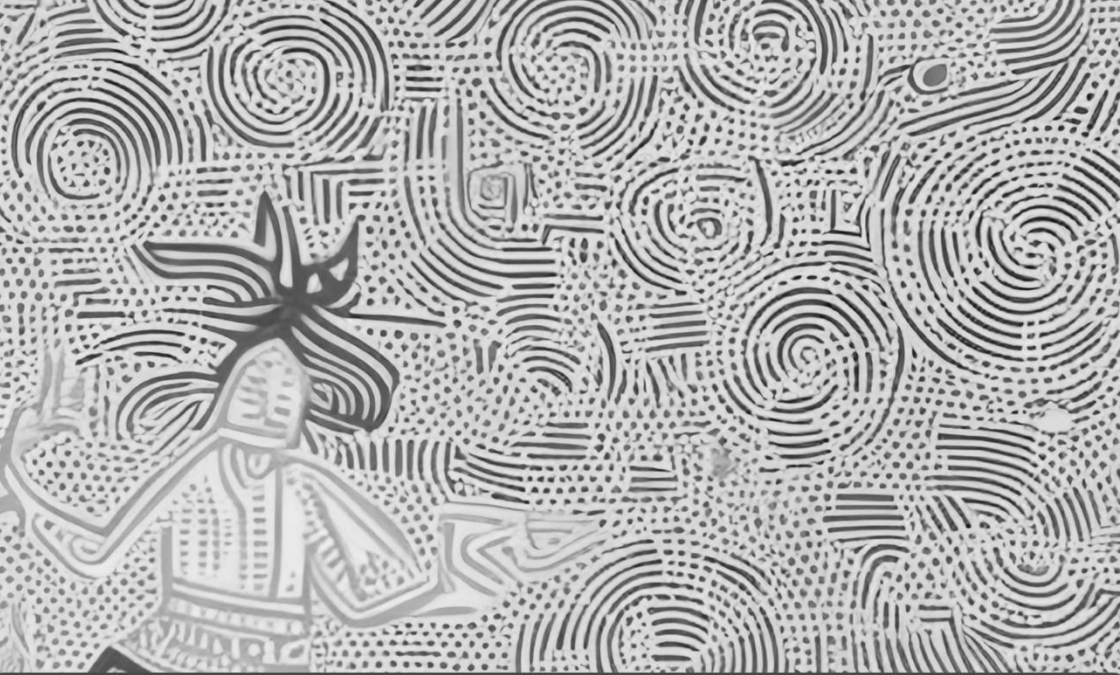


Juliana Pirola - Patrícia Mechi - Tereza Spyer
(org.)

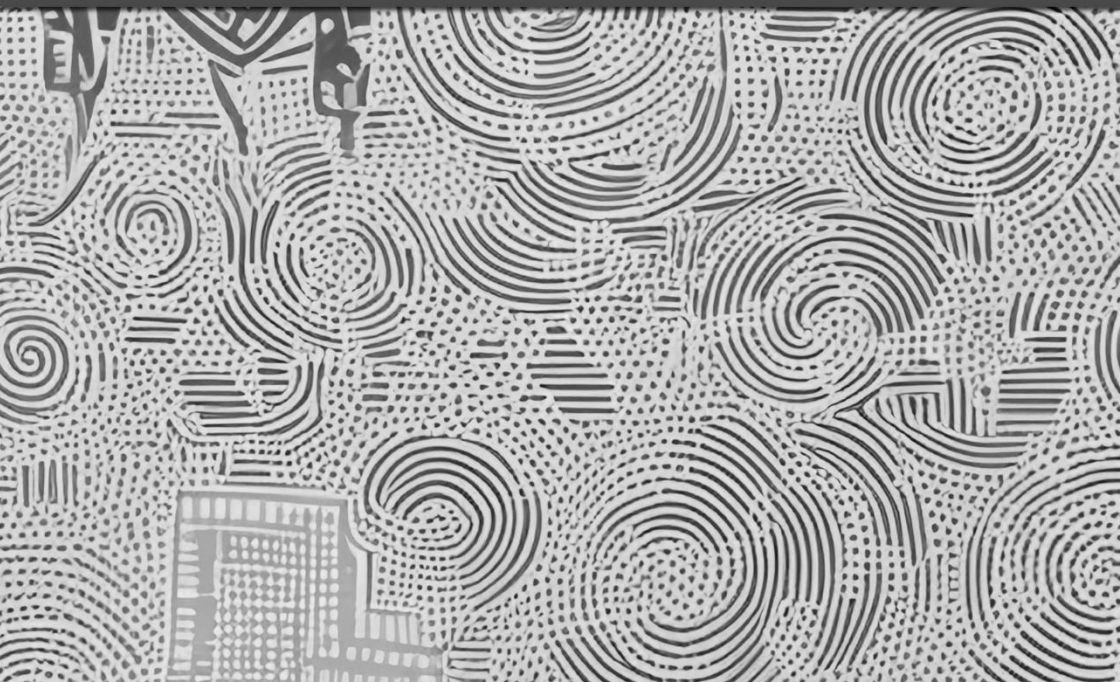
ALÉM DAS FRONTEIRAS:
Ensino de História e Integração
Latino-Americana

 EDITORA
TODAS AS
MUSAS



ALÉM DAS FRONTEIRAS:

Ensino de História e Integração
Latino-Americana



Juliana Pirola
Patrícia Mechi
Tereza Spyer
(org.)

Além das Fronteiras:
Ensino de História e Integração Latino-Americana

1ª edição
São Paulo
Todas as Musas
2026

Editor: Flavio Botton
Supervisão Editorial: Fernanda Verdasca Botton
Capa e diagramação: Studio Vintage Br
Juliana Pirola © Patrícia Mechi © Tereza Spyer ©

Conselho Editorial
María Victoria González Peña
Livia Esmeralda Vargas González
Carine Dalmás



A reprodução não autorizada desta publicação, por qualquer meio, seja total ou parcial, constitui violação da Lei nº 9.610/98.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Além das fronteiras [livro eletrônico] : ensino de história e integração latino-americana / Juliana Pirola, Patrícia Mechi, Tereza Spyer (org.). -- São Paulo : Editora Todas as Musas, 2026. eBook.

Vários autores.
Bibliografia.
ISBN 978-85-9583-213-8

1. Decolonialidade 2. Educação – América Latina 3. Ensino superior 4. História – Estudo e ensino 5. Prática pedagógica I. Pirola, Juliana. II. Mechi, Patrícia. III. Spyer, Tereza.

26-343974.0

CDD-379.8

Índices para catálogo sistemático:

1. América Latina : Política educacional 379.8

Eliane de Freitas Leite – Bibliotecária – CRB 8/8415

Sumário

Entre Fronteiras e Saberes: O Ensino de História das Américas e a Formação Docente

Juliana Pirola, Patrícia Mechi e Tereza Spyer 5

Parte I – Perspectivas Teóricas e Metodológicas para o Ensino de História das Américas 11

História das Américas no ensino superior: Estudos críticos na perspectiva anti/decolonial

Mariana Bruce, Daiane Duarte e Rhuan Figueiredo13

Diálogos para ensinar: relatos de américa latina a partir de problemas socialmente vivos

Miguel A. Jara e Sonia R. Miranda.....41

História e literatura: percorrendo a América Latina

Edgar da Silva Gomes e Yvone Dias Avelino 65

Ensino de História das Américas e as lutas antirracistas: Um convite por currículos mais plurais

Mateus Fávaro Reis e Marcos Gustavo da Cunha Francisco ... 89

Parte II – Desafios e Práticas 113

Lecionar História das Américas no centro do Brasil: o imperativo de olhar para fora

Êça Pereira da Silva 115

A recepção de alguns conteúdos temáticos dos cursos de História e Mediação Cultural pelos alunos da Universidade Federal Latino-Americano (UNILA)

Cícero João da Costa Filho139

A integração latino-americana nos TCCs de História da UNILA (2014–2025)

Gabriel Antonio Butzen, Gabrielle Legnaghi de Almeida e Lara Abreu Vasconcelos Almeida165

Relatos de uma experiência de estágio docente-ativista: desafios emergentes ao ensino-aprendizagem em fundamentos da América Latina na UNILA

Orlando Bellei Neto 191

Índice Remissivo219

Entre Fronteiras e Saberes: O Ensino de História das Américas e a Formação Docente

Juliana Pirola

Patrícia Mechi

Tereza Spyer

ENTRE FRONTEIRAS E SALAS DE AULA: REPENSANDO A HISTÓRIA DAS AMÉRICAS E A FORMAÇÃO DOCENTE

Fronteiras não são apenas linhas políticas que dividem territórios. São também marcas simbólicas que separam ou conectam experiências, memórias e narrativas. No ensino de História das Américas, a noção de fronteira aparece de forma ambígua: pode ser barreira, mas também ponte; pode isolar, mas também abrir espaços de circulação de saberes. Pensar o ensino de História das Américas hoje é, portanto, pensar como atravessar essas fronteiras para construir consciências históricas críticas, plurais e engajadas.

Por muito tempo, a História das Américas ocupou posição marginal nos currículos universitários, tratada como simples extensão da História Mundial ou como tema secundário diante da primazia atribuída à Europa. Essa perspectiva reduzia, sobretudo, a América Latina e o Caribe a espaços de dependência, além disso restringia a compreensão da própria história dos Estados Unidos e do Canadá a uma narrativa isolada, desconectada das dinâmicas continentais. O resultado foi o apagamento de processos históricos autônomos, de experiências lo-

cais e de protagonismos sociais que atravessam todo o continente. Re-colocar as Américas no centro da formação docente significa romper com essa lógica e afirmá-las como territórios de produção de histórias, identidades e saberes.

Esse movimento não se faz sem tensões. Ele implica rever currículos, problematizar as narrativas hegemônicas e abordar sujeitos historicamente silenciados: povos indígenas, comunidades afrodescendentes, mulheres, trabalhadores, migrantes etc. Implica também adotar metodologias capazes de dialogar com a diversidade cultural e linguística do continente, acolhendo a pluralidade de experiências que marcam a vida dos estudantes. Ensinar História das Américas, nesse sentido, não é apenas transmitir conteúdos: é criar condições para que cada estudante reconheça sua própria trajetória inscrita em um horizonte coletivo e regional.

A formação de professores/as é o lugar privilegiado desse processo. São os cursos de licenciatura que formam os/as educadores/as que, no ensino básico, inscreverão perspectivas críticas, memórias e saberes. Preparar docentes para ensinar História das Américas significa oferecer a eles/as ferramentas teóricas e pedagógicas para enfrentar desigualdades, questionar silenciamentos e construir práticas comprometidas com a democracia e os direitos humanos. É nesse espaço que se definem não apenas conteúdos, mas também valores e compromissos que atravessarão gerações.

Essa tarefa ganha relevância ainda maior diante do contexto atual, marcado pelo avanço de discursos negacionistas e pela ascensão de projetos autoritários. A História das Américas tem sido alvo de disputas, com tentativas de minimizar violências, invisibilizar resistências e manipular passados para justificar projetos políticos excludentes. Ao mesmo tempo, surgem experiências de resistência que transformam a sala de aula em espaços de crítica, criação e emancipação. O ensino de História das Américas torna-se, assim, um gesto político: afirmar a pluralidade, a justiça social e a democracia em tempos de crise.

Não se trata, contudo, de tarefa restrita ao campo acadêmico. As fronteiras simbólicas também se manifestam na vida cotidiana dos/as estudantes, que muitas vezes chegam à universidade sem referências

sólidas sobre a História das Américas. Superar essa lacuna exige práticas pedagógicas inovadoras, que incluam literatura, cinema, artes, músicas e mídias digitais como recursos para aproximar passado e presente, ampliando horizontes de pertencimento e identidade. O desafio é mostrar que a História das Américas não está distante, mas atravessa o dia a dia das comunidades e das lutas sociais em curso.

Este livro nasce desse horizonte de compromissos. Reunimos aqui diferentes vozes — de pesquisadores/as consolidados/as a jovens em formação — para refletir sobre os caminhos e desafios de ensinar a História das Américas.

O objetivo central é fortalecer esse campo como parte estruturante do ensino superior, contribuindo tanto para a formação de professores quanto para a consolidação de práticas que ultrapassem fronteiras nacionais e epistemológicas. A diversidade dos textos que compõem este volume é, por si só, testemunho da riqueza de perspectivas que podem ser mobilizadas quando nosso continente é colocado no centro do ensino de História.

Ao mesmo tempo, este projeto é fruto de vínculos afetivos e políticos. Ele nasceu do encontro de três professoras que, na Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), descobriram afinidades acadêmicas e humanas, construindo uma parceria sustentada pela amizade e pela convicção de que o ensino de História deve ser coletivo e comprometido. Mais do que uma coletânea acadêmica, este livro é também expressão desse gesto: afirmar que atravessar fronteiras é sempre um trabalho coletivo, feito de encontros, diálogos e esperanças compartilhadas.

CARTOGRAFIAS DO ENSINO: PERCURSOS, PRÁTICAS E DESAFIOS

O livro está dividido em duas grandes seções: Parte I – Perspectivas Teóricas e Metodológicas para o Ensino de História das Américas e Parte II – Desafios e Práticas.

Essa divisão reflete a intenção de articular reflexões conceituais e epistemológicas com experiências concretas de ensino, compondo um

mosaico que evidencia tanto os fundamentos críticos quanto os desafios cotidianos de lecionar e aprender História das Américas.

Parte I – Perspectivas Teóricas e Metodológicas para o Ensino de História das Américas

O capítulo de abertura, **“Ensino de História das Américas na Perspectiva Anti/Decolonial: Estudos Críticos”**, de Mariana Bruce, Daiane Gonçalves e Rhuan Figueiredo, propõe uma reflexão sobre como perspectivas críticas e decoloniais podem tensionar os currículos de História. O texto analisa os limites de narrativas eurocêntricas ainda predominantes e defende a construção de currículos que reconheçam a América Latina como espaço de produção de saberes próprios. Os/as autores/as sugerem práticas pedagógicas que aproximam teoria e militância, abrindo caminhos para uma educação comprometida com a pluralidade e a transformação social.

Em **“Dialogar para Ensinar: Histórias da América Latina a partir de Problemas Socialmente Vivos”**, Miguel Jara e Sonia Miranda apresentam uma experiência pedagógica transnacional, a chamada “Classe Espelho”, que reuniu estudantes de diferentes países da região. A proposta foi construída em torno de problemas que atravessam a vida social e política da América Latina, como autoritarismo, desigualdades e negacionismos. O texto mostra como esse método amplia a compreensão histórica, promove a empatia entre realidades distintas e reforça a dimensão democrática do ensino de História.

O capítulo **“História e Literatura: Pedagogia para um Ensino Superior da América Latina”**, de Yvone Dias Avelino e Edgar da Silva Gomes, discute o potencial da literatura como ferramenta pedagógica. Ao articular obras literárias com processos históricos, os/as autores/as defendem que a literatura permite compreender a América Latina para além das cronologias oficiais, explorando sensibilidades, memórias e experiências sociais. O texto apresenta exemplos práticos de como romances, contos e poesias podem enriquecer a formação docente, aproximando o ensino da vida cultural do continente.

Encerrando a primeira parte, **Mateus Fávaro Reis e Marcos Gustavo da Cunha Francisco**, em **“Ensino de História das**

Américas e as lutas antirracistas: um convite por currículos mais plurais”, abordam a necessidade de que o ensino da História das Américas assuma como central o enfrentamento ao racismo estrutural. O capítulo propõe currículos que valorizem a experiência de povos negros e indígenas e que ampliem o repertório de fontes e narrativas trabalhadas em sala de aula. Trata-se de um convite a uma educação histórica que seja, ao mesmo tempo, inclusiva e transformadora.

Parte II – Desafios e Práticas

Abrindo a segunda seção, **Êça Pereira da Silva** apresenta o capítulo **“Lecionar História das Américas no Centro do Brasil: O Imperativo de Olharmos para Fora”**. A autora parte de sua experiência na Universidade Federal do Tocantins para refletir sobre os desafios de despertar nos/as estudantes o interesse pela América Latina. Diante de uma realidade marcada pela ausência desse conteúdo nos currículos escolares, o texto apresenta estratégias de ensino que incluem o uso de filmes, comparações regionais e atividades em sala que provocam o deslocamento do olhar para além das fronteiras nacionais.

No capítulo **“Tensões na História e Outras Histórias, do Brasil e da Europa: A Recepção dos Conteúdos Temáticos dos Cursos de História e Mediação Cultural pelos Alunos da UNILA”**, Cícero João da Costa Filho analisa as reações de estudantes da UNILA diante de conteúdos fortemente marcados pela tradição europeia. O autor mostra como a presença de alunos/as de diferentes nacionalidades e origens — incluindo indígenas — reconfigura a recepção dos temas, promovendo tensões, debates e aberturas para leituras críticas que ultrapassam os cânones historiográficos tradicionais.

Em seguida, Gabriel Antonio Butzen, Gabrielle de Almeida e Lara Vasconcelos, no capítulo **“A integração latino-americana nos cursos de história da UNILA: uma análise dos trabalhos de conclusão de curso”**, apresentam uma investigação sobre os Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs) defendidos entre 2014 e 2025 na UNILA. O texto analisa em que medida os trabalhos refletem o compromisso institucional da universidade com a integração regional.

A pesquisa mostra avanços, mas também aponta lacunas, evidenciando a necessidade de maior alinhamento entre os projetos pedagógicos e a produção acadêmica discente.

Encerrando o volume, Orlando Bellei Neto, em **“Desafios Didáticos em Fundamentos da América Latina na UNILA: o Perfil Heterogêneo dos Estudantes em uma Disciplina de Temas Diversos”**, compartilha sua experiência de estágio docente na disciplina Fundamentos da América Latina II (FAL II), do Ciclo Comum de Estudos (CCE). O autor reflete sobre como a diversidade discente — em termos de nacionalidade, trajetórias sociais e culturais — pode ser transformada em recurso pedagógico. O texto defende uma postura docente que não apenas reconheça, mas ativamente valorize a heterogeneidade, transformando-a em motor de inovação, diálogo e engajamento.

Ao reunir vozes diversas, este volume reafirma a convicção de que a integração não se constrói apenas nas políticas de Estado, mas também — e principalmente — no cotidiano das salas de aula, nas práticas docentes e na formação de professores/as. Mais do que oferecer diagnósticos, este livro apresenta experiências, reflexões e propostas que fortalecem o ensino de História das Américas como espaço de crítica, resistência e integração.

Assim, convidamos o/a leitor/a a percorrer estas páginas como quem atravessa uma cartografia aberta, feita de encontros, tensões e descobertas. Esta obra é uma aposta: a de que a História, quando ensinada de forma crítica e plural, pode ser força integradora, capaz de ir além das fronteiras.

Por fim, agradecemos ao Programa de Pós-Graduação em Integração Contemporânea da América Latina (PPG-ICAL), da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), cujo apoio financeiro tornou possível esta publicação. Foi a partir da verba disponibilizada por este programa que a obra pôde ser concretizada, reforçando o compromisso institucional da UNILA com a integração regional e a circulação de saberes.

Parte I – Perspectivas Teóricas e
Metodológicas para o Ensino de História
das Américas

História das Américas no ensino superior: Estudos críticos na perspectiva anti/decolonial

Mariana Bruce

Professora adjunta de História da América III do Departamento de História da Universidade Federal Fluminense/UFF, coordenadora do Programa de Monitoria, professora-orientadora do projeto “Américas na Perspectiva Anti/Decolonial: Estudos Críticos” e professora associada ao ProfHistória e ao Programa de Pós-Graduação em História/PPGH da UFF. Mulher, branca, cisgênero, mãe, moradora da Zona Oeste do Rio de Janeiro..

Daiane Duarte

Graduanda em História na Universidade Federal Fluminense/UFF, monitora do projeto “Américas na Perspectiva Anti/Decolonial: Estudos Críticos” e membro do Grupo de Estudos Asiáticos/GEA-UFF. Mulher, negra, cisgênero, moradora da Baixada Fluminense do Rio de Janeiro.

Rhuan Figueiredo

Graduando em História na Universidade Federal Fluminense/UFF, monitor do projeto “Américas na Perspectiva Anti/Decolonial: Estudos Críticos”, membro da “Ação de Extensão – Caminhos para o Bem Viver Bajo el Radar Político” e do Grupo de Estudos Asiáticos/GEA-UFF. Homem, negro, cisgênero, morador do Leste Fluminense do Rio de Janeiro.

INTRODUÇÃO

O Ensino de História da América é um campo repleto de desafios e possibilidades. No ano de 2024, a partir do Departamento de História, da Universidade Federal Fluminense, as equipes de América II e III, que trabalham, respectivamente, no ciclo básico, com América Independente (século XIX) e América Contemporânea (séculos XX e XXI), submeteram para o Programa de Monitoria, o projeto “Américas na Perspectiva Anti/Decolonial: Estudos Críticos”. Com a orientação de Mariana Bruce, o projeto foi contemplado com duas bolsas de monitoria assumidas por Daiane Duarte e Rhuan Figueiredo. Além dos aspectos convencionais do programa voltado para a iniciação à docência – que prevê o acompanhamento das aulas e do corpo discente durante os semestres, a realização de aulas supervisionadas e a produção de materiais didáticos – a equipe se debruçou também sobre uma pesquisa relacionada ao próprio campo de Ensino de História da América no interregno do século XIX ao século XXI. A proposta foi a realização de um estudo crítico da área tendo como enfoque as perspectivas teóricas e conteúdos voltados para uma análise comprometida com a visibilização de sujeitos subalternizados pela ordem moderno-ocidental-colonial. Isto é, tratava-se de identificar quais os desafios que estão colocados hoje para que o Ensino de História da América esteja implicado com um sentido de reparação histórica que reconheça a questão racial não só como tema a ser abordado nos currículos, mas também a utilização de autoras e autores negros e indígenas como referências teóricas.

A perspectiva de uma ordem moderno-ocidental-colonial ganhou maior visibilidade na historiografia a partir da consolidação dos chamados estudos decoloniais. Na América Latina, estes últimos são tributários, em grande medida, das contribuições do Grupo Modernidade/Colonialidade que surgiu nos anos 1990 e foi um dos grandes responsáveis por promover um giro do campo científico latino-americano para uma perspectiva que confere maior ênfase aos sujeitos racializados e invisibilizados pela Modernidade Ocidental, bem como à

desmistificação desta última (Ballestrin, 2013; Castro-Gómez e Grosfoguel, 2007; Lander, 2015). Trata-se de um desdobramento especificamente latino-americano de uma crítica mais geral que parte de diferentes periferias do mundo no sentido de desconstruir o *eurocentrismo*, destituindo-lhe de sua pretensão universalista e, ao mesmo tempo, reivindicar um entendimento da mesma que não ignore uma dimensão que lhe é estruturante que é a sua relação colonial com a América.

O sociólogo peruano Aníbal Quijano, em particular, é um dos grandes expoentes do giro latino-americano. O mérito de Quijano está em produzir uma síntese em torno de uma teoria sobre o poder, sobre a dependência histórico-estrutural e sobre a raça que contribuiu para a criação de um campo de pensamento crítico. O autor chama atenção sobre como que à raiz da emergência do capitalismo e do poder colonial da Europa sobre a América emergem novas concepções de hierarquias sociais que não existiam antes, destacando como os grupos sociais passam a ser classificados a partir de novos marcadores, quais sejam, além de proprietários e não proprietários, homens e mulheres, também brancos e não brancos, sendo a raça um atributo novo criado pela circunstância histórica específica da modernidade-colonial capitalista em sua relação com a América. A racialização é aqui entendida como uma construção política criada e promovida por esse processo colonial (protagonizado por pessoas brancas de origem europeia) e não fruto de uma determinação biológica de uma diferença fenotípica entre pessoas brancas, pessoas indígenas e pessoas negras. Contribuições como a de Quijano se tornaram peças-chave para afirmação e consolidação de um campo científico que vem pautando o princípio decolonial como um caminho necessário para repensar as epistemologias que sustentam a produção científica no âmbito das humanidades (Quijano, 2005).

Porém, vozes dissidentes têm denunciado a perpetuação de uma invisibilidade da produção intelectual de sujeitos racializados, sobretudo quando egressa de regiões periféricas do continente. Segundo Silvia Rivera Cusicanqui (2021), o fato de muitos dos autores de referência do pensamento decolonial latino-americano estarem localizados

em universidades do “norte global”, acabou conferindo maior repercussão para as suas contribuições e de sua rede de intelectuais associados, sem, contudo, haver um reconhecimento de quem há algum tempo já vinha abrindo esses caminhos no “sul global”. A própria autora pode ser considerada um exemplo desta invisibilidade, pois como mulher e aymara, professora aposentada da Universidad Mayor de San Andrés/UMSA, na Bolívia, não foi devidamente reconhecida no contexto do grupo Modernidade/Colonialidade – embora estivesse tratando de muitos dos aspectos considerados centrais há algumas décadas, vide a sua participação na fundação do *Taller de Historia Oral Andino*/THOA, nos anos 1980, e suas produções mais recentes à respeito da *Sociologia de la Imagen* e da docu-ficção (2015).

Por outros caminhos, outras correntes de pensamento, como a do Pensamento Negro Radical, tendo como uma de suas principais expoentes Denise Ferreira da Silva (2024), ou de contribuições como a da maori Linda Tuhiwai Smith (2018) com sua proposta de descolonizar metodologias, pensando a pesquisa a partir dos povos indígenas, há uma crítica mais profunda que se sustenta no legado e na continuidade das lutas anticoloniais protagonizadas por sujeitos negros e indígenas que, desde 1492 (até hoje), vêm acumulando questionamentos sobre a mesma Modernidade Ocidental, bem como anúncios sobre outras maneiras de ser, habitar e pensar o mundo. Também nessas abordagens, a construção da raça e seus efeitos no estabelecimento de hierarquias que moldaram a realidade social e suas bases ontoepistemológicas possuem uma centralidade – embora não se descarte a intersecção com outros vetores de opressão, tais como a classe e o gênero.

Portanto, o fato de situarmos esses estudos críticos no âmbito do que se convencionou chamar como decolonial, mas também – e, talvez, principalmente – no anticolonial tem por objetivo ressaltar a relevância de se questionar o campo do Ensino de História da América, sobretudo no que se refere a sua capacidade de enfrentar as graves lacunas deixadas pela episteme moderna, considerando a relevância da raça para pensar a formação social e os processos de produção do conhecimento. Partimos do pressuposto de que raça e os processos de racialização decorrentes estão situados no âmbito de um sistema de poder que, por sua vez, se articula também a um projeto de exploração

econômica. Charles Mills (2024) é outro autor que oferece uma perspectiva global sobre raça através de uma abordagem interdisciplinar, na qual marca uma posição contundente na denúncia da existência de uma supremacia branca que, no bojo da construção da modernidade, produz um Contrato Racial como um subtexto não reconhecido, porém assumido, pela tradição do Contrato Social. Suas provocações vão no sentido de evidenciar como os fundamentos estruturais da ordem social estão profundamente enraizados em todo um conjunto de privilégios atribuídos à branquitude em detrimento das pessoas racializadas (negras e indígenas, em particular). O autor denuncia como brancos historicamente não assumiram raça como algo político e que é preciso reorientar esse olhar. Assim, ao explicitar como se dá a construção dessa engrenagem, Mills visa contribuir para a construção de um horizonte emancipatório.

Desde o campo do pensamento negro radical, Denise Ferreira da Silva (2024) também realiza uma crítica à racialidade, elaborando para além das categorias do entendimento kantianas. A autora também sustenta como é o racial o que organiza o espaço global. Não é um dado, não é natural, não é um desvio, não é uma particularidade ou uma anomalia, mas uma construção que tem suas origens no surgimento do pensamento moderno na Europa, no século XVI, que, não por acaso, se dá com o início do colonialismo. Para Silva, é preciso destruir esse mundo como conhecemos e abrir possibilidades para a imaginação política. Ao expor a dialética racial que sustenta os pilares ontoepistemológicos da modernidade, retirando da transparência esse sujeito branco moderno que fabrica esse mundo colonial, é possível extrapolar seus domínios.

No que se refere aos autores indígenas que aportam para pensar a centralidade da raça na formação do capitalismo e da modernidade, Silvia Rivera Cusicanqui (2021) sugere um caminho de descolonização das práticas e discursos partindo de um lugar que busca depurar o legado europeu, assim como o legado *índio*¹ em defesa de um mundo

¹ Diferentemente do Brasil (e em outras partes do mundo) onde os movimentos indígenas adotaram a expressão “indígena” ao invés de “índio” para se referir aos povos indígenas, no altiplano andino, a expressão *índio* é mais corrente, mas, de igual maneira, tem o intuito de subverter o caráter racista e

ch'ixi, um mundo de *yuxtaposiciones* que prevê uma dialética sem síntese entre esses distintos sistemas culturais no sujeito. Já a maori Linda Tuhiwai Smith (2018) também chama atenção para o fato de como os procedimentos de pesquisa no Ocidente estão intrinsecamente associados ao colonialismo e ao imperialismo. Ao longo dos séculos, tais pesquisas vêm subsidiando ideologicamente projetos de dominação, silenciamentos e apagamentos dos povos indígenas. Ao reconhecer o protagonismo destes últimos como sujeitos históricos, retirando-lhes do lugar de objetos, encontramos caminhos para os processos de descolonização, autodeterminação e justiça social.

Embora reconheçam as abordagens críticas da teoria pós-estruturalista e dos estudos culturais, para os povos indígenas esses argumentos não constituem uma novidade. Existem inúmeras histórias orais que relatam a experiência do que significa e do que se sente ao estar presente quando a própria história é apagada diante de seus olhos, descartada como algo irrelevante, ignorada ou simplesmente percebida como devaneios lunáticos de velhos *borrachos*. A negação das perspectivas indígenas sobre a história atendeu a uma necessidade imperiosa da ideologia colonial durante o processo impositivo. Tal negação se entende em parte porque tais perspectivas eram consideradas evidentemente “primitivas” e “incorretas”; contudo, mais fundamental ainda, porque elas desafiavam e resistiam à missão colonizadora (Smith, 2018, p. 43).

Nesse sentido, considerando as provocações anteriormente desenvolvidas: como o campo do Ensino de História da América no Brasil tem se comprometido com medidas de reparação a esse longo processo de silenciamento e invisibilidade da raça e dos processos de racialização na historiografia abordados no currículo? E não somente no

estereotipado que o termo possui no senso comum. Fausto Reinaga (2014), por exemplo, intelectual *quechuaymara*, um dos ideólogos do indianismo boliviano, utilizava a expressão *indio* para se distinguir das contribuições dos autores indigenistas (muitas dos quais utilizam da expressão “indígena” como alternativa ao *indio*) e para dizer que sua atuação como sujeito político dialoga com esta fabricação muito específica do colonialismo que segue vigente mesmo após o fim da colonização (sobre colonialismo interno, ver González Casanova, 2006).

que se refere aos conteúdos nos quais essas discussões ganham maior relevância, mas também na utilização de referências de autores negros e indígenas para a abordagem que se faz da própria História. Quais as consequências de uma história que é contada e recontada somente a partir da perspectiva de autores brancos, ainda predominantes no currículo?

Ainda que a Lei 11.645/08 diga respeito à obrigatoriedade do Ensino de História da Cultura Afrobrasileira, Africana e dos Povos Indígenas na Educação Básica e esteja mais orientada à formação da “sociedade brasileira”, é preciso, em primeiro lugar, romper com as fronteiras coloniais e pensar este território e sua população em termos mais gerais, como inscrito em um continente, também chamado de *Abya Yala*, conforme sugerido pelo povo kuna, que significa “terra fértil” (Keme, 2018), que re-existe e que tem mais conexões entre os povos do que a diplomacia dos Estados foi capaz de alcançar ao longo dos últimos séculos. Ou seja, entendemos que o processo de formação da sociedade brasileira está indissociavelmente conectado à história desse continente de forma mais geral, o que coloca o Ensino de História da América em um lugar privilegiado para reatar essas conexões por muito tempo subestimadas. Em segundo lugar, se a lei está direcionada à implementação na Educação Básica, é preciso considerar em que termos se dá a formação de professores no Ensino Superior, isto é, como as disciplinas têm sido ministradas nas universidades e se têm oferecido repertórios teóricos e metodológicos para que futuros professores possam atuar na Educação Básica.

Diante dessas questões, nossa equipe de monitoria foi em busca de algumas respostas. Na sequência, vamos apresentar como o processo de pesquisa foi desenvolvido no ano de 2024 através da busca pelas Ementas de História da América oferecidas em várias universidades públicas pelo país, refletindo sobre as dificuldades encontradas e compartilhando alguns resultados. Além disso, apresentamos também algumas sugestões e experiências acumuladas no âmbito da execução desse próprio projeto de monitoria a partir da atuação da equipe nos cursos de América II, oferecido pela Prof. Dra. Ynaê Lopes dos Santos (2024.1), e de América III (2024.2), oferecido pela Prof. Dra. Mariana

Bruce, ambas do Departamento de História, da Universidade Federal Fluminense.

ANÁLISE DAS EMENTAS

No começo de 2024, iniciamos a coleta dos dados necessários para desenvolvimento desta pesquisa e, com isso, nos deparamos com alguns percalços, sendo o principal deles a falta de disponibilidade das ementas de História da América para fácil acesso. Por um lado, compreendemos que a não disponibilização pode estar diretamente ligada ao direito sobre a autoria dos respectivos documentos, mas, por outro, também entendemos que disponibilizá-los pode ser deveras vantajoso tanto para professores da Educação Básica, quanto para estudantes da graduação que buscam se aprofundar na leitura sobre esses conteúdos. No caso dos professores da Educação Básica, sobrecarregados por longas jornadas de trabalho, o acesso às ementas atualizadas significa a disponibilidade de um referencial de qualidade, feito por profissionais que se especializaram na área. Já para estudantes da graduação, o acesso significa ter contato com novas referências, abordagens e recursos, tendo em vista que diferentes docentes estruturam a sua disciplina com base em seus interesses e pesquisas, com variados referenciais bibliográficos.

Iniciamos nossa pesquisa buscando por meio de palavras-chave, como: “ementas”, “História da América II”, “História da América III”, “currículo”, o nome da universidade escolhida e o ano nas ferramentas de busca convencionais. Por meio desse procedimento conseguimos encontrar alguns resultados. Além disso, pesquisamos pelos currículos dentro do site das próprias instituições universitárias. Todavia, como inicialmente buscávamos trabalhar com um recorte das ementas dos últimos quatro anos (2020-2024), mesmo após pesquisarmos bastante e solicitarmos apoio para redes de pesquisadores da História da América, contávamos somente com quatro documentos, número este em muito inferior ao que precisávamos.

Tendo em vista nosso objetivo de trabalhar com ementas posteriores à implementação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, ampliamos o recorte temporal, estabelecendo 2010 como ano limite de recuo.

Com isso, analisamos ementas publicadas entre 2010 e 2024. Obviamente temos plena noção de que ambas as Leis limitam a obrigatoriedade ao Ensino de História e Cultura Afrobrasileira, Africana e dos Povos Indígenas no âmbito do território brasileiro, mas não deixamos de ver nelas um importante avanço para o estudo da questão racial de forma geral, pois colocaram negros e indígenas como sujeitos históricos cujas contribuições não poderiam mais ser apagadas ou desprezadas.

Dentro desse novo recorte, acordamos que manteríamos nosso plano inicial, isto é, analisar o currículo de, pelo menos, quinze universidades, sendo três por região. Chegamos a esse número, pois não queríamos repetir Estados e queríamos que todas as regiões contassem com o mesmo número de representantes na lista – como a região sul tem apenas três Estados, limitamos nossa análise a três universidades por região. Com isso, analisamos os currículos das seguintes universidades, organizadas por região: 1) Centro-Oeste: Universidade Federal de Brasília (UNB), Universidade Federal de Goiás (UFG) e Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT); 2) Nordeste: Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); 3) Norte: Universidade Federal do Amapá (UFAP), Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e Universidade Federal do Pará (UFPA); 4) Sudeste: Universidade de São Paulo (USP), Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e Universidade Federal Fluminense (UFF); 5) Sul: Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Universidade Federal de Pelotas (UFPel) e Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Tendo em vista o viés comparativo de nossa análise, criamos uma tabela que buscava quantificar o uso de autores brancos e não brancos (indígenas, negros e amarelos), discernindo também por gênero. Por meio desse detalhamento criamos uma tabela na qual respondemos a maior parte dos questionamentos acima levantados.

Tabela 1

Homens brancos	73,78%
Homens negros	1,21%
Homens indígenas	0,24%
Homens amarelos	0,48%
Mulheres brancas	22,57%
Mulheres negras	0,24%
Mulheres indígenas	0,24%
Mulheres amarelas	0%
Autores/autoras cujas fotos não encontramos	1,21%

Autores Abordados nos Currículos de História das Américas II e III das Universidades Analisadas

Por meio desta tabela fica retinta a baixa presença de autores e autoras negros e indígenas nos currículos analisados. Do total de 412 autores, a distribuição é a seguinte: 304 (trezentos e quatro) homens brancos, 93 (noventa e três) mulheres brancas, 5 (cinco) homens negros, 1 (uma) mulher negra, 1 (um) homem indígena, 1 (uma) mulher indígena, 2 (dois) homens amarelos e 0 (zero) mulheres amarelas. Com isso, quando somamos todos os autores racializados presentes na bibliografia das 15 universidades analisadas temos um percentual total igual a 2,41%, uma representação ínfima, algo ainda mais explícito quando comparamos aos 73,78% dos autores brancos ou ainda aos 22,57% das mulheres brancas. Além desses números também notamos que diferente do ocorrido com alguns autores brancos cujos nomes aparecem em várias bibliografias, no caso dos autores racializados que citaremos, os nomes aparecem apenas uma vez. Autores e autoras como Gérard Pierre-Charles (1991), Muniz Gonçalves Ferreira (1997), Harry Villegas Tamayo (2003), Stokely Carmichael [Kwame Ture] e

Charles V Hamilton (2021), Fausto Reinaga (2014), Silvia Rivera Cusicanqui (2010), Lélia González (2020), Francis Fukuyama (1992), Yusuke Murakami (2015) nos mostram que há, sim, a possibilidade de deixar os currículos menos branco. Todavia, para tal é necessário que haja um interesse de incluir tais autores, uma busca por racializar os currículos, algo que os números mostram não ser ainda uma realidade.

Na tabela a seguir mostraremos em quais currículos aparecem temas que abordam a questão racial negra ou indígena de maneira explícita.

Tabela 2

Universidade	Quantidade de temas abordados que tratam da questão racial negra	Quantidade de temas abordados que tratam da questão racial indígena
UFF	1	4
USP	1	0
UFJF	0	0
UFG	0	0
UFMT	0	0
UNB	1	1
UFPA	0	0
UNIR	0	1
UNIFAP	0	0
UFPEL	0	0
UFSC	1	0
UNESPAR	0	0
UFBA	0	0

UFPE	0	1
UFAL	0	0

Quantidade de temas que abordam explicitamente a questão racial

Por meio dos dados coletados, é possível inferir que nove dos quinze currículos não abordam nem a questão racial indígena, nem a negra, com um recorte específico. Outros dois abordam uma ou outra e apenas dois abordam as duas. Temas como: *Pensamento crítico Latino-americano – Indianismo e Black Power* (UFF), *América Afro-Latina* (USP), *Racismo Ambiental nos EUA* (UNB), *O Processo de Independência* (UFSC)² possibilitam o diálogo sobre a questão racial negra. Já a questão indígena aparece em temas como: *Nacionalismo Revolucionário – Bolívia* (UFF), *Pensamento Crítico Latino-americano Indianismo e Black Power* (UFF), *América Latina no Tempo Presente – Bolívia* (UFF), *Racismo Ambiental nos EUA* (UNB), *Indigenismo no século XX: Peru, Bolívia e México* (UNIR) e *Visão indígena sobre a conquista* (UFPE). O fato de haver ementas nas quais as temáticas aparecem mostra que, sim, há a possibilidade de incluir essa discussão dentro do currículo. Mas por que tão poucas fazem esse tipo de recorte?

A psicóloga e ativista negra Cida Bento, em seu livro *Pacto da Branquitude* (2022, p. 10), destaca a existência de um pacto silencioso ligado não somente a cor de pele, mas também às relações de dominação de gênero, classe, entre outros, que subalternizam grupos e “guardam muita similaridade na forma como são construídas e perpetuadas através de pactos, quase sempre não explicitados”. Acreditamos que é preciso reconhecer e debater essas e outras relações de dominação para criar condições de mudança para outro tipo de sociedade e outros pactos civilizatórios.

Essa crítica de Bento, se torna ainda mais perceptível quando, de acordo com o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (2023), constatamos que apenas 21% dos docentes do ensino superior

² A ementa dialoga quanto à participação dos africanos no Processo de Independência.

são negros. Mesmo com ações afirmativas, como no caso da Lei 12.990/2014, que estabelece a reserva de 20% das vagas em concursos públicos federais para candidatos negros e pardos, ainda se tem presente uma maioria branca de professores que, por sua vez, acabam reforçando esse mesmo perfil. Em contrapartida, nos últimos 11 anos, ocorreu um aumento de 266% no número de estudantes que entraram com cotas raciais nas instituições federais de nível superior (Viana e Nascimento, 2024). Esses dados demonstram como as ações afirmativas são fundamentais para o ingresso de grupos minoritários no âmbito acadêmico.

Dentre os currículos analisados, destacamos o uso de autores não brancos em algumas universidades, tais como UFF, UFJF, UFBA e UnB. No caso da federal baiana, na ementa são citados dois autores negros, Gérard Pierre-Charles (1991) e Muniz Gonçalves Ferreira (1997), porém não encontramos em seu currículo uma unidade temática focada em estudar a questão racial negra – ou indígena. A UFF é a que conta com um maior número de autores racializados em seu currículo. Na ementa de América III que consideramos para este levantamento, há uma mulher negra, Lélia Gonzalez, dois homens negros, Stokely Carmichael [Kwame Ture] e Charles V. Hamilton, um homem indígena, Fausto Reinaga, e uma mulher indígena, Silvia Rivera Cusicanqui. A UFJF também traz em sua bibliografia um autor negro, o escritor cubano Harry Villegas Tamayo. Dentro dessa busca por currículos que referenciam autores não brancos vale ressaltar que a UnB tem dois autores amarelos, Yusuke Murakami e Francis Fukuyama, em sua bibliografia. Entendemos que os autores brancos são maioria, todavia, há sim possibilidades de construir um referencial bibliográfico mais diverso e, também, trazer a questão racial negra e indígena para dentro dos temas abordados.

Um exemplo disso fica a cargo da Revolução Nacionalista de 1952, na Bolívia, uma luta protagonizada pelo sindicalismo mineiro em aliança com os setores médios urbanos, indígenas e camponeses que resultou na dissolução do Exército Nacional, na nacionalização das minas e na realização da reforma agrária nesse país. Por meio desse tema, é possível falar sobre a luta pela terra e sobre identidade indígena através de autores como o *quechuyamara* Fausto Reinaga

(2014) e a *aymara* Silvia Rivera Cusicanqui (2010) que, por sua vez, nos possibilitam acessar o conteúdo por meio de autores bolivianos racializados, evidenciando a importância de não mais estudar a história do continente latino-americano tendo como base apenas autores brancos do norte global. Ou então, poderíamos discutir a questão indígena na Revolução Chilena e na própria Ditadura pinochetista, através dos aportes da Comunidade de História Mapuche (Marimán Quemano, Pablo *et. al.*, 2006), evidenciando a situação desses povos nesse contexto.

Outra possibilidade, esta voltada para História da América Independente, é discutir a questão racial negra ao tratar do processo de Independência dos Estados Unidos através do discurso proferido por Frederick Douglass, em 5 de julho de 1852, no salão Corinthian, em Nova Iorque. O documento, que tem como título "O Significado do 4 de julho para o Negro", traz uma análise do discurso proferido pelo intelectual negro que buscava explicitar a contradição por trás do feriado, dito por ele como um feriado para pessoas brancas, visto que celebrava a assinatura de um documento que garantia liberdade e direitos iguais a todos em um país no qual pessoas negras ainda eram mantidas cativas. Assim, por meio do documento podemos dialogar sobre como o processo de Independência representou para a população negra um novo fechar de portas, isto é, mais um reforço de que a liberdade era um direito comum apenas aos brancos.

Assim, quando defendemos aqui a necessidade de abarcar mais autores negros e indígenas e de tratar mais de temas voltados para a questão racial é porque, como afirmamos, compreendemos que, como destaca o filósofo Charles Mills (2023), vivemos em uma sociedade moderna que tem como um dos seus principais pilares a supremacia branca, um sistema político que age para hierarquizar e desvalorizar indivíduos não brancos. Dessa forma, esses grupos historicamente subalternizados continuam sub-representados e excluídos de espaços de poder, tendo, na grande maioria das vezes, a sua história contada por outros.

O levantamento que realizamos nos permitiu perceber que estudar a História das Américas a partir de uma perspectiva anticolonial e decolonial é uma possibilidade real. Todavia, como toda inovação, essa

abordagem também traz desafios, sendo o principal deles a necessidade de reformular a bibliografia e as ementas de cursos – algo que pode afastar alguns professores. Dessa forma, a revisão da ementa e a ampliação da bibliografia dos cursos não devem ser vistas como obstáculos, mas como passos essenciais para tornar a educação mais inclusiva e capaz de refletir a diversidade cultural e histórica desse continente.

ABORDAGENS CRÍTICAS: COMPARTILHANDO ALGUMAS EXPERIÊNCIAS

Após a análise dos currículos constatamos que, dentre as quinze ementas analisadas, em apenas três foram utilizados recursos que não se limitavam aos textos teóricos da disciplina. Na Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT) foram utilizados quatro filmes e uma obra literária³, na Universidade de São Paulo (USP) foram utilizados quatro filmes, um documentário, quatro atividades envolvendo fontes e um vídeo⁴ e na Universidade Federal Fluminense (UFF) o uso de audiovisual e literatura se deu de forma mais abrangente, por meio de HQ, filmes, murais, poesias, podcasts, ensaios, contos, músicas, manifesto, entrevistas, carta e série, havendo em toda aula pelo menos três desses recursos em uma parte específica intitulada “*Filmografia/Literatura*” – levantamento este, inclusive, que contou com a colaboração da equipe de monitoria de América III no ano de 2023⁵. Nesse sentido

³ Literatura: Alejo Carpentier, *Concerto Barroco* (1974) / Filmes: *A última ceia* (1h50m, 2001 e direção: Marc Forster), *O último dos moicanos* (1h52m, 1992, Direção: Michael Mann), *E o vento levou* (3h58m, 1939, Direção: Victor Fleming) e *O pequeno grande homem* (2h19m, 1970, Direção: Arthur Penn).

⁴ Filmes: *Um conto chinês* (1h33m, 2011, Direção: Sebastián Borensztein), *Machuca* (2h11m, 2004, Direção: Andrés Wood), *Memórias de subdesenvolvimento* (1h37m, 1968, Direção: Tomás Gutiérrez Alea), *A batalha do Chile* (3h11m, 1975, Patricio Guzmán) / Documentário: *The take* (1h27m, 2004, Direção: Avi Lewis) / Vídeo: vídeos de Disney (no currículo não foi especificado quais vídeos).

⁵ Nossos agradecimentos à equipe que, naquele momento, era composta por Alice Campos Barbosa de Sena, Ana Clara Cavalcanti Barbosa, Clara Thais Pereira de Andrade, Eduarda Ferreira e Rhuan Figueiredo dos Santos. Seguem alguns exemplos: HQ: *Por mais um dia com Zapata* (2015) / Filme: *Judas e*

cabe dialogar sobre as possibilidades trazidas pelo uso de múltiplas linguagens e mídias no ensino, algo que possibilita ampliar a dinamicidade da aula, a absorção do conteúdo e a participação dos estudantes.

Assim, ao elaborar um plano de ensino que não se limita aos textos teóricos, esses docentes disponibilizam aos seus estudantes uma maior variedade de recursos, algo especialmente útil em casos em que a leitura do texto não dá conta de alcançar toda a complexidade do fenômeno histórico. Dessa forma, o discente consegue ter acesso a uma pluralidade de narrativas que, em alguns casos, podem se tornar recursos interessantes para o uso na Educação Básica – tendo, evidentemente, o devido cuidado dada a sensibilidade de alguns temas e a faixa etária da turma.

O uso do audiovisual e da literatura como recursos didáticos pode funcionar como um meio de aproximar os estudantes do tema apresentado ou de possibilitar que eles tenham acesso direto a sujeitos que estavam inseridos ou que foram afetados por aquele evento histórico. Nesse sentido, a análise de fonte se mostra uma atividade enriquecedora, pois torna mais palpável o conteúdo discutido e, quando realizada em grupo, possibilita o compartilhamento de ideias.

No decorrer de 2024 a equipe de monitoria acompanhou as professoras Ynaê Lopes dos Santos e Mariana Bruce, respectivamente professoras de História da América II e História da América III, da Universidade Federal Fluminense (UFF). Durante suas aulas, foram desenvolvidas algumas atividades dinâmicas com as turmas. Ambas as professoras tinham, dentre suas formas de avaliação, atividades em grupo a serem realizadas total ou parcialmente em sala. No caso de

o Messias Negro (1h48m, 2021 e direção Shaka King / Ensaio: José Vasconcellos, *La raza cósmica: mi sión de la raza ibero americana* (1925) / Conto: Ricardo Ocampo, *El Indio Paulino* (1969) / Música: Judith Reyes. *Canción al Guerrillero* (1977) / Literatura: Leonardo Pandura, *Como Poeira ao Vento* (2021) / Mural/Cartaz: *Exposición: Afiches y murales, gráfica político de la Unidad Popular* (1970-1973) / Poesia: Victoria Santa Cruz, *!Me gritaram negra!* (1960) / Podcast: *O chavismo e os impasses da Venezuela bolivariana* (Hora Americana, #29, 01 out/2021) / Entrevista: *Julieta Paredes: mulheres indígenas, descolonização do feminismo e políticas do nomear* (Entrevista concedida a Tereza Spyer, Mariana Malheiros, María Camila Ortiz, 2019) / dentre outros.

Santos, tratava-se da leitura dirigida. Já nas aulas de Bruce, eram as oficinas de análise de fontes.

Durante o semestre de 2024.1, acompanhamos a professora Ynaê Lopes dos Santos. A equipe de monitoria ficou responsável por dar início à última leitura dirigida que tratava explicitamente da “Questão Racial no Século XIX”. Contudo, antes de abordar a atividade desenvolvida, é necessário falar um pouco sobre como o conteúdo do semestre foi trabalhado de forma mais geral. A disciplina analisou os diferentes processos de independência que marcaram as Américas e a construção da identidade no continente americano. Além disso, abordou distintas perspectivas historiográficas, utilizando documentos de época e promovendo debates sobre as fontes analisadas. Através dos debates realizados em sala, foi possível desenvolver distintas abordagens históricas, levando a maiores reflexões críticas sobre os contextos analisados.

Sendo Santos uma mulher negra que estuda a questão racial negra e a História da Escravidão nas Américas, em suas aulas estes são temas caros e, sempre que possível, são discutidos. Por meio de sua ementa, é possível ver seu compromisso com um tema que, como já abordado, foi consideravelmente sub-representado nos documentos analisados, salvo em alguns raros casos. Outro tópico também pouco abordado que aparece em suas aulas é a questão indígena, como em sua aula cujo tema era: “*Federalismo, Unitarismo, estabelecimento de fronteiras e as questões Indígenas*”, na qual analisamos a partir do trabalho de Gabriel Passetti (2018), como se deram as estratégias de resistência dos grupos indígenas no território que hoje corresponde à Argentina ou, no caso da pesquisa de Ana C. Pompeu (2022), na qual a autora aborda, com a “*“Questão de índios” e ‘questão de fronteiras’: conexões transnacionais entre os Estados Unidos e a Argentina pelas cartas de Miguel Malarin*”, como as trocas de informações entre Estados Unidos e Argentina foram utilizadas para desmembrar a resistência indígena. Com isso, Santos conseguiu fazer uma ligação entre os distintos conflitos que ocorriam naquela temporalidade, com preocupação na temática dos povos indígenas de nosso continente.

As leituras dirigidas eram feitas com o intuito de contextualizar os estudantes que, algumas vezes, não conseguiam acompanhar as aulas

na sua integralidade. Foram quatro no total e ocorreram nos primeiros 60 minutos da aula, com grupos de quatro ou cinco pessoas que se organizavam para realizar a leitura do documento e debaterem entre si. Após o debate inicial, a professora pedia que o grupo compartilhasse as primeiras impressões, realizava a leitura da fonte com a turma e compartilhava algumas questões cujas respostas deveriam ser entregues no fim da aula. A atividade auxiliava os discentes que não eram familiarizados com análise de fonte e, por ser realizada em grupo, fazia com que mesmo os alunos mais tímidos conseguissem externar suas dúvidas e trocar com outros colegas.

Na última leitura dirigida coube a equipe de monitoria dar à turma uma contextualização da estrutura segregacionista nos Estados Unidos pós-guerra civil, um panorama geral sobre quem foi W. E. B. Du Bois, quais seus conceitos fundamentais, qual seu papel na luta por direitos para a população negra e como o racismo fez com que sofresse um apagamento quanto às suas contribuições para o campo da sociologia. Para a realização da atividade foram lidos dois capítulos da obra *As Almas da Gente Negra* (1999 [1903]). Os capítulos em questão têm como títulos: “*Sobre as nossas lutas espirituais*” e “*Sobre a Aurora da Liberdade*”.

No seu livro *As Almas da Gente Negra* (1999 [1903]), Du Bois escreve sobre a dualidade que viveu, sendo um menino negro que cresceu em uma classe mais abastada, pois independente de sua inteligência, a cor de sua pele fazia com que com frequência fosse inferiorizado. Deste modo, o autor percebeu que ser negro o colocava em um lugar diferente de um homem branco, nascido no mesmo país e período, dado que no seu caso, ao mesmo tempo em que precisava lidar com suas origens, também eram impostas as expectativas de uma sociedade racista. Du Bois deu a esse lugar o nome de “dupla consciência” (Du Bois, 1999, p.54). Outro termo também cunhado pelo autor e trabalhado nessa obra é o “véu”, uma barreira invisível que impede que negros e brancos consigam se entender de forma plena, uma vez que os brancos não enxergam as questões que são impostas somente à população negra.

A atividade consistia em debater sobre a obra com a turma, com a finalidade de que, ao fim, os estudantes, reunidos em pequenos grupos, respondessem a algumas perguntas que foram propostas. Esse debate levou a diferentes reflexões como, por exemplo, uma relação com o filme *Pantera Negra* (2018), no qual podemos ver ser trabalhado o conceito de “*dupla consciência*”. Este pode ser compreendido através do medo do exterior e do isolamento de Wakanda, a cidade fictícia estaria fora do “*véu*”, não tendo sido tocada pelo colonialismo ou pela escravidão, enquanto os negros na diáspora sofriam/sofrem com uma sociedade racista.

Durante a atividade foi perceptível o interesse dos discentes sobre a temática trabalhada, muitos dos levantamentos se relacionavam com a realidade de muitos afrodescendentes da sala, levando a melhor compreensão do que a obra de W.E.B. Du Bois buscou tratar no começo do século XX e que ainda está presente na atualidade.

No período seguinte, 2024.2, acompanhamos a professora Mariana Bruce na disciplina de História da América III. Desde o início do programa de monitoria, vínhamos realizando a pesquisa sobre o Ensino de História da América que, no fim, propiciou a escrita deste artigo. Para além do acompanhamento das aulas e dos discentes, da participação nas três oficinas com fontes, bem como na preparação da aula supervisionada sobre Ditaduras e Redemocratização na América Latina, para incrementar uma maior participação da equipe na iniciação à docência, passamos também a iniciar algumas aulas, com a análise de uma fonte relacionada com o tema que seria trabalhado no dia. Nossa primeira intervenção foi na aula sobre o “Pensamento Crítico Latino-americano – Indianismo e Black Power” e a fonte analisada foi um recorte do *Jornal dos Panteras Negras* (Douglas, 1969). Por meio da análise dessa fonte, discutimos com a turma sobre violência policial, segregação e a dificuldade enfrentada pela população negra dos Estados Unidos na garantia de seus direitos básicos e, assim, demos início à discussão quanto a luta do movimento negro por justiça social para seus pares. Essa parte introdutória da aula, voltada para análise de fonte, tornou a se repetir em outros encontros, até o fim do semestre. Era um momento que resultava em uma troca interessante com a turma, além de mostrar outras possibilidades de análise.

Na última aula da disciplina, na unidade referente à América Latina no Tempo Presente, a equipe de monitoria ficou encarregada de realizar com a turma uma oficina voltada para a análise de fontes, na qual apresentamos à turma as duas fontes que disponibilizaríamos para a análise, justificamos por que as escolhemos, deixamos que se dividissem em trios, que escolhessem a fonte que gostariam de trabalhar e nos colocamos à disposição para sanar quaisquer dúvidas que surgissem no decorrer do processo.

Uma das fontes trabalhadas foi uma música de nome *Raza de racistas*, do cantor boliviano Abraham Bojórquez, sob o nome Ukamau Y Ké. Nela são abordados temas como: o racismo sofrido pela população indígena, o descaso da polícia e dos políticos para com eles e os *campesinos*, a luta *campesina* e a necessidade de que os povos oprimidos se juntem para derrubar o inimigo comum.

Durante a atividade, pedimos que os colegas respondessem a algumas perguntas, dentre as quais se destaca uma que pedia que eles relacionassem a fonte – neste caso, a música – ao conteúdo que tiveram durante a aula sobre Bolívia no Tempo Presente, buscando apontar como a música/denúncia de Ukamau Y Ké se relaciona com o contexto no qual foi escrita. O resultado das análises foi muito enriquecedor, pois os grupos conseguiram relacionar muito bem os dois pontos apresentados. Além disso, como a turma foi dividida em pequenos grupos, pudemos observar que todos os integrantes conseguiram falar mais e atuar ativamente na realização da atividade, algo que nem sempre ocorre nas aulas de viés mais expositivo.

Promover atividades que aproximam os estudantes da análise de fontes é um processo enriquecedor, pois proporciona uma maior abertura para o desenvolvimento do pensamento crítico, para que os estudantes tenham contato direto com novas perspectivas, além de possibilitar que compreendam de forma mais ampla como se dá a formação do pensamento histórico. Dessa forma, ao realizar atividades voltadas para esse tipo de análise, é possível não apenas abraçar uma abordagem mais dinâmica, como também contribuir para uma formação mais crítica, reflexiva e consciente.

Acreditamos que ambas as experiências, seja a de acompanhar o curso de Ynaê Lopes dos Santos, seja o de Mariana Bruce, bem como

a realização dessa pesquisa de modo mais geral, proporcionaram para a equipe de monitoria uma jornada de muita aprendizagem e trocas, pois, como dois jovens negros que estão trilhando o caminho da docência, com pouquíssima frequência vemos autoras e autores negros como nós aparecendo na bibliografia das disciplinas que cursamos. Também são poucos os casos nos quais vemos a questão racial negra sendo tratada fora do viés escravista, buscando incluí-los em outros momentos da História ou dando agência para que falem por si. Isso para não mencionar a autoria indígena. Assim, por meio das pesquisas realizadas para a escrita deste artigo e das atividades desenvolvidas nos dois períodos letivos de 2024, pudemos ter contato com distintos autores e abordagens que nos possibilitam dialogar sobre a aplicabilidade de estudar a História das Américas partindo de uma perspectiva anticolonial e decolonial, algo que as duas professoras que acompanhamos mostraram ser, sim, possível, mesmo que demande maior esforço na busca por autoras e autores, por vezes, não tão conhecidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização da presente pesquisa, ainda que preliminar e sem qualquer pretensão de esgotar o tema, foi uma pequena contribuição para a compreensão de como o campo de Ensino de História da América vem se desenvolvendo no âmbito de algumas Instituições de Ensino Superior Públicas em nosso país, especialmente no que se refere à inclusão da questão racial como tema a ser abordado e o uso de autoras e autores não brancos na bibliografia. Não ignoramos as profundas limitações dessa empreitada, haja vista que o acesso às ementas não é facilitado e que os documentos analisados não correspondem necessariamente à realidade da sala de aula, pois há muitas coisas que ficam de fora haja vista que a construção de um curso é também dinâmica e relacional. Ainda assim, constatar que predominam nas abordagens apreciadas uma hegemonia considerável de autoria branca, especialmente homens, para a análise histórica e que a questão racial não é um tema explicitamente abordado na maior parte das universidades enseja algumas reflexões.

Como vimos, de um universo de mais de 400 autores revisados, 73,78% são homens brancos, os quais, somados às mulheres brancas que, por sua vez, correspondem a 22,57%, resultam em um total de 96,35% de autoria branca nos currículos de História da América. Quais as consequências de uma história que é produzida e ensinada nesses termos? Não queremos, com isso, entrar no mérito da qualidade das obras utilizadas que, a despeito da racialidade que lhe é constitutiva, sem dúvida, oferecem inestimáveis contribuições para a historiografia. Mas, sim, insistir que é de fundamental importância perseguirmos um maior pluralismo epistêmico na formação de professores e na abordagem que fazemos sobre a história de nosso continente.

Existe uma “Dívida Impagável”, conforme sugere Denise Ferreira da Silva (2024), que, por óbvio, não será sanada com a inclusão de autoras e autores não brancos ou contemplando a questão racial de forma mais explícita na abordagem das experiências históricas. Outrossim, são caminhos de reparação que todos nós devemos estar empenhados em abrir e percorrer. As Leis 10.639/03 e 11.648/08 já representam um chamado à atenção da necessidade de formar professores comprometidos com a obrigatoriedade do ensino de temáticas da história e cultura afro-brasileira e africana, bem como dos povos indígenas na Educação Básica. Como mencionamos, ainda que o Ensino de História da América não esteja necessariamente inscrito nas fronteiras nacionais, é indispensável compreender a realidade brasileira à luz das contribuições indígenas e afrodiaspóricas de todo o nosso continente e, nesse aspecto, a importância desse campo de responder também a tais demandas, compreendendo o sentido de lutas e existências desses povos em uma escala mais ampla.

De modo complementar às leis mencionadas, as ações afirmativas, como a Lei de Cotas (12.711/2012), também são instrumentos que têm se demonstrado de fundamental importância para que não só tais conteúdos sejam abordados, mas para que contemos também com a formação de profissionais de origens e perfis diversos, tanto no que se refere aos aspectos de classe, quanto aos aspectos étnico e racial. As universidades vêm se transformando radicalmente na última década,

mais no universo estudantil do que no docente, mas muitos dos questionamentos aqui realizados também são tributários desse lugar, isto é, do ingresso de estudantes negros e, em escala consideravelmente menor, de estudantes indígenas (os quais necessitam de ações afirmativas específicas, com políticas de ingresso e permanência diferenciadas), cuja presença nas salas de aula, tem provocado muitos desconfortos. Nos cursos de História, são elas e eles que denunciam a falta de representatividade nas ementas de curso e nos conteúdos abordados e demandam uma maior pluralidade de vozes, bem como metodologias que proporcionem, nesse ambiente, uma maior participação, engajamento e desenvolvimento de um pensamento crítico.

As contribuições dos cursos das Profs. Dras. Ynaê Lopes dos Santos e Mariana Bruce, e a execução do Programa de Monitoria no Departamento de História, da Universidade Federal Fluminense, com o Projeto “Américas na Perspectiva Anti/Decolonial”, explicitam esforços no sentido de responder a tais indagações oferecendo renovadas abordagens, sensíveis, em particular, às demandas que a questão racial enseja para o Ensino de História de América.

Como professora orientadora desse projeto, branca e antirracista, sinto-me inspirada a desafiar minha própria formação no sentido de contemplar tais provocações e propor renovadas abordagens que possam agregar mais sentido e representatividade à formação de futuros historiadores e professores. Como bolsistas desse projeto fomos incitados a pensar a História das Américas por meio de uma perspectiva anti/decolonial, o que para nós, como estudantes negros, traz a possibilidade de ver pessoas racializadas como nós tendo voz e escrevendo por si mesmas.

Em nosso estudo, além de analisarmos os currículos falando sobre falta de autores racializados, buscamos também destacá-los quando aparecem, disponibilizando seus nomes e as obras utilizadas. Assim, ao reivindicarmos uma reformulação curricular o fazemos mostrando possibilidades concretas para essa mudança. Acreditamos que o estudo das Américas partindo de uma perspectiva anti/decolonial não pode mais ser uma exceção, isto é, uma realidade restrita a algumas instituições. Pelo contrário, o vemos como parte fundamental para a

formação dos estudantes de História, tendo em vista o compromisso com uma formação crítica e inclusiva.

FONTES

- UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. Curso de História. *História da América II: ementa*. Distrito Federal. Disponível em: https://www.his.unb.br/images/Documentos/PlanosdeEnsino/2024.1/America2_Noguerol.pdf Acesso em: 9 mar. 2025.
- UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Curso de História. *História da América Independente II: ementa*. São Paulo, 2021. Disponível em: <https://historia.fflch.usp.br/sites/historia.fflch.usp.br/files/inline-files/FLHO644%20-%20Hist%C3%B3ria%20da%20Am%C3%A9rica%20Independente%20II%20-%20Sean%20Purdy.pdf>. Acesso em: 9 mar. 2025
- UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. Curso de História. *História da América III: ementa*. Bahia. Disponível em: https://www.ffch.ufba.br/sites/ffch.ufba.br/files/fch_432_-_historia_da_america_iii.pdf Acesso em: 9 mar. 2025.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. Curso de História. *História da América II: ementa*. Pernambuco, 2011. Disponível em: <https://www.upe.br/petrolina/wp-content/uploads/2014/08/Hist%C3%B3ria-da-Am%C3%A9rica-II.pdf> . Acesso em: 9 mar. 2025.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA. Curso de História. *História da América III: ementa*. Rondônia, 2023. Disponível em: UNIR – História da América III – 2023.1.pdf. Acesso em: 9 mar. 2025
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Curso de História. *História da América Independente: ementa*. Santa Catarina, 2017. Disponível em: <https://historia.ufsc.br/files/2017/04/Plano-HST-7403-America-2017.1-Museologia.pdf> . Acesso em: 9 mar. 2025.
- UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE. Curso de História. *História da América III: ementa*. Rio de Janeiro, 2024. Disponível

em:2024.2 – CRONOGRAMA DE GIRAS – AMÉRICA III. Acesso em: 9 mar. 2025

REFERÊNCIAS

- BALLESTRIN, Luciana. “América Latina e o giro decolonial”. *Revista Brasileira De Ciência Política*, (11), 2013, p. 89–117
- BENTO, Cida. *O Pacto da Branquitude*. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- BRUCE, Mariana. Ñaupax Manpuni [Olhar o passado mirando o futuro]: O protagonismo indígena nas lutas populares na Bolívia. *Revista Eletrônica da ANHPLAC*, v. 20, n. 28, p. 364-401. 2020
- BRUCE, Mariana. “O Bem Viver e a Reforma do Estado na Bolívia”. In: SCHEIDT, Eduardo; ARAÚJO, Rafael; MAYA, Tatiana (Orgs.). *Estado, Democracia e Movimentos Sociais no Mundo Contemporâneo*. Rio de Janeiro: Estudos Americanos, 2019.
- CARMICHAEL, Stokely [KWAME TURE]; HAMILTON, Charles V. *Black Power: A Política de Libertação nos Estados Unidos*. São Paulo: Selo Sueli Carneiro/Jandaíra, 2021.
- CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón (editores). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.
- CRUB – Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras. Apenas 21% dos docentes do ensino superior são negros. 2023. Disponível em: <https://www.crub.org.br/apenas-21-dos-docentes-do-ensino-superior-sao-negros/>. Acesso em: 10 mar. 2025.
- DOUGLAS, Emory. *The Black Panther Newspaper*, vol. 3, no. 29 (An unarmed people are slaves or subjected to slavery at any given time). 1969.
- DU BOIS, W.E.B. *As Almas da Gente Negra*. Rio de Janeiro: Lacerda Ed., 1999.
- FERREIRA, Muniz. “Recordação de um futuro possível – neoliberalismo, reforma do estado e democracia na América Latina” In: *Revista Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, UGF, 1997.
- FUKUYAMA, F. *O Fim da História*. Rio de Janeiro, Rocco, 1992.

- GONZÁLEZ CASANOVA, Pablo. “Colonialismo Interno: Una Redefinición”. In: *La Teoría Marxista Hoy*. Buenos Aires: CLACSO, 2006, pp. 409-434
- GONZALEZ, Lélia. “A categoria político-cultural da amefricanidade”. In: RIOS, Flavia; LIMA, Marcia (Orgs.). *Por um feminismo afro-latinoamericano: Ensaíos, Intervenções e Diálogos*. São Paulo: Zahar, 2020.
- LANDER, Edgardo (org.). *A Colonialidade do Saber: Eurocentrismo e Ciências Sociais – Perspectivas Latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO, 28op, 2005.
- MILLS, Charles. *O Contrato Racial*. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.
- PASSETTI, Gabriel. “Apogeu e colapso dos grandes cacicados no sul da Argentina: estratégias de resistência e iminência de combate (1861-1872)”. Topoi (Online): *Revista De História*, v. 19, p. 57-79, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2237-101X2018000100057&script=sci_art-text&tlng=pt Acesso em: 07 mar 2025.
- PIERRE-CHARLES, Gérard. *Génesis de la Revolución Cubana*. México (DF): Siglo XXI, 1991.
- POMPEU, Ana C. “Questão de índios” e “questão de fronteiras”: conexões transnacionais entre os Estados Unidos e a Argentina pelas cartas de Miguel Malarin. *Revista ANPHLAC*, v. 22, n 33, 2022. Disponível em: <https://revista.anphlac.org/anphlac/article/view/4073> – Acesso em: 07 mar 2025.
- MARIMÁN QUEMENADO, Pablo; Caniqueo Huircapán, Sergio; Milla-lén Paillal, José; Levil Chicahual, Rodrigo. *Escucha Winka. Cuatro ensayos de Historia Nacional Mapuche y un epílogo sobre el futuro*. Santiago: LOM Ediciones, 2006.
- MURAKAMI, Y.: *El Perú en la Era del Chino*, Lima, IEP, 2015.
- QUIJANO, Aníbal. “Colonialidade do Poder, eurocentrismo e América Latina”. In: LANDER, Edgar (org.). *A Colonialidade do Saber: Eurocentrismo e Ciências Sociais*. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 227-274.
- REINAGA, Fausto. *La Revolución India* [1971]. La Paz: Vicepresidencia del Estado Plurinacional de Bolivia, Tomo 2, Vol 5, 2014.

- RIVERA CUSICANQUI, Silvia. *Sociología de la Imagen: Miradas ch'ixi desde la historia andina*. Buenos Aires: Tinta Limón, 2015.
- _____. *Ch'ixinakax Vtxiwa: Uma Reflexão sobre Práticas e Discursos Descolonizadores*. São Paulo: N1 Edições, 2021
- SILVA, Denise Ferreira. *A Dívida Impagável: Uma Crítica Feminista, Racial e Anticolonial do Capitalismo*. Rio de Janeiro: Zahar, 2024
- SMITH, Linda Tuhiwai. *Descolonizando metodologias: pesquisa e povos indígenas*. Curitiba: Ed. UFPR, 2018.
- TAMAYO, Harry Villegas (“Pombo”). “las enseñanzas del Che”, Entrevista a las Juventudes Comunistas de Chile en 30/11/2003.
- VIANA, Maicon; NASCIMENTO, Evanir. “Matrículas por cotas raciais em universidades subiram 266% em 11 anos”. In: PODER360, 20 nov/2024. Disponível em: <https://www.poder360.com.br/poder-educacao/matriculas-por-cotas-etnicas-em-universidades-subiram-266-em-11-anos/>. Acesso em: 10 mar. 2025.

Diálogos para enseñar: relatos de américa latina a partir de problemas socialmente vivos

Miguel A. Jara

Profesor e investigador en la Facultad de Ciencias de la Educación y Psicología y Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Comahue, Argentina. Dr. en Didáctica de las Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma de Barcelona; Posdoctorado en Educación por la Universidad Federal de Juiz de Fora, Brasil. Director del Grupo Comahue: Centro de Estudio e Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales y Humanas (CEIDiCSyH).

Sonia R. Miranda

Profesora titular jubilada de la UFJF; Profesora de PROFHISTÓRIA de la Universidad Estadual de Rio Grande do Norte en el área de Teoría y Metodología de la Enseñanza de la Historia; Dra. en Educación Unicamp; Pos Doctorado en Didáctica de las Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma de Barcelona.

ENSEÑAR Y APRENDER HISTORIAS DE AMÉRICA LATINA. TENSIONES Y DESAFÍOS

Tanto en la formación inicial del profesorado como en la enseñanza de la historia en la educación secundaria América Latina ha tenido un tratamiento variado, sin embargo, las narrativas historiográficas parecen ser una constante en nuestro continente. Los grandes mojonos y tópicos de la historia crítica ha enfatizado en el antes y el después: de la conquista y colonización, de los procesos de revoluciones e independencia, de la organización y consolidación de los Estados nacionales, del ordenamiento jurídico y político, de la ampliación de la democracia interrumpida periódicamente por golpes de Estado, de las crisis y recuperaciones económicas, de los conflictos, luchas y reivindicaciones de los movimientos sociales y, así, podríamos continuar con la lista de lo que se ha constituido en contenidos escolares. Estos grandes mojonos o tópicos se constituyeron como criterios, cuasi estancos, de periodizaciones; dejando por fuera otras historias, memorias e identidades que hoy, afortunadamente, son orientadoras en la construcción de otras narrativas inclusora, que visibilizan los olvidos. La historia desde abajo, la historia reciente/presente o la historia local/regional son claros ejemplos en los que podemos identificar reconstrucciones de los pasados desde periodizaciones y territorialidades móviles, con otras y otros protagonistas (los invisibilizados), otras preguntas, otras fuentes y con otras perspectivas.

Las historias recientes/presentes de América Latina, nos cuentan otros relatos sobre las memorias en disputas, las políticas públicas de intentos de democratización de las relaciones y prácticas sociales, la presencia de movimientos sociales de lucha, resistencia y reivindicaciones por los Derechos Humanos, la inclusión social, la igualdad de género y la visibilización de las disidencias, los pueblos originarios, los cambios culturales, entre otros tantos. Sin embargo, paradójicamente, la emergencia de prácticas sociales e ideologías conservadoras, de la extrema derecha, de discursos de odio y negacionismos nos provocan a enseñar y aprender historias que promuevan pensamientos críticos cuyo horizonte no negociable sea la dignidad humana.

Las historias de América Latina, como otras historias, nos desafían a desarrollar un pensamiento complejo, de convergencias, que dude de lo dado, que promueva más preguntas que ofrecer respuestas ya elaboradas, que invite a un ejercicio de pensarnos como colectivo en el devenir, empáticos con nuestros pasados y comprometidos con las formas de futuros que nos incluyan. Es un ejercicio complejo, es cierto, pero las experiencias -que luego compartiremos- nos indican que abordar las historias a partir de los PSV (Problemas Socialmente Vivos) invitan al diálogo compartido de lo que nos pasa en este continente, de manera que los límites o fronteras que nos separan dejen de ser un impedimento para integrarnos en lo que la modernidad desintegró desde una perspectiva hegemónica y homogénea de pensarnos en este gran territorio. En la diversidad nos reconocemos y ese reconocimiento nos marca las causas de las desigualdades y exclusión, de las desafilaciones sociales provocadas por una estructura económica, social y política que se nutre de la misma barbarie que genera.

DIÁLOGOS LATINOAMERICANOS A PARTIR DE PROBLEMAS SOCIALMENTE VIVOS. LA EXPERIENCIA DE CLASE ESPEJO

La pandemia del COVID19 representa una experiencia colectiva que difícilmente se extinguirá de la memoria de las personas que la vivieron y probablemente tenderá a fijarse como un acontecimiento narrado y perpetuado por las y los historiadores del futuro, cuando nuestra generación ya no sea parte de este mundo, salvo sus múltiples legados y producciones que emergieron al tiempo de lo que acontece. Diferentes protagonistas de la ciencia contemporánea han resaltado la probabilidad de que este episodio fuera sólo el presagio de nuevas pandemias que aún se producen, agudizadas por los efectos ampliados de la crisis climática, las transformaciones provocadas por la expansión del uso de pesticidas y los cambios drásticos en los diferentes biomas.

En el caso latinoamericano, especialmente en algunos países como Brasil, por ejemplo, la pandemia estuvo ligada a un doble trauma histórico: la desaparición oficial de más de 700 mil personas, simultáneamente con el fortalecimiento de un gobierno de extrema derecha con prácticas sociales negacionistas que determinaron acciones públicas

para devaluar las medidas preventivas y, especialmente, para descalificar el poder de las vacunas para la salud pública, lo que resultó en la desmovilización de uno de los programas de vacunación más importantes y duraderos del mundo, liderado por el Sistema Único de Salud nacional. Algunas de estas cuestiones, también, tuvieron su correlato en Argentina, aunque se generaron políticas de cuidado que impactan fuertemente en la disminución de la mortalidad, se descuidaron otras que implicaron el aumento del déficit fiscal. Seguramente en cada uno de estos extremos encontraremos argumentaciones opuestas y controversiales.

En medio de este impactante escenario social, la mediación tecnológica permitió no solo la difusión a nivel mundial de noticias que dieron cuenta de las múltiples configuraciones locales de la pandemia, así como imágenes icónicas de ciudades vacías alrededor del mundo, sino también el crecimiento exponencial de las Big Techs -los gigantes tecnológicos- que permitieron comunicaciones en diferentes escalas geográficas a través del uso de diferentes plataformas y mecanismos de interacción de las personas. Este escenario produjo transformaciones drásticas y rápidas en las formas de organizar el trabajo, con la vertiginosa expansión de las acciones de home-office, pero también produjo impactos profundamente disruptivos en la organización del trabajo educativo en las Universidades de todo el mundo. La cuestión de las desigualdades sociales quizás nunca se haya manifestado con tanta profundidad en el escenario educativo, ya que el acceso -o la falta del mismo- a los mecanismos necesarios para las mediaciones tecnológicas ha expuesto brutalmente una división invisible entre quienes lograron avanzar con cierta conectividad y quienes fueron excluidos de la escolarización en todos los niveles.

En el caso universitario, la pandemia impulsó rápidamente respuestas institucionales, la gran mayoría de las cuales estuvieron asociadas a alianzas forzadas y posteriores altos precios políticos e institucionales mediados por las Big Techs, que se adaptaron para ofrecer acceso a mecanismos de conexión, unidades de almacenamiento y herramientas marcadas por la hiperconectividad, pero que, poco después, comenzaron a monopolizar datos y a delimitar mecanismos de pago de lo inicialmente ofrecido. En este marco las y los docentes, de

un momento a otro, tuvieron que comprar o actualizar sus equipos, aprender a utilizar herramientas tecnológicas en transiciones digitales muchas veces drásticas, comprar paquetes de datos con sus propios salarios, exponer la privacidad de sus hogares como así también captar la intimidad de sus estudiantes en sus hogares, muchos de los cuales están marcados por la absoluta falta de privacidad y adaptación a un escenario de estudio. La comunicación acelerada bajo el manejo de diferentes mecanismos de mensajería significó que la experiencia temporal de los docentes se expandiera mucho más allá de los tiempos históricamente vinculados al aula y a la preparación de su trabajo. De repente, mensajes de estudiantes, familiares y otros docentes comenzaron a invadir los dispositivos digitales a lo largo de los días, en una compleja fusión de escenarios de la vida privada y la esfera pública. Ya no había distinción entre tiempo de descanso y tiempo de trabajo y las y los profesores se convirtieron en sujetos obligatoriamente hiperconectados.

Por otro lado, las Universidades rápidamente, en ese contexto, comenzaron a ser solicitadas para ofrecer reflexiones sobre la complejidad que implica el sistema educativo y de formación docente. En este sentido, destacamos dos obras que se posicionaron como producciones muy instantáneas desde la perspectiva de compartir movimientos de elaboración e invenciones de prácticas y formas de entender el contexto. Educación y pandemia, una visión académica (Cardiel et. al, 2020), se posicionó como uno de los primeros estudios publicados y difundidos a nivel mundial sobre los impactos de la pandemia en el escenario académico, discutiendo desde promesas y perspectivas en torno a los cambios en la Escuela y sus planes de estudio; la dinámica universitaria; la relación con la tecnología; Cuestiones de género y aspectos históricos de la relación entre sociedad y pandemias. En Brasil, destacamos especialmente la relevancia de uno de los primeros trabajos publicados en el contexto de confinamiento Oliveira (2020), *Escolas em quarentena*— cuando gran parte de las escuelas y docentes aún intentaban encontrar su camino hacia la nueva y desafiante realidad de la adecuación, del trabajo docente y los múltiples dilemas centrados en el tema del aprendizaje de niños y jóvenes, así como en la experiencia con la pandemia.

El hecho esencial a destacar es que, ante la incertidumbre sobre qué hacer y qué caminos tomar, el aislamiento provocado por la pandemia y el aumento del trabajo impuesto por las nuevas exigencias tecnológicas a las y los docentes, la demanda de trabajo se ha incrementado enormemente a través de acercamientos e interacciones entre diferentes espacios académicos, nacionales e internacionales. Situamos, por tanto, en este punto la cuna del proyecto Clases Espejo. Este proyecto vincularía experiencias de formación docente y diálogos libres de investigadoras e investigadores latinoamericanos del campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales impulsado, sin dudas, por la acción integradora y dialógica promovida incansablemente por el profesor Joan Pagés, ya descrita y celebrada en la obra “Contribuciones de Joan Pagés al desarrollo de la didáctica de las ciencias sociales, la historia y la geografía en Iberoamérica” del año 2018 compilada por Miguel Jara y Antoni Santisteban. Joan Pagés no solo ha sido un gran maestro para muchas y muchos en Iberoamérica, sino un amigo solidario, generoso y un incansable defensor de una educación pública y democrática para cambiar el mundo. Lamentablemente, iniciada la pandemia mundial, nos dejó físicamente y hoy, mientras escribimos este texto, se cumplen cinco años de su partida, de allí también un homenaje y reconocimiento invaluable de sus aportes a nuestro campo de conocimiento.

Clase Espejo se constituyó en un dispositivo potente en un contexto de ASPO (Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio) provocado por la pandemia COVID19. En un momento de miedos, incertidumbres, desesperanza, dolor y extrañamiento de las rutinas cotidianas, la humanidad, perpleja frente a lo que nos ocurría, se vio desbordada ante un fenómeno inesperado. Entre definiciones dubitativas de los gobiernos, de las organizaciones científicas, fundamentalmente de salud, y en particular del ámbito educativo, mudamos nuestras prácticas y experiencias sociales a la virtualidad. La pantalla digital se convirtió en una nueva cartografía sin límites temporales y espaciales y las relaciones sociales se configuraron en videollamadas, audios, chat, emoticones, memes y otras creatividades que el tiempo impuso.

En un marco muy conocido por todas y todos, la educación no se detuvo, las escuelas no se cerraron y los procesos de formación continuaron con otros ritmos, en otros espacios y con nuevas lógicas. En

muchos casos, esta continuidad forzada y naturalizada reveló, por un lado, escenarios de insuficiencias provocadas por una institución escolar fijada en perspectivas curriculares que no se adaptan a la devastadora realidad de miles de muertes en diferentes lugares del planeta. Hemos visto escuelas funcionando de manera ajena a la devastación socioeconómica generada por la inestabilidad de las familias y los profundos efectos producidos por el secuestro de los rituales de duelo que impidieron decir adiós. En este proceso, acciones como la producida en Brasil a través del Memorial Inumeráveis¹, por ejemplo, son significativas en el sentido de registrar mínimamente los efectos de las pérdidas humanas de la pandemia y que no siempre fueron objeto de reflexión por parte de los currículos escolares, construidos sin la imposición de tales muertes. En estos escenarios, contenidos canónicos, horarios relajados y pruebas basadas en guiones establecidos intentaban normalizar la vida, como si todo estuviera dentro de una normalidad puesta a prueba ante la emergencia que impuso ese presente-pasado.

Por otra parte, en muchas circunstancias los encuentros mediados por las tecnologías e Internet fueron, durante la pandemia, ‘tácticas’ - desde la perspectiva comprensiva de Michel de Certeau (1998)- de enfrentamiento y elaboración colectiva de un trauma que tuvo dimensiones distintas conforme los Estados nacionales latinoamericanos. Tácticas de encuentro, de sobrevivencia en tiempos oscuros, de construcción de diálogos, con una particularidad históricamente original: estuvimos todas y todos inmersos entre el aislamiento de la pandemia y los modernos mecanismos de reproducibilidad técnica pensada por Walter Benjamin (2012). En el interior de ese escenario ya no nos restaba la relación aurática propia del encuentro de cuerpos y gestos en una clase, sino la mirada mediada por las pantallas y sus secretos que eliminaban las distinciones entre todas y todos. La pantalla oscura no nos permite ver las reacciones, los lugares y las condiciones de estudio y acceso a las tecnologías, sin embargo, nos permite nuevos modos de encuentros. En el contexto de la pandemia, suele estar la diferencia con la cual nos propusimos al enfrentamiento de la soledad en un

¹ <https://inumeraveis.com.br/> consultada 7/6/2025

tiempo histórico de trauma compartido mundialmente, marcado por millones de muertos.

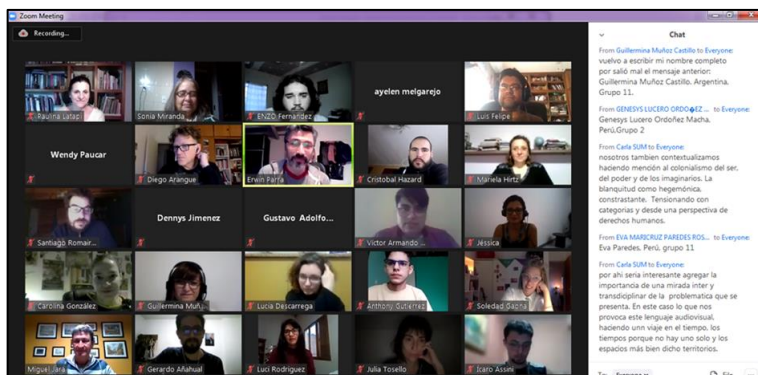
Es así que un colectivo de profesoras, profesores y estudiantes nos embarcamos en un proyecto² que nos invite al encuentro, al diálogo, al intercambio y a compartir nuestras experiencias, saberes y conocimientos sobre las Ciencias Sociales y Humanas. Nos juntamos, en la virtualidad, y comenzamos a darle forma a un pensamiento que se transformó en un proyecto que denominamos Clases Espejo: Diálogos y experiencias latinoamericanas en la enseñanza de problemas sociales y lo organizamos en dos módulos con dos encuentros cada uno. El primero: “Diálogos latino americanos se orientó por una pregunta: ¿Qué problemas en común compartimos?” y el segundo: “Experiencias y propuestas compartidas: ¿Cómo pensar la enseñanza de problemas sociales en contextos actuales?”. Del mismo participaron docentes y estudiantes de la Universidad Federal Juiz de Fora (Brasil), Universidad Autónoma de Querétaro (México), Pontificia Universidad Católica de Perú (Perú), Universidad Metropolitana de Santiago de Chile

² El proyecto se desarrolló desde una perspectiva metodológica cualitativa crítica con estudio de casos múltiples. Con el objetivo de comprender las prácticas de enseñanza a partir del tratamientos de PSV (Problemas Socialmente Vivos) en algunos pises de América Latina, utilizamos soportes tecnológicos para realizar los encuentros virtuales en el que los diálogos y grupos de discusión, en torno a los mismos, nos ha ofrecido una caudal importante de información que hemos desgravado y de las actividades propuestas (en formato PPT) por los grupos como posibilidad de incorporar situaciones o fenómenos sociales actuales y controversiales en la enseñanza. Un instrumento o técnica de indagación con estas características, dado la cantidad de participantes y el tiempo de duración de cada encuentro (cuatro encuentros de dos horas y media cada uno) ofrece tanta cantidad de información que requiere de un procedimiento de análisis que, por su densidad y complejidad, no traducimos en este escrito. Sin embargo, recuperamos aquello que nos permitió el diálogo a partir de la utilización de una canción y una película para ejemplificar el potencial de la investigación para innovar en la enseñanza, aprendizaje e investigación en el campo de las Ciencias Sociales y Humanidades a partir de PSV.

(Chile), Universidad Nacional de Costa Rica (Costa Rica) y Universidad Nacional del Comahue (Argentina). La convocatoria superó nuestras expectativas al recibir más de 80 solicitudes de participación³.

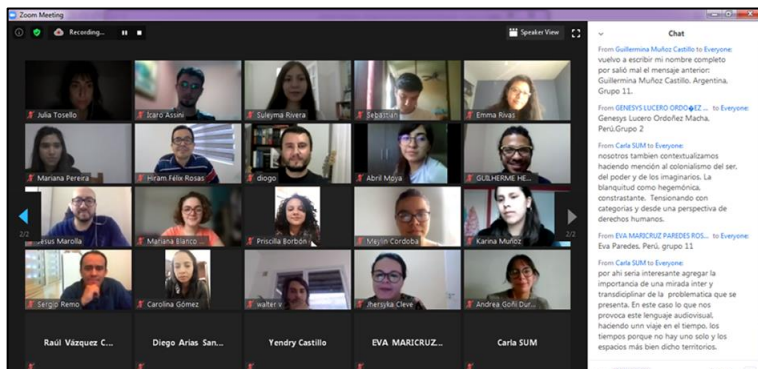
Las fotografías que siguen, presentan a las personas con sus semblantes y miradas, pero también nos informan respecto de que, más allá de palabra compartida en la pantalla, las y los sujetos también lo hicieron a través de sus textos escritos que, a veces, presentaban otras mediaciones alrededor de la comunicación entre diferentes lenguas y acentos nacionales. Ni todas y todos tenían cámaras, ni presentaban bibliotecas, ni quedaban solos en despachos o espacios de estudio. Pero todas y todos deseaban algún modo de encuentro. Todas y todos miraban hacia la cámara para que fueran vistos por sus compañeros.

Al igual que la distinción de Benjamín entre teatro y cine, este encuentro, sin embargo, llegó a nosotros mediado por un "mecanismo" técnico, construido a partir de la imagen fotográfica y del aparato utilizado para producir cine, es decir, la imagen en movimiento y bajo transmisión simultánea.



Fuente: Archivo particular de los autores.

³En este escrito recuperamos la textualidad de algunos aspectos sobre el desarrollo de Clase Espejo que hemos publicado en otros escritos: Jara (2022d) y Jara y Parra (2023).



Fuente: Archivo particular de los autores.

Según Walter Benjamin,

El extrañamiento del actor frente al mecanismo cinematográfico es de todas, tal y como lo describe Pirandello, de la misma índole que el que siente el hombre ante su aparición en el espejo. Pero es que ahora esa imagen del espejo puede despegarse de él, se ha hecho transportable. ¿Y adónde se transporta? Ante el público. Ni un solo instante abandona al actor de cine la consciencia de ello. Mientras está frente a la cámara sabe que en última instancia es con el público con quien tiene que habérselas: con el público de consumidores que forman el mercado (2012, p.75).

Creemos que la inspiración de Walter Benjamin puede desencadenar elementos de reflexión frente a los desplazamientos técnicos similares al cine que implementan Internet y sus artefactos. La primera hipótesis que debemos señalar involucra lo que en muchos casos es objeto de análisis respecto de una supuesta idea de ruptura de la experiencia creada por imágenes técnicas, lo que puede hacernos dudar, por tanto, de los efectos de tales mecanismos tecnológicos en términos de creación de nuevas posibilidades de experiencia.

Los retos a los que nos embarcamos implicaron desarrollar una cierta logística de manera que se pudiera garantizar los encuentros. Compatibilizamos horarios de encuentro ante la diversidad de horas de cada país, de actividades, responsabilidades familiares, y de compromisos de las y los participantes y, no menor, de disponer de una

plataforma zoom que posibilitará el desarrollo de los cuatro encuentros programados durante los meses de mayo a agosto del año 2021. La virtualidad posibilita traspasar fronteras y encontrarnos con personas desconocidas hasta entonces, abrir la ventana de nuestras casas, sentirnos juntos en la distancia, compartir experiencias, dudas y desafíos sobre aquello que nos convocaba, pero, también, puso en evidencia las tremendas desigualdades de acceso a los artefactos de la cultura digital, como anteriormente señalamos. En nuestro caso fueron decisivas las aportaciones tecnológicas bajo la gerencia desarrollada por Jessica Achoy, desde la Universidad de Costa Rica, y por los anfitriones Miguel Jara y Erwin Parra de la Universidad Nacional de Comahue en Norpatagonia Argentina.

Nuestras decisiones didácticas movilizadoras implicaron tomar la relación entre argumento y guion, como punto de partida para seleccionar temas sensibles experimentados por las y los participantes en cada país, evocando dimensiones audiovisuales ampliamente disponibles en Internet y promovidas por nosotros como dispositivos narrativos que poco a poco fueron los desencadenantes de los encuentros. El argumento a favor de la producción audiovisual nos lleva a plantear temas socialmente vivos y nos anima a compartir las diversas circunstancias históricas particulares. Se trata de los argumentos que emergen de las formas de presentar los problemas de cada realidad nacional o compartida en función de la condición de latinidad que nos atraviesa y cobra significado cuando se mira colectivamente.

Metodológicamente nos inspiramos en el videoclip producido sobre la canción Latinoamérica, producido por Jorge Carmona y Milovan Radovic, y en la película M8, When Death Helps Life, de Jeferson De, que nos permitieron, en distintos momentos de los encuentros, despertar dos caminos abiertos a las narrativas de las y los participantes. Por un lado, el clip de Latinoamérica animó a todo el grupo a reflexionar sobre las similitudes presentes entre los distintos países que componen nuestro continente y que, especialmente en relación al escenario de argentino y brasileño, han sido históricamente silenciados frente a las narrativas de nación enseñadas y aprendidas a lo largo de los siglos XIX, XX y XXI. Durante mucho tiempo, los currículos de nuestros países han promovido enseñanzas a sus jóvenes y niños, en

diferentes marcos educativos que la brasilidad, por ejemplo, no se corresponde con la latinidad. De esta manera, la música, al evocar aspectos éticos y estéticos de una experiencia histórica común que traer consigo voces e imágenes significativas de diferentes países, permitió un primer encuentro con los discursos que desbordaban las pantallas. La película M8, al abordar el tema de los cuerpos valorados de manera diferente por las sociedades y prácticas sociales, con énfasis en el tema de los cuerpos negros en la sociedad brasileña, nos introdujo al tema de la necropolítica que, según su formulador Achille Mbembe, se manifiesta como uno de los atributos de la soberanía nacional y que involucra el poder y la capacidad de decidir quién puede vivir y quién debe morir (Mbembe, 2011, p. 20).

Definimos dialogar, como método clave para dinamizar los encuentros, recuperando las ideas de Paulo Freire e Ira Shor, quienes sostienen que,

Los métodos de la educación dialógica nos llevan a la intimidad de la sociedad, a la razón de ser de cada objeto de estudio. A través del diálogo crítico sobre un texto o un momento de la sociedad intentamos penetrarla, develarla, ver las razones por las que él es como es, el contexto político e histórico en el que se inserta. Eso implica para mí un acto de conocimiento y no una mera transferencia de conocimiento, o una mera técnica para aprender el alfabeto. El curso liberador “ilumina” la realidad en el contexto del desarrollo del trabajo intelectual serio (2014, p. 33).

También hemos recuperado de Paulo Freire y Antonio Faundez (2013) el sentido profundamente democrático de la pregunta en un mundo en el que el saber no es un bien para todas y todos. Los autores plantean *“que el inicio de todo conocimiento es preguntar, solo a partir de ellas se busca respuestas y no al revés (...) el origen del conocimiento está en la pregunta, o en las preguntas, o en el acto mismo de preguntar”* (p. 69-72). Desde este postulado no hay pregunta sin conocimiento ni conocimiento sin pregunta, porque la pregunta moviliza tanto la investigación, como el aprendizaje y la enseñanza. Estas preguntas, por el conocimiento, están provocadas por la curiosidad, de saber o de conocer; en nuestro caso, los problemas comunes y diversos

que tenemos en nuestros países y de qué manera podemos abordarlo para la generación de pensamientos críticos en nosotros y el estudiante.

El diálogo a partir de preguntas, no de interrogatorios, habilita a un mundo de ideas, cosmovisiones, representaciones, subjetividades, deseos, sentimientos, valoraciones y experiencias que pueden articularse, entramarse, en el reconocimiento de las emociones y la razón, tan necesarias para desmontar la racionalidad cientificista o “castradora” de pensarnos solo a partir de lo dado. La pregunta por la pregunta misma, dicen los autores, burocratiza el acto de la pregunta, por ello, reconocer la existencia como un acto de preguntar es lo que constituye la pedagogía de la pregunta, una acción provocadora del asombro y la curiosidad.

Clase Espejo habilitó a las preguntas, a las argumentaciones, al ejercicio de memorias, a la visibilización, a las denuncias, a la reflexión epistemológica, a la problematización, a identificar los cambios y las permanencias, a desmontar mitos, a las sorpresas sobre lo común de nuestras historias, a imaginar y esbozar, a partir de los PSV, posibles futuros desde la enseñanza de las Ciencias Sociales y Humanidades. Esta dinámica de diálogos se dio durante todos los encuentros. Como planteamos en otro escrito,

Las narrativas han expresado saberes y conocimientos situados, identidades, subjetividades, posicionamientos políticos, sueños, temores. Se han constituido en contrarrelatos y contranarrativas necesarios para cruzar los umbrales. Los cuerpos hablaron, las sensibilidades humanas fluyeron, los saberes y experiencias cotidianas fueron tendiendo puentes entre las fronteras inventadas por los estados modernos y los límites, estancos, se fueron desdibujando ante una nueva racionalidad que no pone límites a las aspiraciones colectivas de los cambios. Los discursos evidenciaron un desplazamiento de las individualidades hacia un emplazamiento de lo colectivo, en un movimiento que pivotó sobre algunos de los núcleos de lo que nos pasa en esta parte de un mundo cada vez más interconectado (Jara, 2022, p. 25).

¿Por qué convocar a dialogar sobre los problemas sociales? Podríamos esgrimir diversidad de razones: las vinculadas a experiencias vi-

tales, las experimentadas colectivamente, las observadas empáticamente, las analizadas académicamente, las enseñadas en las aulas, las evidenciadas globalmente, entre otras tantas. Sin embargo, consideramos que todas estas razones se conjugan tanto en las experiencias individuales como colectivas, fundamentalmente porque son situaciones, fenómenos o cuestiones que nos involucran en el reconocimiento de lo que nos pasa en este presente, con sus orígenes en el pasado, y desafían la construcción colectiva de los futuros que nos merecemos. Otra de las razones, no menor -porque toda práctica educativa es una práctica política- tiene que ver con que, en lo que va de este siglo en nuestro continente, los problemas sociales se han agravado producto de la profundización de las políticas públicas conservadoras y el avance (en un proceso de alternancia con gobiernos progresistas) de gobiernos de derecha en Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Honduras, Perú, por nombrar solo algunos. Los problemas sociales, además, deben comprenderse en el marco, también, de estas políticas de exclusión, desigualdad y pobreza extrema generadas y sostenidas por los gobiernos de derecha (Jara y Parra, 2023).

Nos motivó pensar los PSV como un problema epistemológico, en tanto es clave en la enseñanza de las Ciencias Sociales y Humanidades, aspecto que ha sido abordado en diversas investigaciones⁴. En la actualidad los PSV o QSV⁵ (Cuestiones Socialmente Vivas) se han incorporado al currículo de Ciencias Sociales y Humanidades en varios países.

Legardez y Simonneaux (2006, 2010) han ofrecido tres caracterizaciones sobre las QSV. En primer lugar, es una cuestión viva para la sociedad, que pone en tela de juicio las prácticas sociales y hace referencia a las representaciones sociales de las y los actores; suscita debates, disputas o conflictos a partir del tratamiento mediático. En segundo lugar, es una cuestión viva para la ciencia de referencia y causa debates o controversias entre las y los especialistas de las disciplinas o entre expertos de los campos profesionales y, finalmente, es una cues-

⁴ Quien más ha desarrollado esta línea de investigación es el GREDICS de la Universidad Autónoma de Barcelona.

⁵ QSV, sigla que corresponde al francés Questions Socialement Vives

tión viva para el conocimiento escolar, en tanto cuestiona los contenidos, las propuestas de los programas escolares y de los manuales o libros de textos, con los cuales entra en controversia. Características que nos permiten pensar las articulaciones entre lo social, las ciencias, los medios de comunicación y la enseñanza. De hecho, una QSV se presenta, según los autores, como una cuestión en tránsito, no resuelta ni pacificada por la Ciencia y la Sociedad, en la que se sitúan en un lugar sensible y atravesado por traumas pasados y presentes. En general, en este sentido evoca aspectos que no siempre son curricularizados, ni hegemónicos en cuanto a materiales didácticos que buscan enseñar conocimientos escolares. Se trata de cuestiones que implican un trabajo didáctico de elucidación, de problematización, muchas veces de lo visible y de lo invisible, de las prácticas sociales cotidianas.

Algunas de las QSV que plantean los autores refieren al desarrollo sostenible, los problemas económicos contemporáneos, las crisis, ciclos, desempleo, desigualdades, pobreza, sobreendeudamiento, entre otras, que permiten el juego de la argumentación y de la cooperación para construir alternativas, con una base científica, social, pero también de valores o ética, desde una perspectiva transdisciplinar. Las QSV también se dirigen a temas históricos silenciados, pero latentes en la sociedad, por ejemplo, el proceso de independencia de Argelia en Francia o las consecuencias de la Guerra civil en España (Santisteban, 2019). En términos latinoamericanos, existen muchos escenarios de temas sensibles en pasados presentes, en los que, según Pereira y Seffner (2018) se destaca el “concepto de pasado vivo como elemento central necesario para la constitución de los currículos de historia en la época contemporánea”, entendiendo que, en este caso,

el carácter ético de la enseñanza de la historia -y ciertamente de todas las demás ciencias sociales- está precisamente en el proceso de construirse como sujeto de una mirada, como subjetividad marcada por permitirse realizar una determinada interpretación del pasado y, al mismo tiempo, su lugar en el presente. Estudiar pasados sensibles no significa presentar al estudiante contenidos disciplinados y fríos, sino ponerlo frente a algo que suscite indignación ante la injusticia y la violación de los derechos humanos (Pereira y Seffner, 2018, p. 17).

Este carácter ético que permea las Ciencias Sociales, en el caso latinoamericano, exige la construcción de perspectivas y posicionamientos integrales en torno a pasados traumáticos como las dictaduras cívico-militares y todos sus efectos en la configuración contemporánea de sociedades que fueron atravesadas por estas experiencias, las desigualdades estructurales e históricas, los procesos de expropiación, los efectos de sociedades marcadas por siglos de esclavitud, la complejidad de la cuestión ambiental -hoy en marcos históricos de injusticias ambientales-. Tenemos, finalmente, una amplia gama de temas sobre los cuales se requiere que las y los jóvenes en formación tengan perspectivas integrales para que no naturalicen prácticas que autorizan el extremismo y la devaluación de los Derechos Humanos.

Evidentemente estamos ante un desafío en la enseñanza a partir del tratamiento de problemas sociales, cuya finalidad es la de contribuir a la consolidación democrática de las sociedades, a la inclusión social, al desarrollo de un pensamiento social e histórico crítico y a la participación ciudadana en la construcción de futuros en el que la dignidad humana sea un valor irrenunciable e innegociable. En definitiva, se trata de un ejercicio de pensar social, política e históricamente los PSV desde una perspectiva desnaturalizadora de ciertas prácticas sociales, políticas, económicas y culturales. Acciones que, en este mundo vertiginoso e incierto, requieren de articular saberes, conocimientos y experiencias cotidianas y científicas para poder comprendernos. Es así que nos planteamos un diálogo profundo, recuperando experiencias situadas sobre problemas sociales (Jara y Parra, 2023).

LOS PROBLEMAS SOCIALES EN AMÉRICA LATINA. UNA PERSPECTIVA PARA ENCONTRAR Y REESCRIBIR HISTORIAS

Como indicamos, los diálogos se nutrieron de experiencias, saberes, expectativas, sensibilidades y desafíos. Las y los que hemos participado compartimos una época que trasciende las diferencias etarias. Una época que nos preocupa por la violencia que generan las políticas públicas de los gobiernos de nuestros países en lo que va de este cuarto de siglo, no nuevas, pero agravadas por posiciones de extrema derecha, de discursos de odio y de negacionismos. Nos preocupa y ocupa

una época de desesperanzas, pero también de resistencias para sostener derechos conquistados, en defensa de una cultura democrática que no admite retrocesos a la violencia generada, desde los Estados, para la mayoría de la población, fundamentalmente, para las y los excluidos de las condiciones básicas de dignidad humana. Dialogamos sobre estos asuntos en la diacronía y la sincronía con la intención de reterritorializar la educación desde prácticas sociales y políticas que tensionan la naturalización de los PSV, desde la urgencia para pensar a las enseñanzas y los aprendizajes de las Ciencias Sociales y Humanidades desde unas perspectivas críticas.

Diversos han sido los problemas y temas que emergieron durante los días intercambio, en los que participaron 88 personas (15 de Brasil, 12 de México, 6 de Perú, 13 de Chile, 13 de Costa Rica y 29 de Argentina). Cada uno de los encuentros fue grabado y, al transcribirlos recuperamos aquellas recurrencias de modo que solo citaremos algunos que reagrupamos en los siguientes, el orden no indica prioridades sino preocupaciones comunes que afectan tanto a jóvenes estudiantes en cursos de formación del profesorado, como de profesoras y profesores con distintas trayectorias profesionales, desde la escuela básica hasta la universidad:

Los medios masivos de comunicación, las redes sociales y la función de diferentes aplicaciones. En este sentido se ha reconocido la histórica influencia que estos han tenido en la generación de opiniones y, por ende, en el sostenimiento, la mayoría de las veces, de posiciones infundadas. Se ha sostenido que el claro discurso de los medios de comunicación debe ser tensionado para desmontar realidades creadas que pocas veces se condice con las realidades vividas, experimentadas tanto en el pasado como en el presente. De allí que educar para identificar y diferenciar los hechos de las opiniones debería constituirse en una de las finalidades en la enseñanza de las Ciencias Sociales y Humanas. La literacidad crítica se constituye, en este sentido, en una estrategia potente para enseñar a leer discursos y narrativas no solo desde lo literal (el mensaje que se comunica), sino entre líneas (lo que no se dice con claridad) y detrás de líneas (ideologías que subyacen).

Se ha sostenido que este ejercicio implica un trabajo colectivo para trabajar con y el discurso mediático y no contra ello, en tanto es una invitación al pensamiento, a elaborar argumentaciones y sostener o cambiar posiciones. Esta acción reivindica, a la vez que genera, saberes y conocimientos producidos.

La resistencia y reivindicaciones de los Pueblos Originarios. Situación que se manifiesta como común en los países Latinoamericanos y que puede remontarse a épocas de la conquista y colonización de nuestros territorios. Los movimientos indigenistas no solo luchan por la restitución de sus territorios, sino por el reconocimiento de sus identidades y prácticas culturales ancestrales de los que hoy conocemos como Buen Vivir. Sobre este aspecto hay coincidencia de que los Estados han implementado políticas de reconocimiento y reivindicaciones de los Pueblos Originarios, que se han incorporado al sistema jurídico de cada país, sin embargo, en la práctica, ello no se cumple y se profundiza a partir de nuevos modos de despojo, usurpación y expropiación muy vinculado a los negocios de las multinacionales en un proceso globalización.

Los problemas ambientales. En su complejidad, se han destacado aquellos que aluden al entramado de casusas provocadas por las prácticas extractivista y de fracking, de los agronegocios, de la explotación irracional e indiscriminada de los bienes comunes, de la contaminación en todas sus formas. Reconocer las responsabilidades es crucial para generar prácticas sociales de consumo responsable, de resguardo de los ecosistemas y de participación activa y conscientes de que el planeta no necesita que lo cuidemos, en tanto tiene sus propios mecanismos de regulación, sino más bien dejar de agobiarlo e interrumpir sus propios ciclos naturales. Se ha reconocido que lo ambiental es un problema social en tanto reconoce las formas y modos en que nos relacionamos con la naturaleza.

La trata de personas, la explotación infantil y los abusos sexuales. Coincidencia de las escasas políticas públicas que tiendan a eliminar estas prácticas sociales inaceptables. En las experiencias donde, por ejemplo, se han establecido leyes de ESI (Educación Sexual Integral), la resistencia de instituciones religiosas, familias y representantes de

posturas políticas de derecha, han sido un obstáculo para generar conciencia de cuidado e integridad física y emocional de las personas afectadas por la aberración que estas prácticas representan. La ESI, como derecho, se presenta como una posibilidad de reconocer los cuerpos, las identidades, las elecciones sexuales, el respeto a la diversidad, a los derechos humanos, a los afectos y a las emociones. Es una oportunidad para desterrar prácticas violentas, discriminatorias, raciales, binarias y heteronormativas, en tanto puede ser abordada desde perspectivas diversas (sociológicas, antropológicas, psicológicas, históricas, entre otras) atendiendo a la diversidad como principio y reconocimiento de la condición humana.

La democracia como cultura y construcción permanente. En el contexto de los países latinoamericanos se reconoce como un sistema, joven, imperfecto, inacabado y en permanente construcción. Se cuestiona la idea hegemónica y homogénea de la democracia resumida solo a prácticas políticas jurídicamente establecidas. El diálogo permite ver que se piensa a la democracia como una cultura que debería promoverse y desarrollarse desde la educación a partir de analizar la complejidad de las prácticas sociales a las que remite. La democracia se piensa desde la participación activa y colectiva de las ciudadanías y hay que cuidarla de aquellos que la cuestionan reubicándola en la baja intensidad, en el descreimiento y el descrédito y que, valiéndose de la incertidumbre de estos tiempos, acuden a discursos violentos y negacionistas apelando a sentimientos de odio. En la actualidad esta postura gana terreno, en tanto las emociones se imponen a la razón y sirven de justificación de una práctica política democrática (gobierno de las emociones) que desplaza la construcción compleja de la dinámica de las democracias contemporáneas en las que, como anticipamos, la cultura digital con tecnologías hipercomplejas en la comunicación impone un modo de pensar y hacer política. La enseñanza y el aprendizaje debe revincular las emociones y la razón -sin la imposición de una sobre la otra-, para comprender los cambios sociales y culturales y elaborar otras racionalidades y empatías que contribuyan a ensanchar los límites restringidos de la democracia nominal y pensarla como una construcción cultural permanente.

Las prácticas educativas deben promover la educación antirracista en cualquier territorio, como un tema central para la agenda de derechos humanos. Aunque los brasileños describen más profundamente la experiencia compartida del racismo, en todas las sociedades latinoamericanas la esclavitud y la trata de personas formaron parte del pasado histórico. En algunos casos, como Brasil, estuvieron permeados por discursos en torno a una idea de democracia racial que oculta conflictos y vidas cotidianas de exclusión, discriminación y muchas formas de prejuicios. En otros casos nacionales, el ocultamiento de estas prácticas, llega al punto en que las personas no reconocen la existencia de la esclavitud como una huella de este pasado histórico y, sobre todo, de este presente silenciador. En el caso de las Ciencias Sociales en la escuela, la temática se impone como cuestión curricular central a partir de una exigencia de abordaje del pasado, pero sobre todo del presente, desde una cronología canónica y eurocéntrica, como prácticas cotidianas capaces de tematizar las múltiples formas de violencia basadas en acciones capaces de superar o minimizar abismos históricos.

Los saberes y conocimientos sociales deben ser decoloniales. Sobre este aspecto se ha enfatizado en la necesidad de profundizar la cuestión del saber y del poder desde una perspectiva decolonial para reconstruir nuestras historias con narrativas visibilizadoras e incluyente de la diversidad desde un punto de vista glocal. La educación debe desafiarse a lo nuevo, a las intersecciones, para poder abordar problemas socialmente vivos desde un enfoque y perspectiva interdisciplinar o transdisciplinar. La complejidad de esta época requiere de diálogos entre saberes y conocimientos otros, de manera que contribuya a tener una visión holística de lo que nos pasa en este mundo que habitamos y aliente al pensamiento crítico, reflexivo y participativo de los cambios necesarios para dar formas a futuros sin fronteras.

Todos y cada uno de estos grandes temas y problemas, que a modo de ejemplo recuperamos, plantean posiciones encontradas, al tratarse de cuestiones controversiales, conflictivas y sensibles y requieren de una formación que habilite a enseñanzas para aprendizajes significativos. La experiencia Clase Espejo, provocaron a la pregunta y cada

pregunta a imaginar escenarios posibles en las prácticas de enseñar y aprender Ciencias Sociales y Humanidades. Desplazarse de la tradición para emplazarse en la innovación es un modo de desterritorializar para reterritorializar la educación sobre la historia de América Latina y, por ende, un movimiento, siempre político, que trascienda los límites que nos separan.

LOS PROBLEMAS SOCIALMENTE VIVOS NO CONOCEN FRONTERAS. NOTAS PARA PENSAR EN LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE

En el derrotero de la experiencia de Clase Espejo hemos aprendido mucho. Entre la diversidad de aprendizajes: encuentros, diálogos, reconocimientos, identidades, se constituyeron en la base de los fundamentos, de las preguntas y de lo común para esbozar una cartografía de pasados-presentes en el que los límites y las fronteras quedaron desdibujadas en el compromiso de la construcción colectiva de futuros que nos incluya en la diversidad.

Los encuentros fueron convocados a partir de un proyecto que nos habilitó al desafío de pensarnos en un contexto de desesperanzas, incertidumbre y miedos generalizados. No imaginamos el alcance de la convocatoria y menos aún de lo que resultase de ese primer encuentro y el convocarnos colectivo a los encuentros restantes fue el indicio de que todas y todos los participantes encontramos, en este espacio de virtualidad, la necesidad de continuar compartiendo lo que nos pasa en cada uno de nuestros países. Los diálogos respetuosos, de escucha atenta, amigables y de profunda reflexión vivencial y epistemológica fueron configurando una polifonía sensible de la realidad pasada y presente demuestra América Latina. Nos reconocimos en este territorio desigual, multicolor, de sentidos diversos e identidades múltiples y quedaron marcas profundas para seguir construyendo colectivamente.

Aprendimos, en cada encuentro, con experiencias e identidades diversas que lo impuesto, lo naturalizado, lo invisibilizado han sido prácticas sociales, políticas y culturales que deben ser tensionadas porque, más allá de las fronteras inventadas, tenemos más en común de lo que

se nos ha enseñado. Aprendimos que hay historias, narrativas y discursos que han contribuido a la segregación, a la discriminación y a la exclusión de principios y valores innegociables para seguir apostando por la dignidad humana. Aprendimos para pensar en otras enseñanzas, en la importancia de pensar en los PSV de nuestras sociedades y de la urgencia de profundizar los diálogos de saberes y conocimientos de un colectivo territorial sin fronteras.

La experiencia Clase Espejo habilitó a la creatividad y a la innovación. A elaborar posibilidades de enseñanzas contrahegemónicas. Encontramos argumentos renovados para el tratamiento de los PSV de manera que contribuyan a tensionar prácticas sociales negacionistas y de odio muy instaladas a nivel glocal por el avance de la extrema derecha. Vimos que las historias que presentan un mundo fragmentado, la interdisciplinariedad es el camino potente para integrar lo desintegrado en la comprensión de nuestras realidades y contribuir a interpretaciones holísticas sobre la dinámica de la realidad social, pasada y presente.

¿Podríamos pensar en subvertir el orden de una temporalidad impuesta para integrar lo desintegrado? ¿Qué deberíamos hacer para superar miradas encorsetadas en los límites territoriales estancos y repetitivos en cada época? ¿De qué manera podemos dialogar en la diversidad sin esperar la similitud o correr el riesgo de miradas hegemónicas? ¿Qué historias y ciencias sociales requieren ser revisitadas con otras preguntas? Son muchas las preguntas al igual que las posibles respuestas, sin embargo, Clase Espejo nos invitó a desplazarnos de ciertas prácticas tradicionales para emplazarlos en la posibilidad sin límites.

Seguramente coincidamos que las decisiones profesoras son la clave para producir una educación crítica y formativa. Promover prácticas de enseñanza y de aprendizajes, sin fronteras estancas, quizás sea una de las tantas formas de reconocernos como Latinoamericanas y Latinoamericanos desde una perspectiva que abone el pensamiento social, crítico, democrático para las ciudadanías que habitamos este mundo cada vez más deshumanizante.

Walter Benjamin, en sus Diarios de Moscú, nos advierte de un hecho cuya analogía está presente en nuestro recuerdo de aquellos viajes

pandémicos, que reunieron a personas ansiosas de entenderse como latinoamericanos: la idea de que desde Moscú se puede ver mejor Berlín (Benjamin, 1989). En contraste con una experiencia urbana completamente nueva para los sentidos y la experiencia histórica del socialismo, Benjamin nos presenta escenarios de asombro, extrañeza, curiosidad, descubrimientos, comprensiones y desilusiones. Algo así nos pasó durante las sesiones de Clases Espejo. En cierto modo, es como si pudiéramos -a través de las narrativas de las y los diversos participantes que se presentaron juntos con sus países y respectivos temas pulsantes, vivos y controvertidos- percibir mejor las diversas configuraciones nacionales que nos atraviesan y, desde este lugar, ampliar nuestra condición de visualizar nuestros marcos nacionales y nuestras peculiaridades. Si, por un lado, esa experiencia se desencadenó para todas y todos nosotros como una forma de procesar momentáneamente un trauma vivido colectivamente dentro de la experiencia histórica del COVID 2019, por otro lado, experimentamos la potencia del encuentro de sujetos que quieren entenderse más como iguales que como diferentes. Allí experimentamos el poder que supone la posibilidad de producir encuentros dialógicos que puedan repetirse en muchos otros escenarios. Nos dimos cuenta de que podemos reunir, a través de la mediación tecnológica, a estudiantes de una misma escuela, a jóvenes de distintas escuelas de una misma ciudad, a niñas y niños de distintas ciudades y a docentes en formación de distintos países. Aquellas tardes de encuentro nos ofrecieron la posibilidad de producir otros espejos. Desde el lugar de encuentro y diálogo, tuvimos claves para (re)conocernos como latinoamericanos y, desde ese lugar, captar con sensibilidad algunos de nuestros problemas compartidos y comunes de nuestro pasado histórico. Como un espejo en el que podemos ver a la otra o al otro y luego mirarnos a nosotros mismos.

REFERÊNCIAS

- BENJAMIN, Walter. *A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica*. São Paulo: Zouk, 2012.
- BENJAMIN, Walter. *Diários de Moscou*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

- CARDIEL, Hugo et al. *Educación y pandemia: una visión académica*. Ciudad de México: UNAM, 2020.
- CERTEAU, Michel. *A invenção do cotidiano*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- FREIRE, Paulo y FAUNDEZ, Antonio. *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Buenos Aires: Siglo XXI editores, 2013.
- FREIRE, Paulo y SHOR, Ira. *Miedo y osadía. La cotidianidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora*. Traducción Joaquín Martínez Ortiz. Buenos Aires: Siglo XXI editores, 2014.
- JARA, Miguel A. Diálogos latinoamericanos sobre problemas socialmente vivos. Narrativas y experiencias en contextos de virtualidad. *Revista História Hoje*, v. 11, n. 23, p. 13-37, 2022.
- JARA, Miguel A. y PARRA, Erwin S. Clase Espejo: Una experiencia Formativa de Internacionalización Universitaria en el campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales y Humanas. *Revista DEDALINT*, v. 1, n. 5, p. 139-163, nov-dic 2023.
- LEGARDEZ, Alain y SIMONNEAUX, Laurence. *L'école à l'épreuve del actualité. Enseigner les questions vives*. Issy les Moulineaux: édition ISF, 2006.
- LEGARDEZ, Alain y SIMONNEAUX, Laurence. The Epistemological and Didactical Challenges Involved in Teaching Socially Acute Questions. The example of Globalization. *Journal of Social Science Education*, v. 9, n. 4, p. 24-35, 2010.
- MBEMBE, Achille. *Necropolítica seguido de Sobre el Gobierno Privado Indirecto*. Traducción y Edición Elisabeth Falomir Archambault. Editorial Melusina, 2011.
- OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira. *Escolas em quarentena: o vírus que nos levou pra casa*. Londrina: UEL/Madrepérola, 2020.
- PEREIRA, Nilton y SEFFNER, Fernando. Ensino de História: passados vivos e educação em questões sensíveis. *Revista História Hoje*, v. 7, n. 13, p. 14-33, 2018.
- SANTISTEBAN FERNANDEZ, Antoni. La enseñanza de las Ciencias Sociales a partir de problemas sociales o temas controvertidos: estado de la cuestión y resultados de una investigación. *El Futuro del Pasado*, v. 10, p. 57-79, 2019.

História e literatura: percorrendo a América Latina

Edgar da Silva Gomes

Historiador, Postdoc em História pelo Instituto Histórico e Geográfico de Santa Catarina (IHGSC). Doutorado em História Social (PUC-SP). Membro do Conselho Consultivo e Fiscal da ANPUH-SP, foi Membro do Conselho do Fundo de Pesquisa do Museu Paulista da USP, é Membro Pesquisador e Segundo Líder do Núcleo de Estudos de História Social da Cidade NEHSC (PUC-SP). É parecerista AdHoc da FAPESP. Membro do Editorial Revista CORDIS.

Yvone Dias Avelino

Pós-Doutorado em História pela PUC-SP. Doutorado em História Econômica pela Universidade de São Paulo (USP). É Titular no Departamento de História da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, onde atua como Docente desde 1971. Membro Pesquisador e Líder do Núcleo de Estudos de História Social da Cidade NEHSC (PUC-SP). É Editora da Revista CORDIS, Revista Eletrônica de História Social da Cidade.

INTRODUÇÃO

Ao abordarmos a literatura como uma das ferramentas de ensino-aprendizagem para o ensino superior de história, propomos aos discentes que reflitam a história da América Latina, apropriando-se metodologicamente do campo da história cultural, um campo multi e interdisciplinar que articula disciplinas com foco na produção social de pessoas que apreendem, constroem e partilham as vivências de um determinado contexto através de suas obras literárias.

Nos dedicamos em estabelecer algumas reflexões sobre a junção da Literatura com a História como fonte para o historiador. Hoje a historiografia bebe nas fontes literárias como mais um registro do real, um dispositivo para sua compreensão, ou ainda como sua metáfora epistemológica. O historiador não deve encarar uma obra literária como uma produção desprovida de sentido crítico de seu tempo, pois o valor do texto literário não está propriamente na confrontação que dele se pode fazer com a realidade exterior, mas na maneira como esta realidade é abordada, aprofundada, questionada, recriada.

Um romance carrega as marcas de seu tempo, assim como a sátira e outros gêneros literários são carregados de críticas sociais. A transformação de elementos não-literários em expressão estética é uma outra maneira de olhar o objeto, uma nova forma de relação com o real. A literatura fantástica de *Cem Anos de Solidão*, de Gabriel Garcia Márquez, está repleta de crítica à sociedade de seu tempo, assim como Boccaccio teceu duras críticas à sociedade em que viveu através de sua escrita. Estabelecer a literatura como fonte significa buscar um método, pois trata-se de uma linguagem específica, que o historiador só pode operacionalizá-la através de instrumentos próprios, para uma leitura possível da história e que a Escola dos Annales, através da História Cultural, nos tornou possível fazer. Temos historiadores que se debruçaram para refletir a relação entre literatura e história, com bons trabalhos publicados em livros e artigos acadêmicos. Nosso propósito, no entanto, é descrever a relação entre literatura e história para o estudo das cidades, em um primeiro momento, e, depois, descrever de forma sucinta alguns literatos que se dedicaram, com suas obras, a pensar a

política e a sociedade que vivemos (como, por exemplo, Gabriel Garcia Márquez e seu clássico *O General em seu labirinto*, ou ainda Jorge Amado com a obra *Suor*).

A LITERATURA, A CIDADE E A HISTÓRIA...

Ao olharmos a cidade por angulações diferentes, necessitamos de mediações que nos entreguem as mais variadas possibilidades do diálogo multidisciplinar, envolvendo áreas distintas do conhecimento humano, como entender, conviver e transformar são perspectivas do pleno exercício da cidadania e da busca do bem-estar político, econômico e social da sociedade analisada, em nosso caso, da sociedade latino-americana.

Quando nos deparamos com a complexidade que envolve os estudos de uma cidade, vislumbramos a possibilidade que aponta para uma diversidade de interpretações e uma riqueza variada de fontes, sendo a literatura uma das possibilidades do entendimento dessa complexidade. A história de uma cidade não se restringe somente a uma contribuição ao conhecimento do passado, que vai colaborar com o patrimônio simbólicos das lembranças históricas, mas é também considerar o presente numa perspectiva ampliada, onde a somatória das informações nos ajuda a planejar seu futuro, dimensionando com maior consciência e responsabilidade o seu ecossistema.

Toda cidade é um palco de representações e vivências variadas. A cidade é um palco de derrotas, de afirmações, de esperanças, de violências, de solidariedade, onde as tramas do humano se embricam em suas encruzilhadas, onde o fim e a continuidade estão em constante movimento, às vezes na velocidade de um raio. Toda essa complexidade faz parte do caráter paradoxal do urbano em processos de construção e desconstrução de projetos, sonhos, planejamentos, execuções, imposições e subordinações, tornando a cidade um objeto privilegiado de estudos nas mais variadas vertentes do conhecimento científico, seja ele um conhecimento das ciências humanas e sociais ou das ciências médicas, até mesmo das ciências exatas. Este objeto de estudos impõe formas de leituras e interpretações por ser a cidade uma fonte produtora de linguagens, que devemos sempre estar qualificados

para decodificá-la. Estudar o fenômeno urbano, diz respeito a sensibilizar pesquisadores a decifrar no social as diretrizes das políticas públicas, dimensionando o papel do Estado, as vivências e as experiências comunitárias.

Nossa atenção repousa sobre discurso histórico e discurso literário que são formas distintas de narrativas, apresentam meios de contato, relacionam-se com a realidade exterior de maneiras diferentes, todavia, complementares. Com tal intensidade, um e outro são imagens dessa realidade que se submetem às exigências do discurso, e podem, todavia, apresentar deformações, fragmentações, ou distorções, formas parciais de conhecimento. A literatura, dessa forma, aprofunda intuitivamente o conhecimento humano, e a história analisa cientificamente formas complementares de expressão da realidade do conhecimento.

Tomando como ponto de partida a ótica da disciplinaridade, a tendência moderna é desfazer as fronteiras que foram construídas no conhecimento tradicional. De acordo com Avelino (2011), ciência e arte, ficção e verdade, aproximam-se na medida em que a narrativa historiográfica emerge, em contraposição ao declínio da história científica generalizante, colocando em dúvida a questão da veracidade e chegando-se a uma natureza dualista da história, ciência e arte, sinchronicamente.

De acordo com Paul Veyne (1995), o historiador começou a proceder como um romancista, ao imprimir um fio de narração aos fatos por ele selecionados, diferenciando-se do romancista, enquanto relato de eventos reais, acontecidos; na contraposição de uma narrativa substancializada na idealização sobre o mundo perceptível. O historiador desenvolveu a arte da narrativa como o fez o bom romancista. Mas, como dito anteriormente, o historiador narra fatos reais, “O historiador pode dedicar dez páginas a um só dia e comprimir dez anos em duas linhas: o leitor confiará nele, como um bom romancista” (Veyne, 1995, p. 12). Desta forma, a leitura semiótica e linguística de Roland Barthes (1972) fala de uma ilusão referencial do efeito realidade, gestada pelo discurso histórico, cuja existência é linguística, é signo, é discurso; propriedade fundamentalmente literária. Através dessas expressões, pode-se vislumbrar o apagamento das fronteiras

entre a História e a Literatura, uma e outra oferecendo possibilidades de reconhecimento do social, revelando sentimentos, incorporados nos feitos do ser humano, signos identificadores da realidade que abordam.

Determinar a literatura como fonte, ao lado das fontes tradicionais, significa buscar um método, pois trata-se de uma linguagem específica, que o historiador só pode operacionalizá-la através de instrumentos próprios para uma leitura possível da história. A semiótica oferece ao historiador a construção desse método, não é a única, mas é bastante eficiente como ferramenta de análise. Ciro Flamarion Cardoso e Ronaldo Vainfas (1997) apontam a necessidade da interdisciplinaridade na medida em que o aparato do historiador é sempre a linguagem.

Para nós, o texto literário é um valioso instrumento que faz submergir a sensibilidade do historiador em um mundo mágico, em uma super-realidade, numa mescla de sonhos, expectativas, esperança além da esperança. É uma possibilidade para detectar o imaginário e as representações coletivas dos grupos sociais envolvidos nos acontecimentos e na formação do processo histórico.

Entendendo o texto literário como sistema de signos, cabe ao historiador inquiri-lo intensamente em busca de sua interação e interpenetração com as estruturas sociais, utilizando como cunha para penetrar nas relações entre o homem e a natureza, o homem e seu produto, e entre o homem e o homem. A literatura nos faz mensurar a relação e o nível das tensões existentes nas estruturas sociais e, nesse campo, frequentemente, a historiografia tradicional fica a dever se nos atermos apenas a ela.

A fonte literária nos apresenta as expectativas do vir a ser, a literatura nos fala das possibilidades que não prosperaram dos planos que não se concretizaram. O historiador inclina-se sobre o texto literário em busca de signos que direcionem para o passado. Cabe ao historiador representá-los e rerepresentá-los, iluminando-os pelo ângulo das práticas sociais da época, como aconselharia Foucault (Veyne, 1982), resgatando-os do limbo da abstração para apresentá-los na sua objetividade concreta, liberando elementos da sua totalidade.

A procura do sentido do texto pode ser a busca da face oculta da história. Por meio do discurso literário, penetra-se no mundo das consciências e no imaginário, nas representações coletivas, na certeza que essas justificam, sublimam, reforçam e condicionam as práticas sociais do indivíduo como protagonista e formador do processo histórico. A pesquisa dessas práticas e relações iluminadas por meio do texto literário é uma tentativa e uma proposta metodológica para re-luzir sua aura, seus contornos sombrios e cuja eficácia vai ser aferida pelo minucioso trabalho do historiador. É a ficção nos dando elementos para analisar experiências concretas, pois, de acordo com Maria Teresa de Freitas (1986),

A ficção invade a história, a ficção infringe a História, a ficção dramatiza a História. Não foi, portanto, o simples prazer de reconstruir a História que levou Malraux a escolher o acontecimento histórico como matéria de seus romances; não foi tampouco a mera necessidade de ação ou motivação realista que guiaram a transformação da realidade histórica em ficção romanesca. Ao transformar a História em Literatura, interroga sobre sua finalidade e sobre o verdadeiro sentido da ação histórica individual; dessa interrogação vê-se jorrar toda a tragicidade da experiência humana perante a História (Freitas, 1986).

A história é uma verdadeira constelação de forças contraditórias em configurações pluridimensionais imutáveis. Tem um carácter englobante, onde o historiador deve apreender o real. Trata-se de uma tarefa difícil, porque tudo é história, e a todos ela impregna. Desta forma, a riqueza interpretativa que podemos resgatar na literatura é uma inestimável contribuição ao ofício do historiador e a percepção de uma relação e de uma tensão entre estruturas históricas e literárias que há muito permeiam o pensamento humano. Em Aristóteles, “O historiador e o poeta se distinguem um do outro porque um escreve o que aconteceu, e o outro, o que poderia ter acontecido” (Aristóteles, s.d.). Em Cervantes, “O poeta pode contar as coisas não como foram, mas como deveriam ser, e o historiador há de escrevê-las não como deveriam ser, e sim, como foram” (Cervantes, 2005).

Como em toda manifestação humana, a literatura, traz as marcas de seu tempo, representando os ideais, as aspirações, necessidades e

esperanças de uma época. Desta forma, o imbricamento da história e da literatura se dá a níveis complexos e bastante profundos, pois se engendram na tentativa de entendimento da dinâmica do ser e, ao mesmo tempo, de um documento da época em que foi produzido. Há entre ambas uma relação intertextual e dialógica. A literatura reflete o real, refratando-o, e é na refração que se encontram as angulações que interessam ao historiador. Tanto Maria de Lourdes Eleutério (1987) como Nicolau Sevcenko (1995) desempenharam de forma irrepreensível o trabalho de historiadores, desbravando os caminhos para que se perceba de que forma os fenômenos históricos se reproduzem no campo da literatura, e podem ser apreendidos pelo historiador. Eleutério e Sevcenko leram a história no ato simultâneo de ler a literatura reproduzindo pelo avesso o movimento de quem fez história fazendo literatura.

Tomando como base esta reflexão, nos propomos a explicitar nosso olhar de historiadores sobre a América Latina através de obras literárias que podem ser definidas por meio de uma palavra: emoção. Vejamos alguns exemplos de literatura e cidade que nos fazem refletir sobre o processo histórico da nossa construção/formação como cidadãs e cidadãos latino-americanos.

UM OLHAR DA LITERATURA SOBRE A HISTÓRIA (DA CIDADE) DE SÃO PAULO

O pequeno colégio jesuíta construído numa colina irrigada pelos rios Tamandateí e Anhangabaú no ano de 1554 foi o germe da cosmopolita São Paulo do século XXI, sendo que a elevação da pequena vila ao status de cidade ocorreu no ano de 1711. Segundo Gomes, “as casas dos primeiros séculos não eram feitas para durar muito, a pavimentação era rude e a povoação nasceu irregular, as pessoas mais ilustres moravam nos seus sítios nos arredores da cidade. O próprio relevo do terreno não permitiu uma urbanização coerente naquele tempo” (Gomes, 2011, p. 61). No oitocentos a cidade continuava pobre e com pouca estrutura, muito aquém de cidades como Salvador, Recife e Rio de Janeiro, a grande virada se deu no final do oitocentos e início do

novecentos. Nesse momento a cidade de São Paulo atrai olhares de literatos que vão narrar seu desenvolvimento, modernidade e suas agruras. Esse olhar da literatura sobre a cidade nos fornece boas fontes para estudar.

Entre os trabalhos sobre as cidades, temos São Paulo no romance de Maria José Dupré (1994), *Éramos Seis*, publicado pela primeira vez na década de 1940, onde a autora nos relata uma vida familiar composta por seis pessoas muito unidas (em um primeiro momento), que viviam na cidade de São Paulo, na primeira metade do século XX, assim como fez o literato Luis Borges (2000), discorrendo sobre sua bela Buenos Aires em um ensaio autobiográfico.

O conto *Meninas Tristes*, publicado no ano de 1939, foi a primeira obra de Maria José Dupré, a autora, no entanto, teve seu reconhecimento a partir da publicação da obra *Éramos Seis*, publicada no ano de 1943 e que a fez figurar entre os nomes mais populares da literatura brasileira. Dupré nasceu na cidade de Botucatu (São Paulo), no ano de 1905. Iniciou sua alfabetização com a mãe e o irmão mais velho, também estudou música e pintura. Mudou-se para a Capital Paulista, formou-se professora na Escola Normal Caetano de Campos. Casou-se com Leandro Dupré, um engenheiro. Seu primeiro romance foi publicado no ano de 1941 com o título de *O romance de Teresa Bernard*. Em 1943 publicou o romance *Éramos Seis*, com uma entusiasmada apresentação feita por Monteiro Lobato. O sucesso não demorou a bater à porta de Dupré, ela publicou muitas obras, tanto para o público adulto, quanto para crianças e jovens. Apesar dessas publicações variadas e em grande quantidade escrita, foi com o romance que analisaremos aqui que efetivamente a autora alcançou reconhecimento do mercado editorial. *Éramos Seis* foi traduzido para diversas línguas, sendo adaptado para filme na Argentina e em novela no Brasil. Maria José Dupré faleceu no ano de 1984, sem que sua importância literária, intelectual e seu reconhecimento nacional tenham ocorrido de fato.

A centralidade da obra *Éramos Seis* está no fato da autora ter construído a trajetória de uma família urbana abordando o cotidiano dos personagens, que constituem a esfera familiar da trama, sendo que tudo que ocorre está ligado diretamente ao próprio cotidiano da cidade de São Paulo e, em alguns momentos significantes, ao do próprio

país. A composição literária que foi criada trouxe para a produção do romance brasileiro o drama de uma história sem predeterminação, onde o inesperado se transformou em um elemento fundamental da vida desta família. As experiências vividas pelos seis integrantes da narrativa de Dupré (o pai, o senhor Júlio; a mãe, Dona Eleonora; ou simplesmente Lola; Julinho; Alfredo; Carlos e Isabel) são acompanhadas pelo olhar atento da narradora e personagem central Dona Eleonora.

Podemos observar que os significados das diferentes experiências vivenciadas pelos membros da família são filtrados pelo olhar carregado de ternura da mãe, que vai memorizá-los mais tarde. Dupré se incorporou na figura de Eleonora, e elaborou toda a trama central vivida por ela, pelo marido e pelos filhos. Coragem, perseverança, amor, tristeza, alegrias e união são ingredientes sentimentais que vão compor os segredos que permitiram àquela família enfrentar todos os desafios que a vida vai lhes impondo. A leitura do romance vai acompanhar o dia a dia do pai, o senhor Júlio, da mãe, e dos quatro filhos, atravessada de cumplicidades, problemas e soluções, narrado com grande sensibilidade por Maria José Dupré. O romance *Éramos seis* foi considerado um livro clássico, que vem, desde que foi lançado, emocionando inúmeras gerações de leitores. Para o casal Lemos, tão fundamental quanto o sonho da casa própria, era a educação dos quatro filhos que ocupavam o universo dos seus devaneios, e era plano de vida edificado pelos membros da família.

Dupré nos conduz pelos fios da memória, editado pela principal personagem, no próprio título com que atribui à obra: *Éramos Seis*. O tempo verbal prefigura o que está contido na trama, o passado. Éramos, não somos. Quantos se perderam, e como foi, e como o chamado despertou à leitura, e esta, à memória do que foi narrado. Cada momento tem seu próprio tempo, que se imbrica no tempo da construção da modernidade da cidade, e envolve cada sujeito, onde ele vive, sonha e sofre. Há uma temporalidade, que vem de fora, que vai se ajustando a cada outra época, e aí vai surgir outro processo. É nesta confluência de eixos, de temporalidade diferentes, que vão emergir conflitos e tensões. Ao interpretá-los, descobrem-se os cruzamentos de inúmeras e

diferentes durações de tempo, e assim vai-se compreender melhor o vivido.

É importante observarmos que a construção e a desconstrução da cidade de São Paulo, através do modo de viver de determinados personagens sociais no seu cotidiano, configurou-se como algo fundamental para problematizar os processos sociais que sequestraram aos sujeitos o papel de fazer história. Ao estudar a família, revela-se para o historiador importantes vestígios que recuperam trajetórias de vida, de pessoas, num espaço dinâmico em transformação.

A narrativa da autora, resgata através de Lola, as relações de vizinhança, que, na obra, vão possibilitar visualizar uma teia de relações fundamentais para situar-se na cidade, relações essas muitas vezes decisivas para a sobrevivência. A personagem de Dona Genoveva, ou simplesmente dona Genu, a vizinha, simboliza o socorro, para a vida e para a morte. Por outro lado, o contraste com o campo da cidade, importante diálogo para o historiador, tão bem colocado na obra de Raymond Williams (1988), é percebido no romance através da personagem Clotilde, irmã de Lola, como o espaço desconhecido, apreciado no diálogo que vai nos revelar esta tensão. Vejamos:

No interior onde vivia, ia à casa de amigas, ia visitar doentes, ia à igreja, ia entregar doces. E assim, corria a vida, tão simples sem complicações e sem correrias e problemas. Tudo lentidão e paz. Para que pressa? Em São Paulo, todo mundo corria, todo mundo andava depressa, para chegar na hora. Todo mundo vivia afobado.

- Corre, que o bonde vem vindo.
- Então chegaremos atrasados.
- Quem é a vizinha da esquina?
- Não sei
- Não sabe? Pois não são vizinhos?
- Somos. Faz mais de três anos que vieram morar aí, mas não sei quem são.
- Deus me livre e guarde! Viver assim, sem conhecer ninguém, é pior que viver no deserto. (Dupré, 1994)

Está bastante claro que o espaço doméstico, na obra de Dupré, simbolizava o espaço do trabalho feminino. A mãe é a subordinada, é a

provedora do lar. O pai é o símbolo da autoridade. O senhor Júlio conduzia com rigor a sua família, exigindo disciplina e obediência dos filhos e de dona Lola. Sustentava a casa com o seu trabalho honesto, e controlava a economia das despesas caseiras, mas gastava com jogos, mulheres e bebida. Quando chegava embriagado, era um tormento para a família. A família sofria muito, mas dona Lola contemporizava.

Como era costume da época, havia a hierarquização do poder familiar: pai, mãe, filho mais velho, filhos homens, e a filha, era sempre a última nessa hierarquia. O homem podia não trabalhar, era o caso do filho Alfredo. A mulher, não, pois a mãe tinha dupla e tripla jornadas, seja fazendo bolos, doces ou tricotando agasalhos para vender e ajudar nas despesas da casa. Lola tinha uma clientela bastante seleta. Era uma mãe e esposa resignada, devotada, que pensava somente na felicidade dos filhos. Em compensação, o espaço da casa se revelou conflitivo se configurando em um campo tenso de lutas e de valores; negações de costumes e tradições relacionadas ao casamento. É o caso de Isabel, que, rebelde na adolescência, depois da morte do pai, se relacionou com um homem casado. Havia também uma racionalidade do trabalho e a negação de posições políticas conservadoras, é o caso de Alfredo, o filho que se rebelava e se tornou membro do Partido Comunista.

Podemos observar o aburguesamento da cidade que acontecia concomitantemente com o aburguesamento dos sujeitos. É o caso de Julinho, o filho que buscou através do casamento garantir um futuro promissor ao se casar com uma moça de família rica. Há também a retidão do caráter dos sujeitos na educação rígida e no comportamento social, como é o caso de Carlos, o filho mais velho e mais bem comportado.

Para uma família trabalhadora a questão da moradia surgiu na narrativa do livro como algo fundamental. Segundo Da Matta (1997), a casa representa o privado, o abrigo, o direito, o espaço da cidadania. O significado da casa, como símbolo de união dos filhos, mas ao mesmo tempo, a casa como espaço de tristeza, da morte, da solidão.

Temporalidades e contrastes significativos na cidade grande, lugar de correria, da pressa, de chegar na hora, de viver afobado, do barulho, movimento, bondes, gritos, automóveis velozes, desastres. A cidade pequena e o campo percebidos como lugar do silêncio, da paz, relações

afetivas com a vizinhança, lugar de simplicidade, “tudo lentidão e paz”. O trem, signo do progresso, aproximou estas duas temporalidades. O parentesco ligou estes “mundos diferentes”.¹

Todas as lembranças, as reminiscências, memórias e esquecimentos, estão relacionados com o cotidiano. A memória é um fenômeno sempre atual, uma ligação do vivenciado com o eterno presente, a história é uma representação do passado, tão bem trabalhado por Pierre Nora e por Maurice Halbwachs, entre outros. Segundo Nora (1994), alguns lugares nos trazem ao presente fatos, acontecimentos, sentimentos, do passado, destacando como locais físicos podem se tornar símbolos de memórias coletivas e individuais. Halbwachs (1990) trabalha com conceito de que a memória é construída por intermédio da relação entre espaço e tempo, sendo que a memória individual é diferente da memória coletiva, a primeira é composta de vivências pessoais e a segunda de nexos de sociabilidade com outras pessoas e fragmentos do passado.

No romance de Dupré (1994), o sofrimento, as mortes, as festas, as vitórias e as derrotas, cada um desses sentimentos e fatos ficaram assinalados na vida durante os anos, por um ou outro fato importante, que fez desaparecer os outros fatos ocorridos na mesma época, e que serviu para mais tarde separá-los.

Era como se uma pessoa calcasse a folhinha com a ponta da unha, fazendo com força um sulco profundo. Nas horas do “lembra-se”, eu dizia para Clotilde:

– Não se lembra quando foi? Foi no ano daquele caso do Alfredo.

Ou então, Clotilde me dizia:

– Já esqueceu, Lola? Foi no ano da morte do Júlio. (Dupré, 1994)

E, desta forma, vai a narradora revelando memórias e fixando temporalidades. Memórias de tia Emília, a parente rica e poderosa, trazem a história memorizada dos pioneiros de São Paulo, das famílias ricas, onde a própria tia é uma delas. A memória dos dominantes, dos barões do café e da burguesia industrial, que emergiu do centro urbano com o processo da urbanização. A cidade se higienizava e se valorizava, com

¹ DUPRÉ. Maria José. *Éramos Seis*. 37 ed. São Paulo: Ática, 1994, p. 166-167.

profundas e grandes transformações. Dupré não se descuidava de apresentar também o melhor do trabalho, como as mecânicas de automóveis, onde Alfredo foi trabalhar, que se proliferavam com a mão de obra necessária, com a expansão acelerada da indústria automobilística.

A manifestação de experiências inesperadas no cotidiano da família Lemos são apresentadas com o surgimento das revoluções e da guerra. O envolvimento de Alfredo em reuniões do Partido Comunista; Carlos participando como soldado da Revolução de 1930. Os antagonismos de valores presentes no cotidiano dos sujeitos sociais em São Paulo, nas décadas de 1920 e 1930 são bem explicitadas nas relações da família com a cidade, nos seus novos comportamentos sociais derivados do progresso trazidos pela modernidade. Dupré não questiona a construção da categoria revolução como conceito, algo tão importante para o historiador, mas não deixa de perpassar por essa questão que está colocada como fato no contexto vivido pelos personagens de seu livro.

São os sujeitos transformando a cidade, e sendo transformados por ela. Relações sutis de um processo normal. Loteria, inflação, juros, concorrência, seguro de vida, a rua se transformando com novas edificações, novos valores, entre os ricos da Avenida Paulista, e o conceito de nu na arte, que é o caso da irmã de dona Genu. O trabalho de Lola e de Clotilde em contraposição ao não-trabalho das outras vizinhas, que passeavam de automóvel e tomavam chá com bolo todas às tardes, umas nas casas das outras. Dona Eleonora Abílio de Lemos, a nossa trabalhadora, fazia bolos, e vivia disso.

No romance, o significado do café para a vida das pessoas aparece com clareza durante o sofrimento de Carlos, sendo que a mãe promete, caso o filho se recupere de sua enfermidade, ficar cinco anos sem beber café. E, se necessário for, o resto da vida. O café, pois, vem como troca da saúde do filho. O chá e o café são representações e estilos de lugares sociais. O café é o símbolo de trocas, de experiências, de encontros alegres, mas também é servido nos momentos de sofrimento: morte. A cidade e as inclusões e exclusões, a cidade produz loucos.

É interessante observar algumas mensagens bastante claras na obra de Dupré, uma delas é que a cidade precisa consolar os desajustados, os doentes e os loucos. A família produz, e ao mesmo tempo, precisa cuidar de seus loucos. O espaço reservado para eles foi construído, sendo este os territórios de exclusão, longe da família, e longe da cidade. Os que não têm boas condições financeiras, não podem mandar seus loucos para o hospício. O caso da cunhada de Dona Candoca revelou as características da loucura: não falava e não reconhecia as pessoas, não saía de casa, falava sozinha, cantava. Essas são representações da cidade que, de forma sutil, confundem-se com as questões familiares.

Observemos também que o livro aborda as relações de parentesco que se configuram como essenciais no processo de constituição familiar. Dinheiro emprestado por tia Emília, empréstimo de roupas e joias para eventos importantes, alimentos, presentes, solidariedade nas necessidades com o trabalho, cuidar dos netos por parte dos avós, entre outros tipos de trocas.

Um fato interessante é a proporção família/cidade na obra de Dupré, a família vai diminuindo e a cidade vai crescendo. A família vai se desestruturando e a cidade vai se estruturando. São ecos e ruídos de um passado e de um presente que vão se entrelaçando às vivências, entre a ficção e o real. Roger Chartier (1990) salientou que as representações e as ações estão sempre conectadas e que estas são basicamente as formas de funcionamento de uma sociedade, sobretudo quando se pensa em estudar a história cultural.

Vivenciamos nesta obra o destino triste de uma mulher forte, que sonhou, suportou e sobreviveu às agruras de uma vida de sofrimentos. A morte lhe ceifou duas vidas (a do marido e de um dos filhos), Julinho e Isabel casaram-se, entretanto, em suas vidas não há espaço para a mãe. São gerações diferentes onde a pacata e conformada Lola não desejava ser um estorvo. Não queria que a carga da sua pobreza ofuscasse o brilho da riqueza de seus filhos e netos. Era como transformar um céu brilhante em nuvens sombrias.

Finalmente a tão sonhada casa não tem mais valor, sentido ou objetivo. Rememorar era o que lhe restava. Reminiscências de uma vida. Tempos de guerra, tempos de paz. Às vezes, os filhos e os netos fazem

uma visita onde hoje ela mora, num pequeno quarto em uma pensão de freiras. Julinho é negociante, está rico e é feliz com a família que construiu no Rio de Janeiro. Isabel casou-se com o homem que escolheu, trabalha e ajuda o marido. Não é mais uma menina, é uma mulher, e é feliz. Alfredo tem o que quer, sem responsabilidade, sem ter que pensar no futuro, vive ao sabor da aventura, de terra em terra. Está na guerra do Pacífico Sul, “se lembra de mim e me escreve. É feliz, mas meu coração me diz que não o verei mais. [...] Carlos foi o único que não escolheu, foi escolhido. É o mais feliz dos quatro, tenho certeza. Tem tudo” (Dupré, 1994, p. 189).

E, por fim, a trajetória da cidade que se constrói com grandes mazelas é representada na figura ativa e forte da mulher Eleonora Lemos, que construiu vidas, a elas dedicou-se, e hoje, vive a tristeza da solidão. Não tem mais família, a não ser à distância, e, ao rememorar, entrelaça o público e o privado, a cidade e a família.

OUTROS AUTORES, CIDADES E POSSIBILIDADES DA LITERATURA COMO FONTE PARA O HISTORIADOR

Quando o historiador lança mão do recurso literário, seja analisando uma obra que fala de emoções, revoluções/transições ou da cidade, como fez Walter Benjamin (1989), ao visitar a poética de Baudelaire em uma fervilhante Paris, ou quando esmiuçamos as obras de, Gabriel Garcia Márquez, Lima Barreto, Jorge Amado, Oswald de Andrade, Jorge Luis Borges, Carlos Fuentes, Frederico Garcia Lorca, no fazer do nosso ofício, ao inquirimos cada uma das produções desses literatos, percebemos que os diferentes momentos históricos estão todos ali presentes, porém eles não estão de forma explícita, mas foram convertidos em literatura nessas obras de grande importância para nossos estudos. Diante dessa perspectiva, percebemos a ligação de Jorge Amado com o contexto urbano de Salvador, ou ainda Jorge Luis Borges com o contexto urbano de Buenos Aires. Apreendemos as particularidades da vida cotidiana pelo olhar dos nossos literatos, como os hábitos pessoais, o colorido das construções, o cenário florido dos jardins, as crianças maltrapilhas, as velas escuras, as ruas de comér-

cio, as mulheres elegantes, os trabalhadores, o vestuário e o comportamento sociomoral dos indivíduos que povoam as páginas de seus livros.

O mexicano Carlos Fuentes (2001), escreveu *O Espelho Enterrado*. Nessa obra o literato aborda com equilíbrio, mas também com vigor e paixão, os cinco séculos da conquista e colonização da América pelos espanhóis. Dos espelhos ibéricos de Cervantes e Velásquez aos espelhos enterrados em tumbas dos povos originários no México: da expulsão dos árabes da Península Ibérica ao massacre dos Incas e Astecas; de Simão Bolívar a El Cid, chegando aos caudilhos, às revoluções e às tensões de fronteiras entre México e Estados Unidos. Carlos Fuentes discorre sobre o assombroso jogo de múltiplos reflexos que é a construção da identidade hispano-americana.

Fuentes (2001) faz uma ponte entre passado, presente e futuro, destacando uma questão universal para o século XXI: como lidar com o outro? “ao abraçarmos o outro, não só nos encontramos com nós mesmos, como incluímos em nossa vida e nossa consciência as imagens marginais que o mundo moderno, otimista e progressista condenou ao esquecimento”. (Fuentes, 2001).

O Espelho Enterrado é uma obra de introdução à cultura hispano-americana que se tornou fundamental para quem quer estudar obra literária e história colonial. São mais de 500 anos de acontecimentos históricos que Carlos Fuentes nos apresenta de forma magistral tecendo meticulosamente *Dom Quixote de La Mancha* (Cervantes), aos grandes pintores espanhóis, de Goya a Picasso, aos dramaturgos Lope de Vega e Calderón de La Barca, ao cineasta Luís Bruñuel, Gabriel Garcia Márquez, a Jose Guadalupe Posada, mexicano que antecipou os grafites modernos, retratando gravuras de assassinatos, sexo, dança e touzadas, entre tantos outros. Fuentes é portador de um otimismo contagiante, bem fundamentado, o literato, expressa que em meio à crise, a América Latina se transformou em uma mobilização social permanente, de baixo para cima, e da periferia para o centro. Porém ele alerta para o risco sempre presente de que o Continente chegue a ser dominado por grupos fascistas e ideológicos brutais, mas confia que ao alcançar o desenvolvimento econômico junto com a democracia e a justiça social, a estabilidade política será uma meta possível.

Descendo em direção ao Sul do Continente e chegando ao Brasil, temos o saudoso comunista Jorge Amado e sua obra *Suor* (2011), que retrata parte de sua vida vivida nos anos de 1920 em uma pequena rua, a Ladeira do Pelourinho nº 68, próxima ao Largo do Pelourinho (Salvador-BA). Esta obra é uma narrativa explicativa da riqueza de possibilidades da leitura do social no contexto urbano através de um romance. De forma sucinta podemos dizer que este romance de 1934 nos apresenta tipos humanos que compõem o mosaico urbano da Ladeira do Pelourinho nº 68 com suas prostitutas, ambulantes, mendigos, lavadeiras, trabalhadores do porto, costureiras, os moleques de rua, entre outros personagens que compõem a teia de relações existentes neste espaço urbano. Esse vasto universo social ainda não foi totalmente explorado pela historiografia, assim como foi uma novidade na literatura de Jorge Amado. A miséria é a tônica, onde a falta de higiene, com ratazanas infestando a ladeira, se mistura aos operários suados, aos bêbados, às prostitutas, às crianças e ao ar contaminado pelo mofo. A questão central do romance é a tensão entre inquilinos e proprietários do casarão 68.

Jorge Amado (2011), faz da denúncia uma trama, onde vai tematizando a miséria e a sujeira, e discutindo o processo de higienização das habitações populares de um povo que mora e que se alimenta mal, em consequência de um trabalho miserável. São inúmeras as privações, e essa população é vista de forma negativa no conjunto da sociedade mais privilegiada, como sendo um povo rude e incivilizado.

De acordo com Palamartchuk (1998), em uma entrevista no ano de 1990, Jorge Amado se declarou um realista, e ainda disse que ao publicar *Suor* no ano de 1934, apenas apresentou uma proposta literária, que rompia com a corrente dos acadêmicos e com os modernistas. A razão de Jorge Amado desqualificar essas correntes literárias foi, segundo ele, “porque elas não contribuíam na luta pelas mudanças nas camadas sociais existentes” (Palamartchuk, 1998, p.343).

Todas as questões postas por Jorge Amado em uma trama literária, da maneira como se expressou, denunciavam a miséria real da região, chocando seus colegas da elite intelectual não só baiana como nacional e latino-americana, que se negavam a ver a triste realidade do povo.

Era então uma tentativa do literato em conscientizar a sociedade através dos personagens dessa trama, ao mesmo tempo, defender e cooptá-la para sua visão/ideia política de construção de uma sociedade menos desigual e mais justa socialmente.

Outro importante literato que nos ajuda a entender a América Latina através de seus escritos é o argentino Jorge Luis Borges, parafraseando Alvaro Faria (2001), o outro no papel de nós mesmos, e nós mesmos como o outro. Trata-se da sublimação do ser, da individualização e, ao mesmo tempo, multiplicação do mesmo. O eu passado é um, o eu hoje é outro, e o eu amanhã deve ser esquecido, assim como o eu passado. Borges é um autor que traz em sua obra as referências de suas vivências, mas também funde realidade e fantasia, sendo um autor ambíguo, difícil para ser classificado. Borges (1999), expressou em 1969, em seu Prólogo à reedição de *Fervor de Buenos Aires*, seu primeiro livro originalmente publicado em 1923, da seguinte maneira,

Não reescrevi o livro. Mitiguei seus excessos barrocos, limei asperezas, risquei sentimentalismos e imprecisões e, no decurso desse labor às vezes grato e outras vezes incômodo, senti que aquele rapaz que em 1923 o escreveu já era essencialmente, que significa essencialmente?. O senhor que agora se resigna ou corrige. Somos o mesmo; os dois descremos do fracasso e do sucesso, das escolas literárias e de seus dogmas... Como os de 1969, os jovens de 1923 eram tímidos. Temerosos de uma íntima pobreza, tratavam de escamoteá-la sob inocentes novidades ruidosas. Eu, por exemplo, me propus demasiados fins: arremedar certas fealdades (que me agradavam) de Miguel de Unamuno, ser um escritor espanhol do século XVII, ser macedônio Fernández, descobrir as metáforas que Lugones já havia descoberto, cantar uma Buenos Aires de casas baixas e, para o poente ou para o sul, de chácaras gradeadas. Naquele tempo, procurava os entardeceres, os arrabaldes e a desdita; agora, as manhãs, o centro e a serenidade (Borges, 1999).

Jorge Luis Borges (2000), escreveu *Fervor de Buenos Aires* em seu retorno à Buenos Aires depois de ter vivido por quase dez anos na Suíça, acompanhando o pai doente, vítima da mesma doença oftalmológica degenerativa que veio mais tarde também a cegar Jorge Borges. Neste livro de poesias, o autor retrata seu encantamento com a cidade

“nova” que ele descobriu, depois de a ter deixado. É um deslumbramento e uma paixão pela cidade que o viu nascer, e que se modernizou nesse período de ausência. Retratar a cidade para Borges nessa época de sua juventude é algo necessário. Ao longo do tempo e de sua obra, o autor trabalha o esquecimento, e não mais a memória. Borges nunca trabalhou a memória. O esquecer em Borges é o que o faz ser ele mesmo, e ao mesmo tempo, o outro.

Alguém

Um homem trabalhado pelo tempo,
Um homem que nem sequer espera a morte
(as provas da morte são estatísticas
e não há ninguém que não corra o risco
de ser o primeiro imortal)
um homem que aprendeu a agradecer
as modestas esmolas dos dias;
o sonho, a rotina, o sabor da água,
uma não suspeita etimologia,
um verso latino ou saxão,
a lembrança de uma mulher que o abandonou
já faz tantos anos
que hoje pode recordá-la sem amargura,
um homem que não ignora que o presente
já é o futuro e o esquecimento,
um homem que foi desleal
e com quem foram desleais
pode sentir de repente, ao cruzar a rua,
uma misteriosa felicidade
que não vem ao lado da esperança
mas sim de uma antiga inocência,
de sua própria raiz ou de um deus disperso.
Sabe que não deve olhá-la de perto
porque há razões mais terríveis que tigres
que lhe demonstrarão ser dever
de ser um desventurado,
porém humildemente recebe
essa felicidade, esse lampejo.
Talvez na morte para sempre sejamos,
quando o pó for pó,
essa indecifrável raiz,

da qual para sempre crescerá,
equânime ou atroz,
nosso solitário céu ou inferno. (Borges, 1999)

Um dado interessante para nossos estudos é observar que assim como Fuentes e Borges, outros literatos latino-americanos se mantêm na tradição em trabalhar com a ideia de espelhos e labirintos, para traçar o processo histórico da América Latina, e suas próprias vivências. Nessa mesma linha sobre espelhos e labirintos, a construção analítica do colombiano Gabriel García Márquez para traçar os últimos momentos da vida de Simon Bolívar no romance *O General em seu labirinto*, o Libertador revolucionário que incendiou a América do Sul com seu movimento pró-independência, ressalta na trajetória do Libertador um caminho tortuoso que foi percorrido até sua morte, como se tivesse atravessado um labirinto para finalmente descansar em paz.

García Márquez se baseia, ao compor *O General em seu labirinto*, na rica coleção de cartas escritas por Bolívar em suas várias articulações para libertar a América do Sul do jugo espanhol. Nesse caso, o romancista imita o metier do historiador buscando a base documental para sua narrativa. Encontrou o literato o que o historiador persegue em seu trabalho, fontes valiosas para compor sua narrativa. García Márquez analisou as últimas cartas escritas por Bolívar. É a literatura, mais uma vez, ajudando a história. Nas entrelinhas escritas pelo autor podemos perceber as tramas de poder que a elite crioula vai tecendo no pós-independência e certa mágoa de Bolívar, com essa elite, quando está à espera do exílio. Bolívar não é mais o homem forte e garboso que estampa quadros e moedas em museus latino-americanos, é um homem de corpo frágil, inerte, boiando em uma banheira. É uma cena dramática, impregnada da figura da morte, que perpassa todo o romance. A intenção de García Márquez é mostrar uma América que emerge das cinzas da morte. Parafraseando Figueiredo (1994), o herói da independência da América do Sul, em García Márquez antes de ser um belo e grande herói, é a própria América, que renasce da morte dos seus povos e de seus projetos abortados, mais próxima do labirinto do que do caminho glorioso dos vencedores. *O General em seu labirinto* nos traz os últimos dias de Simon Bolívar, e sua viagem pelo Rio Magdalena, em direção a Cartagena, indo para a Europa. Quis o destino

que ele morresse ao chegar a Santa Marta, lugar de onde partiu para libertar a América.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os literatos que se debruçam sobre a história latino-americano através de seus romances produzem fontes de valor inestimável para nós historiadores. Ao revisitarmos a diversidade de problemas, temas, olhares, disciplinas, saberes e registros que constituíram a América Latina desde sua invasão até os dias de hoje, nos colocamos enquanto historiadores na premissa de estabelecer um diálogo intenso e ininterrupto entre as possibilidades da relação História e Literatura. Neste sentido, estabelecemos alguns nexos com trabalhos literários de autores latino-americanos que escreveram suas obras durante o século XX.

Esses autores, em sua maioria romancistas, impregnaram as páginas de seus romances com um mosaico de figuras que compõem as teias de relações sociais nos países da América Latina. Expuseram os expoentes de toda uma estrutura de dominação: políticos, oportunistas recém-chegado, velhos aristocratas, caudilhos, fazendeiros truculentos, funcionários públicos subservientes, advogados venais, representantes do capitalismo local, dominados e dominantes. Não deixaram de abordar as ditaduras na sua insanidade grotesca, sobre as lutas das classes populares, sobre as repressões cruentas. Revelaram-nos o pânico dos dominados diante da burocracia emperrada e incompreensível e, por isso mesmo, instrumento de sujeição. Revelam-nos também o pavor dos grupos dominantes, no fundo, conscientes da fragilidade de toda essa estrutura montada para manter o status quo econômico e social, sob a ameaça permanente de uma ruptura social. Nossos literatos fazem presente a turbulência do real e do imaginário, do utilitário e do mágico, da desesperança, do espelho e do labirinto a ferramenta para, através de suas escritas, nos chamar a atenção para as possibilidades que temos, através de seus romances, contos e poesias, uma ferramenta potente de análise da nossa história latino-americana.

REFERÊNCIAS

- AMADO, Jorge. *Suor*. São Paulo: Cia. das Letras, 2011.
- ARISTÓTELES. Poética Nona. In: *Arte retórica e arte poética*. Rio de Janeiro: Ediouro, [s.d.].
- AVELINO, Yvone Dias. História e Literatura: cidades, memórias e esquecimentos na América Latina. In: Avelino, Y. D.; Flório, M.; Barreiro Filho, R.C. (Orgs.). *Olhares Cruzados: Cidade, História, Arte e Mídia*. Curitiba: CRV, 2011, p. 275-286.
- BARTHES, Roland. *Novos Ensaios Críticos: o grau zero da escrita*. São Paulo: Cultrix, 1972.
- BORGES, Jorge Luis. Fervor de Buenos Aires. In: *Obras Completas*, Vol. I. São Paulo: Globo, 1999.
- BORGES, Jorge Luis. O outro, o mesmo. In: *Obras Completas*, Vol. II. São Paulo: Globo, 1999b.
- BORGES, Jorge Luis. *Um Ensaio Autobiográfico (1899-1970)*. São Paulo: Globo, 2000.
- CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo. *Domínios da História: ensaios de teoria e metodologia*. Rio de Janeiro: Campus, 1997.
- CERVANTES SAAVEDRA. Miguel de. *Don Quixote de la Mancha*. Livro 2, III. Porto Alegre: L&PM Pocket, 2005.
- CHARTIER, Roger. *A História Cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: Difel, 1990.
- DA MATTA. Roberto. *A casa e a rua: espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil*. Rio de Janeiro: Rosso, 1997.
- DUPRÉ, Maria José. *Éramos seis*. 37. ed. São Paulo: Ática, 1994.
- ELEUTÉRIO. Maria de Lourdes. *Oswald de Andrade. O itinerário de um homem sem profissão*. Campinas: Unicamp, 1987.
- FARIA, Álvaro Alves de. *Borges: o mesmo e o outro*. São Paulo: Escrituras, 2001.
- FIGUEIREDO, Vera Lúcia Follain de. Gabriel Garcia Marques: A história como labirinto. In: *Da Profecia ao Labirinto: Imagens da história na ficção latino-americana contemporânea*. Rio de Janeiro: Imago, 1994.

- FREITAS, Maria Teresa de. *Literatura e História: o romance revolucionário de André Malraux*. São Paulo: Atual, 1986.
- FUENTES, Carlos. *O Espelho Enterrado: reflexões sobre a Espanha e o Novo Mundo*. Rio de Janeiro: Rocco, 2001.
- GARCIA MÁRQUEZ, Gabriel. *O General em seu labirinto*. São Paulo: Record, 1989.
- GOMES, Edgar da Silva. *São Paulo: de vila a cidade*. In: Avelino, Y. D.; Flório, M.; Barreiro Filho, R.C. (Orgs.). *Olhares Cruzados: Cidade, História, Arte e Mídia*. Curitiba: CRV, 2011, p. 53-68.
- GOMES JUNIOR, Guilherme Simões. *Borges: disfarce de autor*. São Paulo: EDUC, 1991.
- NORA, Pierre. *Les lieux de mémoire*. Paris, Gallinard, 1994; HALBWACHS, Maurice. *Memória Coletiva*. São Paulo: Vértice, 1990.
- PALAMARTCHUK, Ana Paula. *Jorge Amado: um escritor de putas e vagabundos?* In: CHALHOUB, Sidney; PEREIRA, Leonardo Afonso M. (Orgs.). *A História Contada: capítulos de história social da literatura no Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.
- SEVCENKO, Nicolau. *Literatura como missão: tensões sociais e criação cultural na Primeira República*. 4 ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- SOUSA, Antônio Pereira. *Tensões do Tempo: a saga do cacau na ficção de Jorge Amado*. Ilhéus: Editus, 2001.
- VEYNE, Paul. *Como se escreve a história: Foucault revoluciona a história*. 3. Ed. Brasília: UnB, 1995.
- WILLIAMS, Raymond. *O campo e a cidade*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

Ensino de História das Américas e as lutas antirracistas: Um convite por currículos mais plurais

Mateus Fávaro Reis

É natural de Varginha-MG, graduado em Farmácia e História pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Doutor e mestre, em História e Culturas Políticas, ambos pela UFMG. É professor de História das Américas na Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), desde 2013, e atua em projetos de ensino, pesquisa e extensão, com ênfase sobre Povos Originários em Abya Yala; Gênero, Raça, Classe e Sexualidades em Nossa América Ladina; bem como História das Edições e Impressos.

Marcos Gustavo da Cunha Francisco

É natural de Mariana-MG, graduado em História pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) e pós-graduado em História e Cultura Indígena e Afro-Brasileira. Sua trajetória é voltada para a promoção da equidade racial, além de atuar na área de Ensino e História da Educação. Atua como professor voluntário na Educafro e na gestão de projetos sociais, utilizando essas práticas como formas de resistência, emancipação e afirmação da identidade cultural.

INTRODUÇÃO

O presente ensaio acompanha a trajetória de pesquisa, ensino e extensão de um grupo de pessoas que se envolveu em diferentes searas de cultivo de estratégias pedagógicas para a formação ampla de ações comprometidas com abordagens antirracistas e plurais no interior da consolidada grande área de História das Américas nas universidades brasileiras.

Abordaremos as propostas pedagógicas reelaboradas a cada semestre pelas disciplinas de História das Américas e suas eletivas no curso da UFOP, em Mariana/MG, bem como as chamadas leituras dirigidas, que buscavam se conectar às demandas de uma universidade em transformação, a respeito de uma educação antirracista e inclusiva (Tolentino, 2021).

Cabe ressaltar que as tensões vivenciadas no cotidiano de um mundo em profundas mudanças, pela elaboração de currículos inter e transdisciplinares se articulam, em vias de mão dupla, às histórias diaspóricas (Hall, 2001; Hartman, 2002), atlânticas (Gilroy, 2003), conectadas e transnacionais (Subrahmanyam, 1997) e transfronteiriças (Joseph, 2019), bem como as críticas às histórias únicas, coloniais e colonialistas, ainda muito presentes em diferentes universidades:

O ensino da história da África e da diáspora africana é essencial para a compreensão da história da América Latina, especialmente se fundada em uma perspectiva que se contrapõe à abordagem eurocêntrica, centrada no pensamento colonialista sobre esses continentes. Afinal, assim como Cheikh Anta Diop (1989) assevera, a história da humanidade nasce a partir do continente africano. Os negros sequestrados, escravizados e obrigados a embarcar em um navio sem saber o final da rota possuíam história e, como explica Paul Gilroy (2001), a “diáspora africana” não foi uma escolha, mas uma imposição colonial. (Rocha; Santos, 2020, p. 71)

Escrevemos estas linhas ouvindo a produção musical da artista, filantropa e heroína barbadiana Robyn Rihanna Fenty, mundialmente conhecida como Rihanna, um dos principais símbolos de personagens

que viveram diásporas em série e que têm estimulado a luta contra opressões raciais, de gênero e de classe.

A trajetória de Rihanna se articula à de milhões de pessoas que forçosamente se deslocaram por toda a Abya Yala, multiplicando e pluralizando as identidades, por mais que a formação dos Estados nacionais em nosso continente, a partir de finais do século XVIII, tenha se esforçado em promover políticas de homogeneização, dizimação, assimilação ou “mestiçagens”. Stuart Hall nos explica melhor o que estamos tentando dizer:

Na situação da diáspora, as identidades se tornam múltiplas. Junto com os elos que as ligam a uma ilha de origem específica, há outras forças centrípetas: há a qualidade de ser “caribenho” que eles compartilham com outros migrantes do Caribe. (George Lamming afirmou uma vez que sua geração – e, incidentalmente, a minha – tornou-se “caribenha”, não no Caribe, mas em Londres). Existem as semelhanças com as outras populações ditas de minoria étnica, identidades “britânicas negras” emergentes, a identificação com os locais de assentamento, também as reidentificações simbólicas com as culturas africanas e, mais recentemente, com as “afro-caribenas” – todas tentando cavar um lugar junto, digamos, à sua “barbadianidade” (relativo, aqui, a Barbados, ilhas do Caribe). (Hall, 2003, p. 27)

Ao mesmo tempo, tiramos momentos, de vez em quando para ler trechos de *Parem de falar mal da rotina*, de Elisa Lucinda, quem nos ensina que “se há alguns segredos do bem viver, um deles é essa sensação de, além de lutar, poder aproveitar a viagem e estar também na vida a passeio. Curtindo bem a existência. Há muita graça em partes importantes da luta” (Lucinda, 2023, p. 35). Além disso, de forma precisa e poética a cantora, atriz e autora brasileira nos chama a atenção para o fato de que “na grande palma da mão do mundo as linhas de vários destinos e caminhos não cansam de se cruzar. Cada vida dá um livro, uma peça, um filme e, além da nossa vontade, alheios às nossas escolhas, sopram também em nosso jardim os ventos do imprevisível” (Lucinda, 2023, p. 35).

O livro de Elisa Lucinda conta com homenagem de Beth Carvalho e diálogos prazerosos com pessoas que enfrentaram inúmeros desafios em nossas sociedades diaspóricas, como Carolina Maria de Jesus,

Nina Simone, Djavan, Solano Trindade, Sueli Carneiro, Rael da Rima, Baco Exu do Blues, entre muitas outras pessoas, que nos inspiram para que tracemos linhas que se entrecruzam com vivências de deslocamento forçado de parte significativa de nossas sociedades, ao longo dos últimos séculos, particularmente em relação aos povos ou sociedades indígenas/originárias.

Diante disso, ao som de Brisa Flow, de ancestralidade mapuche, mas nascida em Minas Gerais, devido ao exílio de sua família no Brasil, rememoramos diferentes nomes de povos originários de nossa Abya Yala, ao mesmo tempo em que nos perguntamos o que sabemos e ensinamos sobre suas histórias, se efetivamente conseguimos transpor as barreiras da colonialidade (Quijano, 2005) e dos projetos etnocidas criticados por grande parte das pessoas que atuam no ensino das diferentes áreas que compõem os cursos de história nas universidades, mas que na prática – de forma proposital ou “ingênua” – ainda tem contribuído para o apagamento e o silenciamento de obras já consagradas como referências para a construção de histórias plurais.

Portanto, neste capítulo temos o objetivo de fazer um convite para que possamos imergir em relatos, escrituras (Evaristo, 2020), experiências, interpretações, pesquisas sólidas de pessoas que não transitam nos currículos tradicionais dos cursos de história, buscando abordagens múltiplas e plurais sobre os diferentes temas que compõem a formação nas áreas de ensino e história em Abya Yala/Américas.

TRAJETÓRIAS DE ENSINO

Circe Bittencourt (1996) e Vitória Rodrigues e Silva (2004) fizeram estudos sobre a implementação de História das Américas nos ensinos fundamental e médio no Brasil, e chegaram à conclusão de que os temas de História da América ficaram relegados: “a alguns tópicos gerais, como a América pré-colombiana, a conquista do continente pelos europeus e os processos de emancipação dentro do contexto revolucionário do século XVIII [...]” (Rodrigues e Silva, 2004, p. 103).

Se olharmos, ainda que rapidamente, parte significativa dos programas de História da(s) América(s) ensinados no Brasil, detectamos

um profundo descompasso entre o que se ensina no ensino fundamental, médio e universitário, pois nossa área ocupa pouco espaço nos livros didáticos. Por outro lado, a questão a ser pensada não se refere somente ao espaço, mas fundamentalmente a quais histórias o ensino de Américas poderia contribuir para a construção de debates críticos a respeito das histórias canonizadas.

Neste momento, peço licença para narrar brevemente minha trajetória à frente do ensino de História das Américas na Universidade Federal de Ouro Preto, instituição à qual me vinculei em 2013, quando o currículo passava por uma reformulação. Entre os diversos desafios enfrentados, o mais instigante consistiu em dialogar com o corpo docente sobre quais histórias buscavam ver incluídas aos conteúdos previamente apresentados por nós professoras(es), bem como quais atividades avaliativas poderiam ser repensadas em conjunto, com propósitos de construção de processos educativos emancipadores (hooks, 2013).

Inicialmente, ao fazer uma análise dos conteúdos e das referências bibliográficas, me despertei para o fato de que estava reproduzindo práticas de ensino que não condiziam com a realidade das pessoas envolvidas no processo de ensino, em grande parte por adotar leituras de autores predominantemente brancos, masculinos, cis e de formações eurocentradas.

Não somos ingênuos em propor que deixemos de ler textos escritos por importantes personagens que lideraram, por exemplo, os processos de independência, ou mesmo a intelectualidade dos séculos XIX e XX, nem de que criemos estereótipos que possam ser transmutados entre eles, perdendo de vista as discordâncias, os debates, as diferentes propostas e lutas em que se empenharam. Muito menos, tentar reproduzir histórias que dividam nossas sociedades esquematicamente em opressores e oprimidos, vencedores e vencidos, vítimas e algozes, ainda existem muitas práticas de opressão, etnocídio, racismo misoginia, LGBTfobia, genocídio, capacitismo, etarismo etc., entre outras relações profundamente desiguais, tanto individual quanto coletivamente.

Assim, entre erros e acertos, percebemos em conjunto – e gostaríamos que o presente texto pudesse ter contado diretamente com a contribuição de mais pessoas – que somente a transformação de como abordariamos os temas considerados clássicos¹ dos currículos não seria suficiente para edificarmos práticas de ensino mais plurais e motivadoras.

Segundo Nilma Lino Gomes, passamos por um processo de grandes desafios em diferentes áreas da educação fundamental, média e universitária, uma vez que persistem projetos que silenciam e invisibilizam o papel de sociedades, além das ditas Ocidentais, para a formação do mundo e das ciências contemporâneas, o que exige uma ampla reorganização dos currículos, caso busquemos nos descolonizar:

O processo de descolonização das mentes e das práticas como ação de combate ao racismo nas sociedades é tenso e conflituoso. A educação talvez seja o espaço em que essa tensão é mais visível. Há apagamentos históricos e epistemológicos presentes nos currículos, nas propostas e nas práticas educacionais, tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior, que só serão superados se o campo educacional e a produção científica compreenderem-se como espaços que precisam descolonizar-se. (Gomes, 2021, p. 436)

Dessa forma, temos buscado construir projetos pedagógicos que consigam dialogar com as novas gerações, não no sentido de criar uma disputa entre suas demandas atuais e o que é considerado canônico, mas criar espaços em que as críticas, os conflitos e as tensões sejam tratadas de maneira mais equânime, ao incorporar abordagens, temas

¹ Entre os mais comuns, podemos citar as sociedades pré-colombianas (resumidas equivocadamente a povos astecas, incas e maias), as invasões europeias aos territórios de Abya Yala (ideologicamente chamadas de conquistas e colonização), a formação das sociedades coloniais escravagistas, os processos de independência, – em que se tornou lugar comum afirmar que a principal diferença entre o Brasil e os países vizinhos consistiu em falta de luta pela independência em nosso país -, os processos de “modernização” na segunda metade do século XIX, as diferentes revoluções do século XX (México, Bolívia, Cuba e Nicarágua, principalmente), os governos trabalhistas ou “populistas”, as ditaduras e redemocratizações, assim como unidades específicas para debates sobre as vanguardas artísticas, música engajada, *Nuevo Cine Latinoamericano* etc., relações interamericanas e anti-imperialismo.

e práticas que representem todos os grupos que constituem as nossas sociedades.

A articulação com o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI), sediado em Ouro Preto (Centro de Educação Aberta e a Distância-CEAD) e Mariana (Instituto de Ciências Humanas e Sociais-ICHS), ocorreu de forma orgânica e nos propiciou um espaço de luta, diálogos e reelaboração das disciplinas oferecidas como obrigatórias, eletivas e leituras dirigidas por nosso setor de História das Américas.

Cabe ressaltar que um dos principais livros que nos inspirou a reconstruir nossas práticas de ensino, intitulado *Educação como prática da igualdade racial na escola* (Gonçalves; Muniz, 2016), acabava de ser publicado quando nos vinculamos ao NEABI, em 2016. Com abordagens de pesquisas, debates e teorias inter e transdisciplinares, vários capítulos tornaram-se referências fundamentais para nosso trabalho, ao propor ações, reflexões e debates sobre a responsabilidade das universidades a respeito do cumprimento das leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08. O estabelecimento das afirmações afirmativas, em conjunto com as leis acima citadas, colocaram desafios e trouxeram novas possibilidades para os currículos de diferentes cursos e áreas de conhecimento, particularmente, em nosso caso, com relação à formação dos corpos docentes que atuam no Ensino Fundamental e Médio (Gomes, 2016, p. 117-118).

Impossível citar os nomes de todas as pessoas que participaram desse processo,² mas não poderíamos deixar de mencionar que os debates estabelecidos com estudantes de graduação e pós-graduação nos levou a pesquisar temas mais amplos, incorporar referências com

² Entre muitos outros, Sidnéa Francisca Santos, Felipe Alves Oliveira, Ruty Souza Alves, Juan Lopes Moraes, Monalisa Edwiges Nascimento da Silva, Maria Thereza Ferreira Pereira, Ana Laura de Moraes Uba e Barbosa, Isaías Xipu Puri Borja, Lídia Maria de Abreu Generoso, Iasmim do Prado Gomes, Brisa Viegas de Almeida, Fadi Campolina Fada, Liliana Patricia Mendoza Ortiz, Nadia Milushka López Soncco, Helena Azevedo Paulo de Almeida, Patrick Vitaliano Carvalho Morengi, Mauro César de Castro Júnior, Juliana Camillo Domingues, Vitória Renata Souza, Matheus De Freitas Vieira, Amanda Karollyne Souza Andrade, Samuel Torres Bueno, Taillan Rivail Ismael de Miranda, Lorenza Reis Guimarães, Marina Sampaio de Oliveira Silva, Letícia Rosa Santos, Aléxia Leles de Castro, Vanessa Teixeira da Silva, Liriel Alves Barbosa e Maçon Alves Souza Guimarães.

maior representatividade e inclusive abrir espaço de acolhida para pesquisas sobre histórias construídas no Brasil, na tentativa de construir pontes entre as diferentes áreas que compõem os cursos de história.

DE UMA PRÁTICA NECESSÁRIA

Essa vivência com as pessoas vinculadas ao NEABI/UFOP e estudantes do curso de História, nos levou a rever não só como temas clássicos são trabalhados, por meio da leitura de referências bibliográficas mais utilizadas, mas principalmente reelaborar conteúdos e atividades de ensino mais inclusivas. Em outras palavras, a urgência de estabelecer diálogos que façam sentido e ao mesmo tempo ampliem os horizontes discentes.

Ainda que o espaço para a área de História das Américas/Abya Yala seja relativamente pequeno no currículo, a inspiração em bell hooks (2003) nos permitiu coletivamente transgredir práticas e teorias, com aulas ao redor de árvores, nas áreas gramadas do campus (carinhosamente chamadas de Machu Picchu), nas bancadas circulares (redondo) do ICHS, bem como cozinhar em sala (foram muitas quinoas doces e salgadas, pinhões com *merkén* mapuche, *alegrías* de amaranho, *tortillas* de milho, *quesadillas*, *tepaches*, *guacamoles*, chocolates líquidos apimentados, empanadas, arepas etc.).

Filmes, músicas, poesias, literatura em geral e artes plásticas constituíram parte significativa das referências de aprendizagem, assim como pensar as tecnologias e ciências agrícolas, arquitetônicas, astronômicas e gastronômicas, muito além de enquadrá-las como fontes para interpretações historiográficas, rompendo hierarquias, mas respeitando os limites de cada registro ou narrativa (Lorde, 2019).

Uma das principais transformações que buscamos realizar se relacionava a como começar as aulas ou quais temáticas escolher, sem nos esquecer das críticas que Marc Bloch (2001) teceu sobre os diferentes problemas que envolvem falar em “origens”. Também salientamos que nossa prática busca criticar as representações e interpretações “essencialistas”, ao trabalhar inicialmente com as diferentes sociedades

indígenas/originárias e afrodiaspóricas nos diferentes processos históricos das disciplinas, com ênfase sobre diferentes historicidades em conflito e negociação – sem perder de vista a divisão desigual de forças entre os diferentes grupos –, dinamismo cultural e trajetórias individuais e/ou coletivas de pessoas como sujeitas da história.

Os currículos dos cursos de Bacharelado e Licenciatura em História da UFOP possuem duas disciplinas obrigatórias, chamadas oficialmente de História da América I e História da América II, que englobam temporalidades, espacialidades e processos históricos os mais amplos possíveis. Assim, é necessário fazer seleções, pois não temos como saber se todo o corpo docente se matriculará nas eletivas e leituras dirigidas, devido à flexibilidade do currículo.

Entre os objetivos, pensamos que (1) devemos abordar inicialmente os debates sobre as principais denominações elaboradas sobre os povos originários de Abya Yala/Américas; (2) conhecer as principais formações culturais e linguísticas de suas populações originárias/milenárias; (3) abordar parte das principais questões que envolvem a discussão sobre alteridade e identidade, entre os séculos XV e XVIII; (4) problematizar o silenciamento historiográfico sobre a participação de pessoas, grupos, movimentos, coletivos e sociedades indígenas, negras/es/os e mulheres nos processos de formação das “colônias” em nosso continente; (5) discutir os principais temas que envolvem os conflitos socioculturais e políticos durante os séculos XVI, XVII e XVIII; (6) estimular o debate sobre a escravização de pessoas nas Américas, assim como da construção das categorias raciais que foram responsáveis pela imposição do racismo estrutural.

Diante disso, procuramos nos últimos anos começar pelo povoamento de Abya Yala e abordar a formação de algumas sociedades originárias, tecendo muitos diálogos com a arqueologia (Bueno, 2019), antropologia – principalmente produzida por pessoas indígenas, como Felipe Tuxá (2017) e Gersem Baniwa (2019) –, história ambiental e agroecologia, exposições em museus – com visitas online ou imagens expostas durante as aulas, para debatermos sobre suas características, além da elaboração de receitas gastronômicas significativas para as sociedades escolhidas, com adaptações, de acordo com a disponibilidade dos ingredientes encontrados em Mariana, Ouro Preto e

imediações, incluindo Belo Horizonte, por não ser muito distante dos campi da UFOP.

Não poderíamos deixar de ressaltar que existem registros maias e zapotecas que falam da ocupação humana da Mesoamérica há mais de 5 mil anos, e deveríamos levar mais em consideração suas interpretações. Aliás, Eduardo Natalino dos Santos (2014) tem enfatizado há anos a necessidade de estudarmos, pesquisarmos e ensinarmos histórias indígenas nas universidades, no Ensino Médio e Fundamental.

Os chamados Olmecas – às vezes ocultados pelo ensino somente sobre as sociedades mayas – estão entre os primeiros povos com registro de uso do petróleo (chapotote) em Abya Yala, como podem ser observadas nas cerâmicas banhadas em petróleo da “cultura” Remojadas (no atual Golfo do México), datada entre os anos 300 e 900 d.C.

Também é importante trabalhar com os murais produzidos por diferentes sociedades e, talvez, os mais famosos sejam os de Bonampak (datados entre 790 e 791 d.C.), no extenso território que as diferentes sociedades mayas se organizaram, e que foram separadas por fronteiras retilíneas, após as independências do México e da Guatemala, no século XIX.

Há muitas referências sobre os temas apenas mencionados nesta parte do texto, bem como sítios arqueológicos, museus e visitas guiadas online que podem ser trabalhados como fontes e referências para os ensino de história da formação das sociedades originárias/indígenas em Abya Yala, como, por exemplo, o *Museo Popol Vuh*, vinculado à Universidad Francisco Marroquín, na Cidade da Guatemala ou o imponente *Instituto Nacional de Antropología e Historia*, localizado na Cidade do México, além de muitos outros espalhados pelos países centro-americanos e México.

De forma a ultrapassar a ideia de comparações, aprendemos os caminhos de cultivo dos cacauzeiros, da Amazônia, para o litoral do atual Equador e seu cultivo, de forma a demonstrar redes de comunicação entre a América do Sul, América Central, México e Caribe, não somente no sentido proposto pelos modelos de povoamento convencionais, mas em vias de mão dupla ou por vias múltiplas e plurais, como destacado em museus equatorianos, particularmente no Inti Ñan (Caminho do Sol), localizado nos arredores de Quito.

De maneira convergente, a maior parte das pessoas que participam de nosso Grupo de Pesquisa em História das Américas (GPHA), somente conheceu os estudos sobre a Cerâmica Taperinha, datada em 7 mil anos de história (Do Canto Lopes; Gomes, 2018, p. 54), produzida por sociedades indígenas nas confluências entre os rios Tapajós e Amazonas, nas imediações da atual cidade de Santarém, no Pará, durante o minicurso *Introducción al estudio del arte prehispánico me-soamericano*, ministrado pelo professor da Universidad Nacional do México (UNAM), Félix Lerma, em julho de 2023.

A convite de nosso colega do GPHA e professor de História da(s) América(s) I, Alfredo Nava Sánchez, Lerma não deixou de afirmar que a Cerâmica Taperinha se encontra entre os registros mais antigos de forção cultural e política em Abya Yala, o que não nos é ensinado nos cursos de história – ao menos no sudeste brasileiro – dos ensinamentos, fundamental, médio ou universitário.

Outra prática que construímos coletivamente se relacionou com a abordagem de estereótipos a respeito das sociedades andinas, reduzidas aos problemáticos termos “povos incas” ou “Império Inca”, conforme já bem debatido por María Rostworowski, em *Historia del Tahuantinsuyu*, publicado originalmente em 1988, além de outras obras de sua vasta produção.

No ICHS/UFOP, temos a possibilidade de começar as aulas em nosso Machu Picchu e caminhar pelos *andenes* que foram construídos nos séculos XVIII e XIX, inspirados nas construções andinas e colocarmos em discussão as técnicas e tecnologias arquitetônicas e de engenharia de sociedades ainda pouco conhecidas no Brasil, ao som da música Taki Ongoy II, interpretada por Mercedes Sosa e terminar com um debate com gastronomia adaptada, com quinoa, batatas ou mesmo *charki*.

Além de questionar as apropriações europeias que foram feitas a respeito dos usos das batatas³ (quando as chamamos de batata inglesa

³ Uma sugestão de atividade prática consistiu em fazer pesquisas sobre o Centro Internacional de la papa, fundado no Peru, em 1971, bem como sobre as técnicas de liofilização das batatas na Bolívia e no Peru, que é uma das bases da indústria alimentícia e farmacêutica dos dias atuais. As batatas liofilizadas,

ou, em inglês, *french fried potatoes*), tomates e chocolate, abordamos sobre a necessidade de se informar a respeito de algumas das centenas de povos que habitam a imensa Cordilheira dos Andes, com quase 8 mil quilômetros de extensão e 3.300.000 km² de superfície, com muitos vulcões e picos de quase 7 mil metros de altitude.

Infelizmente, a imensidão pode inibir o seu estudo, mas também abre perspectivas, ao tratarmos, ainda que de forma panorâmica, as sociedades Caral, Chavín, Paracas, Nazca, Mochica, Tiahuanaco, Wari e Chimú, somente nos territórios pertencentes ao atual Peru. Não deixamos de lado, imagens das cidades atuais e dos mundos Chi'xi, abordados com grande conhecimento por Silvia Rivera Cusicanqui (2018), particularmente em relação às sociedades aymara.

Um tema muito recorrente nos currículos consiste em abordar a obra *A invenção da América* (O'Gorman, 1992) e *Os viajantes do maravilhoso* (Giucci, 1992), particularmente do ponto de vista dos europeus. Entretanto, poderíamos pensar também em como a América foi pensada, inventada e recriada por cosmopercepções (Oyewumi, 2021) indígenas, afro-diaspóricas, bem como pelas asiáticas, uma vez que pessoas oriundas de todas as partes do globo se envolveram no processo de criação de delimitações e definições do que costumamos chamar Aby Yala, Américas, Afroaméricas, América Latina, Améfrica Ladhina, Indoamérica, Pan-América ou ainda *Nuestra América*.

O debate com Anibal Quijano (2005), sobre a construção da colonialidade pode ser uma prática necessária nesta questão, ao lado de uma abordagem que trate do período em que os livros de O'Gorman e Giuccu foram publicados, ambos em 1992, mesmo ano em que a maya K'iche Rigoberta Menchú Tum recebeu o Prêmio Nobel da Paz e denunciou a violação sistemática de direitos humanos na Guatemala, particularmente contra os povos indígenas, enquanto se encontrava exilada no México. Como o prêmio não podia ser levado para a Guatemala, ela o deixou sob a guarda da direção do sítio arqueológico do Templo Mayor mexicana (azteca), na Cidade do México.

Em seu discurso, disponível em diferentes plataformas digitais, bem como em vídeos de fácil acesso, como no site oficial do Prêmio

chamadas de chuño podem ser conservadas por vários anos e serviam de reserva para épocas de escassez, entre outras funções.

Nobel: <https://www.nobelprize.org/prizes/peace/1992/tum/26034-nobel-lecture-spanish/>, a *lidereza* K'iche trouxe importantes críticas ao silenciamento das narrativas, ciências e conhecimentos indígenas:

No debemos olvidar que cuando los europeos llegaron a América, florecían civilizaciones pujantes. No se puede hablar de descubrimiento de América, porque se descubre lo que se ignora o se encuentra oculto. Pero América y sus civilizaciones nativas se habían descubierto a sí mismas mucho antes de la caída del Imperio Romano y del Medioevo europeo. Los alcances de sus culturas forman parte del patrimonio de la Humanidad y siguen asombrando a sus estudiosos. Pienso que es necesario que los pueblos indígenas, de los que soy una de sus miembros, aporten su ciencia y sus conocimientos al desarrollo de los humanos, porque tenemos enormes potenciales para ello, intercalando nuestras herencias milenarias con los avances de la civilización en Europa y otras regiones del mundo. (Menchú Tum, 1992)

De forma bastante breve, relatamos que, em relação ao planalto central mexicano, as experiências mais interessantes que tivemos consistiu em apresentar várias fotos das cidades atuais, com seus mercados variadíssimos, em conexão com os sítios arqueológicos, como em Cholula e Tepoztlán; os códices mesoamericanos; os murais de Cacaxtla e de Tlaxcala – que nos permitem entender mais sobre as disputas entre os mexicas e sociedades que não se aliaram às suas políticas; imagens dos sítios arqueológicos de Teotihuacan, Tula e das áreas zapotecas, paralelamente aos mapas que demonstram o que foi dito por Rigoberta Menchú Tum, em seu discurso de recebimento do Prêmio Nobel da Paz.

Além de trabalhar com vídeos sobre a agricultura da região, baseada na Milpa (plantação de milho, feijão e abóbora em conjunto), tentamos produzir chocolate, a partir das sementes torradas do cacau, de forma adaptada, pois não contamos com um *metate*, e em alguns semestres fizemos *alegrías* de amaranto, talvez uma das principais inspições para as indústrias de barras de cereais atuais.

Por fim, devido aos limites do texto, em conexão entre as temporalidades da divisão de América I e América II, foi muito fecundo abordar textos e vídeos sobre as pessoas muxe ou muxhe, identidade ou

expressão de “gênero”, que dialoga e ao mesmo tempo tensiona categorias “Ocidentais” ou a binariedade e heterossexualidade compulsória imposta pelos projetos colonialistas europeus.

Debatemos testemunhos e discursos de Amaranta Gómez Regalado, pesquisamos sobre as exposições de Lukas Avendaño, sem deixar de criticar hierarquias que se constroem em relação às “nguiu” (em língua zapoteca) oulésbicas, como algumas se autodenominam (Aguilar; Barrera, 2020), uma vez que não podemos nos esquecer que vivemos permeados por relações interculturais.

Em entrevista ao oitavo episódio do podcast produzido na Argentina, *Alerta que camina*, Amaranta Gómez Regalado explicou que

Las muxhes “somos parte de la larga historia de resistencia a la dominación colonial”. Actualmente Amaranta impulsa un proyecto de trabajo con identidades transgénero indígenas de India, Polinesia y Panamá. “Las muxhes como identidad de género tenemos una historia muy anterior a las categorías LGTBI, igual que muchas otras alrededor del mundo, como las Fa’afafine en Samoa”. (Alerta que camina, 2021)

Ao debater expressões e identidades de gênero, o currículo precisou se deslocar de temas mais assíduos do curso, o que propiciou grande participação, com sugestão de criação de eletivas e leituras de obras literárias (leituras dirigidas, de acordo com o currículo do curso na UFOP), para além de uma memória – importante, mas às vezes incompleta – de Stonewall e dos Estados Unidos como lugar central das lutas contra a imposição de uma sociedade colonial hétero-patriarcal.

Muitas conexões foram realizadas em nossa experiência, por meio de obras cinematográficas e textuais, que deram origem a trabalhos de pesquisa de iniciação científica, de conclusão de curso e inclusão de debates sobre “gêneres” no projeto de extensão “(RE)Pensa Humanidade: plataforma educacional à descolonização e suspensão desta humanidade”, elaborado por Ana Laura de Moraes Uba e Barbosa e desenvolvido durante a graduação e mestrado da estudante.⁴

⁴ O projeto (RE)pensa Humanidade busca uma maior aproximação dos discentes da graduação e da pós-graduação com os debates decoloniais e de autoria indígena do território do Brasil apoiado aos debates e conselhos latino-americanos, mais precisamente com a prática da decolonização do ensino de

Realizamos leituras sobre Xica Manicongo (Jesus, 2019) e de outras pessoas em Nossa América Ladina (Gonzalez, 2020), que pouco aparecem nos programas dos cursos de história e que continuam a ser invisibilizadas em nossas práticas pedagógicas, como destacaram, entre muitas outras referências, Norma Mongrovejo (2000), Yuderkys Espinosa Miñoso (2009) e Ochy Curiel (2019).

Também deixado de lado, na maior parte dos conteúdos, poderíamos nos focar um pouco mais sobre as histórias que se entreteceram no Belize, país com grande proporção de pessoas afro-belizenhas (principalmente dos povos Ashanti, Ewe, Igbo, Yoruba e Efik, entre muitos outros), mas também importante região de algumas sociedades mayas, particularmente as de língua Itzaj e Mopan.

Trabalhar com as perspectivas diaspóricas e conectadas pode trazer várias questões importantes para estudantes das universidades brasileiras, com o objetivo de ampliar as referências, para além dos Estados Unidos – que também são muito importantes –, como o já citado Belize, outros países centro-americanos, a Jamaica, Barbados, Porto Rico, Trinidad e Tobago, a Guiana e territórios que continuam a ser colônias de europeus, como a Martinica, Aruba ou, entre outros, o Suriname.

Histórias conectadas de lutas anticoloniais, via formação de Palenques, Quilombos, Mocambos, Cumbes, Madeiras, Bambises, Marrons e Mainels estão muito presentes nesta vasta região, incluindo partes do Brasil, Colômbia, Venezuela, Equador e Peru, mas que englobaram todos os espaços em que houve a implantação da escravização de pessoas sequestradas nas Áfricas e em Abya Yala:

história, por meio da formulação de conteúdos educacionais que ressignifique e rememore a consciência histórica e a memória coletiva nesta sociedade, barrando exotismos, estereótipos pejorativos e subalternização aos corpos, etnias e histórias indígenas, retomando os saberes e afetos propostos majoritariamente pelo movimento e colaboradores de demandas e potência indígena que relevem outra possibilidade, organização e concepção de humanidade. Onde partiremos do pensamento de Ailton Krenak para iniciarmos produções que tensionam perspectivas vistas como clássicas e autênticas, demonstrando que outros olhares, interpretações e a convivialidade possui outros percursos, trajetórias, obstáculos e problemas, mas podem ter fluidez quando todos os seres e saberes tem convivência equalizada a outros; cíclicos e coletivo.

Do rio da Prata ao sul dos EUA, os palenques, quilombos, cumbes, marrons e mainels se constituíam e reconstituíam nas franjas das plantations, minas e cidades. Só em Nueva Granada, entre os rios Cauca e Magdalena e ao redor de Cartagena, foram identificados mais de meia centena de palenques entre os séculos XVI e XVIII, dos quais os de San Basílio, La Ramada, Santa Cruz de Mazinga, Betancur, Uré, Matuderé e San Jacinto são os mais famosos [...]. Em Minas Gerais (Brasil), havia pelo menos 166 quilombos entre 1711 e 1795 [...]. (Florentino; Aman-tino, 2012, p. 270)

Também podemos trabalhar as conexões das lutas abolicionistas, ao longo dos séculos XVIII e XIX, com ênfase sobre rebeliões, revoltas e revoluções, com destaque para a produção haitiana (Laroche, 1994), jamaicana (Garvey, 2010) estadunidense (Davis, 2016) e brasileira (Pinto, 2018), bem como as inúmeras estratégias adotadas por milhões de pessoas que foram escravizadas nas Américas e transitaram para além das atuais fronteiras dos países americanos e caribenhos.

Aliás, como salientou bell hooks (2003), por meio de uma educação transgressora e emancipadora, passamos a questionar profundamente, em articulação com diversas obras textuais – como, por exemplo, o excelente livro de Michel-Rolph Trouillot (2016) –, plásticas e musicais, as narrativas ainda muito presentes nos livros didáticos em que França e Inglaterra, bem como outras territórios e impérios europeus são colocados como guias das lutas por liberdade.

As lutas por liberdade contra a opressão dos Impérios Europeus foram longas e constantes, tanto por parte das sociedades indígenas quanto pelas pessoas escravizadas sequestradas em Áfricas. Somente para citar alguns exemplos, as revoltas de Berbice, em 1728, e Demerara, em 1823, na Guiana; a liderada pelo escravizado Bussa, em Barbados, em 1816; bem como a massiva rebelião que levou em torno de 60 mil pessoas escravizadas na Jamaica a lutar por sua liberdade, contradizem o discurso de que a Inglaterra foi pioneira na luta abolicionista, ainda que houvesse campanhas e grupos sediados no país europeus, assim como na França, que apoiassem o fim da escravização de pessoas nos dois impérios⁵.

⁵ Podemos trabalhar também com a revolta liderada por Tula, Bazjan Karpata e Salika, em Curaçao, em 1795.

Destacamos que também a Revolução Haitiana não poderia ser compreendida sem a Revolução Francesa e vice-versa, uma vez que já havia importantes movimentos que lutavam contra a monarquia europeia no Haiti e outras regiões coloniais, como a grande revolta liderada por Mackandal, em 1758 (James, 2000).

As Revolução Haitiana (1791-1804), marcou as lutas pela independência na América Latina como um todo, de diferentes maneiras, pois “o pioneirismo da vitória haitiana se tornou, para os negros escravizados, uma esperança e, para o domínio escravocrata, um risco” (Rocha; Santos, 2020, p. 77), o que levou, por exemplo Simón Bolívar buscar o apoio de Alexandre Pétion, presidente da República do Haiti⁶, entre 1807 e 1818, em sua luta contra o Império espanhol.

Entretanto, o resultado para a maior parte da população negra que lutou nas independências hispano-americanas não foi a emancipação, mas sim a morte nas batalhas, como salientaram Andréa Pires Rocha e José Francisco dos Santos (2020), ao retomar os estudos realizados por Carlos Wedderburn Moore (2005).

Vários textos foram publicados sobre os impactos da Revolução Haitiana nas Américas, particularmente ao longo do século XIX, como os artigos de Washington Nascimento (2007, 2008), Global Mezilas (2009) e Franklin Knight (2011), mas que continuam a ser silenciados no século XXI, quando 2010 foi escolhido por vários governos com perspectivas de integração regional latino-americana comemoram oficialmente os Bicentenários das Independências.

O silenciamento (Trouillot, 2016) não foi somente a respeito do Haiti, mas também das lutas de várias sociedades indígenas contra os impérios europeus, como demonstrou Carmen Escalante Gutiérrez, em uma tese de doutorado defendida em língua quéchua na Espanha, em 2017.

Por fim, gostaríamos de sugerir que o ensino de História das Américas nas escolas e universidades incorpore, de forma mais pausada e sólida, debates étnico-raciais, de gênero e transfronteiriços/conectados sobre as Revolução Mexicana (1910-1917), Revolução Guatemal-

⁶ Porção sul do Haiti, antes da reunificação com a porção norte (Reino do Haiti), em 1822.

teca (1944-1954), Revolução Boliviana (1952-1964), Revolução Cubana (1959) e Revolução Sandinista (1979-1990), bem como ao abordar as vanguardas artísticas e as lutas contra as ditaduras no Cone Sul.

Somente para abordar um dos temas listados acima, podemos citar a obra *Las Soldaderas*, Elena Poniatowska (1999), ao focar o silenciamento que perdurava sobre a profunda participação feminina durante do processo revolucionário, mas que o antecedia ao longo da história mexicana.

Ao abordar mulheres de diferentes estratos sociais, trouxe trajetórias e estratégias de importantes e reconhecidas lideranças, entre muitas outras, como María Esperanza Chavira e Rosa Bobadilla (*coronelas zapatistas*); Catalina Zapata Muñoz: (*capitán primero zapatista*); Ángela Gómez Saldaña; Margarita Neri e Esperanza Chavarría; Carmen Parra, conhecida como Coronela Alanís; María Quinteras; e Petra Herrera, fundamental na vitória do exército villista em Torreón; Clara de la Rocha; Carmen Vélez (*la Generala*), quem comandou mais de 300 pessoas em Tlaxcala. Também não deveríamos nos esquecer da luta de Amelio Robles (Cano, 2004), um dos primeiros homens transgênero reconhecidos como *Veterano de la Revolución*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os currículos podem e se modificam constantemente (Gomes, 2012), não devido às forças das circunstâncias ou tidas como “imediatistas” por alguns setores de nossas sociedades, mas para reparar injustiças, opressões e silenciamentos que buscam manter privilégios e estruturas racialmente construídas ao longo de décadas, com participação inclusive de sistemas universitários nem sempre com perspectivas democratizadoras.

Segundo Circe Fernandes Bittencourt, os currículos de História foram pensados a partir de uma história geral e generalista, mas excluía várias histórias importantes, como Histórias das Áfricas, Histórias Afro-Brasileiras, Histórias dos Povos Originários e Histórias das Mulheres (2018, p. 127).

Além disso, podemos sustentar que outras muitas histórias foram apagadas ao longo dos anos, devido ao predomínio de autores canonizados pelas diferentes vertentes da escrita e do ensino de história, mesmo com as reformas curriculares nos anos 1950 e 1960 (Bittencourt, 2018, p. 140-141).

As críticas da autora podem ser incorporadas ao ensino de História das Américas, nos ensinos fundamental, médio e universitário, pois precisamos urgentemente descolonizar não somente nossos debates e referências, mas principalmente nossas práticas.

Como gostaríamos de salientar, infelizmente não temos espaço para tratar de todas as experiências vividas ao longo de mais de uma década nos ambientes de ensino, nem de como os debates modificaram as abordagens dos temas trabalhados, a partir de demandas por inclusão, diversidade e igualdade.

O que podemos afirmar é que houve muitas trocas, novidades, equívocos e acertos, escrituras “abigarradas” para finalizarmos o presente texto na companhia de Conceição Evaristo e Silvia Rivera Cusicanqui (2018). Contudo, pensamos que tais vivências não deveriam ficar restritas ao vasto campo de história das Américas.

REFERÊNCIAS

- ALERTA QUE CAMINA: Entrevista a Amaranta Gómez Regalado. Entrevistadora: Ana Cacopardo. Local: Buenos Aires, Centro Cultural Kirchner, 03 de março de 2021. Podcast. Disponível em: <https://palaciolibertad.gob.ar/3j-alerta-que-camina/12411/>. Acesso em: 15 de março de 2025.
- BANIWA, Gersém Luciano. Antropologia colonial no caminho da antropologia indígena. *Novos Olhares Sociais*, v. 2, n. 1, p. 22-40, 2019.
- BARRÓN, Luis. *Historias de la Revolución mexicana*. Cidade do México: Fondo de Cultura Económica, 2004.
- BLOCH, Marc. A História, os homens e o tempo. In: BLOCH, Marc. *Apologia da História ou o ofício do historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001. p. 51-68.

- BRASIL, Eric; CANELAS, Letícia G. Kalendas, Bamboula e Canboulay: um estudo transnacional sobre Afro-Américas (Martinica e Trinidad, cc.1780 – 1850). In: DE SOUZA, Ana Beatriz R., ACRU-CHE, Hevelly F. (Orgs.). *História das Américas: apontamentos iniciais de ensino e pesquisas*. Juiz de Fora, MG: Editora UFJF, 2021, p. 151-170.
- BUENO, Lucas. Arqueologia do povoamento inicial da América ou História Antiga da América: quão antigo pode ser um ‘Novo Mundo’? *Bol. Mus. Para. Emílio Goeldi. Cienc. Hum.*, Belém, v. 14, n. 2, p. 477-495, maio-ago. 2019.
- CANO, Gabriela. Amélio Robles, andar de soldado velho: fotografia e masculinidade na Revolução Mexicana. *Cadernos Pagu*, p. 115-150, 2004.
- CRUZ, Felipe Sotto Maior (Felipe Tuxá). Indígenas antropólogos e o espetáculo da alteridade. *Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas*, v. 11, n. 2, 2017.
- CURIEL, Ochy. Construindo metodologias feministas desde o feminismo decolonial. *Descolonizar o feminismo: VI Sernegra. Brasília: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia*, p. 32-51, 2019.
- CUSICANQUI, Silvia Rivera. *Un mundo ch'ixi es posible: ensayos desde un presente en crisis*. Buenos Aires: Tinta Limón, 2018.
- DAVIS, Angela. *Mulheres, raça e classe*. São Paulo: Boitempo, 2016.
- DO CANTO LOPES, Paulo Roberto; GASPAR, MaDu; GOMES, Denise Maria Cavalcante. O Sambaqui Porto da Mina e a cerâmica utilizada como material construtivo: um estudo de caso. *Revista de Arqueologia*, v. 31, n. 1, p. 52-72, 2018.
- ESCALANTE GUTIÉRREZ, Carmen. *Rugido alzado en armas. Los descendientes de incas y la independencia del Perú. Las rebeliones de José Gabriel Tupa Amaru, los hermanos Angulo y Mateo Pumacchua, a partir de la documentación inédita de los Tupa Guamanrimachi Ynga. Cusco 1776-1825*. 2017. Tese de Doutorado. Universidad Pablo de Olavide.
- ESPINOSA MIÑOSO, Yuderkys. Etnocentrismo y colonialidad en los feminismos latinoamericanos: complicidades y consolidación de

- las hegemonías feministas en el espacio transnacional. *Revista venezolana de estudios de la mujer*, v. 14, n. 33, p. 37-54, 2009.
- EVARISTO, Conceição et al. A escriturização e seus subtextos. *Escrevivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo*. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, v. 1, p. 26-46, 2020.
- FLORES, Adriana Aguilar; BASSOLS, Dalia Barrera. LAS OTRAS “NGUIU’” DEL ISTMO DE TEHUANTEPEC – EXPERIENCIAS DE CAMPO. *Revista Debates Insubmisos, [S. l.]*, v. 3, n. 9, p. 34–53, 2020. DOI: 10.32359/debin2020.v3. n9. p. 34-53. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/debate-sinsubmisos/article/view/246516>. Acesso em: 15 mar. 2025.
- GARVEY, Marcus Josiah. *A Estrela Preta*. Porto Alegre: Ed. Deriva. (Este livro é uma compilação de memórias, cartas e diários, provavelmente redigidos na década de 1930), 2010.
- GILROY, Paul. *O Atlântico Negro: modernidade e dupla consciência*. São Paulo: Editora 34, 2001.
- GONZALEZ, Lélia. *Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos*. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.
- GIUCCI, Guillermo. *Viajantes do maravilhoso*. São Paulo: Cia. das Letras, 1992.
- GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Currículo sem fronteiras*, v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012.
- GOMES, Nilma Lino. O combate ao racismo e a descolonização das práticas educativas e acadêmicas. *Revista de filosofia Aurora*, v. 33, n. 59, p. 435-454, 2021.
- HALL, Stuart. *Da Diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: UFMG, 2003.
- HARTMAN, Saidiya V. The Time of Slavery. *The South Atlantic Quarterly*, v. 101, n. 4, p. 757-777, 2002.
- HOLLANDA, Heloísa Buarque de. (org.). *Pensamento Feminista Hoje: Perspectivas Decoloniais*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.
- hooks, bell. *Teoria feminista: Da margem ao centro*. São Paulo: Perspectiva, 2019.

- JAMES, Cyril L. *Os jacobinos negros. Toussaint L'Ouverture e a revolução de São Domingos*. São Paulo: Boitempo, 2010.
- JESUS, Jaqueline Gomes de. Xica Manicongo: a Transgeneridade toma a palavra. *Revista Docência e Cibercultura*, [S.l.], v. 3, n. 1, p. 250-260, jun. 2019.
- KNIGHT, Franklin W. La Revolución Americana y la Haitiana en el hemisferio Americano, 1776-1804. *Historia y Espacio*. Universidad del Valle, n. 36, p. 1-13, 2011.
- LAROCHE, Maximilien. A literatura cívica: o caso do Haiti. Literatura militante en el siglo XIX. In: PIZARRO, Ana (Org.). *América Latina: palavra, literatura e cultura*. Volume 2. São Paulo; Campinas: Memorial; Ed. Unicamp, 1994, p. 119-126.
- LORDE, Audre. *Irmã outsider*. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2019.
- LUGONES, María. Colonialidade e gênero. *Tabula Rasa* [online], n.9, p.73-102, 2008.
- MARTÍ, José. *Nossa América*. São Paulo: Hucitec, 1983.
- MENCHÚ TUM, Rigoberta. “Discurso de aceptación del Premio Nobel de Paz”. <http://encontrarte.aporrea.org/media/31/rigoberta.pdf> (Consultada el 21 de octubre de 2011). 1992.
- MIILLALÉN PAILLAL, José. La sociedad mapuche prehispánica: Kimün, arqueología y etnohistoria. In: MARIMÁN QUEMENADO, Pablo (Org.). *Escucha Winka*. Santiago: LOM Ediciones, 2006, p 17-52.
- MOGROVEJO, Norma. *Un amor que atrevió a decir su nombre. La lucha de las lesbianas y su relación con los movimientos homosexual y feminista en América Latina*. México: Plaza y Valdéz, 2000.
- MOORE, Carlos Wedderburn. Do Marco Histórico das Políticas Públicas de Ação Afirmativa. In: SANTOS, Sales Augusto dos (Org.). *Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas*. Brasília: Ministério da Educação, 2005. p. 307-334.
- NASCIMENTO, Washington Santos. Além do medo: a construção de imagens sobre a revolução haitiana no Brasil escravista (1791–1840). *Especiaria: Cadernos de Ciências Humanas*, v. 10, n. 18, p. 469-488, 2007.

- NASCIMENTO, Washington Santos. “São Domingos, o grande São Domingos”: repercussões e representações da Revolução Haitiana no Brasil escravista (1791-1840). *Dimensões*, n. 21, 2008.
- O’GORMAN, Edmundo. *A invenção da América*. São Paulo: Unesp, 1992.
- OYĚWŪMÍ, Oyèrónkẹ́. *A invenção das mulheres: construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero*. Tradução de Wanderson Flor do Nascimento. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.
- PASSOS, J. C.; RODRIGUES, T. C.; CRUZ, A. C. J. da. O impacto das ações afirmativas no currículo acadêmico do ensino superior brasileiro. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)*, [S. l.], v. 8, n. 19, p. 08–33, 2016. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/23>. Acesso em: 15 mar. 2025.
- PINTO, Ana Flávia Magalhães. *Escritos de liberdade: literatos negros, racismo e cidadania no Brasil oitocentista*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2018.
- PIZARRO, Ana (Org.). *América Latina: palavra, literatura e cultura*. 3 volumes. São Paulo; Campinas: Memorial; Ed. Unicamp, 1994.
- PONIATOWSKA, Elena. *Las Soldaderas*. Cidade do México: Ediciones Era, 1999.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: Edgardo Lander (Org). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: Colección Sur Sur, CLACSO, 2005, p. 107-130
- ROCHA, Andréa Pires; SANTOS, José Francisco. Ensino da História da África e da Diáspora Africana: instrumento para uma educação Afro-Latina-Americana antirracista. *Crítica e Sociedade: revista de cultura política, Uberlândia*, v. 10, p. 70-88, 2020.
- ROSTWOROWSKI, María. *Historia del Tahuantinsuyu*. 2a. ed. Lima: IEPiPrompeni, 1999.
- SANTOS, Eduardo Natalino dos. *Da importância de pesquisarmos história dos povos indígenas nas universidades públicas e de a ensinarmos no ensino médio e fundamental*. Mnome: Revista de

- Humanidades, v. 15, n. 35, p. 9-20, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/mneme/article/view/8086/5815>. Acesso em: 15 mar. 2025. TERRACIANO, Kevin. Narrativas de Tlatelolco sobre la Conquista de Mexico. *Estud. cult. náhuatl* [online]. 2014, vol. 47, p. 211-235.
- SCOTT, Joan W. Gênero: uma categoria útil para análise histórica. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 16, n. 2, jul-dez., p. 5-22, 1990.
- SUBRAHMANYAM, Sanjay. Connected Histories: Notes towards a Reconfiguration of Early Modern Eurasia. *Modern Asian Studies*, v. 31, n. 3, p. 735-762, jul. 1997.
- SANTOS, Victor Ferreira Dias; MESSEDER NETO, Hélio da Silva. O que queremos ensinar é mesmo clássico?: veredas para pensar a seleção de conteúdos na pedagogia histórico-crítica. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, SP, v. 23, n. 00, p. e023012, 2023. DOI: 10.20396/rho.v23i00.8666647. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8666647>. Acesso em: 15 mar. 2025.
- TOLENTINO, Luana. *Outra educação é possível: feminismo, antirracismo e inclusão em sala de aula*. Mazza Edições, 2021.
- TROUILLOT, Michel-Rolph. *Silenciando o passado: poder e a produção da história*. Curitiba: Huya, 2016.

Parte II – Desafios e Práticas

Lecionar História das Américas no centro do Brasil: o imperativo de olhar para fora.

Êça Pereira da Silva

Professora da Universidade Federal do Tocantins desde março de 2018. Doutora em História Social pela FFLCH/ USP, pesquisa história da América Latina desde a Iniciação Científica em 2002, com ênfase na imbricação entre a história política e cultural do século XX de Cuba, Chile e Peru. ecapereiradasilva@gmail.com

PALAVRAS INICIAIS: O CONTEXTO

Este artigo consiste em um relato acerca de minha experiência como docente de componentes curriculares ligados à História da América Latina na Universidade Federal do Tocantins, Campus de Porto Nacional. Segundo Mussi, Flores e Almeida (2021) o relato de experiência consiste no registro de “experiências vivenciadas”, em uma modalidade de redação “crítica reflexiva” que tem como pilar a descrição de uma intervenção, visando refletir criticamente sobre a mesma e difundi-la. Fortunato (2018, p. 45) indica que “um dos saberes pedagógicos fundamentais para o exercício da docência seria aprender pela própria experiência”, de modo que o presente texto é a apresentação crítica deste esforço de aprendizagem.

Portanto, ao longo deste artigo, os leitores acessarão meu trabalho como docente ao longo de sete anos, nos quais ministrei – apenas relacionados à História da América – dois componentes curriculares obrigatórios para graduação, três optativos e três para a pós-graduação, que serão descritos ao longo deste trabalho.

O Brasil tem dimensões continentais, e isso se materializa na abissal diferença das experiências universitárias na mesma área de formação.

Em março de 2018 tomei posse no cargo de professora do magistério superior na Universidade Federal do Tocantins, para lecionar no curso de Licenciatura em História, na cidade de Porto Nacional, cerca de 60 km ao sul da capital, Palmas.

A média de menos de uma dezena de estudantes frequentes por turma ainda causa estarecimento. Aos poucos vieram as explicações: um campus afastado do centro, numa cidade do interior onde não há transporte público e a média de temperatura passa dos 30°; a sedução dos cursos à distância, que por sua natureza propositiva demandam de menor carga de leitura e atividades avaliativas em que, somado a isso, consolida oportunidades de economia de tempo e dinheiro com

o deslocamento, ademais, há cursos à distância que são oferecidos gratuitamente por universidades públicas¹; temos ainda uma realidade em que a desvalorização do ensino superior e do trabalho intelectual do professor se apresentam como problemas alarmantes.

O que me mobilizou a responder ao chamado na lista da ANPHLAC com este texto foi, e ainda é, a perplexidade que me causa a ausência de conhecimentos e curiosidade, na maioria dos estudantes que chegam ao curso de História, sobre nossos vizinhos. Mesmo personagens que foram incorporados pela cultura pop, a partir de séries televisivas ou filmes como Che Guevara, Frida Khalo ou Pablo Escobar, e até mesmo culturas antigas como os Incas e os Maias, não são relacionados aos seus contextos na “distante América Latina”. Portanto, faz-se urgente pensar a dimensão do acesso aos bens culturais para a ampliação do leque de referências externas dos estudantes que chegam ao nível superior no interior do país.

A HISTÓRIA DA AMÉRICA LATINA PARA A GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA

O Projeto Pedagógico do Curso de História da UFT contém desde 2019 três componentes curriculares obrigatórios de História das Américas, de modo panorâmico os recortes são os seguintes: o primeiro, que começa no período pré-colombiano e se estende até o século XVII; o segundo, que começa com as reformas bourbônicas até a estabilização política via repúblicas oligárquicas no final do XX e, por fim, o terceiro componente curricular que abarca os séculos XX e XXI.

Apesar de pesquisar história do século XX desde 2002, leciono História da América entre os séculos XVIII e XIX por ser, entre os americanistas, a última a ter ingressado no colegiado. O plano de ensino que elaborei se pauta na história política renovada e problematiza a dissolução da unidade do Império espanhol e os desafios na construção da nova unidade política: o Estado Nacional, dificuldade generalizada e,

1 Refiro-me ao programa de cursos Ensino à Distância do Ministério da Educação, Universidade Aberta do Brasil.

ao mesmo tempo, com particularidades por todo o continente. Portanto, “os problemas” – no sentido atribuído por Bloch ao conceito² impostos por este componente curricular dizem respeito à organização dos Estados Modernos, e que nos acompanham de alguma forma até a atualidade: “O que é o Estado? O que é governo? O que garante sua legitimidade? O que é soberania? O que é nação? O que é cidadania? Como foram instituídos estes conceitos?” São temas ao mesmo tempo abstratos, mas que pautam toda a organização social e política em que estamos inseridos.

Como a amplitude geográfica e temporal é imensa, organizo as aulas de modo a primeiro introduzir os temas gerais e depois a discussão sobre Estados e temas específicos. Seguindo a bibliografia, os temas gerais apresentados são as reformas borbônicas, as rebeliões do XVIII e a nova cultura política, além da crise desencadeada pela prisão do rei Fernando VII. Nesta primeira parte do componente curricular, proponho leituras para abordar os problemas do Império espanhol de maneira panorâmica. A ideia é que, a partir da leitura de textos de Selva López Chirico, Jonh Lynch, François Xavier-Guerra e Elisa Fraühauff Garcia, os estudantes compreendam as relações entre as partes do império, entre os diversos grupos sociais, em particular entre os colonos e indígenas, com destaque para a rebelião de Tupac Amaru, e o papel do Império espanhol numa acirrada disputa entre a Inglaterra e França pela liderança do capitalismo manufatureiro em ascensão.

Num segundo momento, aos estudantes são apresentados os dois casos pioneiros, que formaram os paradigmas das expectativas mais temidas e as mais almejadas pelos criollos do XIX: as independências do Haiti e EUA. Neste tópico, a partir das leituras de Robin Blackburn e Mary Anne Junqueira, aponto as contradições entre os discursos li-

2 O conceito de “problema” ou de “história problema” significa uma pesquisa em história elaborada para responder a uma pergunta, elaborada pelo pesquisador; a resposta deve basear-se nas fontes e em métodos adequados à leitura destas fontes – sejam quais forem. Tal concepção de história foi difundida inicialmente pelos historiadores Marc Bloch e Lucien Febvre, a partir da revista dos *Annales*, na França na primeira metade do século XX.

berais sobre liberdade e igualdade e os interesses materiais que sustentaram a escravidão no então chamado Novo Mundo, e discuto como a legitimação da propriedade da terra foi construída naquele momento. Neste item, proponho a leitura das fontes: a constituição estadunidense de 1779 e a declaração de independência do Haiti de 1804.

Por fim, trabalho com as leituras sobre os processos de independências da América hispânica propriamente dita. Neste tópico são apresentados aos estudantes os processos de independência até a consolidação dos estados nacionais na segunda metade do XIX da Nova Espanha-México, do Peru e da região do Prata. Neste item, a coleção *Revoluções de independências e nacionalismos nas Américas* (2009), organizada por Marco Antônio Pamplona e Marisa Elisa Mäder, tem sido fundamental tanto pelos artigos como pelas fontes que possibilitam o exercício de leitura e interpretação por parte dos estudantes.

Para melhorar a compreensão dos estudantes sobre a “distante América Latina” indico uma lista de sete filmes para assistirem e escolherem um para fazerem um dos trabalhos avaliativos. Todos os filmes foram produzidos no início do século XXI, em homenagem aos próceres da independência por ocasião da comemoração dos bicentenários. A ideia é pensar como na contemporaneidade são representados os problemas do século XIX e a diferença entre as linguagens fílmica – da história pública – e os textos lidos ao longo da disciplina, próprios da linguagem acadêmica.

É claro que o exposto acima consiste numa proposta, e que cabe aos estudantes – como sujeitos responsáveis pela sua aprendizagem que são – lerem os textos e elaborarem as relações com o que conhecem de história, seja Regional, do Brasil ou Moderna. No entanto, entre a proposta e seu andamento há a necessidade de uma interlocução sobre o tema a ser estudado: a América Latina. Não saberia dizer quantas vezes ouvi o silêncio ensurdecedor e frustrante estourar meus tímpanos ao perguntar quem leu o texto ou quem assistiu aos filmes indicados. Deve-se esclarecer que os estudantes têm um laboratório com computadores e biblioteca disponíveis no campus.

OS COMPONENTES CURRICULARES OPTATIVOS E HISTÓRIA DA AMÉRICA PARA AS RELAÇÕES INTERNACIONAIS

Durante sete anos ministrei dois componentes curriculares optativos para o curso de licenciatura em História: *Temas de integração e identidade latino-americana* (segundo semestre de 2019 e de 2020) e *História e Literatura na América Latina* (segundo semestre de 2021).

O componente curricular *Temas de integração e identidade latino-americana* foi fruto de um movimento no sentido de acompanhar um projeto de pesquisa intitulado *A história dos projetos de integração continental a partir das revistas culturais e de relações internacionais do continente americano (sécs. XX e XXI)* elaborado pela Profa. Dra. Tereza Spyer Dulci que então gentilmente respondeu ao meu pedido de socorro, me chamando para fazer parte de seu projeto, pois eu recém havia ingressado na Universidade e estava completamente perdida, especialmente no tocante à pesquisa. Aqui a ideia da disciplina foi: “compreender os diversos projetos de integração e as razões da implementação (mesmo que parcial) de alguns, abandono e ou rechaço de outros” segundo o plano de ensino.

As leituras foram divididas em três partes: a primeira consistiu na leitura de ideias de integração do XIX (Simón Bolívar, José Martí, José Enrique Rodó); a segunda focou em autores do século XX (Mariátegui, Haya de la Torre e José Vasconcelos); a terceira foi destinada ao estudo de instituições e programas de governos que de alguma maneira aproximaram os países do continente, a saber: a CEPAL (Comissão Econômica para a América Latina), a OLAS (Organização Latino-Americana de Solidariedade), o Plano Condor e, por fim, os grupos de integração econômica³: NAFTA, Mercosul, CAN, ALBA e CELAC. Além dos estudantes de história, estudantes de outros cursos se matricularam nesta disciplina e compartilharam a descoberta sobre a “distante América do Sul”.

3 Respectivamente: NAFTA é a sigla de North America Free Trade Agreement ou Tratado de Livre Comércio da América do Norte, Mercosul é Mercado Comum do Sul, CAN é a Comunidade Andina das Nações, ALBA é a Aliança Bolivariana para os Povos de Nossa América e, por fim, a CELAC é a Comunidade de Estados Latino-Americanos e Caribenhos.

Já a disciplina *História e Literatura na América Latina* foi proposta especialmente para a condição do ensino remoto decorrente da pandemia de COVID-19. Seus objetivos eram, de acordo com o plano de ensino, “compreender as relações entre literatura e história na América Latina. Ler Literatura para enriquecer a compreensão histórica; estudar história para ampliar os sentidos do texto literário. O real objetivo desta disciplina é fomentar os prazeres de ler e pensar.”

Para tanto, a proposta foi pensada em duas etapas, na primeira as discussões teóricas sobre a relação entre literatura e história foram pautadas nas leituras de Jean Starobinski, Mário Vargas Llosa, Erich Auerbach, Angel Rama, Julio Cortázar e Júlio Pimentel. Na segunda parte, foram propostas leituras de contos dos seguintes escritores latino-americanos: Raul Perez Torres (Equador), Margarita Garcia Robayo e Giuseppe Caputo (Colômbia), Alfredo Bryce Echenique (Peru), Giovana Rivero e Aldo Medinaceli (Bolívia), Arturo Uslar Pietri e Juan Carlos Chirino (Venezuela) e Gabriel Casaccia (Paraguai).

Além destes componentes curriculares optativos oferecidos dentro da grade do curso de licenciatura em História, pude lecionar “História e Cultura Ibero-americana” em quatro ocasiões entre 2018 e 2021 para os estudantes de Relações Internacionais. Tratava-se de uma disciplina optativa de 30 horas, de modo que as escolhas recaíram sobre temas básicos para compreender a América Latina, a saber: a questão do conceito de “América Latina”, peronismo e política de massas, indigenismo e modernidade política no México e no Peru, as revoluções em Cuba, Chile e Nicarágua, as ditaduras ancoradas nas doutrinas de segurança nacional da Argentina e Uruguai, as redemocratizações e a ascensão de governos neoliberais, o surgimento do Bolívarianismo e, por fim, a guerra às drogas e suas consequências.

Em geral, nestes componentes curriculares que os estudantes aderem por escolha, o rendimento das aulas e dos trabalhos é bem melhor. Acredito que isso se deve aos conhecimentos prévios e interesses que fazem com que o compromisso com as leituras que sustentam a formação seja consciente.

A AMÉRICA PARA A PÓS-GRADUAÇÃO

Para ingressar no mestrado profissional em História das Populações Amazônicas (PPGhispan) elaborei um projeto de pesquisa focado na Amazônia latino-americana. Era um esforço de aproximação entre minha trajetória de pesquisa e o recorte temático do mestrado profissional que havia sido recém-aberto. Minha proposta de pesquisa consistia em compreender como o conceito de “pan-amazônia” e a integração continental era difundida na imprensa de nossos vizinhos hispano-americanos abarcados pela floresta: Bolívia, Peru, Equador, Colômbia e Venezuela.

Este projeto rendeu uma orientação de Iniciação Científica de uma estudante que se propôs a estudar como a Amazônia aparecia em duas grandes agências da imprensa internacional⁴ e um artigo que compara as políticas do estado brasileiro e peruano de entrada na Amazônia⁵. Contudo, apesar de ter feito um levantamento inicial de oitenta e nove sites de jornais dos cinco países que seriam estudados, ao me aprofundar nas fontes, percebi que as notícias eram locais, de modo que não havia uma abrangência transnacional, ou eram reproduções de grandes agências de notícias.

Esta tentativa de inserir a América Latina em meio ao recorte regional das populações amazônicas resultou também numa disciplina optativa intitulada *Pan-amazônia: questões latino-americanas*. O fio condutor das aulas foi compreender como cada um dos países latino-americanos lidam com suas regiões amazônicas. Em comum a todos eles, a percepção pelos governos centrais, situados em regiões distantes da floresta, de que esta consiste apenas numa fonte inesgotável de

4 SOUZA, Biathriz Ramalho. *Pan-Amazônia e As agências internacionais de notícias: O Brasil e a Colômbia na ANSA e na EFE*. Relatório Final PIBIC, Licenciatura em História– UFT, Porto Nacional, setembro de 2022.

5 SILVA, Êça Pereira. A Pan-amazônia: a construção de um tema latino-americano. *Rev. hist. comp.*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 2, p. 165-196, 2021. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/RevistaHistoriaComparada/article/view/43636> Acesso em: 24 jun 2024.

recursos de difícil acesso e a resistência dos povos amazônicos às políticas de integração pelo alto, que não atendem aos seus interesses.

Este componente curricular foi dividido em duas partes. A primeira consistiu em questões mais panorâmicas e teóricas: as fronteiras, a questão da história transnacional, a proposta do Instituto Internacional da Hileia Amazônica, o olhar militar da geopolítica e a segurança nacional, o Tratado de Cooperação Amazônica e a Iniciativa de Integração Regional Sul-americana (IIRSA). A segunda parte, tratou das amazônias específicas, primeiro a amazônica caribenha (Guianas, Suriname e Venezuela) e, por fim, a amazônia andina (Bolívia, Equador, Peru e Colômbia).

Apesar de ter ministrado este componente em duas ocasiões, malogrei fragorosamente na tentativa de fazer com que os mestrandos percebessem que muitos problemas “regionais” são globais e atingem populações de diversos países vizinhos, justamente porque tem a mesma causa: a inserção da região amazônica na dinâmica do capitalismo global. Deste modo, sem conseguir inserir a dinâmica regional na História da América Latina, portanto sem orientações na área, decidi sair do Programa de Pós-Graduação em História das Populações Amazônicas.

Logo depois, fui chamada para lecionar na Pós-Graduação em Estudos Latino-Americanos e Territorialidades (PGLAT). Esta pós-graduação consiste numa especialização vinculada ao curso de Economia da UFT aberta no segundo semestre de 2023. Contrariando a tendência contemporânea, este curso é integralmente presencial e gratuito – como deveriam ser todos os cursos oferecidos pelas Universidades públicas. A primeira turma começou lotada, com quarenta matriculados, a alta procura explica-se pelo seguinte: em uma parceria com o sindicato municipal dos professores de Palmas, as aulas acontecem aos sábados e no campus de Palmas, cidade onde há transporte público.

Neste curso ministrei dois componentes curriculares: *História, memória e territorialidades latino-americanas* e *Pensamento social latino-americano*. Em *História, Memória e territorialidades*, num primeiro bloco, apresentei a bibliografia evidenciando as diferenças entre história e memória, destacando que esta é fonte para aquela: Pi-

erre Nora, Ulpiano Bezerra de Menezes e Michael Pollack foram autores lidos para fundamentar esta discussão. Num segundo bloco, foram apresentados alguns casos em que as memórias traumáticas pesaram para a construção histórica na América Latina: Argentina, Chile, Peru, Cuba e Nicarágua foram os países analisados.

O segundo componente curricular ministrado, *Pensamento social latino-americano*, teve como eixo orientador a questão: quais foram os principais debates intelectuais da América depois de sua independência? Para responder a esta pergunta, apresentei aos estudantes textos dos seguintes intelectuais latino-americanos: Domingo Faustino Sarmiento, José Martí, José Carlos Mariátegui, Haya de la Torre, Leopoldo Zea e Salazar Bondy. Foram apresentados também alguns debates clássicos da história intelectual latino-americana: desenvolvimentismo X teoria da dependência; ideias fora do lugar X ideias no lugar e a questão da mestiçagem e do hibridismo.

Aqui cabe uma reflexão sobre o perfil dos discentes deste curso. A grande maioria dos matriculados era docente da rede pública de ensino, tinha conhecimentos prévios sobre as questões latino-americanas, alguns estudantes conheciam alguns de nossos vizinhos, como a Argentina e o Uruguai, e uma aluna foi para Cuba logo após o término do curso.

Neste curso, especificamente, os conhecimentos prévios dos estudantes sobre América Latina estavam profundamente relacionados ao engajamento político. A leitura em algum momento da vida do clássico de Eduardo Galeano *As veias abertas da América Latina* (1971) ainda marca uma visão maniqueísta acerca da história de nosso continente, que por um lado denuncia a violência da experiência colonial sob jugo espanhol continuada pela exploração do imperialismo estadunidense, mas por outro, segue aplastando nossas ações enquanto sujeitos históricos e as agências internas que sustentam e multiplicam estas relações de violência, inclusive horizontalmente. Portanto, enquanto alguém do campo científico da história, com teorias e métodos próprios do campo, procurei levantar questões para além da já óbvia disputa entre explorados e exploradores, o que suscitou inquietações em muitos discentes acerca de minha orientação política, pois minha proposta

destoava da maioria das leituras que fizeram e propunha uma interpretação crítica mais complexa sobre nosso continente.

Aqui evoco uma leitura que fiz no segundo ano da graduação em História, e que em muitos momentos me lembro quando cobrada a adotar esta ou aquela linha:

Por isso, a meu ver, o principal dever do intelectual é a busca de uma relativa independência em face a tais pressões. Daí minhas caracterizações do intelectual como um exilado e um marginal, como um amador e autor de uma linguagem que tenta falar a verdade ao poder.

[...]

Mas não há como evitar a realidade inescapável de que tais representações por intelectuais não vão trazer-lhes amigos em altos cargos nem lhes conceder honras oficiais. É uma condição solitária, sim, mas é sempre melhor do que uma tolerância gregária para com o estado das coisas. (Said, 2005, 15-17)

ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE AS DEVOLUTIVAS DOS ESTUDANTES:

Começo este tópico apresentando algumas frases que escutei de estudantes nas aulas sobre América Latina ao longo dos sete anos de Universidade Federal do Tocantins:

“– Não sabia que havia países com maioria de população indígena”. Fala proferida por um estudante da pós-graduação.

“– Não sabia que havia Amazônia em outros países”. Fala de um estudante da pós-graduação ao término da disciplina.

“– Porto Nacional não fica na América Latina?”. Aluno surpreso por ter que fazer um trabalho sobre algum tema histórico latino-americano que foi apresentado ao longo do componente curricular e não poder reutilizar o mesmo trabalho feito para outra disciplina sobre sua cidade natal.

“O Panamá é um canal? O que é um canal?”. Fala de um graduando depois de tentar apresentar um texto, que deveria ter lido, sobre o Panamá.

Abaixo, um trecho de um trabalho recebido de um estudante de graduação, quando solicitei uma análise sobre um filme (havia uma

lista de indicações que o estudante deveria escolher), *Hidalgo, la historia jamás contada*, direção Antonio Serrano, México, 2009, sobre o Padre Hidalgo, líder de um levante popular no México:

“Frank Hopkins, um cavaleiro americano, aceita um desafio perigoso participar de uma corrida pelo deserto da Arábia. Sua montaria é Hidalgo, um mustang selvagem e indomável. A jornada é repleta de perigos: tempestades de areia implacáveis, terrenos traiçoeiros, e a hostilidade de outros competidores, muitos deles árabes experientes e com cavalos superiores.”

É claro que ouvir e ler as palavras acima me faz questionar – e muito – qual o sentido do meu trabalho enquanto docente e pesquisadora, ainda mais quando este trabalho consiste em formar outros profissionais que, por vontade própria, escolheram tornarem-se professores de História. O que me leva a outra pergunta: qual foi a condição de escolha de formação que estes jovens adultos tiveram?

Todos os semestres recebemos novos estudantes e, usualmente, fazemos uma apresentação coletiva dos docentes onde perguntamos para eles a razão pela qual escolheram História. Geralmente, as respostas giram em torno de duas grandes linhas: a primeira é que era a disciplina que mais gostavam durante a educação básica e, a segunda, é que gostam de ouvir as histórias dos “mais velhos”, e é aqui que há o desencontro. O ato de “ouvir histórias dos mais velhos” está relacionado à cultura da oralidade, da memória, onde não há o exercício da crítica a tais histórias. Crítica no sentido de cotejar os relatos ouvidos, compará-los a outras fontes, questionar as possíveis contradições, explicitar os interesses que constam nestes relatos, contextualizá-los, enfim exercer aquilo que chamamos crítica interna e externa às fontes.

A formação de professores de História passa necessariamente pelo exercício da leitura crítica do que conhecemos como “historiografia” – ou o conjunto de textos sobre o conhecimento histórico e do exercício de leitura dos diversos rastros deixados pela humanidade, que chamamos fontes, em seus cerca de 200 mil anos sobre a Terra, isso contando apenas o homo sapiens. Portanto, escolher lecionar essa disciplina significa, ou melhor deveria significar, ter algum apreço pela erudição, pela curiosidade pelo que outros humanos fizeram ao longo do tempo

sobre a Terra. Especificamente a História latino-americana, curiosidade sobre como se desenvolvem as relações entre seres humanos em outras sociedades junto às quais habitamos o continente.

Desta necessidade de conhecimento – fruto de pesquisa – decorre a incontornabilidade do domínio da leitura e da escrita para o exercício da docência. E eis que o letramento é cada vez menos demandado ao longo da formação básica e, inclusive como critério de ingresso no ensino superior, afinal o histórico do Ensino Médio diz cada vez menos sobre a trajetória dos estudantes na Educação Básica, especialmente devido às pressões exercidas pelos governos sobre os educadores para alcançarem as metas de aprovação impostas pelos próprios governos e agências internacionais que financiam programas educacionais para países supostamente “em desenvolvimento”.

Felizmente, ainda há algumas luzes que não são o trem no fim do túnel, mas tochas que se espalham para iluminar o breu da ignorância sobre nosso continente. Aqui alguns trechos de trabalhos sobre história da América Latina realizados por estudantes de graduação e pós-graduação que se aventuraram pelo mundo do conhecimento de “*nuestra América*” e se dispuseram ler e compreender os outros:

“A cólera exposta por Cortázar é inerente à vida de Geronimo tanto antes da mudança quanto posteriormente quando o mesmo se vê insatisfeito com a forma que assumiu, que ao contrário do que desejava, não poderá mantê-la. A mesma distância das pessoas que o conhecem e julgam saber quem ele é, que o personagem precisou para assumir a nova aparência foi também necessária, segundo o mesmo, para livrar-se do personagem que ele representava.

A emoção contida no conto, de acordo com Cortázar (1993) caracteriza-se também por conter uma mensagem autêntica e profunda, que segundo o autor também é responsável pelo rompimento de barreiras intelectuais. O Conto de Uslar Pietri pode ser utilizado como recurso didático em aulas de história, pois contém elementos importantes do período ditatorial comum a alguns países da América Latina que não são encontrados em livros didáticos.” Alves, Dalila Maria. Trabalho da disciplina História e Literatura. Licenciatura em História– UFT, Porto Nacional, dezembro de 2021.

“Esta pesquisa investigou os discursos construídos pelas agências internacionais de notícias Agenzia Nazionale Stampa Associata (ANSA) e Agência EFE, sobre as Amazônias brasileira e colombiana, a partir das abordagens comparativa e transnacional, na perspectiva do tempo presente. Desta forma, foram analisados os principais assuntos noticiados por cada uma.

Constatou-se que apesar de alguns assuntos em comum, as agências diferiram na visão sobre a Pan-Amazônia. Enquanto a EFE tratou o meio ambiente como tema principal, e a partir de uma visão mais transnacional, uma vez que, seus destaques estiveram relacionados às fronteiras amazônicas, a ANSA, abordou a Amazônia sob a perspectiva das relações internacionais, e da construção de uma imagem dessa região no exterior a partir das ações dos governos, especialmente o governo brasileiro. De outro modo, os crimes, foram o assunto noticiado sob uma perspectiva transnacional, especificamente o tráfico de drogas, mas, não foi assunto principal em nenhuma das duas agências.” Souza, Biathriz Ramalho. Pan-Amazônia e As agências internacionais de notícias: O Brasil e a Colômbia na ANSA e na EFE. Relatório Final PIBIC, Licenciatura em História– UFT, Porto Nacional, setembro de 2022.

Vale pontuar ainda que o exercício do jornalismo na América Latina também se destaca pela resiliência e pela busca por narrativas que visibilizem populações marginalizadas, questionam estruturas de poder e contribuem para a construção de uma esfera pública mais plural e democrática. Mais do que uma conquista absoluta, a liberdade de imprensa deve ser entendida como um processo em constante construção, sujeito a negociações e proteção contínua em diferentes contextos, sempre envolvendo debates éticos, políticos e jurídicos. Nesse cenário, a luta pela liberdade de imprensa se entrelaça com a luta por justiça social, reforçando o papel transformador da comunicação em sociedades em constante busca por equidade e inclusão. Mendonça, Angélica Lima. Pensa e Pressão: o exercício do jornalismo na América Latina e Caribe. Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização em Estudos Latino-Americanos e Territorialidades PGLAT, Palmas, dezembro de 2024.

A formação dos Estados nacionais na região do Rio da Prata foi um processo intrincado e multifacetado, marcado por disputas políticas, culturais e sociais que refletiram tanto as influências externas quanto

as particularidades locais. A partir da crise das monarquias ibéricas e do vácuo de poder deixado pela abdicação de Fernando VII, as elites locais, especialmente em Buenos Aires, mobilizaram conceitos de soberania popular e ideais iluministas para legitimar novas estruturas e, em paralelo, romper com as “velhas” estruturas coloniais. Todavia, esse movimento formativo foi permeado por conflitos e hesitações que evidenciaram as dificuldades em estabelecer um Estado-nacional. Sousa, Michael Douglas Carreiro. Alguns problemas na formação dos Estados-nação na região do Rio da Prata. Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização em Estudos Latino-Americanos e Territorialidades PGLAT, Palmas, dezembro de 2024.

Nos trechos acima, é possível ler raciocínios construídos após a leitura crítica de historiografia, fontes, textos teóricos e metodológicos. São trechos de conclusões de trabalhos, onde estudantes demonstram aonde chegaram após uma jornada de leituras e aulas ao longo de um semestre. Demonstram o engajamento dos estudantes em sua aprendizagem e a autonomia esperada em adultos responsáveis por suas escolhas profissionais.

Estes trabalhos, cuja leitura me orgulharam, deram sentido ao que escolhi fazer de minha existência: lecionar História da América. Representam o término de um trecho do trajeto da formação de cada profissional, os que acompanhei e de alguns que seguiam, em muitas vezes, o caminho do saber nas salas de aula.

PALAVRAS FINAIS: SOBRE A DOCÊNCIA EM *NUESTRA AMÉRICA* PARA FORMAR DOCENTES

Quando o trabalho docente é reconhecido apenas por sua “*instagramabilidade*”, ou seja, à medida que promove um evento qualquer para ser fotografado e postado, com a finalidade primeira de ser divulgado, especialmente para quem não presenciou aquele momento, estamos diante de um gravíssimo esvaziamento do significado deste trabalho. Esvaziamento muitas vezes incentivado pelas instituições educacionais que valorizam mais eventos para preencherem suas páginas de redes sociais e sistemas de controle, do que o trabalho diuturno, constante e ritualizado do docente. Nessas condições, a produção de

conhecimento e excelência deixa de ser o pilar do ofício docente e das instituições educacionais em todos os níveis para se tornar, quando muito, um termo nos documentos burocráticos, quando lembrada ou “likes” nas redes.

Antes do “evento” ou dos “projetos” aos quais os docentes da educação básica e, agora também superior, são sistematicamente cobrados a produzir, é necessário que exista uma rotina de leituras e estudos que, não produzem belas fotos, mas uma formação mais sólida, e esta sim, permite ler e transitar pela tão aclamada, mas pouco compreendida, interdisciplinaridade.

Ainda no século XIX, Marx já criticava a precarização e a indiferenciação do conhecimento contido no trabalho:

A indiferença em relação ao gênero de trabalho determinado pressupõe uma totalidade muito desenvolvida de gêneros de trabalho efetivos, nenhum dos quais domina os demais. Tampouco se produzem as abstrações mais gerais senão onde existe o desenvolvimento concreto mais rico, onde um aparece como comum a muitos, comum a todos. Então já não pode ser pensado somente sob uma forma particular. Por outro lado, essa abstração do trabalho em geral não é apenas resultado intelectual de uma totalidade concreta de trabalhos. A indiferença em relação ao trabalho determinado corresponde a uma forma de sociedade na qual os indivíduos podem passar com facilidade de um trabalho a outro e na qual o gênero de determinado trabalho é fortuito, e, portanto é-lhes indiferente. Nesse caso o trabalho se converteu não só como categoria, mas na efetividade em um meio de produzir riqueza em geral, deixando, como determinação, de se confundir com o indivíduo em sua particularidade. (Marx, 1999, p. 42-43)

Portanto, a indiferença sobre com o que se trabalha, ou o que se leciona, especificamente no nosso caso, já era apontada como uma característica da formação da mão de obra pós-revolução industrial. Além disso, no caso da docência, a separação entre o indivíduo e o trabalho que realiza; esta indiferença, em relação ao trabalho, é particularmente grave, pois implica diretamente na formação intelectual do professor: como um ser humano ao qual o conhecimento lhe é completamente alheio terá condições de trabalhar, lecionar este mesmo

conhecimento? Este é o grande desafio de formar professores, especialmente em História.

Soma-se a este desafio, a atribuição às universidades públicas de objetivos que extrapolam a pesquisa científica e a formação de profissionais de excelência – que por si só já acarretaria grandes impactos sociais a médio e longo prazo. Quando estudantes procuram a universidade sem a consciência da contrapartida da necessidade de estudos e do compromisso público com os contribuintes que a existência da universidade pública implicitamente acarreta; eles acabam por não se perceberem como sujeitos a partir dos quais este investimento público deveria fazer a diferença a partir de seu futuro trabalho na educação, o ensino com o conhecimento.

Esta indiferença para com o conhecimento, neste caso a História, e com o horizonte de trabalho, a docência acaba por formar um ciclo o qual é difícil quebrar sem uma valorização do trabalho docente: estudantes com formação deficitária na educação básica acessam as licenciaturas porque estas têm maior ofertas de vagas (presenciais e EAD) e são cursos mais acessíveis tanto quanto à necessidade de pontuação para ingressar numa universidade pública, quanto financeiramente, caso precisem pagar um curso privado; uma vez formados – porque a quantidade de formandos é um critério para o direcionamento de verbas às universidades públicas⁶ e de manutenção dos clientes dos cursos privados –, ingressam no mercado de trabalho, muitas vezes sem passar por um concurso público, via contratos precários e com baixos salários, o que os obriga a ministrar uma quantidade brutal de aulas semanais para se sustentarem com dignidade, o que resulta em estudantes com formação deficitária...e segue o ciclo. Nestas condições, como exigir destes profissionais uma valorização do próprio conhecimento? Como exigir que dediquem tempo a ilustrarem-se? Leituras?

⁶ A chamada “taxa de sucesso” – o nome em si é revelador da ideologia que sustenta este critério – é o número de alunos diplomados dividido pela quantidade de ingressantes em determinado curso, é um dos critérios que o MEC utiliza para financiar as universidades públicas. Mais informações: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/indicadores.pdf> Acesso em: 09 mar 2025.

Filmes? Museus? Viagens? Como qualificarem seu trabalho e exercerem a autonomia docente? O resultado é que o trabalho docente na educação básica se torna um trabalho descolado do conhecimento que deveria fomentar, e, na educação superior, banalizado pela e pressão alcançar objetivos numéricos quantificáveis para composição de relatórios de sucesso ou pela manutenção da alta audiência nas instituições privadas.

Obviamente o ciclo descrito acima é uma simplificação que carrega muitas nuances a depender a região e de casos particulares, contudo, ainda assim, ajuda a compreender a gravidade do quadro em que nos encontramos. Mas deve-se ressaltar que permeia todo este ciclo a presença do mercado como meio de solução dos problemas públicos: fazendo da educação uma mercadoria a ser vendida, por um lado e por outro, na pressão pela contenção de “gastos” públicos seja via barateamento da mão de obra – com salários cada vez mais baixos aos professores e diminuição do que os liberais chamam de “custos”, mas se tratam de investimentos em pesquisas, manutenção de prédios, entre outros para o Estado. (Peroni e Lima, 2022)

É em meio a este quadro que insisto em trabalhar formando docentes de excelência, cuja crítica afiada, aliada ao conhecimento da historiografia, resulte no máximo de autonomia. Docentes que unam curiosidade e gosto pelo conhecimento à análise histórica.

O trabalho docente sério, no presente, deve consistir em dois grandes compromissos: um com o passado e outro com o futuro. O primeiro compromisso está relacionado àquilo que Walter Benjamin chamou de “manter nossos mortos em segurança”, honrá-los. Significa ter responsabilidade com o custo social da formação profissional. Quanto o estado brasileiro, em seus diversos entes, investiu na formação da Profa. Êça, desde a pré-escola até a defesa do doutorado e segue investindo ao pagar todos os meses meu salário? É uma resposta cujo aspecto financeiro é apenas o mais superficial. Trata-se de uma “história individual” que é apenas uma parte de uma história muito maior, da expectativa de realização de um projeto de uma nação mais autônoma e crítica, a partir da escola e da universidade pública onde estudei – e mesmo do ensino médio técnico privado, fundado no XIX com a perspectiva de profissionalizar os trabalhadores. Isso para não mencionar

filmes, livros, exposições, músicas, viagens que compuseram todo o conjunto da minha formação docente, onde reconheço toda a história da sociedade humana, desde a existência da escrita até o computador onde teclou estas palavras. Enfim, honrar o “trabalho morto” que já está consolidado em instituições, obras de arte, pesquisas publicadas para difundir, aprofundar e fazer avançar o conhecimento histórico.

O segundo compromisso é com o futuro, ou melhor, com a res-pública. Formar professores implica numa responsabilidade extra com quem não está fisicamente ali – os futuros alunos dos meus alunos. É o compromisso com uma sociedade mais democrática e onde os bens culturais e materiais, frutos do trabalho social, estejam acessíveis a todas as pessoas que queiram deles desfrutar. Uma sociedade onde estejamos mais conscientes que nossas escolhas implicam em responsabilidade não apenas imediata, com os mais próximos, mas também mediata, com aqueles que virão, se é que virão, como diz a canção⁷.

Por fim, e não menos importante, há a alegria da descoberta, da aprendizagem que o exercício da docência implica. Certa feita, minha orientadora me disse que para ensinar algo é preciso aprender. Para focar apenas nestes últimos sete anos lecionando História da América aqui no Tocantins, sem contar toda a trajetória anterior que me possibilitou chegar aqui, foram muitas as alegrias decorrentes de aprendizagens. Todas as propostas de componentes curriculares aqui apresentadas foram frutos de horas de leituras, estudos e sistematizações que resultaram em aulas algumas mais outras menos impactantes, mas todas tornaram minha compreensão de *Nuestra América*, mais rica, complexa e próxima.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Regina Celestino. Populações indígenas e Estados nacionais latino-americanos: novas abordagens historiográficas.

⁷ Referência ao verso : Em livros de história / Seremos a memória dos dias que virão / Se é que eles virão. Da canção Exército de um homem só. Engenheiros do Havaí. Exército de um homem só. *O papa é pop*. 1990. LP.

- In AZEVEDO, Cecília; RAMINELLI, Ronald.(orgs) *História da América Latina*. Rio de Janeiro: FGV, 2014.p.105-133
- ANDREWS, George Reid. Os Negros, novos cidadãos 1810-1890 In _____ *América Afro-Latina1800-2000*. São Carlos: EdUFSCAR, 2014. Trad. Magda Lopes p.117– 150
- BLACKBURN, Robin. O emancipacionismo revolucionário e o nascimento do Haiti. In _____ *A queda do escravismo colonial. 1776 – 1848*. Rio de Janeiro: Record, 2002 p.231-284
- BONILLA, Horácio. Peru e Bolívia da Independência à Guerra do Pacífico. In: BETHELL, Leslie (org) *História da América Latina* vol 3. São Paulo: Edusp/Funag, 2004 p 541-589
- CARVALHO, Eugênio Rezende de. *A polêmica entre Leopoldo Zea e Augusto Salazar Bondy sobre a existência de uma filosofia americana (1968-1969)*. IX Encontro Internacional da ANPHLAC - UFG, Goiania 2013. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/riserver/api/core/bitstreams/43856f1d-3bd3-4a85-b1e8-483baa893ace/content> Acesso em: 25 jun 2025.
- CAVALCANTE, Neiva. Guerra do Pacífico: a história de uma derrota. *Brazilian Journal of Latin American Studies*, [S. l.], v. 18, n. 34, p. 74-94, 2019. DOI: 10.11606/issn.1676-6288.prolam.2019.161550. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/prolam/article/view/161550>. Acesso em: 2 ago. 2023
- DEAS, Malcolm. A Venezuela, Colômbia e o Equador: o primeiro meio século de Independência. In: BETHELL, Leslie (org) *História da América Latina* vol 3. São Paulo: Edusp/Funag, 2004 p 505-539
- FORTUNATO, Ivan. O relato de experiência como método de pesquisa educacional. In FORTUNATO, Ivan e SHIGUNOV NETO, Alexandre (orgs) *Métodos de pesquisa em Educação*. São Paulo: Edições Hipótese, 2018 p. 37-50
- GARCIA, Elisa Frühauf. Os índios e as reformas bourbônicas: entre o “despotismo” e o consenso. In AZEVEDO, Cecília; RAMINELLI, Ronald. (orgs) *História da América Latina*. Rio de Janeiro: FGV, 2014.p.55-81

- GRUZINSKI, Serge. Amazonas e O choque da Conquista *In* _____ *O pensamento mestiço*. São Paulo Cia das Letras, 2001. p. 23-35 e 63-93, tradução Rosa Freyre D'Aguiar
- GUEDEA, Virginia La independência (1808-1821); ZORAIDA VÁZQUEZ. El establecimiento del México independiente (1821-1848)
- LIRA, Andrés. La consolidación nacional (1853-1887) *In*: VON WOBESER, Gisela (coord) *Historia de México*. México-DF: Fondo de Cultura Económica, Secretaria de Educación Pública, Academia Mexicana de Historia, 2010. p.147-207
- GUERRA, François-Xavier. A nação na América espanhola: a questão das origens. *Revista Maracanan*, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 09-30, 2014. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/maracanan/article/view/13242>. Acesso em: 31 jan. 2024
- HOSIASSON, Laura Janina. O conflito da Guerra do Pacífico: um preâmbulo necessário e A viagem para a Guerra ou a construção do patriota. *In* _____ *Nação e imaginação na Guerra do Pacífico*. São Paulo: EDUSP, 2012 p .15-57
- JUNQUEIRA, Mary Anne. *Estados Unidos: a consolidação da Nação*. São Paulo: Contexto, 2001
- KAYSEL, André. Nação e (ou) socialismo: Mariátegui, Haya de la torre e a internacional comunista. *Brazilian Journal of Latin American Studies*, [s. l.], v. 11, n. 20, p. 52-71, 2012. DOI: 10.11606/issn.1676-6288.prolam.2012.82491. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/prolam/article/view/82491>. Acesso em: 28 jan. 2024.
- LÓPEZ CHIRICO, Selva. *América Latina na hora da independência*. São Paulo: Secretaria do Estado da Educação; Fundação Memorial da América Latina, 2008
- LYNCH , Jonh. As Origens da Independência da América Espanhola. *In*: BETHELL, Leslie (org) *História da América Latina* vol 3. São Paulo: Edusp/Funag, 2004 p 19-70
- MARTÍ, Jose. Nuestra América. *In* _____ *Obras Escogidas*. Tomo II La Habana: Editorial de Ciencias Sociales. 2002 p 480-488
- MARTIN, Gerald. A Literatura, a música e a arte na América Latina da Independência a 1870. BETHELL, Leslie. (org) *História da*

- América Latina da Independência até 1870* Vol III. São Paulo/ Brasília: EDUSP/ FUNAG, 2004p.829-874
- MUSSI, Ricardo Franklin; FLORES, Fábio; ALMEIDA Cláudio. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. *Revista Praxis Educacional*. V17 Nº 48p.60-77 out-dez/ 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/9010> Acesso em: 25 jun 2025.
- MYERS, Jorge. A revolução de independência no Rio da Prata e as origens da nacionalidade argentina (1806 – 1825). In PAMPLONA, Marco A. MÁDER, Maria Elisa (orgs) *Revoluções de independências e nacionalismos nas Américas: região do Prata e Chile*. Vol.1 São Paulo: Paz e Terra, 2008 p 69-130
- PLANO DE ENSINO. AMÉRICA SÉCULOS XVIII – XIX. Licenciatura em História. Universidade Federal do Tocantins – Campus Porto Nacional. 2022 a 2025.
- PLANO DE ENSINO. AMÉRICA PÓS SÉCULO XIX. Licenciatura em História. Universidade Federal do Tocantins – Campus Porto Nacional. 2022 e 2025.
- PLANO DE ENSINO. TEMAS DE INTEGRAÇÃO E IDENTIDADE LATINO-AMERICANA. Licenciatura em História. Universidade Federal do Tocantins – Campus Porto Nacional. 2019 e 2020
- PLANO DE ENSINO. HISTÓRIA E LITERATURA NA AMÉRICA LATINA. Licenciatura em História. Universidade Federal do Tocantins – Campus Porto Nacional. 2021.
- PLANO DE ENSINO. HISTÓRIA E CULTURA IBERO-AMERICANA. Bacharelado em Relações Internacionais. Universidade Federal do Tocantins – Campus Porto Nacional. 2018 a 2021.
- PLANO DE ENSINO. PAN-AMAZÔNIA: QUESTÕES LATINO-AMERICANAS. Programa de Pós-Graduação em História das Populações Amazônicas. Universidade Federal do Tocantins – Campus Porto Nacional. 2021
- PLANO DE ENSINO. HISTÓRIA, MEMÓRIA E TERRITORIALIDADE LATINO-AMERICANA. Especialização em Estudos Latino Americanos e Territorialidades. Universidade Federal do Tocantins – Campus Palmas. 2023.

- PLANO DE ENSINO. PENSAMENTO SOCIAL LATINO-AMERICANO. Especialização em Estudos Latino-Americanos e Territorialidades. Universidade Federal do Tocantins – Campus Palmas. 2024.
- PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO. Licenciatura em História. Universidade Federal do Tocantins – Campus de Porto Nacional, 2018 e 2022. disponíveis em <https://www.uft.edu.br/campus/portonacional/cursos/graduacao/historia/projeto-pedagogico> acessado em 25 de junho de 2025.
- PALTI, Elias. O problema das ideias fora do lugar revisitado: para além da história das ideias na América Latina. In MAIA, João Marcelo et. alli (orgs) *Ateliê do pensamento social: ideias em perspectiva global*. Rio de Janeiro: FGV, 2014
- PERONI, Vera Maria Vidal LIMA, Paula Valim de. Relações entre o público e o privado: notas sobre a influência neoliberal, neoconservadora e neofacista na pauta educacional. In DOMICIANO, Cássia Alessandra et. alli *Relações entre o público e o privado: notas sobre a influência neoliberal, neoconservadora e neofacista na pauta educacional*. Itapiranga: Schreiber, 2022. p 194 – 212.
- SAID, Edward. *Representações do intelectual*. São Paulo: Cia das Letras, 2005.
- SARMIENTO, Domingo Faustino. Introducción e Vida de Juan Facundo Quiroga. In _____ *Facundo o civilización y barbarie*. Buenos Aires: Biblioteca del Congreso de la Nación, 2018 p. 35-48 e 103-116
- VALERIO, Marion Escorsi. A historiografia da Teologia da Libertação na América Latina e a questão dos pares assimétricos. In: *Revista Fronteiras*. V14, n°25 UFGD/ Dourados, 2012 p.161-18. Disponível <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/FRONTEIRAS/article/view/1729/1512>
- WASSERMAN, Claudia. A formação do estado nacional na América Latina: as emancipações políticas e o intrincado ordenamento dos novos países. In _____ (coord) *História da América Latina: cinco séculos*. Porto Alegre: editora da UFRGS, 2003 p. 177-214

A recepção de alguns conteúdos temáticos dos cursos de História e Mediação Cultural pelos alunos da Universidade Federal Latino-Americano (UNILA)

Cícero João da Costa Filho

Professor substituto do curso de mediação cultural da UNILA, Campus Jardim Universitário. Realizou os cursos de mestrado, doutorado e cursos de pós-doutorado pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. É autor dos livros *Padaria Espiritual: cultura e política em Fortaleza no final do século XIX (1892-1898)* (Ed. LCTE, 2016); *Sílvio Romero: literatura, raça e política (1851-1914)* (1851-1914) (Ed. Porto de Ideias, 2017); *No limiar das raças: Sílvio Romero (1870-1914)* (Ed. Todas as Musas, 2016); *Forças do mal: os prejuízos 'raciais' da figura do judeu na produção integralista de Gustavo Barroso (1933-1937)* (Ed. Todas as Musas, 2019); *Visões autoritárias: reflexões sobre o pensamento conservador no Brasil do século XX* (Organizador) (Ed. Todas as Musas, 2019); *À margem da História: representações e cerceamento de direitos no Brasil Contemporâneo* (Organizador) (Ed. SertãoCult, 2021). Membro do Grupo de Estudos Sobre Integralismo (GEINT) da Universidade Federal Fluminense (UFF), criado pelo historiador Renato Alencar Dotta e do Grupo de Pesquisa e Estudos do Pensamento autoritário, da UNIMONTES.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2751924565465061>. ORCID: 0000-0001-5246-8201.
E-mail de contato: cicerojoaofilho@gmail.com

POR NOVAS PERSPECTIVAS DE SABERES: UMA MEDIAÇÃO

A Universidade Federal Latino Americana foi criada há doze anos, tendo como propósito “a integração solidária e a construção de sociedades, na América Latina e Caribe, mais justas” (*Apud* Conceição & Zamboni, 2013, 421). Integrar aqui tem o sentido de tratar das culturas latino-americanas, reescrevendo uma história que foge à visão eurocêntrica, por meio da forma de pensar e agir que marcou a construção e o imaginário dos povos pré-colombianos, africanos e asiáticos, onde as categorias ou os pressupostos da cultura eram os da Europa. Concebidas como científicas, desde a Grécia Antiga, incluindo as seis línguas civilizadas (inglês, francês, alemão, italiano, espanhol e português), o que prevaleceu foi uma Teoria da cultura que quando muito anunciava seu produto sem bases sólidas, como nos ensina Walter Mignolo (2008). Boaventura de Souza Santos (2009) destaca muito bem um pensamento analisado a partir de outro, um *pensamento abissal*, um verdadeiro abismo de pensamento, um “civilizado” e outro “bárbaro”. Além da linha, o que existe é um pensamento inferior que precisa ser colonizado para entrar na rota do conhecimento, o que não passou despercebida por Hannan Arendt, quando destaca as teorias da evolução – a maior ideologia perpetrada pelos intelectuais e políticos.

Indiscutíveis até meados do século XX, o que não significa que a razão iluminista tenha passado incólume a críticas no bojo de suas categorias – desde a querela entre antigos e os modernos movia qual a melhor forma de apreender o conhecimento – até a fértil discussão entre idealistas e empiristas, das grandes sínteses de Hegel e Kant, da fenomenologia, da Escola dos Analles, dos frankfurtianos, dos estruturalistas e pós estruturalistas, da significativa influência de Foucault, Deleuze, Marx, Nietzsche, Heidegger etc, o que era estabelecido era que o modelo de análise advinha do mundo europeu, por razões ligadas à política interna ligada às categorias ligadas do estado. A década 1960, com a Guerra Fria, trouxe um cenário propício ao pontapé inicial para uma virada epistêmica. Um jovem negro que fora estudar na França,

lá conheceria o cânone científico europeu e realizaria uma *virada epistemológica*: Aimé Césaire, da Martinica, publica, em 1950, *O discurso sobre o colonialismo*, obra seminal que influenciará o pensamento de outro escritor, poeta, filósofo e médico, Frantz Fanon, também da Martinica.

Assim como Césaire, Fanon denunciou em seu *Os condenados da Terra*, publicado em 1961, a violência do processo colonial movido pelos países europeus. Combatendo uma história colonial que desconsiderava a língua das populações colonizadas – tanto Césaire quanto Fanon se referem a índios e negros – a linguagem do colonizado é desvalorizada, assim como os diversos traços de sua cultura, numa prova incontestada da ação brutal, afora outras maneiras de violentar o colonizado, escravizando-o e estereotipando-o sob o rótulo de bárbaro ou selvagem. Embora seja problemático para muitos estudiosos afirmar que o processo colonizador não foi legitimado pela igreja, não temos dúvida de que sem a ideologia cristã, com seus conjuntos de valores, o processo de colonização que invade, mata e cala a cultura dos não católicos teria sido possível. Mignolo não apenas informa as cifras dessa tragédia, cerca de 8 milhões de mortos nas américas, número ausente na literatura histórica, ao passo que jamais se esquece as vítimas do holocausto, como associa a expansão colonizadora do pensamento eurocêntrico, tributário das línguas gregas e latina e das seis línguas imperiais europeias.

Nosso objetivo neste texto é descrever como os alunos, principalmente estrangeiros, assimilaram a história baseada em temas europeus, e, assim, discordaram de suas categorias, mostrando inquietação com acontecimentos ou fatos que não apareciam na história, dada a preponderância da lógica eurocêntrica ligada às transformações econômicas, como aponta Barraclough.

No rico ambiente da sala de aula, temos alunos de comunidades indígenas e estrangeiros de países do Caribe, América Central e África. É um ambiente enriquecedor observar as *zonas cinzentas*, a não compreensão por parte de alguns desses alunos de temas da história europeia, que de uma forma ou de outra trazemos à luz quando trabalhamos em sala de aula textos como os Césaire, Fanon, Henrique Dussel, Walter Mignolo, Grosfoguel, Quinao, Boaventura dos Santos Souza,

Homi Bhabha, Said etc. Compreender não significa aceitar: percebemos que os Ticunas,¹ população indígena situada no Amazonas reagem com perplexidade frente a visão eurocêntrica não apenas ligada ao campo historiográfico com categorias ligadas ao estado, daí a preocupação em buscar um “povo”, como das demais áreas do conhecimento, uma vez que as áreas do conhecimento estão sempre a atender as necessidades do capitalismo, e posteriormente do neoliberalismo, ganhando um novo significado, e assim, se camuflando e inovando a escravidão com um discurso centrado nos EUA e sua estratégia expansionista que esconde um novo colonialismo (Mignolo, 2008).

Desterrados de seu mundo de valores, a falta de escola para as populações indígenas e a inevitabilidade do processo de aculturação pela cultura capitalista, potencializada pelo ensino nas escolas de teor teudista que prepara o aluno para o ingresso na universidade, evidenciaram a expansão de uma educação que cada vez mais atende às necessidades do mercado. São dois mundos separados, e ao mesmo tempo unidos, pois a cultura indígena é cada vez mais apropriada pela cultura capitalista, pelas tecnologias e pelo mundo de valores da lógica neoliberal perpetrada pelo homem branco².

Ainda que populações da comunidade Ticuna tenham aula em suas comunidades na língua nativa, chega o momento em que a língua portuguesa e a lógica capitalista destroem a cultura dos povos nativos. É enriquecedor abordarmos temas em que a lógica capitalista sentencia a narrativa historiográfica do homem branco, a história onde nós professores nos formamos nas universidades públicas brasileiras, com um currículo seriado, seguindo o caminho linear da história perpassado pela ideia de progresso, do “início ao fim” (do antigo ao moderno, do bárbaro para o civilizado), e percebermos a surpresa dos Ticunas e de

¹ A população ticuna é a maior população indígena que habita o alto Solimões. Sua população conta com mais de 50 mil habitantes, fazendo fronteira com Colômbia e Peru.

² Para escrever esse texto tomei as disciplinas que ministrei na UNILA, que foram as seguintes: *Comarca Platina, Fundamentos da América Latina I, Genealogia das Mentalidades, História da Construção do Ocidente, Teoria e Metodologia da História: modernidades e narrativas, Ação Intercultural, Invenção da América e Colonialismo Ibérico*.

outros alunos do Caribe, da América Central, de Cuba, Haiti, da América do Sul, constatando que as categorias ou os fundamentos da cultura são eurocêntricos, sendo desconhecidos para esses alunos.

Podemos acenar como algo positivo mesmo sem sabermos que ou quais os conteúdos trabalhados em seus países quando se trata de História Geral, qual a metodologia ou a vertente historiográfica adotada nos países citados. Com olhos atentos, algumas vezes surpresos, percebemos a não compreensão de vários temas tratados em sala, e isso nos faz entender que esses temas europeus, diferente do Brasil, não são tratados em seus países e, caso sejam, são vistos sob a ótica de sociedades que precisam da participação da cultura europeia, sociedades dependentes do mercado europeu – a diversidade cultural é reduzida ao catolicismo, onde os valores cristãos dão a tônica para uma sociedade hierarquizada, sendo os contrastes sociais nada mais que distinções ou desigualdades que a própria natureza tratou de conferir. Nessa ótica, a história do país tem forte apelo de uma identidade nacional, o que é ideológico, pois sabemos que identidade é um imaginário construído a partir de uma política de identidade, e como tal, sempre atende às necessidades do Estado neoliberal, determinando os pressupostos ou categorias fundantes da Cultura.

Tendo por base intelectuais críticos do eurocentrismo, assumimos uma postura de combate a esse eurocentrismo para que seja possível avistarmos “outras” histórias. Nesta perspectiva, utilizamos a feliz expressão do escritor argentino Walter Mignolo, título de um de seus textos, que é o de *desobediência epistêmica*. É preciso desobedecer a um modo de ver, de conceber, de analisar, de interpretar as demais culturas a partir de uma visão cartesiana, iluminista, que é anterior ao século XVIII, data dos tempos aristotélicos, quando o estagirita classificava as áreas do conhecimento físicas e as para além da física, que ao longo da modernidade marcou as grandes sínteses filosóficas, tendo Hegel e Kant como figuras indispensáveis no desenvolvimento do pensamento científico ocidental. Retomando Mignolo, é desobedecendo as balizas do pensamento eurocêntrico que entenderemos as Teorias – argumentações, justificativas – ligadas sempre à expansão colonial, implementando novas formas de escravidão, como o discurso

americano dos tempos de Guerra Fria que, em meio ao medo da expansão do comunismo pelo mundo, tratou os países da América Latina como colônias.

Neste conturbado cenário político, no que pese uma farta literatura decolonial já conhecida nas universidades brasileiras, tomando como fundamento de nossas análises a Teoria de cultura combatida por Homi Bhabha, que sequer consegue representar seus pressupostos ou categorias para analisar a própria cultura interna. No fundo, reconhecemos que as análises do crítico indiano ultrapassam a fenomenologia, o estruturalismo, ou outra Teoria eurocêntrica que se possa colocar como ponto de análise. O que Bhabha sustenta é que as teorias europeias sendo binárias, possuindo sempre seu lugar de fala, jamais podem ser apreendidas, devido a fragilidade de tais pressupostos. Some-se a isto, o fato de que os temas tratados, segundo Bhabha, são sempre ligados ao estado. Vejamos a questão da soberania nacional e o racismo, implicando uma política de identidade, o que torna problemática a classificação, a “identidade em política”, com negros, escravos, índios etc. Para Bhabha

A teoria crítica frequentemente trata de textos no interior de tradições e condições conhecidas de antropologia colonial, seja para universalizar seu sentido dentro de seu próprio discurso acadêmico e cultural, seja para aguçar sua crítica interna do signo logocêntrico ocidental, do sujeito idealista ou mesmo das ilusões e desilusões da sociedade civil. Esta é uma manobra familiar do conhecimento teórico, onde, tendo-se aberto o abismo da diferença cultural, um mediador ou metáfora da alteridade deverá conter os efeitos da diferença. Para que seja institucionalmente eficiente como disciplina, deve-se garantir que o conhecimento da diferença cultural exclua o Outro; a diferença e a alteridade tornam-se assim a fantasia de um certo espaço cultural, ou de fato, a certeza de uma forma de conhecimento teórico que desconstrua a “vantagem” epistemológica do ocidente (Bhabha, 59).

Uma vez que o pensamento ocidental – o eurocentrismo, em suas manifestações de agir – foi sempre dominante, como bem analisou Grosfoguel, em suas 13 teses, o saber epistêmico se confunde com a violência, porque o europeu se acha superior, e assim, tem o direito de explorar homens e mulheres no mercado de trabalho. Se Bhabha nos

aponta a fragilidade de uma Teoria da Cultura, isso não significa ceticismo, destruindo novas abordagens de pesquisas, e essas, conforme o escritor indiano, é possível: é preciso descolonizar, não se trata de esquecer a herança europeia do saber, mas sim, colocar as “outras” histórias na História. Desse modo, o ideal seria sabermos como os temas da história eurocêntrica foram manifestados nos países colonizados para só assim entendermos o que não foi capturado por essa lógica epistêmica.

Perpassa por toda a América a ideia da participação do povo no processo de independência, principalmente em algumas colônias de Portugal e Espanha, novos atores políticos “surgem” no palco da história. O nacionalismo de alguns países latino-americanos parece ter sido maior, daí o processo libertário em alguns desses países teria arregimentado o povo, contado com sua participação. Para além da ação política de homens como Bolívar e San Martín, jamais a maioria da população teve acesso à educação, uma das portas fundamentais para a participação na política. Sempre alimentada pelas elites letradas e políticas, concebendo o povo como despreparado para atuar no campo da política, homens dotados de inteligência e de saber fariam valer as necessidades da população – essa foi a principal questão de uma democracia nada democrática, que remonta às antigas cidades-estados da Grécia antiga, cujo modelo é Atenas.

A historiografia sobre a América Latina aponta o processo político e histórico nas mãos de determinados grupos, reproduzindo o sistema capitalista. Parte do capital simbólico, o ensino em sua divulgação de ideias pró ou contra o sistema reproduz o sistema de segregação. Desse modo, a universidade se mostra *locus* de manutenção da ordem social, com um saber considerado legítimo que deve ser seguido, para o “desenvolvimento” ou o “progresso” da sociedade. Foi assim com o clássico ensino coimbrão, que não era movido por um saber radical, e sim, de conservação (um reformismo ilustrado), influenciando o pensamento brasileiro até a reforma implementada por Azeredo Coutinho, que fora mandado embora do Brasil. (Carvalho, 2003).

Acessível às elites brasileiras do homem branco, católico e ilustrado, a visão estritamente científica marcou a mente, e assim, as interpretações brasileiras dos escritores da *Geração 1870*, que, em meio

ao principal debate, no caso, a escravidão, esboçavam suas análises a partir da lógica positivista, de que existem leis que explicam o estágio das sociedades humanas. Ângela Alonso denomina essa geração de escritores de regeneradores sociais, por terem uma visão evolutiva da sociedade, nenhum desses intelectuais concebeu os inúmeros problemas brasileiros tendo em vista a exploração entre senhores e empregados espoliados, mas sim, dentro da lógica que os mais fortes prevalecem na ordem social diante da superioridade biológica de brancos sobre negros, índios e mestiços. O *Manifesto do Partido Comunista*, de 1848, já havia sido publicado, as *chaves explicativas* brasileiras eram condicionadas pelos fatores do determinismo racial e mesológico, e do momento histórico que se encontrava a sociedade analisada. A clássica obra de *History of Civilization*, de Henry Thomas Buckle, publicada em 1857 e 1861, influenciou e até hoje influencia o modo ver o Brasil e outros países da América do Sul.

Seduzida pela ideia de que todas as sociedades seguem o caminho inevitável da “civilização”, tendem do estágio de “atraso” ao “moderno”, a elite intelectual brasileira acolheu a visão do historiador inglês de forma incontestável, ficando assim, aceita a existência de um Brasil inferior, por conta da mestiçagem biológica, e que, em Sílvio Romero, ganhou foros de um racismo sem precedentes: o escritor sergipano até apontava o tempo necessário para o Brasil se “civilizar”, quando o país embranquecesse e aí sim alcançaria a modernidade. Para boa parte dos escritores da Geração 1870, as condições do meio e da raça no Brasil impediam o surgimento de qualquer esboço de civilização. Essa era a principal teoria de uma poesia sem força, da morte prematura dos escritores do romantismo brasileiro, do completo desinteresse pela atividade científica e filosófica – pontos basilares no pensamento de Sílvio Romero (Costa Filho, 2013a, 2017b, 2022c)

Ampliando o olhar, essa foi a visão do colonizador para com as comunidades indígenas e negras, pois o discurso de selvageria e barbárie foi indispensável para a domesticação, a aculturação, que a historiografia clássica brasileira tratou de omitir, mas que Ronaldo Vainfas analisou de maneira apurada. (Vainfas, 2017). Seguindo esse olhar civilizatório, as condições mesológicas explicavam a pobreza literária, a

poesia sentimental, o lirismo, a falta de filosofia, enfim, o país “atrasado” que era o Brasil. A crença num caráter nacional foi criada pelos intelectuais a partir da recepção do pensamento de Buckle: um autor conhecedor da ideologia mais divulgada no mundo, segundo Hannah Arendt (2004), que foi a teoria da evolução, que abrigou e deu guarida aos liberais em seus projetos de democracia, criando os eleitos ou os escolhidos para estarem à frente do processo político.

Os encontros entre a literatura, a política e a história são uma constante, porque no Brasil, dos anos 1830 a 1848, os discursos políticos eram, antes de mais nada, escritos literários. Recuperando clássicos da literatura mundial, a política brasileira esteve a todo momento, como aponta Ângela Alonso (2002), comparando o cenário do país com a França da restauração monárquica, mobilizadora de um *liberalismo conservador*, ou seja, o caráter liberal tinha razão de ser única e exclusivamente por se opor a uma sociedade do *ancien régime*, em que a burguesia financiava a corte, mas não participava ativamente da política. Recorrer a nomes famosos como “recurso de autoridade” era um artifício dessa elite para legitimar suas práticas corruptas. Era uma constante recorrer aos clássicos latinos Horácio, Virgílio, Cícero, Dante, e na modernidade, a Darwin, Comte, Buckle, Spencer, que frequentemente pontuavam as Falas do Trono da elite política brasileira.

No que pese exceções como o pensamento católico de Farias Brito, reabilitado por Jackson de Figueiredo, e depois por Plínio Salgado, pairava a paranoia da ciência de tudo classificar; era o mundo do explorador, colonizador, que não dispensava o saber milimétrico da ciência para saber as riquezas do país colonizado, característica dos naturalistas que estiveram no Brasil desde o século XVI (Candido, 2006; Dias, 2005; Rouanet, 1991)

Se o romantismo foi do ponto de vista literário o que foi a independência política do Brasil, conforme aponta Antônio Candido (2004), tendo por objetivo construir a ideia de uma nação brasileira – Carlos Guilherme Mota fala de “projetos de Brasis” – tamanha eram as alternativas ideológicas políticas que se apresentavam no momento. Foi sempre a ideia de um conhecimento pragmático, o saber sempre em busca das possíveis riquezas do país para a obtenção de lucros com as riquezas do Brasil, com um ensinamento prático que marcou o saber

no Brasil (Odila, 2005). Foi dentro dessa lógica, que com poucas exceções, caso da USP, que o conhecimento propagado pelas universidades brasileiras se instaurou. Não existia a preocupação com o saber desinteressado, especulativo, razão da corrida de muitos alunos para o obterem o anel de rubi, como denunciava Sílvio Romero, e que Sérgio Buarque de Holanda denunciara quando da busca pelo prestígio do poder, o que na sua ótica explica a invasão do público pelo privado.

Os projetos literários brasileiros são, antes de tudo, projetos políticos por excelência, pois, pelos meios literários, o Brasil “se encontrava”, “lá estava”, com suas “raças formadoras”. Quando não era pela submissão do colono ao colonizador, importantes historiadores afirmavam que nossa história – a formação do Brasil – se deu sem “nenhum ódio de raças”, aqui o processo de colonização, diferente da colonização dos países da América Latina foi tranquilo. Até parecia que as populações indígenas compactuaram com o extermínio cultural e físico promovido pelo europeu de fé católica. Oriundos de famílias socialmente bem situadas, a porta de entrada era a qualificação pelos estudos, o que predominou na produção da história da América, alijando a maioria da população da participação política. Nunca a expressão clássica utilizada por José Murilo de Carvalho (2003), de “uma ilha de letrados num mar de analfabetos” fora tão certa.

Ivana Frasset (2022) e Maria Elisa de Sá Mader (2008), em belos artigos, apontam para uma historiografia liberal, que, como tal, se faz com as críticas ao mundo monárquico, trazendo as ideias de cidadania, mas na prática a situação da população em geral acaba inalterada. Como já mencionado, os parâmetros em que são analisadas essas antigas colônias ibero-americanas, no caso, espinhoso tema da formação do Estado nacional já exclui diversos setores da sociedade por sua condição material, cultural e, o mais relevante, de não ser capaz de participar do processo político. A lógica empreendida por essa Teoria epistêmica é a lógica do acúmulo, do capitalismo, marcado pela linearidade na história, elementos que só fazem sentindo frente uma ordem capitalista que busca o resultado mais rápido, a mercadoria alcançada de forma mais barata.

A economia de mercado foi sempre o alvo dos países europeus, a matéria-prima foi a razão de ser do processo colonizador tanto das regiões da África, como das Américas, e, bem anota Hobsbawm, que a visão linear da história decorre do complexo movimento liberal, que faz a história nas mãos de historiadores, os intelectuais europeus, a conceberem uma História a partir de um mundo não mais regido pelos valores medievais da igreja cristã, mas sim pelas leis do “progresso” e as leis que explicam a chegada das sociedades à tão sonhada civilização.

A ideia de progresso (Herman, 1999) marcou e marcaria as sociedades europeias e suas colônias para fugir dos povos que viviam uma “civilização que ainda dormia”, com comportamentos bárbaros, e que por isso, precisavam “se civilizar”. Interagindo com os alunos ticunas, estes se mostravam assustados com essa história civilizatória, que carrega a ideia de progresso, e que sem este, tais povos, “adoradores de satã”, que praticam o canibalismo, são uma ameaça ao estabelecimento da história a ser seguida, tutelada pelos foros da ciência. O que significa para os povos colonizados a ideia de progresso? É interessante ou algo positivo terem suas histórias contadas e narradas a partir do universo de valores da Europa, que constrói uma América e se reconstrói de uma Europa do Oriente, para se refazer territorialmente na Segunda Guerra Mundial? (Dawson, 2016; Woods, 2008)

É pelo temor de uma história única nossa maior satisfação na elaboração desse texto, chamando atenção para as ligações entre literatura, história e poder, de reformas curriculares e BNCC prontas que sempre atenderam as transformações do mercado: o livro didático tornou-se instrumento de grandes editoras como denunciou Roger Charrier (2022).

TENSÕES HISTÓRICAS: DIVULGAÇÃO E RECEPÇÃO DOS CONTEÚDOS EM SALA DE AULA

Iniciando nossas análises acerca da recepção dos temas tratados em sala de aula, lembramos que, por se tratar de acontecimentos que se inserem nas divisões da história europeia, sempre se enquadrando a partir das transformações do capital, essas divisões e seus temas, não

quer dizer que concordemos com esse arcabouço teórico – é preciso discordar. Em seu livro *Introdução à História Contemporânea*, Bar-raclough (1964) critica uma história construída em etapas, que identi-fica os marcos divisórios como moderna ou contemporânea a partir de fatos relevantes europeus, para assim, ficar em evidência o cenário eu-ropeu. A expansão do capital como política colonizadora marcou a idade moderna, e os povos da Grécia e Roma já sofriam com o expan-sionismo e a escravidão em busca de minérios e territórios, mas não se pode esquecer que nem toda economia nas Américas, que na época vivia sob o julgo de suas respectivas metrópoles, tiveram seus “mun-dos” reduzidos à colonização dessas metrópoles.

A partir desse pressuposto, toda e qualquer cultura em seu desen-volvimento é produto que segue a ordem capitalista que as letras e as artes tratam de reproduzir, e, embora as Américas, central e sul, da qual temos conhecimento, foram sempre analisadas sob a ótica euro-peia, branca, capitalista e católica, algumas colônias tiveram autono-mia, fugiram à ótica escravista, preservando e desenvolvendo assim sua cultura. Produto do período de expansão do capital, fase do capi-talismo, onde as metrópoles buscavam uma acumulação, Fernando Novais, como outros historiadores e estudiosos de outras áreas, enten-dem a colonização como parte de um processo de expansão do capita-lismo, que em sua lógica própria, tornaria mais “capitalista” e, de acordo com as leis do capital, não tardaria a formação de trustes e car-téis.

Neste contexto, atentemos para as diferenças, as resistências e vi-tórias das populações indígenas. Nem sempre o branco colonizador venceu, nem sempre conquistou, nem sempre se instalou de maneira como quer a historiografia tradicional, que ver um índio à espera do homem branco colonizador para iniciar a empreitada civilizatória. O simples fato de “identificar” determinadas populações indígenas como adoradores do fantástico, idólatras, poligâmicos, canibais, bárbaros, selvagens e outros conceitos bastante conhecidos de história eurocên-trica, compondo um *imaginário selvagem*, nada mais é do que uma prova de negar as resistências e assim, criar uma identidade branca, cristã, cordial da história, que até hoje persiste em negar as diferenças (Gruzinski, 2001).

Analisando o processo de colonização do ponto de vista econômico, Novais entende que as colônias promoveriam o enriquecimento da metrópole, no processo de acumulação de capital, numa época não mais marcada pelo poder da nobreza feudal, onde o capitalismo cada vez mais se expandia aos mais distantes lugares do mundo. Do ponto de vista econômico, Carlos Guilherme Mota (2009), analisa a influência do ideário liberal, que varreu a Europa, quando a Santa Aliança poderia voltar à estaca zero no processo de colonização. “Ideias de Brasil”, “Projetos de Brasis” se fizeram presentes na vindoura conformação do que seria este “novo” Brasil independente: que/qual projeto político teria o país que precisava ser uma nação frente a um momento de sua história governado por um imperador de 5 anos de idade? Com a ausência dos Bragança, teria o Brasil ampliado as condições de cidadania, quando sabemos que houve período no império brasileiro de completo analfabetismo? Quais as histórias brasileiras e como essas representavam o país? (Mota, 2000)

Sem condições de oferecer à população as mínimas condições de cidadania, uma vez que o voto era censitário, a elite comungava que o “povo” era despreparado para a política, precisando ser representado, “um representaria os demais”; esse foi o liberalismo brasileiro que Emília Viotti da Costa (1999) denominou muito bem de liberalismo conservador, por resumir-se no Brasil a práticas políticas que se voltavam contra o julgo português, não estendendo as condições de cidadania para a maioria da população. Essa população era considerada pela elite letrada e política como inapta para a viabilização conhecedor das teorias emanadas da Europa, principalmente de Coimbra, o político representaria as necessidades ou os anseios da população.

Todas essas questões pertencem ao cânone científico criado nas universidades, e a UNILA é um centro vital, mostrando seu caráter peculiar quando da adoção de uma literatura decolonial, que tem como maior objetivo desconstruir as análises das culturas não europeias a partir da linha de pensamento ocidental. É preciso ultrapassar as linhas, pois o domínio não se dá apenas do ponto de vista epistemológico, como também no domínio do corpo, em meio a um verdadeiro *ecossistema de saberes* (Santos & Meneses, 2010). É mais que urgente “ir ao outro lado da linha”, combater um saber, que por meio de seus

intelectuais é considerado o parâmetro de análise, como se o surgimento das civilizações fosse na Europa, quando temos registros de que os primeiros hominídeos surgiram no Brasil, em São Raimundo Nonato, no Piauí³, e há pesquisas que indicam a origem do homem de Lagoa Santa, em Minas Gerais, descoberta do paleontólogo dinamarquês Lund, que identificou a existência humana há 11 mil anos a.C.; Sílvio Romero, crítico literário da Geração de 1870, em *Etnologia Selvagem* (1875), em revide ao trabalho homônimo de Couto de Magalhães, aponta o homem de Lagoa Santa como o primórdio da humanidade.

Temas como a política brasileira eram absorvidos pelos alunos tucanas como estranho, e quando esmiuçávamos questões como a de cidadania, que envolvia primeiramente a questão do voto do Brasil, percebemos o desvelamento de seus mundos. Aqui está a riqueza de nossas aulas, apreender o “outro”, este outro de cultura. Entender não significa concordar, aceitar. O mundo de valores dos indígenas, como dos alunos estrangeiros, mostra a riqueza de valores de uma cultura plural, coberta de um mundo simbólico riquíssimo, com seus deuses, suas crenças, modo de viver etc. Não se trata aqui de sobrepor uma cultura a outra, mas sim de apontar a riqueza do “outro”, sendo necessário descolonizar, como afirma Mignolo.

Outro olhar por nós observado pelos alunos foi o de covardia, de práticas utilizadas a um povo que foi exterminado, trucidado, onde mulheres foram violadas, lanças partiram seus ventres e crianças queimadas vivas enquanto dormiam (Ferreira, 1992). As resistências não são apontadas, o processo é unilinear, o índio é derrotado por sua condição de selvagem ou bárbaro, que precisa do direcionamento da cultura branca, de sua Teoria, para iniciar sua condição de sujeito histórico. Sílvio Romero, em livro já mencionado, considerou o estágio das populações indígenas como fetichista, nos primórdios da civilização,

³ As pesquisas de Niede Guidon apontam para a presença do homem nas Américas, sem a tradicional teoria da chega do homem às Américas pelo estreito de Bering. Seus estudos desenvolveram na Serra da Capivara, onde Guidon dedicou cerca de 60 anos de estudos. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2025/06/04/morre-niede-guidon-arqueologa-que-revolucionou-a-teoria-do-povoamento-das-americas>.

mostrando-se um árduo defensor positivista das leis da História, antes de se tornar simpático ao evolucionismo de Spencer.

Ronaldo Vainfas (2017) combateu a ideia de um índio generoso, alheio ao sistema capitalista, e até ingênuo. Analisando a dominação do homem branco católico, o historiador mostrou as resistências e, como o sincretismo, nada mais foi que uma herança indígena, materializada na gastronomia, imersa na vasta cultura erroneamente chamada “popular”. Ao contrário de muitos estudiosos que advogam que a imposição se deu de maneira passiva, a própria cultura do homem branco sofreu alterações quando teve contato com a vasta cultura das populações indígenas, juntamente com a herança africana. Diversos nomes de origem tupi – esses têm a letra y como mais significativa – são topônimos escoriados na fauna e na flora, rezas, crenças, simpatias, a diversidade da gastronomia, somada aos utensílios de caça e pesca, como a tarrafa, é uma herança indígena⁴.

E porque a historiografia clássica sufoca o “outro”, o diferente, aquele que existe tão quanto “ele”?

Michel de Certeau (1995), em excelente texto *A Beleza do Morto*, mostra o grau de positivismo a que é submetida a “cultura popular”. É sempre a partir do olhar de uma cultura “superior” que a “cultura popular” é vista. Assim, o outro é concebido como estilizado, morto, quando se analisa essa “cultura popular” ela é analisada quando já se encontra morta.⁵ São os intelectuais da academia que fabricam este

⁴ Lima Barreto em seu clássico *Policarpo Quaresma*, personagem que ama o Brasil, defende o tupi como língua oficial. Se o tupi tivesse sido a língua oficial o brasileiro conheceria seu país, e assim, o país se desenvolveria. Num período agitado do país, quando as oligarquias mandavam politicamente em suas respectivas províncias, o nacionalismo de Barreto chama atenção para a imoralidade política, a violência e outras políticas dos donos de terra, em meio à política do bacamarte. As fraudes, a perseguição política, a falta de ideologia partidária, a limitada cidadania, marcaram as críticas do império brasileiro. Sobre a opção do tupi como língua oficial, ver: FEIDEN, Feiden & VILLAVA FILHO, Mario Ramão. *Onomástica desde América Latina*, n.5, v.3, janeiro – junho, 2022, p. 4-27

⁵ Nesta mesma reflexão, o antropólogo argentino Nestor Canclini problematiza a maneira como os objetos se encontram nos museus. Trazendo a memória e o poder, Canclini faz uma boa análise de como os objetos, a memória, se revestem das relações de Poder. Uma vez que o Estado produz seu conteúdo simbólico, a primeira coisa que ocorre a quem visita um museu é conceber a

morto, o que não condiz com a realidade das coisas. Muito pelo contrário, é fora de dúvida a riqueza da cultura indígena e da população negra que em sua vasta herança nos deixaram suas crenças, cantigas, danças, simpatias e comidas.

Homi Bhabha, em *O Local da Cultura* (1998), esmiuçou com peculiaridade, a Teoria da cultura fincada no pensamento europeu, com seus escritores, seus Foucault e Deleuze, nos mostrando uma Teoria recalcada, que de forma estratégica constrói suas categorias de análise sem ser possível apreender elementos de uma cultura diferente, aponta o recalque da Teoria ocidental recalcada, que estereotipa o outro, castra esse “outro” porque sabe de seu poder e de sua riqueza. Este “outro” deve se adequar, caso contrário, é considerado bárbaro, precisando das mãos civilizatórias do europeu. Em um discurso ambivalente, em que o enunciado abre o campo vasto de realidades, a mímica é a ferramenta importante no discurso colonial. Conforme Bhabha:

Se me permitirem adaptar a formulação de Samuel Weber sobre a visão marginalizante da castração, então a mímica colonial é o desejo de um Outro reformado, reconhecível, como sujeito de uma diferença que é quase a mesma, mas não exatamente. O que vale dizer que o discurso da mímica é construído em torno de uma ambivalência, para ser eficaz, a mímica deve produzir continuamente seu deslizamento, seu excesso, sua diferença. A autoridade daquele modo de discurso colonial que denominei mímica é, portanto, marcada por uma indeterminação: a mímica emerge como a representação de uma diferença que é ela mesma um processo de recusa. A mímica é, assim, o signo de uma articulação dupla, uma estratégia complexa de reforma, regulação e disciplina que se “apropria” do Outro ao visualizar o poder. A mímica é também o signo do inapropriado, porém uma diferença ou recalitrância que ordena a função estratégica dominante do poder colonial, intensifica a vigilância e coloca uma ameaça imanescente tanto para os “normalizados” quanto para os poderes disciplinares. (Bhabha, 1998, p. 130)

história que está ali, os objetos do passado, mesmo com a precariedade de museus como os do Peru e do México, o espectador pensa a história materializada nos objetos dos museus, sem fazer uma relação das contradições, de que as peças dos museus trazem a visão de uma história que é “científica” quando se mostra seus elementos. Nesse sentido, é estratégico o uso da memória na história como forma de legitimar o *status quo*.

Recusar o “Outro”, não o reconhecer por meio de uma mímica, num processo de ambivalência, é castrar esse Outro que apresenta força e potencialidade, como os povos colonizados. Fanon, ativista político, escritor, poeta e médico, utilizou desse conceito da psicanálise para denunciar a violência cometida pelos países europeus colonizadores para com os negros e populações indígenas da América e da África. Práticas como deixar os colonizados passarem fome, acorrentar suas bocas com fechaduras, mostram a que ponto chegou a violência cometida aos negros da África que, de forma paradoxal, tornava a mercadoria mais cara, pois definhar a mão de obra seria perder dinheiro, sendo necessário compensar esta perda de mão de obra. O ódio voltado aos povos colonizados mostra o ódio da não aceitação ao Outro, com suas riquezas materiais e culturais, motivo da violência contra povos que não dependiam de países europeus. A primeira violência cometida se dava pela linguagem, onde o colonizado era forçado a aprender a língua do país colonizador. Sartre prefaciando a obra de Fanon, combateu essa superioridade intelectual europeia e seus pensadores – os “iluminadores do mundo” (Sartre, 1968).

Percebemos um misto de revolta nos estudantes da comunidade indígena ticuna, e indignação dos alunos estrangeiros quando trabalhávamos temáticas relacionadas à história do Brasil, que por sua vez, enquadra-se na lógica colonizadora, materializa-se na história oficial. Para nós, essa prática é de extrema importância, uma vez que a história oficial valoriza os grandes homens, detentores de poder político, homens bem situados socialmente, esquecendo a população e, como consequência, criando sujeitos “marginalizados”. Ainda que essa historiografia tenha avançado, com revisão da BNCC, onde se preza pelas populações negra e indígena, mulheres, homossexuais, enfim, as minorias, quando se chega no ambiente das escolas brasileiras o que vemos é a velha imagem de um “índio selvagem”, que perece à míngua do Estado, morrendo aos poucos, sem assistência, sofrendo de alcoolismo, sem políticas públicas que o acolha.

Outra questão crucial que separa ainda mais as linhas é a religião. Aprofundar temas onde a posição ideológica esteve presente é sempre

o calcanhar de Aquiles, visto que, os Ticuna, como qualquer comunidade indígena, possuem seu universo de valores, são povos de cultura ampla, mas que aos poucos vão sendo engolidos pela sede brutal do capitalismo. Ailton Krenak (2019) é totalmente cético com relação a melhores dias, visto que o capitalismo acabou por destruir o planeta. O sistema capitalista está devastando o planeta, as consequências estão sendo sentidas desde que o colonizador chegou aqui, denominando de América as terras indígenas, nome oriundo ao “descobridor” Américo Vespúcio.

Vale ressaltar que a dominação só se concretiza a partir de ideias que circulam no livro didático e que narram a história encomendada pelas editoras, que concebem a história como instrumento (categorias ou pressupostos) ligados ao Estado, ou seja, temas que por excelência vinculam-se à formação, e claro, à expansão de um Estado desigual, que nunca contempla suas diferenças na totalidade “povo”. Assim como o Brasil teve sua “fundação”, sua “primeira história”, o primeiro discurso historiográfico que foi a monografia de Von Martius, *Como se escreve a história do Brasil* (1838), em meio a participação de uma elite ligada à aristocracia de terras, engajando-se nas letras do Romantismo e de outros congêneres que foram estudar na França, lançando de lá a revista *Niterói*, a história faz parte da economia simbólica, como mostra Pierre Bordieu (1989), que reproduz o sistema capitalista, por meio de seu bem cultural, como mostra Canclini.

O desconhecimento da história oficial por parte de alguns alunos, e principalmente, dos Ticuna, em nenhum momento significa “barbárie” ou “selvageria”, “atraso”, lembrando os diversos discursos utilizados na empreitada colonizadora, um era o de que viria salvar os povos sem almas, gente idólatra, impuros, poligâmicos. Só mesmo uma missão catequizadora possibilitaria os bons costumes abaixo dos trópicos. Era preciso despertar a civilização em povos que “ainda dormiam”.⁶ Explicando a vinda do homem branco para as Américas, tematizando sua ganância por ouro e prata, Sérgio Buarque de Holanda (2000) cita

⁶ Para a discussão da perpetuação simbólica que permeia a relação desses bens simbólicos com o poder, ver: GARCIA CANCLINI, Néstor. *Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. 3^o. Ed. São Paulo: EDUSP, 2000. pp. 160-204

a visão paradisíaca criada pelo explorador, possivelmente uma estratégia de construir sujeitos dóceis para assim viabilizar o processo colonizador, Holanda menciona o interesse nas ricas minas de Potosí, no Peru.

Trabalhando a invasão do colonizador nas Américas, resguardado pelo imaginário fantástico, seduzidos pelas grandes fábulas medievais, fiz a seguinte indagação: será que significa progresso para as populações indígenas a construção de um shopping para satisfação das elites, passando por terras indígenas? A chegada de fábricas ou indústrias aglomerando milhares de pessoas representa “progresso” para as populações indígenas?

Com olhares apreensivos, os alunos indígenas percebiam os danos provocados pela expansão do capital ao invadir as terras indígenas. Para além de uma leitura utópica, essa é uma realidade que começa com a chegada do europeu, com a tarefa de “civilizar” os povos abaixo dos trópicos. Algo semelhante acontece nas praias do Nordeste que estão sendo privatizadas, sob o discurso da geração de empregos, e “que é melhor assim” do que nada. É o mesmo discurso que se usou a favor da escravidão de que era melhor ser negro no Brasil do que escravo na África, porque no Brasil ao menos o negro tinha emprego, e na África podia morrer de fome. Triste argumentação, utilizada para a instalação de shoppings, praias, como para a escravidão. Toda essa lógica sacramenta o fim, muitas vezes de forma cruel, sem que o “outro” possa resistir.

Em um ambiente tão rico de nacionalidades, verificamos na UNILA histórias em transe, “tensões históricas” e conversamos com alunos originários de países bilíngue, como Nicarágua, Belize, onde os dialetos marcam a presença do colonialismo inglês e francês, mostrando a incidência do capitalismo de forma mais incisiva. Ditaduras, violência no poder justificam a difícil identidade desses países, a nosso ver, ao mesmo tempo uma fratura que explica a “falta de história”, nos moldes das histórias nacionalistas, como a emergência de seus líderes populistas.

A política desses países, marcadamente autoritários, enfeixados por golpes, onde o ditador não se afasta do Poder, pode explicar a inexistência de eixos teóricos historiográficos rígidos, como prevaleceu

com os países da América Latina. Nas Américas, a ideia de raça como categoria de análise histórica perpassou a fundação das antigas metrópoles em nações, se o “racismo científico” como teoria e discurso considerado legítimo surgiu após a bíblia racial do Conde de Gobineau, *Ensaio sobre a desigualdade das raças humanas*, publicada em cinco volumes, em 1853 e 1855, respectivamente, fundamentando e escalonando sujeitos a fim de manterem seus lugares sociais (Comas, 1970), potencializou os movimentos de independência dos países americanos, onde se criou ideologias de caráter nacional, donde seus desdobramentos nos tipos “bravio”, “valente”, “guerreiro”, provam a assimilação de um discurso historiográfico fundamentando no determinismo racial e biológico que está presente até os dias de hoje.⁷

Ao mesmo tempo que o determinismo geográfico era utilizado para “explicar” o surgimento de figuras bravias, os tipos regionais demarcavam as diferenças do meio, de forma paradoxal. O meio era inóspito e, nele, qualquer esboço de “civilização” era impossível. O arsenal teórico europeu – o naturalismo, o determinismo e o positivismo – marcou as interpretações dos intelectuais brasileiros e da América Latina. Sarmiento e Sílvio Romero são ícones de leituras que associam o “atraso” brasileiro à inferioridade biológica, onde o racismo e o darwinismo social seduziram jovens das faculdades de direito, mas, como já mencionado, pesquisas apontam que, mesmo nas três últimas décadas do século XIX, essas interpretações não tinham validade científica (Bresciani, 2005).

O saber europeu propugnado por essas Teorias existentes no campo do conhecimento há séculos não nos autoriza a reforçar o conhecimento dos acontecimentos históricos consagrados na história do Brasil. Hobsbawm em *A Era das Revoluções* (2015), em sua análise sobre o surgimento do fascismo, afirma que entender não é aceitar; explicar o processo de colonização não significa tomar sempre como partida a história segmentada nas “eras” – antiga, medieval, moderna, contemporânea – onde a melhor história é da Grécia, porque foi na

⁷ As ideologias do escritor e político argentino Domingo Faustino Sarmiento são de fundamental importância para entendermos a questão racial na América do Sul. Ver: SARMIENTO, Domingo Faustino. *Facundo: civilização e barbárie*. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

antiga Atenas que floresceram homens de mentes engenhosas, como Sócrates, Platão e Aristóteles. Melhor será abordar que 90% da sociedade grega era escravista e que o maior filósofo da humanidade justificava a escravidão por natureza, com a máxima de que “uns nascem para mandar e outros para obedecer”.

A origem do conhecimento, o amor ao saber que é a Filosofia, tem como berço a Grécia Antiga, mas essa não é uma versão conservadora da própria história da filosofia? A universidade é o espaço onde se faz ciência, e como tal, com seus critérios, normas e resultados. No caso das ciências humanas, o livre-pensamento faz parte da crítica, não a crítica subjetiva, e sim a crítica fundamentada numa análise criteriosa de fontes e livros.

O racismo acaba por persistir no discurso historiográfico brasileiro. Num de seus livros, Jessé Souza elabora uma leitura radical do que existiu e existe nas universidades brasileiras – um local de fala que nas celebridades acadêmicas nunca alcança ou reflete os anseios da população. Em sua ácida crítica à vertente muito em voga do *racismo estrutural*, Souza elabora sua fala afirmando que os intelectuais brasileiros jamais avançaram naquilo que eles colocam como fundamento, caso de Djamilia Ribeiro. Esses intelectuais produzem um discurso neoliberal contemplado por um culturalismo racista que continua com o tradicional olhar de colocar na penumbra os reais problemas brasileiros. A questão não pode ser classista porque nem sempre o negro fala pelo negro excluído, tão pouco pode se reduzir ao caráter econômico, pois as relações entre os grupos são marcadas pela cultura, que dá sentido ou valor as coisas. (Souza, 2001)

Seguindo o autor, é preciso trabalhar o conteúdo histórico a partir da ótica histórica da cultura do aluno estrangeiro, levando-o a entender a importância dessa cultura, no todo maior da estrutura epistêmica. Mais uma vez reiteramos que entender não significa concordar, essa é a chave para combatermos toda uma história que persiste nos países da América do Sul, Central e com as comunidades indígenas não apenas ticunas. Neste contexto neoliberal, onde muitas universidades brasileiras são um campo de poder, constituindo-se como reprodutoras simbólicas do capital, que fala temas vinculados ao Estado, é urgente problematizar pontos centrais de uma nova ordem que se

apresenta. Essa nova ordem, como lembra Karnak, colocou o planeta em crise, deixando em evidência o poder e a dominação do homem europeu há séculos.

Que esse texto leve à reflexão e suscite trabalhos de fundo estrutural, chamando atenção para o sentido das coisas, fazendo com que o próprio profissional da educação, das mais variadas áreas das ciências humanas, entenda a ligação entre pontos importantes, como o risco de um currículo que contempla as mesmas questões do currículo tradicional; um livro didático que é mera encomenda das grandes editoras; a falta de livros na biblioteca das escolas, o salário de professores na rede de educação, e a própria estrutura física das escolas que dificultam a materialização de uma nova realidade educacional, onde as diferenças não são colocadas em questão.

Para finalizar, lembramos da fala de Aracy Lopes da Silva e Mariana Kawall Leal Ferreira na importante coletânea *Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola*, quando as autoras arrolam quatro importantes tópicos, a que o livro se destina, e em um desses se lê: “quais os caminhos para a problematização da educação escolar indígena em termos da teoria antropológica mais amplas; que recursos teóricos-conceituais da antropologia contemporânea podem lançar novas luzes sobre a educação escolar indígena vista como problema de investigação antropológica? (Silva & Ferreira, 2001, 17).

REFERÊNCIAS

- ALONSO, Ângela. *Ideias em movimento: a geração 1870 na crise do Brasil – Império*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- ARENDRT, Hannah. *Origens do Totalitarismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- BHABHA, Homi. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.
- BRESCIANI, Maria Stella. *O charme da ciência e a sedução da objetividade. Oliveira Vianna entre intérpretes do Brasil*. São Paulo: UNESP, 2005
- CANDIDO, Antônio. *O romantismo no Brasil*. São Paulo: Humanitas/FFFLCH, 2004.

- CARVALHO, José Murilo de. *A construção da ordem: a elite política imperial. Teatro de sombras: a política imperial*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- CERTEAU, Michel de. A beleza do morto. In: *A Cultura no Plural*. Campinas: São Paulo: Papyrus, 1995.
- CHARTIER, Roger. *A história cultural entre práticas e representações*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. Lisboa. DIFEL, 1990.
- CÉSAIRE, Aimé. *Discurso sobre o Colonialismo*. São Paulo: Veneta, 2020.
- COMAS, Juan. Os mitos raciais. (Org). COMAS, Juan; LITTLE; KENNETH; CHAPIRO, HARRY, LEVI-STRAUSS. In: *Raça e Ciência I*. São Paulo: Perspectiva, 1970.
- CONCEIÇÃO, J. P.; ZAMBONI, E. *A educação pública e o ensino de História da América Latina no Brasil e na Argentina*. Práxis Educativa, [S. l.], v. 8, n. 2, p. 419–441.
- COSTA, Emília Viotti da. *Da Monarquia à República*. São Paulo: UNESP, 1999.
- COSTA FILHO, Cícero João da. Imaginário selvagem, mas brasileiro: a construção do Brasil na ótica dos letrados do século XVI. *Revista Clóvis Moura de Humanidades*, v. 8, p. 16-43, 2022.
- _____. No limiar das raças: Sílvio Romero (1870-1914). 1ª. Ed. São Caetano: *Todas as Musas*, 2017.
- _____. *Sílvio Romero: literatura, raça e política (1851-1914)*. 1.ª Ed. São Paulo: Porto de Ideias, 2016.
- DA SILVA, Aracy; LEAL FERREIRA, Mariana Kawal (Org.). *Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola*. São Paulo: Global, 2001.
- DAWSON, Christopher. *Criação do ocidente: a religião e a civilização medieval*. São Paulo: É realizações, 2016.
- DIAS, Maria Odila Leite da Silva. *A interiorização da metrópole e outros estudos*. São Paulo: Alameda, 2005.
- FANON, Frantz. *Os Condenados da Terra*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.
- FEIDEN, Feiden & VILLAVA FILHO, Mario Ramão. *Onomástica desde América Latina*, n.5, v.3, janeiro – junho, 2022, p. 4-27

- FERREIRA, Jorge Luiz. *Conquista e colonização da América espanhola*. São Paulo: Ática, 1992
- FRASQUET, Ivana. Las independências ibero-americanas um debate: reflexões sobre revoluções e liberalismos na década de 1820. *Rev. Bras. História*. 2022. Vol. 42(91):101-122. DOI: 10.1590/1806-93472022v42n91-06
- GARCIA CANCLINI, Néstor. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. 3º. São Paulo: EDUSP, 2000.
- GRUZINSKI, Serge. *O pensamento mestiço*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- HERMAN, Arthur. *A ideia de decadência na história ocidental*. Rio de Janeiro: Record, 1999.
- HOBSBAWM, Eric. *A era das revoluções, 1789-1848*. São Paulo: Paz e Terra, 2015. (Digitado)
- HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Visão do Paraíso: os motivos edênicos no descobrimento e colonização do Brasil*. São Paulo: Brasiliense; Publifolha, 2000.
- KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- MÄDER, Maria Elisa Noronha de Sá. *Revoluções de independência na América Hispânica: uma reflexão historiográfica*. *Revista de História*, São Paulo, n. 159, p. 225–241, 2008. DOI: 10.11606/issn.2316-9141.voi159p225-241.
- MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. *Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade*, no 34, p. 287-324, 2008
- MOTA, Carlos Guilherme. *Ideias de Brasil: formação e problemas (1817-1850)*. In: *Viagem incompleta*. A experiência brasileira (1500-2000). Formação: histórias. São Paulo: SENAC, 2000. (Vários Autores)
- NOVAIS, Fernando Antônio. *Portugal e Brasil na Crise do Antigo Sistema Colonial (1777-1808)*. 5ª. Ed. São Paulo: Hucitec, 1989.
- ROUANET, Maria Helena. *Eternamente em berço esplêndido: a fundação de uma literatura nacional*. São Paulo: Siciliano, 1991.

- SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.
- SILVA, Aracy Lopes & FERREIRA, Mariana Kawall Leal (Orgs.). E educação indígena entre diálogos interculturais e multidisciplinares: introdução. In: *Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola*. São Paulo: Global, 2011.
- SOUZA, Jessé. *A elite do atraso: da escravidão à Lava Jato*. Rio de Janeiro: Leya, 2017.
- _____. *Como o racismo criou o Brasil*. São Paulo: Leya, 2021.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA. *Curso de História (Licenciatura). Projeto Pedagógico do Curso de História (Licenciatura)*. Foz do Iguaçu, 2018.
- VAINFAS, Ronaldo. A tessitura dos sincretismos: mediadores e mesclas culturais. In: *O Brasil Colonial*. FRAGOSO, João L.R & GOUVÊA, Fátima. 1º. Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017. (Volume I) (Digitado)
- WOODS, Thomas E. *Como a Igreja católica construiu o ocidente*. São Paulo: Quadrante, 2008.

A integração latino-americana nos TCCs de História da UNILA (2014–2025)

Gabriel Antonio Butzen

Doutorando em História pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Bolsista CAPES. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9009-4757>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5521007909556853>. E-mail: gabrielantoniobutzen@gmail.com.

Gabrielle Legnaghi de Almeida

Doutoranda em História pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Estadual de Maringá. Bolsista CAPES. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3253-160>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2317632142362503>.

Lara Abreu Vasconcelos Almeida

Graduanda em Licenciatura em História pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), Pesquisadora em estratégias e manipulações políticas nas redes sociais, com ênfase no Instagram. Orcid: 0009-0008-4481-7633.. Lattes : <https://lattes.cnpq.br/0183651085794289> . E-mail: lara.ava@live.com.

INTRODUÇÃO

A Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), fundada em 2010, tem como objetivo a promoção da articulação da América Latina através do ensino, pesquisa e extensão, pilares das universidades contemporâneas brasileiras. Localizada na região da tríplice fronteira entre Brasil, Paraguai e Argentina na cidade de Foz do Iguaçu no Paraná, a instituição federal conta com acesso para estudantes latino-americanos. Considerando sua posição estratégica e proposta institucional, uma de suas práticas é o bilinguismo, no qual o espanhol e o português são as línguas predominantes na instituição, principalmente em sua comunicação interna ou em publicações científicas.

A UNILA promove a integração latino-americana não apenas nos aspectos econômicos e políticos, mas também por meio da educação e da epistemologia, baseada na solidariedade regional e nos saberes locais (Rosevics, 2020). Sendo também, conforme Santos (2017), uma resposta à lógica da internacionalização competitiva que é uma marca da geopolítica do conhecimento no Sul global. Assim, favorece a integração dos países, sendo uma “[...] proposta alternativa, de caráter contra-hegemônico, com uma ideia de superação sistêmica do modelo de educação superior na América Latina” (Alexandre; Silva; Tavares, 2020, p. 135).

Nesse aspecto, a UNILA é uma universidade voltada à cooperação regional e à produção de saberes comprometidos com os desafios locais e regionais, sejam eles do Mercosul, dos países Andinos ou mesmo da América Latina como um todo. Essa proposta leva a uma formação regionalizada, que no contexto da presente universidade, é realizada dentro de uma tríplice fronteira, desafiando o eurocentrismo curricular, epistemológico e coloca a interculturalidade como uma aposta à prática educativa (Jardim; Ramos, 2018).¹ Essas ideias também fazem

¹ Cusicanqui (2010) contribui para a reflexão sobre o papel da UNILA a partir do conceito de *chixi*, como uma coexistência de saberes muitas vezes heterogêneos e inconciliáveis, mas sem uma fusão totalizante deles. Nesse sentido, é

parte da reflexão de Monfredini e Pérez Mora (2018), a partir da categoria de “mobilização do conhecimento” que investiga a circulação dos conhecimentos produzidos entre centro/periferia e ressalta a importância da demanda social dos conhecimentos e sua produção universitária. Assim, é importante valorizar a dinâmica da produção do saber na interação com sujeitos historicamente marginalizados. Essa é uma das propostas da instituição, em que busca integrar diversos saberes ao longo da América Latina. A integração é uma categoria política e epistêmica que visa a reconfiguração da formação educacional em diálogo com os territórios e epistemologias que são historicamente subalternizadas. O papel da UNILA para a integração latino-americana já é destaque desde a sua criação, quando os desenhos institucionais da universidade partiram de uma grande política externa brasileira especialmente elaborada pelos governos Lula de 2003 a 2011. A exemplo disso é a pesquisa de Brackmann (2010), que logo reconheceu o potencial da universidade para a integração regional, principalmente alinhada com outras políticas. Já Spyer (2016) destaca a importante relação da UNILA com a proposta educacional do Mercosul a partir da unidade latino-americana. Além disso, a mudança de paradigma de desenvolvimento proposto pela política externa do governo do Partido dos Trabalhadores (PT) preconizou uma aproximação com outros países e a formação de outros blocos econômicos, como o próprio BRICS (Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul).

Até mesmo a concepção de universidade é diferente, tendo como metas, por exemplo, o bilinguismo (português e espanhol), a interdisciplinaridade e a multiculturalidade. Exemplo disso é a criação de um “Ciclo Comum de Estudos”, onde todas as graduações da UNILA contam com disciplinas como *Fundamentos da América Latina* (história, economia, sociologia, literatura latino-americana) e *Espanhol e Português* como obrigatórias. Visando descolonizar a raiz eurocêntrica das universidades, a UNILA, segundo Alexandre; Silva e Tavares (2020, p. 137), surge uma matriz institucional alternativa, onde a interdisciplinaridade, a interculturalidade e a integração solidária são as

possível pensar os desafios epistemológicos da universidade onde deve balancear uma tradição acadêmica universitária calcada em um projeto ocidental e, por vezes, eurocêntrico, com saberes dos povos originários e populares.

bases para a prática de ensino, pesquisa e extensão. E, ainda para Spyer (2016), a estrutura administrativa é descentralizada, em que vários centros e institutos são interdisciplinares e promovem a circulação do conhecimento. Dentro da universidade, na área da graduação, existem diversos institutos, centros interdisciplinares e cursos de graduação, compostos por bacharelados e licenciaturas. Dois dos cursos mais importantes da área de graduação são os cursos de História – América Latina (bacharelado) e História Licenciatura. Esses dois fazem parte do Centro Interdisciplinar de Antropologia e História (CIAH) dentro do Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História (ILAACH). Sendo o curso de História – América Latina um dos fundadores da UNILA, criado em 2010 junto com a criação da universidade, e o de História Licenciatura, é responsável por boa parte da formação de docentes na região do oeste paranaense, entre Foz do Iguaçu e Medianeira. Além disso, são pilares na construção da proposta da própria universidade, já que um deles tematiza a história latino-americana, central para pesquisas produzidas. Por outro lado, a formação de docentes em História Licenciatura acaba por propagar os valores e objetivos da própria UNILA.

Portanto, podemos afirmar que a Universidade Federal da Integração Latino-Americana ocupa um papel relevante para a construção de uma identidade latino-americana através da educação, onde ambos os cursos de graduação em História são fundamentais. Nosso objetivo é compreender como a ideia de integração latino-americana está presente nessas duas graduações, principalmente pensando no potencial de reflexão sobre a história da América Latina e sua preparação por meio da formação de novos professores. Para isso, analisaremos os Trabalhos de Conclusão de Cursos (TCC) produzidos e depositados no Repositório Institucional da UNILA de acesso público e digital dentro da Biblioteca Digital de Trabalhos de Conclusão de Curso na seção dos dois cursos². Como metodologia para seleção e análise, numa espécie

² A ausência de um banco de dados consolidados sobre o total de trabalhos defendidos e publicados por curso e ano, os números aqui apresentados são exclusivamente aos trabalhos publicados no Repositório Institucional da UNILA (RIUNILA).

de levantamento bibliográfico dos TCCs, utilizaremos o método de Estado do Conhecimento (Kohls-Santos; Morosini, 2021).

Assim, nosso texto se divide em três partes principais. A primeira é dedicada a explorar os próprios cursos de História América Latina e História Licenciatura através de sua história de implementação, objetivos e projetos educacionais através dos seus respectivos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) mais recentes. Em um segundo momento, apresentaremos a metodologia de Estado do Conhecimento utilizada para o levantamento e sistematização dos dados através dos TCC dos dois cursos. Por fim, elaboramos análises sobre a produção científica dos estudantes dentro das duas graduações, buscando complexificar e compreender como o tema da história da América Latina e a sua integração estão presentes nos trabalhos.

GRADUAÇÕES IRMÃS? OS PROJETOS DE HISTÓRIA AMÉRICA LATINA E LICENCIATURA DA UNILA

A Universidade Federal da Integração Latino-Americana começou a ser estruturada no ano de 2007, fundada em 2010 através da Lei 12.189/2010. Pela Portaria 103/2010, o curso de bacharelado foi criado com a nomenclatura “História – Direitos Humanos na América Latina”, depois, com a Portaria 420/2011, modificou o nome do curso para “História da América Latina, e por fim, a Resolução 004/2012 do Conselho Superior Pró-Tempore, alterou novamente para “História – América Latina” (UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA, 2013)³. Por sua vez, o curso de História – Licenciatura foi criado a partir da Resolução 004 de 04 de abril de 2014 sendo elaborado pelos docentes da área de História (UNILA, 2018).

O curso de História – América Latina tem como objetivo o desenvolvimento de uma visão inovadora por parte dos discentes, enfatizando a especificidade latino-americana em contraposição a uma visão da história tradicional centrada em uma perspectiva eurocêntrica. Dessa maneira, no PPC do curso, é possível observar o destaque para uma perspectiva de integração:

³ Utilizaremos para citações o termo “UNILA” seguido da data para diferenciar os documentos citados.

Pensar a América Latina, para além da invenção deste conceito, significa reconhecer a existência de um substrato histórico, relativamente comum, cujo conhecimento permite contribuir para o desenvolvimento de melhores soluções políticas com vistas às integrações social, econômica e cultural (UNILA, 2013, p. 4)

Por conseguinte, o curso de História – América Latina busca valorizar as perspectivas identitárias da América, levando em consideração as suas bases indígenas, africanas e asiáticas. Assim, o “[...] posicionamento crítico perante as visões eurocêntricas, por meio do diálogo atual entre a pesquisa histórica e as áreas afins, norteia a construção deste curso, que busca pensar a história a partir de uma perspectiva latino-americana e caribenha” (UNILA, 2013, p. 4). O curso possui dois princípios fundamentais: a interdisciplinaridade e a valorização da diversidade étnico-cultural, bases para a construção da integração sociocultural da América Latina e de sua projeção internacional, onde o curso busca uma “[...] inserção social mais ampla e imediata de seus profissionais, o que contribui para a aproximação entre a universidade e a sociedade” (UNILA, 2018, p. 13).

Ao mesmo tempo, o PPC do curso reconhece a dificuldade em criar um curso de licenciatura voltado para a América Latina, já que existe uma diversidade de legislações educacionais que podem limitar a futura prática docente. O próprio documento reconhece a necessidade da constante atualização de suas propostas para se adequar às mudanças de leis educacionais, além do aprofundamento das históricas nacionais, apesar de uma perspectiva latino-americana norteadora. Seguindo essa ideia, o curso de História – Licenciatura, para habilitar futuros professores, deve seguir legislações próprias dessa modalidade, orientadas, por exemplo, pela Resolução CNE/CP Nº 2/2015 (BRASIL, 2015), do Conselho Nacional de Educação, que estabelece orientações curriculares específicas para os cursos de licenciatura (UNILA, 2018, p. 3). Essa tensão entre o projeto pedagógico e os limites institucionais é algo constante na consolidação da UNILA. Como analisam Prolo, Lima e Moniz (2020, p. 372), a universidade está em consolidação, mas enfrenta fragilidades, como a pressão pela adapta-

ção a currículos nacionais, disputas internas por espaços institucionais e dificuldades na implementação do bilinguismo e da interculturalidade em toda a instituição.

Em relação aos perfis de egressos, o curso de História – América Latina foca no trabalho do historiador nas áreas pública e privada, atuando em projetos voltados à memória, ao patrimônio, aos arquivos e aos museus. Destacam-se menções a unidade latino-americana, onde os trabalhos dos egressos podem “[...] mostrar os principais problemas que têm impedido uma verdadeira integração do continente latino-americano” e “[...] trabalharão baseados na urgência de revalorizar a diversidade cultural e as diferentes identidades das comunidades étnicas do continente, contribuindo, assim, para uma maior integração [...]” (UNILA, 2013, p. 8). O curso tem como perfil de egresso uma formação sólida para o exercício docente no ensino de História e a investigação da aprendizagem histórica. Além disso, pode se envolver em projetos educacionais amplos relacionados à história, em que esses projetos estão relacionados “[...] com imaginários e simbologias tendentes à integração cultural e social de diferentes comunidades latino-americanas [...]” (UNILA, 2018, p. 49).

Percebe-se que ambos PPC destacam o papel da articulação latino-americana em seus documentos oficiais. Apesar do destaque dado à América Latina no curso de História bacharelado, o curso de Licenciatura não fica atrás, mesmo com a difícil tarefa de se adequar à demanda da missão da UNILA em valorizar a integração latino-americana, ao mesmo tempo em que o ensino de História e a formação docente brasileira são muito focados em aspectos nacionais, como um adensamento no ensino da História do Brasil. Optamos por não abordar, no presente estudo, a reforma curricular do curso de Licenciatura ocorrida entre 2018 e 2019, embora reconheçamos o potencial analítico de um estudo comparativo que investigue continuidades e rupturas entre os dois documentos. A seguir, apresentaremos a metodologia adotada para o levantamento e a análise dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) nos cursos de História – América Latina e História – Licenciatura.

METODOLOGIA: ESTADO DO CONHECIMENTO E ANÁLISE DE TCCS SOBRE INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA

Uma etapa fundamental para a construção do referencial teórico desta pesquisa consistiu no levantamento bibliográfico, com o objetivo de mapear a produção acadêmica relacionada à temática investigada, identificando os principais enfoques teóricos, abordagens metodológicas e objetos de estudo recorrentes. Foi adotada a metodologia de Estado do Conhecimento, que articula a revisão sistemática da literatura com a análise de conteúdo, possibilitando uma leitura crítica e interpretativa das tendências, recorrências e lacunas presentes na produção científica da área. Segundo Kohls-Santos e Morosini (2021), a metodologia de Estado do Conhecimento é destinada principalmente para campos da pós-graduação avaliando teses, dissertações e artigos científicos. Em nosso trabalho vamos nos inspirar nessa metodologia para realizar um outro movimento: iremos buscar compreender como a unidade latino-americana é abordada em pesquisas de estudantes universitários dos cursos de História – América Latina e História – Licenciatura.

Para isso, seguiremos a orientação metodológica proposta por Kohls-Santos e Morosini (2021, p. 126-127) do Estado do Conhecimento, onde encontramos quatro etapas principais: 1. Bibliografia Anotada; 2. Bibliografia Sistematizada; 3. Bibliografia Categorizada; 4. Bibliografia Propositiva. Na etapa da Bibliografia Anotada ocorre a “identificação e seleção, a partir da pesquisa por descritores, dos materiais que farão parte do corpus de análise”. Na segunda etapa, a da Bibliografia Sistematizada, acontece a “leitura flutuante dos resumos dos trabalhos para a seleção e o aprofundamento das pesquisas, a fim de elencar os que farão parte da análise e escrita do estado do conhecimento”. Na etapa três, temos a Bibliografia Categorizada, sendo a “reorganização do material selecionado, ou seja, do corpus de análise e reagrupamento destes em categorias temáticas”. Por fim, na etapa quatro, temos a Bibliografia Propositiva, onde a “organização e apresentação de, a partir da análise realizada, proposições presentes nas publicações e propostas emergentes a partir da análise”.

Nossa investigação combinou uma abordagem quantitativa (contagem dos TCCs e separação desses através do critério de uma perspectiva latino-americana) e uma qualitativa (leitura integral dos textos selecionados para a apresentação). Para a primeira etapa, buscamos selecionar os TCCs dentro do Repositório Institucional da UNILA (RIUNILA) em consulta digital⁴. Dentro das bibliotecas de TCCs dos dois cursos, encontramos os principais trabalhos publicados, já que é norma da universidade que o *upload* do trabalho final deve correr para o recebimento do diploma. Na biblioteca de TCCs do curso de História – América Latina encontram-se 58 trabalhos publicados. Já na biblioteca de TCCs de História Licenciatura aparecem 109 textos. Assim, somando as publicações presentes no RIUNILA, temos 167 trabalhos. Vale ressaltar que a investigação com os TCCs foi do dia 12 a 16 de maio de 2025, não sendo considerados trabalhos postados após essa data. Por fim, durante a coleta dos TCCs, encontramos alguns trabalhos repetidos (com duplo *upload*) ou textos que não têm a sua publicação dentro da base de dados, contendo somente os metadados e a ata de defesa. Dessa maneira, os trabalhos que não estão disponíveis e os repetidos serão desconsiderados.

Para focarmos em trabalhos que perspectivam a integração latino-americana com um maior foco, utilizamos um critério artificial para solucionar algumas ambivalências do conceito de América Latina. Decidimos optar pelo critério utilizado pela Associação Nacional de Pesquisadores e Professores de História das Américas (ANPHLAC) para aceitar a submissão de trabalhos para seu principal evento, onde os TCCs avaliados terão alguns requisitos para entrar na nossa avaliação final: 1. podem ser textos que tematizam a história de um país latino-americano não sendo o Brasil; 2. textos que abordam a história do Brasil devem dialogar com outro a história de outro país latino-americano; 3. serão considerados trabalhos que abordem dois ou mais países latino-americanos com ou sem o Brasil. Essa categoria foi selecionada anteriormente para realizar o levantamento e a leitura dos títulos, resumos e palavras-chave dos trabalhos. Acreditamos conseguir

⁴ É possível encontrar as bibliotecas por cursos de graduação no site do Repositório Institucional. Disponível em: <https://dspace.UNILA.edu.br/communities/5354d126-5de3-4aed-a415-86a21043fd72>. Acesso em: 16 maio 2025.

retirar da análise trabalhos que não tematizam a integração latino-americana pois não superaram uma posição nacional centrada no Brasil.

Assim, temos 58 trabalhos de História – América Latina e 109 de História – Licenciatura. Dentro desses textos, 4 textos de História – América Latina não tiveram o documento original com upload realizados na Biblioteca Digital da UNILA, sendo que dois trabalhos tratam diretamente de países latino-americanos⁵. Um trabalho do curso de História – Licenciatura teve uma repetição, sendo desconsiderado para a análise. No fim, restaram 54 trabalhos de História – América Latina e 108 de História – Licenciatura, sendo o total 162 TCCs analisados. Realizando o recorte dos textos através de seus títulos, resumos e palavras-chave, encontramos 18 textos de História – América Latina e 27 textos de História – Licenciatura que investigam países latino-americanos, desconsiderando as pesquisas que têm como foco somente o Brasil. Dentro dos TCCs de História – América Latina, cerca de 33% são trabalhos que focam na América Latina. Já do curso de História Licenciatura, os trabalhos com foco na América Latina correspondem a 25% do total.

Durante a leitura dos trabalhos surgiram categorias para analisar como a missão institucional na UNILA, e a sua perspectiva de integração latino-americana, estavam presentes nos TCCs. A partir da coleta, leitura e sistematização de dados, percebemos uma diversidade de formatação e de regras dos TCCs. Alguns não tinham capa, outros eram em formato de artigo, alguns foram artigos publicados em revistas acadêmicas que, de acordo com o regimento dos cursos, valeriam como TCC final, sendo necessário somente sua submissão para a biblioteca. Quando observamos os resumos dos textos não é possível encontrar um padrão: ora eles estão na língua do texto completo, ora estão em outra. Dessa maneira, não é possível observar o bilinguismo proposto como um dos pilares na UNILA dentro desses trabalhos.

Ao considerar somente os trabalhos que abordaram a temática da América Latina e sua integração, buscamos realizar um levantamento

⁵ Dois desses artigos se relacionam diretamente com a unidade latino-americana através de seus títulos, porém não foram analisados e nem serão computados na extração de dados.

das palavras-chave de cada resumo. Para a sistematização e quantificação dessas palavras, entramos em um impasse: a diversidade de termos utilizados não permitiu uma compreensão aprimorada sobre quais temas seriam discutidos nos trabalhos. Uma das possibilidades, para balancear e permitir futuras análises sobre o tema, seria a sistematização prévia das palavras-chave, numa possível lista para padronizar os TCCs.

Por fim, ao investigar a possibilidade da perspectiva transnacional latino-americana nos trabalhos dos estudantes de graduação de ambos os cursos, utilizamos um novo critério. Consideramos a abordagem dos TCCs que se relacionam com a América Latina em uma perspectiva integrada como aqueles textos que mobilizam mais de uma história nacional, sendo possível países como Brasil e Argentina, Colômbia e Peru ou em conceitos mais amplos, como Cone Sul e Países Andinos. Ao realizar essa nova seleção, retiramos da análise aqueles trabalhos que, por exemplo, colocam no título palavras como “fronteira” e “trinacional” relacionadas à cidade de Foz do Iguaçu. Muitos desses textos, apesar de citar conceitos de integração, acabavam por focar somente em Foz do Iguaçu.

Nesse sentido, foram 4 trabalhos de História – América Latina que tinham o perfil de mobilizar mais de um país em sua pesquisa historiográfica. Em ordem, os países e regiões mais mencionados foram Brasil (3); Paraguai (2); Argentina (1); América Latina (1);⁶ Colômbia (1) e China (1). Já os países mobilizados nos 17 TCCs de História Licenciatura foram, em ordem: Brasil (7); Paraguai (7); América Latina (4); Argentina (2); Bacia do Prata (2); Países Andinos (1); Mercosul (1); Haiti (1).

Dessa maneira, nosso percurso metodológico seguiu dois caminhos: o primeiro foi um levantamento quantitativo dos textos publicados no RIUNILA e sistematizados através do critério definido pela AN-PHILAC para apresentação de trabalhos sobre História da América; o

⁶ A ideia de América Latina aqui é mobilizada pelo trabalho, pois considera uma visão geral dos países latino-americanos. Nesse sentido, o próprio TCC investiga a relação de uma diplomacia gastronômica entre a China e países latino-americanos.

segundo foi uma análise a partir da leitura dos textos previamente selecionados, excluindo aqueles que não foram publicados (não são de possível leitura) nem que abordem a América Latina (seja na investigação de países únicos ou em perspectiva comparada/transnacional para além do Brasil) ou que abordem outros espaços que, embora relevantes, não tematizam a história latino-americana (como pesquisas que foram inteiramente no contexto da Europa/África/Ásia). A seguir, apresentaremos os trabalhos que julgamos dialogar em uma perspectiva de convergência regional latino-americana.

PANORAMA DOS TCCS SOBRE AMÉRICA LATINA

Foram selecionados quatro trabalhos do curso História – América Latina que investigam mais de um país latino-americano. As produções analisadas situam-se entre os anos de 2015 a 2018, cobrindo diferentes recortes temáticos que dialogam com questões transnacionais no continente. Dessa maneira, as pesquisas conseguem contribuir para um pensamento ampliado da América Latina, buscando comparações, diálogos e limites dessas histórias. A seguir apresentaremos brevemente esses textos.

O trabalho *O discurso histórico-nacionalista e as relações com o Brasil: Contradições e conciliações na literatura stonista*, de Lima (2015), analisa a forma como a ditadura de Alfredo Stroessner (1954–1989), no Paraguai, mobilizou a memória da Guerra da Tríplice Aliança (1864–1870) para construir um discurso nacionalista e heroico. Stroessner é exaltado como figura central na defesa da soberania nacional. O estudo evidencia a contradição entre essa retórica antibrasileira e a realidade diplomática do regime, que manteve estreita cooperação com o Brasil, mostrando as contradições desse uso político da história.

Seguindo uma abordagem distinta, mas igualmente transnacional, o trabalho *Diplomacia cultural y gastrodiplomacia: Las relaciones exteriores chinas con América Latina (2002-2017)*, de Martínez (2018), investiga a atuação diplomática da China na América Latina a partir da gastrodiplomacia. A pesquisa explora como a gastronomia é

utilizada como ferramenta estratégica para fortalecer laços diplomáticos e projetar uma imagem positiva da China no cenário internacional. Tendo como fontes o site “china.com” e a rádio online “CRI – China Radio Internacional”, o trabalho identifica como a cultura alimentar é instrumentalizada na construção de pontes simbólicas e diplomáticas com países latino-americanos.

Já o trabalho *Comunidade Kamba Cúa (PY), Palenque San Basílio (CO) e Quilombo Apepu (BR): Espaços de resistências afro-latina*, desenvolvido por Souza (2017), articula três países latino-americanos – Brasil, Colômbia e Paraguai – para analisar experiências de resistência e afirmação territorial protagonizadas por comunidades afrodescendentes. A pesquisa busca compreender as especificidades históricas, culturais e políticas dos territórios tradicionais do Quilombo do Apepu, no Brasil; de San Basilio de Palenque, na Colômbia; e da Comunidade Kamba Cúa, no Paraguai. A autora destaca o vínculo entre território e identidade comunitária, ressaltando as formas pelas quais esses grupos constroem e defendem suas territorialidades diante de desafios sociais e institucionais.

Finalmente, o trabalho *As Cataratas do Iguaçu entre relatos e imagens (Brasil e Argentina, 1900-1910)*, de Ruiz (2017), contribui para o debate sobre as construções simbólicas de fronteira por meio da paisagem. A pesquisa adota a perspectiva historiográfica da história da paisagem para investigar como as Cataratas do Iguaçu foram representadas nas fronteiras entre Brasil e Argentina. Articulando fontes escritas e visuais – com destaque para cartões-postais produzidos entre o final do século XIX e o início do século XX -, o estudo evidencia os usos políticos e turísticos da imagem das cataratas, inserindo-as em um contexto de construção de identidade nacional e regional comparilhada.

Dentre os trabalhos de conclusão de curso da UNILA referente à licenciatura em História, foram registrados cento e oito trabalhos. Dentre eles, apenas dezessete abordam, de algum modo, análises e discussões que integram temáticas sobre a América Latina.

Dos dezessete trabalhos, quatro podem ser agrupados a partir de práticas pedagógicas voltadas ao ensino de História que descaracterizam o ensino tradicional eurocêntrico. O trabalho *Ensino de História*

e Cultura Andina: a música como prática pedagógica, Costa (2019), propõe a utilização da música, especificamente a prática do Siku, instrumento tradicional andino, como uma ferramenta didática para abordar a história e a cultura dos povos originários dos Andes. Realizada por meio de uma oficina em escola pública de Foz do Iguaçu/PR, a experiência faz uso de práticas artísticas e atreladas ao ensino de História, promovendo uma abordagem intercultural e crítica que rompe com a centralidade dos currículos tradicionais.

No mesmo sentido, o trabalho *O Haiti e a Revolução Haitiana: entre a História e o Ensino de História no Brasil (2010-2023)*, de Mac-kenson (2025), investiga a marginalização do Haiti e de sua revolução no campo da historiografia e no ensino brasileiro. O autor reivindica uma revalorização dessa narrativa como fundamento para uma história anticolonial, antirracista e crítica, propondo que o Haiti e sua revolução ocupem o lugar de protagonismo. No trabalho *A Guerra do Paraguai em manuais didáticos: fontes para análise da cultura escolar e da cultura histórica*, de Goes (2018), há a investigação de como a Guerra da Tríplice Aliança é apresentada nos livros didáticos de História. A pesquisa parte do entendimento de que esses materiais são importantes fontes para analisar tanto a cultura escolar quanto a cultura histórica, identificando as narrativas predominantes sobre o conflito. O estudo destaca três principais vertentes historiográficas (tradicionalista, revisionista e neorrevisionista) e busca compreender de que forma essas interpretações influenciam a formação da consciência histórica dos estudantes brasileiros sobre a guerra.

Ainda no campo da educação, o trabalho *Conquistas e desafios da educação nos Planos de Ação do Setor Educacional do Mercosul*, de Cevidanes (2019), aborda os Planos de Ação do bloco entre 1992 e 2016, revelando os avanços e as dificuldades enfrentadas pela integração educacional regional. Para o ensino de História, esse estudo demonstra como os objetivos políticos do bloco influenciam os temas nas escolas, como cidadania regional, identidade latino-americana e memória histórica compartilhada. Em *A UNESCO e as prescrições educacionais na utilização da inteligência artificial na educação latino-americana*, de Godoy (2024), incorpora o uso das IA's no setor edu-

cacional, analisando os impactos pedagógicos e contextos em que essas tecnologias são aplicadas. Ao apontar que as prescrições da UNESCO promovem a articulação entre governos e setor privado, mas desconsideram o contexto socioeconômico real das escolas públicas latino-americanas, a pesquisa convida a refletir sobre a mediação crítica das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem.

Finalmente a pesquisa de Butzen e Souza (2019) com o título *Levantamento de documentação sobre o uso de filmes no ensino de história na américa latina* realizou um levantamento bibliográfico sobre pesquisas latino-americanas que mobilizam a temática do ensino de história e filmes. A partir do levantamento e da sistematização dos 51 textos, foram analisadas as concepções teórico-metodológicas dessas pesquisas, além da criação de uma base de dados com esses trabalhos.

Passando para a temática indígena, quatro trabalhos se destacam. Em *La Cuenca Platina y el territorio indígena en la obra de Ruy Díaz de Guzmán (1612)*, de Rojas (2024), há o resgate de cerca de 60 povos indígenas mencionados na obra *La Argentina*, contrastando esses registros com a cartografia da época. A autora faz uso da leitura e metodologia orientada pela micro-história italiana e evidencia o apagamento sistemático das presenças indígenas nos relatos oficiais da colonização hispânica no século XVI. Ainda referente à memória dos povos indígenas, o TCC intitulado *Memórias e documentos do povo Guaraní Paranaense na construção da Itaipu*, de Melo e Brighenti (2020), tem o enfoque para a luta dos guaranis nas margens do rio Paraná, região de fronteira entre o Brasil e o Paraguai, no contexto da luta de direitos territoriais durante, e após, a construção da Usina de Itaipu. A pesquisa analisa documentos produzidos pelos próprios Guaraní, enviados a órgãos como a Itaipu Binacional, Funai e INDI, mostrando como a memória de resistência ativa e contínua seguem atuais, mesmo décadas após o impacto ambiental e social causado pela barragem.

No trabalho intitulado *As estratégias adotadas pelos indígenas Guaicurús frente à colonização europeia na Bacia Platina em fins do século XVI*, de Almeida (2025), há uma leitura referente às formas com que esse povo resistiu ao colonialismo nos quinhentos. Através de uma fonte judicial de 1592, o autor identifica táticas como o ataque

estratégico a indígenas aliados dos espanhóis, o uso do cavalo europeu, o comércio com colonos e o diálogo direto com autoridades coloniais. Já em *Nação Guarani e legislações educacionais no panorama tradicional: Brasil, Argentina e Paraguai*, de Costa e Brighenti (2018), políticas educacionais dos três países em relação à população Guarani são analisadas, destacando de que maneira a educação escolar, ainda que pensada de forma estatal e nacional voltado à perspectiva brasileira, é reapropriada pelos indígenas como instrumento de resistência e de afirmação cultural.

Ainda buscando expor os trabalhos de conclusão de curso que buscam integrar análises de países da América Latina, os seguintes TCC's fazem essa abordagem a partir da memória histórica. Em *Entre o impacto socioambiental e a museologia social: a proposta de implantação do Ecomuseu de Itaipu*, de Santos (2019), a pesquisa analisa o projeto museológico do Ecomuseu de Itaipu, localizado na região de fronteira entre Brasil e Paraguai. O estudo investiga documentos como o Plano Básico de Conservação do Meio Ambiente (1975) e o plano diretor do Ecomuseu (1986), evidenciando como a museologia social e a ecomuseologia articulam história local, identidade comunitária e participação social em contextos marcados por transformações socioambientais e deslocamentos forçados.

Novamente sobre a Guerra do Paraguai, o trabalho intitulado *Eu tava na minha casa, sem pensá, sem imaginá: os capoeiras entre a marginalidade e a Guerra do Paraguai*, de Fernandes e Uhle (2022), resgata a presença afro-brasileira no conflito por meio das memórias preservadas nas canções e práticas da capoeira. A pesquisa aborda sobre uma forma de resistência cultural e histórica frequentemente invisibilizada pela narrativa oficial. Na mesma linha de análise, o TCC *El documental Guerra do Paraguai – A nuestra grande guerra y las visiones de los profesores*, de Salinas Benitez (2019), investiga a recepção do documentário por professores de História do Paraguai e Brasil. Ao analisar as interpretações pedagógicas do filme, o trabalho ressalta a relevância da multiperspectividade e do uso de mídias audiovisuais no ensino, promovendo a pluralidade de narrativas.

Em *Imperialismo e anti-imperialismo em Mariátegui e Haya de la Torre* de Andrade (2024), a discussão sobre as estratégias de resistência ao imperialismo evidencia projetos políticos divergentes, mas comprometidos com a construção de uma América Latina mais autônoma. Já em *A colonização das Américas sob o ponto de vista europeu* de Rocha (2023), existe a crítica às narrativas hegemônicas dos livros didáticos, reforçando a necessidade de uma visão histórica mais plural e descolonizada, essencial para fortalecer os laços identitários latino-americanos.

No trabalho *Brasileños y brasiguayos residentes en Paraguay* de Samudio (2022), as tensões em torno da ocupação de terras por brasileiros no Paraguai são discutidas como parte das complexas relações entre os países da região, marcadas por desigualdades históricas e disputas por soberania. E por fim, ainda que adote uma perspectiva sociológica, o trabalho *Aborto na região trinacional*, de Santos (2022), aborda os limites dos projetos regionais na América Latina nas políticas públicas, ao tratar do controle dos corpos femininos nas fronteiras entre Brasil, Argentina e Paraguai.

De maneira geral, os Trabalhos de Conclusão de Curso da UNILA analisados aqui evidenciam diversas dimensões da integração latino-americana, abordando aspectos políticos, culturais, territoriais, sociais e educacionais. Os temas vão desde os debates intelectuais sobre o imperialismo, até a crítica às narrativas coloniais presentes em livros didáticos europeus, passando por questões de soberania nas fronteiras e valorização de identidades regionais.

PRESENÇA E AUSÊNCIA DA AMÉRICA LATINA NAS PESQUISAS DE GRADUAÇÃO

A partir do levantamento e análise dos dados mais quantitativos dos TCCs dos cursos de História – América Latina e História Licenciatura, bem como da investigação dos trabalhos que abordam a história de países latino-americanos, torna-se possível problematizar em que medida o tema da integração da América Latina tem sido efetivamente explorado nas pesquisas desenvolvidas pelos estudantes. Em um primeiro momento, podemos perceber que a história da América Latina

é pensada em uma parte significativa dos TCCs dos dois cursos. É esperado que o curso de História – América Latina tenha proporcionalmente mais trabalhos com focos da história e historiografia latino-americana, sendo cerca de 33%. Chama a atenção que mesmo um curso de licenciatura, fortemente atrelado a uma perspectiva nacional brasileira de formação docente – com legislações e regras específicas para a formação de um profissional que possa atuar no Brasil – tenha um quinto de seus trabalhos voltados para a história e o ensino de história da América Latina.

Apesar dos esforços institucionais, a produção de Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs) que abordam temáticas relacionadas à América Latina e à sua integração ainda se mostra tímida, especialmente quando comparada à missão institucional da própria universidade. É importante comparar a produção desses trabalhos com outras graduações em História de universidades brasileiras, tarefa que aqui não é de possível execução. Adicionalmente, observa-se a necessidade de adequar publicações de TCCs, principalmente para garantir o bilinguismo demandado pela universidade. Como apontado por Carvalho (2012), mesmo que o espanhol seja uma das línguas oficiais da UNILA, ela aparece com menor frequência nas práticas formais, na burocracia, tendo um papel secundário nas interações institucionais, afetando diretamente a produção acadêmica. Se a escrita do trabalho final é custosa para ser realizada em espanhol e português, a escrita dos resumos, título e palavras-chave em espanhol e português apresenta-se como uma atitude mais factível.

Existe uma grande produção de pesquisas que relacionam o Paraguai, Brasil e Argentina, isso devido a localização da UNILA em Foz do Iguaçu, uma região de tríplice fronteira entre os três países. Um dos desafios está em ultrapassar essa região e buscar conexões com outros países latino-americanos, ou até mesmo de outras regiões. Nesse sentido, destaca-se a conexão realizada por Martínez (2018) que conseguiu abordar de maneira ampliada a América Latina com outro continente. Essa perspectiva pode ser incentivada para dar conta das demandas de estudantes que anseiam realizar pesquisas sobre a história da África ou história ou história europeia, buscando integrar os vínculos com a América Latina.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os cursos de História da UNILA demonstram cumprir, em parte, a missão institucional da universidade. Ao mesmo tempo, como mostra o levantamento realizado, ainda existe um caminho longo a ser percorrido, embora não haja soluções simples para tal horizonte. O primeiro deles é uma padronização dos TCCs para que atendam ao bilinguismo (português/espanhol) e incentivando outras línguas praticadas na América Latina, como o crioulo haitiano e línguas dos povos originários. O foco pode estar principalmente no título, resumo e palavras-chave nessas línguas, possibilitando até uma maior circulação dessas pesquisas nos debates acadêmicos.

Outra possibilidade consiste em criar grupos de pesquisas que busquem uma perspectiva transnacional de história. Essas iniciativas devem também partir de estudantes e coletivos, incentivados pela discussão acadêmica e dado o devido reconhecimento e promoção pelos órgãos institucionais da universidade. Uma grande ambição como a integração latino-americana não é uma tarefa fácil. Alexandre, Silva e Tavares (2020) são enfáticos ao afirmar que o projeto da UNILA ainda está em disputa, onde privilegiar uma outra forma de ver o mundo através do resgate das diversas culturas latino-americanas é uma proposta ambiciosa. Pela análise realizada, os cursos de graduação História – América Latina e História Licenciatura da UNILA caminham na direção de promover uma educação que incentive uma união da América Latina.

REFERÊNCIAS

- ALEXANDRE, S. de P.; SILVA, M. P.; TAVARES, M. A trajetória das epistemologias contra-hegemônicas na Universidade Federal da Integração Latino-Americana. In: LIMA, M. C.; RICOBOM, G.; PROLO, I. (orgs.). *UNILA: uma universidade necessária*. Buenos Aires: CLACSO; Brasília: CAPES; CNPq, 2020. p. 95–136.
- ALMEIDA, V. S. de. *As estratégias adotadas pelos indígenas Guai-curu frente à colonização europeia na bacia Platina em fins do*

- Século XVI*. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) – Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), Foz do Iguaçu, 2025. Disponível em: <https://dspace.UNILA.edu.br/items/4d15ea9c-98cd-47ec-94a1-395132eb5c1e> Acesso em: 12 maio 2025.
- ANDRADE, G. dos S. de. *Imperialismo e anti-imperialismo em Marriátegui e Haya de la Torre*: compreensões e polêmicas a respeito do anti-imperialismo e do papel da pequena burguesia na América Latina (1927 – 1936). Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) – Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), Foz do Iguaçu, 2024. Disponível em <https://dspace.UNILA.edu.br/items/310c8c86-0564-4219-8dd7-66e4762b569c> Acesso em: 12 maio 2025.
- BRACKMANN, M. M. *Internacionalização da educação superior e política externa brasileira*: estudo da criação da universidade federal da integração latino-americana (UNILA). 2010. 270 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010. Disponível em: <https://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/4675> . Acesso em: 12 maio 2025.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015*. Diário Oficial da União, Brasília, seção 1, pp. 8-12, 2 jul. 2015. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-cp-2015>. Acesso em: 16 maio 2025.
- BUTZEN, G. A.; SOUZA, E. C. de. Levantamento de documentação sobre o uso de filmes no ensino de história na América Latina. *Revista Brasileira de Iniciação Científica*, Itapetininga, v. 6, n. 4, p. 83 – 101, 2019. Disponível em: <https://periodicos.itp.ifsp.edu.br/index.php/IC/article/view/1541/1079> . Acesso em: 12 maio 2025.
- CARVALHO, S. da C. *As relações de status entre as línguas na implementação em processo de uma proposta acadêmica bilíngue em um cenário institucional multilíngue latino-americano*. 2012. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

- CASSIANO, S. J. *Haiti: entre a monarquia e a república (1804-1849)*. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) – Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), Foz do Iguaçu, 2015. Disponível em: <https://dspace.UNILA.edu.br/items/c6d9ae5b-766a-4ca9-82f4-958df9ef6685> Acesso em: 12 maio 2025.
- CEVIDANES, K. N. *Conquistas e desafios da Educação nos Planos de ação do setor educacional do MERCOSUL*. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) – Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), Foz do Iguaçu, 2019. Disponível em: <https://dspace.UNILA.edu.br/server/api/core/bitstreams/f30e930a-6707-4181-b843-492a57f27360/content> Acesso em: 12 maio 2025.
- COSTA, R. P. G.; BRIGHENTI, C. A. *Nação Guarani e legislações educacionais no panorama trinacional: Brasil, Argentina e Paraguai*. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) – Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), Foz do Iguaçu, 2018. Disponível em: <https://dspace.UNILA.edu.br/items/7e0c3eca-4ae6-4c9d-82b2-44d80e65a638> Acesso em: 12 maio 2025.
- COSTA, T. S. *Ensino de História e Cultura Andina: a música como prática pedagógica*. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) – Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), Foz do Iguaçu, 2019. Disponível em <https://dspace.UNILA.edu.br/server/api/core/bitstreams/7edb161f-ac5f-4085-8a6f-67f360841dbc/content> Acesso em: 12 maio 2025.
- FERNANDES, A. da S.; UHLE, A. R. *"Eu tava na minha casa, sem pensá, sem imaginá"*: Os capoeiras entre a marginalidade e a guerra do Paraguai. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) – Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), Foz do Iguaçu, 2022. Disponível em <https://dspace.UNILA.edu.br/server/api/core/bitstreams/5711c301-011d-4fd9-b2a5-6721804e3ab6/content> Acesso em: 12 maio 2025.

- GODOY, R. A. P. de. *A UNESCO e as prescrições educacionais na utilização da inteligência artificial na educação latino-americana*. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) – Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), Foz do Iguaçu, 2024. Disponível em: <https://dspace.UNILA.edu.br/items/c40ca384-ecbb-4708-83d6-b00511df695e> Acesso em: 12 maio 2025.
- GOES, A. C. de. *A Guerra do Paraguai em manuais didáticos: fontes para análise da cultura escolar e da cultura histórica*. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) – Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), Foz do Iguaçu, 2018. Disponível em: <https://dspace.UNILA.edu.br/items/b8a07815-cfd1-4362-96a8-9704e6faf330> Acesso em: 12 maio 2025.
- JARDIM, R. M.; RAMOS, M. M. Educación e interculturalidad: perspectivas teóricas y practicas en América Latina. *Revista Triângulo*, [S.L.], v. 11, n. 4-, p. 53-72, 15 dez. 2018. Disponível em: <https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistatriangulo/article/view/3452>. Acesso em: 16 jun. 2025.
- KOHL-SANTOS, P.; MOROSINI, M. C. O REVISITAR DA METODOLOGIA DO ESTADO DO CONHECIMENTO PARA ALÉM DE UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA. *Revista Panorâmica online*, [S. l.], v. 33, 2021. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/revistapanoramica/index.php/revistapanoramica/article/view/1318>. Acesso em: 14 jun. 2025.
- MACKENSON, B. *O Haiti e a Revolução Haitiana: entre a história e o ensino de História no Brasil (2010-2023)*. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) – Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), Foz do Iguaçu, 2025. Disponível em <https://dspace.UNILA.edu.br/items/7d39e923-78b3-48b1-8596-afd81c77210d> Acesso em: 12 maio 2025.
- MARTINS, M. R. B. *História das mulheres negras: empoderamento na organização da Marcha das Mulheres Negras 2015*. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) – Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), Foz do Iguaçu, 2017. Disponível em

- <https://dspace.UNILA.edu.br/items/7ec2e7e3-c8dd-4235-867b-73dbdbcb6761> Acesso em: 12 maio 2025.
- MELO, R. F. G. D. de; BRIGHENTI, C. A. *Memórias e documentos do povo Guarani Paranaense na construção da Itaipu*. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) – Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), Foz do Iguaçu, 2020. Disponível em <https://dspace.UNILA.edu.br/items/c868c3d6-c284-4000-8013-3971dd050f52> Acesso em: 12 maio 2025.
- MONFREDINI, I.; MORA, R. P. Poder, geopolítica e mobilização do conhecimento: a universidade em questão. *Revista Triângulo*, [S.L.], v. 11, n. 4-, p. 150-167, 18 dez. 2018. Disponível em: <https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistatriangulo/article/view/3458>. Acesso em: 16 jun. 2025.
- PEREIRA JÚNIOR, P. A. *Cotidiano, memória e política: setores populares e a ditadura cívico-militar de Alfredo Stroessner no Paraguai (1954-1989)*. 2014. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) – Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), Foz do Iguaçu, 2014. Disponível em <https://dspace.UNILA.edu.br/items/c6b875ea-1cc6-4e4a-ae80-641701096703> Acesso em: 12 maio 2025.
- PROLO, I.; LIMA, M. C.; MONIZ, G. C. UNILA: materialização de um projeto universitário latino-americano orientado para a integração regional. In: LIMA, M. C.; RICOBOM, G.; PROLO, I. (orgs.). *UNILA: uma universidade necessária*. Buenos Aires: CLACSO; Brasília: CAPES; CNPq, 2020. p. 323–378.
- RIOS ROJAS, S. E. *La cuenca platina y el territorio indígena en la obra de Ruy Díaz de Guzmán (1612)*. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) – Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), Foz do Iguaçu, 2024. Disponível em <https://dspace.UNILA.edu.br/items/14ae08e6-164e-4ca9-aa6e-563c3039328f> Acesso em: 12 maio 2025.
- ROCHA, P. I. B. *A colonização das Américas sob o ponto de vista europeu: um estudo sobre narrativas hegemônicas a partir de livros didáticos*. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) – Universidade Federal da Integração Latino-Americana

- (UNILA), Foz do Iguaçu, 2023. Disponível em <https://dspace.UNILA.edu.br/items/beae8d3d-ed57-4513-aaa1-536fd9ac915a> Acesso em: 12 maio 2025.
- ROSEVICIS, L. Do Mercosul à América Latina: reflexões sobre a construção da UNILA. In: LIMA, M. C.; RICOBOM, G.; PROLO, I. (orgs.). *UNILA: uma universidade necessária*. Buenos Aires: CLACSO; Brasília: CAPES; CNPq, 2020. p. 55–94.
- RUÍZ, R. A. C. *As Cataratas do Iguaçu entre relatos e imagens (Brasil e Argentina, 1890-1910)*. 2017. 47 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em História – América Latina) – Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História, Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Foz do Iguaçu, 2017. Disponível em: <https://dspace.UNILA.edu.br/items/985e83e5-820c-4262-97e9-72c8a9a67b72>. Acesso em: 16 maio 2025.
- SALINAS BENITEZ, A. B. *El documental Guerra do Paraguai-A Nossa Grande Guerra y las visiones de los profesores*. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) – Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), Foz do Iguaçu, 2019. Disponível em: <https://dspace.UNILA.edu.br/items/1e9ea338-07f0-416f-bedb-7b434c625d77> Acesso em: 12 maio 2025.
- SAMUDIO, C. P. S. *Brasileños y Brasiguayos Residentes en Paraguay: una Visión sobre el Masivo Ingreso de Brasileños al País durante la Dictadura de Alfredo Stroessner a partir de los Análisis de Domingo Laíno y Julio José Chiavenato (1977-1980)*. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) – Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), Foz do Iguaçu, 2022. Disponível em: <https://dspace.UNILA.edu.br/server/api/core/bitstreams/d1cb7d98-3f34-4eb6-8f38-9ed865368005/content> Acesso em: 12 maio 2025.
- SANTOS, G. C. dos. *Aborto na Região Trinacional: um Debate Acerca do Controle dos Corpos das Mulheres através da Política e da Religião nas Fronteiras*. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) – Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), Foz do Iguaçu, 2022. Disponível em:

<https://dspace.UNILA.edu.br/server/api/core/bitstreams/a5f5a0ad-2679-4aab-902a-be640108fbab/content> Acesso em: 12 maio 2025.

SANTOS, J. P. dos. *Entre o impacto socioambiental e a museologia social: a proposta de implantação do Ecomuseu de Itaipu*. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) – Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), Foz do Iguaçu, 2019. Disponível em:

<https://dspace.UNILA.edu.br/items/aa41a134-ca4e-4de6-a4b7-57948385505b> Acesso em: 12 maio 2025.

SPYER, T. La integración cultural latinoamericana como proyecto brasileño: la experiencia de la UNILA. In: WEINBERG, Liliana (org.). *Historia comparada de las Américas: perspectivas de la integración cultural*. Ciudad de México: Centro de Investigaciones Sobre América Latina y El Caribe, 2016. p. 413-436. Disponível em <https://dspace.UNILA.edu.br/items/aa41a134-ca4e-4de6-a4b7-57948385505b> Acesso em: 12 maio 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA. *Projeto Pedagógico do Curso de História – Grau Licenciatura*. Foz do Iguaçu: UNILA, 2018. 167 p. Disponível em: <https://portal.UNILA.edu.br/graduacao/historia-licenciatura/arquivos/ppc-historia-licenciatura-2018-2.pdf> Acesso em: 12 maio 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA. *Projeto Pedagógico do Curso de História – América Latina (Bacharelado)*. Foz do Iguaçu: UNILA, 2013. 43 p. Disponível em: <https://portal.UNILA.edu.br/graduacao/historia/ppc-historia-america-latina.pdf> Acesso em: 12 maio 2025

VASCONCELOS, R. M. P. de. *Processo próprio de alfabetização na Comunidade Guarani do Oco'y (PR) a partir da perspectiva histórica*. Trabalho acadêmico (Curso de História América Latina) – Centro de Antropologia e História, Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), Foz do Iguaçu, 2017. Disponível em <https://dspace.UNILA.edu.br/items/ba475c4d-4b08-4b27-9620-d581a55d737f> Acesso em: 12 maio 2025.

Relatos de uma experiência de estágio docente-ativista: desafios emergentes ao ensino-aprendizagem em fundamentos da América Latina na UNILA

Orlando Bellei Neto

Brasileiro, natural de Boa Vista (RR). Mestrando vinculado ao Programa de Pós-graduação em Integração Contemporânea da América Latina (PPG-ICAL) da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA). Bacharel em Ciência Política e Sociologia pela mesma instituição. ID Lattes: 8211413564633339. ORCID: 0009-0003-8707-8088. E-mail: orlandobelleineto@gmail.com.

INTRODUÇÃO

A Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), sediada em Foz do Iguaçu, no estado do Paraná, e fundada em 12 de janeiro de 2010 (Brasil, Lei nº 12.189/2010), possui como missão institucional a construção de uma "integração solidária"¹ entre os países latino-americanos e representa a "possibilidade do aprofundamento de um pensamento próprio latino-americano mais adequado às nossas necessidades [regionais]" (UNILA, 2013, p.4). Além de acolher estudantes oriundos de diversos países da América Latina e Caribe, podemos destacar entre alguns de seus objetivos:

Contribuir por meio das atividades de ensino, pesquisa e extensão, próprias das instituições universitárias, para uma América Latina mais justa, plural, democrática e solidária, procurando desenvolver (através do conhecimento) uma cultura de integração entre os povos latino-americanos que valorize o estudo de questões sociais, econômicas e culturais, em áreas de interesse comum à região e a inserção soberana do continente no contexto internacional. (Comissão de Implantação da UNILA, 2009, p.74)

Para consolidar efetivamente tal formação latino-americanista, a UNILA possui um Ciclo Comum de Estudos (CCE) obrigatório aos estudantes de todos os cursos de graduação da universidade (UNILA, 2013). Planejado para ser cursado nos três primeiros semestres, é formado por duas disciplinas de 68 horas (4 créditos) de formação em epistemologia e metodologia científica, sendo elas "Introdução ao Pensamento Científico" e "Ética e Ciência", pelo menos duas disciplinas de 102 horas (6 créditos) cada de formação em língua adicional (Português ou Espanhol) e três disciplinas de Fundamentos da Amé-

¹ A integração latino-americana promovida pelo projeto político da UNILA possui um qualificante: trata-se de uma integração solidária. Neste sentido, a integração deixa de ser vista apenas como um projeto de Estados-Nação da região, e assume um caráter popular. Uma integração solidária é entendida pelo projeto como uma integração dos povos latino-americanos.

rica Latina (FAL), sendo FAL I e FAL II disciplinas de 68 horas (4 créditos) e FAL III de 34 horas (2 créditos). Como sugere o Projeto Pedagógico do Ciclo Comum de Estudos:

O Ciclo Comum foi pensado para ser o grande diferencial da UNILA em relação a outras Universidades brasileiras, pois visa incentivar o pensamento crítico, o bilinguismo e um conhecimento básico da região latino-americana e caribenha (UNILA, 2013, p.3).

A FAL está estruturada para ser uma disciplina interdisciplinar "tanto nos conteúdos oferecidos, quanto ao modo de abordá-los" (UNILA, 2013, p.10). Certamente, esta é uma das disciplinas formativas mais características da UNILA em sua missão de promover a integração latino-americana. Sua ementa prevê o estudo das "principais questões vinculadas à integração da América Latina a partir de diferentes disciplinas e perspectivas a fim de que os alunos possam elaborar fundamentos críticos sobre a região, a serem utilizados durante seus cursos e vida profissional" (UNILA, 2013, p.23).

Este ensaio pretende trazer reflexões a respeito do papel da docência no ensino superior contemporâneo e o ensino historicizado na construção de uma visão crítica e integrada de América Latina e Caribe, partindo de um relato crítico de uma experiência de estágio em docência realizada em duas turmas de FAL II na UNILA. Como sugere a ementa da disciplina, são objetivos de FAL II:

- Conhecer a diversidade territorial, econômica, cultural e social na região latino-americana, tendo como objetivo analisar as diversas formas de integração.
- Propiciar espaços de interlocução, tendo como objetivo analisar as trajetórias, experiências de vida e visões de mundo dos estudantes (UNILA, 2013, p.23).

O estágio de docência desenvolvido e aqui relatado teve como público-alvo duas turmas de segundo semestre da graduação: uma turma vespertina ofertada para estudantes de Música e Antropologia, e uma turma noturna ofertada para estudantes de Serviço Social, ambas às sextas-feiras. Contudo, como é de costume nas disciplinas formativas

do CEE na UNILA, havia estudantes oriundos de diversos outros cursos de graduação da universidade. No geral, todos os estudantes estavam de fato em seu segundo semestre na instituição.

Esta experiência de estágio docente, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Integração Contemporânea da América Latina (PPG-ICAL), ocorreu entre novembro de 2024 e fevereiro de 2025 e foi orientada pela professora Dra. Patrícia Sposito Mechi. Foram ministradas 4 aulas, com carga horária de 4 horas cada aula, em ambas as turmas. Os temas desenvolvidos nas aulas do estágio docente foram, respectivamente, os seguintes: “Conceitos para além de América Latina: disputas político-históricas pelo nome da região”; “Indigenismo, indianismo e movimentos indígenas no século XX”; “Colonialidade e poder na América Latina: racismo, eurocentrismo e dependência nas sociedades latino-americanas”; “Natureza e poder na América Latina”. A decisão final pelos temas das aulas ocorreu após o primeiro contato entre as turmas e o estagiário em docência, levando em consideração as necessidades pedagógicas e os interesses temáticos apresentados pelos estudantes.

UMA ESCOLHA POLÍTICA PELA DOCÊNCIA-ATIVISTA EM FUNDAMENTOS DA AMÉRICA LATINA

Minha trajetória com a disciplina FAL abrange 8 anos, desde meu ingresso na UNILA em 2017. Em 2021, aprofundi meu vínculo com a disciplina como monitor bolsista de FAL II, onde ministrei minha primeira aula sobre ‘Indigenismo, indianismo e movimentos indígenas no século XX’, tema revisitado pelo meu estágio docente em 2024. A orientação do estágio coube à Prof.^a Dra. Patrícia Sposito Mechi, a mesma educadora do meu primeiro contato com o componente curricular em 2017, em FAL I, o que para mim foi um reencontro significativo.

Devo elucidar ao(à) leitor(a) deste ensaio que há uma relação pessoal e afetiva com FAL pela minha parte enquanto docente estagiário. Mas há também uma questão política por trás da minha escolha de atuar nesse componente curricular: FAL é um dos pilares da UNILA e retornar para ela na condição de professor em formação se relaciona à

uma postura de defesa integral do projeto de integração da América Latina e Caribe pensado pela universidade.

Ao se vincular às instituições temáticas² como a UNILA, é possível que acabemos tornando sua missão institucional algo significativo para nossas vidas e trajetórias pessoais, um objetivo explícito da formação latino-americanista pensada pelo projeto original da instituição (UNILA, 2013).

Infelizmente, desde 2017 presenciei de perto ataques e desmontes ao projeto de integração da América Latina e Caribe na UNILA. Na metade daquele ano, uma proposta de emenda aditiva do então deputado Sérgio Souza buscava acabar com o projeto e transformar a instituição em uma Universidade Federal do Oeste do Paraná (UNILA corre risco de extinção, advertem participantes de audiência, 2017). O tom racista à presença de estrangeiros latino-americanos e caribenhos em uma Instituição de Ensino Superior (IES) pública brasileira era explícito.

Com a ascensão do bolsonarismo em 2018, a situação piorou e a UNILA se tornou epicentro de ataques antidemocráticos na cidade de Foz do Iguaçu. Eu mesmo fui perseguido pelo menos duas vezes na rua enquanto voltava para minha residência e já tive ovos arremessados em minha direção em outra. Cheguei sujo em casa, mas a utopia de uma integração latino-americana e caribenha jamais se desfez em meu coração ativista, forjado no brado político de “UNILA Resiste”, campanha que caracterizou a defesa da instituição em 2017.

Internamente, também ocorreram infelizes tentativas de esvaziamento do projeto de integração. Reformulações curriculares buscaram reduzir o CCE, incluindo ataques ao ensino bilíngue e à FAL, vistos como "temas irrelevantes" em relação às formações tradicionais. Como sugere Prada e Reali (2018) a respeito do currículo da UNILA:

² Termo que se refere a universidades cuja criação e missão institucional estão focadas em um tema central específico, como a integração regional no caso da UNILA e a integração entre o Brasil e os países lusófonos da África no caso da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB).

[...] currículos são uma herança direta das sociedades às quais pertencem. Eles estarão contaminados por desejos, disputas, tensões, conquistas e problemas de seu habitat maior. Por isso, diversos tipos de movimentos, de acomodação, de hibridização e/ou de resistência, manterão o currículo da UNILA em contínua profusão (p. 79).

Felizmente, apesar dos desafios, FAL resiste e sobrevive no currículo de todos os cursos de graduação da instituição. Mas isto não quer dizer que os dissabores terminaram. A pandemia de COVID-19 trouxe uma certa fragilização para a memória política de resistência construída na UNILA até aquele momento. Os mais de dois anos de inatividade presencial na IES romperam um *continuum* de formações e vinculações curriculares e extracurriculares ao projeto latino-americana, passados de geração a geração de estudantes ingressantes.

Pessoalmente, fui ativista secundarista pela educação em 2016, liderei uma ocupação de escola (Instituto Federal da Bahia – Campus Barreiras) e ingressei na graduação no ano seguinte à aprovação da PEC 55/2016, que instaurou o congelamento de gastos públicos no Brasil e afetou diretamente a educação pública no país. Lembro que naquele período havia uma certa efervescência da discussão em torno da educação e, no caso da UNILA, os estudantes buscavam preservar a memória das lutas educacionais e debater autonomamente o papel desta IES, geralmente reconhecendo FAL como parte essencial do projeto de integração.

Contudo, ao retornar à universidade pós-pandemia (2023-2024), percebi uma mudança significativa nessa perspectiva: ao escutar a fala de muitos graduandos, percebi que FAL estava sendo tratada apenas como uma “chata obrigação curricular”, tendo sua relevância estratégica esvaziada de sentidos e vinculações.

Esse distanciamento também foi notado entre os professores do CCE, o que é compreensível, visto que FAL representa um desafio didático permanente por ser um componente curricular introdutório ofertado a turmas diversas, exigindo adaptação pedagógica contínua. No entanto, esse esforço nem sempre é reconhecido institucionalmente, e a disciplina enfrenta desvalorização inclusive entre os pares docentes efetivos.

Por todo o exposto até aqui, expresso que a minha decisão pelo estágio docente em FAL foi, antes de tudo, uma decisão ativista pelo projeto de integração. E defendo que a vinculação docente a esta disciplina, no contexto de ameaças externas e internas ao projeto da UNILA, deve ser uma vinculação de docência-ativista. FAL é um dos pilares da instituição e da formação latino-americanista voltada à integração solidária, e, como sugerem Pontes e Tavares (2015), a prática de alguns sujeitos envolvidos com a universidade integra um processo de resistência mais amplo do projeto político desta IES temática:

Embora a universidade [UNILA] não seja revolucionária, nem possua como foco o processo de emancipação, existem sujeitos nela envolvidos que alimentam um discurso contra-hegemônico e resistem para que a universidade não perca sua característica de integração e acabe se tornando uma universidade federal comum. Para tanto, é fortemente presente o debate relacionado aos movimentos sociais, às políticas públicas, às políticas sociais, às políticas de inclusão como parte do contexto do discurso de surgimento da universidade (p.19).

Martin, Hanson e Fontaine (2007) ampliam a noção de ativismo para incluir ações ou posturas individuais propositais capazes de dinamizar relações sociais e de poder, gerando mudanças progressivas na vida de outros e de suas comunidades. Para as autoras feministas, o ativismo não se restringe a grandes movimentos formais, podendo emergir de forma orgânica da interconexão das pessoas em seus contextos, forjando novas redes sociais e alterando as dinâmicas existentes, mesmo quando essas ações pareçam, à primeira vista, insignificantes ou de alcance limitado. Assim, o que pode ser apenas um pequeno gesto – como ouvir atentamente, oferecer um espaço de acolhimento ou fomentar um diálogo desafiador – pode se tornar precursor de transformações maiores e que reverberam para além do alcance imediato da pessoa ativista (Martin; Hanson; Fontaine, 2007).

Nesse sentido, a docência-ativista que proponho para FAL aplica diretamente essa perspectiva. Distanciando-se da mera transmissão bancária de conteúdo (Freire, 1992), ela se configura como uma prática cotidiana integrada ao processo de ensino-aprendizagem. Nela, a interação em sala de aula – dotada de escuta ativa, sensibilidade às

diversas vivências e abertura à adaptabilidade didática – transfigura-se em ato ativista, com resultados que podem reverberar para além do alcance imediato do professor. Dessa forma, desde a microescala da sala de aula, a postura docente pode contribuir decisivamente para o engajamento dos estudantes com uma integração latino-americana e caribenha autêntica, e possivelmente contra-hegemônica, forjando as bases de um projeto universitário crítico e transformador.

OS DESAFIOS QUE A DIVERSIDADE IMPÕE E OS LIMITES DA HOMOGENEIZAÇÃO NO ENSINO DE HISTÓRIA DA AMÉRICA LATINA

A diversidade é um tema fundamental à proposta política da UNILA. A fundação desta IES parte do reconhecimento da diversidade cultural da América Latina e Caribe, bem como da possibilidade de articular, principalmente através do diálogo intercultural e da interdisciplinaridade (UNILA, 2024), diferentes saberes e perspectivas para a construção de uma integração latino-americana. Como previsto pela lei de criação da instituição (Brasil, Lei nº 12.189/2010) e reafirmado pelo Plano de Desenvolvimento Institucional 2024-2029 (UNILA, 2024), a UNILA se compromete em resguardar 50% das vagas de cada curso de graduação para candidatos não-brasileiros de outras nacionalidades latino-americanas e caribenhas. Este compromisso com a diversidade e a inclusão é um pilar da universidade (UNILA, 2024).

Isto significa que, na prática, além das diversidades de gênero, de sexualidade, de raça e etnia, de classes sociais, de faixas etárias e outros marcadores de diferença social, podemos encontrar nas salas de aula uma diversidade de línguas, expressões culturais e subjetividades referentes aos países que compõem a América Latina e o Caribe. Por se comprometer com as políticas de ação afirmativa, a UNILA também favorece através da política de cotas o acesso de pretos, pardos, indígenas, quilombolas e pessoas com deficiência na instituição. A IES ainda conta com processos seletivos específicos para outros grupos, tais como os indígenas de comunidades distantes e pessoas com status de refugiado ou portadores de visto humanitário.

Como FAL reúne estudantes de todos os cursos de graduação da UNILA, é muito provável que a experiência docente nesta disciplina encontre uma amostra significativa desta diversidade que compõe e fundamenta a instituição. Pedagogicamente, isto pode trazer desafios exponenciais para o processo de ensino-aprendizagem, contudo, há também uma vantagem crucial para o desenvolvimento do aprendizado neste cenário: o que dá a tônica às aulas de FAL é a convergência das subjetividades e da diversidade presente naquele espaço.

Minha opção, enquanto estagiário em docência no ensino superior, foi concretizar o plano de aulas apenas após o contato inicial com as turmas. No período vespertino, a disciplina ofertada ao curso de Antropologia e Música estava composta majoritariamente por estudantes indígenas, brasileiros e não-brasileiros, com a presença de outros estudantes que compõem a diversidade da UNILA. A turma possuía um perfil jovem e os alunos eram oriundos de cursos das humanidades, tais como História, Desenvolvimento Rural e Segurança Alimentar, Mediação Cultural.

Na turma noturna, ofertada para o curso de Serviço Social, o cenário era outro: além da presença de estudantes indígenas, havia estudantes de diversas nacionalidades (Haiti, Panamá, El Salvador, Chile, Peru, Paraguai, Equador e Venezuela). Além da diversidade racial e etária, a turma contava com estudantes brasileiros de todas as regiões do país, bem como naturais de Foz do Iguaçu e região. A principal característica desse grupo heterogêneo era o fato de serem, em sua maioria, estudantes trabalhadores, provenientes de diferentes cursos de graduação, como Medicina, Saúde Coletiva, Engenharias, Licenciaturas em Química, Filosofia e Ciências da Natureza, Administração Pública e Políticas Públicas, além, é claro, do próprio curso ao qual a disciplina foi ofertada.

O perfil de ambas as turmas era muito diferente de minhas outras experiências com FAL, e, ao me deparar com tamanha diversidade e escutar as expectativas discentes para com a disciplina, minha preocupação se concentrou em como adaptar os temas das aulas de forma que esses fossem significativos para as formações e vida pessoal de cada um dos presentes, mantendo não apenas a qualidade do ensino e da apresentação das temáticas que compõem a ementa de FAL II

(UNILA, 2013), mas inspirando de forma genuína aqueles estudantes a se engajarem com a integração latino-americana e caribenha.

As percepções dos estudantes foram um guia para minha adaptação pedagógica e foram coletadas informalmente ao longo das aulas, por meio de observações diretas das intervenções e participação nos debates, bem como por conversas pontuais ao final das sessões. Além do registro oral, os alunos forneceram devolutivas em textos de até duas páginas sobre as discussões realizadas no semestre. Este material serviu de avaliação na composição das notas dos discentes, que também apresentaram seminários temáticos em grupo para a docente orientadora responsável pelas turmas.

Para a primeira aula³, me apoiei em uma pesquisa realizada anteriormente (Bellei Neto, 2024), propondo uma revisão do conceito de América Latina e apresentando alternativas de regionalização que disputam ou disputaram historicamente a agência política desse termo. Ao revisarmos sua construção e a história das ideias que o sustentam, minha intenção, enquanto docente-ativista, não se limitava a uma revisão conceitual, mas sim à criação de um espaço de reflexão. Buscava proporcionar um momento em que cada estudante pudesse pensar sua própria trajetória e se questionar do porquê estava ali, naquela sala de aula e naquela IES, cursando uma graduação orientada à integração latino-americana.

Minha surpresa foi a de que poucos estudantes conseguiram chegar a uma definição pessoal e espontânea de América Latina. As principais palavras que apareceram nas falas dos estudantes diziam respeito à diversidade cultural, algo presente em seus cotidianos na instituição, salvo alguns poucos que conectaram a expressão à experiência colonial das Américas. A partir disto, o objetivo inicial da aula foi o de definir o conceito, entendendo a América Latina enquanto uma postura e proposta política de contraposição à Doutrina Monroe de 1823 e ao imperialismo (Quental, 2012), revisitando brevemente a história das revoluções de independência, o papel dos “criollos ilustrados” na construção do termo e a perspectiva racialisista subjacente à ideia de latinidade

³ Tema: “Conceitos para além de América Latina: disputas político-históricas pelo nome da região”.

(Quental, 2012; Bellei Neto, 2024). A intenção era de explicitar o caráter político e anti-imperialista da raiz do conceito (Quental, 2012), mantendo suas contradições internas como uma tensão pedagógica proposital.

Neste sentido, a expressão América Latina e sua história de consolidação foi tensionada em relação às subjetividades presentes nas salas de aula. Como exemplo, revisitamos o fato de que os negros, as mulheres e os indígenas estiveram presentes e engajaram a maior parte das lutas independentistas do continente, contudo tiveram suas histórias e demandas políticas soterradas pelos vindouros Estados-nação latino-americanos, que optaram por manter apenas as figuras masculinas e embranquecidas como representantes ou heróis fundadores da pátria grande⁴. A partir desse pressuposto, buscamos compreender alternativas históricas que tentaram nomear a região até meados do século XX, refletindo a respeito do *locus* político-epistêmico de cada enunciado. Entre as expressões históricas revisadas constam: América Hispânica, América Ibérica, Nuestra América, Indoamérica e América Mestiça (Bellei Neto, 2024).

A segunda parte da aula abordou a consolidação do termo América Latina pela CEPAL em 1948 (Horta, 2021). Os estudantes foram provocados a enxergá-lo desde uma noção geopolítica voltado à solidariedade regional, mas atravessado por hierarquias internas e fortalecido no contexto do pós II Guerra Mundial. Diferenciamos América Latina de América do Sul e Caribe, destacando as críticas caribenhas à noção de latinidade e à subcategoria cepalina "e Caribe", que relega a região

⁴ Quando estudamos temas históricos referentes à integração latino-americana nos deparamos com figuras como Simón Bolívar, Francisco de Miranda e Bernardo O'Higgins, os patriarcas da "Pátria Grande". Entretanto, poucas são as vezes que vemos evidenciadas biografias como as de Juana Azurduy, Manuela Sáenz, Micaela Bastidas, Maria Felipa de Oliveira, Maria Quitéria, Tomasa Titu Condemayta, Toussaint Louverture e de grupos como os Lanceiros de los Llanos, os Lanceiros Negros do Rio Grande do Sul e as tropas mestiças e indígenas como as Mapuche, Guarani e Aymará nos exércitos independentistas de cada Estado-nação vindouro. Em aula, sugerimos de forma lúdica e despreziosa que se a base de referência fossem as mulheres e os outros da independência, talvez teríamos um discurso de Matria Grande e as demandas latino-americanas seriam outras.

a um papel de coadjuvante (Horta, 2021). Como provocação final, discutimos o logo e a sigla da UNILA, que, apesar de mencionar a região, não representa cartograficamente o Caribe nem inclui sua inicial na sigla.

Por fim, foram apresentadas alternativas contemporâneas, construídas a partir da década de 1970 e que questionam a totalidade do termo América Latina, tais como: Améfrica Ladina, América Ladina, Ñamerica, Abya Yala e Amaruka (Bellei Neto, 2024). O objetivo não era negar o latino-americanismo que nomeia FAL, mas reforçar que uma integração verdadeiramente solidária e apoiada pela diversidade exige consciência sobre os múltiplos contextos que disputam esse conceito. Assim, a integração regional é compreendida como um projeto aberto e em disputa, que, no caso da UNILA, convoca considerações desde as demandas que surgem de outros *locus* epistêmicos e ontológicos que compõem a região, principalmente aqueles oriundos de contextos populares (Friggeri; Guanaes, 2017).

A diversidade fundamenta a instituição e impõe certos desafios pedagógicos, mas jamais deve ser entendida como um obstáculo. Operar a metodologia de aula com base na diversidade interna da sala de aula e de forma historicizada está previsto na ementa de FAL:

A proposta de conteúdos de Fundamentos de América Latina orienta-se pela abordagem da história latino-americana, o aprofundamento em sua diversidade cultural, econômica, política e social, bem como as problemáticas que delimitam seu atual modelo de desenvolvimento, convidando o estudante a rever a sua própria história nacional, com vistas a refletir e promover a integração latino-americana (UNILA, 2013, p.11).

A respeito deste potencial que a diversidade pode agregar à UNILA, Corazza (2010), em um estudo pioneiro sobre a universidade, nos informa o seguinte:

A identidade e a diversidade culturais são inseparáveis. A diversidade cultural, ou a cultura da diversidade, implica antes de tudo o direito de ser diferente. Mas reconhecer as diferenças não significa querer perpe-

tuá-las, e sim buscar os pontos de convergência para construir a unidade. Para além e através das diferenças da superfície, pode-se buscar e certamente encontrar a unidade profunda (p.87).

Discordo veementemente do autor ao sugerir que, na UNILA, as diferenças devem ser dissolvidas em torno da convergência por uma unidade. Não é o consenso homogeneizante o que constrói, nas práticas cotidianas da universidade ou na metodologia de aula em FAL, um projeto vívido de integração latino-americana, mas sim o dissenso respeitoso e plural. A falta de unidade não é um obstáculo quando a integração é pensada de forma popular e contra-hegemônica (Friggeri; Guanaes, 2017).

Contudo, se há uma unidade profunda para além das diferenças superficiais, como sugere Corazza (2010), esta diz respeito a essa espécie de impulso que movimenta os sujeitos a se engajarem com os temas transversais à vida dos povos latino-americanos. A docência-ativista que proponho neste ensaio busca inspirar posturas ativistas cotidianas nos estudantes – mas não um ativismo de militância ideológica que apenas reproduz conceitos, mas um ativismo de vida, sentipensante (Fals Borda, 2015) e subjetivo. Um engajamento genuíno com as necessidades do outro, de forma historicizada, descolonizadora (Hehs, 2020) e em perspectiva regional, respeitando e multiplicando a diversidade.

Ao final da primeira aula, no período noturno, a estudante Ivone, pessoa mais velha da turma com mais de 60 anos e natural da região do oeste paranaense, procurou-me para informar (aproximadamente) o seguinte: "professor, a sua aula acabou com tudo que eu achei que eu sabia. Eu gostei muito da aula, mas estou com muito mais dúvidas do que quando cheguei". Demos risadas e respondi a ela que é, justamente, desta forma que se faz ciência, com dúvidas e perguntas a serem respondidas. Ninguém tem todas as respostas por estar na condição de professor, talvez apenas a breve capacidade de indicar caminhos.

Esse encontro com Ivone ao final da aula me indicou que o objetivo inicial da minha experiência ativista de estágio docente, de alguma forma, havia sido alcançado: a partir daquele momento os estudantes tinham mais dúvidas do que respostas prontas, e, por isso, estariam

mais dispostos a construir suas próprias respostas e perspectivas sobre os temas relevantes à integração latino-americana que trataríamos nas outras aulas.

Para a segunda aula⁵, optei por um tema relevante às questões indígenas na história da América Latina e Caribe. A decisão não se baseou apenas na presença significativa de alunos indígenas nas turmas, mas também no contexto político atual e na crescente mobilização dos movimentos indígenas no Brasil e em outros países latino-americanos. Além disso, muitos estudantes manifestaram interesse em aprofundar essa discussão em sala.

A partir dos textos de Landa Vásquez (2006) e Silva (2012), revisamos o indigenismo que marcou as relações entre sociedades latino-americanas e povos indígenas no século XX. O objetivo era compreender a formação histórica do pensamento indígena contemporâneo e sua possível expressão nos movimentos indígenas da região. Questionamos até que ponto posturas idealizadoras, românticas ou tuteladoras ainda se mantêm nas políticas dos Estados-nação e na sociedade civil. Também refletimos sobre o papel histórico da ciência na construção de relações mais equilibradas com os povos indígenas e discutimos a transição do termo "índio" para "indígena". Essas e outras questões nortearam essa aula exploratória.

Com base nos autores selecionados (Landa Vásquez, 2006; Silva, 2012), discutimos o papel histórico do indigenismo no imaginário político e social latino-americano. No entanto, adotamos uma abordagem crítica, compreendendo o indigenismo como uma ideologia de dominação estatal e mecanismo de controle social sobre os povos indígenas e seus territórios (Silva, 2012). Essa perspectiva não visava apenas desconfiar da história do indigenismo, mas entender o surgimento dos "movimentos indianistas" (Landa Vásquez, 2006). A partir da Revolução Nacional de 1952 na Bolívia e do fortalecimento do katarismo nas décadas de 1960 e 1970 (Hashizume, 2010), esses movimentos transformaram a política indígena em todo o continente americano.

⁵ Tema: "Indigenismo, Indianismo e Movimentos Indígenas no século XX: O Estado-nação assimilacionista, a busca por autonomia e a consolidação dos direitos indígenas na América Latina".

O objetivo principal desta aula foi compreender a mudança paradigmática que coloca os povos indígenas como protagonistas de suas próprias histórias no tempo presente, podendo representar a si mesmos nas esferas públicas, e, inclusive, ocupar uma IES, atentando às críticas à postura indigenista que persiste em entender os povos indígenas de forma tutelar ou idealizada. Revisamos o imaginário a respeito do indígena no continente desde os estereótipos coloniais, tais como os de mau e bom selvagem (Laplantine, 2007), além da polêmica do "Novo Mundo" de Gerbi (1996), com intuito de historicizar o pensamento indigenista do contato colonial até a formulação das políticas indigenistas do século XX.

Dada a presença de cursos como Antropologia, Ciência Política e Sociologia, Medicina, Mediação Cultural, Licenciaturas e Serviço Social nas turmas, optei por enfatizar o caráter assimilacionista do indigenismo das primeiras décadas do século XX (Landa Vásquez, 2006; Silva, 2012). Destacamos, por exemplo, como os movimentos modernistas dos anos 1920 utilizaram a figura do indígena como um símbolo para construir identidades nacionais na região, contudo, sem considerar a realidade material ou qualquer tipo de soberania dos povos indígenas.

Busquei relacionar algumas das críticas vindas das reuniões de Barbados I (1971) e II (1977) (Landa Vásquez, 2006), dos pensadores indianistas e do movimento indígena contemporâneo às práticas profissionais e ao histórico das ciências às quais os estudantes estão vinculados. No caso da Medicina, discutimos a vulnerabilidade das mulheres indígenas à violência obstétrica na área da saúde (Lima, 2016). Para as Licenciaturas, tensionamos a política de escolas indígenas, questionando até que ponto instituições sem projetos de educação intercultural ou sem participação ativa das comunidades indígenas podem se tornar um instrumento assimilacionista do Estado. Já os estudantes de Ciências Sociais foram levados a refletir sobre o histórico da pesquisa social com povos indígenas, que, em muitos casos, acabou reduzindo as subjetividades dos povos a meros "objetos de pesquisa".

Por fim, analisamos como os movimentos indígenas se articularam em torno do direito internacional (Machado, 2010), utilizando encontros internacionais e pan-étnicos desde a década de 1970, tais como o

Encontro de Genebra (1977), as Reuniões de Barbados (1971 e 1977), o Congresso Indígena Continental de Tihuanaco (1980) e o Fórum da ONU sobre Questões Indígenas (1989). A discussão em sala evidenciou que, diante da persistência do assimilacionismo estatal nos países latino-americanos, o direito internacional se tornou um caminho estratégico para que os povos indígenas avançassem em suas lutas por autodeterminação, soberania e dignidade (Machado, 2010).

Não à toa, a Convenção nº 169 da OIT tornou-se um marco na mediação entre povos indígenas e Estados-nação (Machado, 2010). Inclusive, a adoção do termo indígena, em negação ao termo “índio”, não diz respeito apenas a uma linguagem politicamente correta, como sugere a falta de perspectiva historicizada, mas a construção de um Movimento Pan-Indígena de solidariedade global, influenciado pelos movimentos latino-americanos.

Entre alguns dos pensadores indígenas do século XX apresentados brevemente nesta segunda aula constam: Fausto Reinaga, Constantino Lima Chávez, Luis Macas, Nina Pacari, Vine Deloria Jr., George Manuel, Silvia Rivera Cusicanqui, Dolores Cacuango, Rigoberta Menchú, Felipe Quispe e Ailton Krenak, além de organizações como o Projeto Andino de Tecnologias Campesinas (PRATEC), a Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (COIAB), a Confederação de Nacionalidades Indígenas do Equador (CONAIE), as guardas indígenas e o *Red Power Movement* da América do Norte.

Para minha surpresa, notei que quase todos os estudantes indígenas desconheciam qualquer referência de intelectual indígena que fosse relevante para os movimentos que atravessam suas etnias. No caso dos indígenas brasileiros, pairava um total desconhecimento sobre Ailton Krenak e, no caso dos Ticuna, sobre Márcia Kambeba. Não que houvesse qualquer obrigação social de conhecê-los, mas penso que na UNILA, apenas incluir os estudantes indígenas não basta – é essencial trazer referências que fortaleçam suas subjetividades e a potência crítica da indigeneidade na integração latino-americana.

Como revisado em aula, há autores indígenas produzindo e contestando a geopolítica do conhecimento pelo menos desde 1970. Trazer essas referências aos alunos é promover autoestima epistêmica e in-

centivar, de alguma forma, as jornadas pessoais de cada um. Estes estudantes indígenas podem ser os primeiros de suas famílias ou comunidades a ingressarem no Ensino Superior, e, de certa forma, conhecer que há uma história de pensadores indígenas que também desbravaram o espaço acadêmico pode trazer alguma segurança e pertencimento. É urgente e preciso indigenizar os currículos para integrar de fato os estudantes indígenas nos debates que tangenciam a Integração Latino-Americana.

Além disso, a segunda aula trouxe um desafio muito específico: o uso de pronomes em primeira pessoa do plural. Dada a diversidade do grupo, expressões como "nossa sociedade" ou "nossa história" tornaram-se problemáticas, pois partiam de uma ideia implícita de pertencimento comum que simplesmente não se sustentava. Esse aspecto reforçou a necessidade de um cuidado redobrado com o uso da linguagem, respeitando as diferentes formas de pertencimento cultural e os múltiplos referenciais daqueles estudantes. É disto que se trata a preocupação intercultural (UNILA, 2024).

No fim das contas, o meu principal aprendizado da primeira e segunda aula foi perceber que não dá para generalizar ou homogeneizar a classe discente. Qualquer tentativa de definir um perfil único ignora a diversidade real de uma turma. Mesmo que a diversidade não esteja tão aparente, não há espaço para noções pré-concebidas, nem mesmo quando estas são positivas. Cada estudante carrega uma trajetória própria, e qualquer abordagem que tente enquadrá-los em um só molde acaba sendo limitada.

A ESPIRAL DE AULA E OUTROS DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS DO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO

Entre a 2^a e a 3^a aula, tivemos um hiato de mais de um mês devido ao recesso de fim de ano da UNILA. O último encontro com os estudantes havia sido em 18 de dezembro de 2024, em uma aula da professora Dra. Patricia Sposito Mechi sobre a violência do Estado nas ditaduras latino-americanas. Retomamos as atividades apenas em 24 de janeiro de 2025. Esse intervalo permitiu uma reavaliação do que havia sido planejado para as aulas seguintes.

O próprio termo "plano de aula" carrega certa rigidez que retoma um modelo bancário de ensino (Freire, 1992), onde o docente detém o conhecimento e o transmite de forma hierárquica. A noção de um "plano" sugere um percurso linear, com começo, meio e fim bem delimitados. No entanto, em um ensino comprometido com a diversidade latino-americana e voltado à integração, essa rigidez se desfaz. O planejamento se torna uma espiral, sempre retomando e se reconfigurando conforme o movimento que as subjetividades trazem à aula.

É importante destacar que minha formação de graduação foi em um curso de bacharelado, voltado essencialmente à pesquisa. Não sou licenciado, e a prática docente não fez parte da minha formação original. Para agravar essa lacuna, os programas de pós-graduação (PPGs), responsáveis por formar futuros docentes do ensino superior, raramente oferecem treinamentos específicos para o ensino (Martín-Romera, 2019). Embora as IES se baseiem no tripé ensino, pesquisa e extensão, a docência segue sendo uma área negligenciada na formação acadêmica dos PPGs (Martín-Romera, 2019).

Isto me levou a muitos questionamentos pessoais e profissionais durante este período de hiato, contudo, resolvi confiar no retorno que havia recebido tanto da professora orientadora do estágio-docente quanto dos meus alunos. Os bons resultados gerados por eles na avaliação ao final do semestre confirmaram esta escolha. E como sugerem estudos revisados por Martín-Romera (2019), geralmente, para os estudantes, as competências e as características mais valorizadas para a condição de professor no Ensino Superior não dizem respeito ao domínio rigoroso de técnicas de ensino, mas:

[...] à instrução e à motivação, independente da área de conhecimento em que se está a formar, e que o que caracteriza um docente facilitador da aprendizagem são aspectos fortemente relacionados com o âmbito social (bom comunicador, atitude entusiasta e empatia) e práticas docentes que relacionam teoria e prática (Martín-Romera, 2019, p.108).

Além disto, a autora (Martín-Romera, 2019) sugere um perfil para este professor contemporâneo que lida com um ambiente de grande diversidade no Ensino Superior: "[...] desafiador do pensamento, conhecedor de cada aluno, criativo, entusiasta, simpático, divertido,

bom comunicador etc. Estes aspectos não devem ser considerados de forma ligeira [...] (Martín-Romera, 2019, p.210), e indica que as competências sociais e a bagagem ampla de conteúdos se somam às técnicas de ensino e adquirem um papel central na prática docente.

Com essa reflexão em mente, adaptei a 3ª e a 4ª aulas a partir das trocas que tive com os estudantes na primeira parte do semestre. Diante da estrutura hierárquica do Ensino Superior (Freire, 1992), acredito que este tipo de sensibilidade na docência é também parte de uma postura ativista. Busquei incorporar temas de interesse dos alunos e explorar novas formas pedagógicas de incentivá-los nas discussões e no engajamento com os conteúdos.

A 3ª aula⁶ se concentrou em um estudo aprofundado do conceito de *colonialidade do poder* (Quijano, 2005). Meu objetivo era fortalecer os estudantes quanto à uma base teórica sólida para discutir questões como racismo, eurocentrismo, dependência (econômica, cultural e científica), herança colonial, subdesenvolvimento e outros temas transversais a FAL II.

O racismo e a construção da ideia de raças hierarquizadas já haviam sido abordados brevemente nas aulas anteriores. Porém, desta vez, buscamos compreender de maneira mais conceitual a função desse sistema de classificação social racializada, esclarecendo o papel do racismo e do colonialismo na configuração do sistema-mundo capitalista (Quijano, 2005).

Após a compreensão da colonialidade do poder e da noção de centro e periferia colonial (Quijano, 2005), buscamos responder à seguinte questão: a que se deve o êxito dos centros coloniais na fundação do sistema-mundo? A resposta coletiva encontrada no texto de referência da aula concentrou-se na expropriação (material e simbólica) das populações colonizadas, na repressão das formas de produção de conhecimento e subjetividade, no uso da força pelos colonizadores para forçar a reprodução da dominação (tecnológica, subjetiva, religiosa, militar e outras) nas colônias e a herança colonial em si, que se traduz, de alguma forma, na ideia de colonialidade (Quijano, 2005).

⁶ Tema: “Colonialidade e poder na América Latina: racismo, eurocentrismo e dependência nas sociedades latino-americanas”.

Para Hehs (2020), aprender a diferenciar os conceitos de colonialidade e colonialismo e aprender a usá-los é, inclusive, um dos objetivos de FAL e algo estratégico em uma perspectiva de descolonizar o conhecimento e promover um olhar crítico sobre a região.

Por fim, mergulhamos criticamente na noção de Modernidade (Mignolo, 2010; Quijano, 2005), questionando pressupostos como: a Modernidade é um fenômeno natural e inevitável para todas as culturas? Ela implica, necessariamente, a ocidentalização da cultura? A revisão do binômio Modernidade/Colonialidade e de seus desdobramentos – como as dicotomias Ocidente/Oriente, Científico/Mágico, Racional/Irracional e Alma/Corpo – foi essencial para adentrarmos nas diferentes formas de colonialidade apresentadas por Quijano (2005) e por autores do GT Modernidade/Colonialidade (Mignolo, 2010; Walsh, 2014). Discutimos, através de uma série de exemplos práticos do cotidiano trazido pelas intervenções dos estudantes, a colonialidade da classificação social, da articulação política e geocultural, da distribuição mundial do trabalho (Quijano, 2005), das relações de gênero (Lugones, 2008), das subjetividades, do conhecimento (Mignolo, 2010) e da natureza (Walsh, 2014).

Nos caminhos da finalização desta 3ª aula, um certo ar de desesperança havia pairado sob os olhares dos estudantes. Conceitualmente, havíamos nomeado e analisado processos que, de maneira vívida – e, por vezes, visceral –, já eram sentidos em seus cotidianos. No entanto, perceber e nomear a violência que atravessa a vida e as condições sociais, políticas, econômicas e culturais é algo diferente. A partir daquele momento, algumas ferramentas haviam sido apresentadas, permitindo que esses estudantes pudessem sustentar uma postura questionadora diante dos desafios da integração da América Latina e do Caribe.

Maso e Yatim (2014) apontam que um projeto de educação descolonizadora (que as autoras chamam de projeto decolonial) deve se basear em, pelo menos, três princípios: o pensamento-outro, gerado pela dinamização da geopolítica do conhecimento; a postura crítica de fronteira, que desafia o saber dominante e contempla outras formas de produzir conhecimento; e a pedagogia decolonial, concebida como

uma política cultural que promove outras formas de vida social, política e epistêmica. "Esses princípios, em particular o primeiro, associam-se a uma prática intercultural crítica [...] capaz de estimular novos conhecimentos e outras interpretações de mundo" (Maso; Yatim, 2014, p.47).

Nesse sentido, as autoras argumentam que "a aproximação da UNILA a essa postura questionadora é facilitada por seu projeto inovador, no entanto, é somente nas práticas diárias de construção de um projeto decolonial que tal vinculação pode efetivar-se" (Maso; Yatim, 2014, p.46). Considerando essa necessidade de continuidade na postura questionadora dos estudantes, encerrei a 3ª aula com uma apreciação coletiva da música *La Maldición de la Malinche* (1978), interpretada por Amparo Ochoa. Se, de um lado, a aula havia exposto um sentimento de desesperança, o *esperançar* (Freire, 1992) se manifestava na capacidade de construir, aprender e praticar resistência ao lado dos outros latino-americanos.

Já a 4ª aula, nomeada "Natureza e Poder na América Latina", foi uma continuação direta da anterior. Se na semana passada havíamos nos concentrado na colonialidade do poder e suas múltiplas manifestações (Quijano, 2005), agora avançávamos para discutir especificamente como essa estrutura se desdobra na relação entre humanidade e natureza na região (Walsh, 2014). Partimos da seguinte pergunta: como o colonialismo impôs uma visão mercantilista e exploratória da natureza? A partir de textos de Gudynas (2014) e Escobar (2005) e do conceito de colonialidade da natureza⁷ (Walsh, 2014), analisamos como a natureza foi reduzida historicamente a um recurso econômico, sustentando um modelo de desenvolvimento extrativista e agroexportador. Os estudantes, de forma perspicaz, retomaram espontanea-

⁷ Colonialidade da Natureza refere-se à imposição de uma visão ocidental, racialista e capitalista da natureza como um recurso a ser explorado (Walsh, 2014), desvalorizando outras cosmovisões que a compreendem como um ser vivo com valor intrínseco (Gudynas, 2014). Está interligada à colonialidade do poder ao perpetuar e justificar a dominação e exploração ambiental das regiões colonizadas (Walsh, 2014).

mente o debate sobre centro e periferia, relacionando a destruição ambiental na América Latina e Caribe com a condição de dependência estrutural.

A segunda parte da aula se concentrou na questão das políticas ambientais na América Latina: historicamente, como elas se estruturaram? Para que e quem servem? Exploramos as contradições dessas políticas ambientais, oriundas principalmente da permanência dos valores antropocêntricos e utilitaristas atribuídos à natureza (Escobar, 2005; Gudynas, 2014).

Se, por um lado, as políticas ambientais buscam frear ações predatórias contra os ecossistemas, por outro, acabam reforçando frequentemente desigualdades e criminalizando populações tradicionais. No momento desta aula, havia uma efervescência na região do oeste do Paraná devido ao caso do Parque Nacional do Iguazu e o despejo histórico dos Avá-Guarani (Instituto Humanitas Unisinos – IHU, 2025). Em ambas as turmas as discussões foram muito acaloradas, sendo que a turma vespertina se concentrou na questão indígena e a turma noturna na questão da conservação. Entre os assuntos que emergiram nas aulas, constam questões relacionadas à justiça ambiental e ao racismo ambiental.

Encerramos este último encontro com a exibição do vídeo *FLECHA 7 – A FERA E A ESFERA* (SELVAGEM, ciclo de estudos sobre a vida, 2022) para aprofundar a discussão sobre os valores intrínsecos da natureza (Gudynas, 2014) e os conflitos cosmovisionais e ontológicos em relação à ecologia. Apresentei o conceito de biocentrismo ancestral⁸ (Friggeri; Bellei Neto, 2024), central na minha pesquisa de mestrado, e o contrastamos com a perspectiva de colonialidade da natureza (Walsh, 2014) e as políticas ambientais antropocêntricas (Gudynas, 2014), temas discutidos anteriormente.

⁸ Diz respeito a um denominador ecológico comum entre as diversas cosmovisões indígena: uma forma de reunir elementos da relacionabilidade com a natureza, visando uma práxis política e epistêmica descolonizadora, que se refere à ancestralidade, na comunalidade e em processos de restauração/regeneração.

Conectando os diversos temas abordados ao longo das aulas, chegamos, de alguma forma, em uma discussão crucial levantada pelos movimentos indígenas contemporâneos, que defendem a preservação dos territórios indígenas e modos de vida tradicionais como uma questão também central para a encruzilhada ambiental latino-americana. As lutas socioambientais não são apenas por recursos, mas também por outras lógicas de mundo. Concluímos a aula com a provocação: que futuros são possíveis para além da lógica colonial, antropocêntrica e desenvolvimentista?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta experiência de estágio docente em FAL me colocou diante de contradições estruturais do Ensino Superior Público. Por um lado, a formação das pós-graduações costuma incentivar a especialização em um único tema; por outro, a prática da docência exige uma bagagem de conhecimento mais ampla e transversal. É exatamente o caso de FAL, que, para dialogar com tantas diversidades e subjetividades, precisa de abordagens pedagógicas menos engessadas, apostando na interculturalidade e na interdisciplinaridade (UNILA, 2013).

Embora este texto apresente uma reflexão geral, trata-se de um recorte, quase uma colcha de retalhos, frente à totalidade da experiência. Muitos outros aspectos do estágio – desde certas interações com estudantes até os desafios institucionais, como a falta de bolsas de pós-graduação – ficaram de fora. Entre acertos e limitações, o saldo da experiência é valioso.

Penso que fortalecer os espaços formativos voltados à América Latina e Caribe implica, necessariamente, em reconhecer a centralidade da escuta, da sensibilidade, do diálogo e da construção coletiva de ideias. Isto é o que sintetiza a postura de docência-ativista defendida neste ensaio, que, de alguma forma, demanda coragem e compromisso para tensionar certos paradigmas hegemônicos e persistência para cultivar possibilidades de sentidos outros de pertencimento, solidariedade e reflexão. Os caminhos que levam à uma docência inspiradora da integração latino-americana nem sempre são lineares.

REFERÊNCIAS

- BELLEI NETO, O. Perspectivas para além de América Latina: outros conceitos para pensar as solidariedades regionais e a integração dos povos. *In*: MECHI, P.; SPYER, T. [Orgs.]. *Desinventando a América: identidades e pertencimentos*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. p. 21-42.
- BRASIL. Lei Nº 12.189, de 12 de Janeiro de 2010. Dispõe sobre a criação da Universidade Federal da Integração Latino-Americana – UNILA e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, ano 147, n. 8, 13 jan. 2010. ISSN 1677-7042.
- COMISSÃO DE IMPLANTAÇÃO DA UNILA. *UNILA em construção: um projeto universitário para a América Latina*. Foz do Iguaçu: IMEA, 2009.
- CORAZZA, G. A UNILA e a integração Latino-americana. *In*: IPEA, *Boletim de Economia e Política Internacional*. Brasília: Ipea, n. 3, 2010.
- ESCOBAR, A. O lugar da natureza e a natureza do lugar: globalização ou pós-desenvolvimento. *In*: LANDER, E. *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires, CLACSO, 2005.
- FALS BORDA, O. *Una sociología sentipensante para América Latina*. México: Siglo XXI Editores; Buenos Aires: CLACSO, 2015.
- FREIRE, P. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FRIGGERI, F. P.; BELLEI NETO, O. *Biocentrismo ancestral: desde América Latina la ecología puede ser más profunda*. *Revista Wirapuru*, n. 9, ano 5, pp.1-16, 2024.
- FRIGGERI, F. P.; GUANAES, S. A. *A universidade e o conhecimento latino-americanos: os saberes hegemônicos e os desafios da integração latino-americana*. *NEIBA*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, dez., 2017. ISSN: 2317-3459
- GERBI, A. *O Novo Mundo: história de uma polêmica (1750-1900)*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

- GUDYNAS, E. *Derechos de la Naturaleza*. Ética biocêntrica y políticas ambientales. 1. ed. Lima: PDTG, redGE, CooperAccion, CLAES, 2014. ISBN: 978-612-46530-3-2
- HEHS, P. Perspectivas desde o Sul Global: uma análise do Ciclo Comum de Estudos da UNILA. *Cadernos Prolam/USP-Brazilian Journal of Latin American Studies*, v. 19, n. 36, p. 64-88, jan./jun., 2020. ISSN: 1676-6288
- HASHIZUME, M. A emergência do Katarismo. Tensões e combinações entre classe e cultura na Bolívia contemporânea. In: *Simpósio Lutas Sociais na América Latina*, n.4, 2010, Londrina. *Anais [...]* Londrina: GEPAL, 2010, p.86-97. ISSN 2177-9503
- HORTA, C. A. América Latina: conceito e limites. *Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas*, Brasília, v. 15, n. 2, p.191-218, 2021. ISSN: 1984-1639.
- INSTITUTO HUMANITAS UNISINOS – IHU. *Indígenas são proibidos por Justiça de ocupar Parque Nacional do Iguazu e denunciam criminalização antecipada*. IHU Unisinos, São Leopoldo, 09 jan. 2025. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/647696-indigenas-sao-proibidos-por-justica-de-ocupar-parque-nacional-do-iguacu-e-denunciam-criminalizacao-antecipada>. Acesso em: 20 mar. 2025.
- LANDA VÁSQUEZ, L. Pensamientos indígenas en nuestra América. In: BEIGEL, F. (org). *Crítica y teoría en el pensamiento social Latinoamericano*. Buenos Aires: CLACSO, p.11-75, 2006.
- LAPLANTINE, F. *Aprender Antropologia*. São Paulo: Brasiliense, 2007. 205p.
- LIMA, K. D. *Raça e violência obstétrica no Brasil*. Camila Pimentel (Orientadora). Rafael da Silveira Moreira (Coorientador). Monografia (Residência Multiprofissional em Saúde Coletiva) – Departamento de Saúde Coletiva, Centro de Pesquisas Aggeu Magalhães, Fundação Oswaldo Cruz. 25 p. 2016
- LUGONES, M. *Colonialidad y Género*. *Tabula Rasa*, Bogotá, n. 9, p.73-101, jul./dez., 2008. ISSN 1794-2489
- MACHADO, A. *Do direito indigenista a direitos indígenas: desdobramento da arte do enfrentamento*. José Heder Benatto (Orientador). Jane Felipe Beltrão (Co-orientadora). 2009. Dissertação de

- mestrado do Programa de Pós-Graduação em Direito (PPGD) da Universidade Federal do Pará (UFPA)
- MARTIN, D. G.; HANSON, M.; FONTAINE, D. What Counts as Activism?: The Role of Individuals in Creating Change. *Women's Studies Quarterly*, Vol. 35, No. 3/4, Activisms, p. 78-94, 2007.
- MARTÍN-ROMERA, A. O ensino e a aprendizagem no núcleo da melhoria do Ensino Superior: as competências e a formação pedagógica do corpo docente. In: GONÇALVES, Susana; COSTA, José J. (Coord.). *Diversidade no Ensino Superior*. Coimbra: CINEP/IPC, 2019, p.101-118. ISBN: 978-989-54277-2-7
- MASO, T. F.; YATIM, L. A (de)colonialidade do saber: uma análise a partir da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA). *Paidéia*, Belo Horizonte, Ano 11, n. 16, p. 31-53, jan./jun., 2014. ISSN: 2316-9605
- MIGNOLO, W. *Desobediencia epistemica: Retórica de la Modernidad, lógica de la Colonialidad y gramática de la Descolonialidad*. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2010.
- PONTES, S.; TAVARES, M. Estudo das perspectivas epistemológicas da inclusão da diversidade na Universidade Federal da Integração Latino-Americana. In: *Encuentro Latinoamericano de Profesores de Política Educativa*, 1.; Seminário Internacional de Questões de Pesquisa em Educação, 2., 6 a 7 de julho de 2015, Guarulhos (SP). *Anais eletrônicos [...]* Guarulhos: ReLePe; Unifesp, 2015. Disponível em: <https://www.relepe.org/i-encuentro-latinoamericano-de-profesores-de-politica-educativa-guarulhos-sp-brasil-2015/>. Acesso em: 20 fev. 2025. ISSN: 2446-662X
- PRADA, L. E. A.; REALI, N. G. Quando os saberes múltiplos viram currículo paralelo: o caso da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA). In: OBANDO, S. G.; TORRES, C. M.; RUIZ, L. M. (ed.). *Los saberes múltiples y las ciencias sociales y políticas*. Tomo II. 1 ed. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales. Instituto Unidad de Investigaciones Jurídico Sociales Gerardo Molina (UNIJUS), p. 73-94, 2018.
- QUENTAL, P. A. A latinidade do conceito de América Latina. *GEOgraphia*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 27, p. 46-75, 2012. DOI:

- <https://doi.org/10.22409/GEOgraphia2012.v14i27.a13634>. ISSN: 2674-8126
- QUIJANO, A. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org.) *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires, CLACSO, 2005.
- SELVAGEM ciclo de estudos sobre a vida. *FLECHA 7 – A FERA E A ESFERA*. 25 out. 2022. YouTube. Disponível em: <https://youtu.be/OZ92ernZsKk?si=p85uq42DzIKyUrCD>. Acesso em: 20 fev 2025.
- SILVA, C. T. Indigenismo como ideologia e prática de dominação. Apontamentos teóricos para uma etnografia do indigenismo latino-americano em perspectiva comparada. *Latin American Research Review*, v. 47, n.1, p.16-34, 2012.
- UNILA. *Plano de Desenvolvimento Institucional (2025-2029)*. Foz do Iguaçu-PR: UNILA, 16 nov. 2024. Disponível em: <https://portal.UNILA.edu.br/proplan/planejamento/pdi>. Acesso em: 10 mar. 2025.
- UNILA. *Projeto Pedagógico. Ciclo Comum de Estudos*. Foz do Iguaçu, Universidade Federal da Integração Latino-Americana, 2013. Disponível em: <https://portal.UNILA.edu.br/prograd/daciclo/ciclo-comum-de-estudos>. Acesso em: 10 mar. 2025.
- UNILA corre risco de extinção, advertem participantes de audiência. Senado Federal, 2017. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2017/08/15/UNILA-corre-risco-de-extincao-advertem-participantes-de-audiencia>. Acesso em: 10 mar. 2025.
- WALSH, C. Decolonialidad, Interculturalidad, Vida desde el Abya Yala-Andino: Notas pedagógicas y senti-pensantes. In: BORSANI, M. E.; QUINTERO, P. (Comp.). *Los desafíos decoloniales de nuestros días: pensar en colectivo*. Neuquén: EDUCO – Universidad Nacional del Comahue, 1. ed, 2014, p.47-78.

Índice Remissivo

- colonialidade 92, 100, 111,
209, 210, 211, 212, 214,
216, 217
- currículo ...18, 20, 21, 24, 25,
27, 54, 93, 96, 97, 102, 111,
142, 160, 195, 196, 216
- ensino de História . 5, 6, 7, 8,
10, 21, 93, 105, 107, 161,
171, 177, 178, 186, 198
- Ensino Superior.... 8, 19, 33,
94, 195, 207, 208, 209,
213, 216
- epistemologia166, 192
- eurocentrismo15, 38, 111,
143, 144, 166, 194, 209,
214, 217
- formação de professores ..6,
7, 10, 19, 34, 126
- História das Américas .. 5, 6,
7, 8, 9, 10, 11, 13, 22, 26,
33, 35, 89, 90, 92, 93, 95,
96, 99, 105, 107, 108, 115,
117, 173
- história latino-americana.....
85, 168, 176, 202
- historiografia.. 14, 18, 34, 66,
69, 81, 126, 129, 132, 137,
145, 146, 148, 150, 153,
155, 178, 182
- identidades..... 6, 42, 53, 58,
59, 61, 91, 102, 109, 171,
181, 205, 214
- integração latino-americana
.. 9, 165, 166, 167, 168, 171,
173, 174, 181, 183, 184,
192, 193, 195, 198, 200,
201, 202, 203, 204, 206,
213, 214
- interculturalidade .. 166, 167,
171, 213
- interdisciplinaridade..... 69,
130, 167, 170, 198, 213
- memória coletiva.....76, 103
- narrativas* 5, 6, 8, 9, 28, 42,
51, 53, 57, 60, 62, 63, 68,

Índice Remissivo

101, 104, 128, 142, 178,	158, 159, 163, 194, 209,
180, 181, 187	212
práticas pedagógicas..... 7, 8,	saberes 5, 6, 8, 10, 48, 53,
103, 177	56, 58, 60, 62, 85, 103,
racismo 9, 30, 32, 60, 93,	116, 151, 166, 198, 214, 216
94, 97, 109, 111, 144, 146,	territorialidades .42, 123, 177

Formato: 14x21cm
Tipologia: Georgia
Número de Páginas: 220
Todos os direitos reservados.
2026
Suporte Html5



O livro nasceu do compromisso de afirmar as Américas como território de produção de histórias, identidades e saberes. Durante muito tempo relegada a um papel secundário nos currículos, a História das Américas é recolocada aqui como um dos eixos fundamentais da formação de docentes que vivem no continente americano, articulando passado e presente em perspectivas críticas e plurais.

Organizado em duas partes — Perspectivas Teóricas e Metodológicas e Desafios e Práticas — o livro reúne análises críticas sobre narrativas eurocêntricas, propostas de currículos decoloniais e experiências concretas em sala de aula que mobilizam literatura, cinema, artes e vivências transnacionais.

Saberes múltiplos atravessam as páginas desta obra, escrita por pesquisadores/as experientes e jovens em formação, compondo um projeto que busca se colocar criticamente num mundo em que o negacionismo histórico e avanço de projetos autoritários impactam de maneira profunda a educação. A leitura desta obra oferece aos interessados na história das Américas um rico conjunto de reflexões e experiências, fundamentais para um ensino de História entendido como espaço de resistência e transformação.



Scan me

