fundamental**. Florianópolis: IELA, 2016. Disponível em: <https://iela.ufsc.br/america-latina-no-ensino-fundamental/>. Acesso em: 1 abr. 2023.

VARGAS, G. F. **Perspectivas de Ensino de História Decolonial**: uma experiência na disciplina de Estudos latino-americanos do Colégio de Aplicação/UFRGS. 2019. 73 f. TCC (Graduação) - Curso de História, Departamento de História, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/estudoslatinoamericanos/wp-content/uploads/2021/08/TCC-Giordano-Ferreira-Vargas.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2023.

VIEIRA, K. M. *et al.* Os temas transversais na Base Nacional Comum Curricular: da legislação à prática. **Educação: Teoria e Prática**. São Paulo, v. 32, n. 65, 2022. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/15719/12316>. Acesso em: 10 fev. 2023.

WALSH, C.; OLIVEIRA, L. F. de; CANDAU, V. M. **Colonialidade e pedagogia decolonial**: Para pensar uma educação outra. *Education Policy Analysis Archives*, Arizona/EUA, v. 26, p. 83-83, 2018. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/3874>. Acesso em: 30 mar. 2023.

Recebido em setembro de 2024.

Aprovado em novembro de 2024.