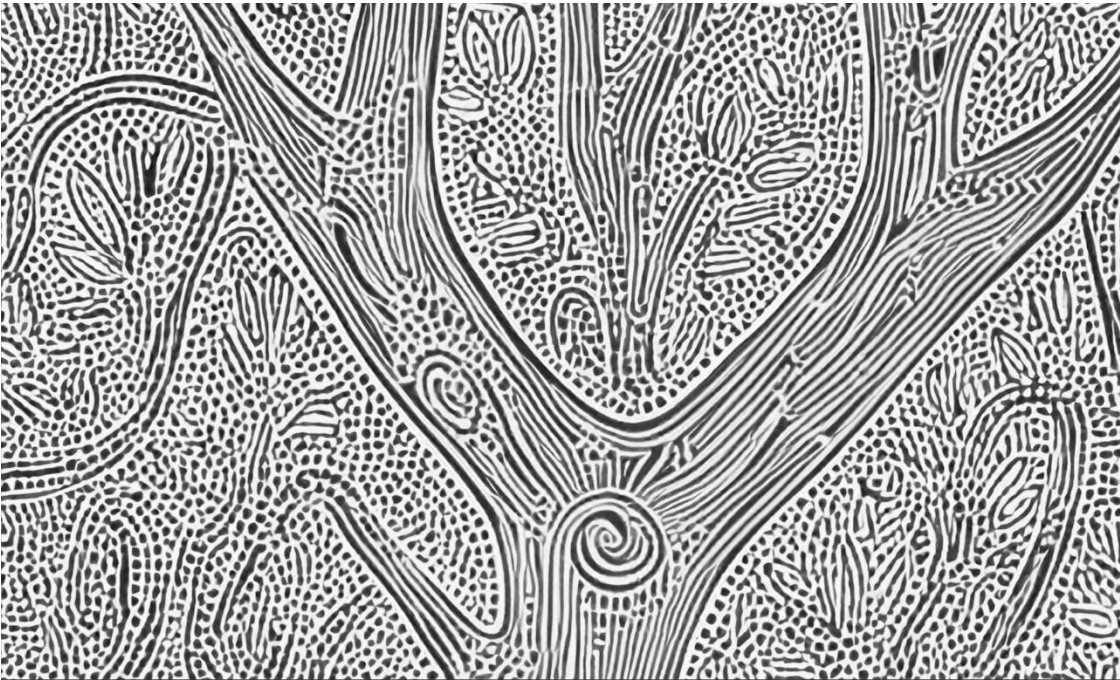




Juliana Pirola - Patrícia Mechi - Tereza Spyer  
(org.)

**NosOTROS:**  
Reflexões sobre História e  
Ensino na América Latina

 EDITORA  
TODAS AS  
MUSAS



# **NOSOTROS:**

Reflexões sobre História e  
Ensino na América Latina



Juliana Pirola  
Patrícia Mechi  
Tereza Spyer  
(org.)

NosOtros  
Reflexões sobre História e Ensino  
na América Latina

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 n.º 9.610/98.

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

Nosotros [livro eletrônico] : reflexões sobre história e ensino na América Latina / Juliana Pirola, Patrícia Mechi, Tereza Spyer (org.). -- São Paulo : Editora Todas as Musas, 2026. eBook.

Vários autores.

Bibliografia.

ISBN 978-85-9583-214-5

1. América Latina – Condições sociais 2. Educação – América Latina 3. Ensino – Finalidades e objetivos 4. Prática pedagógica I. Pirola, Juliana. II. Mechi, Patrícia. III. Spyer, Tereza.

26-343973.0

CDD-379.8

Índices para catálogo sistemático:

1. América Latina : Política educacional 379.8

Eliane de Freitas Leite – Bibliotecária – CRB 8/8415

## Sumário

Ensinar História a partir de uma perspectiva latino-americana e caribenha	
Juliana Pirola, Patrícia Mechi e Tereza Spyer .....	7
Parte I – Descolonizar Saberes: Perspectivas Críticas e Práticas Educativas .....	17
Por uma América plural, diversa e afetiva: Experiência docente no ensino de História na América Latina	
Lorena Zomer .....	19
O que Malinche tem a ver com o ensino da História? Mulheres indígenas na história e na luta por um mundo mais justo	
Meri Emeli Alves Machado .....	43
Estudos latino-americanos no Colégio de Aplicação da UFRGS: práticas decoloniais e produção de saberes na Educação Básica	
Evelin Cunha Biondo e Edson Antoni .....	63
Caminhos para a construção de outros saberes: o projeto de intercâmbio Tchê-Mané e uma perspectiva decolonial de educação	
Edson Antoni.....	81

Parte II – Currículo, Políticas Educacionais e Desafios  
Contemporâneos ..... 101

Ensino de História e Integração Regional nos países do Mercosul:  
uma questão de currículo?

Sara Geittens Perpetua e Juliana Pirola da Conceição .....103

Guerras, fronteiras e identidade nacional: currículos e perspectivas  
para o ensino de História nos países do Mercosul

Luís Antônio Antunes da Costa e Juliana Pirola da Conceição ... 125

O sistema escolar francês na Guiana Francesa: assimilação,  
colonialidade e a formação de elites crioulas

Willian Luiz da Conceição ..... 147

A América Latina no currículo vigiado do Estado do Paraná

Wiliam Carlos Cipriani Barom ..... 179

Parte III – Cultura e Identidade: Música, Cinema e Artes no Ensino  
de História ..... 207

*Latin pop music*, cultura histórica e ensino de História

Igor Lemos Moreira ..... 209

DTMF: o reggaeton como uma ferramenta de reflexão da identidade  
latino-americana no ensino de História

Maria Sarah do Nascimento Brito e Eulália da Costa Guarinello  
..... 233

História a partir de filmes e a formação do olhar crítico: uma experiência a partir de “ <i>Juan de los Muertos</i> ”	
Liz Andréa Dalfré .....	261
O México em sala de aula	
Felipe Deveza .....	291
Parte IV – Memória e Resistência: Ensinar o Passado, Refletir o Presente.....	321
Reflexões sobre as ditaduras no Cone Sul: desafios e potencialidades na Educação Básica	
Marcos Vinícius Ferreira Trindade .....	323
Da ditadura ao conflito armado interno no Peru: uma análise da <i>historieta</i> “Efectos del puno terrorismo” como representação da violência política	
Júlia Luciana Barra.....	347
¿Qué les pasa a los jóvenes en los museos y espacios de memoria? Reflexiones sobre la enseñanza de la Historia y la transmisión del pasado dictatorial en Sao Paulo y Buenos Aires	
Marcelo Henrique Leite e Mariana Paganini .....	367
A Revolução Cubana no Ensino Médio: Desafios e possibilidades para uma educação crítica sobre a América Latina	
Giovana Mylena Silva Soares e Maria Cllara Barbieri Farinha Marrafa .....	395

Parte V – Educação para a Paz, Migrações e Cidadania na América Latina .....	417
Ensino de História, diplomacia e educação para a paz na América Latina: Argentina, Brasil e México (1920-1950)	
Diogo Henrique Vianna e Arnaldo Pinto Júnior .....	419
A América Latina ao meu lado: reflexões sobre o ensino de História e migrações no contexto da rede municipal de ensino da cidade de São Paulo	
Fabiana Bezerra Nogueira e Eustáquio Ornelas Cota Jr. ....	443
Finitude e luto no ensino de História: Uma abordagem reflexiva a partir do “Día De Muertos”	
Isabela Mesquita Gomes e Ronaldo Cardoso Alves .....	469
Índice Remissivo .....	497

# Ensinar História a partir de uma perspectiva latino-americana e caribenha

Juliana Pirola – Patrícia Mechi – Tereza Spyer

## NOSOTROS: SENTIDOS, VÍNCULOS E COMPROMISSOS

*NosOtros* – palavra em espanhol, escrita com a maiúscula no “O” central – carrega múltiplos sentidos. Significa “nós”, mas também evoca os outros: “nós e os outros”, ou ainda, “os outros que habitam em nós”. Ao mesmo tempo, o som da palavra remete a “nós” no plural; o nó que se dá e que amarra. Assim, *NosOtros* pode ser lido como encontro e alteridade, mas também como laço, vínculo, trama. É uma palavra que dissolve fronteiras rígidas, que nos amarra e que também nos lembra que não existe identidade sem alteridade, nem sujeito sem coletividade.

O título do livro, inspirado nessa polissemia, é também um manifesto: pensar o ensino de História na América Latina e no Caribe exige reconhecer a diversidade como fundamento e aceitar que cada narrativa se constrói sempre em diálogo com outras vozes, memórias e experiências. Com diferenças que se conectam e se tensionam, criam-se redes de significados que nos unem.

Foi desse gesto que nasceu este livro. Um chamado lançado em redes de divulgação científica convidou pesquisadores(as) de diferentes latitudes a compartilharem suas reflexões sobre História e ensino. A resposta foi ampla e plural: graduados(as), mestrados(as), doutorandos(as), mestres(as) e doutores(as), de diferentes países e regiões, somaram-se a professores(as) da educação básica, cujas experiências em sala de aula dão vida e concretude às reflexões teóricas. Além disso, muitos trabalhos foram escritos em coautoria, revelando que a produção de conhecimento sobre o ensino de História é também prática de diálogo e de construção coletiva.

A diversidade de formações, trajetórias e vozes que compõem o livro é, portanto, sua maior riqueza. Ao lado de pesquisadores(as) consolidados(as), aparecem educadores(as) que vivem diariamente os desafios da escola pública; ao lado de análises acadêmicas, relatos de experiências concretas. Este encontro intergeracional e transnacional reafirma o caráter aberto e democrático do projeto, fiel ao espírito do título que nos guia: *NosOtros*.

A realização desta obra só foi possível graças ao apoio do Programa de Pós-Graduação em Integração Contemporânea da América Latina (PPG-ICAL) da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), que financiou sua publicação via editais internos. Reconhecemos a importância desse incentivo, que viabiliza a circulação de ideias e a difusão de reflexões críticas produzidas em nossa região. Ao investir em iniciativas editoriais como esta, o Programa reafirma seu compromisso com a pesquisa, a formação e a democratização do conhecimento.

Vale ressaltar que este livro também é fruto do encontro de três professoras de História que tiveram a sorte e a alegria de se encontrarem na UNILA. Unidas pelo desejo comum de contribuir com o debate sobre o ensino de História em nossa região, decidimos organizar esta coletânea como espaço de reflexão e diálogo. Mais do que uma parceria acadêmica, o projeto nasceu do entusiasmo compartilhado e da convicção de que pensar o ensino de História a partir da América Latina e do Caribe é tarefa coletiva, feita de amizade, compromisso e esperança, que nos anima a disputar visibilidade para o que se produz a partir do Sul Global, na geopolítica do conhecimento.

Este livro nasce, portanto, do compromisso coletivo de pensar o ensino de História na América Latina e no Caribe a partir de perspectivas críticas, plurais e engajadas com os desafios contemporâneos. Num continente marcado por profundas desigualdades sociais, múltiplas identidades culturais e longas trajetórias de resistência, o ensino de História assume um papel estratégico: formar sujeitos conscientes de seu lugar no mundo, capazes de interpretar o passado, questionar o presente e projetar futuros mais justos.

Ao reunir diferentes autores(as), este volume se organiza em cinco partes que dialogam entre si, oferecendo aos leitores(as) um mo-

saico de reflexões sobre práticas educativas, políticas curriculares, linguagens culturais, memórias coletivas e horizontes de cidadania. Mais do que um conjunto de capítulos, trata-se de uma proposta de diálogo transnacional, que reconhece a diversidade latino-americana e caribenha como fonte de aprendizagem e de construção de saberes históricos próprios.

Por fim, mais do que oferecer respostas prontas, este livro convida os(as) leitores(as) a participarem de um processo contínuo de problematização. Ao final de cada parte, o que emerge é a convicção de que ensinar História na América Latina e no Caribe exige tanto rigor acadêmico quanto sensibilidade pedagógica, tanto crítica teórica quanto compromisso político. É nesta confluência que reside a força deste projeto coletivo. Desejamos, assim, uma boa leitura, com a esperança de que cada página estimule novas perguntas, diálogos e caminhos de reflexão, fortalecendo esse esforço coletivo de pensar e ensinar História em nossa região.

## ESTRUTURA DA OBRA: VOZES, PRÁTICAS E DIÁLOGOS

### Parte I – Descolonizar Saberes: Perspectivas Críticas e Práticas Educativas

Abrindo o livro, a Parte I reúne experiências e reflexões que colocam em debate a necessidade de enfrentar os legados coloniais que ainda estruturam o ensino e a produção do conhecimento histórico. Os capítulos aqui apresentados articulam diferentes dimensões – a formação de professores, o ensino na escola básica, a elaboração de projetos curriculares inovadores e práticas de extensão – e oferecem caminhos pedagógicos para a construção de uma América plural, crítica e diversa.

No primeiro capítulo, *“Por uma América plural, diversa e afetiva: experiência docente no ensino de História na América Latina”*, **Lorena Zomer** parte de sua experiência docente em disciplinas sobre a América Latina para problematizar a formação de futuros professores. Ao trabalhar com eixos que articulam identidade, memória e patrimônio, a autora mostra como é possível tensionar a invisibilidade de mulheres indígenas e negras na história, construindo

do um ensino que seja afetivo e crítico. Sua proposta ecoa fortemente o título da seção: descolonizar saberes é também formar docentes capazes de repensar suas práticas e de abrir espaço para uma América plural em sala de aula.

A esse debate, soma-se o texto “*O que Malinche tem a ver com o ensino de História? Mulheres indígenas na História e na luta por um mundo mais justo*”, de **Meri Emeli Alves Machado**, que traz a figura de Malinche como chave para refletir sobre a presença das mulheres indígenas nas lutas históricas e no ensino da democracia. A autora, a partir de sua prática em uma escola periférica, evidencia como narrativas eurocêntricas ainda estruturam o ensino e também como os estudantes podem elaborar utopias e fabulações críticas ao se depararem com histórias silenciadas. Assim, o capítulo amplia a discussão de Zomer, mostrando que descolonizar é também devolver às vozes indígenas e femininas seu lugar de protagonismo nas narrativas históricas.

Já no capítulo seguinte, “*Estudos Latino-Americanos no Colégio de Aplicação da UFRGS: práticas decoloniais e produção de saberes na Educação Básica*”, **Evelin Cunha Biondo** e **Edson Antoni** apresentam o componente curricular Estudos Latino-Americanos do Colégio de Aplicação da UFRGS como uma prática institucional que rompe com a marginalização da América Latina na educação básica. Ao destacarem a América Latina como objeto de estudo, os autores demonstram como o currículo pode se tornar um espaço de luta e de produção de pertencimento latino-americano. A partir daí, fica claro que descolonizar a América Latina também significa inscrevê-la como centro do processo educativo, e não como apêndice de uma narrativa global eurocentrada.

Por fim, em “*Caminhos para a construção de outros saberes: o Projeto de Intercâmbio Tchê-Mané e uma perspectiva decolonial de educação*”, **Edson Antoni** aprofunda essa reflexão ao apresentar o Projeto de Intercâmbio Tchê-Mané, que aproxima realidades distintas por meio de práticas extensionistas e colaborativas entre os Colégios de Aplicação da UFRGS e da UFSC. Sua proposta revela que a descolonização não se limita ao espaço da sala de aula, mas pode se expandir em experiências coletivas e comunitárias, capazes de gerar

novos saberes a partir da troca e do encontro em diferentes contextos.

## Parte II – Currículo, Políticas Educacionais e Desafios Contemporâneos

Nesta seção, o foco recai sobre as disputas em torno do currículo como campo estratégico de disputa política, cultural e identitária em diferentes países da América Latina e do Caribe. Os textos analisam reformas educacionais, tensões entre projetos hegemônicos e experiências contra-hegemônicas, bem como os dilemas de construir currículos que respondam às demandas locais sem perder de vista os debates regionais e a construção de futuros coletivos. Fica claro que o currículo não é neutro: ele expressa disputas políticas e epistemológicas que tanto podem reforçar narrativas nacionalistas e coloniais, quanto abrir possibilidades para a integração e pluralidade do ensino de História na América Latina.

Em *“Ensino de História e integração regional nos países do Mercosul: Uma questão de currículo?”*, **Sara Geittens Perpetua** e **Juliana Pirola da Conceição** examinam os currículos de História de países do Mercosul e avaliam se as diretrizes propostas na década de 1990 pelo Setor Educacional do bloco foram, de fato, incorporadas. A análise evidencia que, embora a integração regional apareça nos documentos, os conteúdos seguem marcados por leituras nacionalistas.

Na sequência, o texto *“Guerras, Fronteiras e Identidade Nacional: Currículos e perspectivas para o Ensino de História nos países do Mercosul”*, de Luís Antônio **Antunes da Costa** e **Juliana Pirola da Conceição**, aprofunda essa discussão ao analisar o destaque dado a temas relacionados a guerras e disputas por fronteiras nas diretrizes curriculares da Argentina, do Brasil, do Paraguai e do Uruguai. O estudo revela que, ainda que os textos oficiais apresentem avanços no ensino de histórias compartilhadas da América Latina, a ênfase permanece em narrativas centradas nos conflitos territoriais. Nesse sentido, os obstáculos à integração regional não se restringem ao ensino de conteúdos latino-americanos, mas ao modo como o currículo reproduz o peso do nacionalismo na formação histórica.

Em outra chave, o texto “*O sistema escolar francês na Guiana Francesa: Assimilação, colonialidade e a formação de elites criou-las*”, de **Willian Luiz da Conceição**, desloca o olhar para a Guiana Francesa, território onde a política de assimilação francesa construiu um sistema escolar orientado pela colonialidade. Ao evidenciar como a escola local reforçou a hegemonia da narrativa histórica da França, silenciando as conexões regionais com a América Latina, o autor amplia a reflexão sobre como o currículo pode servir à manutenção de projetos de dominação. Enquanto no Mercosul as tensões se dão em torno da integração regional, na Guiana Francesa a disputa é pela possibilidade mesma de se reconhecer como parte da América Latina.

Por fim, “*A América Latina no currículo vigiado do Estado do Paraná*”, de **Wilian Carlos Cipriani Barom**, traz o debate para o contexto brasileiro contemporâneo ao problematizar o que denomina *currículo vigiado* do Estado do Paraná. A partir da implementação da BNCC e de dispositivos de controle tecnocrático, o autor analisa como a América Latina aparece de forma residual no currículo do estado, dificultando a construção de identidades regionais. Assim, a história ensinada permanece atravessada pela lógica da universalização e da homogeneização, que neutralizam a diversidade e fragilizam a construção de perspectivas mais abertas e plurais da história latino-americana.

### Parte III – Cultura e Identidade: Música, Cinema e Artes no Ensino de História

Na terceira parte do livro, a reflexão se desloca para o campo das **linguagens**, reconhecendo a arte como um espaço privilegiado para a construção de identidades. Música, cinema e artes visuais parecem não apenas como recursos didáticos, mas como lugares de memória, resistência e produção de narrativas que atravessam fronteiras e dialogam com os jovens de forma crítica, afetiva e engajada.

Abrindo a seção, o artigo “*Latin Pop Music, cultura histórica e Ensino de História*”, de **Igor Lemos Moreira**, discute a *Latin Pop Music* como expressão das culturas históricas contemporâneas e como possibilidade pedagógica no ensino das Américas. Ao analisar

artistas como Bad Bunny, Camila Cabello e Anitta, o autor evidencia como a música pop contribui para a produção de representações sobre a América Latina, mediando identidades e imaginários. Seu texto abre caminhos para pensar a música não apenas como entretenimento, mas como instrumento de construção da consciência histórica.

Essa perspectiva é complementada no capítulo “*DTMF: O reggaeton como uma ferramenta de reflexão da identidade latino-americana no Ensino de História*”, de **Maria Sarah do Nascimento Brito** e **Eulália da Costa Guarinello**, que investigam o reggaeton – em especial a obra de Bad Bunny – como ferramenta pedagógica para refletir sobre identidade e resistência cultural. Ao relacionar sonoridades latinas com o ensino de História, as autoras mostram como a música pode mobilizar questões de pertencimento, preservação de tradições e luta contra a exploração econômica, reforçando a ideia de que a cultura pop, longe de ser superficial, pode abrir portas para reflexões críticas sobre a região.

Em outra linguagem, o artigo “*História a partir de filmes e a formação do olhar crítico: uma experiência a partir de ‘Juan de los Muertos’*”, de **Liz Andréa Dalfré**, apresenta uma experiência pedagógica desenvolvida em uma escola pública do Paraná. Tomando como exemplo o filme *Juan de los Muertos* (2011), a autora mostra como o cinema pode ser utilizado para discutir política e cultura cubanas no contexto pós-1991. O humor zumbi da obra, ao ser debatido com os estudantes, revelou-se ferramenta para estimular reflexões críticas sobre o cotidiano e as contradições sociais, demonstrando o potencial do audiovisual para o ensino de História.

Encerrando a seção, o capítulo “*O México em sala de aula*”, de **Felipe Deveza**, propõe um olhar sobre o lugar do México no ensino de História no Brasil. A partir da BNCC, dos livros didáticos e de outras referências bibliográficas, o autor aponta os temas centrais da história mexicana – das civilizações pré-colombianas à Revolução Mexicana – incorporados na matriz curricular do Brasil. Ao destacar especialmente o uso dos murais mexicanos como recurso didático, o capítulo amplia as possibilidades de diálogo entre Arte e Ensino de

História, reforçando a importância de conectar os estudantes brasileiros a processos históricos de outros países latino-americanos.

Parte IV – Memória e Resistência: Ensinar o Passado, Refletir o Presente

A quarta parte do livro se volta ao **passado traumático das ditaduras e conflitos políticos que atravessaram a América Latina no século XX**, destacando sua centralidade para compreender não apenas o passado, mas também as democracias que se construíram – e ainda se constroem – na atualidade. Ao tematizar experiências de autoritarismo, repressão e resistência, os capítulos aqui reunidos reafirmam que o ensino da História é também um espaço de disputa pela memória e pelo sentido da vida democrática. Lembrar é resistir. Resistir contra os silêncios impostos pelos regimes autoritários, contra o esquecimento que fragiliza a cidadania e contra a reprodução de narrativas que minimizam, distorcem ou justificam a violência. Mais do que revisitar o passado, trata-se de problematizar como ele é ensinado, apropriado e ressignificado por diferentes gerações e em diferentes espaços.

O capítulo *“Reflexões sobre as ditaduras no Cone Sul: desafios e potencialidades na educação básica”*, de **Marcos Vinícius Ferreira Trindade**, apresenta experiências pedagógicas no Maranhão ao trabalhar ditaduras do Cone Sul a partir do uso de textos literários. O autor demonstra tanto os desafios quanto as potencialidades desse ensino, destacando como narrar o Terror de Estado, a censura e a tortura pode se tornar um caminho para fortalecer a democracia e a consciência cidadã. Aqui, memória e literatura se unem para construir uma compreensão crítica das violações de direitos humanos.

Já o capítulo *“Da ditadura ao conflito armado interno no Peru: uma análise da historieta ‘Efectos del puno terrorismo’ como representação da violência política”*, de **Júlia Luciana Barra**, desloca o olhar para o Peru e analisa historietas produzidas por estudantes da região de Puno sobre o conflito armado no país. Ao articular ditadura, guerrilhas e violência política, o capítulo revela como os jovens interpretam e representam um passado doloroso que ainda reverbera no presente. Em diálogo com o capítulo anterior, o texto reafirma

que as experiências escolares com diferentes linguagens – sejam literárias ou visuais – constituem espaços de elaboração crítica da memória coletiva.

O capítulo “*¿Qué les pasa a los jóvenes en los museos y espacios de memoria? Reflexiones sobre la enseñanza de la historia y la transmisión del pasado dictatorial en Sao Paulo y Buenos Aires*”, de **Marcelo Henrique Leite** e **Mariana Paganini**, analisa as experiências de jovens em visitas a espaços de memória de São Paulo e Buenos Aires. O estudo evidencia três dimensões fundamentais na relação dos estudantes com o passado ditatorial: imaginar, sentir e dissentir. Ao observar como os jovens interagem com lugares marcados pela repressão, os autores mostram que a memória, quando vivida em espaços de testemunho, provoca questionamentos e engajamento, tornando-se pedagógica na própria experiência sensível.

Encerrando a seção, no capítulo “*A Revolução Cubana no Ensino Médio: Desafios e possibilidades para uma educação crítica sobre a América Latina*”, **Giovana Mylena Silva Soares** e **Maria Cllara Barbieri Farinha Marrafa** discutem o ensino da Revolução Cubana no Ensino Médio. As autoras evidenciam os limites da abordagem didática tradicional, que frequentemente reduz a complexidade desse processo histórico. Ao proporem o uso de fontes, filmes e atividades interativas, apontam caminhos para uma abordagem crítica que valorize a integração latino-americana e a formação de uma consciência histórica capaz de questionar narrativas hegemônicas.

#### Parte V – Educação para a Paz, Migrações e Cidadania

Encerrando o livro, a última seção traz ao centro da discussão os desafios de pensar o ensino de História em diálogo com agendas de paz, integração e cidadania em um continente atravessado por conflitos, deslocamentos e desigualdades. Os capítulos aqui reunidos demonstram que o ensino de História pode se tornar instrumento de mediação, capaz de promover empatia e solidariedade.

O capítulo “*Ensino de História, Diplomacia e Educação para a Paz na América Latina: Argentina, Brasil e México (1920-1950)*”, de **Diogo Henrique Vianna** e **Arnaldo Pinto Júnior**, revisita as décadas de 1920 a 1950 para refletir sobre o papel da educação histó-

rica em processos de diplomacia cultural entre Brasil, Argentina e México. Ao analisarem convênios e iniciativas de revisão de livros didáticos, os autores mostram como educadores e intelectuais buscaram atenuar rivalidades regionais e promover entendimentos mútuos entre países latino-americanos. Embora marcadas por resistências e limitações, essas experiências revelam a dimensão estratégica do ensino de História para a cooperação internacional e para a promoção de políticas educativas voltadas à paz e à integração regional.

Já o capítulo *“América Latina ao meu lado: reflexões sobre o Ensino de História e migrações no contexto da rede municipal de ensino da cidade de São Paulo”*, de **Fabiana Bezerra Nogueira** e **Eustáquio Ornelas Cota Jr.**, analisa como a história da América Latina pode dialogar com a experiência concreta das migrações na cidade de São Paulo. Diante da forte presença de estudantes migrantes latino-americanos nas escolas municipais, os autores investigam como o currículo pode (ou não) incorporar suas histórias, trajetórias e culturas, promovendo sua inclusão e valorização. O capítulo evidencia que pensar cidadania hoje significa reconhecer a diversidade migratória, transformando o ensino em espaço de acolhimento e pertencimento.

Em conjunto, os dois capítulos da Parte V apontam que **educar para a paz, para a integração e para a cidadania exige um olhar transnacional**. Se, no passado, diplomatas e intelectuais buscaram construir pontes por meio dos livros didáticos, hoje o desafio é tornar a escola um lugar de reconhecimento das múltiplas identidades que convivem no espaço latino-americano.

Nesse horizonte, o capítulo *“Finitude e luto no ensino de História: uma abordagem reflexiva a partir do ‘Dia de Muertos’”*, de **Isabela Mesquita Gomes** e **Ronaldo Cardoso Alves**, encerra a obra ao deslocar o olhar para a dimensão das sensibilidades, propondo uma reflexão sobre a morte, a memória e o luto como experiências históricas e pedagógicas, e ampliando, assim, os limites do que pode ser ensinado, problematizado e elaborado no campo do ensino de História.

Parte I – Descolonizar Saberes:  
Perspectivas Críticas e Práticas Educativas



Por uma América plural, diversa e afetiva:  
Experiência docente no ensino de História  
na América Latina

Lorena Zomer

Professora do Departamento de História da Universidade Estadual de Ponta Grossa, com experiência em Estágio Supervisionado em História, Museus e Espaços de Memória e História das Sociedades Americanas. Mestre e doutora em História pela Universidade Federal de Santa Catarina.

O capítulo traz a experiência docente no ensino de História da América Latina entre os anos de 2018 e 2024, destacando a importância de uma abordagem crítica e decolonial na formação de professores. Por meio de atividades como roteiros digitais, do uso de tablets e de mapas interativos, os discentes foram incentivados a explorar temas como identidade, memória, diversidade étnico-racial e de gênero, a fim de romper com a visão eurocêntrica. A proposta pedagógica valorizou a pluralidade de vozes e de como trazer mais delas à formação deles, especialmente de povos indígenas, negros e mulheres, promovendo reflexões sobre a colonialidade, o racismo estrutural e o papel dos lugares de memória. O uso de tecnologias e metodologias alternativas, por sua vez, visou trazer conhecimento e promover uma educação mais sensível às desigualdades sociais e culturais da América Latina, apontando também limitações dos currículos oficiais, como o paranaense.

A América Latina poderia ser outra, como também é o nosso “esperançar”. Pensar esse lugar e o ensino de História sobre ele – tanto no que diz respeito à formação de licenciados por meio da Graduação, quanto daquilo que somos como sujeitos sociais no cotidiano – é o principal incômodo que norteou as reflexões presentes nesse capítulo e em minha atuação como docente de História da América. Esse caminho se iniciou em 2018, passando pelas disciplinas de Sociedades Americanas/América em diversos períodos<sup>1</sup>, bem como em disciplinas como a de Museus e Espaços de Memória e a de Estágio Supervisionado na Licenciatura. Ao iniciar o debate sobre América Latina, encontrei uma literatura mais clássica e algumas referências inclinadas à decolonialidade ou com autores(as) que circulam por essa área. Assim, esse capítulo traz um tanto dessa experiência, in-

---

<sup>1</sup> Os cursos de Bacharelado e Licenciatura em História na Universidade Estadual de Ponta Grossa são diferentes, e as nomenclaturas das disciplinas de América Latina também: no Bacharelado chama-se “História da América”, ao passo que na Licenciatura chama-se “Sociedades Americanas”. No entanto, tratam-se das mesmas ementas e debates e, em ambos, o contexto histórico se refere ao período que precede à chegada dos europeus até o século XXI na América Latina.

quietações, caminhos percorridos e modificados, e está organizado da seguinte maneira: primeiramente, trago as decisões e mudanças iniciais em busca de uma formação crítica sobre a América Latina; em um segundo tópico, evidencio como a prática decolonial permite pensar em problematizações mais contundentes, como em relação ao racismo e ao feminismo; em seguida, finalizo trazendo breves apontamentos sobre o currículo do Paraná e os temas apresentados por meus alunos, considerando a diversidade da América Latina.

### PRÁTICAS IDENTITÁRIAS LATINO-AMERICANAS E O ENSINO DE HISTÓRIA

Vamos construir esse lugar sonhado onde ninguém possa decidir nada pelos outros, nem a forma de morrer. E este lugar vai se chamar Macondo (García Márquez).

A epígrafe acima refere-se à história de Macondo, fundada para que fosse livre em suas crenças, valores e pluralidade. Seria plena se não fosse a chegada de instituições que representavam “a cidade, o urbano e o mundo mais moderno/civilizado” ao estilo eurocêntrico. Macondo foi/é quase uma América Latina<sup>2</sup> se tivesse tido soberania e representatividade de seus povos originários, ou mesmo daqueles que resultaram do processo de colonização e da colonialidade. Ainda assim, mesmo que a literatura não seja a realidade, parte desta, pois, como reitera Ana Cristina Cesar, ela é também um modo de mobilizar o outro e de escrever sobre aquilo que incomoda na realidade (Cesar, 1999). “Gabo” talvez estivesse incomodado com a sua parte da América Latina quando escreveu “Cem anos de Solidão” – e talvez também estejamos.

A partir do ano de 2018, com essas preocupações – o uso de tecnologias e o ensino de América Latina –, busquei evidenciar discus-

---

<sup>2</sup> Para problematizações e leituras sobre o conceito “América Latina”, ler: FARRET, Rafael e PINTO, Simone Rodrigues. América Latina: da construção do nome à consolidação da ideia. *In: Topoi*, v. 12, n. 23, jul.-dez. 2011.

sões entre História Digital, Humanidades Digitais e as primeiras leituras decoloniais. Para tanto, considere a dificuldade de docentes em preparar a aula no dia a dia, o desconhecimento de fontes, dos lugares de memória da América Latina e dos arquivos que permitissem pensar em relações de passado, presente e futuro, além do uso das próprias ferramentas tecnológicas digitais.

À luz do projeto desenvolvido por Caroline Bauer “Caminhos da Ditadura em Porto Alegre”<sup>3</sup>, pedi aos discentes em diversas disciplinas, entre os anos de 2018 a 2024, que organizassem roteiros digitais de algum país escolhido por eles. Nomeei a atividade de “Caminhos latino-americanos *nosso povo*: memória, história, identidade, patrimônio”. Antes que desenvolvessem, trouxe-lhes leituras decoloniais, perspectivas relacionadas às culturas do passado e patrimonialização, como trabalha Fernando Nicollazi, além de evidenciar diversos Museus, Arquivos, Cabildos e exemplos de metodologias durante as minhas aulas. O roteiro pedido deveria conter, portanto, lugares de memória: um arquivo ou fontes para além de monumentos, ou seja, documentos escritos, cartas, diários, literatura etc.

O importante era que esse roteiro pudesse ser uma fonte de problematizações para docentes que atuam diretamente com o Ensino Regular. A escolha do tema e o recorte temporal eram livres, desde que dentro das temporalidades trabalhadas pela ementa da respectiva disciplina e deveriam envolver fontes diversas, como filmes, documentos, músicas e até oficinas práticas para os colegas quando fosse o caso; além disso, questões sociais, raciais, de classe, debates culturais e lugares de memória/patrimônios, a fim de debater esses lugares como monumento/documento<sup>4</sup>.

Ao mesmo tempo em que lecionava as disciplinas referentes à América Latina, comecei a me envolver com outras do Bacharelado em História na mesma Universidade, com o tema voltado a Museus e

---

<sup>3</sup> Instagram Caminhos da ditadura. Disponível em: [https://www.instagram.com/caminhosdaditadura\\_poa/](https://www.instagram.com/caminhosdaditadura_poa/). Acesso em: 05 mar. 2025.

<sup>4</sup> A referência de leitura é o texto de Jacques Le Goff: Documento/Monumento citado à frente.

Espaços de Memória, as quais me trouxeram mais temas dentro das discussões de patrimônio, identidade, memória etc. Com a influência de questões ligadas à memória e à diversidade, o roteiro foi organizado. Em um primeiro momento, em 2022, selecionei os trabalhos de duas turmas, nas quais foram produzidos 26 roteiros organizados em geral por duplas/trios. Como conjunto da produção, deveriam organizar o mapa digital ou fazer alguma produção com a utilização do padlet; o mapa ou padlet deveria conter mapas, links, acervos e imagens que sugerissem um leque de fontes com as quais poderiam ser trabalhadas as ideias de como foi (des)construída a América Latina.

Questões relacionadas à matriz colonial dentro do conjunto de temas e objetos de aprendizagem que professores encontram em sala de aula no cotidiano foram os temas relacionados e envolvidos pelos alunos, bem como são temas importantes para serem trabalhados na formação de futuros professores, a fim de pensar a diversidade e noções de tempo. Crucial é lembrar que os currículos são marcados por organizações temporais baseadas na tripartite, no que diz respeito à história do Brasil (Brasil Colônia, Império e República), e na de quadripartite (Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea). Quebrar essa organização, trazer novos grupos e dar lugares às novas vozes é um desafio em uma colonialidade que se mantém tão evidente em nossa sociedade por meio de uma educação que, há muitas décadas, é baseada em uma epistemologia europeia e norteamericana.

Nesse sentido, é preciso considerar que a historicidade dos temas presentes nesses currículos é impregnada de noções de tempo e espaço que ocupam uma forma cronológica baseada em perspectivas que não são a da diversidade da América Latina. O uso e a circulação de fontes, as metodologias e os eixos historiográficos submetidos à ideia de moderna ou de modernidade europeia reduzem os possíveis olhares. Lembro que esses princípios não são desdobramentos ontológicos da história, mas à narrativa hegemônica da civilização ocidental (Mignolo, 2005), que culmina em um apagamento da história das mulheres, das vozes e, principalmente, dos lugares das minorias, da luta ou, de modo geral, das práticas identitárias ligadas à América Latina – que é um dos objetivos centrais do Ensino de História.

Com essas considerações, foram discutidas as perspectivas do que deveriam ser as fontes ou temas principais dos trabalhos pedidos em sala de aula. As imagens abaixo se referem a um trabalho de 2022 de discentes de quarto ano, cujo tema principal era o Haiti:



Figura 01: Quadro de Etienne Chavannes  
Acervo próprio da autora

A primeira imagem se refere a um quadro de produção recente de Etienne Chavannes, cujo objetivo principal era expor o acontecimento conhecido como o de “Bois Caiman”. Segundo a historiografia e fontes datadas do século XIX, foi nesse momento que se iniciou um pacto entre escravizados – que, em geral, eram livres – para praticarem suas crenças no vodu, cuja origem é africana, mas que carrega elementos sincréticos com o cristianismo.



Figura 02: Imagem do Padlet  
Acervo próprio da autora

O movimento foi firmado por meio de um sangue animal: um acontecimento que foi reforçado no século XX como se tivesse sido um pacto feito com o diabo, na força que este tem dentro da crença cristã. Assim, não apenas o gesto de autonomia e de ideia de revolução nasceram no episódio conhecido como “Bois Caiman”, mas uma potencialização daquilo que será visto como uma prática anticristã a partir do movimento revolucionário haitiano, como observado na seguinte citação:

Este Deus que criou o sol, que nos traz luz do alto, que levanta o mar e que faz a tempestade rugir. Que Deus está aí, você entende? Escondido numa nuvem, Ele nos observa, **Ele vê tudo o que os brancos fazem!** O Deus dos brancos os empurra para o crime, **mas ele quer que façamos boas ações.** Mas o Deus que é tão bom nos ordena a

vingança. **Ele dirigirá nossas mãos e nos ajudará.** Jogue fora a imagem do Deus dos brancos que tem sede de nossas lágrimas. Ouça a liberdade que fala em todos os nossos corações (Dubois, 2016, grifos nossos).

Dubois, a partir de relatos do início do século XIX, trouxe as perspectivas e o que se narrava sobre o episódio. É possível perceber que a leitura é de que o Deus cristão não era mal-visto ou condenado, mas sim os seus representantes, que seriam os que praticavam ações ruins. É possível perceber que não se trata de uma simples confissão à fé, mas de se apoderar da força desse Deus para a sua luta também, como sugere em: “é o que ordena a vingança”. Um elemento central em um Ensino de História mais crítico e diverso é trazer a experiência dos grupos antes excluídos. Mesmo que o caso de Bois Caiman não tenha fontes diretas naquele dia, os registros de Dubois referem-se a narrativas orais sobre aquele acontecimento, anotados cerca de 20 a 30 anos depois. Portanto, além de desconstruir uma imagem pejorativa sobre as práticas religiosas, é possível inferir que aquelas pessoas na condição de escravizadas começaram a revolução em resistência ao processo colonial.

A educadora Catherine Walsh questiona a perspectiva de que alguns são apenas receptores de ideais, ao passo que outros são aqueles que são destinados a trazerem o chamado “progresso da modernidade” e de produzir o conhecimento (Walsh, 2008, p.136-138). Se há algum atraso social é aquele que diminui as vozes, o protagonismo e que, em nome de uma colonização e de uma colonialidade, ditou que a experiência indígena ou negra era menos importante em relação à representatividade da sua força, ao mesmo tempo em que o seu trabalho era alvo de exploração e de opressão, também responsável pelo racismo na América Latina.

Atraso social é ainda aquele que ressignifica episódios como o de Bois Caiman, inclusive nos séculos XX e XXI<sup>5</sup>. O racismo, por sua vez, continua a legitimar estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais que persistem em nossa sociedade, cujos números maiores de exclusão social afetam justamente os descendentes desses grupos em um contexto pós-colonial da América Latina.

Pensar o caráter relacional de interculturalidade proposto por Catherine Walsh é defender uma educação antirracista que se opõe à ideia do outro concebido a partir da experiência da colonialidade, mas expor essas diferenças e pessoas com um caráter relacional, no intuito de perceber as experiências, práticas culturais e sociais – ideia esta efetivada a partir de um princípio de negociação, solidariedade e tradução (Walsh, 2015, p.24), no qual posições estanques desses grupos servem apenas para legitimar as diferenças. Com esses princípios, passa a ser possível a ideia de pensar sobre a exclusão, a desumanização e a subordinação ontológica e epistêmico-cognitiva imposta aos grupos racializados (Walsh, 2008, p.25).

Assim, a decolonialidade, seus significados e possíveis atribuições eram constantes nas discussões em sala de aula no que diz respeito ao cuidado com o outro, com a natureza, experiências e cosmologias, objetivando um entendimento sobre um mundo latino-americano plural e não uma monocultura que institucionaliza o eurocentrismo. Com essas considerações, trago imagens de roteiros de memória apresentados por discentes no ano de 2022:

---

<sup>5</sup> Na reportagem da CNN é possível perceber como há disputas em relação a não inclusão ou alargamento das políticas públicas e nacionalistas relacionadas ao VODU e de como o terremoto do Haiti foi considerado um castigo, pelo pacto anteriormente citado. Disponível em: <https://edition.cnn.com/2010/US/01/13/haiti.pat.robertson/index.html>. Acesso em: 15 mar. 2025.

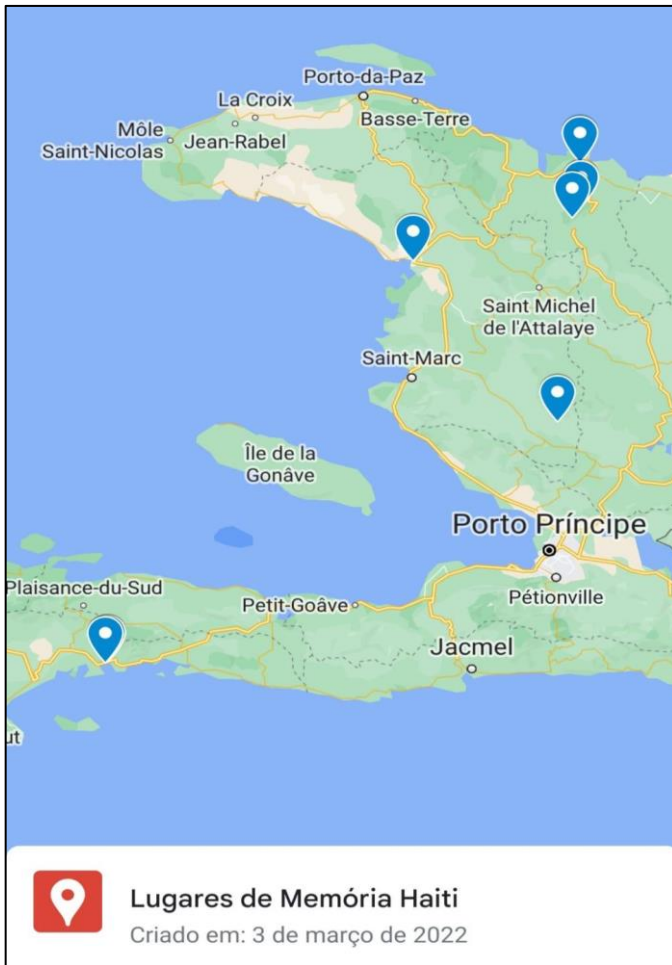


Figura 03: Lugares de Memória Haiti  
(acervo pessoal)

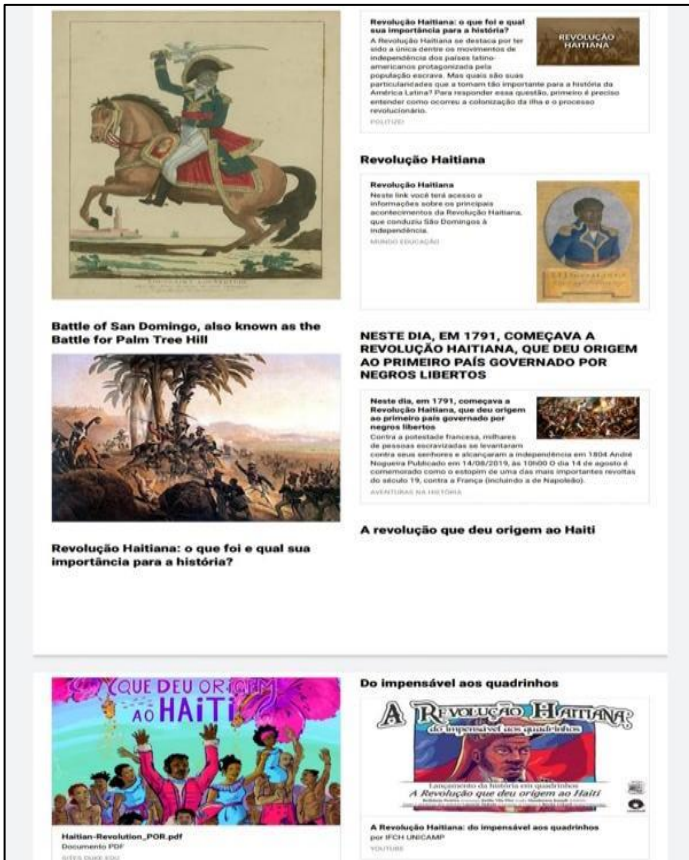


Figura 04: Links sobre o Haiti (acervo pessoal)

A imagem 03 evidencia lugares de memória no Haiti no mapa, os quais, ao serem clicados, trazem informações sobre monumentos, arquivos e fontes, com pequenos textos explicativos e que podem ser acessados de forma off-line (figura 04). Relações de tempo envolvendo o passado, o presente e o futuro também são indicadas, a fim de perceber permanências e transformações. A escolha do Haiti é pelo destaque e o pioneirismo (junto aos dos EUA) nos processos de independência do continente americano que, escravizados, tiveram na-

quele país. A presença negra – tanto nos grupos mais proeminentes quanto na política – também são diferenciais nos anos que se seguiram visto que, em uma maioria de países da América Espanhola, a presença maciça é de criollos<sup>6</sup>.

Ainda, as figuras 3 e 4 evidenciam os lugares representativos do reinado haitiano após a independência, cuja presença negra incomodou já naquele contexto. A escolha pelos lugares foi para trazer a pluralidade de grupos participantes e relações com o tempo presente; além disso, também evidencia os marcos mais essenciais desse acontecimento, com leituras críticas. Para esse roteiro, os “outros países já não viam a independência do Haiti como algo bom, muito menos o Palácio do rei e seu governo, também não foram de agrado para os monárquicos europeus” (figura 1, 2022), ou seja, demonstra como no século XIX – em um contexto já de Imperialismo norte-americano e de debate intelectual do panlatinismo, além de outras intervenções imperialistas e estrangeiras –, o Haiti sofria um desgaste político, pela presença negra em seu processo de independência e político que se seguiu.

Importante lembrar que o ensino de temas ligados à diversidade brasileira está também inscrito sob as Leis n.º 10.638 de 2003 e 11.645, de 2008 as quais, juntas, instituem a obrigatoriedade da “História e Cultura Afro-brasileira e Indígena” no currículo escolar. No entanto, como efetivar essas leis com diversidade e protagonismo se a matriz curricular é eurocêntrica e, por vezes, inscreve uma temporalidade eurocêntrica? Para problematizar as ideias e práticas identitárias latino-americanas é preciso considerar também que, segundo a Base Nacional Comum Curricular:

[...] existem **outros referenciais** de produção, circulação e transmissão de conhecimentos, que podem se entrecruzar com **aqueles considerados consagrados** nos espaços formais de produção de saber [...] **Problematizando a ideia de um “Outro”, convém observar a presença de uma percepção estereotipada natu-**

---

<sup>6</sup> Classe social com ascendência europeia e até ameríndia, mas que se reconhecia culturalmente com o primeiro grupo, firmando sua cultura e modelo social e político como o ideal.

**realizada de diferença**, ao se tratar de indígenas e africanos. Essa problemática está associada à produção de uma história brasileira marcada pela imagem de nação constituída nos moldes da colonização europeia (Brasil, 2017, p. 397, grifos nossos).

A despeito, portanto, da permanência de um eurocentrismo, o currículo permite-nos pensar em outras perspectivas que, por sua vez, devem trazer o protagonismo de outros grupos. Tanto as imagens acima, quanto o trabalho 2 (visto logo abaixo), inserem-se em um nível de 8.º ano, como reproduzo, segundo a BNCC:

**Independências na América espanhola/A revolução dos escravizados em São Domingo e seus múltiplos significados e desdobramentos:** o caso do Haiti

(EF08HI07) especificidades dos diversos processos de independência nas Américas.

(EF08HI08) Conhecer o ideário dos líderes dos movimentos independentistas e seu papel nas revoluções que levaram à independência das colônias hispano-americanas.

(EF08HI09) Pan-americanismo. (EF08HI10) **Revolução de São Domingo/Revolução Francesa.**

(EF08HI11) **Identificar e explicar os protagonismos e a atuação de diferentes grupos sociais e étnicos nas lutas de independência no Brasil, na América espanhola e no Haiti.**

(EF08HI27) **Identificar as tensões e os significados dos discursos civilizatórios, avaliando seus impactos negativos para os povos indígenas originários e as populações negras nas Américas** (Brasil, 2017, grifos nossos).

Considerado um marco na historiografia dita Moderna/Contemporânea, o Haiti tem um protagonismo em relação à sua independência – tratada como revolução – e com mais destaque em relação a quase todas da América Latina. Importante também observar o tópico EF08HI27, em que é frisada a palavra “civilizatórios” no que diz respeito às tensões e seus significados. Isso se deve pela própria ideia do que é ser um modelo de civilização em um mundo eurocêntrico que se discursa como tal e, ao mesmo tempo, permite que

futuros docentes questionem o termo e tragam outras perspectivas de ser no tempo e no espaço que fujam desse modelo.

Evidenciar outras vozes e lugares, bem como fontes que se diferissem de uma prática comum – ou seja, branca, eurocêntrica e cristã – é o que ocorreu em um trabalho, quando os discentes escolheram as mulheres como tema para trabalhar assuntos relacionados à independência (tema este presente no próximo tópico). Crucial também é reforçar com os discentes como não evidenciar estereótipos do que é o “outro”, ou seja, frisar noções de alteridade para uma ideia mais democrática do que seria – ou poderia ser – a construção da Nação. Para tanto, é necessário trabalhar noções de colonialidade (do ser, do corpo, do poder), raça, etnia, colonização, modernidade e etc., bem como (des)construir a seguinte ideia que está presente na BNCC: “povos, mundo, eu-outros e nós”, visto que a noção de tempo que parametriza o currículo brasileiro nacional (e mesmo os estaduais), em geral, é o europeu (Brasil, 2017, p. 397).


Dessa forma, o caráter relacional é imprescindível para trabalhar com modos de vida diferentes, trazendo cosmologias e experiências interculturais, a fim de evidenciar como grupos diversos se relacionam com o seu tempo e espaço de maneiras diferentes. Com essas perspectivas, destaco no próximo tópico mais dois roteiros, com outras ênfases sobre a diversidade na América Latina a partir das atividades propostas e de reflexões que dizem respeito às dificuldades de se pensar a diversidade em uma estrutura eurocêntrica.

## LUGARES DE MEMÓRIA, MULHERES E O CURRÍCULO PARANAENSE

A independência em questão que aparece na imagem 05 foi a do Peru, ocorrida a partir de Trujillo. Lugares de memória são espaços simbólicos e materiais com historicidade e devem ser compreendidos a partir do espaço que ocupam em nosso cotidiano e em sala de aula. Para Nora, esses espaços públicos simbolizam a memória coletiva em relação àquilo que tem significado para a sociedade e são também objetos de disputa, de silenciamento e de esquecimentos por vezes,

propositais, e de acordo com os estratos próprios da memória no tempo presente (Nora, 1993, p.21/22).

Dito de outra forma, lugares de memória podem ganhar atribuições de sentido de acordo com as gerações, as quais podem reforçar uma perspectiva ou outra segundo sua “vontade de memória”. Ao serem (quando são) compreendidos e criticados, os monumentos passam a ser vistos como documentos e, para isso, dependem também da objetividade de uma crítica e trabalho da História, conforme o historiador Jacques Le Goff. Já “monumento” diz respeito aos lugares sacralizados, com pouco sentido e relação com o presente, que evocam o passado e deixam à memória, porém de um modo subjetivo e difuso (Le Goff). Nesse sentido, exponho abaixo mais dois trabalhos apresentados sobre lugares de Memória no Peru, envolvendo questões de América Latina colonial e ditatorial do século XX:



o A Casa da Emancipação recebeu esse nome porque, segundo a tradição histórica da cidade, aqui se reuniam os notáveis de Trujillo, convocados pelo Marquês de Torre Tagle, prefeito de Trujillo em 1820, para decidir o apoio à causa emancipatória dos libertadores, corrente do sul liderada por Dom José de San Martín. Essas reuniões ocorreram em dezembro de 1820 e resultaram na proclamação da independência de Trujillo, em 25 de dezembro do mesmo ano.

**Centro Histórico de Trujillo, história eterna e arte**

O Monumento à Liberdade se destaca na Praça de Armas, uma imponente escultura em mármore, e a Catedral de Trujillo, que abriga importantes obras de arte vice-reis. Trujillo é muito mais que a eterna primavera, é a história que nunca acaba.

PERU

ELÍDER FORTES 06/10/21, 18:44 P.S

### Partindo da "Plaza de Las Armas"

A partir da Praça das Armas vamos fazer uma trajetória das independências. Através da Casa de Emancipación, que vai nos mostrar a vida de pensadores Peruanos.

Figura 05: Referência à independência  
Acervo pessoal



Figura 06: Referência ao Parque da Memória  
Acervo pessoal

Na imagem 05 são evidentes temas e fontes relacionados à presença “criolla” (como eram conhecidos os “libertadores”) nos atos de independência e envolvem ainda alguns indígenas, como Tupac Amaru II, nobre indígena que conduziu a maior rebelião anticolonial no século XVIII e bisneto de Tupac Amaru I, o último rei inca. A imagem 06 faz referências aos acontecimentos da ditadura do Peru na segunda metade do século XX, como a presença do grupo Tupac Amaru MRTA. Importante perceber que a presença indígena se camufla em meio às imagens dos criollos e há um processo de miscigenação, que mais interessa à colonialidade. Essa percepção também lembra a ideia de San Martín no século XIX, um dos “libertadores”, quando afirmou que, em um futuro, todos os “aborígenes” do Peru seriam “peruanos”. Da mesma forma como indígenas são silenciados sobre o protagonismo nesse processo, classes sociais europeias ou

descendentes se colocam como tal<sup>7</sup>. Ao mesmo tempo em que os temas apresentados se referem a diferentes temporalidades, permitem pensar em relações de passado, presente e futuro sobre indígenas sob a colonização e a colonialidade e as suas pautas no mundo contemporâneo.

Desse modo, é importante perceber quais são os grupos que compõem esses lugares de memória, como são apresentados. Ainda, os trabalhos sugerem museus, cartas e trazem acontecimentos básicos para problematizar como e por que as camadas de silenciamento do protagonismo indígena interessam a alguns grupos. Pensar sobre uma história em que heróis não são apenas homens, brancos, crioulos, europeus com fontes acessíveis de forma virtual é trazer parte de uma América Latina diversa à formação docente.

Além disso, pensar criticamente sobre lugares de memória e a historicidade desses espaços é uma necessidade que temos para o exercício da docência. O historiador Fernando Nicollazi, ao debater sobre usos do passado em relação à história e patrimônio no México, ressalta a importância de se pensar a divisão do tempo, questão cara em uma estrutura eurocêntrica, mas chama a atenção para o gesto performativo dos objetos que podem ser mobilizados “no sentido de um cultivo simbólico de experiências pretéritas, [que] permite, inclusive, atentarmos para os próprios usos da história que fazemos e que são feitos na sociedade” (Nicollazi, 2019). Além disso, discentes também devem ser provocados em relação à historicidade dos acontecimentos históricos, dos lugares de memória, como considera François Hartog, quando sugere que o conceito frisa uma ideia de passagem, de noções de tempo e de diferenciações de espaço com base em articulações diversas acerca do passado, presente e do futuro (Hartog, 2003, p. 27-28).

---

<sup>7</sup> Quijano explicita como isso ocorre normalmente no processo de colonização, cuja base é o racismo e o capitalismo. Para mais informações ver: QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Colección Sur-Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, 2005.

Gestos performativos estes que, inclusive, devem trazer as mulheres, negras, brancas, indígenas, pardas que, por vezes, são esquecidas nesses temas; evidenciar a presença de mulheres é romper com o padrão normativo europeu em relação aos processos de descolonização e de colonialidade. A feminista Maria Lugones frisa que mulheres latino-americanas são aquelas que formam a massa trabalhadora, escravizada e, principalmente, de ascendência africana e indígena, cuja racialização sobre os seus corpos também as determinou como fêmeas, usurpando seu direito ou condição de “gênero feminino”, de atribuir ou reivindicar sua ancestralidade e referências culturais (Lugones, 2020).

É um projeto patriarcal, com continuidade pelos interesses neoliberais em nosso contexto. Porém, para pensar a formação docente por um viés também feminista, a fim de buscar uma equidade social nas periferias e até mesmo pelas leituras possíveis em relação ao currículo, é preciso considerar a universalização das mulheres, as diferentes experiências baseadas em raça/etnia e classe em contraponto ao contexto imposto pela modernidade europeia e ao feminismo europeu. A feminista Françoise Vergès expõe sobre como este feminismo de raízes europeias e o norte-americano tornam difícil uma mulher branca “se reconhecer como tal”, visto que o processo de libertação de escravizados teria apagado/silenciado esse passado, ao passo que permitiu no mundo contemporâneo a construção de um mundo menos desigual, muito ao modo como se percebe na História das Mulheres e até mesmo nos debates de gênero mais atuais. Para Vergès, ainda assim, o feminismo civilizatório permanece racista e baseado em classes, visto que:

Percebendo-se como vítimas dos homens elas **não enxergam que seu desejo de igualdade em relação a esses homens repousa na exclusão de mulheres e homens racializados/as** e que a concepção europeia de modernidade na qual se inscrevem, coloca mulheres e homens que não pertencem à sua classe nem à sua raça em uma situação de desigualdade de fato e de direito (Vergès, p.56, grifos nossos).

Ao pensar em formação docente e diversidade, é preciso evidenciar as camadas de diferenças que temos entre os mais diversos grupos sociais, étnicos e raciais que compõem a contemporaneidade. Sujeitos subalternizados por essas causas, em especial os grupos mais populares, que acabam carregando consigo marcas da colonialidade e não apenas de gênero. É deste modo que a colonialidade de gênero de Lugones (2000) encontra espaço no debate de América Latina, ainda como consequência da colonização que os via como “macho e fêmea”, perspectiva que esta que justifica os lugares sociais e de trabalho menos desvalorizados, as violências epistêmicas, físicas e sexuais, entre outras.

A imagem 07 refere-se a um último trabalho exposto aqui sobre Micaela Bastidas Puyucagua, que também liderou um movimento anticolonial junto ao seu companheiro Tupac Amaru II (e, por vezes, sozinha). Importante perceber que as imagens de Micaela, em geral, são mais “embranquecidas”, provavelmente pelas influências de uma colonialidade do ser, do poder e que se reproduz sobre nossos corpos.



Figura 07: Padlet “Micaela Puyucagua”  
Acervo pessoal

Da apresentação de Micaela Puyucahua à visita virtual ao Museu “Casa de Emancipación”<sup>8</sup>, um professor teria dois ou três elementos básicos para pensar a colonialidade de gênero e a presença de mulheres na História da América Latina.

Exponho aqui esse debate sobre diversidade, questões étnico-raciais e feministas por dois motivos: o primeiro é pelo fato de a BNCC não as contemplar da forma como deveria, ou seja, sem dar o espaço devido visto que se trata do principal documento brasileiro educacional em relação aos currículos. Ao mesmo tempo, no caso do Paraná, há algumas aberturas para esses temas<sup>9</sup>. Em um segundo momento, é preciso pensar como não apenas precisamos citar nomes e lugares de memória no ensino da América Latina, mas evidenciar as camadas de silenciamentos e as relações de tempo presente, passado e futuro.

Desse modo, trago o exemplo do 8.º ano, sobre as independências (temas em geral dos trabalhos discentes apresentados nesse capítulo) que, no caso do Currículo Estadual do Paraná (CREP), são assim mencionadas: “[...] PR. EFO8HI11. s. 8. 16 Identificar e **explicar os protagonismos e a atuação de diferentes grupos sociais e étnicos nas lutas de independência no Brasil, na América espanhola e no Haiti [...]**”, isso entre 6 conteúdos e 17 objetivos de conhecimento para um trimestre (CREP, 2018, p. 28). Ainda assim é preciso ressaltar que, no trimestre, América Espanhola aparece como orientação de conteúdo duas vezes, mas em momento algum em todo o currículo há relações entre orientações de conteúdo, objetos ou objetivos de aprendizagem sobre América Latina, independências e perspectivas identitárias, isto é, não são os temas principais a serem trabalhados.

---

<sup>8</sup> Site disponível em: <https://fundacionbbva.pe/casonas-y-museos/casa-de-la-emancipacion/>. Acesso em: 31 mar. 2025.

<sup>9</sup> Importante ressaltar que em outros trabalhos podemos debater a relação entre a BNCC e o CREP de forma mais problemática. Neste capítulo, o objetivo é trazer a experiência em relação à América Latina.

Nesse sentido, lembro o quanto o povo latino-americano é múltiplo, com inúmeras cosmologias e cultura material, porém essa diversidade foi homogeneizada pela modernidade, a qual exclui a diferença e gera um desconhecimento, falta de criticidade e até mesmo ausência de identificação com o termo – e é novamente homogeneizada pelo próprio currículo paranaense, brasileiro etc. Em relação à Modernidade, Walter Mignolo afirma que o processo de gestação do termo seria do século XVI e ligado ao barroco das elites criollas, posteriormente potencializado nas independências do XIX, as quais foram conduzidas segundo os interesses muito mais de lideranças e modelos europeus às sociedades ameríndias. Desse modo, se as culturas destas fossem consideradas, mais ouvidas e debatidas em uma perspectiva intercultural, é possível que a identificação e a historicidade fossem mais reconhecidas.

Por último, trago um tema presente do 9.º ano no CREP: os movimentos civis, para apontar a relação entre passado e presente e a historicidade das inúmeras sociedades originárias. Em o nascimento da República, a situação dos povos originários e negros até 1964 é colocada em questão para se pensar a inclusão e as exclusões sociais e de terra, bem como nos temas da ONU, embora a orientação de conteúdo indique a criação desta e não o debate sobre os grupos que podem ser beneficiados com um olhar mais de humanidade. Além disso, na unidade temática “modernização e ditadura militar” há a possibilidade de se trabalhar com movimentos feministas, negros e outros; entretanto, é preciso considerar que a orientação de conteúdo é a ditadura militar. Nesse mesmo item sugere-se: “[...] Identificar e relacionar as demandas indígenas e quilombolas como forma de contestação ao modelo repressor da ditadura e as consequências voltadas a essas populações” (CREP, 2018, p. 35). Também lembro que apenas ter espaço no currículo e na sala de aula milagrosamente não é suficiente, como nos lembra Françoise Vergès.

O currículo é prescritivo, é um saber a ser ensinado e é também formador de nossas identidades, ao tempo que é, em si, já encerrado. No caso do CREP, o efeito didático é a ausência de um lugar propício para o debate sobre a complexidade que é nossa América Latina e a

relação com os povos originários. Ainda assim, o entrave não é apenas nos currículos: também reside na própria epistemologia.

### CONSIDERAÇÕES

Lugares de memória são repletos de subjetividade e têm gestos performativos. Fazer o uso de mapas digitais e de outras ferramentas tecnológicas mostra-me que o espaço das cidades e dos patrimônios pode ser ampliado e democratizado, tanto na formação docente quanto para o uso em sala de aula. Crucial é trazer para os(as) discentes mais sensibilidade em relação às práticas identitárias do nosso continente, a fim de que se apropriem, criem materiais, metodologias e formas de ver as fontes. Que sejam mais críticos, para que não reforcem em sala de aula a hegemonia colonial ou mesmo a colonialidade. Evidenciar roteiros e mapas digitais por meio de ferramentas como My Maps, Google Acadêmico, entre outros, é lembrar que a tecnologia também tem historicidade e está em constante transformação. É preciso que na formação docente discutamos sobre aplicativos ou softwares que podem ser construídos diretamente sobre o que interessa ao Ensino de História, ao mesmo tempo em que consideramos o que é grátis e pode ser utilizado de forma on-line, visto que o Brasil é um país desigual, com amplo uso de smartphones e com inúmeras áreas rurais e urbanas sem acesso a uma internet de qualidade. Precisamos também refletir sobre como o uso dessas ferramentas sugere subjetividades e forma suportes de memória (as chamadas tecnologias sociais da memória), e de que forma podem exteriorizar o contexto do objeto, traçar links que encaminham a outros (tagueamento), gerando uma teia de redes que seja democrática às minorias, mesmo sendo objeto também de disputa. Ao também encontrarem no espaço acadêmico teorias e ideias (como as decoloniais) que os façam pensar sobre como lugares de memória, acervos e fontes são atravessados por questões étnico-raciais, de gênero, classe etc. , discentes podem ter consciência histórica e consciência sobre o papel social do historiador e da historiadora. Que possamos, de fato, construir uma América Latina mais sonhada, em que

todas as pessoas tenham lugar de fala (e de escuta), desde as minorias até as(os) nossas(os) alunas(os).

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Ministério da Educação, 2015. Disponível em:  
<http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>. Acesso em: 09 mar. 2025.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Ministério da Educação, 2017. Disponível em:  
[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_publicacao.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf). Acesso em: 09 mar. 2025.
- CESAR, Ana Cristina. *Crítica e tradução*. São Paulo: Ática, 1999.
- DUBOIS, LAURENT. *Slave revolution in the Caribbean, 1789–1804 : a brief history with documents*. Bedford/St. Martin's. Disponível em:  
[https://archive.org/details/slaverevolutionio000odubo\\_2ed/page/n5/mode/2up](https://archive.org/details/slaverevolutionio000odubo_2ed/page/n5/mode/2up). Acesso em: 05 mar. 2025.
- FARRET, Rafael e PINTO, Simone Rodrigues. América Latina: da construção do nome à consolidação da ideia. In: *Topoi*, v. 12, n. 23, jul.-dez. 2011.
- HARTOG, F. (2013). *Regimes de historicidade: Presentismo e experiências do tempo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- KILOMBA, Grada. *Memórias da plantação: episódio de racismo cotidiano*. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2019.
- LE GOFF, Jacques. “Documento/Monumento”. In: *História e memória*, Campinas: Unicamp, 1996.
- LUGONES, Maria. Colonialidade e gênero. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque. (org.). *Pensamento Feminista Hoje: perspectivas decoloniais*, 2020.
- MIGNOLO, Walter. *A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade*. Disponível em:  
<http://www.antropologias.org/rpc/files/downloads/2010/08/Edgardo-Lander-org-A-Colonialidade-do-Saber-eurocentrismo-e->

- ciências-sociais-perspectivas-latinoamericanas LIVRO.pdf. Acesso em: 03 fev. 2025.
- NICOLLAZI, Fernando. Culturas de passado e eurocentrismo: o périplo de tláloc. *In: A História (in) Disciplinada*. Vitória: Editora Milfontes, 2019.
- NORA, Pierre. *Entre memória e história: a problemática dos lugares*: 1993.
- VERGÈS, Françoise. *Um feminismo decolonial*. São Paulo, Ubu Editora, 2020.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In: LANDER, Edgardo (org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Colección Sur-Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, 2005.*
- PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação. *Currículo da Rede Estadual Paranaense – CREP*. Curitiba: SEED, 2019.
- WALSH, Catherine. Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial. *In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramon. (ed.). 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, 2013.

O que Malinche tem a ver com o ensino da  
História? Mulheres indígenas na história e  
na luta por um mundo mais justo

Meri Emeli Alves Machado

Mestre em Ensino de História pela Universidade Federal do Rio  
Grande do Sul (UFRGS).

Este é um relato da minha experiência de pesquisa como parte do Grupo “A Aula Inacabada: democracia, utopia e ensino de História”<sup>1</sup>. A pesquisa do *Aula Inacabada* é um trabalho coletivo que envolve a Universidade (UFRGS) e escolas de Educação Básica da região. Seus participantes realizam e analisam experiências didáticas construídas a partir da questão: que utopias podem ser criadas por docentes e estudantes em aulas de história da democracia? Para explorar esta pergunta, os objetivos da pesquisa se delinearão inicialmente em: a) identificar e analisar algumas das tendências na produção de conhecimento em ensino de História ligadas à educação política e à formação democrática e cidadã de jovens da Educação Básica; b) produzir e analisar, coletivamente, aulas sobre história da democracia; c) analisar as relações temporais produzidas por estudantes de Educação Básica a partir das aulas ministradas; d) criar conceitos sobre a aula de história e suas possíveis relações com as utopias políticas de jovens estudantes e de docentes. O referencial teórico-metodológico foi construído e segue sendo ressignificado a partir de perspectivas críticas que questionam a branquitude, o eurocentrismo e os essencialismos no debate político e na produção do campo do ensino de História.

Desde o início do projeto, em 2021, temos realizado encontros virtuais e híbridos nos quais discutimos o referencial teórico, organizamos e produzimos materiais didáticos (com a ajuda fundamental dos estudantes bolsistas de Iniciação Científica e Extensão), analisamos e compartilhamos os dados e resultados, além da organização e participação em eventos e da promoção de oficinas para Escolas de Educação Básica.

---

<sup>1</sup> Grupo de pesquisa iniciado na Faculdade de Educação da UFRGS. Atualmente, funciona como grupo de pesquisa registrado no Diretório do CNPq: [dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/9145733206100520](https://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/9145733206100520) e como programa de extensão na UFRGS (54841). O projeto original foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS e está registrado na Plataforma Brasil sob o n. 58900922.7.0000.5347. Informações disponíveis em: <https://www.ufrgs.br/aulainacabada/>.

Um dos primeiros passos da pesquisa consistiu em realizar um levantamento a partir da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e dos documentos orientadores das nossas respectivas redes de ensino, analisando as menções à democracia e seus sentidos predominantes, especialmente nas seções dedicadas à História como componente curricular. Também procuramos concepções democráticas que transcendiam as limitações do eurocentrismo, da branquitude e do patriarcalismo, incluindo discussões sobre o racismo e o papel fundamental dos movimentos de mulheres, LGBTQs e povos subalternizados na conquista de direitos, como a participação política, melhores condições de trabalho, acesso à educação, à saúde, à terra, igualdade social, entre outras demandas e reivindicações históricas.

A partir dos dados coletados, constatamos que as menções à democracia nos documentos estão distribuídas nos componentes curriculares, principalmente nas diretrizes e competências, sendo abordadas como valores ou princípios democráticos, ou ainda, sob a perspectiva de uma democracia inclusiva. Porém, são mais raras as referências à participação política efetiva como voto e eleições, atuação dos movimentos sociais ou os princípios da Constituição Federal de 1988 e do Estado Democrático de Direito. As menções a raça/racismo, gênero, LGBTQ+, movimento negro, povos indígenas são ainda menos frequentes e pouco desenvolvidas. Democracia é mais frequente nos documentos curriculares como um valor abstrato, que perpassa o processo educativo como um todo, mas não se traduz em ações, experiências ou vivências significativas para os estudantes.

A partir destas reflexões, deliberamos sobre propostas de ensino da história da democracia que fossem contracoloniais e não-eurocêntricas, que possibilitassem reflexões e vivências sobre a democracia, sobre a participação dos movimentos sociais na construção de sociedades democráticas historicamente, na fabulação crítica<sup>2</sup> e na criação de utopias sobre o futuro por perspectivas radicais de democracia que combatam o racismo, o patriarcado e o capitalismo. Dessa

---

<sup>2</sup> HARTMAN, S. Vênus em dois atos. *Revista Eco-Pós*, v. 23, n. 3, p. 12–33, 2020. Disponível em: [https://revistaecopos.eco.ufrj.br/eco\\_pos/article/view/27640](https://revistaecopos.eco.ufrj.br/eco_pos/article/view/27640). Acesso em: 26 fev. 2025.

forma, precisávamos definir o conceito de democracia e nos dedicamos a isto com base, principalmente, nas obras de Chantall Mouffe, 2003<sup>3</sup>; Guerreiro Ramos, 1995<sup>4</sup>; Nilma Lino Gomes, 2017<sup>5</sup>; Lynn Hunt, 2007<sup>6</sup> e Wendy Brown, 2015<sup>7</sup>. A partir destas leituras, entendemos que precisávamos buscar as histórias silenciadas, especialmente as que tratam de lutas, resistência e conflitos, evitando as narrativas genéricas que ignoram a multiplicidade das trajetórias que combateram/combatem as injustiças, o racismo, o patriarcado e toda forma de discriminação.

Neste processo, optei por abordar numa turma de 7º. ano os povos indígenas, com ênfase nas mulheres indígenas e suas lutas históricas, a fim de refletir sobre a história da democracia no Brasil. Considero que a violência da colonização e o silenciamento das vozes das mulheres indígenas possuem características específicas que marcam trajetórias de resistência em uma estrutura racista e patriarcal. Assim, incluir essas histórias nas aulas de História e apresentar suas trajetórias por meio da análise de fontes primárias e diferentes perspectivas históricas me pareceu uma abordagem adequada para promover a reflexão sobre os movimentos sociais, suas lutas por direitos, participação política e as distintas experiências ao longo do tempo.

Durante o planejamento inicial, optei por trazer às aulas visões críticas sobre o processo de conquista e colonização das Américas e dois exemplos de *vozes* de mulheres indígenas na história da colonização: as guerreiras icamiabas e a tradutora Malinche. A proposta também se desenvolveria com discussões sobre democracia, a participação dos diferentes movimentos sociais na Assembleia Nacional Constituinte de 1988 e as instituições democráticas. Por fim, as aulas

---

<sup>3</sup> MOUFFE, Chantal. Democracia, cidadania e a questão do pluralismo. *Política & Sociedade*, [s. l.], n. 3, p. 11–26, 2003.

<sup>4</sup> RAMOS, Guerreiro. *Introdução crítica à sociologia brasileira*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1995.

<sup>5</sup> GOMES, Nilma Lino. *O movimento negro educador*. Saberes construídos na luta por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

<sup>6</sup> HUNT, Lynn. *A invenção dos direitos humanos: uma história*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

<sup>7</sup> BROWN, Wendy. *Undoing the demos: Neoliberalism's stealth revolution*. New York: Zone Books, 2015.

finais seriam mais focadas no tempo presente, abordando as demandas e ações políticas dos povos indígenas na atualidade, com ênfase em ativistas mulheres de destaque. A culminância consistiria em reflexões centradas na imaginação de passados e futuros distintos, além da reflexão sobre a participação popular na construção de um mundo mais justo ao longo do tempo.

Durante as reuniões do grupo de pesquisa, definimos recortes históricos e selecionamos materiais e recursos que potencializassem a dinâmica das aulas. Constatamos que um material de apoio, contendo textos e documentos históricos, imagens, sugestões de filmes e documentários, além de um diálogo com as mídias digitais e propostas para análise e reflexão, seria fundamental como orientação para as aulas, sem, no entanto, se restringir a um conteúdo encerrado em si, ou seja, os professores que se utilizassem do material poderiam explorar outros recursos e aprofundar conceitos e abordagens. Assim, os *Cadernos A Aula Inacabada* foram produzidos a várias mãos, com ajuda imprescindível dos estudantes extensionistas e bolsistas da graduação. Nas minhas aulas, utilizei a versão em PDF intitulada *Mulheres indígenas no passado e no presente das Américas e suas lutas por direitos*.

Para a aplicação das aulas, escolhi a turma do 7.º ano A (2022) da escola em que atuo como professora de História desde abril de 2010, a EMEB Machado de Assis, em Novo Hamburgo, RS. A escolha se baseou no interesse dos estudantes, no perfil participativo, questionador e diverso da turma, além do bom relacionamento com a professora. A turma era composta por 35 estudantes, com média de idade de 13 anos. Desses, 20 autorizaram os Termos de Assentimento e Consentimento para que a professora e os demais pesquisadores pudessem analisar suas produções. No entanto, as aulas foram desenvolvidas com a turma integralmente, e apenas os trabalhos autorizados foram tabulados e analisados.

A primeira parte do material didático consistiu em um questionário socioeconômico que engendrou uma discussão bastante profícua, em todas as escolas que participaram, sobre ensino de história da democracia na periferia e as concepções dos estudantes sobre o espa-

ço periférico<sup>8</sup>. No questionário, os estudantes responderam sobre si, sobre suas condições socioeconômicas, sobre suas percepções a respeito do bairro em que vivem e sobre a escola. Além disso, também havia questões diagnósticas sobre conhecimentos prévios a respeito das sociedades indígenas na América antes do processo de colonização e um exercício de imaginação.

Os estudantes apresentaram maior dificuldade para escrever qualitativamente sobre seu bairro e escola, bem como sobre o exercício de imaginação que envolvia a visita a uma aldeia indígena. Nessas partes, em que precisavam fazer descrições, mostraram-se mais hesitantes e confusos. Os estudantes demonstraram uma visão negativa consolidada sobre o bairro especialmente, o que dificultava a percepção de suas características positivas; foi necessário detalhar o que, na visão dos estudantes, constituiria um bairro com melhor qualidade de vida. Para isso, formulei algumas perguntas para orientá-los nesse processo (ex.: Temos acesso à saúde no bairro? Temos acesso à educação? Há transporte público? Pavimentação? Segurança pública? Saneamento básico? Moradia digna? Praças e parques? Arborização? Facilidade de acesso ao comércio e serviços? Empregos? etc.). Esse exercício gerou um debate focado, com alguns grupos discutindo a qualidade e a conservação dos espaços e serviços mencionados no bairro.

Quanto ao exercício de imaginação sobre a visita a uma aldeia ou comunidade indígena, percebi que os estudantes compartilharam muitas informações entre si. Alguns optaram por listar características, enquanto outros se esforçaram para descrever de maneira mais detalhada como viam os povos indígenas.

No processo de tabular as respostas desta seção do questionário, percebi que a visão dos estudantes sobre o bairro estava influenciada por acontecimentos recentes ligados à intensificação da violência

---

<sup>8</sup> A análise do questionário socioeconômico resultou em artigo produzido pelos professores que o aplicaram:

SCHLATTER, Bruno Belloc Nunes; BARZOTTO, Carlos Eduardo; PACIEVITCH, Caroline; SCHNEIDER, Gabriela; MACHADO, Meri Emeli Alves. "Muito tiro": ensinando histórias da democracia na periferia. *História & Ensino*, Londrina, v. 30, n. 1, p. 011-036, jan.-jun. 2024.

urbana naquele contexto em que as aulas foram aplicadas. Os conflitos entre facções no bairro despertavam a sensação de medo e desamparo nas famílias, e isso se refletia na forma como os estudantes percebiam o bairro de modo geral. Nas suas respostas havia menções frequentes às armas de fogo, tiroteios, conflitos entre vizinhos e mortes violentas. No entanto, quando instigados a descrever características positivas, reconheceram o acesso a serviços como comércio, transporte coletivo, proximidade de unidades de saúde, escolas e parques. Em suas respostas, foi possível perceber também a valorização de espaços arborizados, com espaços de lazer e quadras de esporte.

Quanto às suas visões sobre a escola, os estudantes demonstraram que o que mais os motiva são bons professores e um espaço físico conservado, equipado e acolhedor. Ressaltaram o problema da falta de professores e os espaços e equipamentos essenciais que a escola não possuía ou que não estavam em bom estado. Também os sensibiliza a complexidade das relações entre colegas, a frequência das brigas, os casos de bullying e hostilidades que geram desconforto nas interações diárias. Embora tenham reconhecido a disponibilidade de serviços e o progresso na infraestrutura do bairro, é evidente que não há uma aceitação passiva da escassez. Eles estão cientes de que a comunidade poderia ter acesso a uma qualidade de vida superior. Observa-se que a desigualdade no acesso a bens de consumo alimenta uma mentalidade individualista e enfraquece o sentido de coletividade. Esse desejo de pertencimento, de acolher e ser acolhido, permeia as relações e encontra na escola um espaço de projeção para suas ideias sobre convivência, bem-estar e qualidade de vida.

Quanto ao exercício de imaginação sobre os povos indígenas, percebi que ainda persistem algumas visões românticas e estereotipadas, especialmente no que diz respeito ao modo de vida e às moradias. Embora, no ano anterior, tenhamos estudado diversos aspectos dos povos originários – utilizando materiais didáticos que abordavam diferentes culturas indígenas em espaços urbanos e rurais, além das suas lutas pela terra, demarcações territoriais, línguas, religiosidades, entre outros –, foi comum o uso de expressões como “barro” e “palha” para se referir às casas; “roupas de pano” e “vestimentas

parecidas com as dos seus antepassados”; e a ideia de que os meios de transporte seriam “a pé” ou “a cavalo”. Esses termos sugerem uma visão de que o modo de vestir dos indígenas é precário ou que suas culturas são estáticas. Alguns estudantes também tentaram descrever os membros da aldeia indígena imaginária com base no que acreditam ser o modo de pensar, sentir e agir da comunidade como um todo, mas de maneira romantizada, utilizando expressões como “acolhedores” e “ajudando uns aos outros”, o que reforça a idealização de uma convivência harmoniosa e sem conflitos.

No entanto, também surgiram nas respostas ideias mais complexas, como as descrições com ressalvas, evitando generalizações e enfatizando a diversidade de culturas, realidades e modos de vida:

Exemplo 1 – “[...] provavelmente vão ter pessoas com uma pele escura e provavelmente também outras cores de peles [...]”.

Exemplo 2 – “[...] povos indígenas, casas, prédios, mercados, ruas [...]”.

Exemplo 3 – “[...] Suas vestimentas seriam como de qualquer outra pessoa com camisa, calças, etc (dependendo dos povos, alguns ainda utilizam as vestimentas parecidas como seus antepassados mas isso depende da cultura de cada povos). O meio de transporte, eu acho que seja como de qualquer outra pessoa, já que eles tem acesso a celulares computadores, etc.”<sup>9</sup>.

Na última parte do questionário, os estudantes foram convidados a demonstrar seus conhecimentos prévios sobre as sociedades indígenas pré-coloniais. Foram apresentadas cinco questões objetivas, abordando os Maias, Incas, Povos da Amazônia, Astecas/Mexicas e o Povo Guarani. Em todas as questões, a maioria da turma respondeu corretamente, ou seja, associou os documentos e monumentos históricos/arqueológicos às suas respectivas culturas.

Dessa forma, foi possível perceber que, embora os estudantes ainda reproduzissem algumas ideias do senso comum sobre os povos indígenas, já haviam se apropriado de noções importantes que os ajudariam a compreender de maneira mais complexa os processos

---

<sup>9</sup> Optei por manter a escrita original dos estudantes nos três exemplos.

históricos relacionados à conquista e à colonização. Isso inclui uma visão não eurocêntrica, que leva em consideração as particularidades dos povos indígenas na América, suas relações de poder, a grande diversidade de povos e culturas, e, mais especificamente, o papel das mulheres indígenas durante a conquista e também para a resistência.

### A GUERRA CONTÍNUA ENTRE INDÍGENAS E NÃO INDÍGENAS NA AMÉRICA

Após a aplicação do questionário socioeconômico, iniciamos as primeiras aulas focadas nas culturas americanas pré-conquista e colonização. Como mencionado anteriormente, cada professor(a) planejou suas aulas utilizando o material de apoio, especificamente o *Caderno Mulheres Indígenas no Passado e no Presente das Américas e suas Lutas por Direitos*, mas sem se restringir apenas a ele. Eu, particularmente, optei por abordar o tema de forma mais ampla, por meio de uma aula expositiva e dialogada, na qual exemplifiquei as diferentes culturas e processos históricos específicos. Apresentei aos estudantes os vestígios histórico-arqueológicos das cidades, as formas de registro, as características socioculturais, os aspectos econômicos e as relações de poder entre os povos.

Nessa mesma aula, e na seguinte, trabalhamos o primeiro episódio da série documental *Guerras do Brasil.doc* (Brasil, 2019), intitulado “As Guerras da Conquista”<sup>10</sup>. Durante a exibição, pedi aos estudantes que fizessem anotações em seus cadernos sobre os principais pontos abordados no documentário. A turma acompanhou com atenção, registrando palavras-chave e frases curtas. Ao final, solicitei que alguns compartilhassem suas anotações e reflexões com a turma. Eles preferiram ler diretamente o que haviam escrito e, a partir desses registros, fui esclarecendo conceitos importantes, como a ideia de

---

<sup>10</sup> GUERRAS DO BRASIL.DOC. Direção: Luiz Bolognesi. Produção Laís Bodanzky. Co-Produção: EBC / TV Brasil. Brasil: Buriti Filmes, 2019. Mais informações disponíveis em: [http://www.buritifilmes.com.br/filmes.php?cat=filme&mostra\\_filme=27](http://www.buritifilmes.com.br/filmes.php?cat=filme&mostra_filme=27) Acesso em: 29 mar 2025. Atualmente, é possível encontrar os cinco episódios completos na Plataforma YouTube.

uma guerra contínua entre indígenas e invasores não indígenas, o conceito de Terra sem Males, a relação entre os Guarani e os povos andinos, a relevância dos milênios de ocupação indígena na formação das paisagens naturais do Brasil, a importância de valorizar a diversidade e evitar generalizações simplistas, a escravidão indígena durante o período colonial, as formas de resistência, o impacto das epidemias na diminuição e até desaparecimento das populações indígenas e as questões atuais, como as disputas por terra, a proteção ambiental e a garantia de direitos fundamentais.

Na aula seguinte, retomamos o documentário com um roteiro estruturado para revisar os pontos principais e aprofundar a discussão. Com o apoio do *Caderno A Aula Inacabada*, lemos o texto introdutório sobre as invasões europeias e, em seguida, os estudantes puderam analisar documentos originais<sup>11</sup> (fontes primárias) sobre a conquista e colonização. Também responderam a um questionário subsequente que abordava tanto os temas do documentário quanto os tópicos discutidos em aula.

A atividade também proporcionou uma reflexão sobre as formas de reação dos povos indígenas às invasões e ao processo de conquista europeia. Além de solicitar uma lista de formas de luta e resistência – que os estudantes deveriam preencher a partir da leitura e interpretação dos textos, fontes primárias e documentário –, pedi que também fizessem um desenho. De maneira geral, observei que nas representações e nas palavras listadas ainda havia uma compreensão incipiente das *reações* ou *formas de resistência*. Os estudantes, em sua maioria, mencionaram termos como: escravidão, submissão, extermínio, epidemia, tristeza, medo, choque e perda. No entanto, muitos foram capazes de identificar possíveis reações como violência, guerra, fugas, luta contra a escravidão e incêndios.

---

<sup>11</sup> COLOMBO, Cristóvão. *Diários de Descoberta da América*. Porto Alegre: L&PM Pocket, 1997, p. 44-45.

CORTEZ, Hernán. *A Conquista do México*. Porto Alegre: L&PM, 2011 *apud* SILVA, Larissa J. G. M. Entendendo a História da América a partir da análise e reflexões sobre documentos em sala de aula. *XXVII Simpósio Nacional de História (ANPUH)*, 2013.

Esta última, a temática do fogo, foi frequentemente retratada nos desenhos. A comparação entre as armas e a destruição de construções simbólicas da colonização, como as igrejas, indicou que os estudantes haviam desenvolvido noções sobre o processo histórico violento da conquista, sem, contudo, reduzir os povos indígenas à condição de passividade. Mesmo assim, alguns desenhos ainda apresentaram representações mais estereotipadas dos povos indígenas, como sendo apenas bondosos, tristes ou apáticos diante dos ataques europeus. Em certos desenhos, os indígenas estavam escondidos, fugindo para a floresta ou sendo castigados por europeus. Algumas representações de incêndios, por sua vez, retratavam ataques europeus às aldeias indígenas, o que, em vez de ilustrar resistência, enfatizava o poderio militar e a superioridade das armas europeias.

### O SONHO DE MALINCHE

Nesta seção cabe um adendo: nem sempre a pesquisa sai como planejamos. No meu caso, a ideia era trazer para as aulas de História as Guerreiras Icamiabas, a tradutora Malinche e a atuação política de várias mulheres indígenas brasileiras na atualidade. Porém, devido a vários contratempos, fui impelida a escolher apenas duas abordagens ou não teria tempo de desenvolver as aulas até o final do ano letivo. Considerei que abordar a história de Malinche com maior disponibilidade de fontes primárias, artigos, vídeos e obras de arte seria mais frutífero naquele momento para as aulas, e assim mergulhamos na história de uma das personagens mais controversas da história da conquista europeia da América. Não devemos esquecer que esta escolha que fiz também está na raiz do problema historiográfico das omissões das mulheres como sujeitos na História. Como escrever (e ensinar) a história das mulheres se os documentos *oficiais* são raros? Se as mulheres estão nas margens, nas fronteiras e entrelinhas?<sup>12</sup> Se as mulheres estão entre os excluídos da história trabalhando na agricultura, na cerâmica, na tecelagem, na criação e educação dos fi-

---

<sup>12</sup> DAVIS, Natalie. *Nas margens: três mulheres do século XVII*. São Paulo: Cia das Letras, 1997. Prólogo.

lhos?<sup>13</sup> E se quando aparecem nas narrativas históricas são retratadas como “mães da nação” ou como “párias, traidoras”, como é o caso de Malinche<sup>14</sup>?

Assistimos ao vídeo intitulado “Mulheres na História #75: MALINCHE, a indígena acusada de ser traidora do México”<sup>15</sup> e, após este momento, busquei o artigo “La visión de la malinche: lo histórico, lo mítico y una nueva interpretación” de Bonnie Holmes, 2005, que aborda as visões históricas da figura de Malinche ligadas aos movimentos da história política e à construção da identidade mexicana. Fiz um esquema no quadro branco e pedi para que os estudantes anotassem nos seus cadernos. As visões históricas sobre Malinche nos lançam num mar de contradições: se em princípio ela era considerada uma “mãe simbólica de todos os mexicanos”, representando a mestiçagem e o domínio espanhol, durante a construção do nacionalismo mexicano houve a glorificação do passado indígena, transformando-a numa traidora da pátria. As visões míticas também estão perpassadas por ideias misóginas e patriarcais que a colocam num papel simbólico de mulher subalternizada, mãe passiva e violada (representando também a nação dominada pela colonização) e para sempre chorando a culpa pela morte dos seus *filhos* – os dois exemplos míticos são as figuras da “Chingada” e da “Llorona”.

Em seu artigo, Holmes propõe uma nova interpretação que visa subverter as visões patriarcais e humanizá-la. A origem de Malinche estava ligada às estruturas de dominação asteca sobre os povos vizinhos, e sua atitude de servir como tradutora aos espanhóis pode estar ligada a uma forma de resistência a uma tirania que os europeus não representavam naquele momento. Malinche sabia várias línguas, era inteligente, perspicaz e estratégica. Não se restringiu ao papel de servente e concubina e, no fim, foi tão traída quanto os seus iguais frente ao domínio espanhol.

---

<sup>13</sup> PERROT, Michelle. Práticas da memória feminina. *Revista Brasileira de História*, V9, n.º 18, 1989.

<sup>14</sup> HOLMES, Bonnie. *La visión de la malinche: lo histórico, lo mítico y una nueva interpretación*. Gaceta Hispánica de Madrid, 2. ed., 2005.

<sup>15</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1mo7MHRxeKs>. Acesso em: 30 mar. 2025.

Na sequência, lemos o documento do século XVI em que Bernal Díaz del Castillo descrevia “Dona Marina”<sup>16</sup>, analisamos as representações de Malinche no Códice Tlaxcala também do século XVI e a pintura “O sonho de Malinche” (Antonio Ruiz, 1939): todos os documentos citados estavam no *Caderno A Aula Inacabada*. Aproveitando a curiosidade da turma, utilizei-me do artigo “La Malinche, la Virgen y la montaña: el juego de la identidad en los códices tlaxcaltecas” de Federico Navarrete, 2007<sup>17</sup>, para mostrar outros trechos do códice em que há representações de Malinche e explorei as considerações que o autor faz sobre elas, além de mostrar fotografias do documento original disponível no repositório do Instituto Nacional de Antropología e Historia do México. Os estudantes demonstraram estranhamentos, notaram a desproporção nas representações de espanhóis e indígenas e se impressionaram com as representações de corpos dos indígenas esartejados no ataque a Cholula.

## DEMOCRACIA E MULHERES INDÍGENAS NA ATUALIDADE

O foco desta aula foi discutir o conceito de democracia, democracia no Brasil e conhecer a atuação política das mulheres indígenas na atualidade. Nesta aula, a primeira abordagem consistiu em discutir o conceito de democracia. Pedi para que os estudantes me ajudassem a fazer uma lista de palavras no quadro que remetessem à ideia de democracia segundo suas percepções. Em seguida, revisitamos algumas noções já discutidas no 6.º ano sobre a democracia grega, seus limites e diferenças quanto à democracia representativa, além de possibilidades de ampliar o exercício da cidadania. Apresentei aos estudantes um exemplar da Constituição Federal de 1988 e apresen-

---

<sup>16</sup> DÍAZ DEL CASTILLO, Bernal. *Historia verdadera de la conquista de la Nueva España*. Aparato de variantes. Madrid: Real Academia Española, 2011. Disponível em: [https://www.rae.es/sites/default/files/Aparato\\_de\\_variantes\\_Historia\\_verdadera\\_de\\_la\\_conquista\\_de\\_la\\_Nueva\\_Espana.pdf](https://www.rae.es/sites/default/files/Aparato_de_variantes_Historia_verdadera_de_la_conquista_de_la_Nueva_Espana.pdf). Acesso em: 30 mar. 2025.

<sup>17</sup> NAVARRETE, Federico. La Malinche, la Virgen y la montaña: el juego de la identidad en los códices tlaxcaltecas. *História (São Paulo)*, v. 26, n. 2, p. 288-310, 2007.

tei também a ideia de Constituição e seus princípios fundamentais, realizamos a leitura dos trechos contidos no material do *Caderno A Aula Inacabada* e ficamos mais tempo a discutir sobre os Três Poderes e o artigo 5º da Constituição. A seguir, lemos sobre a participação dos povos indígenas na Assembleia Nacional Constituinte e iniciamos uma conversa sobre as demandas específicas dos diversos grupos sociais no Brasil, e como a ideia de Igualdade só pode ser concebida no respeito à diferença.

Nesta aula, utilizei-me de alguns exemplos sobre as demandas das mulheres que são diferentes das demandas de outros grupos e uma das estudantes mencionou a questão do direito ao aborto. Este tema, pelo percebido, é extremamente sensível e acirrou um pouco os ânimos. Controlei a vez de falar de cada um(a) para que todos pudessem ser ouvidos respeitosamente e apresentei contrapontos. Apesar da tensão inicial, o debate não se estendeu.

Para que as demandas específicas dos povos indígenas fossem mais bem compreendidas, propus como atividade que cada dupla fizesse uma leitura a partir de quatro textos que estavam disponíveis no *Caderno A Aula Inacabada* (A distribuição foi aleatória de modo que a turma tivesse mais ou menos seis duplas com o mesmo texto). Os textos tratavam de educação escolar indígena, políticas voltadas à saúde indígena, terras indígenas e o papel das mulheres na agricultura (plantio de milho Avati Ete). Nos documentos, os estudantes deviam identificar as demandas apresentadas em cada texto, as leis e projetos já existentes voltadas àquela demanda, as instituições políticas acionadas e a situação ideal para cada demanda. O mais produtivo desta atividade, para além de identificar corretamente cada item, foi a troca entre as duplas, já que os textos eram diferentes.

Para finalizar, apresentei rapidamente o conteúdo dos materiais explorados e pedi que alguns apresentassem o que efetivamente havia sido destacado por eles. Após este momento, solicitei aos estudantes que pesquisassem as biografias e redes sociais de algumas mulheres indígenas ativistas dos direitos dos povos indígenas sugeridas no material de apoio (Alice Pataxó, Txai Surui, Eliane Potiguara, Daiara Tukano e Yacunã Tuxá), e anotassem algumas informações

nos seus cadernos e então sorteiei alguns estudantes para falar das suas anotações e percepções.

Ao investigar as biografias das mulheres indígenas, alguns meninos perceberam que elas se posicionavam politicamente e fizeram comentários hostis, o que me levou a intervir; expliquei que o dissenso é essencial à democracia e que suas eventuais discordâncias não deslegitimam as lutas específicas daquelas mulheres. Esta aula, que aproximou o cerne da discussão na aula de História mais do tempo presente, foi especialmente mais tensa devido ao cenário político atual. A escola não é uma ilha, pelo contrário, é um espaço fundamentalmente político onde justamente o exercício da democracia deve ser uma vivência cotidiana.

#### FABULANDO CRITICAMENTE: AS OMISSÕES HISTORIOGRÁFICAS SOBRE A HISTÓRIA DAS MULHERES

Ao todo, foram 14 períodos das aulas de História dedicadas à aplicação da pesquisa e no decorrer das aulas, em algumas atividades – como na análise do documentário, nas que abordaram a história da conquista através de Malinche e a Roda de Conversa (uma atividade de encerramento que foi gravada em áudio) – foi solicitado aos estudantes que pensassem em outras possibilidades de passado, que imaginassem uma atitude de respeito dos brancos frente aos indígenas, que imaginassem uma figura masculina de Malinche, que imaginassem documentos produzidos por mulheres falando sobre suas perspectivas, assim como lemos Colombo, Cortés e Bernal Díaz del Castillo por eles mesmos; que imaginassem a arte produzida por mulheres para além da pintura “O sonho de Malinche” – que a retrata dormindo sobre o mundo indígena em ruínas e o despontar das cidades coloniais espanholas – e que pensassem no longo processo histórico de lutas por direitos dos povos subalternizados, refletindo sobre suas contribuições para a história da democracia no Brasil e nas Américas e que, por fim, imaginassem futuros possíveis.

Ao propor estes exercícios, estávamos indo ao encontro das ideias de Saidiya Hartman (2020) sobre as histórias silenciadas, as vozes ausentes nos arquivos, ou então, de evidenciar que as histórias ofici-

ais são feitas a partir de um lugar de fala que não é o das mulheres, dos indígenas, dos negros escravizados, dos camponeses, dos operários e outros grupos oprimidos. Na última atividade proposta aos estudantes, perguntamos: “Quem contou a história das mulheres indígenas das Américas?”, com a intenção de provocar a reflexão sobre a produção historiográfica e o desafio de descolonizar a história da democracia. Para abordar esse problema, Hartman sugere a metodologia da fabulação crítica – uma história escrita com e contra os arquivos, com o propósito de imaginar o que poderia ter sido, preenchendo lacunas a partir de outras fontes e contextos. Nesse sentido, o estudante é incentivado a ousar, fabular e imaginar passados alternativos, criando utopias dentro das aulas de História.

A partir das respostas dos estudantes, pude perceber que eles conseguiram refletir sobre passados e futuros hipotéticos. Identificaram injustiças e violências, além de expressarem uma compreensão sobre as formas de resistência ao processo de colonização. Demonstraram também curiosidade sobre o passado e um forte interesse em pesquisar temas que não foram abordados nas aulas:

Exemplo 1: “[...] eu queria saber o que a Malinche pensava sobre tudo”

Exemplo 2: “[...] se ela estudou”

Exemplo 3: “[...] sobre a sua família e seu filho”

Exemplo 4: “[...] sobre quais linguagens ela falava”

Ao imaginar o presente em um cenário onde o processo de colonização não tivesse ocorrido, os estudantes mobilizaram diversos conceitos e dimensões da realidade, como sociedade, política, religiosidades, entre outros. No entanto, também demonstraram uma visão idealizada dos povos indígenas. Na maioria das respostas, os estudantes sugeriram que o mundo seria mais justo, pacífico, menos racista e com uma maior população indígena. Alguns também apontaram que a escravidão dos povos indígenas e africanos não teria ocorrido, ou, pelo menos, não teria atingido os níveis que realmente aconteceu, e que a devastação ambiental seria muito menor em comparação com a realidade atual.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Minha experiência de pesquisa com o projeto *Aula Inacabada*, impulsionada pela utopia de um ensino de História descolonizado, voltado à reflexão e ao exercício da democracia, foi, ao mesmo tempo, esperançosa e inquietante. Apesar dos desafios ao longo do ano – que me levaram a adaptar propostas e reduzir atividades devido ao tempo limitado –, acredito que proporcionar aos estudantes o diálogo, o contato com as fontes primárias, com histórias de personagens indígenas e suas atuações como sujeitos históricos, produziram importantes situações de aprendizagem que, em maior ou menor grau, ampliaram a compreensão sobre o conceito de democracia e o papel dos diferentes grupos sociais na construção de sociedades mais justas. Além disso, aproximou-os de discussões historiográficas importantes como a omissão das mulheres e, mais ainda, das mulheres negras e indígenas na História.

No entanto, é difícil dimensionar o quão conscientes os estudantes estiveram da democracia como resultado de lutas, movimentos sociais e processos históricos ainda em constante jogo de poderes, dos direitos como conquistas que precisam ser permanentemente reafirmadas entre retrocessos e avanços e, mais especificamente, do papel das mulheres indígenas nestas lutas históricas.

Considero que os estudantes conseguiram mobilizar nas suas produções as noções e os conceitos abordados nas aulas de forma coerente. Durante a análise das suas escritas, não raro encontramos suas percepções de mudanças e permanências:

Exemplo 1: As mulheres enfrentaram e passaram por diversas coisas como: [...] eram abusadas sexualmente, feitas de escravas (para serviço e sexuais). Já hoje em dia as mulheres continuam sofrendo violência (doméstica e sexual), enfrentaram o machismo, a opressão e outras diversas coisas.

Exemplo 2: Elas [as mulheres indígenas] sofriam abuso, racismo, escravidão, machismo e hoje em dia as mulheres indígenas sofrem alguns desses desafios ainda.

Exemplo 3: Racismo, pouco acesso ao mercado de trabalho, dificuldades geográficas e econômicas, acesso limitado a serviços sociais e taxas elevadas de analfabetismo. E antigamente elas eram menos livres [...] e tinham menos direitos. Mas permaneceu o racismo e mesmo com mais direitos continuam poucos.

Exemplo 4: Mulheres indígenas lutam até hoje contra a desigualdade social, se tivesse um possível futuro contra a desigualdade seria se elas se juntassem.

Exemplo 5: Eu acho que possa ser possível sim, se até aqui pelas lutas das mulheres do passado já se conquistou tanta coisa então não se pode descartar possíveis futuros diferentes e além do mais, ainda existem mulheres lutando por direitos.

Exemplo 6: As mulheres do passado, no geral, não tinham praticamente direito algum e sempre foram menosprezadas, mas mesmo assim, muitas mulheres foram importantíssimas historicamente. Hoje em dia, as mulheres lutam pelos direitos iguais aos dos homens e em alguns países elas ainda lutam por liberdade.

O desafio de ensinar uma história não eurocêntrica sobre a democracia também se intensificou no que concerne à indisponibilidade de fontes e nos limites da minha própria formação enquanto professora para explorar narrativas históricas sobre as quais pouco tive contato. Ademais, nem sempre há uma estrutura que proporcione maior vivência dos estudantes com a participação política; nas aulas de História, podemos sonhar e criar utopias, mas, assim que soa o sinal, a educação para a cidadania fica restrita a algumas ideias diluídas e poucas práticas.

Dessa forma, reafirmo a importância do diálogo no processo de ensino-aprendizagem em História, no qual o dissenso, a pluralidade de ideias e o debate contínuo são partes essenciais da formação para a democracia. Sonhar e esperar também fazem parte do aprender: “Ensinar exige disponibilidade para o diálogo”, como já afirmava Paulo Freire:

Seria impossível saber-se inacabado e não se abrir ao mundo e aos outros à procura de explicação, de respostas a múltiplas perguntas. O fechamento ao mundo e aos outros se torna transgressão ao impulso natural da incompletude. O sujeito que se abre ao mundo e aos outros

inaugura com seu gesto e relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento da história (Freire, 2016).

Ou seja, quando a educação está fundamentada no diálogo, os estudantes podem desenvolver maior consciência de que a realidade pode ser transformada e que a história é feita pelas pessoas e suas utopias.

## REFERÊNCIAS

- BROWN, Wendy. *Undoing the demos: neoliberalism's stealth revolution*. New York: Zone Books, 2015.
- COLOMBO, Cristóvão. *Diários de descoberta da América*. Porto Alegre: L&PM Pocket, 1997. p. 44-45.
- CORTEZ, Hernán. A conquista do México. Porto Alegre: L&PM, 2011 *apud* SILVA, Larissa J. G. M. Entendendo a história da América a partir da análise e reflexões sobre documentos em sala de aula. *In: Simpósio Nacional de História, 27, 2013, Natal. Anais [...]*. Natal: ANPUH, 2013.
- DAVIS, Natalie Zemon. *Nas margens: três mulheres do século XVII*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997. Prólogo.
- DÍAZ DEL CASTILLO, Bernal. *Historia verdadera de la conquista de la Nueva España: aparato de variantes*. Madrid: Real Academia Española, 2011. Disponível em: [https://www.rae.es/sites/default/files/Aparato\\_de\\_variantes\\_Historia\\_verdadera\\_de\\_la\\_conquista\\_de\\_la\\_Nueva\\_Espana.pdf](https://www.rae.es/sites/default/files/Aparato_de_variantes_Historia_verdadera_de_la_conquista_de_la_Nueva_Espana.pdf). Acesso em: 30 mar. 2025.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.
- GOMES, Nilma Lino. *O movimento negro educador: saberes construídos na luta por emancipação*. Petrópolis: Vozes, 2017.
- GUERRAS DO BRASIL.DOC. Direção: Luiz Bolognesi. Produção: Laís Bodanzky. Co-produção: EBC / TV Brasil. Brasil: Buriti Filmes, 2019.

- HARTMAN, Saidiya. Vênus em dois atos. *Revista Eco-Pós*, v. 23, n. 3, p. 12–33, 2020. Disponível em: [https://revistaecopos.eco.ufrj.br/eco\\_pos/article/view/27640](https://revistaecopos.eco.ufrj.br/eco_pos/article/view/27640). Acesso em: 30 mar. 2025.
- HOLMES, Bonnie. *La visión de la Malinche: lo histórico, lo mítico y una nueva interpretación*. Gaceta Hispánica de Madrid, 2. ed., 2005.
- HUNT, Lynn. *A invenção dos direitos humanos: uma história*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- MOUFFE, Chantal. Democracia, cidadania e a questão do pluralismo. *Política & Sociedade*, [s. l.], n. 3, p. 11–26, 2003.
- NAVARRETE, Federico. La Malinche, la Virgen y la montaña: el juego de la identidad en los códices tlaxcaltecas. *História (São Paulo)*, v. 26, n. 2, p. 288-310, 2007.
- PERROT, Michelle. Práticas da memória feminina. *Revista Brasileira de História*, v. 9, n. 18, 1989.
- RAMOS, Guerreiro. *Introdução crítica à sociologia brasileira*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1995.

# Estudos latino-americanos no Colégio de Aplicação da UFRGS: práticas decoloniais e produção de saberes na Educação Básica

Evelin Cunha Biondo

Professora do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Licenciada, mestra e doutora em Geografia pela UFRGS, pesquisa as seguintes temáticas: educação e ambiente, ensino de Geografia, Epistemologia da Geografia e pensamento decolonial.

Edson Antoni

Professor do Colégio de Aplicação e do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Pesquisador nas temáticas de movimentos sociais, ensino de história latino-americana e decolonialidades. Autor de livros infanto-juvenis nas áreas de história e iniciação científica.

## INTRODUÇÃO

O componente curricular Estudos Latino-Americanos do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (CAp/UFRGS) insere-se no contexto dos desafios e das transformações teóricas que visam superar a colonialidade do saber, refletindo sobre o caráter colonialista e eurocêntrico que caracteriza o ensino sobre a América Latina. O referido componente tem como base uma perspectiva decolonial, introduzindo uma outra forma de pensar as questões relacionadas à temática na Educação Básica. É objetivo deste texto refletir acerca das escolhas curriculares dessa prática, o que inclui conteúdos, conceitos e metodologias de ensino desenvolvidas em sala de aula.

No componente curricular de Estudos Latino-Americanos buscamos romper com uma perspectiva colonizada do saber, bem como construir alternativas aos modelos de narrativas e práticas pedagógicas eurocentradas. Em um processo contínuo de incorporação de novos conhecimentos, de novas epistemologias e experiências sociais, visamos à construção de novas perspectivas em relação à cultura e aos povos de “Nuestra America”. Defendemos a perspectiva de que é necessário decolonizar as categorias e os conceitos do pensamento, pois desprender-se e mudar os termos da conversação significa, entre outros sentidos, romper com a forma como se interpretam as palavras e as coisas (Mignolo, 2014). Portanto, é a partir da defesa de uma educação feminista, antirracista, anticapacitista e que promova justiça cognitiva que justificamos a existência de relatos e práticas como a que aqui propomos.

Nas seções a seguir, delineamos o contexto institucional em que a proposta se inscreve, elaborando um diálogo em torno da construção curricular do componente Estudos Latino-Americanos. Por fim, realizamos a análise das escolhas curriculares realizadas a partir das proposições estruturadas para os dois anos do Ensino Fundamental.

## DE ONDE FALAMOS: O COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

O Colégio de Aplicação (CAp) é a unidade de Educação Básica da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) que atende ao ensino básico (Ensino Fundamental e Médio), nas modalidades regular e Ensino de Jovens e Adultos. Tem como finalidade desenvolver, indissociavelmente, ensino, pesquisa e extensão voltadas para a inovação pedagógica e para a formação docente na Educação Básica<sup>1</sup>. Essa instituição, ao longo da sua história, vem cumprindo um importante papel no que se refere ao desenvolvimento de inovadoras experiências pedagógicas. O Colégio se constitui como um importante espaço de produção, experimentação e socialização de conhecimentos, métodos, técnicas de ensino e materiais didático-pedagógicos, bem como um importante espaço de observação, pesquisa e prática docente para alunos dos cursos de formação de professores da UFRGS e outras Instituições de Ensino Superior. Logo, o componente curricular em debate vincula-se à proposta do CAp.

Com aproximadamente 600 alunos atualmente, o CAp/ UFRGS está localizado no Campus do Vale, no bairro Agronomia, região periférica no Município de Porto Alegre. A forma de ingresso é mediante sorteio com reserva de vagas. É constituído por cinco equipes de trabalho: Unialfas – que atende do 1.º ao 5.º ano do Ensino Fundamental; Amora – que abrange os 6.º e 7.º anos do Ensino Fundamental; Pixel – que perpassa os 8.º e 9.º anos do Ensino Fundamental; Médio em Rede – composto pelos 3 anos do Ensino Médio; e EJA – que contempla todos os anos dos Ensinos Fundamental e Médio, na modalidade de Ensino de Jovens e Adultos. Vale ressaltar que cada equipe pedagógica possui relativa autonomia para propor e experimentar seu currículo, o que torna esse aspecto do funcionamento do Colégio especialmente relevante. A estrutura organizacional adotada pela instituição replica a estrutura universitária, com professores

---

<sup>1</sup> Esta finalidade é definida pela Portaria n.º 959/2013 e concerne aos dezessete Colégios de Aplicação vinculados às Universidades Federais brasileiras.

distribuídos em quatro departamentos: Comunicação; Exatas; Expressão e Movimento; e Humanidades.

As e os estudantes vêm dos mais diversos bairros do município, inclusive de outros municípios da Região Metropolitana, o que faz com que algumas e alguns alunos enfrentem mais de 3 horas diárias de deslocamento. Portanto, há uma diversidade presente na nossa escola: de gênero, raça e classe. Ao mesmo tempo, a ideia de pertencimento a uma comunidade é dificultada. Se avançamos nos processos de entrada na escola, ainda lutamos por políticas de permanência das e dos nossos estudantes, visto que o ensino integral demanda dedicação exclusiva.

## REFLEXÕES SOBRE O CURRÍCULO ESCOLAR

O currículo no Brasil possui algumas diretrizes nacionais, sendo a mais recente a Base Comum Curricular (BNCC). Apesar de todas as críticas possíveis de serem feitas a esse documento, ele mantém uma parcela destinada à parte diversificada<sup>2</sup>, que pode ser construída pelos sistemas de ensino ou escolas, podendo trazer conteúdos complementares e enriquecendo as propostas, assegurando a contextualização dos conhecimentos diante dos diferentes locais. Assim, multiplicam-se as propostas e as orientações curriculares, podendo surgir uma pluralidade de composições de currículos. Contudo, sabemos que essas escolhas curriculares, nas mais diferentes escalas de atuação, não são aleatórias. Elas materializam o campo conflitivo que são os estudos curriculares e, na grande maioria das vezes, promovem o pensamento e interesses hegemônicos, vide o pensamento eurocêntrico proposto nas abordagens da América Latina. Cabe, portanto, perguntar sobre o currículo: “[...] que forças fazem com que o currículo oficial seja hegemônico e que forças fazem com que esse currícu-

---

<sup>2</sup> O artigo 26 da LDB determina que “ Os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma **parte diversificada**, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.” (Grifo nosso).

lo aja para produzir identidades sociais que ajudam a prolongar as relações de poder existentes?” (Moreira, Silva, 2011, p. 38).

Corroborando a reflexão, está Apple, ao afirmar que:

[...] o currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma *tradição seletiva*, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. Produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas e organização e desorganização um povo (Apple, 2011, p. 71).

Para ressaltar a natureza profundamente política sobre o debate curricular e a necessidade de oportunizar possibilidades curriculares não hegemônicas, mantendo no cerne do debate o questionamento: “o conhecimento de quem vale mais?” (Apple, 2011, p. 50) e pensando em “[...] desenvolver estratégias que incorporem ao currículo perspectivas orientadas a produzir a quebra e a desestabilização do sentido comum” (Silva, 1997, p.66), foi gestada e implementada a proposta de inovação curricular desenvolvida através do componente curricular Estudos Latino-Americanos, inserido dentro da parte diversificada do currículo escolar.

Analisando, especificamente, a temática latino-americana no que se refere ao ensino de História, podem ser encontradas referências a esta, na estrutura curricular brasileira, desde o período imperial. Inicialmente, a referida temática não era apresentada integrando o programa de conteúdos da disciplina de História, antes sim, relacionava-se aos conteúdos de Geografia. Será, pois, a partir do Programa de 1856, possível verificar a existência das primeiras referências a temas latino-americanos vinculados à disciplina de História. Transcorridos bem mais de cem anos e diversas alterações decorrentes dos programas educacionais implementados ao longo da História do Brasil, uma questão manteve-se praticamente inalterada: o caráter eurocêntrico das abordagens propostas à temática latino-americana.

Dois características estruturantes relacionadas ao ensino de História, porém que se replicam em outras áreas de conhecimento, podem ser apontadas como consequências dessa orientação eurocen-

trada: a manutenção de uma diretriz que, de forma direta ou indireta, acabou reafirmando a origem lusitana de nossa colonização, impede-nos de promover, de uma forma mais consistente, uma maior aproximação com os demais países do continente e, conseqüentemente, de construir uma identidade latino-americana; e ao assumir, de forma acrítica, uma bibliografia estruturada a partir de padrões e modelos interpretativos europeus, prejudica-se, de forma significativa, a possibilidade de interpretação e análise de questões locais-regionais.

### O COMPONENTE CURRICULAR ESTUDOS LATINO-AMERICANOS

Buscando, mais uma vez, materializar o caráter de protagonismo educacional que o Colégio de Aplicação apresentou ao longo de sua história e, em consonância com as proposições enunciadas pelas Diretrizes para a Educação Básica, em 2014 é apresentada uma proposta de alteração curricular<sup>3</sup> para os anos finais do Ensino Fundamental, na Equipe Pixel, ou seja, nos 8.º e 9.º anos do Ensino Fundamental. E, a partir do protagonismo de seus docentes, surge o componente curricular Estudos Latino-Americanos. Tendo sido aprovado, o componente curricular Estudos Latino-Americanos<sup>4</sup> é

---

<sup>3</sup> Cabe destacar que as primeiras intervenções no Colégio com a temática latino-americana e que, de alguma forma, contribuíram para origem do componente, se deram nos anos de 2012 e 2013, com a ocorrência da 1.ª e 2.ª Semana Latino-americana do Colégio de Aplicação e da 1.ª e 2.ª Jornada de Estudos Latino-Americanos da UFRGS, respectivamente. Nestas incursões iniciais, o CAP/UFRGS contou com uma semana de atividades diferenciadas, promovendo palestras, oficinas e apresentações artísticas. Além das atividades desenvolvidas para os alunos do Colégio, também foram organizadas palestras abertas à comunidade acadêmica, que contaram com a presença de nomes como Carlos Walter Porto-Gonçalves, Oscar Oliveira, Júlio Cabrera, dentre outros.

<sup>4</sup> O Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina, desde 2003 possui em sua grade curricular um componente denominado Estudos Latino-Americanos. O referido componente é ministrado no 8.º ano do Ensino Fundamental e no 1.º ano do Ensino Médio.

implementado a partir de 2015, com uma aula semanal<sup>5</sup> de 45 minutos, em cada uma das quatro turmas da Equipe Pixel<sup>6</sup>.

O componente curricular se insere no contexto dos desafios e das transformações teóricas que visam superar a colonialidade do saber, refletindo sobre o caráter colonialista e eurocêntrico que geralmente caracteriza o ensino sobre a América Latina no currículo tradicional. Compreende-se eurocentrismo como uma perspectiva de conhecimento, como “[...] uma específica racionalidade ou perspectiva de conhecimento que se torna mundialmente hegemônica colonizando e sobrepondo-se a todas as demais, prévias ou diferentes, e a seus respectivos saberes concretos, tanto na Europa como no resto do mundo” (Quijano, 2005, p. 247).

Buscando introduzir uma nova forma de pensar as questões relacionadas à América Latina na Educação Básica, o referido componente curricular apresenta o pensamento decolonial como a base do seu arcabouço teórico. Para isso, apoia-se em referenciais do pensamento decolonial, como Aníbal Quijano, Walter Dignolo, Catherine Walsh, Enrique Dussel, cujas contribuições teóricas oferecem suporte para repensar criticamente os saberes, as práticas e as narrativas sobre a América Latina. Essa proposta de análise possui como uma

---

<sup>5</sup> Naquele momento, como não era possível aumentar a carga horária semanal das turmas do Colégio de Aplicação, os componentes Curriculares de Geografia e História optaram por ceder uma aula semanal em detrimento deste novo componente curricular. A Geografia, que contava com três aulas semanais no 8.º ano, passa então a ter duas e a História cede uma de suas três aulas semanais no 9.º ano para o componente de Estudos Latino-Americanos. Apesar da criação do componente, o Departamento de Humanidades ainda é responsável por 5 aulas semanais por turma, a saber: duas aulas de Geografia; duas aulas de História e uma aula de Estudos Latino-Americanos.

<sup>6</sup> Em 2017, as duas primeiras turmas a completarem o ciclo de 8.º e 9.º anos do componente curricular de Estudos Latino-Americanos demandaram através de abaixo-assinado a oferta do componente também no Ensino Médio do CAP/UFRGS. A partir disso, com a aprovação do Departamento de Humanidades e da Equipe de Professores de Ensino Médio, insere-se o componente curricular Estudos Latino-Americanos no ano de 2018 para o 2.º ano do Ensino Médio, também com uma aula semanal de 45 minutos para cada uma das duas turmas. É mais uma evidência de que a proposta possui aceitação no corpo discente.

de suas características fundamentais o fato de constituir-se enquanto uma forma de pensar e analisar os fenômenos, não se colocando distantes dos mesmos, antes sim, constituindo-se em contato direto com as suas práxis. Uma forma de pensar (e agir) que permite (e exige) um olhar mais abrangente, que não irá assumir as antigas barreiras disciplinares, nem tampouco, os velhos paradigmas teóricos como dogmas. Permitindo, assim, uma série de novas reflexões, seja analisando temas contemporâneos ou mesmo revisitando antigos estudos. Aborda temas relacionados ao contexto continental a partir de referências, da mesma forma, autóctones, contribuindo de forma significativa para a constituição de uma identidade latino-americana, pois, como nos lembra Quijano:

Aqui a tragédia é que todos fomos conduzidos, sabendo ou não, querendo ou não, a ver e aceitar aquela imagem como nossa e como pertencente unicamente a nós. Dessa maneira seguimos sendo o que não somos. E como resultado, não podemos nunca identificar nossos verdadeiros problemas, muito menos resolvê-los, a não ser de uma maneira parcial e distorcida (Quijano, 2005, p.253).

A partir dessa perspectiva teórica, o componente assume também um caráter transdisciplinar, sendo a elaboração de seu programa responsabilidade dos professores do Departamento de Humanidades<sup>7</sup>, prioritariamente Geografia e História. Os professores das diferentes áreas do conhecimento podem apresentar as suas contribuições para a organização dos conteúdos e abordagens metodológicas do componente, uma vez que relacionados com a temática latino-americana. O componente aborda as questões latino-americanas a partir de seis eixos temáticos, distribuídos ao longo dos dois anos, que serão analisados a partir de diferentes conteúdos e abordagens metodológicas. Constituem-se como eixos temáticos: a) no 8.º ano do Ensino Fundamental: as representações e a formação do espaço latino-americano; o processo de ocupação humana do território; e a

---

<sup>7</sup> O Departamento de Humanidades no CAP/UFRGS é constituído por docentes das seguintes áreas: Anos Iniciais, Educação Especial, Filosofia, Geografia, História e Sociologia.

diversidade cultural; b) no 9.º ano do Ensino Fundamental: a inserção da América Latina no Sistema-Mundo; as diferentes formas de organizações e mobilizações sociais; e as características políticas, econômicas, sociais e culturais da América Latina no século XXI.

### CURRÍCULO EM PERSPECTIVA: EXPERIÊNCIAS DE CONSTRUÇÃO DE SABERES DECOLONIAIS

As escolhas curriculares, como tentamos demonstrar, demarcam visões de mundo que perpassam sobre as noções de escola e currículo em diálogo com os conteúdos trabalhados e com as práticas desenvolvidas em sala de aula. Se no componente curricular de Estudos Latino-Americanos buscamos romper com uma perspectiva colonizada do saber, é necessário também construir alternativas aos modelos de narrativas e práticas pedagógicas eurocentradas. Nesse caso, em um processo contínuo de incorporação de novos conhecimentos, de novas epistemologias e experiências sociais, visamos à construção de novas perspectivas acerca da cultura e dos povos de “Nuestra América”. Nesse sentido, compreendemos que:

Uma educação descolonizadora e intercultural implica considerar que não existe mais um centro, dominador, superior e organizador, que se identifica com uma única cultura que se coloca como medida e referência das outras culturas, considerando-se portadora e medida do pensamento e da cultura universal. Ao contrário, implica o reconhecimento de que todas as culturas são incompletas e que vivemos num contexto de diversidade e pluralismo cultural que nos exige um olhar crítico da realidade e da ordem dominante (Sacavino, 2016, p. 191).

Aliado a isso está o entendimento de que a escola e as salas de aula são espaços que o livre pensar deve estar presente. Logo, a análise e o posicionamento crítico a partir de temáticas pertinentes a nossa sociedade e às e aos estudantes devem fazer parte do cotidiano escolar. Falar sobre corpos, diversidade, equidade, solidariedade e das

lutas é inerente ao saber-fazer. A partir disso, propomos no próximo trecho debater as nossas escolhas<sup>8</sup> para o componente curricular.

### REFLEXÕES SOBRE O INÍCIO DE UMA JORNADA

O contato com o componente curricular ocorre inicialmente no 8.º ano do Ensino Fundamental, em que as e os estudantes são convidados a refletir a partir do eixo temático “as representações e a formação do espaço latino-americano”. Refletir sobre as possíveis representações desse espaço/território denominado América Latina é um primeiro e fundamental passo para compreender a noção de identidade latino-americana que, por vezes, a partir de leituras tradicionalmente eurocentradas, impuseram sentidos e apagaram saberes originários. Por exemplo, a própria denominação “América Latina” é uma prova desse processo: um nome atribuído de fora, resultado de processos coloniais que redefiniram territórios, culturas e povos. É neste momento que outras autodesignações são apresentadas, como *Abya Yala*, que expressam a ancestralidade e a cosmovisão dos povos originários. As representações cartográficas também são exemplos disso – mapas europeus antigos não apenas reorganizavam o espaço de acordo com interesses coloniais, mas também simbolizavam a superioridade do “Velho Mundo” contrapondo a marginalização das terras conquistadas. Essas cartografias também moldaram imaginários, classificaram povos e legitimaram formas de dominação.

O componente curricular nos convida a problematizar essas imagens, a reconhecer os efeitos da colonialidade na produção do conhecimento e a valorizar representações que partem dos próprios povos latino-americanos, abrindo espaço para narrativas que resistem, (re)existem e reivindicam o direito de nomear e representar a si mesmas. Reposicionar a América Latina como produtora de conhecimento e como sujeito ativo de sua própria narrativa é, portanto, um

---

<sup>8</sup> O texto é escrito pelos dois docentes que mais tempo atuaram no componente. Contudo, seria leviano dizer que fomos os únicos. É uma alegria podermos incorporar novos parceiros na proposta. Logo, o que está sendo apresentado é fruto de construção coletiva, inclusive com as e os estudantes, monitoras e monitores e estagiários.

gesto político e pedagógico fundamental para desestabilizar a lógica colonial que ainda persiste nas formas de ver e representar o mundo.

Sob essa perspectiva, avançamos nas relações estabelecidas no eixo “o processo de ocupação humana do território latino-americano”, que revela não somente um cenário marcado por profundas desigualdades históricas, mas também por resistências e formas plurais de viver e habitar. É objetivo debater esta diversidade, problematizando as visões que contrapõem noções de atraso e desenvolvimento, áreas de ecúmenos e anecúmenos. A mirada é dada a partir do debate territorial. Logo, são analisadas experiências múltiplas a partir das vozes e histórias daqueles grupos até então marginalizados e silenciados. Como marca do processo, abordamos como a colonização e a posterior formação dos Estados nacionais têm a prevalência da lógica do latifúndio, frequentemente à custa da expulsão de povos indígenas e tradicionais. Assim, aparecem estratégias de resistência como as estabelecidas após a diáspora africana no continente: os quilombos no Brasil ou os palenques na Colômbia.

Ao mesmo tempo, a expansão urbana desordenada e os conflitos por áreas de proteção ambiental evidenciam as tensões entre diferentes formas de uso e de valorização do território. Aqui, apresenta-se a ideia de terras indígenas na América Latina e a sua correlação com a manutenção da biodiversidade e ao enfrentamento do epistemicídio. Destaca-se, também, a importância de evidenciar a ideia de tempo escolhida. É a partir dela que se abrem outras possibilidades de debate, visto que:

A ideia europeia do progresso estabeleceu o tempo linear como concepção universal do tempo, em cujos limites os colonizadores europeus atribuíram-se o direito de decidir o que contava como mais avançado ou menos, isto é, como progressista. O tempo linear foi particularmente funcional para os objetivos da conquista europeia, por sua facilidade para traduzir o tempo em espaço. Os territórios de ultramar eram tão remotos no espaço como no tempo. As terras exóticas, com ideias estranhas de tempo, encontravam-se temporalmente muito distantes do presente que o colonizador habitava. A eficácia do tempo linear consistiu em justificar a ideia segundo a qual o passado

dos colonizados não tinha futuro, exceto pelo que era oferecido pelo colonizador (Santos, 2022, p. 77).

Fechando o ano letivo temos o terceiro eixo temático “diversidade cultural”. Se anteriormente o território aparecia como centralidade, agora temos as territorialidades e os lugares como protagonistas. Assim, iniciamos com um debate sobre o conceito de cultura. A diversidade cultural na América Latina é uma expressão viva das múltiplas formas de ser, sentir, criar e resistir que compõem esse espaço. Longe de uma homogeneidade imposta pelas narrativas coloniais, a região abriga uma imensa variedade de línguas, espiritualidades, práticas artísticas, modos de vida e visões de mundo que dialogam, se entrelaçam e também se chocam com os legados da colonização. Povos indígenas, afrodescendentes, comunidades tradicionais, populações urbanas e rurais expressam cotidianamente suas identidades por meio de festas, músicas, danças, rituais e saberes que desafiam os padrões hegemônicos e eurocentrados. Como destaca Achinte (2013):

*Quizá podamos pensar en la diversidad de pensamientos, opciones de vida, maneras diferentes de hacer, sentir, actuar y pensar del mundo contemporáneo, el arte se esté constituyendo en las comunidades y sujetos étnicos en un acto decolonial que interpela, increpa y pone en cuestión las narrativas de exclusión y marginalización* (Achinte, 2013, p. 451-452).

Ou seja, o fazer artístico nesses contextos torna-se um ato decolonial, um gesto que interpela as narrativas de exclusão, que reivindica presença e que reconfigura os sentidos da cultura para além dos moldes ocidentais. Reconhecer essa diversidade é também reconhecer os sujeitos que a constroem, suas lutas por reconhecimento e os territórios simbólicos onde a cultura não é apenas expressão, mas resistência, memória e futuro possível – um espaço de esperança. Nesse sentido, em diálogo com os anseios do grupo de estudantes, propomos o estudo das festas populares, das religiosidades ou dos diferentes ritmos musicais (que é o favorito das e dos estudantes, logo, o mais recorrente). Por isso, são comuns em cada aula as audições de: tangos, candombes, cúmbias, sambas, merengues, rap, mur-

gas, etc. Com o objetivo de realizar, sob diferentes aspectos, as análises das referidas expressões culturais, são fornecidas as letras das músicas – e suas devidas traduções, imagens das e dos artistas e uma minibiografia. Ainda complementam os estudos a apresentação e a análise de videoclipes e/ou minidocumentários.

### LEITURAS DE MUNDO(S) A PARTIR DO OLHAR LATINO-AMERICANO

É imperativa, dentro da estrutura escolar vivenciada, a organização anual. Ao mesmo tempo, é possível, a partir da dinâmica estabelecida pela e pelo docente desse componente curricular, o entendimento de que os eixos temáticos totalizam um ciclo de dois anos letivos. Logo, além da ideia de encadeamento de conteúdos está a possibilidade de leitura de desenvolvimento daquelas e daqueles discentes em sentido ampliado, ou seja, seu desenvolvimento para além do ano letivo regular. Essa pequena quebra da dinâmica permite que os estudantes tenham tempo de se adaptar às diferentes propostas apresentadas e consigam ampliar seu repertório conceitual de maneira mais significativa.

O eixo “a inserção da América Latina no sistema-mundo” é apresentado no início do 9.º ano do Ensino Fundamental regular. Ele é primordial para compreender as relações que moldam o continente americano. Envolve pensar o papel da América Latina dentro das dinâmicas globais e as diversas formas de dominação e resistência que emergiram ao longo dos séculos, compreendendo como o poder e as relações – econômicas, sociais e culturais – impactaram e continuam a impactar os países latino-americanos. Para isso, assumem protagonismo os conceitos de: colonialidade, eurocentrismo, sistema mundo, globalização, raça, classe e gênero.

Para refletir sobre o tópico, propomos leituras a partir Aníbal Quijano, Walter Mignolo e Carlos Walter Porto-Gonçalves, prioritariamente. Além disso, procuramos textualidades complementares e que possam amparar a análise dos textos mais acadêmicos, como a audição de Leon Gieco, Ana Tijoux e Evelyn Cornejo. Assim, as reflexões sobre eurocentrismo entrelaçam expressões acadêmicas e artísticas.

Nesta etapa, ainda é possível estabelecer uma proposta de diálogo com as obras dos muralistas mexicanos, como Diego Rivera, Davi Siqueiros e José Orozco, trazendo as possibilidades da arte enquanto pedagogia para a formação política. Frida Kahlo também se mostra protagonista nesse momento, ao ter suas obras, como “Autorretrato entre a Fronteira do México e dos Estados Unidos”, de 1932, constituindo-se como elementos narrativos de análise.

Aqui, novamente, cabe reflexão sobre a monocultura do tempo linear, visto que as escolhas estabelecidas não respeitam a exposição dos conteúdos de maneira ininterrupta, como uma sequência de eventos históricos, portanto,

a ideia de que o tempo é linear e que na frente do tempo seguem os países centrais do sistema mundial e, com eles, os conhecimentos, as instituições e as formas de sociabilidade que neles dominam. Esta lógica produz não existência declarando atrasado tudo o que, segundo a norma temporal, é assimétrico em relação ao que é declarado avançado (Santos, 2002, p. 247).

Participam ainda do diálogo, e retomando a ideia de representação do nosso continente americano, os videoclipes de “This is America” (2018), de Childish Gambino, e a resposta de “This is not America” (2024), de Residente. Por fim, as e os estudantes são convidados refletir sobre a temática a partir da produção de memes. Dessa forma, os estudantes são desafiados a refletir criticamente sobre as representações da América Latina no cenário global e a construir suas próprias leituras a partir de diferentes formas de expressão, como os memes, incentivando o engajamento ativo com a temática.

O eixo temático “a inserção da América Latina no sistema-mundo” não só permite uma reflexão sobre as relações históricas e culturais do continente, mas também abre um campo para entender a importância das organizações e movimentos sociais latino-americanos na construção de uma resistência contra as desigualdades impostas. A partir das críticas estabelecidas, vemos que as lutas por autonomia e justiça social na América Latina são, em grande parte, respostas à colonialidade. Sendo assim, abrimos caminho para

o segundo eixo do ano: “as diferentes formas de organizações e mobilizações sociais”.

Nesse contexto, movimentos como o *Movimento Sem Terra* no Brasil, o *Zapatismo* no México e os *Movimentos Indígenas* na América Latina surgem como formas de resistência frente à exploração e marginalização histórica de suas populações. São apresentados às e aos estudantes movimentos que questionam e desafiam a dominação sofrida, reivindicando a valorização das culturas locais, identidades e a redefinição de modelos econômicos e políticos mais justos e igualitários. Além disso, buscamos demonstrar como essas organizações e movimentos utilizam a mobilização, as manifestações culturais e a educação popular como ferramentas para promover um pensamento crítico, questionador e em busca da emancipação social.

A cada aula, uma organização ou movimento social é apresentado. As e os estudantes contribuem ativamente na escolha do que é trabalhado em sala de aula. Assim, surgem debates sobre o movimento negro, com destaque ao Movimento Negro Unificado no Brasil, movimentos feministas, pelos direitos LGBTQ+, movimentos por justiça ambiental, estudantis e sindicais. Aqui exploramos documentários, depoimentos e a produção das artes visuais sobre o campo.

Em síntese, o eixo propicia uma análise das dinâmicas de dominação e resistência que moldam a América Latina, destacando o papel vital dos movimentos sociais latino-americanos na luta por autonomia e justiça social. Aproxima, também, as e os educandos de uma contemporaneidade, rumando para o eixo final do componente curricular.

Invertendo completamente a lógica escolar que vigora no Brasil, neste último trimestre – e eixo – não há conteúdos propostos pelos docentes. É a partir das temáticas escolhidas em pequeno grupo que o debate é conduzido com o eixo “as características políticas, econômicas, sociais e culturais da América Latina no século XXI”. Notem que esse é o único eixo que apresenta uma limitação temporal. Como metodologia para isso, escolhemos uma produção de pesquisa acadêmica, similar às propostas da Iniciação Científica, que ficou ao longo dos anos carinhosamente conhecido como Trabalho de Conclusão de Curso, ou o “TCC de ELA”. Assim, em pequenos grupos, os

estudantes reúnem-se semanalmente para executar a pesquisa. A professora e o professor passam a ser, sobremaneira, orientadores, auxiliando em recortes, metodologias e leituras de aprofundamento.

Fazem parte desse eixo: a produção semanal de um relatório de pesquisa, em que as e os estudantes apontam as dificuldades, descrevem os avanços realizados e registram as leituras realizadas; uma pré-apresentação ou uma qualificação do trabalho; um texto no modelo resumo científico, que deve conter título, palavras-chave, objetivo, justificativa, metodologia, análises e conclusão; e, por fim, a tão esperada apresentação final. Nesse último momento, a comunidade escolar é convidada a participar e a comissão avaliadora é composta por parceiros construídos ao longo do ano letivo, por exemplo: supervisores de projetos como o PIBID e o Residência Pedagógica, monitores, bolsistas e docentes do magistério superior.

Muitos desses trabalhos já foram apresentados em mostras e salões de iniciação científica. As temáticas escolhidas pelos grupos são as mais variadas: futebol (racismo, sexismo e violência), educação popular, cinema e críticas sociais, artistas indígenas e negros, entre tantos outros.

Em suma, a proposta pedagógica apresentada inverte a lógica convencional de ensino ao colocar as e os estudantes como protagonistas de sua aprendizagem, permitindo que escolham as temáticas e conduzam suas próprias pesquisas. A metodologia não apenas promove o desenvolvimento de habilidades de pesquisa, mas também fomenta um ambiente de troca e orientação constante. A participação da comunidade escolar e a avaliação por uma comissão de parceiros reforçam a importância do trabalho colaborativo e a integração da escola com a sociedade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresentamos, no transcurso do texto, algumas experiências relacionadas ao ensino sobre a América Latina, destacando o papel da Educação Básica na produção de conhecimento, no estímulo a uma visão crítica sobre o currículo escolar e na construção de identidades. Cremos que a divulgação e apresentação deste esforço localizado

pode fortalecer as práticas do próprio componente curricular, bem como fomentar outras propostas semelhantes na Educação Básica. Reafirmamos o caráter inovador da proposta, que se configura também como: criadora de espaço de experimentação de novas abordagens sobre o ensino da América Latina; espaço de produção e socialização de conhecimento sobre a América Latina, tensionando a produção acadêmica de abordagem tradicional; espaço de observação, pesquisa e prática docente para alunos dos cursos de formação de professores; e capaz de fomentar aprendizagens significativas e reflexivas acerca da América Latina para os alunos, acadêmicos em formação e professores do componente.

O exercício de compreender a América Latina a partir do pensamento decolonial é um passo essencial para repensarmos o ensino escolar. Isso implica questionar os currículos que, muitas vezes, ainda reproduzem uma visão eurocêntrica, ocultando as vozes, as experiências e as resistências dos povos latino-americanos. Ao trazer para a sala de aula uma leitura crítica da colonialidade, as e os estudantes podem reconhecer as origens das desigualdades atuais e valorizar saberes historicamente marginalizados. Essa abordagem permite que a escola se torne um espaço de reexistência, onde novas formas de pensar, ensinar e aprender promovam uma educação comprometida com a justiça social, a pluralidade de conhecimentos e a construção de identidades mais conscientes e críticas do lugar que ocupamos no mundo.

Encerrando este percurso, reafirmamos que pensar a América Latina a partir de uma perspectiva decolonial exige mais do que a inclusão de novos conteúdos: trata-se de uma mudança de paradigma que desloca o olhar, valoriza outras epistemologias e reconhece as vozes historicamente silenciadas. É uma proposta que rompe com a lógica de subordinação e propõe a reexistência como caminho. Em um tempo marcado por disputas de sentido e retrocessos nos direitos sociais, construir um currículo que valorize a pluralidade, o diálogo e a justiça social é um gesto de esperança radical – e de compromisso com a transformação do presente e do futuro.

Fica o convite para adaptação da proposta curricular<sup>9</sup> e também para o diálogo contínuo na construção de uma educação outra em “Nuestra América”.

## REFERÊNCIAS

- ACHINTE, Adolfo Albán. Pedagogías de la re-existencia. Artistas indígenas y afrocolombianos. WALSH, Catherine (ed.). *Pedagogias decoloniales*. Práticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Quito: Abya Yala, 2013, p. 443-468.
- MIGNOLO, Walter. *Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Del Siglo, 2014.
- MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 2011.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *Descolonizar: abrindo a história do presente*. Belo Horizonte: Autêntica Editora; São Paulo, SP: Boitempo, 2022.
- SACAVINO, Susana Beatriz. Educação descolonizadora e interculturalidade: notas para educadoras e educadores. CANDAU, Vera Maria (org.). *Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação “outra”?* Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). *A colonialidade do saber, eurocentrismo e ciências sociais*. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 227-278

---

<sup>9</sup> Disponibilizamos os materiais didático-pedagógicos utilizados em sala de aula em <[www.ufrgs.br/estudoslatinoamericanos](http://www.ufrgs.br/estudoslatinoamericanos)>. Fica novamente o convite para conhecer o trabalho e adaptá-lo.

Caminhos para a construção de outros  
saberes: o projeto de intercâmbio Tchê-  
Mané e uma perspectiva decolonial de  
educação

Edson Antoni

Professor do Colégio de Aplicação e do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Pesquisador nas temáticas de movimentos sociais, ensino de história latino-americana e decolonialidades. Autor de livros infanto-juvenis nas áreas de história e iniciação científica.

Ao analisarmos a rede federal de ensino, mais precisamente os Colégios de Aplicação, é possível afirmar que, mesmo organizados a partir de um único sistema de ensino, os referidos colégios possuem realidades muito distintas. Atendendo a comunidades espalhadas do sul ao norte do país, inseridos em realidades sociais bastante diversas, contando com estruturas administrativas e curriculares específicas, os Colégios de Aplicação se constituem como universos singulares. Cabe destacar ainda que, na condição de colégios que se encontram inseridos dentro de estruturas vinculadas a universidades, o seu corpo docente, além das atividades de ensino, também promove inúmeras atividades de pesquisas e extensão.

Foi justamente nesse contexto, tendo à sua frente um amplo universo de possibilidades pedagógicas e buscando o desenvolvimento de práticas educacionais outras, que um grupo de professoras e professores do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina (CA-UFSC) e do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (CAp-UFRGS) iniciou, no ano de 2009, um projeto de intercâmbio entre discentes e docentes das duas instituições. Alicerçado em uma ação de extensão surgiu, naquele momento, o Projeto Tchê-Mané.<sup>1</sup>

Buscando estabelecer um processo educativo outro, para além dos muros da escola, com base não apenas em reflexões teóricas, mas também e fundamentalmente a partir de vivências com distintas comunidades ou agentes sociais locais, e em diálogo constante com o grupo de intercambistas, o Projeto Tchê-Mané, no transcurso de mais de dez anos de existência, tem promovido a constituição de um importante espaço de produção coletiva e participativa de saberes. Ao longo deste período, o referido projeto, dentro das respectivas instituições, vem propondo outras formas de produção de conhecimento, estabelecendo novas formas de diálogo entre docentes e dis-

---

<sup>1</sup> O nome do projeto foi construído de forma coletiva, no diálogo entre docentes e discentes, com base em expressões culturais que, de alguma forma, identificam os dois grupos: os Tchês (expressão do vocabulário utilizado pelos gaúchos) e os Manés (denominação que identifica aqueles que são nativos da ilha de Florianópolis).

centes, bem como inserindo de forma ativa a comunidade local no processo de ensino-aprendizagem.

## O ESPAÇO ESCOLAR E A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO

As escolas, social e historicamente constituídas, sempre representaram o espaço, por excelência, de socialização dos indivíduos e formação intelectual. Para além do núcleo familiar, a escola coloca-se como o espaço no qual o indivíduo irá estabelecer um conjunto novo de relações sociais, ampliando as suas possibilidades de interação e convívio. Também será na escola que este mesmo indivíduo irá ter contato com uma forma de conhecimento específico, ordenada pelos padrões do conhecimento científico/acadêmico, materializada em distintos componentes curriculares.

Ao nos aproximarmos deste espaço escolar, com um olhar mais atento e crítico, poderemos percebê-lo de uma outra forma. A escola, a partir desta outra perspectiva, pode ser compreendida como um espaço de reprodução de um determinado modelo de educação, de um padrão de conhecimento e um conjunto específico de valores. Ainda que a análise realizada por Santiago Castro-Gómez tome como exemplo o modelo de escola gestada no contexto de origem e afirmação dos estados nacionais na América Latina no transcurso do século XIX, suas palavras continuam ecoando em muitas das instituições escolares deste nosso século. Segundo o autor:

A escola transforma-se num espaço de internamento onde se forma esse tipo de sujeito que os “ideais reguladores” da constituição estavam reclamando. O que se busca é introjetar uma disciplina na mente e no corpo que capacite a pessoa para ser “útil à pátria”. O comportamento da criança deverá ser regulamentado e vigiado, submetido à aquisição de conhecimentos, capacidades, hábitos, valores, modelos culturais e estilos de vida que lhe permitam assumir um papel “produtivo” na sociedade (Castro-Gómez, 2005, 82).

É justamente dentro deste espaço de regulação de mentes e corpos que outros tipos de violências ocorrem. Ainda que possa parecer contraditório, este espaço que se propõe a ser um espaço de sociali-

zação é responsável, em grande medida, por afastar o sujeito do convívio com outras comunidades e seus saberes, bem como promover o distanciamento do indivíduo com a própria natureza. A opção que a grande maioria das instituições realiza, caracterizada por um currículo seletivo, excludente e ordenado por uma estrutura “disciplinar”, impõe uma visão muito distorcida e limitada da realidade. Ao analisar os efeitos desta estrutura disciplinar, nas instituições de ensino, Santiago Castro-Gómez afirma que:

Las disciplinas materializan la idea de que la realidad debe ser dividida en fragmentos y de que la certeza del conocimiento se alcanza en la medida en que nos concentremos en el análisis de una de esas partes, ignorando sus conexiones con todas las demás. Lo que hace una disciplina es, básicamente, recortar un ámbito del conocimiento y trazar líneas fronterizas con respecto a otros ámbitos del conocimiento (Castro-Gómez, 2015, p. 74).

Este processo de fragmentação do conhecimento e distanciamento do sujeito em relação à própria comunidade também é percebido e denunciado por María Eugenia Borsani e Pablo Quintero, ao comentarem que:

Las ciencias sociales y humanas, y en general todas las teorizaciones sobre lo social, han venido generando un proceso de enorme distanciamiento respecto a aquello mismo sobre lo que teorizan, han puesto el mundo y lo que acontece en un situación de lejanía y extrañamiento, como si acaso así fuera más fácil, fiable y objetiva su inspección (Borsani;Quintero, 2014, p. 15).

Associados e mantenedores desta estrutura, encontramos docentes que, com práticas pedagógicas conservadoras, reafirmam um modelo que não contribui para o desenvolvimento de um pensamento crítico por parte das/dos estudantes. Paulo Freire já denunciava tais práticas que, uma vez mais afirmamos, ainda são encontradas em muitas das salas de aulas em pleno século XXI. Acerca de uma das condutas conservadoras assumidas por diferentes docentes, diz o referido autor:

Quanto mais analisamos as relações educador-educandos, na escola, em qualquer de seus níveis (ou fora dela), parece que mais nos podemos convencer de que estas relações apresentam caráter especial e marcante – o de serem relações fundamentalmente narradoras, dissertadoras.

Narração de conteúdos que, por isto mesmo, tendem a petrificar-se ou fazer-se algo quase morto, sejam valores ou dimensões concretas da realidade. Narração ou dissertação que implica um sujeito – o narrador – e objetos pacientes, ouvintes – os educandos.

Há uma quase enfermidade da narração. A tônica da educação é preponderantemente esta – narrar, sempre narrar (Freire, 2011a, p.79).

Outro aspecto que caracteriza esta conduta conservadora por parte de docentes é a relação de poder e medo que se impõe dentro da sala de aula. Ao analisar o comportamento e as práticas destes docentes, Bell Hooks afirma:

O medo de perder o controle na sala de aula muitas vezes leva os professores a cair num padrão convencional de ensino em que o poder é usado destrutivamente. É esse medo que conduz os professores, coletivamente, a investir no decoro burguês como meio de conservar uma noção fixa de ordem, de garantir que o professor tenha autoridade absoluta. Infelizmente, esse medo de perder o controle molda e informa o processo pedagógico docente [...] (Hooks, 2013, p. 249).

Ainda que as análises acima possam parecer ultrapassadas, infelizmente os cenários que apresentam continuam presentes em muitas escolas e salas de aula, nas diferentes regiões do Brasil.

## OUTROS OLHARES SOBRE A EDUCAÇÃO

É possível encontrar, contudo, através da ação e do trabalho de diferentes docentes, alternativas a este modelo conservador de práticas e concepções de educação. Nas diferentes regiões do país, encontramos registros de ações inovadoras que buscam, através de outros olhares e experiências pedagógicas, o desenvolvimento de uma educação que promova o crescimento, a autonomia e a criticidades das/dos estudantes.

Com o objetivo de promover um processo de educação outro, acreditamos que inicialmente é fundamental alterar os mecanismos pelos quais os processos estão ora estabelecidos. Nesse sentido, é preciso promover o que propõe o chamado “giro decolonial”, compreendido como “*un cambio de actitud en el sujeto práctico y de conocimiento, y luego, la transformación de la idea al proyecto de la de-colonización*” (Maldonado-Torres, 2007, p.159).

Reconhecendo a força das tradições dentro das estruturas de ensino, temos a consciência que promover este “giro decolonial” não é algo que poderá ser realizado de forma abrupta. As práticas docentes, os materiais didáticos e os ordenamentos curriculares funcionam como estruturas que asseguram a manutenção de um modelo tradicional de educação. Ainda assim, como afirma Catherine Walsh, é possível atuar “nas gretas”, ou seja, “nas fissuras” que se formam dentro do próprio sistema.

Foi justamente a partir de uma destas “fissuras” que um grupo de professoras(es), vinculadas(os) aos colégios de Aplicação da UFRGS e da UFSC, iniciaram um projeto de extensão. Dentro desse contexto, a organização e implementação de um projeto de extensão representava, por sua própria natureza, uma possibilidade outra de processo educativo. Por meio de um projeto de extensão, as(os) professoras(es) poderiam levar as experiências educativas para fora dos muros das escolas, superando limitações metodológicas e administrativas, colocando os seus participantes em contato direto com as comunidades e, por consequência, possibilitando outras experiências e formas de produção de conhecimento. Compreendemos, portanto, a prática extensionista como uma alternativa interessante para o desenvolvimento de uma nova perspectiva de ensino e aprendizagem. Conforme avalia Carolina Soares Mendes, a extensão se apresenta como uma prática pedagógica desafiadora, uma vez que representa o “estímulo e provocação a partir da comunicação e do diálogo inerente ao próprio encontro dos sujeitos, de suas perspectivas, saberes, conhecimentos e epistemes. É nesse sentido que considero que a extensão como educação pode ser *grieta* para encontros de fato interculturais” (Mendes, 2022, p. 146) .

Ao conduzir o processo de ensino e aprendizagem para fora dos muros das escolas por meio da atividade de extensão, o grupo de professoras(es) busca, entre outros objetivos, promover um processo de construção de conhecimento alicerçado no estabelecimento de diálogos entre os diferentes sujeitos e, para além disto, entre diferentes epistemologias. Promovendo um processo educativo que terá como pressuposto básico a relação entre os sujeitos, a partir de suas diferentes experiências e vivências, compreendemos que as atividades de extensão se configuram como espaço privilegiado para o estabelecimento de uma educação intercultural crítica. Interculturalidade esta que, como afirma Susana Beatriz Sacavino,

não é só compreendida como um conceito ou um termo novo para se referir ao contato entre ocidente e outras civilizações, mas como uma configuração conceitual que propõe um giro epistêmico capaz de produzir novos conhecimentos e outras compreensões simbólicas do mundo. A interculturalidade, entendida desde essa perspectiva, representa a construção de um novo espaço epistemológico que inclui os conhecimentos subalternizados e os ocidentais, em uma relação tensa, crítica e mais igualitária” (Sacavino, 2020, p.193).

Dessa forma, a experiência do contato, o reconhecimento de culturas e a ação do movimento foram alguns dos princípios (e desafios) que estiveram presentes e pautaram as reflexões no transcurso das atividades de intercâmbio ao longo dos anos.

## CONSTRUINDO SABERES POR OUTROS CAMINHOS

Ainda que situados em estados vizinhos, no extremo sul do Brasil, é possível afirmar que as comunidades das duas instituições de ensino demonstravam um certo desconhecimento/desinformação recíprocos. Mesmo as duas instituições se encontrando em regiões que, de um modo geral, comungam de características culturais que se aproximam, ambas possuem realidades concretas muito distintas. Nesse contexto, a visão sobre “o outro” claramente estava embasada por estereótipos, alimentados por maneiras de compreender as comunidades a partir de um olhar generalizante e homogeneizador.

Desta forma, considerando que a constituição da identidade se dá a partir da convivência com “o outro”, na diferença, na reciprocidade e na complementaridade, a primeira edição do projeto, com o tema “Identidades”, buscou estabelecer este mútuo reconhecimento; pensar “o outro” e a si mesmo a partir deste novo lugar: um lugar de vivências, de convivências e de afetos. A partir de então, o olhar sobre o “outro” não seria mais um olhar distante, frio e impessoal; o olhar sobre “gaúchos/tchês” e “catarinenses/manés” não seria mais pautado pelas imagens e textos fixados em livros didáticos que “caracterizam o processo de colonização e as populações” dos dois estados. O olhar sobre cada um dos grupos passaria, dali em diante, pelas lentes do convívio diário, de estarem juntos em casa,<sup>2</sup> dos deslocamentos pela cidade, das relações sociais fora da escola.

A referida experiência, de refletir sobre a sua própria identidade e a inserção social em um novo ambiente, em diálogo e convívio com “o outro”, também foi vivenciada pelas(os) docentes. O intercâmbio possibilitou, ao grupo de docentes envolvidos e que acompanharam as(os) estudantes nas viagens, vivenciar a realidade de um outro Colégio de Aplicação, sua organização administrativa, estrutura curricular e práticas pedagógicas, entre outras circunstâncias.

Interessante perceber como, desde a primeira edição e em todas as demais, professoras(es) e estudantes colocavam-se em uma mesma condição de aprendentes. A equivocada percepção de uma hierarquização, a priori, de saberes e papéis, perde espaço. O ambiente que se desenvolve é justamente o de uma comunidade que, unida e em diálogo, participa e contribui para um processo de aprendizado coletivo. Paulo Freire comenta este processo, no qual professoras(es) e estudantes colocam-se em uma condição horizontal de diálogo e produção de conhecimento:

---

<sup>2</sup> É importante destacar que, durante o período correspondente ao intercâmbio, as(os) estudantes ficam hospedados nas casas das(os) estudantes representantes da outra instituição de ensino. A definição das hospedagens é realizada pelos coordenadores do projeto nas respectivas instituições, com base na análise do perfil das famílias.

Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem, em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de *estar sendo com* as liberdades e não *contra* elas (Freire, 2011a, p. 96).

Ao mencionar as “liberdades”, Paulo Freire nos lembra de um outro importante aspecto que caracteriza este processo educativo fora dos muros do colégio: as relações entre professoras(es) e alunas(os), bem como entre os diferentes grupos de estudantes, as suas famílias e a comunidade na qual estes estão inseridas(os), transforma-se em um importante exercício de desenvolvimento de autonomia e amadurecimento pessoal. Possibilitar às(aos) estudantes, por meio da experiência da viagem<sup>3</sup> e do convívio em outro contexto social, a oportunidade de fazer escolhas e assumir responsabilidades sobre as mesmas, é um importante passo para o seu amadurecimento e crescimento enquanto cidadã(ão). Ao analisar o que chamou de “Pedagogia da Autonomia”, Paulo Freire destaca a importância do exercício da liberdade, afirmando que “A liberdade amadurece no confronto com outras liberdades, na defesa de seus direitos em face da autoridade dos pais, do professor, do Estado. É claro que nem sempre a liberdade do adolescente faz a melhor decisão com relação a seu amanhã” (Freire, 2011b, p. 103). Contudo, como segue afirmando o autor, “é decidindo que se aprende a decidir. Não posso aprender a ser eu mesmo se não decido nunca porque há sempre a sabedoria e a sensatez de meu pai e de minha mãe a decidir por mim” (p.104). Desta forma, experienciando distintas realidades ao longo da viagem, os estudantes são expostos a situações nas quais terão a necessidade de fazer as suas próprias escolhas, inserindo-se de forma autônoma e

---

<sup>3</sup> Na origem do projeto, o período de intercâmbio em cada uma das cidades era de três dias. Atendendo à solicitação das(os) estudantes, o grupo de professoras(es), após as primeiras edições do projeto, ampliou o período de intercâmbio, em cada uma das cidades, para oito dias. É importante também destacar que, para muitas(os) estudantes, esta é a primeira experiência de viagem sem a companhia dos pais ou de algum outro familiar.

consciente nos distintos contextos. Ainda nas palavras de Paulo Freire:

Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões que vão sendo tomadas. [...] A autonomia, enquanto amadurecimento do *ser para si*, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade (Freire, 2011b, p. 105).

Para além das questões envolvendo identidades e a construção de autonomias que, de alguma forma, estão presentes em todas as edições do projeto uma vez que o grupo de estudantes sempre se renova, no decurso dos anos a abordagem contemplou uma grande diversidade de temas. Ainda que a diversidade de temas seja uma das marcas do projeto, é possível identificar alguns pontos de convergência ao longo das diferentes edições.

Seja visitando a Ponta do Coral (Florianópolis), a Casa de Referência Mulheres Mirabal (Porto Alegre), as ocupações urbanas Marielle Franco (Florianópolis) e Utopia e Luta (Porto Alegre), a rádio comunitária da Praia do Campeche (Florianópolis) ou o galpão de reciclagem SDV (Porto Alegre), o olhar sobre as cidades sempre possuiu uma atenção especial. A importância de olhar, sentir e conviver no espaço urbano, ao invés de simplesmente transitar por ele, pode ser compreendida ao percebermos que a cidade, como afirma Hilda Jaqueline de Fraga:

[...] caracteriza-se não só como espaço físico e político, mas também como um espaço antropológico onde se produzem inumeráveis interações e experiências do habitar e do narrar que expõem sutilmente os múltiplos traços de sua história, tornando a paisagem urbana um documento a ser lido e decifrado pelos alunos. Esses documentos refletem a organização social, política, econômica e cultural de uma determinada sociedade, além dos interesses que estiveram ou estão em jogo na seleção e na preservação de sua memória, desde que se saiba observá-los, analisá-los e estudá-los (Fraga, 2021, p. 133).

Desta forma, nas saídas de campo, o grupo de estudantes foi instigado a perceber, com muito mais atenção, os espaços pelos quais estava transitando. No exercício de percorrer os espaços das cidades, o grupo de estudantes e também as(os) docentes foram estimuladas(os) a perceber os diferentes territórios através de todos os sentidos. Na Ponta do Coral, por exemplo, o exercício não foi analisar tão somente a construção de mais um empreendimento imobiliário em Florianópolis. Ao se deslocar até a região, um conjunto outro de reflexões foi permitido ao grupo de estudantes e docentes: foi possível perceber o possível impacto ambiental naquela região da ilha, as consequências para moradores/pescadores locais, as questões relacionadas ao trânsito e deslocamento urbano, o contato com lideranças de movimentos sociais e o debate legislativo, entre tantas outras nuances. Assim, as reflexões também se multiplicaram quando analisamos a organização e resistência de territórios, como a casa de acolhimento Mulheres Mirabal ou o Galpão de Reciclagem SDV, onde o protagonismo feminino marca fortemente a sua presença e luta contra os padrões de uma sociedade machista e excludente. Ou, ainda, quando visitamos duas experiências de ocupações urbanas, uma inserida no Maciço do Morro da Cruz, no Alto da Caieira no Saco dos Limões, em Florianópolis (Ocupação Marielle Franco), e outra em pleno centro de Porto Alegre (Ocupação Utopia e Luta), buscando compreender experiências de organizações comunitárias e suas formas de luta e resistência contra a especulação imobiliária e exclusão social. E não podemos deixar de mencionar a visita a diferentes territórios indígenas, como a Casa de Passagem Indígena, no Saco dos Limões (Florianópolis) e a Aldeia Pindó Mirim (Porto Alegre). Em território de povos originários, para além do contato com as comunidades, o grupo de intercambistas foi levado a estabelecer outras formas de relação com a própria natureza, a partir de saberes narrados por lideranças indígenas, com base em um conjunto outro de epistemologias e cosmovisões.

Promover o deslocamento das(os) estudantes e das(os) docentes das salas de aula para esses outros espaços, inserindo-as(os) em territórios de comunidades em resistência e alternativas ao modelo hegemônico, onde grupos excluídos e marginalizados socialmente

propõem novas formas de organização, estabelecendo novas formas de interação social, instiga uma gama extremamente variada de reflexões. No depoimento de muitas(os) estudantes, mas também de várias(os) professoras(es), as visitas a esses lugares revelaram “uma cidade” até então desconhecida. Ainda que alguns desses espaços estejam localizados em regiões mais movimentadas das cidades, próximos a avenidas de grande circulação ou mesmo em áreas centrais, são bastante comuns relatos como: “Eu nunca tinha visto este prédio”, “Eu sempre passo por aqui, mas nunca tinha reparado”, “Eu nunca imaginei que todas essas pessoas moravam aqui e nestas condições”.

Nesses deslocamentos pelas cidades, mas principalmente dentro destes territórios de resistência, cabe destacar que um outro importante aspecto sempre chama a atenção do grupo de intercambistas: a presença da arte. Seja na forma de grafites ou outras pinturas em murais, bem como em cartazes, bandeiras, faixas e artefatos, a arte é uma constante na composição destes territórios. Inserida nesses espaços, as manifestações artísticas passam a ser compreendidas a partir de outros referenciais. Além de estarem fora dos museus e galerias, assim como não atenderem a um padrão estético hegemônico, as expressões artísticas assumem um caráter de identidade e resistência dos espaços e movimentos sociais aos quais estão relacionadas. Como afirmam Pedro Pablo Gómez e Walter Mignolo:

Las culturas artísticas [...] forman parte de la matriz colonial de poder en los procesos de manejar y manipular subjetividades. Por otro lado, las culturas artísticas fueron también los espacios de la subversión y no solamente de la novedad. La subversión y la novedad (y la subversión como novedad) fueron ambos conceptos claves para marcar la singularidade del arte (Gómez; Mignolo, 2012, p. 8).

Compreender, pois, as referidas manifestações artísticas inseridas e em diálogo com os respectivos territórios, corresponde a um processo de decolonialidade artística, promovida por indivíduos e grupos sociais que buscam o rompimento com os padrões estéticos tradicionais e entendem a potencialidade transformadora de novas e autênticas formas de representação e resistência por meio da arte.

Com relação a este processo de decolonialidade artística, Valter do Carmo Cruz afirma que:

O giro decolonial com implicações ontológicas necessita não só de uma nova epistemologia, de uma política e de uma ética, necessita também de novas referências estéticas/poéticas. É preciso vermos o potencial descolonizador que nos chega através da dimensão do sensível, da arte, e não simplesmente pela via da racionalidade. Os potenciais imagéticos, metafóricos, narrativo e sonoro são essenciais para construirmos o exercício cotidiano de descolonização do poder, do saber, do ser e da natureza (Cruz, 2017, p. 32).

Dentro dessa perspectiva de análise, a arte não pode estar dissociada do contexto social e das lutas políticas que são travadas pelos diferentes grupos. Portanto, analisar as distintas formas de expressões artísticas que estão sendo produzidas e utilizadas por artistas, coletivos e movimentos sociais torna-se um aspecto fundamental para compreender as lutas contra-hegemônicas desenvolvidas atualmente. Pedro Pablo Gómez e Walter Mignolo reafirmam este caráter combativo de uma arte decolonial ao defender a ideia de que *“las prácticas estéticas decoloniales no se realizan en una exterioridade absoluta al sistema mundo moderno colonial, sino en su interior mismo, en sus márgenes e interstícios, en las marcas no cicatrizadas de la herida causada por la acción colonial...”* (Gómez; Mignolo, 2012, p. 16).

Perceber a constituição física e estética destes territórios de resistência nas cidades funciona como mais um elemento motivador às(aos) estudantes para estabelecer reflexões e análises acerca dos próprios grupos e movimentos sociais envolvidos nessas lutas. Inseridos nesses territórios, em contato com companheiras e companheiros em luta, às(aos) estudantes é permitido perceber e compreender as ações dos movimentos sociais de outra forma. Os referidos movimentos, dentro do seu contexto de organização e lutas sociais, tornam-se “sujeitos educativos”, uma vez que, como afirmam Mariateresa Muraca e Adriane Lima:

Os movimentos sociais constituem contextos de resistência, luta e transformação em que se desaprende a razão única da modernidade ocidental e sua penetração nas perspectivas epistemológicas, acadêmicas e disciplinares; se reaprendem genealogias, racionalidades, formas de produção do conhecimento e universos simbólicos silenciados e se aprendem sistemas de vida e civilização radicalmente outros (Muraca; Lima, 2022, p. 142).

Dentro dessa perspectiva, os encontros promovidos pelas saídas de campo e os diálogos estabelecidos com coletivos de trabalhadores terceirizados, de imigrantes haitianos e venezuelanos, de mulheres, de militantes urbanos e grupos indígenas, estabeleceram novas formas de perceber estes sujeitos e a sua ação social nos diferentes contextos. A partir de cada encontro e com o trabalho desenvolvido pelo grupo de docentes e discentes, outras narrativas, epistemologias e cosmogonias foram sendo compreendidas e construídas, contribuindo para a elaboração de uma nova perspectiva do contexto social e da ação política desses diferentes coletivos.

## DUAS EXPERIÊNCIAS DE DESTAQUE

Considerando as variadas experiências desenvolvidas ao longo dos anos nas diferentes edições do projeto, dois momentos merecem uma especial atenção. Estamos nos referindo ao trabalho desenvolvido nos anos de 2016 e 2018. Duas edições do projeto que, do ponto de vista teórico e prático, representam as bases do Projeto Tchê-Mané.

O ano de 2015 foi marcado pelo início de um importante movimento de organização e ação estudantil, resultando na ocupação de diversas escolas no Estado de São Paulo. As organizações e mobilizações estudantis e, por consequência, o processo de ocupações das escolas, progressivamente ganhou força. Pouco a pouco, em diferentes regiões do país, escolas foram sendo ocupadas e estudantes secundaristas assumiram um protagonismo nas mobilizações sociais. E as(os) estudantes dos Colégios de Aplicação não ficaram alheios a este processo.

Em 2016, com o objetivo de dialogar com essa movimentação social em curso, o Projeto Tchê-Mané elegeu a temática dos “Movimentos Estudantis” como foco de estudos. As(Os) estudantes reivindicavam, para além de discutir teoricamente as referidas mobilizações dentro dos limites de uma sala de aula e de 45 minutos de um componente curricular, fazer parte do processo, estar na rua, exercer a sua cidadania, se reunir e dialogar de forma horizontal com colegas e professoras(es), lutar por uma outra educação e por um outro mundo possível.

Dentro desse contexto, as ações promovidas pelo intercâmbio contribuíram para as(os) estudantes vivenciarem (e acumularem experiências) a partir dos estudos de diferentes formas de mobilizações e projetos alternativos de educação. O estudo da Reforma Universitária de Córdoba, das mobilizações estudantis contra as ditaduras cívico-militares na América Latina e das próprias escolas zapatistas foram algumas das abordagens introdutórias realizadas. Aliado aos estudos teóricos de diferentes experiências históricas, o grupo de intercambistas também pôde dialogar e conviver com outras(os) estudantes que traziam relatos de vivências em distintos processos de mobilizações, como as ocupações em São Paulo, no ano anterior, ou ainda as ocupações de escolas chilenas em 2006 (Revolta dos Pingüins) e, posteriormente, nas universidades em 2011.

As ações propostas pelo projeto ao longo da sua história, em diálogo com os diferentes movimentos estudantis e o universo das ocupações de escolas em curso nos anos de 2015/2016 no Brasil, apontavam para uma mesma direção: uma outra educação é possível. Como afirmam Jonas Medeiros, Adriano Januário e Rúrion Melo, acerca do ambiente criado pelas ocupações das escolas e o protagonismo assumido pelas(os) estudantes dentro deste contexto, “a ocupação [...] é uma forma muito especial de ação coletiva, pois é portadora de um gigantesco potencial de aprendizado político” (Medeiros; Januário; Melo, 2019, p.21). Ainda sobre este processo, seus personagens e proposições, afirmam os autores:

Estas atividades vitalizaram e dinamizaram o cotidiano da escola ocupada (sob permanente ameaça de diferentes tipos de repressão),

em uma dinâmica sem precedentes de abertura da unidade escolar para a comunidade e também para outros atores. Superando a forma tradicional e passiva da sala de aula, estas atividades culturais, educacionais e políticas mobilizaram formatos diversos e até então inconcebíveis: apresentações artísticas (batalhas de rap, exibição de filmes, peças de teatro, saraus literários, shows musicais e de talentos), atividades físicas, aulas e aulas (estas últimas voltadas para o vestibular ou o ENEM), debates e cine-debates, oficinas (de artesanato, cartazes, dança, estêncil, fanzine, fotografia, lambe), palestras, prestação de serviços para a comunidade, reuniões com pais e rodas de conversa. Os conteúdos também foram extremamente variados: defesa pessoal, dívida pública, feminismo, gênero. Libras, preconceito, racismo, sexualidade, transporte público, dentre muitos outros (Medeiros; Januário; Melo, 2019, p.22).

Dessa forma, uma proposta de educação outra, perseguida pelo projeto Tchê-Mané ao longo dos anos, encontrava materialidade em um espaço de reflexão e diálogo junto aos movimentos estudantis naquele ano de 2016. Estudantes como protagonistas, em diálogo com os diferentes segmentos da sociedade, livres das amarras curriculares, em uma construção coletiva, crítica e intercultural de conhecimentos, foram algumas das experiências vivenciadas pelo projeto e pelas(os) estudantes do Brasil naquele momento.

Ao rememormos as experiências integradoras do ano de 2016, gostaríamos ainda de fazer referência a um outro importante momento do projeto Tchê-Mané. No ano de 2018, nas dependências do Colégio de Aplicação da UFRGS, foi realizado o I Encontro Nacional de Estudos Latino-Americanos, ocasião em que as atividades do projeto de intercâmbio ampliaram ainda mais o seu público-alvo. Além do envolvimento das(os) intercambistas das duas instituições e das atividades programas para o referido grupo, as ações tiveram participação de toda a comunidade do Colégio de Aplicação da UFRGS, estudantes de graduação de diferentes cursos da mesma universidade, além de uma docente e um grupo de estudantes vindos da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA).

Planejado com a participação de docentes vinculados ao projeto de intercâmbio, o evento – que possuía como subtítulo “Novos desa-

fos para a educação na América Latina” –, foi parte integrante das atividades do Projeto Tchê-Mané, ocorrendo entre os dias 08 e 11 de outubro de 2018. Durante os turnos da manhã e tarde, nas dependências do colégio, foram realizadas palestras, apresentações de dança e teatro, mostra de trabalhos de pesquisa e oficinas. No turno da noite, nas dependências do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da UFRGS, foram realizadas palestras de professores/pesquisadores do Brasil e do Uruguai, que apresentaram suas reflexões sobre temas como educação, filosofia latino-americana e decolonialidades. Uma vez mais, o projeto Tchê-Mané, de forma coletiva, integradora e participativa, propunha novas formas de produção de conhecimento e indicava caminhos possíveis para um outro processo educativo.

### VISUALIZANDO NOVOS CAMINHOS

Da mesma forma que, ao findar cada uma das edições do intercâmbio, reuníamos estudantes e professoras(es) em diálogo para iniciar a preparação da edição do ano seguinte estabelecendo, assim, uma perspectiva de início-meio-início, este texto também não pretende apresentar um encerramento. Não gostaríamos de propor uma conclusão, mas antes, sim, sugerir reflexões a fim de projetar novas ações.

Lançar um olhar crítico acerca do processo educativo que caracteriza a maioria das escolas e práticas docentes no Brasil, sem dúvida, é um importante primeiro passo. Reconhecer as limitações e o caráter conservador do modelo educacional brasileiro torna-se uma exigência inegociável para iniciar um processo de transformação. Como nos ensina a filosofia de Amawtay Wasi, é preciso aprender a desaprender para, posteriormente, aprender novamente.

Este novo aprendizado pressupõe um processo educativo que deve contar com a participação ativa de novos grupos sociais, dialogar com outras epistemologias, percorrer e ocupar novos territórios. Um processo de produção de conhecimentos que não se restringe aos bancos escolares, mas se abre e se integra ao contexto social. Dentro desta perspectiva, as atividades de extensão (vinculadas às instituições de ensino superior) ou mesmo atividades de campo (práticas

presentes em escolas de Educação Básica) podem ser experiências transformadoras dos processos educativos. Criar e oportunizar às(aos) estudantes vivências de diálogo, convívio e produção de conhecimento com diferentes grupos sociais, pode nos aproximar de uma perspectiva pedagógica decolonial.

Assim, após mais de dez anos de práticas de intercâmbio docente e discente relacionadas ao Projeto Tchê-Mané, continuamos acreditando e reafirmando o nosso compromisso com a construção de uma outra perspectiva de educação. Continuamos acreditando e buscando promover um processo educativo que seja crítico, coletivo e intercultural. Acreditamos em um processo organizado e desenvolvido a partir da constituição de uma grande comunidade educativa. Uma educação que, como afirmam as companheiras e companheiros zapatistas, lute e ajude a construir “*un mundo donde quepan muchos mundos*”.

## REFERÊNCIAS

- BORSANI, María Eugenia; QUINTERO, Pablo. *Introducción*. Los desafíos deconloniales de nuestros días: pensar en colectivo.
- BORSANI, María Eugenia; QUINTERO, Pablo (comp.) *Los desafíos deconloniales de nuestros días: pensar en colectivo*. Neuquén: EDUCO, 2014, (p. 7-21).
- CRUZ, Valter do Carmo. Geografia e pensamento descolonial: notas sobre um diálogo necessário para renovação do pensamento crítico. CRUZ, Valter do Carmo; OLIVEIRA, Denílson Araújo. (orgs.) *Geografia e giro descolonial: experiências, ideias e horizontes de renovação do pensamento crítico*. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2017, (p.15-36).
- FRAGA, Hilda Jaqueline de Fraga. A cidade como documento no ensino de história. POSSAMAI, Zita Rosane. (org.). *Cidade, história e educação*. Porto Alegre: CirKula, 2021, (p. 123-135).
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011a.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educadora*. São Paulo: Paz e Terra, 2011b.

- GÓMEZ, Pedro Pablo; MIGNOLO, Walter. *Estéticas decoloniales. Bogotá*: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2012.
- GÓMEZ, Santiago Castro. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da “invenção do outro”. LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Clacso, 2005, (p. 80-87).
- GÓMEZ, Santiago Castro. Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. PALERMO, Zulma. *Des/decolonizar la universidad*. Buenos Aires: Del Signo, 2015, (p. 69-83).
- HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.
- MENDES, Carolina Soares. A extensão como um espaço de grietas para a interculturalidade. SILVA, Ana Tereza Reis da (org.). *Vozes do pluriverso: práticas e epistemologias decoloniais e antirracistas em educação*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022, (p. 131-153).
- MURACA, Mariateresa; LIMA, Adriane. Educação e movimentos sociais. MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva; SOUSA, Cristiane Maria Campelo Lopes Landulfo de (org.). *Suleando conceitos em linguagens: decolonialidades e epistemologias outras*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022, (p.135-144).
- SACAVINO, Susana Beatriz. Educação descolonizadora e interculturalidade: notas para educadoras e educadores. CANDAU, Vera Maria. (org.) *Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação “outra”?*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016, (p. 188-202).
- TORRES, Nelson Maldonado. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de um concepto. CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón (comp.). *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, (p. 127-167).



Parte II – Currículo, Políticas Educacionais  
e Desafios Contemporâneos



# Ensino de História e Integração Regional nos países do Mercosul: uma questão de currículo?

Sara Geittens Perpetua

Licenciada em História pela Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA) e integrante do Grupo Interdisciplinar de Pesquisa em Educação na América Latina (EducAL).

Juliana Pirola da Conceição

Licenciada em História e Doutora em Educação. Docente do curso de História – Licenciatura da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA) e Líder do Grupo Interdisciplinar de Pesquisa em Educação na América Latina (EducAL).

Em dezembro de 1991, no mesmo ano em que foi criado o Mercado Comum do Sul (Mercosul), os Ministros da Educação do Brasil, da Argentina, do Paraguai e do Uruguai se reuniram em Brasília, no Brasil, para assinar um “Protocolo de Intenções” afirmando que a Educação teria um papel fundamental na integração proposta para o bloco, tendo em vista os princípios e objetivos do Tratado de Assunção, firmado em 26 de março de 1991. Inaugurava-se, assim, o Setor Educacional do Mercosul (SEM). Isso significa que desde a formação do bloco já estava claro que, para que a integração funcionasse, mesmo a econômica, precisaríamos ser *educadas(os)* para isso: educadas para “formar uma consciência favorável à integração” (Mercosul, 1991) e para enxergar as nações vizinhas do bloco como parceiras, e não mais como rivais ou inimigas, como frequentemente se aprende na escola (Uribarri, 1999).

De acordo com esse Protocolo, seria necessário não só aprender a língua dos “outros” – português e espanhol, inicialmente – mas também integrar os sistemas educacionais e conteúdos de ensino, além de valorizar a herança cultural comum “dos povos latino-americanos” (Mercosul, 1991). Para ajudar os Ministros de Educação nessa difícil tarefa foram criadas Comissões Técnicas (CTs) e Grupos de Trabalhos (GTs), encarregados de propor políticas e diretrizes para coordenar as atividades do SEM. Um dos GTs criados foi o de Ensino de História e Geografia, em 1992, com a finalidade de propor mudanças curriculares e indicar conteúdos comuns a serem ensinados nos diferentes países do bloco. Passados mais de trinta anos da criação do bloco e da assinatura do Protocolo de Intenções, como estão os currículos de História dos países do bloco? As propostas de ensino e conteúdos indicados pelo GT de Ensino de História e Geografia foram incorporadas nos currículos nacionais de cada país? De que maneira? Isso é suficiente para promover a integração regional no bloco?

Na intenção de responder a essas e outras questões, neste trabalho analisaremos a ata do primeiro seminário realizado pelo GT, que aconteceu em novembro 1997 no Brasil, na qual se definiu quais seriam os seis temas comuns para o ensino de história nos países do

Mercosul. Em seguida, analisaremos as propostas curriculares de História para o ensino médio ou “*secundario*” em vigência nos Estados-Parte do bloco – Brasil, Paraguai, Argentina e Uruguai. Por fim, refletiremos sobre o alcance dessas propostas, levando em consideração que as diretrizes curriculares, isoladas das mudanças que ocorrem paralelamente na escola, não são capazes promover, sozinhas, o entendimento mútuo entre comunidades e países.

### OS NOMES DA HISTÓRIA ENSINADA

Antes de iniciar qualquer análise comparada sobre o ensino de História é preciso considerar que a História não é ensinada apenas em componentes curriculares denominados “História” em todos os países/sistemas educativos. Na maior parte dos países da América Latina e do Caribe, os conteúdos de História são ofertados em componentes denominados “*Ciencias Sociales*” ou “*Estudios Sociales*” e nem sempre essa informação aparece de maneira clara nos documentos oficiais e diretrizes curriculares. Além disso, também difere em cada país/estado/província a carga horária dos componentes ofertados, especialmente quando se considera que muitos países adotam a oferta deste nível em ciclos orientados, voltados à formação profissional ou com ênfase em alguma área específica do conhecimento. Nos países destacados para este estudo, os conteúdos de História são ensinados em componentes curriculares como:

1. Argentina: Historia, Ciencias Sociales
2. Brasil: História
3. Paraguay: Ciencias Sociales, Historia y Geografía
4. Uruguai: Historia

Os termos utilizados, assim como o próprio componente de “*Ciencias Sociales*”, têm significados distintos em cada país. Em geral, “*Ciencias Sociales*” refere-se a disciplinas e áreas de conhecimento que investigam as relações sociais em determinadas sociedades, a partir de diferentes áreas de conhecimento: por exemplo, na Argentina, “*Ciencias Sociales*” corresponde à História, Geografia e Econo-

mia; enquanto no Paraguai corresponde à História e Geografia, Psicologia, Antropologia Social, Formação Ética e Cidadã, Filosofia e Economia e Gestão. A proposta de um único componente para o ensino dessas “*Ciencias Sociales*” pode revelar a expectativa de uma abordagem interdisciplinar. No entanto, em muitos países o que se observa nas práticas escolares é a permanência de abordagens disciplinares que diferenciam os conteúdos ministrados por área de conhecimento em aulas diferentes.

Também cabe destacar os casos em que “*Historia*” ou “*Ciencias Sociales*” deixam de ser ofertadas no nível “*Secundario*” por conta da diversificação do ensino em ciclos orientados ou no ensino técnico. Assim, nos casos em que o ciclo orientado está relacionado às “*Ciencias Sociales*”, “*Humanidades*” ou “*Humanística*” a oferta de componentes curriculares relacionados à História é maior. O inverso ocorre quando o ciclo orientado está relacionado às áreas de “*Matemáticas*” ou “*Biológicas*”.

#### AS PROPOSTAS DO SETOR EDUCACIONAL DO MERCOSUL PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

Como dito anteriormente, em 1992 o Setor Educacional do Mercosul organizou um Grupo de Trabalho (GT) com a finalidade de propor mudanças curriculares e indicar conteúdos comuns para o ensino de História e Geografia nos diferentes países do bloco. Esse GT se reuniu pela primeira vez em 1994, em Buenos Aires, na Argentina. Nessa reunião ficou decidido que uma comissão da Argentina ficaria responsável por elaborar “Módulos de História” a partir das sugestões enviadas por representantes de cada país. Mas a abordagem dos “Módulos” produzidos pela comissão argentina foi muito questionada porque, entre outras coisas, era marcada pelo nacionalismo historiográfico de cada país (Saraiva, 1998).

Em outubro de 1995, o GT se reuniu pela segunda vez, em Brasília, no Brasil, e o que se sabe dessas reuniões é que se chegou à conclusão de que, para construir uma proposta que fosse amplamente aceita pelos países do bloco, seria necessária a participação de especialistas de ambas as áreas – História e Geografia – de todos os paí-

ses envolvidos, e não simplesmente delegar essa tarefa a especialistas de um único país (Argentina). A partir daí o GT passou a organizar Seminários e a convocar especialistas de ambas as áreas para auxiliar na elaboração de propostas para o ensino na região (Santiago; Ranzi, 2013). Foram 4 seminários ao total: I – 1997 (Brasil), II – 1999 (Uruguai); III – 2002 (Argentina) e; IV – 2004 (Chile). Participaram desses seminários especialistas como Silvia Finocchio, Ariel Denkberg, Alejandro Eujanian, Lucía Bortagaray, Diana Durán, Liliana Cattáneo, María Elena Caillet Bois (Argentina); José Flávio Sombra Saraiva, Heloisa Jochims Reichel, Nidia Nacib Pontuschka, Kátia Baggio, Circe Bittencourt, Maria de Fátima Sabino Dias, Maria José Reis (Brasil); Adela Pereyra, Alberto Methol Ferré, Germán Wetts-tein, Pedro Gatti, Barbara Díaz, Hilda Malán, Schubert Barragán, Silvana Casero (Uruguai); Heraldo Muñoz, Luz Philippi (Chile); Silveria Viñales (Paraguai).

Essa foi a primeira iniciativa – e talvez a única até agora – de se propor o ensino de uma história compartilhada na região, pensada também de forma compartilhada, por especialistas dos diferentes países envolvidos. Leia Santiago e Serlei Ranzi (2013), que analisaram a documentação produzida pelo GT, concluem que, das discussões trazidas pelos especialistas nos seminários, percebe-se que houve a preocupação do GT em incorporar conteúdos curriculares mínimos de História de cada um dos países do Mercosul, o que, porém, não sinaliza um consenso absoluto. Segundo as autoras, a preocupação estava em veicular abordagens comparativas que possibilitassem a identificação de identidade comuns e que promovessem uma “história menos prejudicial ao outro” (Santiago; Ranzi, 2013, p. 461).

Para este artigo, interessa demarcar que já no primeiro seminário realizado pelo GT, em 1997, em Brasília, no Brasil, definiu-se quais seriam os seis temas comuns para o ensino de História nos países do Mercosul, a saber:

1. Estudo histórico das diversas etnias;
2. Fronteiras como espaços de intercâmbio e isolamento;
3. Passado colonial na perspectiva de estudos comparados;

4. Estudo dos conflitos entre Estados nacionais numa perspectiva regional;
5. As ditaduras militares recentes na América Latina e os circuitos do exílio;
6. A produção cultural numa perspectiva histórica. (Mafran, 1998, p. 111 e 112).

Esses objetivos estavam alinhados com os ideais de integração regional do Mercosul na década de 1990 e englobam os principais marcos e sujeitos de uma história compartilhada da América Latina, e não só no âmbito do Mercosul, pois desde o início estabeleceu-se que a formação de identidades regionais no bloco passaria, necessariamente, pela identificação de pertencimentos com os demais países do continente, e não só os que compõem o Mercosul:

Já será bastante significativo poder avançar no conhecimento recíproco, em formas de conhecimento que superem a incompreensão cultural. Trata-se de um desafio, de uma oportunidade e de uma responsabilidade ante o processo de integração – a tentativa no sentido de nos conhecermos mais e melhor. Conhecermo-nos mais, devido à escassez do saber escolar sobre os diferentes países do Mercosul e da **América Latina** em seu conjunto. Conhecermo-nos melhor, devido às distorções frequentemente existentes nas histórias nacionais, gerando preconceitos e hábitos discriminatórios (Finocchio, 1998, p. 13. Grifo nosso).

Dentre os temas comuns indicados no primeiro seminário do GT, destaca-se a inclusão do estudo das diversas etnias que compõem a região, acompanhando as tendências de se promover a inclusão de diversos sujeitos historicamente silenciados nas narrativas nacionais, especialmente em relação a grupos indígenas e afrodescendentes. Em grande medida, essa inclusão foi uma conquista de movimentos sociais organizados em cada país, mas é inegável que o reconhecimento da importância dessa temática por especialistas da área dos diferentes países da região, ainda na década de 1990, revela que a ideia de uma identidade compartilhada passava pelo reconhecimento e afirmação da pluralidade étnica da América Latina. A discussão sobre fronteiras, por sua vez, em sua dicotomia entre intercâmbio e isola-

mento, indica a importância de se colocar em perspectiva os debates sobre integração na relação direta com o território. Da mesma forma, indicar o estudo dos conflitos nacionais em perspectiva regional também coloca em evidência a importância de um olhar macro para região, para além das disputas de formação do próprio território nacional. Nessa mesma perspectiva, a proposição de estudo da temática das ditaduras coloca em evidência não só a existência de uma história recente compartilhada, evidenciada pelos circuitos de exílio, como também a inclusão de temas da história recente no ensino escolar, o que segue um grande desafio para as abordagens cronológicas que predominam no ensino de História e que fazem com que temas mais recentes ou contemporâneos não sejam trabalhados por “falta de tempo”.

Na proposição realizada nesse primeiro seminário, também se destaca a opção pela indicação de “temas” – e não de conteúdos propriamente ditos – que pudessem ser apresentados de modo imperativo, o que abre espaço para o trabalho com as diversidades regionais. Isso deixa claro que o objetivo não é pensar a integração como fusão ou apagamento das diversidades regionais e/ou nacionais, mas partir dessa mesma diversidade para entender que partilhamos um passado comum e, exatamente por isso, podemos pensar em futuros coletivos. Nos seminários seguintes, avançou-se na proposição de periodizações para o estudo desses temas comuns, na definição de paradigmas para o ensino dessa história, nas discussões sobre temas como cidadania e nacionalismos e na proposição de intercâmbios, capacitação docente, criação de bancos de dados e elaboração de materiais didáticos, mas não se alterou os temas comuns ou conteúdos mínimos propostos no primeiro seminário (Santiago; Ranzi, 2013).

#### DIRETRIZES CURRICULARES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA NOS PAÍSES DO MERCOSUL

Quase trinta anos depois da formalização dessa primeira proposta de temas comuns para uma história compartilhada, como estão os currículos de História dos países do bloco? Esses temas foram incor-

porados nas diretrizes curriculares nacionais dos países de bloco? De que maneira? A seguir, analisam-se os currículos nacionais em vigência em cada um dos Estados-Parte do bloco para verificar as aproximações e os distanciamentos entre as propostas do GT e os currículos nacionais dos países do Mercosul.

Nas análises realizadas, buscou-se identificar a organização dos conteúdos relacionados à História presentes na educação média ou “*Secundaria*” e os principais objetivos da educação e do ensino de História nesses países, observando as especificidades e procurando padrões normativos nos conteúdos prescritos. Para Gimeno Sacristán (2013), o currículo originalmente é uma seleção de conteúdos, organizados e unificados, que podem ser ensinados e aprendidos. Nesse sentido, também é importante que a análise curricular seja feita com a compreensão de que esse documento é um espaço de disputa, capaz de produzir identidades, e por isso reflete as relações de poder presentes na sociedade (Goodson, 2007).

## ARGENTINA

Na Argentina, os documentos curriculares analisados foram os “*Núcleos de Aprendizaje Prioritarios Educación Secundaria (NAP) – Ciencias Sociales Ciclo Básico/Ciencias Sociales Ciclo Orientado*” (2012) e os “*Marcos de Referencia, Educación Secundaria Orientada – Bachiller en Ciencias Sociales*” (2011). A educação secundária na Argentina tem duração entre 5 e 6 anos e é composta por um ciclo básico, com duração de 2 a 3 anos, e um ciclo orientado, com duração de 3 a 4 anos. O ensino de “*Ciencias Sociales*”, por sua vez, refere-se ao ensino de História, Geografia e Economia.

Nos NAP para o ciclo básico, existem três núcleos centrais de conteúdo: “*las sociedades y los espacios geográficos, las sociedades a través del tiempo, las actividades humanas y la organización social*” (Argentina, 2012a, p. 20). Os conteúdos são focados nas estruturas econômicas, sociais e geográficas da sociedade, e o recorte temporal vai desde períodos que antecedem a invenção da escrita até a atualidade, de forma muito genérica. O ciclo básico apresenta ênfase na América, e em alguns tópicos sugere-se a comparação de processos

vividos pela América Latina com o resto do mundo. Mas, em geral, é possível afirmar que a principal escala de análise dos tópicos é a própria Argentina:

La comprensión de las formas en que la Argentina, en sus distintos niveles de organización política (nacional, provincial y municipal), se inserta en las redes globales de circulación de bienes, servicios, capitales, personas e información, atendiendo especialmente a su papel en el MERCOSUR (Argentina, 2012a, p. 26).

Em relação aos temas propostos no primeiro seminário do GT de História e Geografia do SEM, para o tema **“1. Estudo histórico das diversas etnias”**, todos os documentos argentinos analisados enfatizam a diversidade cultural e a história das etnias indígenas na América, explorando suas organizações sociais e conflitos históricos (Argentina, 2012a, p. 15; 2012b, p. 20; 2011, p. 6), bem como o estudo das práticas e cosmovisões dos diferentes grupos étnicos, com um enfoque crítico e analítico, no ciclo orientado (Argentina, 2012b, p. 20).

No que se refere ao tema **“2. Fronteiras como espaços de intercâmbio e isolamento”**, o NAP (Ciclo Básico) discute as fronteiras como territórios de intercâmbio e conflito, focando nas migrações e nos processos de organização territorial (Argentina 2012a, p. 15). O NAP (Ciclo Orientado), por sua vez, apresenta as fronteiras como espaços de contato ou separação, com ênfase nas tensões entre soberania e identidade, como no caso das Malvinas (Argentina, 2012b, p. 19) e os Marcos de Referencia propõem a análise das fronteiras e seus impactos nos processos regionais, incluindo questões de soberania e identidade territorial (Argentina, 2011, p. 7).

Em relação ao tema **“3. Passado colonial na perspectiva de estudos comparados”**, o NAP (Ciclo Básico) indica o exame do impacto da colonização europeia na América, enfocando as relações de resistência e cooperação entre colonizadores e povos indígenas (Argentina, 2012a, p.16); o NAP (Ciclo Orientado) destaca a colonização como um processo que moldou as relações econômicas e políticas atuais na América Latina, com enfoque na comparação entre contextos coloniais (Argentina, 2012b, p.16); e os Marcos de Referencia

propõem abordar as heranças coloniais e como estas moldaram as sociedades latino-americanas, promovendo estudos comparados entre diferentes contextos coloniais (Argentina, 2011, p. 5).

Em relação ao tema “**4. Estudo dos conflitos entre Estados nacionais numa perspectiva regional**”, por sua vez, o NAP (Ciclo Básico) sugere discutir os conflitos e consensos entre diferentes Estados, analisando suas causas e consequências em escalas regional e mundial (Argentina, 2012a, p.17); o NAP (Ciclo Orientado) sugere analisar as tensões entre Estados nacionais na América Latina, considerando as políticas de integração regional e os conflitos econômicos e políticos (Argentina, 2012b, p.16); e os Marcos de Referencia exploram as relações entre os Estados nacionais na América Latina, com foco nos conflitos sociais e na construção de alianças políticas e regionais (Argentina, 2011, p. 4).

Em relação ao tema “**5. As ditaduras militares recentes na América Latina e os circuitos do exílio**”, o NAP (Ciclo Básico) sugere explorar o impacto das ditaduras militares na América Latina e os movimentos de resistência, com ênfase nos direitos humanos (Argentina, 2012a, p.17); o NAP (Ciclo Orientado), sugere discutir detalhadamente o Terrorismo de Estado na Argentina e os impactos das ditaduras no exílio, com foco nas resistências e nas consequências do golpe militar de 1976 (Argentina, 2012b, p.17); e os Marcos de Referencia abordam as ditaduras latino-americanas como parte da análise da memória histórica, incluindo o exílio e suas implicações políticas e sociais (Argentina, 2011, p. 8).

Por fim, em relação ao tema “**6. A produção cultural numa perspectiva histórica**”, o NAP (Ciclo Básico) sugere que a produção cultural seja estudada como parte da identidade de cada sociedade, com foco nos processos de urbanização e transformação social (Argentina, 2012a, p.19); o NAP (Ciclo Orientado), que as produções culturais sejam analisadas em relação à construção das identidades e à memória coletiva, destacando as transformações culturais em diferentes períodos históricos (Argentina, 2012b, p.10); e os Marcos de Referencia incentivam a análise da produção cultural como um reflexo das transformações sociais, políticas e econômicas ao longo do tempo (Argentina, 2011, p. 9).

Da análise dos NAP, pode-se concluir que o documento contempla algumas das temáticas propostas no primeiro seminário do GT, como o estudo da diversidade cultural na América e a organização das sociedades indígenas, no ciclo básico, e o estudo das sociedades latino-americanas contemporâneas, no ciclo orientado. Nesse sentido, destaca-se a proposição de análise do processo de colonização da América a partir de múltiplas interpretações, o estudo da constituição dos Estados Nacionais da América Latina e os diversos interesses sociais e regionais presentes nesse processo e a análise dos processos políticos que antecederam as ditaduras na América Latina.

Nos “*Marcos de Referencia, Educación Secundaria Orientada – Bachiller en Ciencias Sociales*” (2011), os objetivos do ensino das “*Ciencias Sociales*” estão ligados à formação política e cidadã dos estudantes, promovendo a construção de uma consciência histórica democrática e plural. Nesse sentido, destaca-se a proposição de reflexões críticas sobre a democracia e a defesa dos direitos humanos, como propôs o GT. Com isso, o que se observa é que as diretrizes curriculares nacionais da Argentina incorporaram efetivamente o trabalho com os temas comuns indicados no primeiro seminário do GT.

## BRASIL

No Brasil, o documento curricular analisado foi a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – Etapa do Ensino Médio (2018). A educação secundária no Brasil tem duração de 3 anos e é constituída por uma formação geral básica e itinerários formativos. A BNCC, que deve orientar a elaboração dos currículos escolares de todo o país, é estruturada por textos introdutórios, competências gerais e específicas, direitos de aprendizagem e habilidades. No documento, o ensino de História aparece no itinerário formativo de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, à diferença da tradição escolar e curricular do Brasil, que separava os conhecimentos de forma disciplinar. No novo modelo, os itinerários devem ser organizados de acordo com as possibilidades de oferta dos diferentes sistemas de ensino e não há garantia de oferta mínima de carga horária para o componente.

Segundo a BNCC, a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas engloba conhecimentos de Filosofia, Geografia, História e Sociologia, e é composta por seis competências específicas que, por sua vez, contam com seis habilidades a serem desenvolvidas. As competências gerais da educação básica descritas na BNCC envolvem o desenvolvimento de uma sociedade justa e democrática, construída a partir da análise e pensamento crítico, valorizando os direitos humanos e reconhecendo outras identidades e culturas, nacionais e regionais. O documento afirma que essas ações devem ser desenvolvidas com autonomia pessoal e coletiva. Entre os objetivos específicos da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, estão o domínio das metodologias e os conceitos de interpretação e compreensão usados pela área na construção de seus conhecimentos.

Em relação aos temas propostos no primeiro seminário do GT de História e Geografia do SEM, para o tema “**1. Estudo histórico das diversas etnias**” observa-se que a BNCC Ensino Médio enfatiza a importância de compreender a diversidade étnico-cultural e os processos de ocupação do espaço e formação de territórios, e indica que os alunos analisem o papel de diferentes agentes, como grupos sociais e culturais, impérios e Estados Nacionais, considerando os conflitos populacionais, internos e externos, e a diversidade étnico-cultural envolvida nesses processos, sem mencionar, em especificidade, o contexto latino-americano (Brasil, 2018, p. 550-561).

Para o tema “**2. Fronteiras como espaços de intercâmbio e isolamento**”, a BNCC destaca apenas a ideia de fronteiras como espaços que podem tanto aproximar quanto separar grupos sociais e culturais, e descreve fronteiras econômicas, sociais e culturais que não são necessariamente fixas, mas móveis e porosas, e que podem ser objeto de confronto ou cooperação (Brasil, 2018, p. 552). Da mesma forma, para o tema “**3. Passado colonial na perspectiva de estudos comparados**”, a BNCC menciona a conformação dos impérios coloniais e a formação dos Estados Nacionais como processos históricos que problematizam a discussão sobre limites culturais e fronteiras nacionais. Nesse sentido, o documento propõe que se analisem os diferentes significados de território e fronteiras, e como esses conceitos foram construídos historicamente em diversas socie-

dades, sem mencionar novamente o contexto regional em sua especificidade (Brasil, 2018, p. 552). O mesmo ocorre com o tema **“4. Estudo dos conflitos entre Estados nacionais numa perspectiva regional”**, pois a BNCC propõe a análise dos processos de ocupação do espaço e da formação de territórios e fronteiras, considerando os conflitos entre Estados Nacionais, bem como as desigualdades e exclusões que resultam desses processos, enfatizando o papel dos agentes responsáveis por essas transformações e a importância de entender os contextos regionais e globais em que esses conflitos ocorrem, mas sem destacar ou exemplificar o contexto regional (Brasil, 2018, p. 561).

Já em relação ao tema **“5. As ditaduras militares recentes na América Latina e os circuitos do exílio”**, embora a BNCC não mencione especificamente as ditaduras militares na América Latina – o que, em si, já é um problema grave –, ela aborda temas relacionados ao autoritarismo, ditadura e outras formas de governança no contexto do ensino de ciências humanas. O documento sugere que o estudo dessas temáticas deve envolver uma compreensão crítica das mudanças históricas e políticas ao longo do tempo, mas novamente sem propor qualquer relação com o contexto regional (Brasil, 2018, p. 561).

Por fim, em relação ao tema **“6. A produção cultural numa perspectiva histórica”**, a BNCC sugere que os alunos analisem e compreendam os significados da produção de culturas materiais e imateriais, tanto no Brasil quanto *no mundo contemporâneo*. O documento também enfatiza a importância de entender a diversidade cultural e como diferentes culturas se manifestam e interagem ao longo do tempo, mas, de novo, sem mencionar o contexto regional. Com isso, fica claro que embora o documento tenha incorporado, intencionalmente ou não, os temas propostos no primeiro seminário do GT de Ensino de História e Geografia do SEM, essa incorporação se dá de forma genérica, sem mencionar o contexto regional, o que não oferece nenhuma garantia de que ele seja, ao menos, considerado no trabalho cotidiano de sala de aula.

## PARAGUAI

Do Paraguai, o documento curricular analisado foi a *“Actualización Curricular del Bachillerato Científico de la Educación Media – Plan Común: Ciencias Sociales y sus Tecnologías”* (2014). A educação secundária no Paraguai também compreende 3 anos de duração e é composta por um currículo comum e por ciclos orientados. No sistema de ensino paraguaio, as *“Ciencias Sociales”* abrangem conhecimentos das áreas de História e Geografia, Psicologia, Antropologia Social, Formação Ética e Cidadã, Filosofia e Economia e Gestão. Ao longo do documento são definidas competências e habilidades específicas para cada uma dessas áreas. O trabalho com História e Geografia, em sua especificidade, está previsto para os 2.º e 3.º anos, com a indicação de conteúdos sobre as revoluções mundiais, as grandes guerras, formação do Estado Paraguaio, as diferentes formas de poder político no século XX, os movimentos sociais, ditaduras e resistências, globalização e realidade atual do Paraguai. A história regional, analisada neste artigo, aparece em dois tópicos específicos, como *“Causas y consecuencias de la Guerra contra la Triple Alianza y de la Guerra del Chaco”* e *“Proceso de formación de Estados independientes en América Latina”* (Paraguay, 2014, p. 132). Para este último tópico, destaca-se a seguinte explicação:

Investiga la realidad actual, paraguaya y **sudamericana**, con relación a sus componentes más significativos. Socioeconómico: Situación de la calidad de vida (salud, educación, vivienda y trabajo). Pobreza y desarrollo. Político: Fortalezas y debilidades de los procesos de integración: **MERCOSUR**, UNASUR, OEA y otros (Paraguay, 2014, p. 132. Grifo nosso).

No que se refere aos temas propostos no primeiro seminário do GT de História e Geografia do SEM, para o tema **“1. Estudo histórico das diversas etnias”** o documento menciona a pluralidade de culturas e etnias que habitam o Paraguai, incluindo grupos de imigração antiga e recente. Há uma ênfase no reconhecimento do bilin-

guismo e no uso de línguas oficiais como um meio de transformação cultural (Paraguay, 2014, p. 188-189).

Para o tema “**2. Fronteiras como espaços de intercâmbio e isolamento**”, o documento menciona o impacto da mediterraneidade (a condição de não ter acesso ao mar) como um fator histórico e geopolítico que influenciou o desenvolvimento do Paraguai desde o período colonial até a atualidade. Este ponto reflete a dualidade das fronteiras como espaços de intercâmbio e isolamento (Paraguay, 2014, p. 132).

Em relação ao tema “**3. Passado colonial na perspectiva de estudos comparados**”, o documento inclui o estudo do processo de independência do Paraguai no contexto das revoluções europeias e americanas, o que sugere uma abordagem comparativa ao estudar o passado colonial e as transições para a independência nos países latino-americanos (Paraguay, 2014, p. 132).

Para o tema “**4. Estudo dos conflitos entre Estados nacionais numa perspectiva regional**”, por sua vez, o documento indica o trabalho com os conflitos entre Estados, como a Guerra contra a Tríplice Aliança e a Guerra do Chaco, destacando as causas e implicações regionais e locais desses conflitos para o Paraguai e os países vizinhos (Paraguay, 2014, p. 132).

Para o tema “**5. As ditaduras militares recentes na América Latina e os circuitos do exílio**”, o documento destaca os processos de ditaduras e democratização, incluindo mecanismos de resistência ao regime autoritário e o impacto das ditaduras militares no Paraguai e na América Latina, bem como as transições para a democracia (Paraguay, 2014, p. 132-133).

Por fim, para em relação ao tema “**6. A produção cultural numa perspectiva histórica**”, o documento menciona a relevância das manifestações culturais, incluindo a produção artística e literária no Paraguai e sua evolução histórica, destacando a importância do patrimônio cultural nacional e universal (Paraguay, 2014, p. 160-161). A partir daí, conclui-se que, ao longo de todo o documento curricular paraguaio, a América Latina aparece como uma escala de análise dos temas propostos a partir da centralidade do próprio Paraguai – guerras, ditaduras etc. no Paraguai e na América Latina.

## URUGUAI

No Uruguai, os documentos curriculares analisados foram o “*Programa de Educación Básica Integrada – Historia | Tramo 5 | Grados 7.º, 8.º e 9.º*” (2023), o “*Programa de Educación Básica Integrada Formación para la Ciudadanía | Tramo 6 | Grado 9.º*” (2023), o “*Programa de Educación Media Superior – Historia | Tramo 7 | Grado 1.º*” (2023) e os “*Programas de Historia – Diversificación Humanística*” (2006). No Uruguai, o ensino secundário é dividido em dois ciclos: o “*Básico*” e o “*Superior*”, também conhecido como “*Bachillerato*”. Os documentos analisados – nos quais a História aparece em sua especificidade, ao contrário dos documentos curriculares analisados dos demais países –, oferecem uma visão abrangente sobre o ensino da História da América Latina, com especial atenção à formação de cidadãos críticos.

No que se refere aos temas propostos no primeiro seminário do GT de Ensino de História e Geografia do SEM, em relação ao tema “**1. Estudo histórico das diversas etnias**”, nos documentos do ciclo básico, a ênfase recai sobre a diversidade étnica na América Latina, especialmente nas sociedades indígenas da região platina e a influência das culturas africanas. Discute-se o impacto da aculturação e da transculturação no processo de colonização, além da mestiçagem como resultado do contato entre indígenas, africanos e europeus (Uruguay, 2023a, p. 5-6); propõe-se o estudo das etnias relacionado ao conceito de cidadania, promovendo a reflexão sobre a convivência entre diferentes grupos e suas contribuições para a identidade latino-americana (Uruguay, 2023b, p.7-8); e indica-se a inclusão de análises críticas das subalternidades, com ênfase nos direitos humanos e na memória histórica dos grupos étnicos marginalizados durante a Guerra Fria, principalmente em contextos latino-americanos (Uruguay, 2023c, p. 4-5). Por fim, nos programas do Ciclo Diversificado, há uma abordagem contínua dos grupos étnicos, como afrodescendentes e indígenas em contextos históricos relevantes, como as guerras de independência e os movimentos sociais no século XX (Uruguay, 2006b, p. 3-4).

Em relação ao tema **“2. Fronteiras como espaços de intercâmbio e isolamento”**, nos documentos do ciclo básico, as fronteiras são discutidas no contexto da colonização da América, com foco na *“frontera móvil”* da região platina, que funcionava tanto como um espaço de isolamento quanto de intercâmbio entre indígenas e europeus (Uruguay, 2023a, p.6). Na sequência, o conceito de fronteira é abordado mais amplamente, refletindo sobre a importância das inter-relações históricas e culturais na formação das identidades locais e regionais (Uruguay, 2023b, p. 9), e o enfoque recai sobre as fronteiras políticas e culturais da América Latina durante a Guerra Fria, abordando como esses espaços serviram de palco para conflitos ideológicos e geopolíticos entre as superpotências e os países latino-americanos (Uruguay, 2023c, p. 4). Nos programas do Ciclo Diversificado, as fronteiras aparecem como pontos de tensão e intercâmbio, especialmente em relação aos projetos de industrialização e os movimentos populistas na América Latina no pós-Segunda Guerra Mundial (Uruguay, 2006b, p. 5).

Em relação ao tema **“3. Passado colonial na perspectiva de estudos comparados”**, nos documentos do ciclo básico, o passado colonial é discutido em uma perspectiva comparada, com foco nas diferentes formas de colonização europeia na América Latina e suas consequências para a organização política, social e econômica da região (Uruguay, 2023a, p. 5-6), chegando-se a propor uma abordagem sobre o legado colonial no contexto da construção da cidadania e da democracia nos países latino-americanos, refletindo sobre como esses processos se comparam a outras regiões (Uruguay, 2023b, p. 8-9). Nos programas do Ciclo Diversificado, o passado colonial é revisitado para analisar o impacto da colonização nas crises sociais e econômicas do século XX, particularmente durante a crise de 1929 e seus efeitos na América Latina (Uruguay, 2006b, p. 4).

Em relação ao tema **“4. Estudo dos conflitos entre Estados nacionais numa perspectiva regional”**, os documentos do ciclo básico destacam os conflitos entre os Estados latino-americanos no contexto das guerras de independência e das disputas territoriais na região do Rio da Prata. O foco está nos conflitos entre centralismo e federalismo, particularmente no projeto artiguista (Uruguay, 2023a,

p. 6-7), na formação da cidadania regional, incentivando a análise crítica dos processos de construção do Estado e das interações regionais (Uruguay, 2023b, p. 9), incluindo golpes militares e intervenções estrangeiras (Uruguay, 2023c, p. 4-5). Nos programas do Ciclo Diversificado, os conflitos regionais são analisados no contexto das ditaduras militares, com especial ênfase nas transições democráticas e nas crises sociais e políticas dos Estados latino-americanos (Uruguay, 2006b, p. 5).

Em relação ao tema **“5. Ditaduras militares recentes na América Latina e os circuitos do exílio”**, os documentos do ciclo básico abordam diretamente as ditaduras somente no último nível, com foco na repressão política, nos circuitos do exílio e nas violações dos direitos humanos durante o período da Guerra Fria (Uruguay, 2023b, p. 4-5). Nos programas do Ciclo Diversificado, há uma abordagem mais detalhada sobre as ditaduras, com foco no autoritarismo, nos movimentos de resistência e nas transições para a democracia no final do século XX (Uruguay, 2006b, p. 5-6).

Por fim, em relação ao tema **“6. Produção cultural numa perspectiva histórica”**, nos documentos para o ciclo básico, a produção cultural é discutida em relação à colonização (Uruguay, 2023b, p. 7) e como expressão da identidade nacional e regional, com foco na preservação do patrimônio cultural e na valorização da diversidade (Uruguay, 2023c, p. 10). Nos programas do Ciclo Diversificado, a produção cultural é discutida no contexto das ditaduras, com foco nas expressões artísticas de resistência e na recuperação da memória (Uruguay, 2006b, p. 6-7).

Assim como no caso argentino, os documentos curriculares do Uruguai claramente incluíram os temas propostos pelo GT do SEM, mas ainda se observa uma prevalência do enfoque nacional. A América Latina aparece muitas vezes como uma extensão ou contexto de apoio à história uruguaia, em vez de ser tratada como um espaço comum de integração regional. A abordagem de temas como conflitos entre Estados e ditaduras militares é significativa, mas muitas vezes centrada nas particularidades do Uruguai, o que revela que, mesmo com a intenção de construir uma identidade regional, o currículo ainda prioriza a construção de uma história nacional.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS: INTEGRAÇÃO REGIONAL, UMA QUESTÃO DE CURRÍCULO?

Ainda que os currículos nacionais dos Estados-Parte do Mercosul tenham incorporado, de alguma forma, as sugestões do GT de Ensino de História e Geografia do SEM, a integração regional não acontece como esperado. Isso levanta uma questão fundamental: por que, mesmo com a inclusão formal de temas comuns, não conseguimos avançar na construção de uma identidade regional?

A resposta pode estar no fato de que, embora os currículos incluam tópicos relacionados à história latino-americana, eles continuam a ser abordados a partir de uma perspectiva nacionalista. A integração regional requer não apenas a inclusão de conteúdos comuns, mas também uma mudança de perspectiva, que reconheça a América Latina como um espaço de história e identidade compartilhada. Sem essa mudança, os currículos continuarão a reproduzir visões fragmentadas da nossa história, o que dificulta o processo de integração regional.

Por fim, cabe questionar se a integração regional é realmente uma questão que pode ser resolvida exclusivamente por meio do currículo. A construção de uma identidade regional exige mais do que diretrizes e documentos: ela precisa ser articulada a uma mudança nas práticas escolares e necessita de um esforço conjunto para promover uma visão crítica e inclusiva da história. Sem essa transformação, o currículo continuará a ser uma prescrição que, por si só, não é capaz de fomentar a tão desejada integração entre os países do Mercosul.

A construção de um entendimento mútuo exige, além da inclusão de temas comuns, uma mudança nas atitudes, nas metodologias e na própria formação dos docentes. É necessário que os professores estejam capacitados para interpretar e adaptar o currículo de forma a contextualizá-lo às realidades regionais, promovendo diálogos inter-regionais que vão além das fronteiras nacionais. Nesse sentido, endossamos as reflexões de Santiago e Ranzi (2013, p. 462) de que a elaboração de currículos não deve ser o único objetivo desse tipo de GT. As propostas elaboradas precisam ser socializadas e debatidas

com os professores da educação básica e incorporadas à formação de professores para que sejam efetivadas.

Chegamos, então, a um ponto crucial: a integração regional que almejamos exige mais do que documentos normativos: ela requer a disposição política para transformar o ensino de História, capacitar os professores e fomentar práticas pedagógicas que superem as fronteiras nacionais. Quando essa vontade política se materializar em ações concretas, a identidade regional poderá emergir nas práticas educativas, tornando-se uma força ativa na integração e no fortalecimento das diversidades que nos habitam e que nos conformam.

## REFERÊNCIAS

- FINOCCHIO, S. Reflexões para uma proposta de trabalho sobre o ensino da História e da Geografia no marco do Mercosul. In: MARFAN, M. A. (Org.). *O ensino de História e Geografia no contexto do MERCOSUL*. Brasília: MEC, SEF, 1998.
- GOODSON, I. F. Currículo, narrativa e o futuro social. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 35, p. 241-252, maio/ago. 2007.
- MERCOSUL. Setor Educacional. *Protocolo de Intenções*. Brasília: MERCOSUL. SEM, 1991.
- MARFAN, M. A. (Org.). *O ensino de História e Geografia no contexto do MERCOSUL*. Brasília: MEC, SEF, 1998.
- SACRISTÁN, J. G. *Saberes e Incertezas do Currículo*. Porto Alegre: Penso, 2013.
- SANTIAGO, L. A. S.; RANZI, S. M. F. As propostas do setor educacional do Mercosul para o ensino de história. *Revista Práxis Educativa*, v.8, n. 2, p. 443-463, 2013.
- SARAIVA, J. F. S. História e Geografia no Mercosul: trajetória e perspectivas. In: MARFAN, M. A. (Org.). *O ensino de História e Geografia no contexto do MERCOSUL*. Brasília: MEC, SEF, 1998. p. 14-23.
- URRIBARRI, D. *“Nosotros” y “los Otros” en los manuales escolares*. Identidad nacional y Mercosur. Colección Cuadernos para el de-

bate. n. 02. Programa de Estudios Socio-culturales en el Mercosur. Buenos Aires: Instituto de Desarrollo Económico Social, 1999.

## DOCUMENTOS CURRICULARES ANALISADOS

- ARGENTINA. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. *Marcos de Referencia, Educación Secundaria Orientada Bachiller en Ciencias Sociales*. Buenos Aires, 2011. Disponível em: [https://cfe.educacion.gob.ar/resoluciones/res11/142-11\\_cs\\_sociales.pdf](https://cfe.educacion.gob.ar/resoluciones/res11/142-11_cs_sociales.pdf). Acesso em: 6 set. 2024.
- ARGENTINA. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. *Núcleos de Aprendizaje Prioritarios Educación Secundaria Ciencias Sociales Ciclo Básico*. Buenos Aires, 2012a. Disponível em: <https://www.educ.ar/recursos/150199/coleccion-ncleos-de-aprendizajes-prioritarios-nap>. Acesso em: 6 set. 2024.
- ARGENTINA. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. *Núcleos de Aprendizaje Prioritarios Educación Secundaria Ciencias Sociales Ciclo Orientado*. Buenos Aires, 2012b. Disponível em: <https://www.educ.ar/recursos/150199/coleccion-ncleos-de-aprendizajes-prioritarios-nap>. Acesso em: 6 set. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 6 set. 2024.
- PARAGUAY. Ministerio de Educación y Cultura. *Actualización Curricular del Bachillerato Científico de la Educación Media Plan Común: Ciencias Sociales y sus Tecnologías*. Asunción, 2014. Disponível em: [https://www.mec.gov.py/cms\\_v2/adjuntos/8337](https://www.mec.gov.py/cms_v2/adjuntos/8337). Acesso em: 6 set. 2024.
- URUGUAY. *Programa de Educación Básica Integrada – Historia | Tramo 5 | Grados 7.º, 8.º y 9.º*. Administración Nacional de Educación Pública, 2023a. Disponível em: <https://uruguayeduca.anep.edu.uy>. Acesso em: 6 set. 2024.
- URUGUAY. *Programa de Educación Básica Integrada – Formación para la Ciudadanía | Tramo 6 | Grado 9.º*. Administración Naci-

onal de Educación Pública, 2023b. Disponível em:

<https://uruguayeduca.anep.edu.uy>. Acesso em: 6 set. 2024.

URUGUAY. *Programa de Educación Media Superior – Historia | Tramo 7 | Grado 1.º* Administración Nacional de Educación Pública, 2023c. Disponível em: <https://uruguayeduca.anep.edu.uy>. Acesso em: 6 set. 2024.

URUGUAY. *Programas de Historia – Diversificación Humanística, Bachillerato Social Humanístico*. Administración Nacional de Educación Pública, 2006. Disponível em: <https://uruguayeduca.anep.edu.uy>. Acesso em: 6 set. 2024.

# Guerras, fronteiras e identidade nacional: currículos e perspectivas para o ensino de História nos países do Mercosul

Luís Antônio Antunes da Costa

Licenciado em História pela Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA) e integrante do Grupo Interdisciplinar de Pesquisa em Educação na América Latina (EducAL).

Juliana Pirola da Conceição

Licenciada em História e Doutora em Educação. Docente do curso de História – Licenciatura da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA) e Líder do Grupo Interdisciplinar de Pesquisa em Educação na América Latina (EducAL).

No nos engañemos: la imagen que tenemos de otros pueblos, y hasta de nosotros mismos, está asociada a la Historia tal como se nos contó cuando éramos niños. Ella deja su huella en nosotros para toda la existencia (Ferro, 1990).

A necessidade de se formar uma identidade regional comum para os países do Mercosul é apresentada como uma prioridade desde a criação do bloco, em 1991. Pelo menos no âmbito da retórica, já que a prática não segue essa lógica. A educação, e principalmente o ensino de História e/ou “*Ciencias Sociales*”, seriam fundamentais nesse processo, promovendo a construção de identidades que superassem as rivalidades nacionais e facilitassem a adesão dos Estados à proposta de integração econômica (Uribarri, 1999). Isso ficou evidente quando, em 1992, apenas um ano após a criação do bloco, um Grupo de Trabalho (GT) do recém-formado Setor Educacional do Mercosul foi organizado especificamente para discutir o ensino de História e Geografia na região (Mafran, 1998). Passados mais de 30 anos, a construção de uma identidade regional entre os países do Mercosul segue um grande desafio, o que se observa com facilidade nas constantes notícias sobre violência e xenofobia contra imigrantes na região (Mejía, 2019). Mas em que medida a escola e o ensino de História podem efetivamente interferir neste processo?

Sara Perpétua (2020), que investigou se as propostas curriculares atuais para o ensino de História dos países do bloco refletem os conteúdos e objetivos integracionistas propostos pelo GT mencionado, conclui que, embora se note um grande esforço para se pensar o ensino de temas compartilhados, ainda persiste um viés nacionalista na proposição de diretrizes e conteúdos a serem ensinados nos países do Mercosul. Além desse viés nacionalista, que conforma o ensino de História desde o século XIX (Carretero, 2010), acreditamos que a ênfase no ensino de guerras, conflitos e disputas por território entre os países que hoje compõem o bloco contribui para dificultar a construção de identidades regionais mais integradoras, pois aprendemos desde muito cedo na escola que os nossos vizinhos são, também,

nossos rivais. Assim, “tornamo-nos ‘o outro’ de nossa própria história” (Conceição; Zamboni, 2013, p. 421).

Neste artigo propõe-se, então, analisar os conteúdos de História relacionados aos países do Mercosul que aparecem nas leis educacionais e diretrizes curriculares atuais para a educação básica dos países que compõem o bloco. Nesse sentido, observou-se qual a prevalência de conteúdos relacionados a guerras, conflitos e disputas por territórios entre esses conteúdos, que conflitos são esses, qual a ênfase dada a esses conflitos em cada país e, por fim, quais são os possíveis impactos ou “aprendizagens possíveis” a partir desses conteúdos.

Muitos dos conteúdos relacionados a conflitos tradicionalmente sugeridos nos currículos dos países do Mercosul foram motivados por disputas no estabelecimento de fronteiras e pela navegabilidade dos rios da Bacia do Prata que foi, inclusive, uma das motivações da Guerra da Tríplice Aliança, como apontam Núñez (2009) e Soares (2011). Portanto, a forma como se conta a história desses conflitos pode ter implicações diretas na forma como brasileiros, argentinos, uruguaios e paraguaios se veem e se relacionam no âmbito do bloco e da própria fronteira trinacional, uma vez que essas “fronteiras”, até então defendidas e vigiadas, agora precisam ser “ultrapassadas” para o sucesso do bloco.

## O QUE PROPÕEM AS LEIS E DIRETRIZES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA DOS PAÍSES DO MERCOSUL?

As imagens construídas sobre quem somos “nós” e quem são os “outros” são um fator muito importante num processo de formação de identidades. Muitas vezes, como defende Febvre (1950), o ensino de História prioriza conteúdos relacionados a conflitos, guerras e oposição de raças e nações, enfatizando apenas o que separa e divide, e nunca o que nos une ou o que partilhamos. Como povos acostumados a se verem como inimigos poderão construir identidades que favoreçam à construção de uma integração regional?

Tal como afirma Sacristán (2013), o currículo proporciona uma ordem por meio da regulação do conteúdo da aprendizagem e ensino na escolarização moderna, uma construção útil para organizar aquilo

do qual deve se ocupar a escolarização: o que deverá ser aprendido e como fazê-lo. Seguindo diferentes caminhos e com finalidades distintas, os Ministérios da Educação dos Estados Partes do Mercosul desenvolvem, aprovam e implementam currículos para a educação básica de cada país que, em geral, não dialogam entre si, apesar do empenho do Setor Educacional do Mercosul. Nos currículos desses países, a ênfase está na construção e na manutenção das identidades nacionais, o que dificulta a percepção de uma história em comum.

#### A) ARGENTINA

O sistema educacional argentino é regido pela “*Ley de Educación Nacional N.º 26.206*”, aprovada em 2006, pelo “*Congreso de la Nación*”. Em seu artigo 3, a referida lei diz que a educação é uma prioridade nacional e uma política pública que objetiva reafirmar a soberania e a “*identidad nacional*”, e que também é necessária para fortalecer o desenvolvimento econômico e social do país. Em seu artigo 11, a lei diz que uma das finalidades da política educativa argentina deve ser a de “*fortalecer la **identidad nacional**, basada en el respeto a la diversidad cultural y a las particularidades locales, abierta a los valores universales y a **la integración regional y latinoamericana***” (Argentina, 2006, grifo nosso). Assim, ao mesmo tempo em que destaca o fortalecimento da identidade nacional, a lei educacional argentina abre espaço para conciliá-la ao respeito à diversidade cultural e à integração regional e latino-americana, possibilitando atender às recomendações do Mercosul. No entanto, as diretrizes curriculares vigentes no país apontam para algumas fragilidades dessa proposta.

Os documentos argentinos analisados foram os “*Núcleos de Aprendizaje Prioritarios*” (NAPs), desenvolvidos pelo “*Consejo Federal de Educación*”, aprovados em etapas sucessivas entre 2004 e 2012. Nos documentos referentes ao primeiro ciclo da “*Educación Primaria*”, os conteúdos referentes aos países do Mercosul aparecem nas diretrizes para o ensino de “*Ciencias Sociales*”, no “*2.º grado*”, como processo de construção da identidade nacional e respeito a diversidade cultural e, no “*3.º grado*”, como o reconhecimento das

diferenças entre os grupos sociais e como resolvê-las. Temas que podem contemplar as relações com os habitantes dos países vizinhos, bem como as relações entre os diversos grupos sociais do próprio país, além da construção da identidade nacional no primeiro tópico. Para o segundo ciclo da “*Primaria*”, no “4.º *grado*” são sugeridas as abordagens dos temas que contemplam a chegada dos europeus na América e o processo de exploração e domínio do continente, assim como esse impacto nas sociedades indígenas originárias e a delimitação das primeiras fronteiras do continente colonizado. Os conteúdos do “5.º *grado*”, por sua vez, propõem o conhecimento das delimitações fronteiriças atuais do país e de como se deu a “*Revolución de Mayo*” e as relações conflitivas entre as elites regionais dos territórios que hoje compreendem o Paraguai e o Uruguai. Mais próximo da atualidade, no “6.º *grado*”, a sugestão de temas avança no tempo e propõe-se o conhecimento do atual mapa político da América Latina, de suas fronteiras e sugere trabalhar com conteúdos referentes à criação de blocos econômicos de integração regional, com ênfase para o Mercosul e à “*reflexión y la comparación entre diversas manifestaciones culturales en las sociedades latinoamericanas, promoviendo el respeto y la valoración de la diversidad*” (Argentina, 2006, p. 51).

Nas diretrizes curriculares para a “*Educación Secundaria Básica*”, indica-se, novamente, o conhecimento do mapa político da América Latina e do mundo, e as mudanças recentes e as diferentes relações entre os países. A questão das fronteiras, presente mais uma vez, é destacada para reafirmar a demarcação do território argentino, o que sugere uma grande dificuldade de pensar para além das fronteiras nacionais. Para o “2.º *grado*” da “*Secundaria Basica*”, indica-se, novamente, o conhecimento do mapa político da América, das fronteiras da atual Argentina ao longo do tempo – que incluem territórios atuais e antigos de países membros do Mercosul, o que pode indicar certa comunidade de pertencimentos entre esses países que hoje estão divididos por fronteiras nacionais. Ainda para a Secundária, também são propostos temas que abordam a formação dos Estados independentes latino-americanos, principalmente os que provocaram a dissolução do “*Virreinato del Río de la Plata*”, que contempla-

va territórios atuais da Argentina, Uruguai, Paraguai e do sul do Brasil. Para finalizar o ciclo, o documento propõe conteúdos relacionados à diversidade cultural e as características das sociedades americanas, suas problemáticas e seus processos de homogeneização ou diferenciação. Por fim, sugere-se conteúdos que tratem da inserção atual dos países latino-americanos no sistema econômico mundial e suas relações nos processos de integração regional nesse âmbito, com ênfase no Mercosul.

Chama a atenção que nesses documentos não se especifica a abordagem de conteúdos relevantes entre a independência argentina e a formação do Mercosul, por exemplo, os conflitos de várias décadas envolvendo a independência e consolidação do Uruguai, a Guerra da Tríplice Aliança e as ditaduras do Cone Sul (interligadas entre elas) ao longo do século XX. Não propomos, neste trabalho, que se omita a história desses conflitos como forma de “apaziguar” as relações entre os países do bloco, mas que possamos refletir sobre as formas de abordar esses conflitos, que acirram as rivalidades, ao invés de nos ajudar a entender por que ainda estamos em conflito. Por isso, esse salto temporal nas sugestões curriculares e a omissão de eventos como a Guerra da Tríplice Aliança não contribuem para uma perspectiva integrada da nossa história, já que consequências desse evento ainda são perceptíveis e muitas delas contribuem para a formação de imagem sobre os “outros”, nossos vizinhos, na região.

O último documento argentino analisado foi o relativo ao “*Ciclo Orientado – Educación Secundaria – Ciencias Sociales – Geografía, Historia y Economía*”. No “*Ciclo Secundario Orientado*”, os temas propostos contemplam acontecimentos históricos do final do século XIX ao início do XXI, com ênfase para o estudo das ditaduras, pensados em escala regional. Nesse sentido, fica evidente como a América do Sul e a América Latina, por extensão, são pensados apenas como escala de análise de eventos relevantes para a história nacional: “*El análisis de la violencia política de comienzos de la década de 1970 desde distintas interpretaciones, enfatizando en los procesos políticos que comienzan con el derrocamiento y proscripción del peronismo, en el autoritarismo de las dictaduras cívico-militares, en el contexto de la radicalización de las luchas*”

***populares en Latinoamérica y el mundo***” (Argentina, 2012, p. 17. Grifo nosso).

## B) BRASIL

No Brasil, a educação é regulada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei N.º 9.394, de 1996, e suas alterações. Mas diferente do que se observa na Argentina e no Uruguai, a lei que regula o sistema educativo brasileiro não menciona o Mercosul ou a construção de identidades regionais. Os documentos curriculares brasileiros analisados foram a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Fundamental I e II e para o Ensino Médio, aprovados em 2017 e 2018. Na primeira etapa, para o Ensino Fundamental I, são indicados o estudo de temas referentes ao “eu” e ao “outro”, como migrações e convívio social de pessoas culturalmente diversas, o que contribui para pensar como se relacionar com as diferenças, embora elas não estejam diretamente relacionadas aos vizinhos do bloco. Para o Ensino Fundamental II, no 7.º ano, destaca-se a indicação do trabalho com a estruturação dos vice-reinos nas Américas; no 8.º ano, a indicação do tema “Territórios e fronteiras: a Guerra do Paraguai” e, no 9.º ano, o tema “Políticas econômicas na América Latina”, que abre espaço para se trabalhar com temas comuns da região.

As habilidades e competências relacionadas a essas unidades temáticas são: analisar os diferentes impactos da conquista europeia da América para as populações ameríndias e identificar as formas de resistências (Brasil, 2017, p. 423); analisar, com base em documentos históricos, diferentes interpretações sobre as dinâmicas das sociedades americanas no período colonial (Brasil, 2017, p. 423); relacionar as transformações territoriais, em razão de questões de fronteiras, com as tensões e conflitos durante o Império (Brasil, 2017, p. 427); identificar as questões internas e externas sobre a atuação do Brasil na Guerra do Paraguai e discutir diferentes versões sobre o conflito (Brasil, 2017, p. 427); relacionar aspectos das mudanças econômicas, culturais e sociais ocorridas no Brasil a partir da década de 1990 ao papel do país no cenário internacional na era da globalização (Brasil,

2017, p. 431) e discutir as motivações da adoção de diferentes políticas econômicas na América Latina, assim como seus impactos sociais nos países da região (Brasil, 2017, p. 433). A proposta da BNCC é justamente indicar temas amplos para que os currículos locais e as escolas escolham os temas a serem ensinados em cada área de conhecimento ou unidade temática, de acordo com a realidade local e as demandas da comunidade escolar; porém, o direcionamento e ênfase na abordagem específica da “Guerra do Paraguai” com esse nome e não o de “Guerra da Tríplice Aliança”, por exemplo, indica a abordagem dessa história a partir de uma perspectiva brasileira.

Na BNCC do Ensino Médio, os conteúdos de História estão presentes no itinerário formativo “Ciências Humanas e Sociais Aplicadas” e a perspectiva regional é observada no trabalho com as seguintes competências e habilidades: 1. Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, **regional**, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir de procedimentos epistemológicos e científicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente com relação a esses processos e às possíveis relações entre eles; e 2. Analisar a **formação de territórios e fronteiras** em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão dos processos sociais, políticos, econômicos e culturais geradores de conflito e negociação, desigualdade e igualdade, exclusão e inclusão e de situações que envolvam o exercício arbitrário do poder (BNCC, 2018, p. 558, grifo nosso).

A BNCC do Ensino Médio também indica definições de “território” e “fronteira”. O conceito de território é assim definido:

Território é uma categoria usualmente associada a uma porção da superfície terrestre sob domínio de um grupo e suporte para nações, estados, países. É dele que provêm alimento, segurança, identidade e refúgio. Engloba as noções de lugar, região, fronteira e, especialmente, os limites políticos e administrativos das cidades, estados e países, sendo, portanto, esquemas abstratos de organização da realidade. Associa-se a ele também a ideia de poder, jurisdição, administração e soberania, dimensões que expressam a diversidade das relações sociais e permitem juízos analíticos. (BNCC, 2018, p. 552).

E a definição de fronteira é a seguinte:

Fronteira também é uma categoria construída historicamente. Ao expressar uma cultura, grupos definem fronteiras, formas de organização social e, por vezes, áreas de confronto com outros grupos. A conformação dos impérios coloniais, a formação dos Estados Nacionais e os processos de globalização problematizam a discussão sobre limites culturais e fronteiras nacionais. Os limites, por exemplo, entre civilização e barbárie geraram, não raro, a destruição daqueles indivíduos considerados bárbaros. Temos aí uma fronteira sangrenta. Povos com culturas e saberes distintos em muitos casos foram separados ou reagrupados de forma a resolver ou agravar conflitos, facilitar ou dificultar deslocamentos humanos, favorecer ou impedir a integração territorial de populações com identidades semelhantes. (BNCC, 2018, p. 552).

O conceito descrito de território concede a ele muita importância, como garantia de segurança, soberania nacional e refúgio e, ao mesmo tempo, uma barreira, onde um limite maior é imposto quando se trata de traçados com outros países, o que sugere pensar apenas dentro desse território. Já o conceito de fronteira apresentado reconhece que ela é construída historicamente e que pode delimitar áreas de confronto entre grupos sociais. Além disso, essa delimitação territorial tem a capacidade de ajudar ou prejudicar uma integração regional entre povos que podem ter identidades e trajetórias históricas semelhantes. A BNCC Ensino Médio também indica que o estudo das categorias Território e Fronteira deve ter a função de incentivar a compreensão dos *“processos identitários marcados por territorialidades e fronteiras [...], mobilizar a curiosidade investigativa sobre o seu lugar no mundo, possibilitando a sua transformação e a do lugar em que vivem, enunciar aproximações e reconhecer diferenças.”* (BNCC, 2018, p. 553).

### C) PARAGUAI

A *“Ley General de Educación”, Ley N.º 1264*, de 1998, é a legislação que rege a educação obrigatória no Paraguai. Segundo sua reda-

ção, “*El sistema educativo nacional está formulado para beneficiar a todos los habitantes de la República*” (Paraguay, 1998). Por sua vez, o artigo 9.º afirma que uma das finalidades do sistema educativo nacional é: “*el conocimiento, la preservación y el fomento de la herencia cultural, lingüística y espiritual de la comunidad **nacional***” (Paraguai, 1998, grify nosso), reforçando um apelo à identidade nacional paraguaia, que a distancia de uma identidade regional.

Os documentos curriculares do Paraguai analisados foram o “*Desarrollo Curricular en el Primer Ciclo de Educación Escolar Básica*” (1.º a 3.º grado – 6 a 8 anos); “*Segundo Ciclo de Educación Escolar Básica, Ciencias Sociales*” (4.º a 6.º grado – 9 a 11 anos); “*Tercer Ciclo de Educación Escolar Básica*” (7.º a 9.º grado – 12 a 14 anos), publicados a partir de 2010; e “*Actualización Curricular del Bachillerato Científico de la Educación Media*” (15 a 17 anos), publicado em 2014.

Dentre os países pesquisados, os referenciais curriculares mais detalhados são os do Paraguai. Nos três anos do primeiro ciclo da “*Educación Primaria*” não são sugeridos conteúdos diretamente de História, nem de “*Ciencias Sociales*”. Os conteúdos referentes à História aparecem na grande área de “*Ciencias Sociales*” apenas no segundo ciclo da “*Educación Primaria*” (*Educación Escolar Basica – EEB*). As diretrizes do 4.º “*grado*” recomendam conteúdos relacionados aos povos originários do continente americano, especialmente os povos Guarani e os demais povos do “*Cuenca del Río de la Plata*”. Os conteúdos do 5.º “*grado*” sugerem a temática da chegada dos europeus ao continente americano, em especial a região do Rio da Prata, e quais as causas e consequências dessa chegada. Também sugere o desenvolvimento da capacidade das crianças de localizarem o Paraguai nos mapas e identificarem seus limites fronteiriços naturais e artificiais, além de identificar as características econômicas e sociais atuais do Paraguai e dos países do “*Cuenca del Plata*” e a importância do desenvolvimento do continente americano. O documento propõe ainda a identificação dos fatores sociais e culturais que influenciam na formação das identidades nacionais e o próprio conceito de nação, priorizando os símbolos nacionais paraguaios e os costumes que os caracterizam como paraguaios. Para o 6.º “*grado*” é

recomendada a investigação de acontecimentos relevantes para o Paraguai independente do século XIX, que inevitavelmente se relacionam com as nações vizinhas e pertencentes ao Mercosul, como o processo de independência do Paraguai e a também mencionada “*Guerra contra la Triple Alianza*”, através da análise da situação dos países da “*Cuenca del Plata*” naquele período. Indica-se conteúdos que reconheçam o papel exercido pelo povo paraguaio em sua formação nacional e as características dos governos da região do Prata, bem como o conhecimento de suas fronteiras. Como se pode observar, os documentos curriculares paraguaios sugerem um espaço privilegiado para a educação nacional, assim como ocorre nos demais países pesquisados. Contudo, é nítida a intenção de incentivar a abordagem de uma história integrada, já que as menções à região do “*Cuenca del Río de la Plata*”, que forma o Mercosul, são frequentes.

Para o “*Tercer Ciclo da EEB*”, os conteúdos de História aparecem nas indicações para “*Historia y Geografía*”. Nessa etapa da educação obrigatória, os conteúdos que já foram abordados na etapa anterior são retomados, porém, de maneira mais aprofundada. A recomendação é que os aspectos sociais dos povos originários do “*Cuenca del Río de la Plata*” sejam mais detalhados, assim como as relações dessas sociedades com os conquistadores europeus. As situações de conflitos também aparecem como sugestão em maiores detalhes, como as lutas pela independência do Paraguai do “*Virreinato del Río de la Plata*”, cuja capital era Buenos Aires, e as características fronteiriças dos territórios coloniais americanos e seus derivados. Os conteúdos indicados para o 8.º “*grado*”, por sua vez, contemplam acontecimentos ocorridos entre os séculos XVIII e XX, período que compreende a luta pela independência do “*Virreinato de la Plata*” e das demais colônias na América, até o período posterior a independência do Paraguai. Também sugere-se para esta etapa o estudo dos antecedentes e das consequências da “*Guerra contra la Triple Alianza*”, a análise das características demográficas do Paraguai, movimentos migratórios e questões sociais, além de ênfase em questões ambientais e turísticas dos países da região, culminando na proposta de análise dos organismos de integração continental (OEA, MERCOSUL, NAFTA) e das relações do Paraguai com os demais países americanos nos

anos de 1990. O 9.º “*grado*”, por fim, é o último ano da “*Primaria*” e tem como direcionamento curricular a abordagem de eventos acontecidos de 1900 em diante, com ênfase nos acontecimentos nacionais, mas com a proposta de um olhar para os vizinhos latino-americanos. Nesse ponto, destaca-se a recomendação de estudo do conflito territorial que envolveu o Paraguai e a Bolívia e desencadeou a “*Guerra del Chaco*”.

A última etapa da educação formal obrigatória paraguaia é a “*Educación Media*” ou “*Bachillerato*”, cujos documentos curriculares indicam conteúdos históricos para a área de “*Ciencias Sociales y sus Tecnologías*”, no “*Plan Común*”, de caráter obrigatório, e no “*Plan Científico – Énfasis en Ciencias Sociales*” (itinerário formativo específico), onde os conteúdos de História são destacados de forma interdisciplinar com a Antropologia e a Sociologia.

Assim como nos demais países pesquisados, na última etapa da educação obrigatória, as diretrizes paraguaias repetem conteúdos recomendados para as etapas anteriores. O “*Plan Común*” do 1.º ano do “*Bachillerato*”, por exemplo, propõe conteúdos como a origem da nação paraguaia, a independência do país, a “*Guerra contra la Triple Alianza*”, a “*Guerra del Chaco*” e a evolução da extensão territorial paraguaia. Os conteúdos propostos para o 2.º ano do “*Bachillerato*” estão relacionados aos acontecimentos ocorridos no século XIX em diante, como a formação do Estado nacional paraguaio, o processo de independência do país e das demais nações americanas, bem como o processo de formação de tais estados independentes. No último ano do “*Bachillerato*”, propõe-se o estudo das ditaduras sul-americanas do século XX e suas resistências, assim como investigação da realidade atual paraguaia e sul-americana. Por fim, sugere-se o seguinte tópico: “*Político: Fortalezas y debilidades de los procesos de integración: MERCOSUR, UNASUR, OEA y otros*”. Novamente, fica clara a centralidade da história nacional, marcada por guerras, conflitos e situações de disputa com os países vizinhos, à revelia de histórias efetivamente integradas.

## D) URUGUAI

A lei que rege o sistema educativo uruguaio é a “*Ley General de Educación N.º 18.437*”, de 2008, que indica em seu artigo 13.º que a educação uruguaia tem como finalidade “*Promover la justicia, la solidaridad, la libertad, la democracia, la inclusión social, la **integración regional e internacional** y la convivencia pacífica*” [...] e o “*desarrollo de la identidad nacional desde una perspectiva democrática, sobre la base del reconocimiento de la diversidad de aportes que han contribuido a su desarrollo, a partir de la presencia indígena y criolla, la inmigración europea y afrodescendiente*” (Uruguay, 2008, grifo nosso). Isso evidencia que, embora a promoção da integração regional esteja garantida em lei, a ênfase continua na história nacional.

As diretrizes curriculares uruguaias analisadas foram o “*Programa de Educación Inicial y Primaria*” (6 a 11 anos), de 2008; o “*Programa de Historia del Consejo de Educación Secundaria*” (12 a 14 anos – “*Ciclo Básico*”); “*Historia*” (15 a 16 anos – “*Bachillerato*”); e “*Programa de Historia – Opción Social Humanística*” (17 anos), todos publicados em 2006. Um dos diferenciais dos currículos uruguaio é a proposição da abordagem de temas históricos complexos já nos primeiros anos da “*Educación Primaria*”, nos 1.º e 2.º “*grados*” da “*Primaria*”. Nesse ponto destaca-se a indicação do trabalho com o tema “*La población indígena en la Cuenca del Plata*”, cuja abordagem pode abranger um vasto território que compreende o Uruguai, Paraguai, Argentina, Brasil e Bolívia. Para o 3.º “*grado*” destacam-se conteúdos como relativos à construção de uma identidade nacional uruguaia e a chegada dos europeus na região do “*Cuenca del Plata*”, bem como os primeiros contatos estabelecidos com as sociedades já habitavam a região e os processos de “*aculturación indígena*”. Na sequência, aborda-se a criação das cidades de Buenos Aires e de Montevideu.

A partir do 5.º “*grado*”, destacam-se os conflitos que marcaram os primeiros anos do Uruguai como nação, começando pela “*Revolución Oriental del 1811*”, que colaborou para a libertação do domínio espa-

nhol. Em seguida realça-se a saída do Uruguai do “*Virreinato del Río de la Plata*” em um conflito com a atual Argentina e o Brasil, passando a região a compor a colônia portuguesa, e o processo de conquista da independência em 1828, em outro conflito envolvendo a Argentina e o Brasil. Ainda nesse currículo, destinado a crianças de 9 anos, sugere-se a abordagem de “*La Guerra Grande*” ou “*Guerra Civil Uruguaya*”, 1939 a 1952, que, novamente, envolveu o Brasil e Argentina. Para finalizar, indica-se o estudo de acontecimentos do pós-guerra e sugere-se o estudo de temáticas que contemplem a história do Uruguai até o final do século XIX. No entanto, chama a atenção que, em meio ao estudo de tantas guerras e conflitos, abordados em detalhes nos documentos, não se mencione a Guerra da Tríplice Aliança, como no caso argentino para a mesma etapa de estudo. Para o 6.º “*grado*”, destaca-se a indicação da abordagem da Revolução Cubana, das ditaduras do Cone Sul e da formação do Mercosul.

Como se observa na análise dos currículos dos demais países investigados, na “*Secundaria*” propõe-se a repetição de temas que já foram sugeridos para a “*Educación Primaria*”. Os referenciais do 1.º “*año*” da “*Secundaria Media Básica*” propõem temas relacionados aos povos originários na América. Para o 2.º “*año*”, indicam-se temáticas relacionadas à chegada dos europeus no continente americano, as resistências e organizações sociais indígenas, o processo de colonização, as revoluções que envolveram o atual Uruguai na primeira parte do século XIX e “*La Guerra Grande*” ou “*Guerra Civil Uruguaya*” e suas consequências. Para o 3.º “*año*”, último ano da “*Secundaria Media Básica*”, as diretrizes curriculares dão um salto temporal e sugerem abordar apenas as revoluções e ditaduras do continente americano ao longo do século XX, culminando com a formação de blocos de cooperação internacional, como o Mercosul.

A última etapa da educação obrigatória uruguaia é o “*Bachillerato*” e, para o 1.º “*año*”, sugere-se abordar acontecimentos ocorridos a partir do ano de 1945. Os temas relacionados à América Latina são sugeridos no contexto da Guerra Fria e, posteriormente, mencionam-se os processos de integração regional, seus avanços e retrocessos, sem mencionar o Mercosul. Para o 2.º “*año*” do “*Bachillerato*”, indica-se o ensino de temáticas dos séculos XVII ao XIX, novamente

destacando conteúdos relativos às guerras, conflitos e disputas por fronteira entre nações latino-americanas. Finalmente a Guerra da Tríplice Aliança é mencionada nas diretrizes curriculares uruguaias no tópico “*Los conflictos regionales: la Guerra del Paraguay*”, sem indicar o aprofundamento de muitos detalhes.

No último ano da educação obrigatória uruguaia, o 3.º “*año*” do “*Bachillerato*”, os conteúdos históricos aparecem indicados no documento “*Opción Social Humanística*” e a proposta curricular visa a abordagem de acontecimentos do século XX e XXI, propondo um maior aprofundamento nos impactos de acontecimentos mundiais no Uruguai e na América Latina como escala de análise, como as Guerras Mundiais, a disputa por influência da União Soviética e dos Estados Unidos durante a Guerra Fria e a forma como isso impactou nos países latino-americanos. Por fim, indica-se o estudo das relações econômicas regionais e os desafios do Mercosul. Como se observa, o viés nacionalista do estudo escolar da História também está presente nas diretrizes curriculares uruguaias, em sua relação intrínseca com as guerras e conflitos com os países vizinhos.

#### GUERRAS, FRONTEIRAS E NACIONALISMOS NO ENSINO DE HISTÓRIA NOS PAÍSES DO MERCOSUL

A delimitação de fronteiras pode ser entendida como um elemento fundamental para a consolidação do Estado-nação e, por consequência, dos nacionalismos, a partir do século XIX. Nesse sentido, as diretrizes curriculares analisadas sugerem repetidas vezes o trabalho com mapas para a identificação das fronteiras nacionais. Albuquerque (2005) define o conceito de fronteira como “uma zona, uma faixa ou região entre dois países, é um espaço mais amplo de relações sociais de um lado e outro do limite [...]. Mas, muitas vezes, os Estados nacionais definem juridicamente uma faixa de fronteira como área de segurança nacional” (Albuquerque, 2005, p. 44). Na região, os conflitos e disputas por fronteira se intensificaram após os processos de independência no século XIX e se estenderam até o século XX, impulsionados principalmente por interesses das elites políticas e econômicas, e pouco relacionados às reivindicações de comunidades de

pertencimento, como aponta Benedict Anderson (2008) ao tratar das “comunidades imaginadas”. Essas disputas – como as que se desenvolveram entre Chile e Bolívia pelo acesso ao mar, ou entre Argentina e Chile pela Patagônia –, refletiam a busca das elites por controle sobre territórios estratégicos e recursos naturais valiosos. Guerras, como a do Pacífico (1879-1884) e a do Chaco (1932-1935), foram menos motivadas por demandas populares e mais pela lógica geopolítica e econômica das elites dominantes, que visavam consolidar poder e riqueza em detrimento das necessidades e identidades das populações que viviam nessas regiões fronteiriças. Assim, a geopolítica do século XX no continente foi marcada por uma disputa elitista por hegemonia territorial, em detrimento dos anseios das comunidades locais.

Essa dinâmica de disputas por fronteiras teve um impacto significativo na construção das identidades nacionais na região. As fronteiras, muitas vezes traçadas artificialmente e sem levar em conta as realidades culturais e sociais locais, reforçaram uma ideia de nação vinculada aos interesses do Estado central e das elites dominantes, em vez de refletir a diversidade e as particularidades das comunidades afetadas. Como resultado, a identidade nacional foi frequentemente construída a partir de narrativas de unidade territorial e heroísmo militar, apagando ou marginalizando as vozes e identidades locais. Além disso, essas fronteiras artificiais criaram divisões internas e externas que dificultam a integração cultural entre populações que compartilhavam laços históricos, como os povos indígenas, por exemplo. Dessa forma, a política de fronteiras consolidou identidades nacionais muitas vezes excludentes, focadas em projetos de poder centralizados e alheios às realidades locais, o que gerou tensões internas e contribuiu para a fragmentação social.

O impacto dessas disputas por fronteiras se reflete no ensino de História, que desempenha um papel crucial na formação de identidades nacionais. Nos países do Mercosul, as propostas curriculares para o ensino de História frequentemente colocam ênfase em narrativas nacionais centralizadas, que destacam a consolidação de fronteiras, reforçando um senso de pertencimento a projetos nacionais que privilegiam a perspectiva das elites políticas da região, em detri-

mento das comunidades de pertencimento. Esse enfoque acaba por omitir ou simplificar as experiências culturais das populações que vivem em zonas de fronteira e que se opõem a essa dinâmica.

Ainda que as diretrizes curriculares mais atuais dos países da região venham tentando promover uma visão mais integrada, plural e crítica da história, reconhecendo a multiplicidade de atores e experiências que compõem esses territórios, incluindo discussões sobre a diversidade cultural e étnica da região, fomentando – ainda que só no discurso – a construção de identidades mais abertas e promovendo uma visão mais inclusiva da história, a defesa da soberania nacional segue profundamente enraizada no ensino de História. As propostas curriculares ainda priorizam conteúdos que exaltam a construção de uma narrativa de história nacional, com marcos simbólicos ligados à consolidação do Estado, relegando a história regional a uma mera escala de análise. Esse foco nacionalista limita a compreensão das interconexões entre os países e restringe o papel das fronteiras a espaços de disputa, em vez de cooperação. Ao exaltar batalhas e rivalidades entre Estados, o ensino de História contribui para solidificar identidades nacionais excludentes, que veem os países vizinhos como adversários históricos, em vez de parceiros potenciais. Esse tipo de abordagem dificulta o desenvolvimento de uma identidade regional, essencial para a integração proposta pelo Mercosul, e perpetua visões de soberania baseadas no confronto e na separação, em vez de diálogo e colaboração.

O que se propõe neste artigo não é eliminar os conteúdos relacionados a guerras e disputas por fronteiras do ensino de História da região, pois esses eventos são parte importante do nosso passado. No entanto, é crucial repensar as formas de abordá-los, de modo a promover uma visão mais crítica e integrada da história da região. Uma maneira de fazer isso é contextualizar esses conflitos dentro de processos mais amplos de interação entre os países, mostrando como, apesar das disputas, também houve cooperação e trocas culturais e econômicas ao longo dos séculos. Em vez de focar exclusivamente nas rivalidades e no confronto, o ensino de História pode explorar as consequências dessas guerras para as populações locais, o impacto em povos indígenas e comunidades fronteiriças, além de examinar

como os processos de paz e diplomacia ajudaram a reconfigurar as relações entre os países. Por exemplo, ao estudar a Guerra da Tríplice Aliança ou a Guerra do Chaco, seria útil abordar os esforços de negociação posteriores e os tratados de paz que, embora imperfeitos, foram tentativas de resolver tensões e buscar um entendimento mútuo. Outra opção seria explorar histórias compartilhadas de migração e intercâmbio cultural nas regiões fronteiriças, que frequentemente transcendem as disputas estatais e reforçam laços culturais entre as populações.

Ao adotar esse tipo de abordagem mais ampla e inclusiva, o ensino de História pode ajudar a construir uma identidade regional que reconheça tanto os conflitos quanto as oportunidades de integração, preparando as novas gerações para pensar a região como um espaço de convivência e colaboração, em vez de rivalidade e disputa permanente.

### ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A pesquisa realizada partiu da premissa de que, ao tratar leis e diretrizes curriculares como fontes de análise, é essencial confrontá-las com outras fontes que permitam ampliar a compreensão sobre o seu processo de apropriação e implementação. As diretrizes oficiais, embora fundamentais na orientação do ensino de História, frequentemente ganham novos sentidos e adaptações na prática cotidiana dos docentes, na elaboração de materiais didáticos e na atuação dos demais agentes envolvidos na construção curricular. Esse processo de apropriação revela-se dinâmico, influenciado por contextos locais, desafios pedagógicos, e interpretações pessoais e institucionais. Portanto, a construção dos currículos enquanto prática cotidiana vai além da mera transposição das diretrizes oficiais para a sala de aula. Nesse sentido, sua análise exige uma articulação constante entre as normativas, a prática docente e os diversos agentes envolvidos.

## REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, J. L. C. *Fronteiras em movimento e identidades nacionais: a imigração brasileira no Paraguai*. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade Federal do Ceará, Departamento de Ciências Sociais, Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Fortaleza, 2005.
- ANDERSON, B. *Comunidades imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- CARRETERO, M. *Documentos de identidade: a construção da memória histórica em um mundo globalizado*. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- 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, 2013.
- FEBVRE, L. *O homem do século XVI*. São Paulo, 1950. Disponível em:[https://revistas.usp.br/revhistoria/pt\\_BR/article/view/34815/37553](https://revistas.usp.br/revhistoria/pt_BR/article/view/34815/37553)
- FERRO, M. *Cómo se cuenta la historia a los niños en el mundo entero*. México: Fondo de Cultura Económica, 1990.
- MARFAN, M A. (Org.). *O ensino de História e Geografia no contexto do MERCOSUL*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- MEJÍA, D. M. A. *Os "Unileiros" e a Xenofobia*. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Direitos Humanos na América Latina) – Universidade Federal da Integração Latino-Americana. Foz do Iguaçu, 2019.
- NUÑEZ, A. C. Ordenamiento territorial y políticas hegemónicas. Una visión crítica. XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires. Asociación Latinoamericana de Sociología, Buenos Aires, 2009.
- PERPÉTUA, S. G. *Ensino de História e Integração nos Países do MERCOSUL: Uma Questão de Currículo?*. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História – Grau Licenciatura) – Univer-

- sidade Federal da Integração Latino-Americana. Foz do Iguaçu, 2020.
- SACRISTÁN, José G. (Org.). *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Porto Alegre: Penso, 2013.
- SOARES, L. F. M. A Consolidação da Tríplice Fronteira Brasil/Argentina/Uruguai no Século XXI. *Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH*. São Paulo, 2011.
- URIBARRI, D. “Nosotros” y “los Otros” en los manuales escolares. Identidad nacional y MERCOSUR. *In: Cuadernos para el Debate*. Buenos Aires, n.2, p. 1-31, 1999.

#### DOCUMENTOS ANALISADOS

- ARGENTINA. Congreso de la Nación Argentina. *Ley N.º 26.206*, de 14 de diciembre de 2006. Ley de Educación Nacional. Buenos Aires, 2006.
- ARGENTINA. Consejo Federal de Educación. *Marcos de Referencia Educación Secundaria Orientada*. Bachiller en Ciencias Sociales. Buenos Aires: Consejo Federal de Educación, 2011.
- ARGENTINA. MCyE. *Contenidos básicos comunes para la educación general básica*. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1995.
- ARGENTINA. MCyE. *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios*. Primer Ciclo de la Educación General Básica / Nivel Primario. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2004.
- ARGENTINA. MCyE. *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios*. Segundo Ciclo de la Educación General Básica / Nivel Primario. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2005.
- ARGENTINA. MCyE. *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios*. Tercer Ciclo de la Educación General Básica / Nivel Medio. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2005.
- ARGENTINA. MCyE. *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios*. Tercer Ciclo de la Educación General Básica / Nivel Medio. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2005.

- ARGENTINA. MCyE. *Campo de Formación General Ciclo Orientado Educación Secundaria Ciencias Sociales – Historia, Geografía, Economía*. Buenos Aires, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Lei n.º 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Leis de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, Brasília, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.
- PARAGUAY. *Ley General de Educación N.º 1264*. Assunção, 1998.
- PARAGUAY. Ministerio de Educación y Cultura. *Actualización Curricular del Bachillerato Científico de la Educación Media*. Assunção, 2014.
- PARAGUAY. Ministerio de Educación y Cultura. *Desarrollo Curricular en el Primer Ciclo de Educación Escolar Básica – 1.º grado*. Assunção, 2011.
- PARAGUAY. Ministerio de Educación y Cultura. *Desarrollo Curricular en el Primer Ciclo de Educación Escolar Básica – 2.º grado*. Assunção, 2011.
- PARAGUAY. Ministerio de Educación y Cultura. *Desarrollo Curricular en el Primer Ciclo de Educación Escolar Básica – 3.º grado*. Assunção, 2011.
- PARAGUAY. Ministerio de Educación y Cultura. *Segundo Ciclo de Educación Escolar Básica, Ciencias Sociales – 4.º grado*. Assunção. 2011.
- PARAGUAY. Ministerio de Educación y Cultura. *Segundo Ciclo de Educación Escolar Básica, Ciencias Sociales – 5.º grado*. Assunção, 2013.
- PARAGUAY. Ministerio de Educación y Cultura. *Segundo Ciclo de Educación Escolar Básica, Ciencias Sociales – 6.º grado*. Assunção. 2013.
- PARAGUAY. Ministerio de Educación y Cultura. *Tercer Ciclo de Educación Escolar Básica – Programas de Estudios de Historia y Geografía – 7.º grado*. Assunção, 2013.
- PARAGUAY. Ministerio de Educación y Cultura. *Tercer Ciclo de Educación Escolar Básica – Programas de Estudios de Historia y Geografía – 8.º grado*. Assunção, 2013.

- PARAGUAY. Ministerio de Educación y Cultura. *Tercer Ciclo de Educación Escolar Básica* – Programas de Estudios de Historia y Geografía – 9.º grado. Assunção, 2013.
- URUGUAY Ley General de Educación N.º 18.437. Montevideo, 2008.
- URUGUAY. Ministerio de Educación y Cultura. *Historia* – Primer Año de Bachillerato. Montevideo, 2006.
- URUGUAY. Ministerio de Educación y Cultura. *Historia* – Segundo Año de Bachillerato. Montevideo, 2006.
- URUGUAY. Ministerio de Educación y Cultura. *Programa de Educación Inicial y Primaria* – año 2008. Montevideo, 2008.
- URUGUAY. Ministerio de Educación y Cultura. *Programa de Historia del Consejo de Educación Secundaria del Primer Año* – Ciclo Básico. Montevideo, 2006.
- URUGUAY. Ministerio de Educación y Cultura. *Programa de Historia del Consejo de Educación Secundaria del Segundo Año* – Ciclo Básico. Montevideo, 2006.
- URUGUAY. Ministerio de Educación y Cultura. *Programa de Historia del Consejo de Educación Secundaria del Tercer Año* – Ciclo Básico. Montevideo, 2006.
- URUGUAY. Ministerio de Educación y Cultura. *Programa de Historia* – Tercer Año de Bachillerato – Opción Social Humanística. Montevideo, 2006.

# O sistema escolar francês na Guiana Francesa: assimilação, colonialidade e a formação de elites crioulas

Willian Luiz da Conceição

É historiador e antropólogo. Doutor em Antropologia Social pelo Museu Nacional (MN/UFRJ), realizou estágio pós-doutoral em História Global do Trabalho pelo PPGH/UFSC (2024–2026) e atualmente desenvolve pesquisa de pós-doutorado em Antropologia Social pelo PPGAS/USP, com bolsa FAPESP, no projeto intitulado “*De nègre fondamentale a l'écorché vif* da Negritude: uma biografia de Léon-Gontran Damas e suas redes intelectuais, políticas e afetivas (1949–1978)”. É autor do livro *Branquitude: dilema racial brasileiro* (Papéis Selvagens, 2020).

## INTRODUÇÃO

Na Guiana Francesa, colônia francesa desde o século XVII e atualmente organizada administrativamente como *Collectivité Territoriale de Guyane*, a escola desempenhou um papel central na promoção dos valores republicanos, como laicidade, igualdade e cidadania. No entanto, esse modelo educacional frequentemente deslegitimou ou marginalizou práticas culturais e línguas locais, reforçando a hegemonia da cultura metropolitana. O ensino da História permanece quase exclusivamente centrado na França metropolitana e em sua narrativa nacional, invisibilizando as interações regionais e os processos históricos, como a colonização, a escravidão e as formas de resistência que constituíram a Guiana Francesa e a América Latina. Para compreender esse processo, é preciso analisar o papel da assimilação na História da Guiana Francesa, destacando como ela moldou imaginários e discursos que favoreceram a perpetuação do poder da França sobre esses territórios.

Este artigo analisa o sistema escolar francês como um instrumento da política de assimilação e afrancesamento nos territórios franceses das Américas<sup>1</sup>, investigando como esse processo colonial tem consolidado uma narrativa histórica única, centrada na França metropolitana. Essa abordagem não apenas reforça a hegemonia cultural da metrópole, mas também silencia e marginaliza as histórias locais.

A pesquisa baseia-se em relatos etnográficos coletados<sup>2</sup> durante trabalho de campo realizado em duas escolas francesas<sup>3</sup> na Guiana

---

<sup>1</sup> Os territórios franceses nas Américas incluem a Guiana Francesa, Guadalupe, Martinica, São Martinho (Saint-Martin) e São Bartolomeu (Saint-Barthélemy).

<sup>2</sup> Os dados utilizados nesta pesquisa foram coletados entre 2018 e 2019 e sistematizados na tese de doutorado defendida em 2022 no Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). A metodologia empregada envolveu a realização de observação participante, a condução de entrevistas, fontes históricas e o registro sistemático de informações em cadernos de campo.

Francesa, entre outubro de 2018 e abril de 2019, no âmbito do doutorado intitulado “*Nous sommes abandonnés par la France: Um território da França na América do Sul e o estilhaçar do universalismo no chão da Guiana Francesa: experiências, identidades e políticas de assimilação*”. O estudo foi desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social do Museu Nacional e concluído em outubro de 2022.

## DA POLÍTICA DE ASSIMILAÇÃO E DA DEPARTAMENTALIZAÇÃO

O *Petit Larousse* (2004), dicionário da língua francesa, define o verbo *assimiler* (assimilar) como: “tornar semelhante; considerar como semelhantes. Assimilar um caso a outro. Integrar pessoas a um grupo social. Assimilar imigrantes. Transformar, converter em sua própria substância [...]” (2004, p. 116). Já o termo *départementaliser* (departamentalizar) é descrito como: “conceder a um território o status de departamento; atribuir a um ou mais departamentos uma competência anteriormente sob a responsabilidade de outra autoridade pública” (2004, p. 349).

No entanto, essas definições reduzem a assimilação e a departamentalização a meros processos administrativos, sem levar em conta as diversas dimensões neocoloniais que perpassam esses conceitos quando analisados em seu impacto na vida social. Longe de serem neutras, essas categorias desempenharam um papel fundamental na perpetuação das desigualdades estruturais que continuam a impactar

---

<sup>3</sup> A seleção das escolas decorreu do contrato que mantive como assistente de língua portuguesa entre setembro de 2018 e abril de 2019. O primeiro colégio em que trabalhei situava-se em Saint-Laurent-du-Maroni e era um Lycée Polyvalent, que reunia tanto o ensino médio quanto o ensino profissionalizante. Nessa instituição, tive turmas formadas majoritariamente por alunos *marrons*, crioulos e indígenas de diferentes etnias, além de estudantes de outras nacionalidades, como haitianos e surinameses. A segunda escola em que atuei localizava-se em Matoury; era uma instituição de ensino fundamental que também recebia um público diverso, composto por alunos de distintos grupos étnicos locais e de variadas nacionalidades. No total, entre as duas escolas, tive aproximadamente 100 alunos.

profundamente as sociedades das “antigas colônias ultramarinas” francesas. Mais do que simples transformações institucionais, esses processos devem ser vistos como componentes de dinâmicas históricas complexas que moldaram as relações de poder e subordinação colonial nesses territórios.

O ideal de igualdade, ligado à transformação do status dos territórios ultramarinos, foi um dos pilares da proposta de departamentalização defendida por Aimé Césaire. Ele foi o autor da Lei n.º 46-451, de 19 de março de 1946, aprovada pela Assembleia Nacional Constituinte e promulgada pelo Governo Provisório da República Francesa (1944-1946)<sup>4</sup>. A lei estabelecia a mudança de estatuto administrativo, pondo fim ao sistema colonial e garantindo a aplicação da cidadania e da igualdade francesas. No entanto, Césaire reconhecia o caráter controverso e ambivalente das categorias de assimilação e departamentalização, como evidenciado em sua entrevista a Patrice Louis (2004).

Segundo Césaire, havia uma discrepância entre a política de assimilação promovida pelo governo francês e os verdadeiros desejos das populações das chamadas “antigas colônias”<sup>5</sup>. Estas, além de almeja-

---

<sup>4</sup> A lei de departamentalização, aprovada por unanimidade em 1946, foi escrita e proposta pelo deputado martinicano Aimé Césaire (1913–2008), então o mais jovem representante ultramarino na Assembleia Nacional francesa. Sua elaboração baseou-se em três propostas legislativas anteriores: a de Léopold Bissol, referente a Guadalupe e Martinica; a de Gaston Monnerville, para a Guiana Francesa; e a de Raymond Vergès, sobre a condição da Reunião.

<sup>5</sup> É fundamental lembrar que o Primeiro Império Colonial Francês resultou das conquistas do Antigo Regime entre 1648 e 1798, abrangendo as chamadas “antigas colônias” (FOUCK, 2006). Esse termo é amplamente utilizado para se referir às quatro colônias históricas da França: Guadalupe, Martinica, Guiana Francesa e Reunião. Além dessa denominação, outras expressões são empregadas para descrever esse período, como “primeiro espaço colonial francês”, “império real” e “império monárquico”, uma vez que essas possessões foram governadas, em grande parte, por regimes monárquicos – incluindo o Reino da França e o Primeiro Império. Também se utiliza a designa-

rem a transição de colônias para departamentos, também buscavam a conquista dos mesmos direitos sociais usufruídos pelos franceses do hexágono<sup>6</sup>. Para o intelectual martinicano, a noção de assimilação, na prática, não representava igualdade, mas sim alienação, uma forma de aculturação, especialmente para a maioria da população desses territórios, composta por descendentes de africanos escravizados e outras minorias étnicas, que, após a abolição da escravidão, desejavam o reconhecimento da República (Louis, 2007).

A departamentalização surgiu como uma tentativa de reivindicar igualdade jurídica e social sem implicar, necessariamente, a perda das identidades culturais locais. Contudo, esse processo não garantiu, de forma automática, a plena aplicação dos direitos nem a eliminação das desigualdades entre os habitantes da metrópole e seus novos compatriotas não brancos, nascidos nas antigas colônias. A integração — ou, mais precisamente, a assimilação — idealizada pelas populações desses territórios permanece incompleta, configurando-se como um processo histórico que tem gerado inúmeros conflitos sociais<sup>7</sup>, que desafiam a gestão administrativa da França, no qual a

---

ção “império colonial francês moderno” para caracterizar essa fase da expansão colonial francesa (MEYER *et al.*, 2016).

<sup>6</sup> A expressão “França hexagonal” refere-se ao território continental da França na Europa, devido ao seu formato aproximado de um hexágono. O termo é usado para diferenciar a parte europeia da França de seus territórios ultramarinos espalhados pelo mundo, como Guadalupe, Martinica, Guiana Francesa e outros. Ele ressalta a distinção entre a metrópole e as ex-colônias.

<sup>7</sup> Em 2017, a Guiana Francesa foi palco de uma greve geral conduzida por diversos setores populares, movimentos sociais, étnicos e políticos, que denunciaram as profundas desigualdades estruturais, a violência e a pobreza que afetam a população guianense. Durante o protesto, os manifestantes exigiram do governo francês investimentos urgentes em áreas sociais essenciais, como educação e segurança pública. Para mais informações sobre a greve, consulte: BBC BRASIL. Greve geral liderada por '500 Irmãos': entenda a crise que afeta território europeu vizinho ao Brasil. *BBC Brasil*, 4 abr. 2017. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-39489988>. Acesso em: 26 mar. 2025.

luta por igualdade continua sendo uma demanda central e permanente (Conceição, 2022).

Para compreender esse processo em sua totalidade, é fundamental analisar historicamente como a política de assimilação francesa influenciou o imaginário das populações da Guiana Francesa. Esse impacto se manifesta, sobretudo, na constituição de uma elite local conhecida como *créole* (crioulos), cuja formação esteve diretamente ligada à educação como ferramenta de reprodução de valores e normas metropolitanas. Assim, a escola desempenhou um papel central na legitimação da hegemonia cultural francesa, ao mesmo tempo em que estruturou desigualdades e hierarquias sociais dentro do território.

### ASSIMILAÇÃO COMO “PACTO DE SANGUE” COM A FRANÇA

Às colônias a verdade: se mostrava nua; as “metrópoles” queriam-na vestida; era preciso que o indígena as amasse. Como às mães, por assim dizer. A elite europeia tentou engendrar um indigenato de elite; selecionava adolescentes, gravava-lhes na testa, com ferro em brasa, os princípios da cultura ocidental, metia-lhes na boca mordanças sonoras, expressões bombásticas e pastosas que grudavam nos dentes; depois de breve estada na metrópole, recambiava-os, adulterados. Essas contrafações vivas não tinham mais nada a dizer a seus irmãos; faziam eco; de Paris, de Londres, de Amsterdã lançávamos palavras: “Partenon! Fraternidade!”, e, num ponto qualquer da África, da Ásia, lábios se abriam: “... tenon! ... nidade!” Era a idade de ouro (Sartre [Prefácio] *apud* Fanon, 1968, p.3-4).

Os princípios proclamados pela Revolução Francesa, segundo os quais “os homens nascem e permanecem livres e iguais em direitos”<sup>8</sup>, influenciaram profundamente as concepções de liberdade nas colônias francesas do século XIX. Esses ideais motivaram os setores co-

---

<sup>8</sup> A frase “Os homens nascem e permanecem livres e iguais em direitos” está presente no Artigo 1.º da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, proclamada na França em 26 de agosto de 1789, durante a Revolução Francesa. O texto original em francês é: “*Les hommes naissent et demeurent libres et égaux en droits*”.

nhcidos como “pessoas livres de cor”<sup>9</sup> a adotarem uma orientação política voltada para a integração desses territórios à nação francesa, acreditando que os valores republicanos recém-estabelecidos poderiam resultar na abolição da escravidão e na garantia da igualdade entre colonizados e colonizadores. No entanto, a chamada primeira abolição da escravidão na França ocorreu em 4 de fevereiro de 1794, quando a Convenção Nacional proclamou a liberdade dos escravizados. Vale ressaltar que, embora a primeira abolição tenha sido um marco fundamental no contexto da Revolução Francesa (1789–1799) e da Revolução Haitiana (1791–1804), a escravidão foi restaurada em 1802 por Napoleão Bonaparte, sob pressão dos colonos escravagistas das colônias ultramarinas. A abolição definitiva só ocorreu em 1848, consolidando o fim do regime escravista nos territórios franceses.

A luta pela igualdade nas colônias francesas após o restabelecimento da escravidão em 1802 pode ser dividida em duas fases (Fouck, 2007). A primeira, entre 1820 e 1848, foi impulsionada pelas “pessoas livres de cor”, um grupo formado por descendentes de africanos que nasceram livres ou foram libertos até aquele momento. Atualmente identificados como crioulos, esses indivíduos reivindicavam direitos civis e políticos, desafiando as hierarquias raciais impostas pelo sistema colonial e buscando maior integração na sociedade francesa.

Durante esse período, observou-se um crescimento demográfico desse grupo (Cardoso, 1984), bem como sua inserção, ainda que limi-

---

<sup>9</sup> Inicialmente designados como “homens livres de cor”, e, após a abolição de 1848, adquiriram o status de “homens de cor”. Com o tempo, passaram a se identificar como crioulos. Os crioulos são, em sua maioria, descendentes dos libertos do sistema escravista e das “famílias da velha classe dos negros livres” (FOUCK, 2006, p. 10), que foram escolarizados nas instituições religiosas ou, a partir da década de 1880, formados nas escolas laicas. Os crioulos, no contexto social contemporâneo, formam uma espécie de elite local (Conceição, 2022). Para uma análise mais aprofundada sobre o tema, consulte também: JOLIVET, Marie-José. *Approche anthropologique du multiculturalisme guyanais : marrons et créoles dans l'Ouest*. In: LÉGLISE, I. (org.), MIGGE, B. (org.), CERQUIGLINI, B. (pref.). *Pratiques et représentations linguistiques en Guyane : regards croisés*. Paris: IRD, 2007.

tada, no contexto político e social da administração colonial. Essa inclusão ocorreu dentro das estratégias políticas da sociedade colonial, que visavam garantir a soberania francesa nos territórios ultramarinos. Embora alguns membros desse grupo tenham ascendido à administração colonial, essa integração foi desigual, o que fortaleceu suas reivindicações por igualdade jurídica, alinhadas ao ideário da “assimilação” como a cultura política<sup>10</sup> das populações desses territórios (Fouck, 2007).

Entretanto, um segundo momento emerge com a Revolução Francesa de 1848<sup>11</sup>, que culmina na abolição definitiva da escravidão. Esse marco suprimiu, pelo menos de forma formal, os dispositivos legais que sustentavam as desigualdades jurídicas entre “brancos”, as “pessoas livres de cor” e os até então “escravizados”. A abolição do regime escravista nos territórios da França reforçou o status de cidadania francesa, e a partir desse momento, as “pessoas livres de cor” passaram a ser designadas, conforme o costume, como “homens de cor”, buscando sua plena integração à cidadania francesa.

É fundamental destacar que o ideário assimilacionista, assim como toda a sociedade colonial francesa — mesmo após a abolição —, se fundamenta na ideologia do progresso e nas teorias raciais. Esses princípios doutrinários sustentam a hierarquia e as desigualdades entre as raças humanas (Conceição, 2020). Nesse contexto, a assimilação operava por meio de mecanismos que visavam à incorporação das populações colonizadas, ao mesmo tempo em que promoviam e incentivavam o abandono de suas práticas socioculturais, considera-

---

<sup>10</sup> É importante destacar que a política de assimilação não é um fenômeno político isolado das colônias e do Império francês; outros contextos, como o Império português tiveram práticas semelhantes. Sobre o tema, ver: THOMAZ, Omar Ribeiro. *Ecoss do Atlântico Sul*. Representações sobre o Terceiro Império Português. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/FASPESP, 2002; e DOS ANJOS, José Carlos Gomes. *Intelectuais, literatura e poder em Cabo Verde*. Lutas de definição da identidade nacional. UFRGS; 1ª edição, 2006.

<sup>11</sup> A Revolução de 1848 na França foi um levante popular que resultou na queda da monarquia de Luís Filipe de Orléans e na proclamação da Segunda República, inserindo-se no contexto das revoluções liberais e sociais que eclodiram em diversos países europeus naquele ano.

das inferiores. Consequentemente, toda a sociedade colonial era estruturada para impor preceitos hegemônicos e doutrinários da hierarquização racial, que não apenas separavam colonizadores e colonizados, mas também estabeleciam distinções entre os próprios grupos colonizados. A hierarquia entre esses grupos era definida pelo grau de assimilação e adequação aos padrões civilizatórios franceses. Assim, a assimilação se dava pela incorporação de um conjunto de valores, normas, regras e elementos culturais, como a língua, a religião e os princípios da administração do Estado francês. Nesse contexto, a educação desempenhou um papel fundamental na formação dos crioulos como uma elite local, orientando-os nas práticas e valores do Estado francês (Fouck, 2006; 2007; Conceição, 2022).

Sob a influência dessa doutrina, o projeto de assimilação à cidadania francesa, almejado pelas “pessoas de cor”, se consolida em partes. Nesse período, o projeto de assimilação não apenas excluía, mas também operava por meio de outros dispositivos de poder sobre as populações ameríndias e *marrons*<sup>12</sup> que habitavam o interior do território colonial. Sob a óptica do Estado francês, ideologicamente orientado por uma lógica racial hierarquizada, esses grupos eram classificados como selvagens e primitivos. Assim, a ideologia do progresso e as teorias raciais não apenas fundamentavam a concepção e os significados da assimilação, mas também estruturavam as relações de poder entre crioulos e os demais grupos racializados (Fouck, 2006; 2007; Jolivet, 2007).

---

<sup>12</sup> Os *marrons* são descendentes de africanos que, entre os séculos XVII e XIX, fugiram da escravidão em plantações de açúcar, café e na extração de madeira no atual Suriname, então colônia holandesa, formando comunidades em áreas de floresta tropical e espalhando-se por toda a região das Guianas. Entre os principais grupos *marrons* estão os Aluku (ou Boni), os Saramaca, os Paramaka, os N'dyuka, Matawai e os Kwinti, cujas comunidades preservam fortes traços culturais distintivos, como línguas próprias, formas específicas de organização social e política, práticas alimentares e sistemas religiosos. Segundo Richard Price (2003), os marrons representam aproximadamente 20% da população da Guiana Francesa. Para mais informações sobre a história dos marrons, ver: PRICE, Richard; PRICE, Sally. *Les Marrons*. France: Vents d'Ailleurs, 2003.

Se toda a população da colônia é por definição afetada pelo projeto de política de “assimilação”, a administração da colônia distingue os homens do país de acordo com os critérios de status político, “raça” e cultura. Identifica assim na Guiana Francesa no censo de 1946, como o faz desde o final do século XIX, os “crioulos”, “indivíduos de cor e todos os mestiços com direitos cívicos” e constituindo “a maior parte da população”. As populações ameríndias e os « marrons ». Os “crioulos”, que se identificam como “guianenses” estão plenamente engajados nas práticas de assimilação, os outros dois, que se distanciam das práticas assimilativas por causa de seus estilos de vida, são classificados como “tribos indígenas”: os homens e mulheres que os compõem (1355 pessoas listadas “coletivamente” em 1946) não são cidadãos franceses. Quanto à população “europeia”, seja ela funcionários públicos ou “presidiários”, sua condição de residentes temporários afasta-os das preocupações políticas dos “crioulos” (Fouck, 2006, p. 10-11).

A segunda fase desse processo tem início em 1848, consolida-se a partir da Terceira República Francesa (1870-1940) e se prolonga até a aprovação da lei de departamentalização pela Assembleia Nacional Constituinte em 1946. Esse período é marcado por transformações políticas e sociais que redefinem as relações entre a metrópole e seus territórios ultramarinos, consolidando mecanismos de integração jurídica e administrativa, mas sem eliminar as desigualdades estruturais herdadas do colonialismo. O historiador Serge Mam Lam Fouck (2007) também destacou as múltiplas interpretações da assimilação nos territórios ultramarinos franceses, evidenciando suas contradições e complexidades.

A assimilação é então uma das práticas implementadas pela França durante a segunda onda de colonização que coloca os países da África, Ásia e Pacífico sob o jugo da Europa. Mas a noção de assimilação não cobre a mesma realidade na França e nas “antigas colônias”. Para os políticos e alguns pensadores da colonização na França, a assimilação que visa impor a cultura do colonizador é um instrumento de assujeitamento dos povos não europeus. Para os “homens de cor” da Guiana Francesa e os das outras três “antigas colônias”, a noção certamente carrega a ideia de adoção dos costumes franceses, mas a assimilação

que eles exigem é voltada para a implementação da igualdade, pela transformação de colônias em departamentos da República Francesa (Fouck, 2007, p. 84 – tradução livre).

A tardia aplicação da política de assimilação nas colônias francesas não foi mero acaso, mas resultado da forte oposição de setores políticos na França. Durante a Terceira República (1870–1940), os interesses coloniais divergiam dos ideais republicanos de 1848, que haviam inspirado a Segunda República (1848–1851). A concessão da cidadania a todos os habitantes do Império colonial entrava em contradição com o estatuto administrativo das colônias e suas hierarquias sociais (Louis, 2007). O regime republicano buscava preservar a identidade francesa enquanto mantinha um vasto império colonial, mas temia que a aplicação plena da assimilação resultasse na perda do controle político da metrópole.

Diante do receio das elites conservadoras francesas de que a França pudesse ser “inundada” por populações não brancas e colonizadas (Fouck, 2007), setores políticos mais progressistas passaram a enxergar a assimilação como um instrumento estratégico para a manutenção dos territórios ultramarinos sob domínio francês. Esse movimento ocorria em um contexto de crescente disputa sobre o futuro do império colonial, no qual a assimilação era simultaneamente percebida como um meio de integração e um mecanismo de controle. Como destacou Omar Ribeiro Thomaz (2002) ao analisar as exposições coloniais francesas dos séculos XIX e XX, a política de assimilação estava profundamente vinculada ao discurso da missão civilizatória, consolidando-se como um dos pilares ideológicos do colonialismo francês. Por outro lado, grupos políticos nas colônias, especialmente os crioulos integrados à estrutura institucional francesa, reivindicavam que a França assegurasse a igualdade de direitos entre os habitantes da metrópole e os colonizados.

Segundo Mam Lam Fouck (2007), no século XX, alguns “homens de cor” desempenharam papéis importantes como políticos, escritores e empresários, sendo fundamentais na definição de estratégias políticas para reivindicar a assimilação. Para o historiador, essa dinâmica refletia uma “dupla realidade”, pois, embora as identidades

locais fossem marcadas pelas particularidades culturais de cada território, a “evolução política” representada pela política de assimilação era vista por esses setores como a única alternativa viável para o desenvolvimento de seus territórios e para superar os resquícios do passado colonial. Para esses homens e mulheres, a assimilação era a via mais coerente para romper o colonialismo e buscar a integração plena à nação francesa (2007, p. 86). Esse fervor e comprometimento com a causa da assimilação são evidentes em diversos discursos proferidos por figuras proeminentes desses territórios:

Nas palavras de Gerville-Réache, deputado da Guadalupe – que, em 1894, quando a França completou a conquista de “novas colônias”, “o gênio francês, a generosidade francesa, só o coração francês poderia realizar este milagre social de moldar povos e raças de tal maneira que eles se fundem no povo francês e na raça francesa [...]” ecoam os de Gaston Monnerville, um advogado e futuro deputado da Guiana Francesa, que durante o julgamento de Nantes (março de 1931) após o “caso Galmot”, declama: “Reconhecer, finalmente, é mostrar a Guiana Francesa a verdadeira face da França: a França generosa e compreensiva, a França apaixonada pelo ideal, a França da justiça e da paz” (Monnerville, 1975: 441), ou no final do tempo da alegação, em 1946, as proclamações do presidente do conselho geral da Guiana Francesa, Vermont Polycarpe: “O estrangeiro fica muitas vezes surpreso ao ver a população colonial francesa e, em particular, a nossa, tão indissolúvelmente ligada à França, apesar do verdadeiro abandono de que às vezes eram vítimas; sem dúvida mede apenas a atração de lucros materiais, e não suspeita que a França saiba como encontrar o caminho para os corações?” (Fouck, 2007, p. 86-87 – tradução livre).

Os discursos de representantes das populações colonizadas, como os de Gerville-Réache (1854-1908), Gaston Monnerville (1897-1991) e Vermont Polycarpe (1908-1958), apresentados por Fouck, evidenciam uma visão idealizada e profundamente comprometida com a França, na qual a assimilação era vista como um meio de integração plena e benéfica. Contudo, essas declarações não são isentas de contradições. Ao exaltarem a “generosidade” e a “justiça” da França, essas figuras reificam a visão colonial, reforçando a ideia de uma

superioridade implícita da metrópole, ao mesmo tempo em que negligenciam as disparidades materiais e sociais que marcavam a vida nas colônias. A retórica de Gerville-Réache sobre a fusão das raças e povos no “povo francês” revela uma tentativa de legitimar a dominação colonial como uma missão civilizatória. As palavras de Monnerville, por sua vez, demonstram um desejo de fazer com que a Guiana Francesa se veja refletida nas qualidades de uma França idealizada, sem questionar a dinâmica de poder que sustentava essa relação. Já a fala de Vermont Polycarpe, ao destacar a relação “indissolúvel” entre a população da Guiana Francesa e a França, reflete um esforço em minimizar o abandono e as desigualdades sofridas pela população colonial, enfatizando um vínculo emocional e afetivo com a metrópole que, em muitos casos, parecia ignorar as realidades de exclusão e subordinação. Esses discursos, portanto, embora carregados de um fervor patriótico e assimilacionista, revelam uma profunda negação das contradições da relação colonial e da verdadeira natureza da política de assimilação.

A cultura política da assimilação, conforme observa Fouck (2007), moldou a vida política da época. Essas manifestações não se restringem apenas às ideias, representações e práticas da pequena burguesia de “homens de cor”; ao contrário, elas são identificáveis em diversos círculos sociais. A disseminação dessa cultura política foi ampla e envolveu diferentes camadas da sociedade, refletindo a busca por um reconhecimento e uma integração que ultrapassavam as fronteiras de classe e se estendiam por toda a estrutura social colonial.

Os momentos de crise e os conflitos mundiais do século XX, como a Primeira Guerra Mundial (1914-1918), constituíram oportunidades significativas para setores da “pequena burguesia guianense” estabelecer vínculos decisivos com a metrópole. Contudo, para a pequena burguesia guianense e para setores da classe trabalhadora, esse período representou um momento privilegiado na relação com a França. Havia uma intensa reivindicação para que a Lei de 7 de agosto de 1913 – conhecida como a “lei dos três anos”, que tratava do recrutamento de soldados pelo exército francês –, fosse aplicada às colônias. A lei foi estendida às colônias da França sob pressão dos deputados ultramarinos, como um “pacto de sangue” que simboliza-

va o engajamento, o patriotismo e o amor das populações da Guiana Francesa e de outros territórios coloniais pela França. Segundo Fouck, “os guianenses foram então chamados para prestar serviço militar. Eles manifestam, por meio de endereços ao governo, a satisfação de terem sido admitidos em uma contribuição nacional que vale a pena reconhecer sua pertença sem reserva à nação” (2007, p. 89-90).

O ideal da assimilação foi amplamente mobilizado e incorporado pela estrutura colonial com o objetivo de sustentar o esforço de guerra. Fouck afirma que “o consentimento para a guerra foi construído por todo o aparato político e educacional da colônia, mobilizado por aqueles que tomavam decisões na colônia, como autoridades eleitas, mestres de escola e até o padre da paróquia”. Segundo o historiador, “todos mantiveram o mesmo discurso, o da assimilação, que gerou convicções e atitudes a serviço da França”. O compromisso de milhares de homens que se engajaram na guerra, por sua vez, refletia, no plano da aspiração à integração, “a vontade de viver como cidadãos franceses, mesmo ao preço do sacrifício supremo” (Fouck, 2007, p. 93).

As instituições do Estado francês, especialmente a escola, desempenharam um papel fundamental na implementação dos ideais e políticas assimilacionistas na Guiana Francesa e em outros territórios ultramarinos. Enquanto instituição republicana, a escola não apenas exercia autoridade, mas também funcionava como principal difusora dos valores da República, promovendo a história e os princípios metropolitanos. Contudo, essa difusão ocorreu sem considerar as especificidades culturais e sociais das populações locais que, na prática, eram tratadas como cidadãos de segunda classe.

### A ASSIMILAÇÃO E A EDUCAÇÃO DE 1848 ATÉ 1946

A escola colocou assim em mente os marcos do senso de pertencer à nação francesa. Os professores da Terceira República formaram as crianças pelas quais eram responsáveis pelo “amor da pátria” e pelo patriotismo. Se a escola contribuiu na França para a consolidação da representação da nação, trazendo uma consciência nacional tocando todas as regiões e todos os círculos sociais, ela teve a mesma missão

nas “antigas colônias” onde, no entanto, a dimensão colonial se impôs. A relação com a ideia de nação foi modificada. As crianças a quem o professor se dirigia, em sua maioria, nunca cruzaram o solo da França e teriam poucas oportunidades de fazê-lo um dia. A distância geográfica e cultural, a dominação do modelo de sociedade metropolitana levou à idealização da França. Se a escola não inventou o conceito de pátria, as lições diárias que deu deram a este último uma ressonância particular. A França foi essencialmente percebida como a pátria que aprendeu mais a amar do que a realmente conhecer. A história da França era uma das peças centrais do sistema escolar: mentes jovens vagavam, maravilhadas com os afrescos em que os “heróis” que construíram a “nação” (Fouck, 2007, p. 94 – tradução livre).

Ao longo do tempo, especialmente a partir de 1848, a política de assimilação consolidou-se entre as populações dos territórios colonizados, tornando-se um elemento central na construção da identidade nacional francesa. Nesse processo, a escola assumiu um papel fundamental como a principal instituição responsável por transmitir o sentimento de pertencimento à nação. Como destaca Serge Mam Lam Fouck (2007), os professores da Terceira República Francesa (1870-1940) desempenharam um papel crucial nesse projeto assimilacionista. Assim, educar e assimilar passaram a ser conceitos intrinsecamente ligados, representando não apenas a transmissão de conhecimentos e habilidades, mas também a internalização de valores, crenças e hábitos necessários ao fortalecimento do patriotismo e do amor à pátria.

Uma das principais estratégias da política de assimilação francesa, como será analisado adiante na trajetória de diversos intelectuais e políticos das regiões ultramarinas, foi a seleção de jovens colonizados para estudar em colégios e centros universitários na metrópole. As escolas francesas nas colônias serviam para identificar e preparar possíveis futuros quadros administrativos. O objetivo era formar uma elite que pudesse ser incorporada à administração pública colonial, garantindo que essa educação estivesse alinhada aos princípios ideológicos da República Francesa.

Essa estratégia marcou a trajetória de figuras proeminentes, como Aimé Césaire (1913-2008), Léon-Gontran Damas (1912-1978) e Léo-

pold Sédar Senghor (1906-2001), cofundadores do movimento literário e político da *Négritude* na década de 1930. Esses intelectuais foram enviados para realizar seus estudos secundários e/ou universitários em Paris. Embora tenham se tornado críticos do colonialismo e da assimilação, cada um com suas especificidades e graus de radicalidade, suas experiências contrastam com as de outros nomes, como os guianenses Félix Éboué (1884-1944) e Gaston Monnerville (1897-1991), que se destacaram na administração francesa e foram amplamente utilizados como exemplos bem-sucedidos da política de assimilação.

Gaston Monnerville, um dos mais importantes políticos e estadistas franco-guianenses, nasceu em Caiena em 1897. Sua trajetória educacional teve início em um colégio público de Caiena, onde estudou até 1912, quando obteve uma bolsa de estudos e ingressou no Lycée Pierre-de-Fermat, em Toulouse. Destacando-se como um aluno brilhante, prosseguiu seus estudos nas faculdades de Letras e Direito da Université de Toulouse, obtendo em 1921 o título de doutor em Direito com honrarias. Aos 21 anos, Monnerville foi iniciado na maçonaria francesa. Agnóstico e defensor do secularismo, destacou-se em debates sobre justiça, direitos humanos e racismo. Ascendeu rapidamente na maçonaria, sendo eleito conselheiro federal em 1932 e ocupando o cargo de venerável mestre entre 1935 e 1937. Em 1937, tornou-se membro do Conselho Supremo da maçonaria na França. Sua carreira política foi igualmente notável: entre 1932 e 1940, representou a Guiana Francesa como deputado na Assembleia Nacional Francesa; de 1937 a 1938, atuou como subsecretário de Estado das Colônias; posteriormente, exerceu cargos como presidente do Conselho da República de 1947 a 1958 e do Senado da República entre 1958 e 1968 (Alexandre, 1999).

Em seu registro autobiográfico e testemunhal de 1975, intitulado *Témoigne. De la France équinoxiale au Palais de Luxembourg (Testemunho. Da França Equinocial ao Palácio de Luxemburgo)*, Gaston Monnerville ressalta de forma esclarecedora o papel central da escola na Guiana Francesa na formação cívica de sua geração e no fortalecimento de seu engajamento no projeto de assimilação à França.

Eu fui treinado em civismo. Para o amor da República e da França, ela se escreve, nas bancadas da escola pública [...]. Foi lá que, desde muito novo, ouvi falar de um país da Europa, a mais de nove mil quilômetros do meu pequeno local de nascimento, e ao qual, disseram-nos, todos os homens livres pensou com gratidão. Foi aqui que aprendi a descobrir gradualmente um país e uma nação que se tornaram para meus amiguinhos e para mim – como já eram para os mais velhos – o símbolo de um elevado ideal espiritual e humano: França, seu passado, seus méritos, sua missão [...]. A França era para nós, para mim, um bem místico sonhado pelos nossos jovens anos; e, ao mesmo tempo, uma coisa estranha, uma realidade distante, sem dúvida, mas é verdade, uma fonte atraente na qual nossa sede de conhecimento e emancipação humana cresceu (Monnerville, 1975, p. 24-25).

Em outro trecho deste relato, Monnerville comenta o impacto do ensino laico, gratuito e obrigatório e a esperança que a educação representasse para as populações recém-libertas uma forma de ascensão social.

[...] em 1897, menos de cinquenta anos haviam se passado desde a libertação dos escravizados – um período bastante curto na história humana de um país. E, no entanto, já duas gerações de guianenses e antilhanos haviam sido formadas na escola da França. Uma evolução rápida e surpreendente [...] E não uma evolução superficial, apenas aparente, mas, ao contrário, uma transformação profunda, sólida, baseada em alicerces firmes: os da escola de Jules Ferry. Em nossos pequenos países, ainda se fala da ‘grande geração de 1882’. Trata-se daqueles educadores, daqueles mestres que o persistente vosgiano enviou às ‘quatro velhas colônias’ para aplicar a lei da nova República, instituindo o ensino laico, gratuito e obrigatório. [...] A criação da escola pública, com sua exigência de gratuidade e frequência obrigatória, representou uma contribuição excepcional para a educação das massas que haviam sido recentemente reconduzidas a uma vida de liberdade. Frequentar a escola, ou enviar os filhos para ela, significava para essas pessoas uma verdadeira ascensão social (Monnerville, 1975, p. 20-21-26).

Monnerville não menciona as dificuldades iniciais do sistema educacional, que beneficiou principalmente famílias crioulas abastadas, enquanto as mais pobres enfrentaram obstáculos no acesso à escola. Apesar da obrigatoriedade do ensino laico pela Terceira República, a escassez de recursos limitou sua expansão, tornando as escolas religiosas fundamentais na educação da Guiana Francesa. No entanto, no relato de Edmond Savaria, autor de *Sinnamary ou une Promenade en Guyane* (1933), evidencia-se o engajamento e os esforços das famílias pobres, dos professores e as condições que estavam submetidas as crianças de Sinnamary para que pudessem acessar à escola. Segundo o autor francês,

Os crioulos que conheci em Caiena me encantaram com sua sólida cultura e elevação de pensamento. Eles gostam especialmente de cartas e suas conversas nunca são banais. Eles adoram bons momentos e são ótimos advogados. Eles são sensíveis à eloquência e a pureza do estilo os preenche com facilidade. [...] Podemos admitir que, nas comunas, os cérebros são mais rebeldes, a vida dos indivíduos mais próxima da natureza e dolorosa: a tarefa dos professores é consequentemente difícil. A dedicação desses modestos professores camponeses nunca vacila e podemos admirá-los muito.

Os negros têm um grande desejo de educar seus filhos, e mesmo aqueles que vivem na selva enviam seus filhos para a escola mais próxima. Já vi essas crianças caminharem quinze ou vinte quilômetros por uma região difícil e perigosa. Carregavam na cabeça a pequena cesta com a comida da semana: ovos, banana e mandioca. Eles foram recebidos pelos moradores da cidade e também, muitas vezes, com a professora. Este último, cujo salário não era muito alto, muitas vezes também era obrigado a alimentar seus alunos quando a comida acabava muito rapidamente. Todos os sábados, ou a cada quinze dias, quando as distâncias eram muito grandes, os filhos iam repor as suas provisões nos abatis (sic) dos pais. Não é este desejo de educação digno de admiração e encorajamento?

É óbvio que, entre esses elementos dos municípios, não é necessário buscar a formação de advogados ou engenheiros. Teremos que nos contentar em desobstruir os cérebros e será vantajoso dar, como se recomenda, uma instrução prática, destinada a formar artesãos e agricultores, indispensáveis à colônia. Não poderíamos desejar uma força de trabalho melhor, robusta, experiente em todo o trabalho do

mato e exibindo aptidões surpreendentes para o trabalho manual (*apud* Fouck 2006, p. 57-58).

Adolphe Sylvestre Félix Éboué (1884-1944) é uma figura emblemática e ambivalente da história da Guiana Francesa e da administração colonial francesa. Reconhecido como um dos mais destacados nomes da Guiana Francesa no contexto imperial, Éboué foi, simultaneamente, um agente colonial alinhado aos princípios da administração francesa, um defensor da política de assimilação e um importante protagonista no debate sobre a descolonização. Além de seu papel como administrador, destacou-se como um influente líder da França Livre durante a Segunda Guerra Mundial. Nascido em Caiena, na Guiana Francesa, era neto de escravizados e filho de um garimpeiro e de uma comerciante. Criado em um ambiente que valorizava a cultura crioula, recebeu uma bolsa de estudos para o ensino médio em Bordeaux, o que lhe permitiu ingressar na prestigiada *École nationale de la France d'Outre-Mer* (também conhecida como *École coloniale*), em Paris, onde se formou em Direito (Maran, 2007; Capdepu, 2013; Barnabas, 2013).

Iniciando sua carreira na administração colonial, Éboué foi nomeado governador de Guadalupe em 1936, tornando-se o primeiro negro francês a ocupar um alto cargo colonial. Dois anos depois, em 1938, foi transferido para o Chade, na África Equatorial Francesa. Com a eclosão da Segunda Guerra Mundial e a ocupação da França pelo regime nazista, Éboué se alinhou a Charles de Gaulle, contribuindo de maneira significativa para a mobilização das colônias em apoio à França Livre. Além de suas funções administrativas, Éboué foi um ativo membro da maçonaria francesa e membro da *Section Française de l'Internationale Ouvrière* (SFIO) até 1939. Sua atuação na Conferência de Brazzaville, em 1944, foi marcante, onde ele participou das discussões sobre a descolonização sob a liderança do general De Gaulle. Ao falecer em 1944, no Cairo, vítima de uma congestão pulmonar, seu corpo foi posteriormente trasladado para Paris, onde foi enterrado no Panteão, tornando-se o primeiro negro a receber tal honra (Maran, 2007; Capdepu, 2013; Barnabas, 2013). A trajetória de Éboué reflete a complexa interação entre as políticas de assimila-

ção colonial e a resistência, demonstrando as tensões de uma “dupla consciência” (Gilroy, 2001; Du Bois, 2021) e o papel das elites coloniais na construção de um futuro pós-colonial. Arlette Capdepuuy (2013) argumentou em sua tese que a memória de Félix Éboué foi apropriada pelo Estado, sendo transformada em um mito. No entanto, ela ressalta que essa construção mitológica não deve obscurecer as complexidades e contradições que marcaram sua trajetória, apontando para a ambivalência de sua figura no contexto colonial e pós-colonial (Capdepuuy, 2013).

Crítico da política de assimilação, bem como das posições de Gaston Monnerville e Félix Éboué, o poeta, jornalista, educador e político guianense Léon-Gontran Damas, um dos cofundadores do movimento literário da Négritude na década de 1930, expõe de forma contundente, em seu livro *Retour de Guyane: suivi de Misère Noire et autres écrits journalistiques* (1938), o papel da educação no contexto colonial e pós-colonial. Segundo ele, o sistema educacional não apenas reproduz, mas também impõe de maneira mecânica uma narrativa única sobre a origem dos franceses, apagando as especificidades históricas e culturais. Essa abordagem universalista, sob o pretexto de igualdade, ignorou deliberadamente as particularidades sociais, econômicas, regionais, ecológicas e humanas da Guiana Francesa e da região em que está inserida. Em nome de um ideal de cidadania francesa, a educação desconsiderou a diversidade e reforçou implicitamente valores associados à branquitude (Conceição, 2020; 2022) como padrão normativo. Para Damas,

[...] a educação que a Guiana Francesa recebe não tem bases sólidas e necessariamente tende a um desequilíbrio de pensamento e verbo.

Essa educação não inclui a história, nem a geografia do continente americano onde mora o indivíduo que a recebe, nem a organização social, nem as origens dos primeiros homens que habitaram a região, muito menos a tragédia da qual a realidade é presente.

A educação parece ter apenas um objetivo: esconder certas lacunas, mas também certas realidades. Esse ensino singular invariavelmente se relaciona a um país que se chamava Gália, aos habitantes deste país, os gauleses, ao seu heroísmo no espaço, à sua autoridade incontestável no tempo, ao respeito que merecem, a sua humanidade superior,

à sua concepção mística de raça. Você pode sentir o princípio da desigualdade dos homens, a ideia de um Deus único e triplo, implacável como um sumo sacerdote do Templo de Jerusalém e imbecilamente bom como um antigo sacristão de “A Cruz”; tudo isso em um molho moral afro-cristão, suscetível a acomodar fetiches e feiticeiros e de temperamentos para os vergonhosos ricos polígamos. Napoleão, o escravagista, é o grande imperador dos guianenses, filho de gauleses. Os irmãos de Toussaint-Louverture aprendem a se curvar ao vencedor de Austerlitz, diante do homem que vendeu a Louisiana. Em vão eles proclamam o protesto do poeta: “Ó Córsega com cabelos lisos...” Isso obviamente só pode aumentar o prestígio do grande comerciante de escravos: que grandeza já é ter cabelos lisos!

De fato, essa educação busca apenas um resultado. Por uma necessidade espontânea de cultura, por tais meios de humanização, por esse valor humano, em substituição a um cidadão francês.

Não pode haver dúvida de dar aos guianenses, nem autoconsciência, nem as possibilidades de se desenvolver em uma direção adequada às suas tendências, seu passado social, sua raça. Pelo contrário, é uma questão de subjugar seu coração, seu livre arbítrio, sua mente (Damas, 2003 [1938], p. 85-86).

A partir da perspectiva de Damas, a escola, tanto laica quanto religiosa, desempenhou um papel central na consolidação do chamado “espírito civilizatório” francês, promovido pela Terceira República. A educação foi um instrumento essencial da administração colonial, contribuindo para a construção e o reforço da identidade nacional entre os colonizados. No entanto, apesar de seu caráter supostamente universal, a escola se desenvolveu de maneira desigual nas diferentes regiões da Guiana Francesa e entre distintos grupos sociais. As críticas de Damas evidenciam um problema ainda presente na educação dos territórios ultramarinos franceses: a ausência da história local nos currículos escolares, reforçando o risco de uma narrativa única sobre a história francesa. Embora não consensual, a assimilação tornou-se uma política hegemônica, sustentada por estruturas, instituições e práticas sociais que, segundo Dominique Chathuant (2000), conformaram o que denominou de “estrutura mental assimilacionista”.

## A ESCOLA E AS IMAGENS DA ASSIMILAÇÃO

Nesta seção, pretendo apresentar algumas imagens que ilustram a longa trajetória da política de assimilação e seu impacto na educação na Guiana Francesa contemporânea, conforme discutido até aqui. Além disso, compartilho reflexões oriundas de minha experiência de trabalho de campo, a partir de trocas e interações com interlocutores que me levaram a repensar a complexa dinâmica da assimilação no contexto contemporâneo guianense – inspirando-me na abordagem de Marilyn Strathern (2014), que enfatiza o papel da antropologia na elucidação e descrição das complexidades da vida social. Portanto, busco dar visibilidade a essas experiências e aos sentidos que emergem delas. Como destaca a autora: “Os etnógrafos se colocam a tarefa de não só compreender o efeito de certas práticas e artefatos na vida das pessoas, mas também recriar alguns desses efeitos no contexto da escrita sobre eles” (Strathern, 2014, p. 350). Assim, esta seção se propõe a articular análises históricas e etnográficas, explorando como a assimilação continua a se manifestar e a ser ressignificada na Guiana Francesa contemporânea.

Ao chegar à Guiana Francesa, estabeleci-me inicialmente em Saint-Laurent-du-Maroni, na região sudoeste, fronteira com o Suriname. Trabalhei como assistente de língua portuguesa em um colégio de ensino médio, onde fui apresentado aos professores, majoritariamente oriundos da França hexagonal. Essa realidade evidencia um problema histórico persistente no território: embora a política de assimilação tenha formado uma elite crioula vinculada à administração colonial, a maioria dos funcionários públicos ainda é recrutada na metrópole para períodos temporários de trabalho, sendo chamados por alguns interlocutores guianenses de “missionários da República”. A escassez de profissionais especializados na região agrava as desigualdades locais.

Entre os professores que conheci, estava Jean-Michel<sup>13</sup>, um bretão branco, de cabelos longos e loiros, professor de física e praticante de

---

<sup>13</sup> Para resguardar a identidade de meus interlocutores, todos os nomes mencionados neste trabalho serão fictícios.

capoeira. Em determinada ocasião, insistiu para que eu participasse de uma de suas aulas. Foi-me apresentado por outra professora, que, apesar de destacar suas opiniões por vezes racistas, enfatizou que: *C'est une très bonne personne* (“É uma boa pessoa”). Jean-Michel vivia na Guiana Francesa havia cerca de dois anos com sua esposa, uma jovem médica parisiense, e seus dois filhos pequenos. Contudo, sua permanência no território era temporária: ele pretendia partir assim que o contrato de quatro anos de trabalho do casal chegasse ao fim.

Em 5 de outubro de 2018, conforme registrei em meu caderno de campo, Jean-Michel me perguntou o que eu estava lendo. Respondi que acompanhava as notícias sobre o plebiscito de independência da Nova Caledônia<sup>14</sup> e comentei que me chocava com as condições da Guiana Francesa, semelhantes às de muitas regiões pobres do Brasil.

Ele prontamente rebateu: “Se a França permitisse a independência, a Guiana Francesa cairia no caos generalizado, seria o fim”. E prosseguiu: “As pessoas aqui só pensam em ter filhos para obter seguro social. Se nós, os franceses, partirmos, esse lugar estará perdido em um crescimento populacional descontrolado e no caos”. Quando argumentei sobre a autodeterminação dos povos, ele riu e afirmou: “Além de nós, só há ameríndios, os *businenges* [*marrons*] que vivem na floresta, os crioulos corruptos, haitianos e os brasileiros ilegais ligados ao garimpo”. Sorrindo, comparou: “Seria como confiar um estado do Norte do Brasil aos índios brasileiros; tudo entraria em colapso”. Para ele, a Guiana Francesa “não pode se desenvolver sozinha, eles iriam fazer guerra e se matariam uns aos outros”.

Essa conversa com Jean-Michel, professor de física e capoeirista admirado pelos estudantes, ilustra uma visão etnocêntrica e racista recorrente entre muitos funcionários franceses vindos da metrópole. Embora adotem um discurso paternalista, percebem-se como superiores e justificam sua presença no território por meio da ideia de uma “missão civilizatória”. Essa mentalidade reforça a análise apresenta-

---

<sup>14</sup> Nova Caledônia é um território ultramarino da França na Melanésia, situada no Oceano Pacífico.

da por Roland Corbisier no prefácio do clássico *Retrato do Colonizado precedido pelo Retrato do Colonizador* (1967), de Albert Memmi:

Apesar do clima e da repugnância que lhe inspiram os costumes dos colonizados, o colonizador projeta sua existência na colônia em um tempo sem fim, pois nem por hipótese admite que um dia o colonizado possa sacudir o jugo a que se acha submetido. O colonizador, enquanto tal, é, pois, necessariamente conservador, quer dizer, não pode deixar de querer a conservação do estatuto colonial de que é único beneficiário. Além de ser conservador, e até mesmo reacionário, o colonizador, que pode ter sido democrata ou socialista na metrópole está exposto à tentação fascista, pois – como observa Memmi – para que “possa subsistir como colonizador, é necessário que a metrópole permaneça eternamente uma metrópole” (*apud* Memmi, 1967, p. 9-10).

Em um segundo momento, no *collège* onde atuei, localizado em Matoury, cidade próxima a Caiena, trabalhei em colaboração com a professora responsável pelo setor de línguas, Madame Monlouise-Devoir. Minha atuação envolveu o acompanhamento de estudantes com idades entre 11 e 15 anos<sup>1516</sup>. As interações que estabeleci durante essas atividades resultaram em uma coleta significativa de informações, especialmente por ocorrerem em uma fase de consolidação das noções de identidade nacional entre os alunos. Observando seus diálogos, percebi uma tensão recorrente sobre a identificação de alguns como franceses ou guianenses, uma dicotomia difícil de concili-

---

<sup>15</sup> Distribuídos entre as turmas de *sixième* (sexto ano), *cinquième* (quinto ano), *quatrième* (quarto ano) e *troisième* (terceiro ano), conforme a estrutura do sistema educacional francês, no qual o *collège* corresponde ao primeiro ciclo do ensino secundário. Essa etapa compreende quatro anos de formação, sucedendo o ensino fundamental.

<sup>16</sup> No que diz respeito ao ensino de línguas estrangeiras, o currículo segue as diretrizes do Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (QECR). Os estudantes com os quais trabalhei estavam predominantemente entre os níveis A1 e A2, o que orientou a elaboração de atividades voltadas para o desenvolvimento da comunicação linguística, com ênfase na expressão oral e na compreensão da língua portuguesa.

ar para muitos. Além disso, certos discursos reforçavam a associação entre a nação francesa e uma identidade racial branca. Essa experiência evidenciou como diferentes concepções de nação, assimilação e identidade racial se manifestavam no cotidiano escolar.

No meu primeiro dia na escola, a professora pediu que os alunos se apresentassem em português, mencionando nome, idade, local de residência e nacionalidade. Nervosos, os estudantes recitavam o que pareciam já ter ensaiado. No entanto, ao abordarem a questão da nacionalidade, muitos hesitavam. “Eu sou francesa” ou “eu sou francês”, orientavam as professoras conforme o gênero. Quando alguns respondiam “je suis guyanais”, eram prontamente corrigidos pelas colegas: “Você deve dizer ‘eu sou francês’”. A professora Madame Monlouis-Devoir reforçava a identidade nacional francesa, validando-a como a resposta correta.

Logo percebi que a questão ia além de uma simples dificuldade conceitual sobre nacionalidade, pois diversos alunos se identificavam espontaneamente como brasileiros, surinameses ou haitianos. O verdadeiro impasse surgia quando estudantes nascidos na Guiana Francesa não seguiam a definição considerada “correta” pela professora. Essa tensão gerava debates acalorados e, por vezes, conflitos. “Eu nasci na Guyane, então sou guianense!”, afirmava um aluno, apenas para ser corrigido por outro: “Ele perguntou sua nacionalidade, idiota! Você tem que dizer que é francês”.

Essas discussões eram frequentes e geravam confusão entre os alunos nas aulas de português. Madame Monlouis-Devoir e eu explicávamos que, embora nascessem na Guiana, eram franceses, pois o território ainda fazia parte da França. No entanto, muitos contestavam, argumentando que seus pais os instruíam a se identificarem como guianenses, pois viam a França como algo distante de sua realidade. Isso revelava que os debates sobre soberania não se restringiam à escola, mas faziam parte do cotidiano familiar dos estudantes.

No dia 31 de janeiro de 2019, durante uma aula com alunos de *quatrième* (equivalente ao oitavo ano no Brasil), apresentei personalidades de língua portuguesa indicadas pela professora, entre elas Leila Lopes, Miss Universo 2011. Nenhum estudante a conhecia, embora comentassem sua beleza. Ao perguntar de qual país ela pode-

ria ser, Simone, uma aluna brasileira, sugeriu o Brasil. Lea, uma guianense, discordou, afirmando que “as brasileiras eram mais claras”, refletindo sua percepção baseada nas imigrantes brasileiras da região, predominantemente de pessoas pardas, miscigenadas entre brancos e indígenas. Diante dessa observação, expliquei que o Brasil possui grande diversidade racial e que muitas pessoas poderiam se assemelhar à mulher na imagem – assim como eu, de pele preta retinta. Informei que cerca de 53% da população brasileira se identifica como *noir* ou *nèg*<sup>17</sup>. Ressaltei que os afrodescendentes são maioria no Brasil e que há muitas pessoas com traços semelhantes aos meus que se reconhecem como negras.

Expliquei que, assim como muitas brasileiras, Leila falava uma variação do português, comum também em alguns países africanos. Nesse momento, George perguntou: “Professor, ela é africana?”. Respondi que sim e aproveitei para esclarecer que a África é um continente diverso, com múltiplos países e línguas. No mapa-múndi, destaquei nações como Angola, Moçambique, Cabo Verde, Guiné-Bissau, e São Tomé e Príncipe, onde o português é língua oficial devido à colonização portuguesa. O menino a observou com desconforto e respondeu em francês: “Elle est moche” (“Ela é feia”). No entanto, momentos antes de descobrirem sua origem africana, os alunos comentavam admirados sobre sua beleza. A mudança abrupta de percepção evidenciava que a questão não era a aparência de Leila Lopes, mas sim o incômodo gerado por sua ascendência africana entre os estudantes.

Retomei a conversa, relatando que o Brasil foi colonizado por portugueses que exploraram a mão de obra de africanos escravizados, tornando-os a base da economia colonial. Por isso, muitos brasileiros possuem pele escura e se identificam como negros e afrodescendentes. Enquanto falava, notei olhares de estranhamento até que Camille comentou: “Professeur, il n’est pas bon de dire que vous êtes africain” (“Professor, não é bom dizer que você é africano”). Respondi que, de fato, eu não era africano, mas sim descendente. Esse diálogo me re-

---

<sup>17</sup> O termo *nèg* na língua crioula é usado na cultura afro-guianense para afirmar a identidade africana ou de origem africana.

meteu a Achille Mbembe: “Nem todos os negros são africanos, assim como nem todos os africanos são negros” (Mbembe, 2018, p. 31).

Lina, uma aluna haitiana que até então permanecia em silêncio, de repente exclamou: “Monsieur, vous avez la couleur sucrée” (“Senhor, você tem a cor açucarada”) e riu timidamente. Intrigado, perguntei o significado da expressão, especialmente porque sua pele era muito semelhante à minha, talvez até um tom mais escura. Sem hesitar, ela respondeu: “Comme le sucre brûlé” (“Como o açúcar queimado”). A explicação de Lina me pareceu uma metáfora eufemística para a questão racial entre os alunos. Além de remeter à cor da pele, evocava um símbolo colonial por excelência: o açúcar. Refleti sobre como a produção açucareira no Caribe e nas Américas segue central para compreender a história e as sociedades moldadas pelo sistema de *plantation* (Mintz, 2003). Não me pareceu coincidência que uma aluna haitiana recorresse a essa imagem, carregada de significados históricos e sociais.

Expliquei à aluna que a cor era apenas uma das muitas heranças africanas, juntamente com influências culturais. Ressaltei que essa “cor açucarada” nos diferenciava dos portugueses e franceses do hexágono, ligando-nos à história da Guiana Francesa e do Haiti, marcadas pela escravidão africana. Afirmei que brasileiros, guianenses e haitianos compartilham tons de pele semelhantes aos de Leila Lopes, evidenciando os laços entre Europa, África e Américas<sup>18</sup>. Concluí que, apesar da colonização francesa, a herança africana é um elemento comum a todos no território.

---

<sup>18</sup> Essa minha identificação também é em certo sentido arbitrária e ligada intimamente ao colonialismo e ao racismo já que como sabemos: “‘África’ e ‘negro’ – uma relação de coengendramento liga esses dois conceitos. Um confere ao outro seu valor consagrado. Como já dissemos, nem todos os africanos são negros. No entanto, se a África tem um corpo e se é um corpo, um *isto*, é o negro que o confere a ela – pouco importa onde ele se encontre no mundo. E se o negro é uma alcunha, se ele é *aquilo*, é por causa da África. Ambos, o isto e o aquilo, remetem à diferença mais pura e mais radical e à lei da separação. Um se confunde com o outro e faz pesar no outro sua carga untuosa, a um só tempo sombra e matéria. Ambos são produto de um longo processo histórico de fabricação de sujeitos raciais” (Mbembe, 2018, p. 79).

Os alunos me olharam nervosos, e algumas alunas balançavam a cabeça em desaprovação. Chloé, uma estudante de origem crioula, expressou sua discordância em tom firme: “Monsieur, je ne suis pas une descendante des Africains, je suis française” (“Senhor, eu não sou descendente de africanos, eu sou francesa”). Sua fala carregava um tom de imposição, evidenciando que, para ela, afirmar-se francesa era também uma forma de reivindicar uma identidade que considerava superior.

Ao ouvir a estudante, respondi que a compreendia e que, de fato, ela estava correta. No entanto, expliquei que: “isso não nega o fato de que, na história, os franceses utilizaram africanos no processo de colonização da Guiana Francesa. Alguém teve que trabalhar e se esforçar aqui, e não foram apenas os franceses; foram os africanos. Por isso, todos aqui também herdaram, em parte, a sua cor”, simplifiquei.

Irritada, a pequena aluna me deu sua última argumentação: “Ici c'est la France, monsieur, et la France est un pays blanc, donc, je suis blanche” (“Aqui é a França, senhor, e a França é um país branco, então, eu sou branca”). No entanto, Lina, a aluna haitiana que estava ao lado dela, prontamente respondeu, corrigindo-a com um olhar reprovador e em tom de espanto: “Mais non, tu n'es pas blanche” (“Mas não, você não é branca”). Chloé, olhou-a fixamente e retrucou: “Ce ici est la France, alors, je suis blanche” (“Se aqui é a França, então, eu sou branca”).

Os diálogos com meus alunos evocaram as reflexões de Frantz Fanon em *Pele Negra, Máscaras Brancas* (2008) sobre o colonialismo epistemológico. Na Guiana Francesa, a identidade francesa é atravessada por desigualdades e por uma idealização da metrópole – fenômeno que, segundo minha hipótese, resulta de um longo processo de construção do afrancesamento (assimilação) como expressão da colonialidade. Como destaca Serge Mam Lam Fouck (2007, p. 94), a escola reforça essa visão, tornando a França “a pátria que se aprendeu a amar mais do que realmente conhecer”. No entanto, como observou Dakhliia (2005, p. 8), “não é mais suficiente ser cidadão francês para ser considerado completamente francês – e europeu – e tratado como tal”. Esse processo, denominado *francisation*, envolve a assimilação de valores e práticas francesas, frequentemente associ-

adas à “brancura” (Mbembe, 2019, p. 140). A República Francesa, ao se apresentar como laica e “cega” à cor (*colour blind*), oculta as desigualdades estruturais que permeiam a identidade nacional (Mbembe, 2019). O pertencimento não é garantido apenas pelo nascimento em território francês, mas pela adoção da língua, cultura e instituições do país, muitas vezes em detrimento de heranças culturais preexistentes. Como aponta Mbembe (2018), as categorias raciais só fazem sentido dentro de uma estrutura de poder que as nomeia e hierarquiza. Assim, a escola se torna um agente central da política assimilacionista, operando dentro de uma lógica colonial que persiste na República Francesa.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida neste artigo evidencia como os processos históricos e políticos moldaram a luta pela igualdade e cidadania nas antigas colônias francesas, com ênfase na Guiana Francesa. Entre o final do século XIX e a primeira metade do século XX, as populações colonizadas articularam estratégias de engajamento político que culminaram na departamentalização de 1946, consolidando o protagonismo dos crioulos e sua integração à estrutura sociopolítica francesa. Além disso, este estudo examinou o papel do sistema escolar francês na perpetuação da colonialidade, ao incorporar a ideologia do progresso e a “missão civilizatória”. O modelo educacional, ao formar uma elite crioula voltada para a administração colonial, reforçou uma visão etnocêntrica da história francesa e contribuiu para o silenciamento das narrativas locais e latino-americanas. Por fim, com base em uma abordagem etnográfica, a pesquisa demonstrou como a assimilação, enquanto mecanismo da colonialidade, continua operando no contexto escolar da Guiana Francesa, evidenciando a persistência das dinâmicas de dominação e exclusão na educação do território.

### REFERÊNCIA

BARNABAS, Cristóbal. *Félix Éboué*. Saarbrücken: Lambert Academic Publishing, 2013.

- CAPDEPUY, Arlette. *Félix Éboué, 1884-1944: mythe et réalités coloniales*. Bordeaux: Université Michel de Montaigne Bordeaux III, 2013. Disponível em: <https://theses.hal.science/tel-01249385>. Acesso em: 28 abr. 2025.
- CARDOSO, Ciro Flamarion S. *Economia e sociedade em áreas coloniais periféricas: Guiana Francesa e Pará (1750-1817)*. 1. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1984.
- CHATHUANT, Dominique. «L'assimilationnisme: une structure mentale à l'origine de la départementalisation». *Études Guadeloupéennes*, n.º hors-série, dezembro de 2000.
- CONCEIÇÃO, Willian Luiz da. *Nous sommes abandonnés par la France: um território da França na América do Sul e o estilhaçar do universalismo no chão da Guiana Francesa: experiências, identidades e políticas de assimilação*. 2022. Tese (Doutorado) – UFRJ, Museu Nacional, Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social. Disponível em: <http://objdig.ufrj.br/72/teses/932718.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2025.
- CONCEIÇÃO, Willian Luiz da. *Branquitude: dilema racial brasileiro*. Rio de Janeiro: Papéis Selvagens, 2020. Disponível em: [https://www.academia.edu/44233851/Branquitude\\_Dilema\\_racial\\_brasileiro\\_Pap%C3%A9is\\_Selvagens\\_Edi%C3%A7%C3%B5es\\_2020\\_Livro\\_Completo](https://www.academia.edu/44233851/Branquitude_Dilema_racial_brasileiro_Pap%C3%A9is_Selvagens_Edi%C3%A7%C3%B5es_2020_Livro_Completo). Acesso em: 28 abr. 2025.
- DAKHLIA, Jocelyne. *Islamicités*. Paris: PUF, 2005.
- DAMAS, Léon-Gontran. *Retour de Guyane: suivi de misère noire et autres écrits journalistiques*. Paris: Édition Jean-Michel Place, 2003 [1938].
- DU BOIS, W. E. B. *As Almas do Povo Negro*. 1. ed. São Paulo: Veneta, 2021.
- FANON, Frantz. *Os Condenados da Terra*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.
- FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: EDUFBA, 2008.
- FOUCK, Serge Mam Lam. *Comprendre la Guyane d'aujourd'hui: un département français dans la région des Guyanes*. Matoury: Ibis Rouge Éditions, 2007.

- FOUCK, Serge Mam Lam. *Histoire de l'assimilation: Des "vieilles colonies" françaises aux départements d'outre-mer – La culture politique de l'assimilation en Guyane et aux Antilles françaises (XIXe et XXe siècles)*. Matoury: Ibis Rouge Éditions, 2006.
- GILROY, Paul. *O atlântico negro: modernidade e dupla consciência*. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 2001.
- JOLIVET, Marie-José. Approche anthropologique du multiculturalisme guyanais: marrons et créoles dans l'Ouest. In: LÉGLISE, I.; MIGGE, B. (Org.). *Pratiques et représentations linguistiques en Guyane: regards croisés*. Paris: IRD, 2007.
- LAROUSSE, Pierre; COLLECTIF D'AUTEUR. *Le petit Larousse illustré: en couleurs*. 100ème édition. Paris: Larousse, 2004.
- LOUIS, Patrice. *Conversation avec Aimé Césaire*. Fort-de-France: Collection «Arléa-Poche», n.º 114, 2004.
- MARAN, René. *Félix Éboué: Grand commis et loyal serviteur, 1885-1944*. Paris: L'Harmattan, 2007. Disponível em: <https://shs.cairn.info/revue-cahiers-jaures-2011-2-page-147>. Acesso em: 28 abr. 2025.
- MBEMBE, Achille. *Crítica da razão negra*. SP: N-1 edições, 2018.
- MBEMBE, Achille. *Sair da Grande Noite: ensaio sobre a África descolonizada*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.
- MEMMI, Albert. *Retrato do Colonizado precedido pelo Retrato do Colonizador*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1967.
- MINTZ, Sidney. *O poder amargo do açúcar: produtores escravizados, consumidores proletarizados*. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2003.
- MONNERVILLE, Gaston. Témoignage. *De la France équinoxiale au Palais de Luxembourg*. Paris: Plon, 1975.
- SARAIVA, Edmund. *Sinnamary ou une promenade en Guyane*. Paris: André Tournon et cie Imprimeurs-Éditeurs, 1933.
- STRATHERN, Marilyn. *O efeito etnográfico e outros ensaios*. São Paulo: Cosac Naify, 2014.
- THOMAZ, Omar Ribeiro. *Ecos do Atlântico Sul. Representações sobre o Terceiro Império Português*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/FAPESP, 2002.



# A América Latina no currículo vigiado do Estado do Paraná

Wilian Carlos Cipriani Barom

Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa-PR. Professor Adjunto do Departamento de Teoria e Prática de Ensino da Universidade Federal do Paraná. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/0646791523388749>. Orcid: 0000-0002-8230-0845. E-mail: [wilianbarom@ufpr.br](mailto:wilianbarom@ufpr.br).

Talvez, no caso do Estado do Paraná, seja insuficiente falar apenas em “currículo prescrito” ou recorrer à tradicional divisão, comum na literatura e no senso comum das unidades escolares, entre “currículo formal” e “currículo real”, para definir as novas dinâmicas que têm ocorrido na relação entre o poder político e as unidades escolares.

A criação do Livro Registro de Classe Online (LRCO)<sup>1</sup>, em 2022, por meio da Instrução Normativa N.º 06/2022 – CDE/DNE/DPGE/SEED<sup>2</sup>, no período da gestão do Secretário da Educação Renato Feder – mas que já vinha sendo implementado desde o início do ano anterior, como indicam os vídeos oficiais do Canal do Professor (Formação Continuada SEED-PR<sup>3</sup>) –, possibilitou o primeiro passo do que seria esse esfacelar entre as fronteiras do “formal” e do “real”. Essa medida possibilitou a padronização da escrituração da vida escolar dos estudantes, “garantindo a integridade e a consulta em tempo real à veracidade das suas informações, além de estabelecer a obrigatoriedade de cumprimento dos prazos para os registros, conforme estipulado pela mantenedora”<sup>4</sup>. Em outras palavras, o tradicional livro físico de chamada (que comprovava a frequência dos estudantes), as atividades realizadas e o rendimento escolar foram convertidos em uma ferramenta on-line de preenchimento obrigatório, que passou a fazer parte do cotidiano do trabalho docente.

Este Livro Online foi implantado rapidamente devido ao cumprimento da Instrução, que estabelecia que a direção escolar fosse responsável por “fazer cumprir as determinações” referentes aos registros dos professores, além de supervisionar os setores pedagógicos.

---

<sup>1</sup> Disponível em [https://professor.escoladigital.pr.gov.br/rco\\_mais\\_aulas](https://professor.escoladigital.pr.gov.br/rco_mais_aulas). Acesso em: 09 abr. 2025.

<sup>2</sup> Assinada pelo Diretor de Planejamento e Gestão Escolar, Paulo Roberto Falcão, pela chefe do Departamento de Normatização Escolar, Telma Aparecida dos Santos Luzio, e pela Coordenadora da Documentação Escolar, Anete Elise Siedel Vasconcelos.

<sup>3</sup> Disponível em [https://www.youtube.com/playlist?list=PL8MC9s1qHrSVq4NuoXs78oLO51s\\_Zalfv](https://www.youtube.com/playlist?list=PL8MC9s1qHrSVq4NuoXs78oLO51s_Zalfv). Acesso em: 09 abr. 2025.

<sup>4</sup> Disponível em [https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos\\_restritos/files/documento/2022-08/instrucao\\_normativa\\_062022\\_cdednedpgeeed.pdf](https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2022-08/instrucao_normativa_062022_cdednedpgeeed.pdf). Acesso em: 09 abr. 2025.

Estes também precisaram acompanhar semanalmente a implementação e os registros, emitindo parecer favorável a cada fechamento de período avaliativo. Em seguida, o Registro de Classe Online era enviado pela secretaria ao Sistema Estadual de Registro Escolar (SERE), que busca compor uma grande base de dados educacionais relativos à matrícula e a frequência dos estudantes.

Por ser uma ferramenta digital, e não mais um livro físico limitado ao número de páginas, o Livro Online tem sido reformulado anualmente para se tornar também um grande centro de referência para o trabalho docente, superando suas intenções iniciais. Acelerado pelo período de pandemia, que proporcionou verdadeiros laboratórios para a implementação de soluções digitais tanto no setor público quanto no privado, o sistema agora reúne – em um único espaço acessado diariamente por celulares, tablets e computadores dos professores –, um “módulo de planejamento”, denominado de Registro de Classe Online + Aulas (RCO+Aulas). Nesse módulo, o docente encontra planos de aula específicos para todas as suas disciplinas, para todas as aulas, organizados cronologicamente conforme uma sequência idealizada de conteúdos a ser desenvolvida, incluindo sugestões de exercícios, videoaulas e slides de apresentações prontas. Embora não seja obrigatório que os professores adotem esses materiais – podendo, inclusive, editá-los, caso optem por não utilizá-los –, é recomendável que apresentem seus próprios planos de aula ao setor pedagógico. No entanto, convenhamos: isso se torna praticamente inviável diante da realidade de um professor de História da rede estadual, que ministra, em média, 10 aulas por dia – sem contar outros vínculos de trabalho. Elaborar planos individualizados para todas as aulas, ou mesmo um Plano de Trabalho que organize blocos de aulas, torna-se ainda mais desafiador diante do aumento recente da burocratização de outras esferas do trabalho docente que vem acontecendo no Estado do Paraná.

Dessa forma, podemos inferir certo êxito na adesão dos professores aos materiais educacionais do RCO+AULAS. No entanto, trata-se de uma dedução que ainda requer comprovação por meio de pesquisas futuras. Afinal, a literatura costuma apontar, nesses casos, processos de adesão bastante particularizados, marcados por episódios

de tradução, resistência e, por vezes, estratégias que apenas aparentam conformidade com o proposto (Apple, 1982; Sacristan, 2018).

Contudo, esse é um quebra-cabeça com mais peças que tornam a nossa análise da presença da América Latina no currículo do Ensino Fundamental dos Anos Finais do Estado um trabalho um pouco mais complexo.

Três documentos precisam aqui ser citados: a Base Nacional Comum Curricular (2017), o Currículo da Rede Estadual Paranaense (2019) e o Caderno Currículo Priorizado da Rede Estadual de Ensino (2020).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 20 de dezembro de 2017<sup>5</sup>, é o documento que tem possibilitado mudanças no ensino de História no Estado do Paraná e em outras unidades da federação. Como um documento que estabelece normas para as redes de ensino e suas escolas, tanto públicas quanto particulares – e por servir como uma base na criação dos currículos e projetos pedagógicos para a educação infantil, fundamental e média no Brasil –, a BNCC acabou determinando, direta ou indiretamente, o que todos os alunos da Educação Básica devem aprender.

O que diferencia o documento da BNCC em relação ao documento anterior, os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998), é a forma como os conteúdos são organizados: em Unidades Temáticas, Objetos de Conhecimento e Habilidades. Anteriormente, a estrutura era composta por Objetivos, Critérios para a seleção dos conteúdos para o professor e Eixos Temáticos norteadores. Pela primeira vez, temos uma lista extensa de conteúdos distribuídos por ano escolar, cada um identificado por um código alfanumérico que indica o que se espera do seu desenvolvimento. Chamadas de habilidades, essas expectativas “expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares” (Brasil, 2017, p. 29). Segundo o documento da BNCC, esses códigos foram criados para garantir o desenvolvimento das competências específi-

---

<sup>5</sup> A parte referente ao Ensino Médio na Base Nacional Comum Curricular foi entregue com certo atraso. Em 2 de abril de 2018, o Ministério da Educação encaminhou ao Conselho Nacional de Educação (CNE) a terceira versão da BNCC, agora incluindo essa etapa de ensino.

cas da área e estão associados aos chamados “Objetos de Conhecimento”, definidos de forma bastante genérica como os “conteúdos, conceitos e processos” organizados a partir de uma unidade temática. Ainda, vale aqui destacar, conforme enfatiza a BNCC, estas habilidades não descrevem ações ou condutas esperadas do professor, não indicam preferências por abordagens ou metodologias específicas, não representam uma ordem ou hierarquia entre as aprendizagens e tampouco devem ser tomadas como um modelo obrigatório (Brasil, 2017, p. 30).

O fato é que, uma vez estabelecido esse currículo mínimo comum, acompanhado de seus respectivos códigos de controle, abriu-se espaço para o avanço de uma visão tecnocrática que tende a reduzir o aprendizado escolar a índices de rendimento. E pela primeira vez, isso se tornou plenamente possível com o texto da BNCC. Se esta intenção já estava posta em alguns dos grupos que conduziram e apoiaram a elaboração da Base – a exemplo dos reformadores empresariais do “Movimento Pela Base”<sup>6</sup> –, o texto da BNCC fez questão de não explicitar esta possibilidade em seu desejo de implementação de um Sistema Único de Educação Brasileira (Passos, 2024).

Desse modo, todo o ecossistema tecnológico e avaliativo que se desenvolveu posteriormente passou a depender moralmente da elaboração local dos currículos municipais e estaduais. Assim, podemos inferir que aqueles que adotaram de forma mais ampla a estrutura da

---

<sup>6</sup> Andrea Costola e Raquel Fontes Brogui, ambas da Universidade Estadual Paulista, em seu texto intitulado “Os reformadores empresariais e as políticas educacionais: análise do Movimento Todos pela Base Nacional Comum” (2018) listam várias entidades que foram representadas pelos agentes que compuseram o movimento, mostrando sua diversidade, porém, o peso da presença do setor empresarial. Citamos aqui algumas: Fundação Lemann, Instituto Airton Senna, Instituto Natura, Itaú BBA, Fundação Roberto Marinho, Instituto Unibanco, Instituto Inspirare, Instituto Rodrigo Mendes, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Fundação Itaú Social, Fundação SM, Instituto Singularidades, Todos Pela Educação, Instituto Pedagógico Acaia, Laboratório de Educação, UNDIME, CONSED, FGV, Inep, Banco Mundial, Fundação Cesgrario, Universidade Federal de Minas Gerais, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Ministério da Educação e Conselho Nacional de Educação.

BNCC conseguiram maior facilidade na implementação e criação destes instrumentos de avaliação.

Na sequência da BNCC, tivemos as formulações estaduais do currículo. O Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREP) foi implementado por meio de uma ação colaborativa entre Secretaria de Estado de Educação e do Esporte (SEED/PR), Conselho Estadual de Educação do Paraná (CEE/PR), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME/PR) e União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME/PR), e foi assinado pelo Chefe de Departamento de Desenvolvimento Curricular: Anderfábio Oliveira dos Santos<sup>7</sup>.

Em sua apresentação, o documento afirma o compromisso com as especificidades da Rede Estadual Paranaense, destacando suas principais necessidades e características. Defende que os conteúdos devem estar “adequados à realidade da regionalidade” (CREP, 2019, p. 3), posicionando-se como um documento orientador das Propostas Pedagógicas Curriculares (PPC), dos Planos de Trabalho Docente (PTD) e dos Planos de Aula.

Mantendo as mesmas sete competências específicas de História estabelecidas pela BNCC (Brasil, 2017, p. 402), o documento paranaense preserva os campos “Objetos de Conhecimento” e “Unidades Temáticas”, mas altera a nomenclatura de “Habilidades” para “Objetivos de Aprendizagem”, mantendo o mesmo código alfanumérico no corpo do novo código de referência. Além disso, introduz dois novos campos: “Orientações de Conteúdos”, que explicita com ainda mais clareza os conteúdos a serem trabalhados em cada objetivo; e “Trimestre”, que organiza os conteúdos em um cronograma de aplicação ao longo do ano letivo.

Ao aproximarmos os dois documentos, é possível destacar algumas observações relevantes:

---

<sup>7</sup> Membros da Equipe de História: Ma. em Educação, Camila Flávia Fernandes Roberto; graduado em História, Fábio dos Santos Lima; Me. em Educação, Fábio Aparecido Ferreira; Ma. em História, Lorena Pantaleão da Silva; Ma. em Antropologia, Vanessa Maria Rodrigues Viacava; e a graduada em História, Suelen Pinto da Cruz.

- Das 16 unidades temáticas sugeridas pela BNCC, 15 foram incorporadas integralmente, sem alterações. Nenhuma nova unidade foi criada pelo CREP;
- Dos 100 objetos de conhecimento propostos pela BNCC, 89 foram incorporados integralmente ao documento do CREP, seja na seção “Objeto de Conhecimento”, seja no novo campo intitulado “Orientações de Conteúdos”. Outros oito foram incluídos parcialmente, com ajustes pontuais – como a correção de redundâncias do texto original da BNCC, a substituição do termo “colonialismo” por “neocolonialismo” (em uma escolha teórica para se referir à segunda metade do século XX), e a exclusão do estudo de sociedades linhageiras e aldeias no objeto que trata das formas de organização política na África. Três objetos de conhecimento não foram contemplados: “O papel da religião cristã, dos mosteiros e da cultura na Idade Média” e “O papel da mulher na Grécia Antiga, em Roma e no período medieval” (ambos do 6.º ano), além de “Contestações e dinâmicas da vida cultural no Brasil entre 1900 e 1930” (9.º ano), suprimidos na versão paranaense do documento. Embora o conteúdo referente ao papel da mulher tenha sido excluído como “objeto de conhecimento”, ele permanece presente entre os objetivos de Aprendizagem (Habilidades), conforme previsto pela BNCC. Ainda assim, considerando que o CREP dedica apenas dois objetivos específicos ao estudo das mulheres na História, esperava-se uma presença mais expressiva desse tema – especialmente por se tratar de um documento elaborado por uma equipe majoritariamente composta por mulheres;
- Todas as 99 “Habilidades” propostas pela BNCC foram incorporadas pelo CREP. Em alguns casos, no entanto, essas habilidades foram desdobradas em mais de um Objetivo de Aprendizagem devido à sua repetição, o que resultou em um total de 102 objetivos. Dentre eles, apenas 21 foram mantidos integralmente, sem qualquer modificação. Os outros 81 passaram por pequenas edições. Essas alterações variaram: em alguns casos, as habilidades foram reescritas para conferir maior fluidez ao texto; em outros, foram adicionadas informações complementares ou descrições mais detalhadas. Houve também substituições de verbos, o que, por vezes, alterou o nível de complexidade ou a ênfase das habilidades. Além disso, observam-se inserções de recortes regionais ou locais em algumas formulações. Outro ponto relevante é a criação de 26 objetivos próprios pelo CREP, que não constam na proposta da BNCC.

Esse acréscimo revela um movimento de autoria e reinterpretação curricular que merece aqui um detalhamento.

Tabela 1 – Conteúdos extraídos dos Novos Objetivos de Aprendizagem do CREP

6.º Ano	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Cultura Caiçara</li> <li>✓ Os Faxinalenses</li> <li>✓ As Comunidades Quilombolas</li> <li>✓ Memória Local</li> <li>✓ Povos dos Sambaquis</li> <li>✓ Relação entre expansão Greco-romana e a escravização</li> <li>✓ O conhecimento científico no contexto Clássico e Medieval</li> <li>✓ Diferentes manifestações religiosas no mundo Medieval do Oriente e Ocidente</li> </ul>	<p>EF06HI01.d.6.02            EF06HI01.d.6.02            EF06HI01.d.6.02            EF06HI02.a.6.04            EF06HI04.c.6.07            EF06HI12.a.6.16            EF06HI15.d.6.20            EF06HI18.d.6.24</p>
7.º Ano	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Impacto do contato com a América para as alterações geográficas e de conhecimentos náuticos</li> <li>✓ Formas de trabalho e cultura entre os povos pré-colombianos</li> <li>✓ Transformações e crises na Europa nos períodos da Alta e Baixa Idade Média</li> <li>✓ Resistência dos povos originários ao processo de colonização nas Américas</li> <li>✓ Os Tropeiros e o processo civilizatório do Paraná</li> <li>✓ O papel dos povos originários, africanos e afro-brasileiros na resistência à economia colonial portuguesa</li> <li>✓ Transição para o Capitalismo e mudanças na política, sociedade e economia</li> </ul>	<p>EF07HI02.d.7.03            EF07HI03.d.7.05            EF07HI04.d.7.07            EF07HI12.c.6.18            EF07HI12.c.6.18            EF07HI16.d.7.23            EF07HI17.d.7.25</p>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ A Influência do movimento iluminista em revoluções posteriores</li> <li>✓ Transformações na produção ervateira no Paraná</li> <li>✓ Influências no Brasil com as conse-</li> </ul>	<p>EF08HI01.d.8.02            EF08HI03.c.8.05            EF08HI04.d.8.07</p>

<p>8.<sup>o</sup> Ano</p>	<p>quências do período Napoleônico</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Lutas pela terra de povos originários e negros locais</li> <li>✓ Relações de Trabalho, cultura e poder no período monárquico brasileiro</li> <li>✓ Colonização e resistência das populações locais ao imperialismo na África e Ásia</li> <li>✓ Escravização de povos originários, africanos e afro-brasileiros no Paraná</li> <li>✓ Correntes migratórias na formação do Estado do Paraná e Brasil</li> <li>✓ Eugenia e política de branqueamento no Estado do Paraná</li> <li>✓ Resistência à escravidão e fontes documentais</li> </ul>	<p>EFO8HI14.d.8.20 EFO8HI14.d.8.21</p> <p>EFO8HI26.d.8.28</p> <p>EFO8HI20.d.8.33</p> <p>EFO8HI20.d.8.34</p> <p>EFO8HI26.d.8.37 EFO8HI27.d.8.39</p>
<p>9.<sup>o</sup> Ano</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Movimentos messiânicos no Paraná</li> <li>✓ Contradições do governo Vargas</li> <li>✓ Movimentos migratórios da atualidade</li> </ul>	<p>EFO9HI02.c.9.03 EFO9HI05.c.9.10 EFO9HI36.a.9.39</p>

Fonte: o Autor (2025)

Excetuando alguns conteúdos canônicos mencionados — que, em certos casos, talvez nem exigissem a criação de novos objetivos e códigos —, muitos dos demais parecem decorrer de discussões críticas ao currículo, inclusive à própria BNCC. Cultura Caiçara, os Faxinalenses, as Comunidades Quilombolas, os Povos dos Sambaquis, os Pré-colombianos e a Memória Local são exemplos de conteúdos ligados a culturas e comunidades tradicionais historicamente invisibilizadas nos currículos escolares. Esses temas representam brechas importantes que possibilitam práticas pedagógicas contra-hegemônicas, por meio da valorização de saberes locais, modos de vida coletivos, práticas sustentáveis e vínculos com o território.

Outro ponto relevante é o destaque dado ao papel das resistências negra e indígena frente ao processo de colonização nas Américas. Em nível local, chama atenção o realce conferido às histórias da escravização, das lutas pela terra, da eugenia e das políticas de branquea-

mento no Estado do Paraná. Ao mesmo tempo, contudo, o currículo também corre o risco de reforçar elementos da História Oficial do Estado como, por exemplo, a ênfase na figura dos tropeiros, na produção ervateira e nas correntes (i)migratórias enquanto pilares da formação e da suposta “civilização” do território paranaense.

Com isso, ao analisarmos os dois documentos em sua totalidade, observa-se que 58,13% do texto da BNCC foi incorporado integralmente ao documento paranaense, enquanto 41,86% foi adotado com adaptações parciais, e apenas 1,39% não foi incorporado. Esses dados revelam um alto grau de aderência à BNCC, ainda que com margem para reinterpretações, às quais se somam os 26 novos objetivos de aprendizagem elaborados no contexto do currículo estadual.

Além da BNCC e do CREP, há ainda o documento intitulado Caderno Currículo Priorizado da Rede Estadual de Ensino, que também exerce influência direta sobre o módulo RCO+AULAS. Elaborado em 2020, como resposta aos déficits de aprendizagem provocados pelo período de isolamento durante a pandemia, o documento segue vigente, conforme informado em seu site oficial<sup>8</sup>. Na prática, ele assume o papel de currículo oficial do Estado, substituindo “temporariamente” o CREP.

O caderno seleciona, a partir do Currículo Estadual, apenas os conteúdos considerados “essenciais” para cada etapa da Educação Básica. Segundo o próprio texto, esses são os conteúdos que estruturam atualmente “a base para a progressão dos/as estudantes nos anos posteriores” (Currículo Priorizado, 2020, p. 2). Embora afirme não ter a intenção de limitar o currículo, mas sim de apoiar os professores na elaboração de seus planos de aula, o documento não explicita com clareza os critérios utilizados para essa seleção: apenas menciona que estão fundamentados na BNCC.

Outro ponto que chama atenção é a ausência de vinculação dos conteúdos aos códigos do CREP e da BNCC, o que dificulta a articulação entre os documentos. Soma-se a isso o fato de o caderno não apresentar informações sobre sua autoria nem descrever o processo

---

<sup>8</sup> Disponível em [https://professor.escoladigital.pr.gov.br/estudo\\_planejamento/curriculos\\_priorizados](https://professor.escoladigital.pr.gov.br/estudo_planejamento/curriculos_priorizados). Acesso em: 14 abr. 2025.

de elaboração, o que levanta questões sobre sua legitimidade e transparência. Quem selecionou esses conteúdos – e por que esses, e não outros? Não sabemos.

Ao compararmos o Currículo Priorizado com o CREP, percebemos, de início, outra mudança na organização estética e estrutural do documento. O currículo passa a ser subdividido em: “Unidades Temáticas”, “Objetos de Conhecimento”, “Orientações de Conteúdo”, “Conhecimentos Prévios” e “Objetivos” – uma reformulação que, a nosso ver, na forma como foi feita, prejudica o entendimento e compromete a qualidade de alguns dos pontos específicos do CREP.

Embora o termo “Unidades Temáticas” tenha sido mantido em relação a documentos anteriores, seu significado foi alterado, passando a designar outras categorias que não correspondem às unidades temáticas originalmente utilizadas. Já não se trabalha mais com temas amplos, como “A invenção do mundo clássico e o contraponto com outras sociedades” (BNCC), que agora é substituído por recortes mais específicos, como “Roma: monarquia, república e império”.

Deste modo, praticamente todas as unidades temáticas passaram a ser cópias integrais dos conteúdos propostos pelo CREP em suas orientações de conteúdo. O mesmo também aconteceu com alguns dos objetos de conhecimento, que tornaram-se cópias de antigas orientações de conteúdo. Ou, ainda, objetos de conhecimento do CREP que, na íntegra, tornaram-se objetivos no Currículo Priorizado. Ou seja, o documento apresenta uma considerável confusão, na qual temas, objetos de conhecimento e orientações de conteúdo não se distinguem mais de forma clara ou substancial, estando o conteúdo “essencial” ora como tema, ora como objeto de conhecimento ou como orientação de conteúdo, nem sempre se relacionando diretamente com os objetivos do documento.

Sendo um documento que busca decantar o “essencial” do CREP, é pertinente começarmos apontando aquilo que ele considerou não essencial, a partir da cópia integral dos objetos de conhecimento. Dos 92 objetos de conhecimento propostos pelo CREP, 52 foram incorporados integralmente, sem alterações, enquanto os 40 listados abaixo não foram adotados pelo Currículo Priorizado.

Tabela 2 – Objetos de Conhecimento não incorporados integralmente ao Currículo Priorizado.

1. A conquista e dominação da América e as formas de organização política dos indígenas e europeus: conflitos, dominação, conciliação e resistências.
2. A estruturação dos vice-reinos nas Américas.
3. Independências na América espanhola.
4. Os Estados Unidos da América e a América Latina no século XIX.
5. Resistências indígenas, invasões e expansão na América portuguesa.
6. A questão dos povos indígenas originários e populações afrodescendentes durante a República (até 1964).
7. A resistência dos povos e comunidades indígenas diante da ofensiva civilizatória.
8. A tutela da população indígena, a escravidão dos negros e a tutela dos egressos da escravidão.
9. As formas de organização das sociedades ameríndias.
10. As pautas dos povos indígenas no século XXI e suas formas de inserção no debate local, regional, nacional e internacional.
11. O discurso civilizatório nas Américas, o silenciamento dos saberes indígenas e as formas de integração e destruição de comunidades e povos indígenas.
12. Políticas de extermínio do indígena durante o Império.
13. A questão da falta de inserção dos negros no período republicano do pós-abolição.
14. As diferentes formas de organização política na África: reinos, impérios, cidades-estados etc.
15. As diferentes organizações social e cultural e formas de trabalho (de Africanos no Brasil).
16. As lógicas internas das sociedades africanas.
17. Os movimentos sociais e a imprensa negra; a cultura afro-brasileira como elemento de resistência e superação das discriminações.
18. Pensamento e cultura no século XIX: darwinismo e racismo.
19. Anarquismo e protagonismo feminino.
20. O imperialismo europeu e a partilha da África e da Ásia.
21. As experiências ditatoriais na América Latina
22. A Revolução Chinesa e as tensões entre China e Rússia.
23. A Revolução Cubana e as tensões entre Estados Unidos

24. Nova ordem econômica: as demandas do capitalismo industrial e o lugar das economias africanas e asiáticas nas dinâmicas globais.
25. A cultura local e a cultura comum.
26. A produção do imaginário nacional brasileiro: cultura popular, representações visuais, letras e o Romantismo no Brasil.
27. As descobertas científicas e a expansão marítima.
28. As lógicas mercantis e o domínio europeu sobre os mares e o contraponto Oriental.
29. O Mediterrâneo como espaço de interação entre as sociedades da Europa, da África e do Oriente Médio.
30. A Organização das Nações Unidas (ONU) e a questão dos Direitos Humanos.
31. O processo de redemocratização.
32. Os protagonismos da sociedade civil e as alterações da sociedade brasileira.
33. A Constituição de 1988 e a emancipação das cidadanias (analfabetos, indígenas, negros, jovens etc.).
34. A história recente do Brasil: transformações políticas, econômicas, sociais e culturais de 1989 aos dias atuais.
35. A questão da violência contra populações marginalizadas.
36. Pluralidades e diversidades identitárias na atualidade.
37. A questão da Palestina.
38. Os conflitos sociais, políticos, econômicos e culturais do século XXI e a questão do terrorismo.
39. A fragmentação do poder político na Idade Média.
40. A formação e o funcionamento das monarquias europeias: a lógica da centralização política e os conflitos na Europa.

Fonte: o Autor (2025)

Reproduzimos integralmente os objetos não adotados para evidenciar a dimensão do recorte realizado, especialmente no que diz respeito à história e cultura indígena e negra, assim como ao estudo da História da América Latina. Houve, evidentemente, uma escolha editorial: alguns objetos foram transcritos fielmente, com seus conteúdos e objetivos originais, enquanto outros foram suprimidos ou adaptados. O problema é que essas adaptações, quando ocorreram, comprometeram a qualidade dos conteúdos. A seguir, analisamos quatro casos exemplares que se relacionam com o estudo da América Latina.

1.º Caso:

Ao suprimir o objeto “A conquista e dominação da América e as formas de organização política dos indígenas e europeus: conflitos, dominação, conciliação e resistências” e extrair dele apenas um de seus conteúdos – “América Portuguesa: colonização” – para transformá-lo integralmente em uma nova unidade temática, realizou-se um redesenho que gerou um novo objeto de conhecimento, agora intitulado “A ideia de Novo Mundo ante o Mundo Antigo: permanências e rupturas de saberes e práticas na emergência do mundo moderno”, alterando completamente o foco da discussão.

A situação se agrava ainda mais com o novo objetivo associado a esse objeto: “Descrever as dinâmicas comerciais das sociedades americanas e africanas e analisar suas interações com outras sociedades do Ocidente e do Oriente”, originalmente destinado ao conteúdo “Africanos no Brasil”, conforme previsto no CREP.

Ou seja, a proposta inicial – discutir os processos de conquista, dominação, conciliação e resistência entre indígenas e europeus – foi substituída por uma abordagem centrada nas dinâmicas comerciais entre América e África, no contexto da formação do Novo Mundo.

E o que se perdeu com essa supressão do objeto original e com esse recorte descontextualizado de um de seus conteúdos? Ao retornarmos ao CREP, percebemos que ficaram para trás os seguintes objetivos de aprendizagem que não serão mais trabalhados com os estudantes:

PR. EFO7HI08. a. 7. 11 Descrever e problematizar as formas de organização das sociedades americanas (povos originários) no tempo da conquista com vistas à compreensão dos mecanismos de alianças, confrontos e resistências.

PR. EFO7HI09. a. 7. 12 Analisar os diferentes impactos da conquista e dominação europeia da América para as populações ameríndias (povos originários das Américas) e identificar as formas de resistência. (CREP, 2020 p. 25)

2.º Caso:

O mesmo ocorreu com o objeto “A estruturação dos vice-reinos nas Américas. Resistências indígenas, invasões e expansão na Améri-

ca portuguesa”, que foi suprimido, e um de seus conteúdos também foi transformado integralmente em unidade temática: “A formação do território da América Portuguesa”. Esse conteúdo, assim como no caso anterior, foi vinculado a um novo objeto de conhecimento “A ideia de Novo Mundo ante o Mundo Antigo: permanências e rupturas de saberes e práticas na emergência do mundo moderno”, e associado ao objetivo “Discutir e problematizar as razões da passagem do mercantilismo para o capitalismo e suas influências e consequências”.

No entanto, é importante destacar que a proposta original era discutir a estruturação dos vice-reinos a partir da expansão/invasão europeia sobre os territórios indígenas, compreendendo, a partir desse processo, a formação territorial da América Portuguesa. Com o redesenho curricular — que passou a abordar o papel da colonização portuguesa na transição do mercantilismo para o capitalismo — perdeu-se a oportunidade de desenvolver os seguintes objetivos de aprendizagem:

PR. EFO7HI10. a. 7. 13 Analisar de maneira crítica, com base em documentos históricos, diferentes interpretações sobre as dinâmicas das sociedades americanas no período colonial.

PR. EFO7HI10 d. 7. 14 Entender a organização política, social e econômica dos vice-reinos na América espanhola.

PR. EFO7HI11. a. 7. 15 Analisar a formação histórico-geográfica do território da América portuguesa por meio de mapas históricos, bem como as modificações ocorridas devido aos ciclos econômicos no período colonial.

PR. EFO7HI11. d. 7. 16 Perceber e entender o processo conflituoso de colonização nas Américas portuguesa e espanhola, compreendendo a resistência dos povos originários.

PR. EFO7HI12. a. 7. 17 Identificar e problematizar a distribuição territorial da população brasileira em diferentes épocas, considerando a diversidade étnico-racial e étnico-cultural (indígena -povos originários, africana, europeia e asiática). (CREP, 2020 p. 25)

### 3.º Caso:

Dentro da unidade temática “Os processos de Independência nas Américas”, proposta pelo CREP, havia três objetos de conhecimento

que se inter-relacionavam: “Independências na América espanhola”, “A revolução dos escravizados em São Domingo e seus múltiplos significados e desdobramentos: o caso do Haiti” e “Os caminhos até a independência do Brasil”.

No entanto, no Currículo Priorizado, essa unidade temática foi também extinta, e o objeto “Independências na América espanhola” foi suprimido. Além disso, o objeto referente ao Brasil foi deslocado para uma nova unidade criada — “A chegada da família real e a Emancipação do Brasil” — o que evidencia uma opção teórica de tratar a independência brasileira como um processo isolado e decorrente da Revolução Francesa, desconsiderando seu contexto mais amplo nos movimentos revolucionários latino-americanos.

Com esse esvaziamento temático, o que restou foi a renomeação da unidade para “Independências: Haiti e América Espanhola”, embora, na prática, tenha sido mantido apenas o conteúdo relacionado ao caso haitiano.

Na tentativa de justificar o título da unidade, foi incluído o conteúdo “A Independência Haitiana e a Revolta de Tupã Amaru” — que aparece deslocado, sem um objeto de conhecimento correspondente, sem objetivos específicos de aprendizagem, e sem indicação clara de qual Túpac Amaru se refere (presumivelmente Túpac Amaru II, dada sua relação com os processos de independência no Peru, ainda que estes não estejam contemplados nos objetos ou objetivos do Currículo Priorizado).

Com esse esvaziamento da unidade, objetivos importantes foram suprimidos:

PR. EFO8HIO6. a. 8. 11 Aplicar, problematizar e interpretar os conceitos de Estado, nação, território, governo e país para o entendimento de conflitos e tensões.

PR. EFO8HIO7. s. 8. 12 Identificar e contextualizar as especificidades dos diversos processos revolucionários para a independência nas Américas, seus aspectos populacionais e suas conformações territoriais.

PR. EFO8HIO9. s. 8. 14 Conhecer as características e os principais pensadores do Panamericanismo.

PR. EFO8HI11. s. 8. 16 Identificar e explicar os protagonismos e a atuação de diferentes grupos sociais e étnicos nas lutas de independência no Brasil, na América espanhola e no Haiti. (CREP, 2020 p. 28)

Além disso, curiosamente, o objetivo do CREP “PR. EFO8HI08. s. 8. 13 Conhecer o ideário dos movimentos independentistas e seu papel nas revoluções que levaram à independência das colônias hispano-americanas” foi mantido apenas nas unidades temáticas que se referem à História dos Estados Unidos, nos objetos de Conhecimento “Independência dos Estados Unidos da América”, ou seja, parece não ser escolha do Currículo Priorizado o conhecimento do ideário dos movimentos independentistas latino-americanos, mas sim o conhecimento da história dos Estados Unidos, que ampliou seu espaço no currículo e passou a contar com quatro unidades temáticas e cinco conteúdos: Colonização Inglesa e a economia colonial, O Processo de Independência, A Constituição americana, A ocupação do Oeste, A guerra civil norte-americana.

#### 4.º Caso:

Outra unidade extinta que representou um prejuízo significativo para a formação escolar dos estudantes foi a intitulada “Configurações do mundo no século XIX”. Ela reunia três objetos de conhecimento que, em certa medida, confrontavam a propaganda oficial imigratória promovida pelo Estado do Paraná: “Pensamento e cultura no século XIX: darwinismo e racismo”; “O discurso civilizatório nas Américas, o silenciamento dos saberes indígenas e as formas de integração e destruição de comunidades e povos indígenas”; e “A resistência dos povos e comunidades indígenas diante da ofensiva civilizatória”.

De acordo com seus respectivos objetivos de aprendizagem, esses conteúdos seriam abordados de forma contextualizada, promovendo a análise crítica do caso brasileiro – e, em especial, do contexto paranaense –, com ênfase nos impactos das teorias raciais do século XIX e das políticas de branqueamento da população sobre os povos indígenas e negros. Além disso, os objetivos previam a ampliação dessa re-

flexão para a compreensão e problematização da realidade americana como um todo.

PR. EFO8HI26. d. 8.37 Identificar e problematizar as teorias raciais presentes no Brasil, no final do século XIX, e a política do branqueamento (eugenia) da população, compreendendo as influências e consequências no estado do Paraná.

PR. EFO8HI27. a. 8.38 Identificar as tensões e os significados dos discursos civilizatórios, avaliando seus impactos negativos para os povos indígenas originários e as populações negras nas Américas.

PR. EFO8HI27. d. 8.39 Confrontar fontes e documentos históricos diversos com as diferentes formas de resistência à escravidão. (CREP, 2020 p. 31)

Assim como nos casos anteriores – o que já se configura como um *modus operandi* –, os dois conteúdos originalmente propostos pela unidade foram transformados em novas unidades temáticas, agora desvinculadas das discussões centrais que antes abordavam. O conteúdo do CREP intitulado “Segundo Reinado: política, economia e guerra” foi reestruturado no Currículo Priorizado com as orientações de conteúdos “Governança e política no Segundo Reinado” e “A Guerra do Paraguai”, abandonando por completo a discussão sobre raça e darwinismo. Já o conteúdo “Abolição, imigração e indigenismo no Império”, que poderia ter preservado essas discussões em sua formulação, optou por tratar apenas de temas como as *plantations*, revoltas de escravizados e “O movimento abolicionista e a abolição”.

Ou seja, a intencionalidade do Estado brasileiro em promover o branqueamento da população – e a relação direta dessa política com a imigração europeia para o sul do país, em especial para o Estado do Paraná – é inteiramente ausente no documento do Currículo Priorizado.

Contudo, a discussão sobre as teorias racistas do século XIX permanece no Currículo Priorizado apenas como sugestão de conteúdo para a compreensão e problematização do Imperialismo na África e na Ásia. Isso revela que o documento reconhece o tema, mas opta por mantê-lo distante do contexto brasileiro – como se tais discussões não dissessem respeito à nossa própria história.

Aproximado a este conteúdo, mas em relação ao início da República Brasileira e suas primeiras décadas, vale registrar a opção do Currículo Priorizado por suprimir conteúdos relevantes presentes no CREP, como: “A inserção dos negros no período republicano do pós-abolição”, “Os movimentos sociais e a imprensa negra”, “A cultura negra como elemento de resistência e superação das discriminações” e “A Revolta da Chibata”. Em seu lugar, foram incluídos conteúdos como “Os governos de Deodoro da Fonseca e Floriano Peixoto”, “Coronelismo e política dos governadores” e “Movimentos messiânicos”, numa escolha que prioriza uma narrativa política e tradicional em detrimento de uma abordagem mais crítica das experiências negras no pós-abolição.

Por fim, daqueles conteúdos listados anteriormente como acréscimos do CREP à BNCC, que em certa medida complementavam criticamente o seu conteúdo, podemos aqui alertar que o Currículo Priorizado escolhe suprimir novamente boa parte destes conteúdos. Foram suprimidos conteúdos como a cultura Caiçara, a cultura dos povos Faxinalenses, dos povos da Serra da Capivara, do povo de Umbu, dos povos originários de Lagoa Santa, dos povos Amazônicos e dos povos originários do Brasil (compreendidos em sua pluralidade) que somados compõem um mosaico de diversas histórias e culturas que possibilitariam um outro entendimento e mais amplo do território e do povo brasileiro.

Além disso, também foram suprimidos objetivos com conteúdos que remetem a questões necessárias à atualidade, como o estudo de identidade, diversidade<sup>9</sup> e gênero, a luta pelos direitos civis, A Declaração dos Direitos Humanos, o Movimento Feminista, os movimentos sufragistas no Brasil, a história do Movimento Operário na Pri-

---

<sup>9</sup> Como já mencionado, o documento apresenta uma seção dedicada aos “Conhecimentos Prévios”. Nela, observamos a presença de conteúdos repetidos, deslocados e, muitas vezes, pouco relacionados aos objetivos propostos. Curiosamente, diversos desses conteúdos não são essenciais para os anos anteriores, mas são exigidos como prévios no ano seguinte. Um exemplo é o item “Associar a noção de cidadania com os princípios de respeito à diversidade, à pluralidade e aos direitos humanos”, como se esse conhecimento devesse ser adquirido fora do ambiente escolar, o que revela uma contradição preocupante.

meira República, a Greve Geral de 1917, o Anarquismo, a Revolução Cubana e a Descolonização da África e Ásia.

Como podemos perceber, o documento funciona como um filtro que aqui nos interessa, especialmente, sobre o impacto que gera na história da América Latina.

Na BNCC já temos um currículo bastante reduzido de conteúdos, onde podemos listar:

- 6.º Ano: Teorias sobre a origem do homem americano (EF06HI04) e as rotas de povoamento do território (EF06HI06); Formas de registros em sociedades antigas nas Américas (EF06HI07); Características culturais, científicas, sociais e econômicas dos Astecas, Maias e Incas (EF06HI08).
- 7.º Ano: Interações entre as sociedades da América, Europa, África e Ásia (EF07HI02); Formas de organização social e o desenvolvimento de saberes e técnicas das sociedades americanas antes da chegada dos europeus (EF07HI03) e durante o processo de conquista (EF07HI08); Impactos da conquista europeia sobre as populações ameríndias e suas formas de resistência (EF07HI09); Dinâmicas comerciais entre as sociedades americanas e africanas (EF07HI14).
- 8.º Ano: Rebeliões na América Portuguesa e interfaces com processos ocorridos nas Américas (EF08HI05); Independências na América espanhola (EF08HI07) e formas de governo adotadas (EF08HI13); Ideário dos líderes dos movimentos independentistas (EF08HI08); Pan-americanismo (EF08HI09); A influência francesa na Revolução Haitiana (EF08HI10); Guerra do Paraguai (EF08HI18); O Legado da Escravidão nas Américas (EF08HI19); Relação dos Estados Unidos com a América Latina no século XIX; Impactos dos discursos civilizatórios sobre indígenas e negros nas Américas (EF08HI27);
- 9.º Ano: Crise de 1929 (EF09HI12); Guerra Fria e influência norte-americana na região (EF09HI28); Experiências ditatoriais na América Latina (EF09HI29); Políticas econômicas na América Latina (EF09HI30).

Embora aborde temas relevantes como as independências e o pan-americanismo, o currículo da BNCC dedica pouca atenção à história dos países vizinhos, à integração regional e aos movimentos culturais e sociais da América Latina. Por não adotar explicitamente uma perspectiva que represente diferentes grupos sociais – marcada

por recortes de raça, classe e gênero –, o documento mostra-se bastante limitado, especialmente no que diz respeito à presença das mulheres na história. Além disso, ao não optar por uma abordagem mais crítica e integrada, deixa de considerar a disparidade das fontes históricas e a pluralidade de perspectivas necessárias para uma compreensão mais rica e diversa dos processos históricos.

O CREP teve a oportunidade de preencher essas lacunas, seja o que poderia ser a ampliação da representação dos povos indígenas para além dos Incas, Maias e Astecas – incluindo Mapuches (Chile/Argentina), Guaranis (Brasil/Paraguai), Aymaras (Bolívia/Peru/Chile), Yanomamis (Brasil/Venezuela), Ashaninka (Brasil/Peru), Zapotecas e Nahuas (México), Garífunas (Honduras) e Wayuu (Colômbia), entre muitos outros –, seja ao aproximar lutas e resistências na região, como a Guerra do Acre, as rebeliões Mapuche e o Zapatismo no México. Também poderia ter aprofundado a comparação entre políticas indigenistas, como o indigenismo cultural no México e o modelo plurinacional adotado na Bolívia. Além disso, o CREP poderia ter ampliado o diálogo sobre experiências de movimentos populares, no estudo de suas especificidades, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), em articulação com outros movimentos de reforma agrária na América Latina, como os piqueteros na Argentina, os movimentos de reforma Agrária do Paraguai, e as ligas camponesas vinculadas com a Coordenadoria Latino-americana de Organizações do Campo (CLOC). Poderia ainda ter abordado a Confederação de Nacionalidades Indígenas do Equador (CONAIE), que aproxima luta indígena à causas ambientais, o Zapatismo no México como expressão indígena anticapitalista, o Movimento Sem-Teto do Uruguai (FUCVAM), a Marcha Mundial das Mulheres, o movimento das Mães de Maio e os coletivos feministas da América Central. São experiências que se entrelaçam com outros processos que se assemelham como os processos de resistência às ditaduras militares, transições para a democracia e críticas aos modelos neoliberais que marcaram a região. Recuperar nosso passado compartilhado abre um leque de possibilidades para o ensino de História, apontando para a construção, no futuro, de uma identidade

latino-americana comum para a região e de uma história nacional contada em relação com outras histórias da região.

Mas não foi bem o caso do CREP, que não suprimiu nenhum dos conteúdos da história da América Latina listados pela BNCC, mas também pouco avançou na qualificação do documento. Com relação à história da América Latina, foi um documento tímido: apenas acrescentou o estudo de formas de trabalho e cultura entre os povos pré-colombianos (PR. EFO7HI03. d. 7. 05) e outro tópico referente à organização política, social e econômica dos vice-reinos na América espanhola (PR. EFO7HI10 d. 7. 14).

Já a adaptação que ocorreu para o Currículo Priorizado, além dos rearranjos já enunciados anteriormente, o currículo não recebeu nenhum conteúdo novo, aplicando o mesmo conteúdo enunciado pela BNCC, mas com um déficit de oito conteúdos: Formas de organização social e o desenvolvimento de saberes e técnicas das sociedades americanas durante o processo de conquista; Organização política, social e econômica dos vice-reinos na América espanhola; Resistência indígena no processo de Colonização nas Américas Portuguesas e Espanholas; Impactos da conquista europeia sobre as populações ameríndias e suas formas de resistência; Ideário dos líderes dos movimentos independentistas latino-americanos; Pan-americanismo; Impactos dos discursos civilizatórios sobre indígenas e negros nas Américas; e experiências ditatoriais na América Latina. Um significativo corte que impossibilita um mínimo de entendimento e sentimento de pertencimento dos jovens paranaenses à região.

Se esses problemas fossem apenas problemas de um currículo prescrito, da ordem da formalidade, talvez o impacto seria menor. Mas não foi e não é o caso. Ao mesmo tempo em que o Currículo Priorizado foi lançado, uma série de outras medidas também foram criadas e organizaram um ecossistema tecnocrático de avaliação.

Além do fato dos materiais do RCO+Aulas estarem fundamentados no Currículo Priorizado, ainda em 2021, através da Resolução n.º

4.817/2021<sup>10</sup>, assinada também pelo Secretário de Estado da Educação e do Esporte, Renato Feder, tem-se o início de um programa de formação intitulado “Formadores em Ação” com os professores da Rede Estadual de Ensino, a fim de ofertar formação continuada por meio de docência colaborativa na modalidade à distância, onde cursos são gerados com encontros on-line. O professor e pedagogo formador deve “garantir ao cursista formação que oportunize atingir os fins educacionais da escola e do processo de ensino-aprendizagem”, “conhecer a Base Nacional Comum Curricular e os documentos orientadores da rede de ensino do Estado do Paraná”, orientar os cursistas, mediar, didática e pedagogicamente as atividades, planejar e organizar os materiais, orientar e avaliar as atividades propostas, “acompanhar o desempenho individual e coletivo dos cursistas e apresentar relatórios periódicos”. Dentre outras finalidades, os cursos buscam colaborar no planejamento docente “a partir dos materiais disponíveis no RCO + Aulas”<sup>11</sup>. Tanto os professores formadores como os cursistas podem utilizar a certificação do “Formadores em Ação” como curso de capacitação profissional para a Progressão no avanço de carreira no quadro próprio do magistério.

Outras expressões concretas do currículo formal no cotidiano escolar incluem as chamadas “Semanas de Nivelamento” – também implementadas inicialmente como medida emergencial diante dos impactos da pandemia, mas que continuam sendo adotadas até hoje – e o processo de plataformização da prática docente.

No início de cada trimestre, os professores da rede devem reservar de uma a duas semanas de aula para trabalhar conteúdos considerados essenciais, identificados pela mantenedora como de baixo desempenho nas avaliações externas. Um exemplo, entre esses conteúdos, destacados no documento de nivelamento do 3.º trimestre de

---

<sup>10</sup> Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=261590&indice=1&totalRegistros=1&dt=22.4.2023.19.24.16.241>. Acesso em: 21 abr. 2025.

<sup>11</sup> A exemplo da ementa do curso “Grupo de Estudos Formadores em Ação – História – Jornada 1”, disponível em [https://drive.google.com/drive/folders/1G-uMxaboGYtfBmomm2oXobgVAN\\_xbrUQ](https://drive.google.com/drive/folders/1G-uMxaboGYtfBmomm2oXobgVAN_xbrUQ). Acesso em: 21 abr. 2025.

2020<sup>12</sup> para o 8.º ano, estão os temas “Revolução Industrial”, “Revolução Francesa”, “A Chegada da Família Real”, “Emancipação política do Brasil” e “Primeiro Reinado”. Chama atenção, no entanto, a ausência de conteúdos como os processos de independência latino-americanos, a Revolução Haitiana, ou ainda os conflitos, tensões e formas de resistência indígena e negra durante o período colonial e o Império no Brasil, como menciona o CREP para o período. Essa omissão pode indicar mais uma forma de reforço da tradição e do currículo priorizado (leia-se eurocentrado).

Quanto à plataforma, no componente de História, esse processo se manifesta, de forma específica, por meio do uso recorrente de *quizzes* como ferramenta de ensino e avaliação. No cotidiano dos professores da rede, esta obrigatoriedade de uso tem contribuído para a sobrecarga de trabalho. Semanalmente, os professores devem selecionar questões para compor os *Quizzes*, que são enviados aos estudantes por meio do sistema RCO. As respostas são corrigidas automaticamente, e as notas são lançadas diretamente no sistema de avaliação dos alunos.

No momento da escrita deste texto, segundo relatos de alguns professores, que aqui escolhemos manter no anonimato, no primeiro trimestre as questões do Quiz correspondem a 3,0 pontos da nota final, enquanto nos demais trimestres somam 2,0 pontos, acrescidos a 1,0 ponto referente à Prova Paraná. Um aspecto relevante a se destacar é que as questões são escolhidas a partir de um banco de dados disponibilizado pelo próprio RCO, o que contribui para reforçar a lógica do currículo oficial e sua concepção prática de “conteúdos essenciais”.

Quanto às avaliações externas, estas cumprem um papel indireto, porém fundamental, sobre o estado psicológico dos professores, que se sentem vigiados ao terem seus alunos avaliados e os resultados disponibilizados para as unidades escolares. Iniciada em 2019, e desde 2022 aplicada à cada trimestre, a “Prova Paraná” compõe o Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná (SAEP) e tem

---

<sup>12</sup> Disponível em [https://drive.google.com/file/d/1vDzUhQBCwgmyHBp34f\\_NncgZZkkSJ8HJ/view](https://drive.google.com/file/d/1vDzUhQBCwgmyHBp34f_NncgZZkkSJ8HJ/view). Acesso em: 21 abr. 2025.

como objetivo o diagnóstico das aprendizagens dos estudantes matriculados nas instituições de ensino da rede<sup>13</sup>.

A Prova Paraná é aplicada trimestralmente aos estudantes do 5.º ano do Ensino Fundamental I, do 6.º ao 9.º ano do Ensino Fundamental II e em todas as séries do Ensino Médio e da Educação Profissional. As Matrizes de Referência de cada ano/série são compostas por descritores que derivam, novamente, dos objetivos consideradas do Currículo Priorizado e do Currículo da Rede Estadual do Paraná. Estes objetivos, inclusive, estão explícitos nos slides das aulas que são disponibilizados aos professores através do RCO+AULAS. Ou seja, está em curso o ato de imprimir ou gravar profundamente na mente dos professores a mensagem de que os conteúdos a serem ensinados devem, necessariamente, alinhar-se àqueles que serão cobrados nas avaliações externas ao final de cada trimestre.

Os resultados das avaliações são organizados em relatórios planejados gerados por meio do *Power BI*, uma plataforma de análise de dados da Microsoft incorporada pela Secretaria de Educação. Com foco em visualizações interativas e recursos de *business intelligence* (BI), essa ferramenta tem viabilizado o gerenciamento amplo dos dados educacionais, permitindo múltiplos cruzamentos de informações para a elaboração de diagnósticos e um controle mais preciso. Essa plataforma permite a visualização dos dados por escola, por turma, por aluno, por disciplina, por semana e por data. Além dos dados da Prova Paraná, é possível visualizar o número de questões propostas pela SEED nos *Quizzes*, o total de questões respondidas, o percentual de respostas por aluno e de acertos<sup>14</sup>. Noutras palavras, um professor que não utilize as plataformas provavelmente, precisará dar satisfações ao setor pedagógico e à sua gestão local, o mesmo deve acontecer em casos de índices muito baixos de acertos dos estu-

---

<sup>13</sup> Disponível em <https://www.provaparana.pr.gov.br/apresentacao>. Acesso em: 21 abr.2025.

<sup>14</sup> Estas informações estão disponíveis no vídeo “V40 – NOVO POWER BI – Agora com as respostas dos alunos nas atividades da SEED e novos dados!”, disponível pelo Núcleo Regional de Educação de Ivaiporã, disponível no link: <https://www.youtube.com/watch?v=zvOz4UuIXQQ>. Acesso em: 21 abr. 2025.

dantes. Além disso, ao realizarem o controle diário de frequência, os professores também devem registrar os conteúdos trabalhados. No sistema RCO, esses conteúdos já aparecem listados conforme o currículo oficial, com seus respectivos códigos, prontos para serem assinados. Isso configura um monitoramento constante e diário da execução do currículo, permitindo o cruzamento direto entre os resultados dos estudantes e os conteúdos oficialmente registrados como devidamente ministrados.

O que está em jogo, por trás da atuação de uma ampla rede de técnicos, gestores, pedagogos e professores—muitos deles altamente qualificados e movidos pelas melhores intenções – é a consolidação de um processo de cerceamento sem precedentes na história da educação brasileira. Aqui, denomino esse processo de *Currículo Vigiado*, cujas consequências, intencionais ou não, incluem a drástica limitação da liberdade de criação docente e a redução do professor à figura de um executor técnico. Trata-se de alguém que, progressivamente, deixa de refletir criticamente sobre o currículo em sua dimensão local, em diálogo com as necessidades da comunidade escolar, e passa a apenas aplicar atividades, planos e slides com foco exclusivo nos resultados e índices de desempenho – uma prática que se distancia radicalmente da natureza formativa e reflexiva do ensino de História e de qualquer pesquisa e/ou literatura acerca do aprendizado histórico.

## REFERÊNCIAS

- APPLE, Michael W. *Ideologia e currículo*. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: História*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.
- COSTOLA, Andresa; BORGHI, Raquel Fontes. Os reformadores empresariais e as políticas educacionais: análise do Movimento To-

- dos Pela Base Nacional Comum. *Revista Online de Política e Gestão Educacional*, v. 22, n. 3, p. 1313-1324, 2018.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. *Currículo Priorizado da Rede Estadual de Ensino*. Curitiba: SEED/PR, 2020.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. *Currículo da Rede Estadual Paranaense*. 2. ed. Curitiba: SEED/PR, 2019.
- PASSOS, Roberta Cristine de Andrade. Os empresários do Movimento Pela Base Nacional Comum e suas ações para implementação de um sistema único de educação brasileira. *Educação em Revista*, Marília, SP, v. 25, 2024.
- SACRISTÁN, José Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2018.



Parte III – Cultura e Identidade: Música,  
Cinema e Artes no Ensino de História



*Latin pop music, cultura histórica e ensino*  
de História

Igor Lemos Moreira

Professor Adjunto do colegiado de História (Campus Paranaguá)  
e do Programa de Pós-Graduação em História Pública da  
Universidade Estadual do Paraná (Unespar). Estágio Pós-Doutoral  
no Instituto das Cidades da Universidade Federal de São Paulo.  
Doutor em História pela Udesc. E-mail: igorlemoreira@gmail.com

No final de março de 2022<sup>1</sup>, uma grande mobilização tomou as redes sociais no Brasil. Menos de seis meses após ser lançada pela cantora *pop* Anitta, a canção *Envolver*<sup>2</sup> se tornou viral nas paradas musicais digitais, principalmente a partir do *challenge*<sup>3</sup> lançado no *TikTok*. O crescimento levou à promoção de uma campanha de escuta, reprodução e compartilhamento, de forma a possibilitar que a artista se tornasse não apenas a primeira brasileira, mas também a primeira latina, a ocupar o primeiro lugar do ranking global do *Spotify*, com um recorde de reproduções na faixa das 7,278 milhões por dia. A conquista, amplamente noticiada pela mídia, possibilitou a Anitta ser indicada a doze categorias em diferentes premiações, a exemplo, de Artista Revelação no *Grammy*. O sucesso comercial e midiático rapidamente levantou uma série de comparações com outros artistas brasileiros e latino-americanos, marcadas por uma dificuldade coletiva em compreender o campo<sup>4</sup> movediço denominado

---

<sup>1</sup> Agradeço a Gláucia Dias da Costa, do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina, que provocou a escrita – assim como por todas as trocas de nossas parcerias e colaboração – deste ensaio após o convite para realizar uma Aula Pública da disciplina de Estudos Latino-Americanos na instituição.

<sup>2</sup> ANITTA. *Envolver*. Composição de: Larissa Macedo, Cristian Salazar, Freddy Montalvo, José Carlos Cruz, Julio M. González Tavares. [S.L.]: Warner Records, 2021. (3:13)

<sup>3</sup> *Challenges* são desafios lançados em plataformas digitais (Instagram, TikTok, Kwai) nos quais o participante deve (por escolha sua) gravar um breve vídeo reproduzindo outro vídeo e/ou executando uma tarefa, em especial a reprodução de coreografias, a dublagem de áudios ou esquetes.

<sup>4</sup> O conceito de campo artístico ora aplicado é baseado nas ideias de García Canclini (2015; 2016) e de Pierre Bourdieu (1996). Segundo eles, o campo artístico é um conjunto de relações de produção, consumo, circulação e interação de bens simbólicos voltados para a esfera artística. Bourdieu define o campo artístico como o local onde a arte é produzida, enquanto expressão artística. No entanto, essa conceitualização precisa ser requalificada na relação com a música *pop*, levando em conta a dimensão do artista enquanto sujeito criativo e a indústria fonográfica. Compreender a *Latin Pop Music* como campo artístico requer entender seu contexto social e as razões que permeiam suas relações: adentrar em um campo artístico não é apenas exer-

*Latin Pop Music*, ao qual a cantora está inserida nas lógicas do mercado fonográfico global.

O debate em torno da canção *Envolver* desperta, para historiadores das Américas, uma série de discussões fundamentais e potencializadores para a área. Em meio a construções sócio-históricas – nas quais o Brasil tende a não se reconhecer, por vezes, como parte da América Latina (Prado, 2001) –, o engajamento e reconhecimento da pertinência de promoção de uma cantora brasileira em sua fase da carreira voltada aos países hispano-falantes é, no mínimo, curioso. Em paralelo, as novas formas de produção de engajamento e relacionamento com o ambiente virtual permitem a construção de laços e aproximações entre diferentes grupos, países e comunidades no mundo digital, alterando significativamente a forma como a arte é produzida. Por fim, o movimento de articulação ao redor da cantora adotou como elemento central a tentativa de estabelecer um “marco” ou “lugar” em uma lógica de uma indústria da cultura pautada, especialmente, nos sucessos estadunidenses e numa parada musical profundamente anglófila.

Nos últimos anos, a discussão sobre as representações de identidades latinas e latino-americanas tem se expandido na historiografia, de modo a incorporar, para além da literatura e da cultura escrita, outras linguagens artísticas como o cinema, a música e as visualidades. Esse processo tem sido paralelo e influenciado por novas gerações, que encontram em gêneros populares-midiáticos – como a música *pop*, o funk, o reggaeton – novas expressões e formas de produzir representações e identificações, em diálogo constante com narrativas históricas, configurando uma parte significativa da cultura his-

---

cer um ofício codificado, mas sim ser um sujeito que atua em uma rede complexa de relações. Para compreender a música *pop* enquanto campo artístico, assim como o lugar de Gloria Estefan nessa esfera, será fundamental entender não apenas o contexto e os modos pelos quais esta se constituiu socialmente, mas também as razões, os acidentes e as intempéries existentes as quais perpassam o campo, demonstrando que o entendimento sobre este se dá através do “momento no qual se detêm as explicações mediante condicionamentos históricos e industrialização das imagens: para avançar devemos nos confrontar com o trabalho enigmático que por ora continuamos chamando de arte [e música]”. (García Canclini, 2016, p. 59).

tórica contemporânea. Reconhecendo que pensar as formas como estudantes da Educação Básica produzem sentidos sobre suas identidades através de narrativas sobre o passado, configura-se enquanto elemento central da Didática da História<sup>5</sup> (Rüsen, 2007a), este capítulo pretende analisar possibilidades interpretativas e de uso da música *pop* latina no Ensino de História, partindo especialmente das discussões sobre representações latinas, ou seja, aquelas ligadas a construções narrativas e imaginárias sobre a América Latina, mas que são marcadas e/ou elaboradas a partir dos produções estadunidenses.

Pensar esta relação significa, em particular, assumir que a música *pop* e a chamada *Latin Pop Music* são um campo estruturante de nossa sociedade contemporânea, sendo fundamental ao(a) historiador(a) reconhecer suas potencialidades enquanto campo de investigação e ação. Nesse ínterim, cabe ao docente de História da Educação Básica a sua contribuição significativa para compreender as culturas juvenis e as formas como essas produções permitem, no Ensino de História, a discussão sobre as histórias, representações e identidades que perpassam o continente americano. Partindo das provocações a partir da organização de uma Aula Pública sobre a *latin pop music* e as representações da América Latina – em particular as questões de gênero envolvidas –, este capítulo assume duas questões como centrais. Por um lado, trata-se da sistematização de uma agenda de pesquisa a qual vem sendo perseguida por mim nos últimos anos, em um exercício ensaístico de análise e reflexão. Em outra me-

---

<sup>5</sup> Como veremos ao longo deste capítulo, a Didática da História pode ser compreendida enquanto um campo de investigações e pesquisas a respeito dos modos como a sociedade atua e lida com suas próprias culturas históricas, bem como as diferentes formas de elaboração, manifestação e mobilização da consciência histórica, não se limitando apenas às discussões mais tecnicistas a respeito das técnicas de ensino (Bergmann, 1990). No Brasil, como aponta Cerri (2011), o referido campo tem avançado significativamente desde os anos 1980, em particular através da mudança de eixo das discussões que passaram a discutir a ideia de “saberes”, além de se aproximar das discussões empreendidas pela Teoria da História, passando a se questionar não mais apenas sobre o “como”, mas também os motivos, as finalidades, os contextos e as intencionalidades que marcam as aprendizagens históricas, as orientações temporais e as consciências históricas.

dida, é também um convite para que pesquisadores e docentes, assim como professores-investigadores – considerando a indissociabilidade entre pesquisa e ensino –, reconheçam essa área de investigação e a urgência de historiadores(as) se debruçarem sobre ela, refletindo sobre seus impactos em nossas culturas históricas contemporâneas e como estas perpassam a sociedade e, deste modo, a educação.

### CULTURA HISTÓRIA E A CULTURA *POP*

Somos sujeitos inseridos e produtores de culturas históricas. Segundo Gontijo (2022, p. 66), podemos compreender a(s) cultura(s) histórica(s) como “modo[s] como as pessoas ou os grupos humanos se relacionam com o passado” (Gontijo, 2022, p. 66). Assumindo a pluralidade do conceito, adotando a ideia de “culturas” e não somente de uma única “cultura histórica”, podemos entender que estas são conjuntos de formas pelas quais sujeitos, em diferentes contextos, elaboram experiências e as situam no tempo e espaço. Como conceito, categoria e vivência, culturas históricas implicam em compreender que constantemente indivíduos produzem, interpretam, atribuem e transmitem sentidos e experiências de modos coletivos e individuais. Pensando que toda ação decorre de uma relação tempo-espaço que predispõe uma interpretação de experiência vivida no passado, as culturas históricas são constituídas pelas formas como essa ação é interpretada (Gontijo, 2022).

Neste sentido, a cultura histórica pode ser entendida como um conceito usado para se referir às formas e dinâmicas de recordação coletiva (memória) e seu papel na vida em sociedade que decorre, por desdobramento, da incapacidade de acessar o passado enquanto tal, o que leva à produção de narrativas e representações a respeito do passado. Do ponto de vista analítico, é importante compreendermos que essas produções e “modos” são elementos centrais para compreendermos as maneiras como, no tempo presente, diferentes sujeitos, grupos e sociedades orientam-se no tempo, bem como produzem e fortalecem suas identidades em operações de alteridade e reconhecimento, e buscam se firmar no contexto e no meio social, cultural, político e econômico vivido. As culturas históricas são, nesta acepção,

um elemento estruturante e definidor de quem somos, mas também do mundo que desenhamos, agimos e vivemos, englobando desde a dimensão política, como ressalta Cerri (2021), até os atos mais ordinários da vida comum.

Em suas análises sobre a consciência histórica, Jörn Rüsen (2007b) afirma que a cultura histórica é a última etapa do processo de historicização do tempo e espaço, processo esse que se baseia em: experiência, interpretação da experiência, pensamento histórico, a consciência histórica e, por fim, as culturas históricas. Desta forma, culturas históricas resultam da articulação prática e operante da consciência histórica ou, em outras palavras, a memória histórica exercida “em” e “pela” consciência histórica, visando fornecer orientação temporal. A cultura histórica, para Rüsen (2007a), pode ser separada em três dimensões interpenetrantes (estética, política e cognitiva) e, dada a sua característica, não se limita apenas ou exclusivamente ao meio escolar ou acadêmico, mas sim à vida em sociedade e à produção de sentidos a respeito do passado-presente em diferentes contextos.

Para o autor, a “cultura histórica” é um conjunto de âmbitos específicos, no interior dos quais se dão a reconstrução e evidenciação consciente e incessante de memórias, sendo preciso se pensar/analisar acerca dos espaços nos quais tais narrativas históricas são produzidas, tendo em vista que cabe a eles a produção de sentidos e significados sobre o passado no presente. Neste sentido, conforme atenta o autor, a cultura histórica é “o campo em que os potenciais de racionalidade do pensamento histórico atuam na vida prática” (Rüsen, 2007, p. 121). No âmbito político, por exemplo, a formação histórica contribuiria para a produção de argumentos históricos legitimadores instrumentalizados pela ciência e pelo poder; enquanto isso, no âmbito estético, ela levaria a reconhecer o papel dos fatores estéticos na interpretação sobre a experiência passada.

Entre as produções narrativas e elaboradas de experiências históricas que encontram sentido e são vividas em meio às culturas históricas estão os fenômenos midiáticos e as criações artísticas (Huyssen, 2014). Música, cinema, televisão e obras literárias são, desta forma, linguagens e expressões que constroem sentidos para essas experiên-

cias no tempo enquanto são, também, parte destas. Nas Américas, essas linguagens têm elaborado elementos e representações por meio da produção de culturas visuais e sonoras que contêm maneiras pelas quais o continente e suas identidades são compreendidos, representados e definidos. Como defende Dutra (2022), isso se dá da mesma forma como a literatura, a arte e a mídia ocupam lugar central na projeção de um continente vasto e complexo, que se define como lugar de disputas e como espaço imaginado.

No tempo presente, compreendemos que a música e a cultura *pop* ocupam um lugar central na produção de representações sobre o passado das Américas, sendo uma peça fundamental para compreender as culturas históricas que perpassam nosso continente. Sendo, por exemplo, a *Latin Music* um dos segmentos de maior rendimento das indústrias da cultura – e a cultura *pop*, no segmento latino, uma peça-chave de mobilização social e construção de identidades híbridas em países marcados pela heterogeneidade (García Canclini, 2015) –, torna-se central perceber que essas operações dependem de operações complexas acerca dos usos do passado e das produções de culturas passado-presente (Huysen, 2014). É neste sentido que a *Latin Pop Music* pode ser encarada como um “campo fecundo” de análises, mas também de problematização de nossa sociedade contemporânea.

Tomemos, como exemplo<sup>6</sup>, o caso do artista Bad Bunny, cuja sensibilidade política é uma de suas características mais proeminentes. Nascido em Vega Baja (Porto Rico) em 1994, o rapper e cantor expressa em seu trabalho – de *singles* a turnês mundiais –, opiniões políticas e sociais ligadas ao presente latino-americano e ao seu passado-vivo. Essa foi uma força não só que o levou ao palco do Super Bowl, em 2020, cujo motivo foi a presença latina nos EUA, mas também que o levou a subir ao pódio como o artista não inglês mais tocado no *Spotify* entre 2020 e 2021. Em setembro de 2022, Bad Bun-

---

<sup>6</sup> Para este ensaio, em função de pensarmos as relações entre Ensino de História e a canção pop latina na contemporaneidade, optamos por trabalhar com exemplos e/ou menções ligadas a artistas jovens, que se demonstram no convívio com estudantes da Educação Básica como aqueles(as) com maior circularidade e de maior interesse por parte dos(as) discentes.

ny lançou a peça audiovisual de 22 minutos *El Apagón – Aquí Vive Gente*, reforçando seus compromissos políticos. Mesclando música com uma narrativa documental, o vídeo aborda a história recente de Porto Rico com ênfase na permanência de processos colonialistas, subdesenvolvimento e desigualdades que marcam as continuidades de passados que não passam na ilha.

O videoclipe de Bad Bunny pode ser encarado, por exemplo, como uma narrativa histórica pública, na qual o artista torna-se mediador, a partir de três elementos centrais: 1. O rapper, em *El Apagón – Aquí Vive Gente*, produz um sentido de seu lugar social no presente e como ele lida com diferentes representações sobre o passado; 2. Como o vídeo articula diferentes camadas temporais na representação de Puerto Rico e suas implicações políticas, sociais e culturais; 3. Existem valores atribuídos à articulação entre canção e documentário e estratégias utilizadas para reforçar o lugar de Bad Bunny como mediador de narrativas históricas. Esses três aspectos permitem questionar temas amplos da historiografia contemporânea. Eles incluem o colonialismo, demandas por justiça social, relações entre performance e política, atos de resistência e construção de narrativas sobre o passado.

Um outro caso que pode ser aqui citado é o da cantora cubana exilada Camila Cabello. Nascida em Havana em meio ao período Especial em Tempos De Paz, Camila se exilou nos Estados Unidos bastante nova, crescendo em um meio as comunidades cubanas exiladas em Miami marcadas pelo antiastrismo, pela nostalgia com uma Cuba pré-revolução e pela ascensão de grupos jovens engajados na oposição da Revolução (Moreira, 2019). Apesar de sua carreira possuir paralelos com a de outras cantoras, a exemplo de Gloria Estefan<sup>7</sup>, sua trajetória buscou retomar narrativas sobre as migrações latinas a partir de uma identificação ligada a grupos mais midiáticos e de uma

---

<sup>7</sup> Para um estudo mais detalhado da trajetória de Gloria Estefan, recomendamos a leitura de: MOREIRA, Igor Lemos. *Uma voz da cubanidade no exílio: Gloria Estefan entre representações e engajamentos*. Tese (Doutorado) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação em História, Florianópolis, 2023b.

nostalgia de um período bastante recuado em função de sua idade: o contexto cubano pré-revolução. Neste prisma, Camila Cabello se apresenta também como uma cantora politicamente engajada em torno das questões cubanas e latinas, mas com um menor envolvimento em pautas latino-americanas, por exemplo, voltando-se mais às experiências estadunidenses – como a oposição às políticas (anti)migratórias de Donald Trump, sendo um importante exemplo seu envolvimento na tentativa de suspensão do DACA e de expulsão dos jovens considerados *Dreamers* (Moreira, 2020).

A produção de Camila Cabello, inclusive, é um aspecto central dessa operação, sendo passível de análise e discussão tanto sobre uma “cultura histórica” ligada à nostalgia e a uma Cuba ausente, como de um elemento potencial de mobilização em sala de aula. Canções como Havana (Ft. Young Thung) e seu videoclipe produzem narrativas centrais que se voltam a elaborar representações, de modo que “ao representar Havana e invocar uma memória acerca do país, convertida em usos e representações sobre o passado, a canção e o videoclipe criaram uma imagem acerca da ilha, da cultura latina e dos(as) latinos(as) que articula formas sociais de memória coletiva” (Moreira, 2019, p. 163). Outras de suas canções, como Celia, composta em menção e evocação à figura da cantora Célia Cruz, destacam questões ligadas à construção de personagens-monumentos justamente dessa memória evocada, evidenciando as operações e produções de símbolos de identificação das comunidades no exílio, procedimento esse que, remontando à noção de culturas históricas, desdobra-se das elaborações complexas das relações entre sujeitos, passados e referências.

Os dois casos citados colaboram em evidenciar que a *Latin Music* e a música *pop*, em particular quando interseccionadas na chamada *Latin Pop Music*, são parte das culturas históricas contemporâneas, assim como integram suas elaborações. Como produções artísticas e políticas, as canções *pop* latinas agem diretamente na construção de representações sobre o continente – dando-lhe a ler para públicos, inclusive externos, que passam a produzir sentidos a partir de mediações que envolvem até mesmo lógicas das indústrias da cultura – sobre as Américas. Reconhecer esse papel é reconhecer seu lugar

como produtoras e mediadoras de narrativas históricas e que, como parte de nossa sociedade contemporânea, atravessam nossa sociedade e se fazem presente, inclusive, na Educação Básica. Enquanto elemento que atravessa nossa sociedade, seja como consumidores vorazes ou apenas como sujeitos do tempo presente, sua análise historiográfica apresenta-se como aspecto candente ao Ensino de História, como analisaremos a seguir.

### *LATIN POP MUSIC* E O ENSINO DE HISTÓRIA DAS AMÉRICAS

Ao longo de meu período como docente na Educação Básica, uma das maiores certezas que assumia todos os anos é que, para além de plurais e diversos, estudantes sempre irão surpreender seus professores com gostos, modas e vivências mais recentes. O “boom” do *K-pop*, por exemplo, perpassou – e ainda perpassa – as salas de aula do Brasil, tanto com estudantes discutindo e debatendo sobre grupos e artistas, quanto se tornando temas de abordagem em sala de aula sobre o orientalismo ou pautando o estilo e a aparência de jovens. O funk – e poderíamos incluir o rap e o hip-hop – também simboliza um importante segmento e uma cultura fortemente presente entre jovens, não apenas do ponto de vista sonoro e do consumo musical, mas de mobilização política e social – além de evidentemente estética, a exemplo do *Brasil Core*. Neste sentido, é importante que professores e professoras de história reconheçam que:

mais produtivo do que simplesmente criticar os traços característicos das culturas juvenis é assumir nossa ignorância acerca delas, e desenvolver estratégias para compreender suas demandas e os modos pelos quais a juventude é vivida na escola (Dayell, 2007). Isso não obriga ninguém a gostar das marcas das culturas juvenis, muito menos a se inserir nelas, e nem elimina a possibilidade de que se possa criticá-las. Querer conhecer as culturas juvenis, nas quais nossos alunos estão imersos, é uma atitude de respeito para com eles, mesmo que venhamos a discordar de muito do elas propõem (Seffner, 2017, p. 253).

A música *pop*, inclusive seu segmento latino, pode ser enquadrada nesse universo de gostos/preferências de estudantes da Educação

Básica. Para além de artistas como Bad Bunny, Camila Cabello e Anitta, outros nomes têm despontado entre aqueles(as)as mais ouvidas e debatidas pelos estudantes, a exemplo de Becky G, Natty Natasha, Abraham Mateo, CNCO, Sofía Reyes, J. Balvin, Maluma, Ozuna, e Anahí. Evidentemente, nomes que integram a geração dos anos 1990 e início dos anos 2000 também se fazem presentes, mas com menor frequência, como Shakira, Jennifer Lopez e Ricky Martin. A nova geração, citada anteriormente, configura-se como aquela catalisada e impulsionada pelo reggaeton, gênero musical que possui as afinidades com o funk brasileiro. Emergente a partir da década de 1990, o reggaeton configura-se como um gênero musical voltado à exaltação das culturas jovens contemporâneas, da periferia, dos bailes e da ostentação (Wilson, 2022). Ligado, de início, a uma vida urbana e noturna, sua maior popularização mundial ocorreu a partir de 2017 com o sucesso comercial da canção *Despacito* (Luis Fonsi, J. Balvin e Justin Bieber), possibilitando a renovação *da Latin Music* nos circuitos comerciais e midiáticos, conforme afirmado em Moreira (2020).

Reconhecer a presença do reggaeton entre jovens estudantes significa compreender que existe uma ação/atuação/participação do gênero musical (e sua cultura associada) em nossas culturas históricas, bem como sua integração sendo parte e processo, e que suas representações evocam e impactam nos modos como as Américas são significadas. Conforme indica Peter Lee (2011), refletir sobre o presente torna-se um imperativo do ensino de História na medida em que nossa contemporaneidade é perpassada por passados, e que jovens, devem desenvolver não somente uma compreensão acerca de serem sujeitos ativos e atuantes no tempo, mas também um conjunto de ferramentas e habilidades interpretativas, uma literacia histórica.

Ao ouvirem, assistirem, discutirem e comentarem sobre o universo do reggaeton – e da *Latin Pop Music*, de forma mais ampla –, estudantes em etapa escolar passam a ter contato com um universo amplo de representações sobre o continente latino-americano sem, muitas vezes, percebê-lo do ponto de vista crítico e reflexivo, encarando-as como entretenimento ou consumo. No entanto, tais representações são paralelamente elaborações e construções políticas que não obedecem às mesmas projeções e perspectivas do imperialismo

cultural da primeira década do século XX, mas que projetam estruturas sonoras, imaginárias e interpretativas sobre o continente, muitas vezes dentro de lógicas estadunidenses e, em outras, como figuras de oposição, a exemplo das produções de Bad Bunny e Residente. Neste sentido, estas representações passam a ser encaradas como “um desdobramento ordenado de significações, uma relação regulada entre o que compreendemos o antecipamos e o que advém de surpresa” (Rancière, 2012, p. 124), agindo sob sentidos comuns (como corpos sexualizados de mulheres), mas também ressignificando supostas visões hegemônicas (como as reivindicações do controle destes mesmos corpos e da sensualidade por Becky G).

Enquanto pesquisador dedicado a essa área de estudo, essas questões sempre estiveram presentes em minha agenda de reflexões, mas foi apenas ao entrar para a Educação Básica, em 2023, e atuar com os ensinos fundamental e médio, que essa hipótese se tornou ainda mais consolidada. Uma das principais experiências, neste processo, ocorreu em meu período como professor de História do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina, instituição que oferece em seu currículo escolar o componente de Estudos Latino-Americanos<sup>8</sup> para o 8.º Ano do Ensino Fundamental e para a 1.ª série do Ensino Médio. No contexto, fui convidado pela Profa. Dra. Gláucia Dias da Costa a realizar uma aula pública na disciplina de ELA para as turmas da 1.ª sobre os meus temas de pesquisa e as representações latinas e latino-americanas. Como professor de História atuante no 8.º Ano do EF, propus expandir o convite incorporando

---

<sup>8</sup> Criada no contexto da redemocratização, a disciplina de ELA tinha como finalidade inicial ocupar a carga didática anteriormente destinada à Organização Social e Política Brasileira dentro de um contexto no qual as propostas de integração latino-americana cresciam através de, por exemplo, a criação do Mercosul. Enquanto um projeto articulado à área de Ciências Humanas, a ideia inicial do componente curricular era o de promover uma formação crítica, mas também estimular as identificações com os países latino-americanos. O modelo adotado, inclusive, viria a posteriormente influenciar na criação da disciplina em outras instituições da Rede Federal de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, como no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

também o ensino fundamental, em função de ELA ser ofertada para esse segmento também.

A oportunidade de realização dessa fala aberta, inclusive a toda a comunidade universitária, representou uma oportunidade central de reflexão e tentativa de aproximação dos debates realizados ao nível de pós-graduação com a Educação Básica: uma questão latente em todo pesquisador comprometido com a dimensão pública de suas investigações. Se, por um lado, a proposta parecia estar alinhada a um desejo existente, por outro existia certo receio e preocupação quanto a como abordar a cultura *pop* latina mais recente e jovem na Educação Básica conservando, ainda, as dimensões de ser uma discussão com finalidades aliadas ao Ensino de História, e não passando para os estudantes uma ideia de ensino que fosse enciclopédico ou uma curiosidade à parte. Naquele contexto, os estudantes vinham debatendo nos 8.<sup>os</sup> anos a questão da representação Latina e Latino-Americana por meio de expressões artísticas, enquanto as 1.<sup>as</sup> séries discutiam as experiências de Revoluções e Ditaduras nas Américas do século XX, de modo que o recorte na trajetória das cantoras cubanas exiladas nos EUA – como Camila Cabello e Gloria Estefan, abordadas em minhas pesquisas – parecia evidente.

No entanto, o desafio estava em romper com uma ideia de uma “transposição didática”, inclusive por reconhecer, como aponta Gabriel (2017), que esse conceito não representa a produção de saberes escolares no Ensino de História, tendo em vista a própria noção de “saberes”, passando a assumir que qualquer trabalho com a música *pop* no ensino de História deveria estar voltado a estimular nos estudantes a formação de atitudes historiadoras que os dotasse de habilidade de análise, contextualização e interpretação destas produções como fontes e documentos históricos. É neste sentido que Wanderley (2022), por exemplo, propõem a ideia de uma “caixa de ferramentas”, podendo aqui ser considerada como um “conjunto ferramental” para analisar o presente e as formas como nos relacionamos com o passado, reconhecendo que diferentes sujeitos produzem mediações acerca deste e elaboram narrativas históricas.

Como afirma a autora, isso “significa dizer que é o embate entre esses conhecimentos adquiridos socialmente – na escola e fora dela,

na vida prática – que vão mediar a aprendizagem significativa. O professor, com seus saberes formativos e experienciais, terá de intervir oferecendo possibilidades para provocar as mudanças desejadas na consciência histórica de seu aluno” (Wanderley, 2022, p. 147). A indicação de Wanderley, neste contexto, corrobora um entendimento central constituído naquele contexto de preparação da aula: a intenção principal da proposta da Aula Aberta era estimular os estudantes a compreenderem que a música *pop*, quando elabora representações sobre as Américas, não produz, apenas, entretenimento e produtos culturais, mas cria narrativas políticas e os sujeitos envolvidos e participantes são, também, agentes mediadores de narrativas históricas e figuras políticas. Deste modo, como ressalta Hermeto (2012), a canção no âmbito do Ensino de História permite irmos além do que está hegemonicamente explícito, de forma a viabilizar outras tessituras, debates e problematizações que vão além, muitas vezes, da literalidade enunciada pelos intérpretes.

Para isso, foi preciso estabelecer uma série de entendimentos sobre o sentido de propostas inseridas no campo do Ensino De História que tomem a cultura *pop* como elemento estruturante das culturas históricas e torne-a um vetor candente para o estudo sobre o passado e o presente das Américas. Entre estes entendimentos, estão: 1. A música *pop*, em particular seu segmento latino, elabora e cria representações sobre o continente americano e suas identidades, de modo a estimular jogos de identificação e produção de sentidos sobre; 2. Artistas latinos(as) e latino-americanos(as) inseridos(as) neste campo convertem seus corpos e *personas* em agentes que são tanto políticos como mediadores de narrativas históricas sobre as Américas; 3. A cultura *pop* contemporânea é perpassada por processos e produções ligadas às identidades latinas e latino-americanas juvenis, inserindo-se diretamente nas culturas históricas contemporâneas; 4. O Ensino de História, em particular a partir de discussões sobre consciência histórica e as culturas históricas dentro de uma chave-analítica da Didática da História, apresenta-se como uma peça central que viabiliza o exercício crítico de jovens sobre seu próprio tempo, a respeito das identidades latinas e a história do continente por meio da música e da cultura *pop*.

Realizada essa primeira sistematização de definições, foi necessário estabelecer uma proposta não de plano de aula ou sequência de didática, mas de finalidade e projeto para a Aula Pública. Tal percepção parte, em especial, de uma compreensão de que o universo das linguagens não é apenas o constitutivo da própria disciplina e o meio pelo qual as aulas de História são elaboradas (Zavala, 2023), mas principalmente, que as presenças de passados que habitam os espaços escolares, como afirma Rocha (2014), são vetores materiais para um Ensino de História coletivo, colaborativo e crítico sobre seu tempo. Enquanto narrativas públicas que coexistem nos espaços educacionais, as canções *pop* (assim como a cultura *pop*) não devem ser enquadradas apenas como fontes/documentos de análise, mas maneiras de reconhecer a existência de uma sociedade à qual a própria instituição escolar se insere. De modo que, ao invés de se tornar apenas fontes, essas canções podem ser consideradas gatilhos e/ou disparadoras de discussões, mas que dependem, para cumprir tal função e intencionalidade, de um diálogo efetivo com os estudantes e de uma problematização que reconheça, de fato, que a *Latin Pop Music* e a música latina habitam as sociedades contemporâneas, por mais que representações hegemônicas anglófilas tentem diminuir seu papel.

A partir desta compreensão, e dentro de uma reflexão sobre os sentidos a serem atribuídos à discussão, procurou-se construir uma “aula” que fosse uma elaboração narrativa e problematizadora por meio das representações elaboradas pela música *pop* a partir da linguagem por compreendermos, conforme indica Zavala (2023), que é através desta que se estabelecem relações, comunicações e significações acerca do passado. Como afirma a autora, quando “se trata de uma aula – e uma aula de História –, a linguagem se torna um assunto onipresente, porque a aula está feita de linguagem em quase tudo que acontece nela, os professores e os alunos se comunicam por meio da linguagem. Porém, além disso, o que é central dessa comunicação é o conhecimento histórico” (Zavala, 2024, p. 33). Neste sentido, a linguagem tornou-se o pilar estruturante das representações, sendo por meio delas que se problematizaram as construções imagéticas, sonoras e discursivas sobre as Américas, de modo a discutir como a

canção *pop* age como produção central enquanto linguagem e expressão.

Para desenvolver essa discussão, aceitamos a importância da linguagem como veículo de comunicação em sala de aula e como instrumento que a música *pop* usa para criar representações em nossas culturas históricas. Propusemos uma abordagem similar à “aula como texto”, defendida por Mattos (2006), a qual é uma narrativa que se revela ao ocorrer, mobilizando o conhecimento prévio dos vários participantes. A elaboração da aula pautou-se por uma breve introdução ao contexto da *Latin Pop Music* a partir dos anos 1980 e suas definições. Neste momento, estudantes presentes (aproximadamente 120, dado o número de turmas presentes no auditório da instituição) foram estimulados(as) a trazerem exemplos de artistas latinos(as) ouvidos regularmente. Foi durante esse diálogo que, por exemplo, nomes já mencionados – como Becky G, Camila Cabello, Ozuna, J. Balvin e Bad Bunny – foram citados pelos(as) discentes, junto a algumas evocações a Shakira e Jennifer Lopez, por exemplo. A partir destes referenciais dos estudantes, procurou-se estabelecer de que modo a “latinidade” destes artistas se apresenta como “plástica” e uma projeção de uma ideia que, apesar de semelhanças, possui suas diferenças, a exemplo da cubanidade de Camila e da colombianidade de Shakira.

A tentativa de mapear e compreender essas referências, em um movimento dialógico, permitiu perceber que os referenciais majoritários dos estudantes sobre a música latina e suas imagens/sonoridades do continente perpassam as lógicas estadunidenses de modo, inclusive, a se ressaltar que se tratam de canções ligadas a uma ideia de *Latin Pop Music* e não de *Latin-american Music*, por exemplo. Os saberes prévios viabilizaram, no decorrer da aula, construir estes conceitos ligados às identidades, inserindo-os no panorama e contexto dos anos 1980 e 1990 quando, nos EUA, os segmentos latinos passaram a capitanear uma série de inovações e mobilizações nas indústrias da cultura por produções, veículos de comunicação e performance (Manzor, 2022). Esse tipo de abordagem reforça uma perspectiva do Ensino de História na qual os saberes históricos são vistos como experiências e narrativas que permeiam

nossa sociedade, sendo uma das principais funções sociais da disciplina do espaço escolar.

Ao longo da aula e dos debates, foi curioso desenvolver uma operação fluída e múltipla onde canções, videocliques e informações se encontravam em torno de problemáticas e elementos estruturantes. A questão da cubanidade<sup>9</sup> no exílio, produzida por Camila Cabello e Gloria Estefan ocupou, em grande parte, os diálogos e as problematizações. Para isso, foram elencados videocliques e trechos de canções como a já citada *Havana* (2017) de Camila e *Esperando (Cuando Cuba Sea Libre)*, de 2007 e gravada por Gloria. A articulação entre as duas canções possibilitou que elementos do imaginário a respeito da Revolução Cubana, bem como da situação atual do país, fossem discutidos com os estudantes, viabilizando um diálogo sério e problematizador das narrativas sobre a ilha na contemporaneidade. Nestes contextos, foi notável o nível de análise dos estudantes; eles se aprofundaram em signos e elementos específicos da canção. Isso permitiu a problematização sobre a nostalgia e a construção discursiva do exílio.

Interpretar as canções e os videocliques da *Latin Pop Music* e pensar suas representações sobre as Américas para estes estudantes aparentava ser algo não somente interessante, mas em grande parte, natural. A leveza e a profundidade, por vezes, esperadas em análises documentais em sala – como no uso de trechos de cartas do século XIX ou de pinturas de vanguardas no século XX – apareciam neste momento demonstrando que um elemento central para o desenvol-

---

<sup>9</sup> Conforme indicado em Moreira (2024, p. 10), a cubanidade performada por Gloria Estefan e Camila Cabello no exílio pode ser compreendida como identidades-narradas, ou seja, “enquanto a maneira pela qual indivíduos em diferentes localidades e temporalidades manifestam pertencimentos e reafirmam suas identificações com Cuba (Rojas, 2006). Neste sentido, como destaca Bustamante (2021), é importante compreender que tais identificações são formas de representação ligadas a imaginários sobre o país e ao sentimento de nação no qual se pautam diferentes projetos políticos, sociais e culturais. O conceito de cubanidade então não deve ser visto enquanto uma produção essencializada ou fixa, mas uma coprodução fruto de experiências híbridas, relacionais e complexas nas quais, em particular no contexto do exílio, diferentes sujeitos produzem projetos políticos e de pertencimento em comunidade”.

vimento de habilidades críticas ligadas ao pensar historicamente não está restrito apenas a capacidades e conjuntos ferramentais próprios de saberes históricos, mas nos seus contextos e paralelos com o tempo presente e sua dimensão pública (Wanderley, 2022). Essa percepção nos leva a crer que, em paralelo, existe uma consciência histórica com pontos coletivos e conectados, produtora de culturas históricas, que pensam e (re)pensam as Américas na contemporaneidade, a partir de segmentos jovens inscritos na cultura *pop* do tempo presente.

Por meio das canções citadas e das discussões sobre as trajetórias de artistas latinos(as), os(as) discentes se colocavam frente a uma *atitude historiadora* (Mauad, 2016), em um movimento de tornar seu próprio tempo vivido objeto de análise com ênfase nas narrativas sobre passados-presentes. Nessa operação, foi importante perceber que as Américas que eram vistas, percebidas, ouvidas e sentidas, eram problematizadas de forma a estabelecer conexões entre a experiência e os usos do passado, trazendo para a sala de aula a história do continente a partir de outros prismas. As culturas históricas passavam a adentrar, pela mobilização dos(as) próprios(as) estudantes, a sala de aula em outras configurações, em um processo de pensar a América Latina por meio de escutas que lhes eram cotidianas e, deste modo, problematizar as identidades projetadas sobre o continente. Identidades e identificações estas que, conforme lembrado pelos próprios discentes, perpassam lógicas que envolvem o mercado estadunidense, mas que disseminam também elementos locais e regionais, em um hibridismo complexo entre arte, política e mercado (García Canclini, 2015).

É nesse campo, e através deste tipo de movimento, que reside a potencialidade no uso das canções *pop* latinas em sala de aula; ocorre ao provocar estudantes a estranharem elementos da cultura contemporânea, considerada também como uma elaboração mercadológica e comercial, gerando discussões sobre quais Américas são projetadas e idealizadas, ou seja, criadas a partir de intenções que são políticas, sociais, culturais e econômicas. Ao longo da Aula Pública foi interessante notar que os casos relatados e trazidos à tona tinham, evidentemente por vezes, uma conotação de algo ser engraçado ou curioso,

mas era nessa demonstração de afeto – de ser afetado por algo – que intervenções de colegas sobre algo que relacionava à história de um país, como Cuba ou Colômbia, eram realizadas. No estranhar as produções sobre as Américas contemporâneas na cultura *pop*, os(as) estudantes acabavam por se provocar e, com isso, percebiam que estavam em contato direto e frequente com um continente imaginado de modo a repensar o lugar do próprio Brasil nesse circuito.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas últimas décadas, o campo de estudos da Didática da História tem crescido significativamente no Brasil. Apesar de, em um primeiro momento, o termo “didática” remeter a uma discussão mais voltada ao campo pedagógico focado em técnicas de ensino e aprendizagem escolar, a Didática da História tem se constituído enquanto uma área de pesquisa, desde o final do século XX, voltada a compreender, ao menos segundo a perspectiva germânica, diferentes formas de aprendizagem histórica voltadas a analisar a consciência histórica como fenômeno social (Bergmann, 1990). A Didática da História, segundo Luis Cerri (2011), pode ser compreendida enquanto uma agenda de pesquisa sobre como diferentes agentes, produtores e sujeitos atuam na cultura histórica e na elaboração da consciência histórica, servindo como uma forma de romper com uma visão que assume o ensino de História como aquele que ocorre exclusivamente no âmbito escolar, a partir de uma lista de conteúdos considerados “centrais”. Compreender a Didática da História significa entender que a construção da consciência histórica, na sociedade, é racional. Em especial, deve ser estimulada à reflexão crítica sobre as culturas históricas que uma sociedade integra e produz.

Reconhecer que nossa consciência histórica é elaborada constantemente e não apenas em um processo formativo escolar envolve compreender que não são apenas as investigações no campo do Ensino de História que podem investigar essas operações, mas que as práticas de Ensino de História na Educação Básica podem também se potencializar a partir destes cenários. Por outro lado, como destaca Pereira (2020), essa operação envolve assumir também uma postura

e uma função da educação histórica na problematização de imaginários que perpassam nossas culturas históricas. Trata-se, então, de uma via de mão dupla, na qual esse universo se apresenta tanto como potencializador educacional como um compromisso de problematização. Pensar a *Latin Pop Music* no campo do Ensino de História significa inseri-la no centro destas duas perspectivas.

As produções da indústria cultural se pautam nas identidades e projeção de narrativas sobre um continente imaginário. Essas criações e expressões sonoras e visuais, enfatizadas em videoclipes e performances, criam representações que geram imaginários e discursos do continente americano. Camila Cabello e Gloria Estefan – além de artistas anteriores, como Célia Cruz – elaboram e ainda atuam na produção de visões sobre a Revolução Cubana, marcada por nostalgias, antiastrismos e tentativas de mobilização social. Figuras como Bad Bunny, J. Balvin e Shakira tentam desmobilizar o estereótipo tradicional associado ao Cone Sul e ao Caribe, na evidente busca por redefinirem, em uma linguagem jovem e dotada de agência, as narrativas sobre identidades porto-riquenhas e colombianas, por exemplo. Anahí, CNCO e Abraham Mateo, por outro lado, mobilizam elementos e signos particulares que permitem construir novas formas de pertencer a estas identificações em meio a culturas jovens e a juventudes marcadas pela criação diretamente influenciada da produção estadunidense.

Reconhecer essas dimensões significa defender que artistas *pop* latinos, suas produções e agências – ou seja, a *Latin Pop Music*, vista a partir de seus artistas – são mediadores de narrativas sobre as Américas e têm funções práticas, atuando nos jogos de identificação, agindo sob suas consciências históricas e atravessando as culturas históricas contemporâneas. Na experiência relatada neste artigo, buscamos tentar verificar e pensar junto a jovens se essas tentativas eram efetivas e se conseguiam produzir algum sentido. Ao criar esse movimento e abrir caminhos para o diálogo, percebeu-se a força como que as representações sobre as Américas foram mobilizadas, de modo a ser frequente o questionamento acerca de ideias, sentidos comuns ou estranhamentos, ao ouvirem trechos de canções ou assistirem a videoclipes. As produções funcionaram como uma espécie de

gatilho para as discussões mais amplas nas quais se verificaram, em paralelo, a penetração e função que essas criações tinham no imaginário destes jovens.

Enquanto pesquisadores(as) da História das Américas, comprometidos também com uma função pública, social, política e cultural desta área na Educação Básica, parece-me que essa é uma percepção central e potente. Para isso, é preciso, inicialmente, perceber e considerar estas produções como elaborações de nossas culturas históricas no tempo presente, reconhecendo tanto a necessidade de problematização como também as oportunidades que estas abrem quando adentram as culturas escolares. Encarar essa situação não é, a priori, inovador, pois se trata de reconhecer as canções *Latin Pop Music* como fontes e documentos a serem analisados em sala de aula, mas a partir de lógicas que não são aquelas mesmas da pesquisa historiográfica, mas diretamente conectadas e a partir destas, como afirmam Pereira e Seffner (2008).

No entanto, é preciso, para isso que, enquanto coletivo, venhamos a dar um passo atrás e justamente reconhecer que estas canções, estes artistas e estas produções são sim parte de nossas culturas históricas, combatendo um movimento – por vezes, instintivo – por parte de algumas correntes historiográficas de negar estas produções por uma suposta “falta de lastro temporal” ou por seu caráter de entretenimento a um primeiro olhar (Moreira, 2019). Olhar para o tempo presente, e ouvi-lo, significa reconhecer nas narrativas plurais, múltiplas e diversas que o atravessam “uma cotemporalidade, isto é, [...] uma ‘concordância de tempos múltiplos’, marcada por uma ‘multiplicidade não resolvida’” (Turin, 2019, p. 11). Canções da *Latin Pop Music* são parte destas operações, o que as torna objeto e processo central de análise e de aproximação com estudantes da Educação Básica. Essas Américas, que são produzidas e imaginadas pelo gênero e campo musical do pop latino, compõem os imaginários de jovens estudantes. Elas estão presentes e atravessam nossa sociedade.

Um exemplo disso foram os mais de 455 mil ingressos vendidos durante a passagem da turnê do grupo RBD pelo Brasil em 2023. Além da grande mobilização financeira envolvida (mais de 190 milhões de reais), foi quase meio milhão de pessoas – entre jovens e

adultos – que provocou uma grande mobilização nacional sobre um grupo mexicano para a renovação das representações de jovens da América Latina. Esse amplo grupo foi mobilizado não somente por um interesse ou por gostos, mas por uma identificação que se desdobra, evidentemente pelos laços, conexões e aproximações com as Américas. A questão central, com isso, é pensarmos por quanto tempo a academia e a Educação Básica irão relegar esses campos ao escanteio no Ensino de História.

#### REFERÊNCIAS

- BOURDIEU, Pierre. *As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- BERGMANN, Klaus. A história na reflexão didática. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 9, n. 19, p. 29-42, fev. 1990.
- CERRI, Luis Fernando. Interfaces entre cultura histórica e cultura política. *Topoi (Online): Revista De Historia*, v. 22, p. 55-76, 2021.
- DUTRA, Eliana de Freitas. “Se Existo não sou um Outro”: Os Desafios do Ser América Latina. In: Dutra, Eliana Regina de Freitas; Myers, Jorge. (Org.). *Continente por Definir: As Ideias de América no século XX*. 1aed. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2022, p. 27-78.
- GARCÍA Canclini, Néstor. *Culturas Híbridas*. 4. ed. 7 reimp. São Paulo: Edusp, 2015.
- \_\_\_\_\_. *A Sociedade sem relato*. São Paulo: Edusp, 2016.
- GABRIEL, Carmen Teresa. Processo de produção dos saberes escolares no âmbito da disciplina de História: tensões e perspectivas. *Educação Básica Revista*, v. 3, p. 5-36, 2017.
- GONTIJO, Rebeca. Cultura Histórica. In: Ferreira, Marieta de Moraes; Oliveira, Margarida Maria Dias de. *Dicionário de Ensino de História*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2019. p. 66-71.
- HERMETO, Miriam. *Canção popular brasileira e ensino de história*. Belo Horizonte: 2012.
- HUYSSSEN, Andreas. *Culturas do passado-presente: modernismo, artes visuais, políticas da*

- memória. Rio de Janeiro: Contraponto, 2014.
- LEE, Peter. Por que aprender História? *Educar Em Revista*, (42), 19–42, 2011.
- MAUAD, Ana Maria. Por uma atitude historiadora: artes visuais e o futuro do passado. In: Nascimento, Francisco; Silva, Jailson de Castro; Chaves, Reginaldo Sousa. (Org.). *A forja do tempo: artes e vanguardas diante do contemporâneo*. Teresina: EDUFPI, 2016, p. 233-253.
- MANZOR, Lillian. *Marginality Beyond Return: US-Cuban Performances in the 1980s and 1990s*. Londres: Routledge, 2022.
- MATTOS, Ilmar. “Mas não somente assim!” Leitores, autores, aulas como texto e o ensino-aprendizagem de História. *Tempo*, 11(21), 5–16, 2006.
- MOREIRA, Igor Lemos. Música pop, afetos e comunidades emocionais latino-americanas nos EUA em tempos sombrios: a canção Havana de Camila Cabello e os *dreamers*. *Tropos: Comunicação, Sociedade e Cultura*, v. 9, p. 01-20, 2020.
- \_\_\_\_\_. A "Havana" de Camila Cabello: um estudo da canção, videoclipe e representações latino-americanas. *Orfeu*, Florianópolis, v. 4, n. 2, p. 143–168, 2019.
- \_\_\_\_\_. Exílio, Cubanidades inventadas e anticastrismo em Gloria Estefan: apontamentos sobre o álbum *Mi Tierra*. *Contrapulso – Revista latinoamericana de estudios en música popular* (Chile), v. 06, p. 07-22, 2024.
- PEREIRA, Nilton Mullet. O que pode a imaginação na aprendizagem histórica?. *Clio (Recife)*, v. 38, p. 48, 2020.
- \_\_\_\_\_.; SEFFNER, Fernando. O que pode o ensino de história? Sobre o uso de fontes na sala de aula. *Anos 90* (UFRGS. Impreso), v. 15, p. 113-128, 2008.
- PRADO, Maria Lígia Coelho. O Brasil e a distante América do Sul. *Revista de História*, São Paulo, n. 145, p. 127–149, 2001.
- RÜSEN, Jörn. *Reconstrução do passado – Teoria da história II: os princípios da pesquisa histórica*. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: UnB, 2007a.

- \_\_\_\_\_. *História viva – Teoria da história III: forma e funções do conhecimento histórico*. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: UnB, 2007b.
- ROCHA, Helenice. A presença do passado na aula de História. In: Rocha, Helenice; Magalhães, Marcelo; Ribeiro, Jayme; Ciambarella, Alessandra. (Org.). *Ensino de História: usos do passado, memória e mídia*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2014, v. 1, p. 33-52.
- SEFFNER, Fernando. De fontes e mananciais para o ensino de História. In: Rodrigues, Rogério Rosa (Org.). *Possibilidades de pesquisa em História*. São Paulo: Contexto, 2017.
- TURIN, Rodrigo. *Tempos precários: aceleração, historicidade e semântica neoliberal*. Dansk: Zazie Edições, 2019.
- WILSON, Pablito. *Reggaetón – una revolución latina*. Espanha: Liburuak, 2022.
- ZAVALA, Ana. Pensar “teoricamente” a prática de ensino de história. In: \_\_\_\_\_; De Vargas Gil, Carmel Zeli; Andrade, Juliana Alves de; Ximenes, Cristina Ferreira Lyrio. (Orgs.). *Aulas de História em Foco – Ensinar, pesquisar e analisar*. Salvador: EDUFBA, 2024. P.17-46.
- \_\_\_\_\_. *Ensinar história: elementos para uma teoria prática da prática do ensino da história*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2023.

# DTMF: o reggaeton como uma ferramenta de reflexão da identidade latino-americana no ensino de História

Maria Sarah do Nascimento Brito

Doutoranda (financiamento CAPES) em História Comparada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGHC/UFRJ). Também é mestre em Educação pela Universidade de Pernambuco (PPGE/UPE). Atua no Grupo de Estudos em História Sociocultural da América Latina (GEHSCAL/UPE) e, atualmente, pesquisa sobre movimento intelectual latino-americano na década de 1960 e 1970.

Eulália da Costa Guarinello

Doutoranda (financiamento CAPES em História Comparada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGHC/UFRJ). Mestre em História Comparada pela mesma instituição. Atualmente, pesquisa sobre movimento operário e pensamento social latino-americano no início do século XX.

## INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, temos assistido à ascensão significativa de uma direita conservadora, muitas vezes flertando com espectros fascistas, ocupando posições de poder ao redor do mundo. Esse movimento tem ocorrido em paralelo ao enfraquecimento das esquerdas e da influência dos setores populares, especialmente no Brasil – como evento que em muito antecede esse marco, destacamos o impeachment de Dilma Rousseff. Esse processo foi acompanhado pela implementação de medidas neoliberais em diversas áreas da política, resultando em retrocessos para a sociedade democrática. No campo da educação, isso se manifesta em pautas como o reconhecimento do “notório saber” e a reforma do ensino médio, que comprometem a qualidade do ensino.

A disputa em torno do ensino nas escolas, especialmente no caso da disciplina de História, tem sido marcada por intensos questionamentos sobre seu caráter político e ideológico. Essa discussão ganhou força com o Projeto Escola Sem Partido, que surgiu sob a alegação de que haveria uma “doutrinação ideológica” promovida por professores em sala de aula. Ao colocar em xeque a dimensão política do ensino de História, o projeto abriu espaço para propostas que buscavam restringir conteúdos e controlar o que poderia ou não ser abordado no ambiente escolar. A exigência de uma suposta neutralidade, na prática, significaria a limitação de debates essenciais, afetando não apenas o ensino da História como ciência, mas também a formação crítica dos alunos sobre política e sociedade.

Na disputa sobre o ensino de História nas escolas, torna-se evidente a consolidação de projetos hegemônicos que visam sufocar a abordagem crítica e autônoma da disciplina. Sob o pretexto de preservar conteúdos disciplinares, essas iniciativas promovem um ensino tecnicista, voltado para a formação de uma mão de obra barata e precarizada, ao mesmo tempo em que fragilizam movimentos de resistência por meio do esvaziamento de pautas, da flexibilização curricular e da sobrecarga de trabalho. Em vez de formar indivíduos com consciência crítica e capacidade de reflexão, esse modelo educa-

cional reduz os sujeitos a meras engrenagens facilmente substituíveis no sistema produtivo. Qualquer tentativa de despolitizar o ensino histórico ignora o fato de que a própria seleção de conteúdos já é, em essência, um ato político. Assim, mais do que um simples embate narrativo, esses conflitos revelam dinâmicas profundas e são fundamentais para compreender os interesses e disputas que atravessam a produção do conhecimento de forma mais ampla.

No que se refere à relação entre o circuito dos afetos<sup>1</sup>, a educação e a formação curricular, estes estão diretamente ligados à seleção de conteúdos que serão promovidos visando forjar identificações possíveis. Afinal, é a perspectiva do presente sobre o passado que determina o que uma sociedade considera relevante ou digno de memória. No ensino de História, em particular, a escolha de determinados temas em detrimento de outros exige um olhar crítico: por que certos personagens, objetos, eventos e conjunturas são priorizados? O que essa sociedade deseja lembrar e narrar sobre seu passado? E, sobretudo, quem, dentro das estruturas de poder, define essas prioridades e forja essa importância?

Partindo destes questionamentos, destacamos o distanciamento identitário do Brasil em relação à América Latina, profundamente enraizado na forma como o ensino de História foi estruturado no país. Desde o início, a construção da identidade brasileira foi caracterizada pela busca de uma referência cultural que oscilava entre a rejeição de certos modelos e o anseio de moldar um futuro distante de influências percebidas como negativas. Esse movimento, contudo, resultou no isolamento cultural do país em relação a seus vizinhos, fenômeno que é fruto de uma construção ideológica intencional, promovida por uma elite que priorizava a preservação dos vínculos com a antiga metrópole. Com o tempo, esse processo de distanciamento consolidou a percepção de um “nós” em oposição a “eles”, reforçando a separação entre o Brasil e o restante da América Latina.

No que tange à construção de uma identidade política, reconhecer a América Latina como uma referência central é essencial para superar esse isolamento. Além de ser uma tentativa de reconhecimento

---

<sup>1</sup> Conceito utilizado por Vladimir Safatle sobre a formação de afinidades.

cultural, o resgate de uma memória compartilhada constitui uma ação indispensável para a produção de narrativas autônomas sobre a região. Assim, é preciso criar espaços onde a América Latina possa contar sua própria história, sem depender de modelos externos, marcados pelas estruturas da colonialidade.

Na esteira dessas reflexões, o presente trabalho surge como um convite a repensar as fronteiras simbólicas que separam o Brasil de seus vizinhos e a reconhecer a importância de uma identidade latino-americana compartilhada como instrumento de fortalecimento político e cultural, tendo como ponto de inflexão as possibilidades de empregar músicas com sonoridades latinas como uma ferramenta pedagógica. Para tanto, vamos nos debruçar sobre certos elementos socioculturais de “*DTMF*”, álbum do cantor porto-riquenho Bad Bunny, que aparece como um objeto de grande relevância tendo em vista o caráter político presente nas letras de suas canções, bem como as diversas referências a temáticas como identidade, cultura local e campesina, preservação de tradições, resistência cultural e luta contra a exploração econômica.

## AMÉRICA LATINA NOS CURRÍCULOS E ENSINO DE HISTÓRIA

Concepções críticas a respeito do currículo foram construídas e divulgadas desde os anos 1970. Desde então, compreende-se este artefato da cultura escolar como uma política cultural profundamente envolvida em disputas de poder. De acordo com Tomaz Tadeu da Silva (1999), os currículos desempenham um papel fundamental na formação de identidades. Partindo da premissa de que o currículo é essencialmente um discurso, ele se configura como um campo de disputa de poder, seja na consolidação de projetos hegemônicos, seja na resistência à ordem vigente. O autor destaca como a seleção de conteúdos curriculares muitas vezes é naturalizada, tomando como referência os saberes legitimados pela classe dominante. Essa lógica se assemelha à noção de capital cultural de Bourdieu, por exemplo, evidenciando o caráter tecnocrático do currículo. Assim, as dinâmicas sociais de dominação, geralmente ancoradas na epistemologia do norte global, estruturam projetos de mundo, de nação, de cultura e

de identidade por meio das formações curriculares, reforçando a intrínseca relação entre saber e poder.

A elaboração de um currículo não é um processo neutro ou meramente técnico, mas sim uma construção social complexa, atravessada por disputas de poder, tradições pedagógicas e interesses diversos, que vão desde o controle social até a promoção da emancipação humana (Moreira e Silva, 2008). Nesse sentido, a seleção de conteúdos e metodologias de ensino não ocorre de maneira isolada: ela responde a contextos políticos, econômicos e culturais, que determinam quais perspectivas são valorizadas e quais são silenciadas. Modelos curriculares tecnicistas, por exemplo, tendem a enfatizar uma formação instrumental voltada para o mercado de trabalho, em detrimento de um ensino crítico e reflexivo. Já propostas que buscam ampliar a participação democrática na educação enfatizam a construção de um currículo que dialogue com a diversidade de experiências e visões de mundo dos estudantes.

Diante disso, é fundamental reconhecer que as construções sociais não se limitam a estruturas institucionais e normas, mas também são compostas por subjetividades e emoções. São essas dimensões afetivas que moldam nossas afinidades, aversões e a própria construção da identidade, delimitando quem consideramos como semelhantes – o “nós” – e quem enxergamos como diferentes – os “outros”. Assim, podemos afirmar que grande parte de nossa performance individual não surge de maneira espontânea ou isolada, mas é profundamente influenciada por contextos históricos e culturais.

Essa perspectiva é explorada por Vladimir Safatle em *“Circuitos dos Afetos: Corpos Políticos, Desamparo e o Fim do Indivíduo”* (2016). Na obra, o autor argumenta que as sociedades não se estruturam apenas por meio de leis e instituições, mas também por circuitos afetivos que moldam nossas relações, subjetividades e percepções sobre o mundo. Além disso, Safatle demonstra como determinados afetos são historicamente produzidos e instrumentalizados para sustentar relações de poder, reforçando desigualdades e hierarquias sociais. Dessa forma, os afetos não são meramente individuais, mas desempenham um papel central na manutenção e transformação das dinâmicas políticas e sociais.

Ao reconhecer que os afetos não são formados de maneira individual, compreendemos que a lógica estrutural não apenas influencia, mas também determina os aspectos e características aos quais seremos sensíveis. Assim, a construção da experiência humana – e das noções de humanidade e direitos humanos – está diretamente condicionada por processos históricos e culturais. Esse conceito nos ajuda a refletir, por exemplo, sobre a escravidão indígena e africana, que durante séculos negou a essas populações o reconhecimento como sujeitos de direitos, além das desigualdades de classe e da marginalização dos países colonizados. Em sociedades marcadas pelo colonialismo, essa hierarquia afetiva se torna evidente, pois estes grupos foram historicamente desumanizados, sendo negado até mesmo seu direito de possuir alma, em detrimento da superioridade “humana” dos europeus. Dessa forma, a luta por direitos e reconhecimento passa necessariamente pelo questionamento e pela transformação desse circuito de afetos imposto historicamente pela colonização e pelo imperialismo.

Quando se trata da América Latina, a abordagem temática ainda é amplamente moldada por um olhar eurocêntrico, seja nos currículos escolares, nos livros didáticos ou em outros materiais educativos. Como parte dos mecanismos ideológicos do Estado, conforme apontado por Althusser, o discurso presente no ambiente escolar não opera isoladamente, mas é reforçado pela indústria cultural. Esse reforço se manifesta tanto em um desprezo político – que associa a região à pobreza, à instabilidade e à violência – quanto na folclorização de sua cultura, reduzindo-a a uma estética pré-fabricada e fetichizada.

Essa folclorização é evidente em diversas produções cinematográficas, que frequentemente retratam a América Latina como uma região pobre e violenta, utilizando tons amarelados para reforçar uma estética exótica e degradante. Um exemplo recente é “*Emília Pérez*”, filme indicado ao Oscar 2025 e dirigido pelo francês Jacques Audiard. Embora ambientado no México, foi inteiramente filmado na França, principalmente nos estúdios Bry-Sur-Marne, sem qualquer gravação em solo mexicano. Além disso, a ausência de atores mexicanos nos papéis principais gerou críticas sobre a autenticidade da representação cultural. O filme reforça uma visão estereotipada do

México, associando sua identidade ao narcotráfico, à impunidade, à pobreza e à violência.

Essa lógica se repete em outras expressões artísticas, como a música. O Reggaeton, apesar de ser um produto da cultura latino-americana, ao ser absorvido pela indústria musical dos Estados Unidos, especialmente em Miami, passa por um processo de padronização que atende mais aos estereótipos midiáticos do que à diversidade e autenticidade da região. O que é comercializado como “música latina” frequentemente se alinha às expectativas do mercado norte-americano, em vez de refletir as nuances e vozes da própria América Latina.

As consequências desse discurso são profundas, alimentando um desconhecimento generalizado sobre as estruturas sociais, culturais e lutas populares da região. Diante desse cenário, não é surpreendente que grande parte da população brasileira não se reconheça como latino-americana, distanciando-se de uma identidade coletiva que lhe foi historicamente negada.

Em “*500 anos de periferia*” (1999), Samuel Pinheiro Guimarães observou a existência de um desconhecimento intencional, a fim de criar disputas e conflitos entre esses países para que se evitasse uma união que, por sua vez, prejudicaria a relação centro-periferia. Assim sendo, durante longos anos na área de ensino, os conteúdos de História estiveram embasados em uma óptica de história-tempo linear e cartesiana, voltados para construção de uma sociedade como se sonhou, conforme as palavras de Varnhagen<sup>2</sup>, que seria “constituída por homens livres, brancos e que agissem como cidadãos” (Varnhagen, 1981, p. 51).

A produção bibliográfica sobre os estudos que investigam as lacunas no ensino de História na América Latina é extensa, abrangendo

---

<sup>2</sup> Francisco Adolfo de Varnhagen, visconde de Porto Seguro (Vila de Sorocaba, 17 de fevereiro de 1816 – Viena, 26 de junho de 1878) foi um militar, diplomata e historiador brasileiro, que tem por destaque sua obra de síntese sobre a história do Brasil: *História Geral do Brasil*, publicada em dois volumes entre 1854 e 1857, que, apesar de ultrapassada em muitos aspectos, permanece até hoje como um marco referencial para entender o pensamento intelectual da época.

desde os trabalhos de Circe Bittencourt até as pesquisas mais contemporâneas. De maneira geral, os estudos indicam que o distanciamento identitário está intimamente relacionado à forma como o ensino de História foi implementado no Brasil. O objetivo era moldar uma identidade que reforçasse o recém-estabelecido modelo de Estado-nação, mas as influências estavam voltadas para o modelo europeu de sociedade. Esse processo foi conduzido por uma elite crioula que buscava reproduzir as características da metrópole portuguesa.

Assim como essa disputa por influência na nossa formação política, o lugar da História das Américas nos currículos e nos livros didáticos oscilaram ao longo do tempo. Como observou Jean Carlos Moreno (2022), até os anos 1930 seus conteúdos eram geralmente incorporados a uma narrativa mais ampla de História Universal ou de Civilização. Contudo, salienta uma exceção para o livro de Rocha Pombo, escrito em 1900 para as Escolas Normais e reeditado em 1925. Embora a reforma de Francisco Campos (1931) tenha incluído a História da América no currículo, junto com a História do Brasil, foi na década de 1950 que a História da América passou a ser tratada como uma disciplina independente, com destaque no segundo ano do ensino ginásial, separada tanto da História do Brasil quanto da História Geral. Essa mudança refletiu o pan-americanismo e a necessidade de integrar a América Latina ao bloco liderado pelos Estados Unidos durante a Guerra Fria.

Após um breve período de interrupção durante a ditadura militar, a disciplina de História da América foi reintroduzida no final dos anos 1970, no Estado de São Paulo, já no contexto da abertura política e da resistência democrática. Na década de 1980, diversas correntes teóricas impulsionaram a expansão do debate sobre o ensino de História, adotando uma perspectiva crítica. Entre elas, destacou-se o *boom* da Teoria Decolonial, a Nova História Política e a Teoria da Dependência. Essas abordagens analisavam as relações desiguais entre os países periféricos e as potências centrais, criticando o processo de colonização econômica e política (Moreno, 2022).

Na década de 1990, conforme observou Moreno (2022), apesar de a História da América estar presente nas orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), especialmente nos eixos temáticos, a

crescente adoção da história integrada levou a uma diminuição considerável do espaço dedicado à América Latina nos currículos escolares e nas produções relacionadas ao tema. Esse cenário é contraditório, pois ocorre paralelamente ao avanço das discussões sobre a integração do ensino de História e Geografia no contexto educacional do Mercosul. Nesse processo, algumas políticas públicas se destacam como marcos importantes dessa aproximação, como a implementação obrigatória do ensino de língua espanhola no Ensino Médio, em 2005, e a criação da UNILA (Universidade Federal da Integração Latino-Americana) em 2010.

Com a mudança de rumo do governo após o golpe contra a presidente Dilma Rousseff e o alargamento das políticas neoliberais, os governos subseqüentes buscaram retomar um alinhamento político com Washington, o que resultou, entre outras medidas, na remoção da obrigatoriedade do ensino de espanhol no currículo escolar. Em 2017, a Lei n.º 13.415/2017, conhecida como Reforma do Ensino Médio, revogou a Lei n.º 11.161/2005, que havia tornado o ensino de espanhol obrigatório no ensino médio. Com a reforma, o inglês passou a ser a única língua estrangeira obrigatória, e a oferta de outros idiomas, como o espanhol, tornou-se opcional, dependendo da disponibilidade de cada instituição de ensino. Mais recentemente, em 2024, a questão voltou ao cenário político durante as discussões sobre a atualização do Novo Ensino Médio, quando se tentou reincluir o espanhol como disciplina obrigatória, mas a Câmara dos Deputados optou por manter apenas o inglês como língua estrangeira obrigatória.

A mudança curricular gerou intensos debates sobre o papel do espanhol como uma ferramenta chave para a promoção da integração latino-americana. Essa decisão não só enfraqueceu os esforços para fortalecer uma identidade latina entre os brasileiros, mas também revelou a fragilidade e superficialidade dos avanços conquistados até então. Além disso, a medida expôs a falta de continuidade nas políticas de integração regional, sugerindo que as conquistas anteriores, embora significativas, eram, em grande parte, pontuais e desprovidas de uma efetiva estratégia de longo prazo. Esses avanços estavam frequentemente mais relacionados a interesses econômicos do que a

um compromisso genuíno dos líderes políticos em promover um projeto político de integração latino-americana.

Marcado por um passado de colonização e por uma elite que privilegiava as relações com a antiga metrópole, o Brasil acabou se isolando culturalmente de seus países vizinhos. Esse distanciamento não é um acaso, como mostramos ao longo dessa discussão, mas o resultado de uma construção ideológica que perpetua a divisão entre “nós” e “eles”. A escolha deliberada de não preservar os processos históricos compartilhados e de não explorar as semelhanças entre os países latino-americanos ao longo dos tempos enfraquece não apenas os laços regionais como também apaga uma memória coletiva sobre os desafios comuns enfrentados pelos países do continente. A tentativa de resgatar essa memória, portanto, vai além de um exercício de reconhecimento cultural: ela representa um passo crucial para a criação de narrativas próprias sobre a região. É um esforço para construir cenários epistemológicos nos quais a América Latina possa contar sua própria história, com suas vozes e perspectivas.

#### REGGAETON ENQUANTO EXPRESSÃO ARTÍSTICA: ORIGENS, MARGINALIZAÇÃO E O SUCESSO GLOBAL

Ao pensar no papel da música como ferramenta pedagógica, é necessário considerar certos espaços sociais e tempos históricos que envolvem a construção simbólica de determinado ritmo ou gênero musical. Nesse sentido, vamos nos debruçar sobre as origens do Reggaeton, a fim de compreender como o gênero foi constituído e se consolidou como uma das sonoridades latino-americanas (de herança afrodiaspórica) mais consumidas em escala mundial.

Já de início, é necessário pontuar que a nacionalidade do ritmo constitui tema de acalorados debates, com reivindicações de pioneirismo por parte de panamenhos e porto-riquenhos. De toda forma, fato é que os primeiros experimentos de reggaetoneros nasceram na década de 1980, entre San Juan e a Cidade do Panamá. Marcado por um significativo hibridismo cultural e sonoro, o reggaeton surgiu com a mescla de influências caribenhas, passando do reggae jamaicano ao hip-hop, com pinceladas de salsa, *dembow* e outros estilos

oriundos do cenário musical “underground”, alternativo e independente de comunidades locais. Assim, as primeiras produções do gênero eram realizadas em pequenos estúdios caseiros e foram impulsionadas por artistas interessados em experimentar sonoridades e discorrer, por meio de canções faladas, sobre temas como corrupção, tráfico de drogas, sexo, violência policial, marginalização, bem como diversos assuntos cotidianos, relacionados à estratificação social e às intempéries da cultura periférica caribenha.

Nos anos 1990, o ritmo se popularizou entre a juventude urbana porto-riquenha, principalmente nos bairros e comunidades mais pobres. Contudo, a recorrência de temáticas de cunho sexual e a descrição de violências cotidianas incomodou a classe média local que, percebendo o Reggaeton como a antítese de um conservadorismo tradicional, não demorou a proferir duras críticas, alegando que o gênero não pertencia (ou não deveria pertencer) à cultura de Porto Rico, por ser imoral, misógeno e uma ameaça à ordem vigente. De modo concomitante, percebendo a ligação entre o Reggaeton e os cidadãos negros e mais pobres, e associando o gênero musical a uma suposta inclinação para a violência e a depravação sexual, o Estado também passou a tratá-lo de forma repressiva. Nesse contexto, o ritmo foi oficialmente hostilizado e visto como um “veículo criminal”, isto é, um elemento que favorecia o aumento da criminalidade (Muntaner; Rivera, 2009, p. 31).

Fato é que, inicialmente, o Reggaeton era “apenas” um fenômeno enraizado nos setores mais marginalizados da sociedade – sendo parte da cultura de bairros periféricos, associado principalmente às experiências de comunidades negras e de baixa renda. Contudo, os esforços de taxação e censura, empregados pelo Estado e por grandes meios de comunicação, contribuíram para amplificar sua popularidade, conferindo um caráter de rebeldia e resistência, e transformando-o em um símbolo cultural para os jovens de Porto Rico. Assim, o Reggaeton resistiu, evoluiu e tornou-se mais complexo, alcançando sucesso global e se consolidando como o principal produto de exportação musical de Porto Rico.

Aqui, é importante abrir um espaço para pensarmos nos elementos da colonialidade que envolvem o surgimento e a difusão do Reg-

gaeton, isto é, considerando que o contexto sócio-histórico latino-americano e caribenho foi constituído a partir de uma síntese cultural forjada por meio da resistência frente aos processos de colonização, escravização, exclusão e marginalização (Quijano, 2005). Nesse sentido, seguimos com Canclini (1990) no entendimento de que há, na América Latina, uma longa história de construção de uma cultura híbrida e plural na modernidade, mesclando relações entre tradicional e moderno, hegemônico e subalterno, culto, popular e massivo. É justamente na esteira dessas reflexões que entendemos o Reggaeton como uma expressão artística bastante complexa, com a mistura influências periféricas e urbanas, como resultado de movimentações transnacionais entre Estados Unidos, América Latina e Caribe.

O Reggaeton simboliza a resistência contra o controle social e as normas impostas por uma elite. Para além disso, o conteúdo das letras e a narrativa de experiências cotidianas reais constituiu um dos motivos para o ritmo ter rompido com a imposição das fronteiras classistas, a ponto de ser consumido nacionalmente em Porto Rico. Isto é, o caráter socialmente engajado do gênero, com referências diretas às duras condições socioeconômicas vividas por uma grande parte da população em Porto Rico, contribuiu para expor o que o discurso oficial muitas vezes tentava esconder ou minimizar.

Assim, os anos 2002 e 2003 foram marcados por um crescimento explosivo do ritmo em Porto Rico. Nesse intervalo, as produções de Reggaeton passaram a vender entre 50.000 e 100.000 unidades por mês, representando cerca de um terço dos dez álbuns mais vendidos na ilha (Muntaner; Rivera, 2009, p. 34). Esse aumento exponencial pode ser interpretado como resultado de uma série de fatores: primeiro, como vimos, a rápida popularização do ritmo entre os jovens, tanto em Porto Rico quanto em outras partes da América Latina e nos Estados Unidos, especialmente entre a comunidade latina. Outro fator importante foi a crescente profissionalização do gênero: à medida que o Reggaeton evoluía, as produções se tornavam mais sofisticadas, com artistas, produtores e gravadoras investindo em tecnologias e estratégias de marketing. Além disso, a crescente visibilidade em rádios, programas de televisão e eventos ao vivo ajudou a expandir a base de fãs, enquanto o “perreo”, um estilo de dança, também

contribuiu para o apelo popular. Tamanho sucesso comercial atraiu a atenção de grandes gravadoras internacionais, que passaram a enxergar uma oportunidade lucrativa de mercado.

Além disso, o “boom” do Reggaeton no início dos anos 2000 sinalizou uma transformação mais ampla na cultura musical latina em geral, tendo em vista que o gênero, inicialmente marginalizado e visto como uma expressão da juventude pobre, mestiça e urbana, passou a ser aceito e celebrado por um público muito mais amplo – com uma expansão que marcou o início da jornada do Reggaeton rumo ao sucesso global.

A canção “*Gasolina*”, lançada em 2004 por Daddy Yankee, foi o ponto de inflexão na popularização do Reggaeton no cenário internacional. O impacto foi tamanho que a grande indústria musical passou a alimentar uma expectativa de que “o reggaeton fizesse pelos latinos o que o hip-hop havia feito pelos afroestadunidenses” (Muntaner; Rivera, 2009, p. 35), ou seja, de que o gênero pudesse oferecer uma plataforma de expressão cultural, identidade e orgulho latino em escala global – gerando ainda mais investimentos, tanto em termos de promoção quanto de produção. Além disso, a globalização do Reggaeton trouxe mudanças na própria estética e sonoridade do gênero, que se tornou mais polido e adaptado para agradar ao gosto de audiências internacionais, ao mesmo tempo em que se misturava com outros estilos, como o *pop* latino, o *trap* e o EDM, ampliando ainda mais o seu alcance.

#### “DEBI TIRAR MAS FOTOS”: BAD BUNNY E UMA PROPOSTA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

Lançado em 5 de janeiro, “*Debí Tirar Más Fotos* (DTMF)” apresenta uma estética fortemente enraizada na identidade latina. A própria capa do álbum sugere essa conexão ao retratar um cenário comum na região: duas cadeiras de plástico vazias em um espaço aberto, com pés de bananeiras ao fundo. A ausência de pessoas pode simbolizar um lugar vazio, talvez abandonado, que aguarda ser preenchido. Para além da estética, o álbum se dedica a narrar a história de Porto Rico (PR), abordando seu processo de colonização, reivindi-

cando a valorização da cultura local e denunciando a gentrificação na ilha. Musicalmente, a obra transita por diversos ritmos latinos e de origem africana, como salsa, bomba, plena e reggaeton. Além disso, os videoclipes das faixas incluem explicações sobre a história porto-riquenha, conduzidas pelo historiador Jorell Meléndez-Badillo. Todos os músicos e coristas que participam do álbum são porto-riquenhos, reforçando o compromisso com a autenticidade e a identidade cultural da ilha.

O álbum também é acompanhado por um curta-metragem de 13 minutos, lançado quase como uma introdução para contextualizar seu conteúdo e mensagem. O vídeo começa com um senhor porto-riquenho conversando com seu amigo sapo, chamado Concho – uma espécie nativa de Porto Rico. Nesse prelúdio, o homem reflete sobre como gostaria de ter tirado mais fotos de momentos importantes, não para exibi-los nas redes sociais, mas para preservar melhor as memórias de sua vida na ilha. Durante uma ida à padaria, o senhor caminha pelo bairro e é tomado por um sentimento de nostalgia ao perceber que elementos culturais, antes tão comuns a ele e aos porto-riquenhos, estão desaparecendo. As casas vizinhas agora tocam ritmos estrangeiros, como rock e *country*, e as pessoas que passam por ele falam inglês, marcando a crescente influência estadunidense na ilha.

Ao chegar à padaria e tentar comprar sua comida de sempre, ele se depara com um ambiente quase irreconhecível, completamente transformado pelo processo de ocupação cultural. O atendimento é feito inteiramente em inglês, os produtos mudaram e até mesmo a forma de pagamento agora exige meios eletrônicos, tornando impossível para ele concluir sua compra com dinheiro vivo (dólares). Observando a situação à distância, um homem percebe a dificuldade do senhor e decide intervir, pagando seu lanche. Ao entregar a comida, ele reforça a resistência cultural com uma frase em espanhol: “*Se- guimos aqui!*”.

Tanto o curta quanto o álbum funcionam como um manifesto de denúncia e resistência contra o apagamento dos costumes locais em favor de um modelo importado dos Estados Unidos. Um dos reflexos mais visíveis desse processo é a gentrificação, que leva muitos porto-

riquinhos a perderem suas casas devido ao aumento dos aluguéis, impulsionado pela presença estrangeira atraída pelo baixo custo de vida na ilha. Isto pois, apesar de possuírem cidadania estadunidense, os porto-riquinhos não têm direito a voto nas eleições presidenciais dos EUA nem plena participação nas disputas políticas nacionais – condição que transforma Porto Rico em um território explorado sem autonomia real. Um exemplo desse descaso foi exposto após a passagem do furacão Maria, em 2017, quando a resposta do governo dos EUA foi significativamente inferior à assistência prestada a estados do continente atingidos por desastres naturais semelhantes. Além disso, o menosprezo em relação à ilha ficou evidente em declarações públicas, como a de um comediante durante um comício de Trump, que ironizou Porto Rico ao chamá-lo de uma “ilha flutuante de lixo”<sup>3</sup>; diante desse cenário, Bad Bunny tem assumido um posicionamento político ativo, indo além da música para incentivar a mobilização popular. Em um podcast, ele convocou os jovens a saírem às ruas e votarem, apesar das limitações impostas ao sistema eleitoral da ilha, que permite apenas a eleição de um governador<sup>4</sup>.

De volta ao curta, as imagens constroem um ambiente simples e pacato, onde o café é preparado na Moka, e o senhor leva uma vida tranquila, marcada por pequenos rituais do cotidiano. Enquanto retoma sua conversa com o amigo Concho, um carro passa pela rua tocando reggaeton. O senhor, então, lamenta o fato de quase não ouvir mais esse som, tão presente em outros tempos. O sapo, por sua vez, responde que nunca chegou a ouvi-lo. Tomados por uma nostalgia dos dias em que a música local ecoava pelas ruas, Concho sugere que, se essas canções já não tocam mais, o senhor poderia assumir esse papel: dirigir um carro com reggaeton tocando e fazer a música

---

<sup>3</sup> JOVEM PAN NEWS: *Humorista chama Porto Rico de ‘Ilha de lixo’ em comício de Donald Trump*. YouTube, 2024. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=UBkgQh-pkJE>. Acesso em: 18 de mar. de 2025.

<sup>4</sup>EDITORES. *Bad Bunny pediu que as pessoas se registrassem para votar em Porto Rico*. Latino Observatory, 2024. Disponível em: <https://latinoobservatory.org/noticia.php?ID=912>. Acesso em: 18 de mar. de 2025.

circular novamente. O senhor reflete sobre a proposta, mas logo dá a entender que não tem mais idade para isso. Diante dessa hesitação, Concho conclui que, se a prática já não existe, resta a ele buscar suas memórias eternizadas nas fotos.

A interpretação que se pode fazer é que o senhor representa uma espécie de “alter ego” do cantor – seu “eu” não famoso, Benito – aquele que nunca deixou a ilha e testemunhou de perto o apagamento cultural de Porto Rico. A fotografia, nesse contexto, assume um papel simbólico essencial: representa a preservação da memória local, uma maneira de registrar e lembrar a história porto-riquenha antes que ela se perca. O título “*Debí Tirar Más Fotos* (DTMF)”, que dá nome ao álbum, também corresponde a uma das faixas, cuja sigla resume sua mensagem central.

Na canção, a letra expressa o arrependimento de não ter tirado fotos suficientes de um amor. No entanto, em uma leitura mais subjetiva e contextual, esse amor pode ser interpretado como a relação do artista com sua terra natal, um sentimento de nostalgia e pertencimento que transparece no trecho a seguir:

Otro sunset bonito que veo en San Juan  
Disfrutando de todas esas cosas que extrañan los que se van (van,  
van)  
Disfrutando de noche' de esas que ya no se dan (dan, dan)  
Que ya no se dan (dan) (Bunny, 2025).

Embora a música aborde diretamente as questões de Porto Rico, sua mensagem ultrapassou fronteiras e ressoou globalmente, sendo associada a processos comuns a diversas regiões colonizadas, como a desfiguração da paisagem local, a exploração, a marginalização e diferentes formas de exílio – seja aquele que força a migração ou o vivido dentro da própria terra.

No TikTok, a canção viralizou, levando inúmeras pessoas a criar vídeos com fotos e memórias pessoais embaladas por sua melodia. No Oriente Médio, “*Debí Tirar Más Fotos*” ganhou grande repercussão ao ser compartilhada junto a imagens de cidades como Beirute e Gaza antes da mais recente escalada do conflito com Israel. Essas publicações, carregadas de nostalgia, vieram acompanhadas de men-

sagens de esperança e reconstrução. A popularidade da música na região surpreendeu até mesmo jornalistas, como uma correspondente da BBC no Líbano, que expressou espanto ao ver uma canção em espanhol alcançar tamanha relevância em um contexto onde a língua não é amplamente falada<sup>5</sup>.

Dessa forma, “*DTMF*” se consolida como um sentimento compartilhado por povos historicamente colonizados ou que ainda enfrentam formas contemporâneas de dominação. A canção se torna, assim, um símbolo da luta pela preservação da memória cultural e pelo direito de reconstruir o próprio lugar no mundo. Esse sentimento se materializa no refrão da música, onde se canta:

Debí tirar más fotos de cuando te tuve  
Debí darte más beso' y abrazo' las vece' que pude  
Ey, ojalá que los mío' nunca se muden  
Y si hoy me emborracho, pues que me ayuden (ibidem).

A música conta ainda com trechos como:

Ya Bernie tiene el nene y Jan, la nena'  
Ya no estamo' pa' la movie' y las cadena'  
"Tamos pa' las cosa' que valgan la pena  
Ey, pa'l perreo, la salsa, la bomba y la plena  
Chequéate la mía cómo es que suena (ibidem).

O álbum também inclui outras faixas que abordam os processos históricos mencionados anteriormente, como “*La Mudanza*”. De forma geral, a obra carrega um forte teor político relacionado à cultura latino-americana, com foco especial na história de Porto Rico. Isso se manifesta tanto nas letras quanto na escolha dos ritmos típicos da região, sem abrir mão do reggaeton e do *perreo*, elementos essenciais da cena musical porto-riquenha.

---

<sup>5</sup> SPLASH. '*DTMF*': como música de Bad Bunny virou hino para refugiados de Gaza, UOL, 2025. Disponível em: <https://www.uol.com.br/splash/noticias/2025/02/08/dtmf-como-musica-de-bad-bunny-virou-hino-para-refugiados-de-gaza.htm>. Acesso em: 18 de mar. de 2025.

Ainda sobre essas reflexões, a canção “*Lo que le pasó a Hawaii*” ocupa um lugar de destaque, tendo em vista o que concerne ao resgate de uma identidade latino-americana. A música, que apresenta um viés político e bastante denunciativo, expressa o temor dos porto-riquenhos em relação a dominação imperialista e às estruturas colonialistas ainda vigentes, destacando os processos de gentrificação na ilha, bem como a privatização de terras, a exploração desenfreada de recursos naturais, o apagamento da cultura local, de ritos e tradições, a concentração fundiária (culminando na expulsão dos camponeses/sertanejos), e o sofrimento de parte significativa da população, que se vê obrigada a emigrar, em busca de melhores condições de vida e trabalho – tudo isso pautado em um suposto “desenvolvimento”.

Para a construção da narrativa, o eu-lírico estabelece uma relação entre os processos de dominação experienciados por porto-riquenhos nos dias atuais e “aquilo que aconteceu no Havaí”, sob o comando dos Estados Unidos. Isto é, a música é construída como um presságio de um sonho premonitório, do que pode acontecer (e já tem acontecido) na ilha, tendo em vista os elementos da colonialidade que se mantém após a experiência colonial. A fim de ilustrar o contexto percorrido na canção, vamos nos debruçar brevemente sobre o que de fato aconteceu no Havaí – causa de tamanho temor e ressalvas por parte do narrador da canção.

No final do século XIX, o Havaí era um reino independente, governado pela rainha Lily Wakani, possuía um idioma próprio, elementos culturais de uma tradição milenar e relações bastante particulares da população com aquele território. O clima tropical e a vastidão de terras e recursos chamaram a atenção de agentes estadunidenses que, com grande interesse em explorar a ilha, engajaram-se em empreitadas com o intuito de catequizar os locais, bem como produzir e lucrar com a fertilidade que ali encontraram. Assim, a economia passou a ser dominada por estrangeiros envolvidos com o mercado exportador, principalmente de açúcar, que viram ali não apenas a possibilidade de lucrar economicamente, mas também uma posição estratégica no Pacífico, ideal para bases militares dos EUA.

Nesse contexto, respaldados por tropas dos Estados Unidos, essa classe empresarial deu início a uma intervenção militar sob a premissa de “defender a democracia no país” e, em 1893, derrubaram a monarquia e depuseram a rainha Lily. Após o golpe, instauraram um governo liderado por políticos que mantinham relações estreitas com esses mesmos empresários, já com o objetivo de anexar o Havaí aos EUA. Algumas décadas depois, em 1959, o Havaí converteu-se oficialmente no quinquagésimo e último estado dos Estados Unidos (Young, 2018).

Vale notar que, durante o processo de colonização, o idioma havaiano foi proibido nas escolas, a religião cristã foi implementada e as terras da população nativa foram tomadas por militares e empresários que as privatizaram, desenvolvendo monocultivos, desviando rios e prejudicando a fauna e flora locais. Parte dos havaianos, assim, se viu forçada a trabalhar nessas terras, em condições precárias, sem ter seus direitos devidamente garantidos. Atualmente, o Havaí é um dos estados americanos mais caros para se viver, o que dificulta a vida dos habitantes nativos que frequentemente são tratados como atração turística, tendo seus rituais e tradições fetichizados e apropriados para fins comerciais, de turismo e lucro.

Essa canção fala, portanto, sobre as problemáticas do sistema imperialista, sobre a nocividade da colonização e do neocolonialismo, denunciando os interesses de empresários estrangeiros (e nacionais) que, respaldados por políticos, querem “se apropriar” dos rios, das praias, dos bairros, e explorar a população local. Nesse sentido, “o que aconteceu no Havaí” (“*Lo que le pasó a Hawaii*”) é um reflexo da dor sentida pelos povos marginalizados e explorados, vítimas dos efeitos da colonialidade, que foram (e são) obrigados a sair de suas terras, se separar das famílias e de suas identidades:

Se oye al jíbaro llorando, otro más que se marchó  
No quería irse pa’Orlando, pero el corrupto lo echó  
Y no se sabe hasta cuándo  
Quieren quitarme el río y también la playa  
Quieren el barrio mío y que abuelita se vaya (Bunny, 2025).

Vemos, no trecho acima (refrão de “*Lo Que Le Pasó a Hawaii*”), a expressão da nostalgia pela terra natal, mas também uma crítica à gentrificação e à perda da identidade cultural diante de influências externas.

Bad Bunny, assim, elabora um grito de memória, ao estabelecer uma relação entre dois territórios tropicais que passaram por processos semelhantes de colonização, durante os quais suas populações originárias sofreram com a perda de terras, cultura e identidade, tendo em vista que o Haváí, assim como Porto Rico, foi anexado pelos Estados Unidos após décadas de exploração. O artista rememora as cicatrizes oriundas da colonização, do que o imperialismo estadunidense causou, denunciando os efeitos do turismo e da dominação sobre as terras de Porto Rico. Em ambos os casos, a incursão estrangeira trouxe uma série de consequências culturais e econômicas que ainda repercutem, e que negligenciam ou distorcem as realidades e necessidades das comunidades locais:

Aquí nadie quiso irse, y quien se fue, sueña con volver  
Si algún día me tocara, qué mucho me va a doler  
Otra jíbara luchando, una que no se dejó  
No quería irse tampoco y en la isla se quedó (Ibidem).

Em termos de sonoridade, a música bebe diretamente do movimento reggaeton, mas apresenta também elementos de melodia do “*lelulai*”, uma sonoridade tradicional de Porto Rico. Essa escolha não é casual: o “*lelulai*” é empregado como um símbolo de resistência cultural. Ao usar essa melodia, Bad Bunny aponta para a importância de preservar tradições, identidade e cultura, especialmente diante da ameaça da homogeneização cultural imposta pelo colonialismo.

Um outro ponto que merece destaque é a recorrência da utilização da figura dos “*jíbaros*” (camponeses porto-riquenhos, ligados às áreas rurais) que, historicamente, são vistos como guardiões das tradições e costumes locais. Nesse sentido, a imagem é empregada como uma metáfora do “*desarraigo*” – ou seja, da perda de vínculos com a terra natal, tendo em vista que, na canção, os “*jíbaros*” aparecem em dois momentos: lutando para ficar em seus territórios, ou

chorando pelos que partem e pelos que não têm outra escolha senão deixar Porto Rico.

Por fim, os “silêncios” constituem um detalhe sonoro e estrutural bastante relevante na canção; silêncios estes que podem ser interpretados de diferentes formas, atribuindo camadas de significado à música: primeiramente, ao simbolizar os apagões frequentes que atingem Porto Rico, especialmente após a devastação causada pelo furacão Maria. Além de interrupções na energia elétrica, esses apagões representam certa desconexão social e econômica, refletindo a precariedade das infraestruturas na ilha e a vulnerabilidade da população diante de crises que afetam diretamente o cotidiano. Em segundo lugar, os silêncios podem ser uma metáfora para a censura – autoridades e interesses externos, que tentam silenciar as vozes dissidentes que denunciam os problemas da gentrificação e do despojo de recursos naturais e culturais. Finalmente, há uma interpretação que conecta os silêncios à música tradicional porto-riquenha, especialmente à música “jíbara”. Nesse estilo musical, que é uma parte fundamental da cultura rural de Porto Rico, as pausas têm um papel importante, pois servem para anunciar o retorno da melodia ou a mudança de ritmo. Essa referência aos “jíbaros” e sua música reforça a ideia de que a canção está enraizada nas tradições culturais da ilha mesmo ao discutir temas contemporâneos, como o turismo desenfreado e a gentrificação<sup>6</sup>.

Nota-se, para tanto, que as referências sociais, culturais, políticas, históricas e econômicas não aparecem em uma ordem cronológica linear, mas são distribuídas ao longo da música, formando um universo de realidade no qual a importância dos acontecimentos é dada pelo território em si, bem como pela potência do conteúdo abordado.

Em relação à arte e política, Safatle (2025) explica que existe uma conexão profunda entre ambas, relacionada à emancipação social. Ele vê a arte como um dos meios pelos quais a sociedade pode buscar

---

<sup>6</sup> MARTÍNEZ, Alonso. *‘LO QUE LE PASÓ A HAWAII’: el significado detrás de la canción de protesta de Bad Bunny*. El país, 2005. Disponível em: <https://elpais.com/us/entretenimiento/2025-01-10/lo-que-le-paso-a-hawaii-el-significado-detras-de-la-cancion-de-protesta-de-bad-bunny.html>. Acesso em: 28 de fev. de 2025.

formas de liberdade, questionando o que significa ser livre e como essa liberdade pode ser produzida<sup>7</sup>. Dessa maneira, acreditamos que o álbum do cantor porto-riquenho desempenha um papel crucial no contexto atual, em que movimentos populares de esquerda enfrentam um espaço político cada vez mais estreito, enquanto as direitas ganham terreno. A arte, nesse sentido, se apresenta não apenas como um discurso de denúncia, mas também como uma forma de construção e preservação da memória. Isso está em consonância com a proposta de promover uma América Latina que conte sua própria história e produza seus próprios discursos, como desenvolvemos ao longo deste trabalho.

### ENTRE A FONTE E O MÉTODO

Podemos considerar a música um elemento trans-histórico, que esteve presente em diversas sociedades, desempenhando múltiplos papéis. Entre suas principais funções, destacam-se sua utilização como manifestação cultural associada ao lazer e ao relaxamento, bem como sua presença em rituais comemorativos, fúnebres e outras práticas sociais, variando conforme o contexto histórico. De fato, a música mantém uma profunda ligação com as manifestações afetivas humanas ao longo da escrita da história.

Enquanto fonte histórica e ferramenta de ensino, Napolitano (2022) destaca que os estudos sobre música nesse contexto vêm sendo desenvolvidos desde a década de 1970, com um crescimento significativo em programas de pós-graduação a partir de então. Ao considerar a música como manifestação cultural e aplicá-la de forma metodologicamente adequada como fonte histórica, seu uso pedagógico revela-se bastante promissor. Isso ocorre porque, além de seu caráter discursivo, que busca narrar ou expressar algo, a música pode favorecer a identificação com a temática abordada, despertar curiosidade,

---

<sup>7</sup> FLOW NEWS. *Os fins e o fim da política, com Vladimir Safatle – Tramonta News*. Youtube, 6 de mar. de 2025. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=Na4Lw\\_OBfoc](https://www.youtube.com/watch?v=Na4Lw_OBfoc). Acesso em: 20 de fev. de 2025.

apresentar novos artistas e ritmos e, por que não, promover e forjar novos afetos.

Para utilizar a música como fonte em sala de aula, é fundamental estar atento a certos aspectos para evitar equívocos analíticos. Um dos principais erros consiste em fragmentar ou generalizar a música como um mero objeto sociológico e cultural. Exemplos disso incluem a análise da letra dissociada da melodia, a interpretação da obra sem considerar seu contexto, o distanciamento do autor em relação ao meio social em que estava inserido e a separação entre estética e ideologia.

Para compreender a cultura e a arte, especialmente no campo musical, é essencial analisar as diversas manifestações e estilos musicais dentro de seu contexto histórico, considerando o momento em que foram produzidos e a cena musical da época (Napolitano, 2022). Além disso, é indispensável compreender a inserção do compositor em seu meio, pois isso permite uma melhor percepção de seu público-alvo. Como observa Chanan (1999), as relações entre artista e ouvinte, produtor e receptor, não são mecânicas, mas complexas e frequentemente contraditórias, exigindo uma abordagem crítica e contextualizada.

Considerando esses aspectos metodológicos e teóricos, buscamos apresentar uma análise estética do álbum do cantor porto-riquenho Bad Bunny, bem como a interpretação de algumas de suas músicas em diálogo com suas referências históricas. Nosso objetivo é oferecer subsídios para que professores de História utilizem esse álbum como fonte em sala de aula, promovendo uma maior aproximação entre o conteúdo e os alunos.

O Reggaeton, apesar de sua expansão gradual no Brasil, é um gênero contemporâneo e popular entre os jovens. Ao trazer um artista latino para o centro da discussão, esse trabalho evidencia a presença da cultura latina por meio dos elementos incorporados ao álbum, como a salsa, a bomba, a plena e o próprio reggaeton. Além disso, possibilita o debate sobre temas como colonização e imperialismo na América Latina e suas consequências até os dias atuais, fomentando discussões políticas e o fortalecimento da consciência crítica dos estudantes.

Apresentamos a sistematização dessa discussão na tabela a seguir:

Tabela 1 – Análise temática das músicas de Bad Bunny

Bad Bunny	Bad Bunny, nome artístico de Benito Antonio Martínez Ocasio, é um cantor e compositor porto-riquenho, nascido em 10 de março de 1994. Ele ganhou notoriedade na cena musical a partir de 2016, quando começou a lançar músicas no SoundCloud e chamou a atenção de produtores e gravadoras. Além de seu impacto musical, Bad Bunny é conhecido por suas letras que abordam questões sociais, identidade latina e temas políticos. Ao longo de sua carreira, ele lançou álbuns de grande sucesso, como “ <i>X 100PRE</i> ” (2018), “ <i>YHLQMDLG</i> ” (2020), “ <i>El Último Tour Del Mundo</i> ” (2020) e “ <i>Un Verano Sin Ti</i> ” (2022), este último indicado ao Grammy de Álbum do Ano. Seu trabalho ajudou a consolidar o reggaeton e o <i>trap</i> latino no cenário global, influenciando tanto a música latina quanto a cultura <i>pop</i> internacional.
“ <i>Debí tirar más fotos</i> ” / “ <i>Lo que le pasó a Hawaii</i> ”	As músicas em questão, como analisado anteriormente, carregam um forte teor sobre a identidade latino-americana, abordando tanto os aspectos históricos quanto as manifestações contemporâneas da colonização. Além disso, denunciam o imperialismo estadunidense na América Latina, destacam a importância da preservação da memória, tratam da emigração de povos locais e evidenciam o processo de gentrificação pelo qual passa Porto Rico – um fenômeno que, embora acentuado na ilha, não se restringe a ela.

Fonte: Elaboração própria (2025).

A tabela apresentada sintetiza a relevância de Bad Bunny e de suas músicas como ferramentas para a análise crítica da realidade latino-americana. Ao articular temas como identidade, colonização, imperialismo e gentrificação, suas composições não apenas refletem questões sociais e políticas contemporâneas, mas também ressignificam a música como um espaço de resistência e memória. Dessa forma, a incorporação de suas obras no ensino de História possibilita um diálogo mais próximo com os estudantes, tornando o aprendiza-

do mais dinâmico e conectado com seu repertório cultural. Assim, a música se consolida como um recurso pedagógico facilitador, capaz de fomentar reflexões críticas e ampliar a compreensão dos processos históricos que ainda reverberam na América Latina.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

A música, como ferramenta de ensino, pode ser uma poderosa aliada na desconstrução de currículos historicamente moldados para reforçar determinadas identidades culturais. O caso do Brasil, onde a elite historicamente buscou referências europeias, ilustra como os currículos de História foram usados para distanciar a identidade nacional da América Latina, favorecendo uma visão de mundo centrada no europeu. Esse processo não apenas forjou nossos afetos, criando gostos e aversões, mas também estabeleceu barreiras invisíveis nas relações com nossos vizinhos latino-americanos.

A música, com seu caráter transgeracional e afetivo, pode ser uma chave para romper com essas construções históricas e culturais, permitindo uma aproximação mais autêntica com nossa região. Ao utilizar o álbum de Bad Bunny em sala de aula, propomos uma forma de revisar esses afetos e identificar o que nos foi ensinado a gostar ou rejeitar. O reggaeton, como uma expressão cultural genuinamente latino-americana, carrega em suas letras e ritmos uma representação dos desafios, das influências e das resistências presentes em nossa história comum. Integrar essa obra ao ensino de História não apenas aproxima os estudantes de uma realidade mais próxima da cultura latino-americana, como também abre espaço para debates sobre a identidade, a colonização e os impactos do imperialismo, oferecendo uma oportunidade para repensarmos o nosso lugar dentro da América Latina e fortalecer nossa consciência crítica.

### FONTES:

BUNNY, Bad. *Debí Tirar Más Fotos*, 2025, Rimas Music (álbum/CD).

BUNNY, Bad. *Lo que le pasó a Hawaii*. Rimas Music: 2025.

BUNNY, Bad. *DTMF*. Rimas Music: 2025.

BUNNY, Bad. *Debi Tirar Más Fotos*, 2025, Rimas Music, (short film).

## REFERÊNCIAS

CHANAN, Michael. *From Haendel to Hendrix. the composer in the public sphere*. London: Verso, 1999.

EDITORES. *Bad Bunny pediu que as pessoas se registrassem para votar em Porto Rico*, 2024, Latino Observatory. Disponível em: <https://latinoobservatory.org/noticia.php?ID=912>. Acesso em: 18 de mar. 2025.

FLOW NEWS. *Os fins e o fim da política, com Vladmir Safatle – Tramonta News*. YouTube, 6 de mar. de 2025. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=Na4Lw\\_OBfoc](https://www.youtube.com/watch?v=Na4Lw_OBfoc). Acesso em: 20 fev. de 2025.

GUIMARÃES, Samuel Pinheiro. *500 anos de Periferia – Uma contribuição ao estudo da política internacional*. Porto Alegre: Ed. da Universidade, 1999.

JOVEM PAN NEWS: *Humorista chama Porto Rico de ‘Ilha de lixo’ em comício de Donald Trump*. Youtube, 2024. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=UBkgQh-pkJE>. Acesso em: 18 mar. 2025.

MARTÍNEZ, Alonso. ‘LO QUE LE PASÓ A HAWAII’: el significado detrás de la canción de protesta de Bad Bunny. *El país*, 2005. Disponível em: <https://elpais.com/us/entretenimiento/2025-01-10/lo-que-le-paso-a-hawaii-el-significado-detras-de-la-cancion-de-protesta-de-bad-bunny.html>. Acesso em: 28 fev. 2025.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu. “Sociologia e Teoria Crítica do currículo: uma introdução”. In: *Currículo, Cultura e Sociedade*, 10.<sup>a</sup> ed., org: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu. São Paulo: Cortez, 2002.

MORENO, Jean Carlos. Currículos de História, Identidades e Identificações. a América Latina nas Diferentes Versões da Base Nacional Comum Curricular Brasileira. *Revista nuestraAmérica*, vol. 10, núm. 19, e6062976, 2022.

- MORENO, Jean Carlos. Didática da História e Currículos para o Ensino de História: Relacionando Passado, Presente e Futuro na Discussão sobre o Eurocentrismo”. *Revista Transversos* 1: 125-47, S/D.
- MUNTANER, Frances Negrón. RIVERA, Raquel Z. *Nación Reggae-tón*. Nueva Sociedad, No 223, septiembre-octubre de 2009, ISSN: 0251-3552.
- NAPOLITANO, Marcos. *História e música*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- QUIJANO, Aníbal. Dom Quixote e os moinhos de vento na América Latina. *Dossiê América Latina*. Estud. av. 19 (55), Dez. 2005, p. 27.
- SAFATLE, Vladimir. *Circuito dos afetos: a educação e a política na atualidade*. São Paulo: Editora, 2016.
- SPLASH. 'DtMF': como música de Bad Bunny virou hino para refugiados de Gaza, UOL, 2025. Disponível em: <https://www.uol.com.br/splash/noticias/2025/02/08/dtmf-como-musica-de-bad-bunny-virou-hino-para-refugiados-de-gaza.htm>. Acesso em: 18 mar. 2025.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- YOUNG, Lucien. *The Real Hawaii*. Palala Press, 2018.



História a partir de filmes e a formação do  
olhar crítico: uma experiência a partir de  
*“Juan de los Muertos”*

Liz Andréa Dalfré

Professora de História das Américas no departamento de História da Universidade de Brasília. Atuou entre 2005 e 2024 como professora da rede estadual de ensino do Estado do Paraná e entre 2014 e 2024 como professora no curso de História da Universidade Tuiuti do Paraná.

## INTRODUÇÃO

“Cuba é comunista? Minha mãe disse que é”. Essa foi a pergunta que suscitou minha escolha pelo filme “*Juan de los Muertos*” como uma ferramenta metodológica (e historiográfica) para explicar e discutir aspectos da história de Cuba para uma turma de 8.º e 9.º ano do Ensino Fundamental do Colégio Estadual Professor Erasmo Pilotto – IEPPEP, mais conhecido como Instituto de Educação do Paraná (IE-PPEP), localizado na capital paranaense<sup>1</sup>.

Longe de pretender construir aqui uma narrativa tentando convencer o leitor da existência de um modelo ideal de atividade, compartilhar essa experiência tem muito mais o propósito de mostrar os percalços, dificuldades e possibilidades inerentes ao processo de ensino de História nas escolas da rede estadual de ensino, especialmente de história da América, essa área tão desprestigiada no grande campo da História, no ensino básico da atualidade.

No decorrer da minha formação acadêmica passaram pelas minhas mãos inúmeros livros tratando dos usos do “cinema em sala de aula”. Esses livros, em sua grande maioria, compreendiam essa atividade como uma tarefa simples e por si só pedagógica. Pouco ou nada discutiam sobre as dificuldades de exibição de um filme de História em uma turma do ensino fundamental ou médio, e priorizavam a forma como o professor deveria tratar o conteúdo fílmico em relação a área ou ao tema de interesse (História Antiga, Medieval, II Guerra Mundial, Holocausto, etc.).

Ao investigar a formação e trajetória acadêmica/profissional desses autores, me surpreendia perceber que, com raras exceções, eles jamais haviam trabalhado em escolas de ensino básico. Ainda assim, ofereciam possibilidades de trabalho com cinema em sala de aula, trazendo referenciais teóricos e metodológicos, geralmente estrangeiros, sem mostrarem que os problemas inerentes a esse tipo de ativi-

---

<sup>1</sup> Agradeço aos educadores Carlos Daniel Viana Pereira e Marli Roth, profissionais que tiveram um papel fundamental nas minhas aulas em 2024, no decorrer da experiência de trabalhar com filmes nas aulas de História.

dade são de tantas ordens que não simplesmente vinculados à falta de inovação, de criatividade ou de aderência aos novos problemas, novas abordagens e novos objetos da História.

A ideia não é desmerecer o trabalho desses historiadores que vislumbraram diversas possibilidades para o trabalho com filmes em sala de aula; a proposta é muito mais apresentar uma experiência que, embora única e certamente distante de poder ser utilizada como modelo para todos os professores, pode trazer algumas perspectivas possíveis para o percurso de ensino de História da América Latina e do Caribe. Identificar experiências e possibilidades para o trabalho com essa área do conhecimento, a meu ver, é muito importante já que se trata de um campo, em grande medida, invisibilizado no ensino básico e subordinado a outros “grandes” temas da História.

Como dito anteriormente, trabalhar com um filme de História envolve inúmeras situações além do conteúdo da produção a ser exibida que, obviamente, também é da maior importância. Nesse sentido, buscarei aqui construir um percurso de caráter etnográfico em relação à minha experiência mostrando que, para além do conteúdo, as circunstâncias materiais, humanas, contextuais, são também fundamentais. Iniciarei situando o projeto da Escola de Ensino Integral e das disciplinas Eletivas para, em seguida, contemplar o processo da exibição do filme *Juan de Los Muertos* em sala de aula.

## O ENSINO INTEGRAL E AS DISCIPLINAS ELETIVAS

É importante situar algumas características sobre o Ensino Integral, pontualmente no Estado do Paraná e no Instituto de Educação do Paraná pois, embora eu tenha diversas críticas a essa modalidade de ensino, a partir dela foi possível desenvolver a atividade compartilhada nesse texto.

Cabe ao governo federal criar o programa com diretrizes e normas para orientar as instâncias estaduais e municipais em relação às políticas para a educação, que trabalham a partir do documento norteador federal, mas com grande margem de autonomia. Os governos estaduais e municipais, por sua vez, realizam a interpretação e adequação dessas diretrizes implementando normas e direcionamentos

que, na maioria das vezes, não passam pelo crivo dos docentes a partir de um trabalho de gestão democrática participativa.

Desde 2013 tramitava um Projeto de Lei na Câmara dos Deputados propondo a ampliação da carga horária do ensino para o tempo integral. No caso do Paraná, a Educação em Tempo Integral começou a ser implementada de forma sistemática a partir de 2019, por meio do Programa Paraná Integral. Conforme a Secretaria da Educação do Paraná, esse formato de ensino

[...] tem como principal objetivo ampliar tempos, espaços escolares e oportunidades de aprendizagem, contemplando, por meio de um currículo integrado, uma nova organização pedagógica do tempo escolar, que visa garantir a formação integral dos estudantes, levando em consideração suas especificidades, sua história e sua cultura. (Educação em Tempo Integral, [s.d.] [s.d.] )

Em uma perspectiva marcadamente neoliberal e atendendo ao Plano de Metas do governo federal – que previa a ampliação da Educação no modelo integral (Meta 6 do Plano Nacional de Educação, Lei Federal nº 13.005/2014) –, o Estado do Paraná, em 2019, assinou o Acordo de Cooperação entre a Secretaria de Estado da Educação-SEED, o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), o Instituto Natura e o Instituto Sonho Grande para viabilizar a implementação de escolas no modelo integral.

Atualmente, o Paraná utiliza duas formas de Educação em Tempo Integral: a Integral Mais, que oferta o ensino de forma mista, composta por turmas com tempo parcial e integral simultaneamente; e o Programa Paraná Integral, modelo aplicado ao Instituto de Educação do Paraná. Conforme o documento norteador da proposta, o Programa Paraná Integral é formado por

instituições que oferecem exclusivamente educação em tempo integral, onde as turmas de todos os anos e séries são de tempo integral, não possuindo oferta de turmas com período parcial no diurno, e todos os professores atuam integralmente, com dedicação exclusiva

nessas instituições (40 horas-aula semanais). (DPEB:DEDUC:SEED, 2023, p. 5).<sup>2</sup>

O projeto prevê a formação de um estudante protagonista, capaz de intervir no mundo contemporâneo por meio de aprendizagens que contribuam para a construção do seu projeto de vida. O documento orientador, disponível no site *Escola Digital Professor*, vinculado à Secretaria de Estado da Educação do Paraná, foi publicado em 2023 e segue orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e de uma bibliografia bastante pobre e rasa, que não contempla os principais autores e debates relacionados aos processos educacionais. As perspectivas de crítica social estão excluídas da proposta, pois o projeto prevê um tipo de ensino do estilo coaching.

Na proposta adotada pelo Estado do Paraná, além das disciplinas curriculares obrigatórias estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular (Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas) estão presentes também as disciplinas diversificadas. Dentro desse modelo de ensino, o aluno permanece 9 horas na escola, tem acesso à todas as refeições e a uma organização curricular que excluiu disciplinas científicas (ou parte de sua carga horária) e incluiu disciplinas vinculadas à proposta do enaltecimento do projeto de vida e do discente protagonista em uma perspectiva mer-

---

<sup>2</sup> A ideia de Dedicção Exclusiva do projeto difere de forma substancial daquilo que compreendemos como tal nas Universidades federais e estaduais. Os professores da Educação Integral, até o ano de 2023, deveriam assumir 40 horas nessas escolas, mas não recebiam nenhum valor referente à “dedicção exclusiva”. Não existia também nenhum impedimento para que esses professores atuassem em outras instituições ou empresas, como foi o meu caso, que fui coagida a assumir 40 horas no Instituto de Educação, escola na qual eu estava lotada, sendo que eu já trabalhava 20 horas em uma instituição de ensino superior privada, o que implicou em uma carga horária de trabalho semanal de 60 horas. Muitas mudanças ocorreram em relação ao projeto inicial. Atualmente, os professores não atuam mais em regime de “Dedicção Exclusiva” nas Escolas de Ensino Integral do Paraná. Carecemos ainda de trabalhos que analisem os motivos dessas mudanças.

cadológica, meritocrática e produtivista, tais como empreendedorismo, mentoria, corresponsabilidade social, educação financeira, entre outras. A ideia é que, além das disciplinas científicas, os estudantes tenham acesso a disciplinas que auxiliem no desenvolvimento de habilidades socioemocionais e de liderança. No caso do Estado do Paraná, o professor recebe as aulas em slides diretamente no seu diário de classe. Os conteúdos são de teor questionável do ponto de vista científico, não possuem objeto de estudo e, no geral, podem ser ministradas por qualquer professor.

No ano de 2024 todos os professores foram obrigados, por meio da Resolução N.º 7.863/2024 – GS/SEED, a assumir parte de sua carga horária com as chamadas disciplinas diversificadas. No meu caso, por exemplo, assumi uma disciplina de Mentoria e a Eletiva (optativa). No caso da Mentoria, as aulas fornecidas pelo governo por meio de slides são notoriamente voltadas para conteúdo de coaching, abrangendo temas como liderança, inteligência emocional e gestão de conflitos.

As disciplinas Eletivas são criadas semestralmente pelos professores que as assumiram. Embora existam cadernos de sugestões criados pela SEED<sup>3</sup> para a concepção e execução dessas matérias, de forma geral, as Eletivas são pensadas a partir do repertório dos professores e de algumas necessidades elencadas pela gestão das instituições escolares e ofertadas ao corpo discente. Os estudantes, por sua vez, optam por cursar as disciplinas Eletivas do seu interesse, de acordo com o número de inscritos e a quantidade de vagas disponibilizadas, já que a escola precisa manter certa equidade devido ao número máximo de alunos por sala e por professor.

O Componente Curricular Eletivo (comumente chamado de Eletiva), [...] trata-se de uma unidade curricular proposta pelos professores a partir do mapeamento dos sonhos de seus estudantes, suas expectativas, necessidades e interesses. Essa unidade curricular objetiva enriquecer, diversificar, ampliar e aprofundar objetos de conhecimento e temas trabalhados na BNCC/FGB, sob uma perspectiva prática, com

---

<sup>3</sup> Os Cadernos de Sugestões para as Eletivas podem ser consultados no site <https://professor.escoladigital.pr.gov.br/eti>. Acesso em: 14 mar. 2025.

vivências do conhecimento produzido e que façam sentido para os jovens<sup>4</sup> (SEED, 2024, p. 6).

A orientação para trabalhar com “atividades práticas” presentes no Caderno de Sugestões das Eletivas de 2024 está relacionada com o fato de os estudantes permanecerem na escola durante 9 horas diárias e, na maior parte, do tempo ficarem sentados. No caso do IEPPEP, a gestão da instituição orientou sobre a importância de criar disciplinas que envolvessem os estudantes em atividades fora da sala de aula, como esportes, passeios culturais, etc.

A criação das disciplinas Eletivas passa por um processo. No IEPPEP esse percurso teve início, no segundo semestre de 2024, com conversas realizadas com uma das turmas para identificar as demandas dos estudantes. Na sequência, os professores elaboraram os seus projetos, informados por esses interesses, pelas possibilidades de sua formação e pelas condições oferecidas pelo estabelecimento de ensino. Esse projeto foi repassado para a coordenação para que os gestores pudessem organizar os materiais e a estrutura para a realização das aulas. Após essa etapa, foi realizada uma reunião com os discentes, onde os professores fizeram a propaganda da sua Eletiva. Em seguida, os estudantes realizaram a votação, por meio do depósito de uma ficha com seu nome na caixa da disciplina que desejavam cursar. Os discentes receberam três fichas e foram orientados a depositar as fichas nas três disciplinas nas quais eles tinham maior interesse. Infelizmente, nem todos foram direcionados para as disciplinas escolhidas. Como eu já comentei, isso ocorre tanto pela necessidade da instituição manter um número máximo e mínimo de alunos por turma como também para haver uma divisão mais igualitária de estudantes entre os professores; algumas Eletivas são mais concorridas que outras, o que obriga muitos alunos e alunas a frequentarem disciplinas que eles não escolheram. Não existiram critérios específicos

---

<sup>4</sup> Importante notar a existência de dois cadernos de sugestões criados pela SEED. Um de 2023 e outro de 2024. Houve uma significativa mudança nas sugestões entre um ano e outro. A partir de 2024 a orientação esteve mais voltada para a criação de atividades “sob uma perspectiva prática”.

para a seleção dos discentes para as Eletivas a não ser para os alunos e alunas de inclusão, que possuem prioridade na escolha dessas matérias. Quanto aos demais, a regra é que os alunos colocam os três votos nas caixas das três disciplinas que possuem maior interesse em cursar e depois, a coordenação faz a contagem desses papéis retirando ficha por ficha e inserindo os nomes dos alunos nas respectivas Eletivas. Quando o total de fichas atinge a quantidade máxima de alunos por turma, os estudantes que constam nas fichas que sobram são automaticamente encaixados nas disciplinas com maior quantidade de vagas livres, ou seja, não existe um critério específico para a seleção dos estudantes a não ser a disponibilidade de vagas. Todo esse processo, que antecedeu o início das aulas, levou em torno de um mês para ser concretizado<sup>5</sup>. No final do semestre, sempre é prevista uma culminância, momento de finalização da unidade curricular e apresentação dos resultados à comunidade.

No caso particular descrito neste artigo, o projeto criado foi denominado “História a partir de filmes e a formação do olhar crítico”. No Caderno de Sugestões das Eletivas de 2023, uma das indicações da SEED consistia no trabalho com filmes em sala de aula sob o título “E o Oscar vai para... um olhar sobre o cinema e a sociedade” e apontava para conteúdos como a história do cinema e o estudo da sociedade através da interpretação de história dos filmes. Particularmente, não foi esse o motivo da minha escolha pelo trabalho com filmes em sala de aula: no meu caso, eu recebi a sugestão para criar uma Eletiva para análise de filmes de alunos do 9.º ano que haviam sido meus alunos de História no 8.º ano em 2023.

Em 2023, atuei como professora de História das quatro turmas de 8.º ano do Ensino Integral e exibi o filme *Germinal* (1993) no contexto das aulas sobre Revolução Industrial. Essa experiência foi marcante para muitos alunos, pois gerou uma situação ampla de empatia pelos personagens representados no filme e possibilitou debates in-

---

<sup>5</sup> Durante o tempo no qual as Eletivas ainda não estão sendo aplicadas, os professores ficam responsáveis por uma turma designada pela coordenação. Neste tempo, a orientação da escola é para trabalhar o tema da *Cultura da paz*.

tenso relacionados ao contexto das transformações vinculadas à disciplina do trabalho e ao processo de industrialização da sociedade ocidental.

De forma geral, a História ensinada nas escolas de ensino básico ainda é abordada a partir de uma concepção bastante abstrata do conceito, sem conexão com o presente, linear, estruturada a partir de uma sucessão de fatos históricos, como experiências pontuais de passados estanques. Prevalece ainda a “tradição/lógica curricular positivista” (Ferreira; Marques, 2019, p. 42), legitimada e justificada a partir do apelo à necessidade de preparo para as provas do vestibular e de concursos. As mudanças vêm se operando de forma lenta, pouco abrangente, ocasionando ainda a manutenção do abismo entre as diretrizes historiográficas exploradas nos cursos universitários e a prática cotidiana em sala de aula.

Na tentativa de romper com essa lógica, ao longo de quase 20 anos de experiência no magistério do ensino básico, passei a utilizar um método para a exibição de filmes em sala buscando construir um entendimento mais efetivo e visual dos conteúdos com os estudantes. A exibição de *Germinal* (1993) faz parte de uma experimentação que realizei ao longo dos últimos 5 ou 6 anos. A maior parte das turmas com as quais trabalhei esse filme eram alunos de 8<sup>os</sup>. anos. Aos poucos, fui percebendo que uma metodologia para o trabalho com filmes, exige:

- 1 – Um conhecimento relativamente bom do professor em relação ao tema, mas principalmente em relação à produção fílmica que será exibida;
- 2 – Disposição, coragem e condições para renunciar a conteúdos clássicos, pois um bom trabalho com filmes demora muitas aulas para se concretizar e exige o sacrifício (ou ao menos o encurtamento) de outros temas;
- 3 – Paciência para ir pausando o filme, para explicar e convidar os estudantes incansavelmente a participar, pois em muitos momentos alguns (ou vários) se mostram desinteressados, sonolentos, etc.

Embora muitas questões interessantes possam ser aferidas dessa experiência, para os objetivos deste artigo importa dizer que a utili-

zação desse filme me deu uma base muito boa para construir uma metodologia para o uso de filmes nas aulas de História.

No caso da disciplina Eletiva de 2024, muitos estudantes não desejavam realizar atividades fora das salas de aula e demonstraram preferência por assistir filmes que pudessem gerar discussões sobre história e sociedade. Foi pensando nesse grupo que eu criei uma eletiva para trabalhar com filmes para os 8.º e 9.º anos do Ensino Fundamental. No primeiro semestre de 2024, selecionei filmes nacionais, como *Mariguela* (2021), *As Boas Maneiras* (2018) e *Bacurau* (2019). No segundo semestre, momento no qual teve início um novo projeto de Eletiva, optei por trabalhar com filmes latino-americanos de língua espanhola, já que os alunos inscritos, em sua maioria, eram os mesmos do primeiro semestre, o que possibilitava a ampliação dos debates para uma perspectiva mais continental.

Minha intenção, ao criar essa disciplina Eletiva, foi propiciar aos estudantes o contato com um tipo de produção fílmica de baixa circulação comercial, mas de grande qualidade argumentativa e/ou artística. A escolha foi sempre por filmes que dificilmente os estudantes teriam a oportunidade de assistir fora do ambiente escolar. Outro elemento considerado nas escolhas se refere à temáticas históricas possíveis de serem discutidas com a faixa etária em questão, que girava em torno dos 13-14 anos de idade. A escolha de filmes latino-americanos está ainda relacionada a um projeto mais amplo, também de cunho acadêmico, já que minhas pesquisas estão voltadas para a História da América Latina. As dificuldades em trabalhar com a História da América Latina nas escolas de ensino básico é imensa, sobretudo a História Contemporânea do nosso continente. Portanto, meu interesse foi desenvolver um conjunto de atividades para propiciar maior entendimento sobre questões relacionadas à História da América, mas sem perder o vínculo com os problemas atuais.

O primeiro filme exibido e analisado foi *Jaula de Oro* (2013), que narra a trajetória de três adolescentes buscando melhores condições de vida; os jovens saem da Guatemala para tentar cruzar a fronteira dos Estados Unidos. O filme causou bastante impacto nos estudantes que, todavia, não gostaram do final, já que não foi um final feliz. A empatia pela história se deu, principalmente, pelo fato dos estudan-

tes terem mais ou menos a mesma idade dos protagonistas. Um dos maiores ganhos de trabalhar com filmes de pouca circulação comercial, mas de grande qualidade de conteúdo, é o rompimento das expectativas criadas em torno dos personagens, já que grande parte desses filmes percorrem um caminho trilhado a partir das experiências dolorosas das perdas sofridas e das dificuldades inerentes às relações humanas. Esse incômodo causado pelos finais não idealizados é sempre um grande ganho. Eles saíram decepcionados com o final, mas com a certeza de que o “sonho americano” e os processos de migração não são tão simples como muitas vezes desenha a mídia e parentes que idealizam a vida nos Estados Unidos.

O segundo filme selecionado foi *Juan de los Muertos*. A escolha do tema a ser trabalhado, como já foi explicado anteriormente, esteve relacionada com o questionamento de uma aluna, instigada pela mãe que se referiu a Cuba como um país comunista. A opção por este filme e não por outro se deu pelo interesse que os estudantes costumam demonstrar por filmes de terror, especialmente do gênero zumbi. Ao todo foram utilizadas oito aulas de 50 minutos para esse filme, divididas em: duas aulas para explicar o contexto da Revolução Cubana e crise pós-1991, quatro aulas para a transmissão do filme, e duas aulas para o debate com os estudantes.

Antes de narrar a experiência de trabalho com o filme *Juan de Los Muertos*, é importante caracterizar o público-alvo e o formato da disciplina Eletiva *História a partir de filmes e a formação do olhar crítico*.

O IEPPEP é um colégio de ensino público que atende uma média de 1000 alunos, divididos entre o segundo ciclo do Ensino Fundamental, Ensino Médio e alguns cursos técnicos como Formação Docente. O colégio funciona em três turnos. Durante o dia, as aulas ocorrem para o Ensino Fundamental e Médio na modalidade de Educação Integral, e para a Formação Docente – que não entra nessa modalidade. No período noturno, são ministradas aulas para o Ensino Médio e para outros cursos técnicos também de Ensino Médio, mas que não se enquadram no modelo de Ensino Integral.

O colégio possui 145 anos de existência e sua estrutura, em sua maior parte, é tombada pelo Patrimônio Histórico. Por esse motivo, e

por estar localizado no centro de Curitiba, o estabelecimento é bastante visado pelas autoridades da SEED. Esses fatores transformaram a instituição em uma espécie de colégio modelo e a gestão (tanto a atual como as anteriores) sempre procurou enfatizar o caráter democrático das relações desenvolvidas no colégio a importância de manter a qualidade do ensino. Em que pese o esforço dos professores, funcionários e gestores por essa manutenção, fato é que essa pretensa “democratização” pode ser relativizada. Embora os debates e a participação democrática se realizem em diversos momentos, o autoritarismo que prevalece nos ambientes educacionais públicos do Paraná também se faz evidente no IEPPEP, a começar pela escolha da direção do estabelecimento não eleita pela comunidade, mas imposta por meio de uma decisão da SEED.

O público do IEPPEP é bem variado e recebe os moradores do centro da cidade, representados sobretudo por uma classe média, mas também atende aos filhos de pessoas que trabalham nos arredores – em sua maior parte, no setor de comércio. Uma boa parte dos estudantes pertencem aos substratos mais carentes da sociedade. O colégio também recebe crianças que vivem em casas de apoio e foram designadas pela justiça para estudarem nesta escola. Como um colégio de inclusão, também possui um grande número de estudantes surdos e com diferentes diagnósticos (como TDAH, TOD e TEA).

O perfil dos alunos que participaram da disciplina também foi bastante variado, representando muitos dos grupos indicados anteriormente, com a exceção dos alunos surdos, que não se inscreveram na matéria. Entre os estudantes inscritos, muitos fizeram uma escolha direcionada, pois já haviam sido meus alunos de História e estavam interessados em assistir filmes e debater os temas vinculados a eles, como já comentei. Alguns deles, entretanto, tentaram outras Eletivas e, por não conseguirem vaga, acabaram sendo inseridos na minha turma.

Após esse panorama breve sobre o Ensino Integral, as disciplinas diversificadas e a criação do projeto, podemos iniciar a descrição e os comentários analíticos sobre o processo de exibição de *Juan de los Muertos*.

## A EXPERIÊNCIA COM *JUAN DE LOS MUERTOS*

O processo de exibição de *Juan de los Muertos*, assim como de outros filmes, passou por uma série de situações que, acredito, precisam ser descritas, pois fazem parte da estrutura que possibilitou a efetivação do projeto. Por este motivo, trarei alguns detalhes de ordem técnica.

Passar um filme exige que o professor consiga uma cópia para poder exibi-lo quantas vezes forem necessárias. Filmes como *Juan de los Muertos*, que estão fora dos grandes circuitos comerciais, não são fáceis de serem obtidos. Geralmente eles não são encontrados nas plataformas piradas usadas pelos professores em sala de aula. O primeiro passo, portanto, foi baixá-lo. Neste caso, é preciso ter um mínimo de conhecimento das plataformas *Torrent*.

O segundo problema se refere à legenda. Filmes como esse raramente são obtidos com dublagem. É preciso baixar a legenda. Aqui eu abro um parêntese para tratar do tema da legenda. Antes da pandemia de Covid-19 existia uma resistência dos estudantes a filmes legendados. Percebi, entretanto que, após a pandemia, a aversão a legendas se intensificou muito. Essa resistência está relacionada a vários fatores, entre os quais podemos indicar a falta do hábito de leitura – que se agravou muito após a pandemia – e a exposição exclusiva às mídias dubladas. Particularmente, eu sempre defendi a manutenção da legenda, mesmo que exista dublagem, o que não era o caso de *Juan de Los Muertos*. Os adolescentes estão habituados a ver filmes e séries estrangeiras dubladas e o uso da legenda, no meu ponto de vista, possibilita o contato auditivo com expressões idiomáticas e com a musicalidade original da língua, fator que auxilia no processo de interpretação da história e elemento que considero importante para uma experiência estética mais ampla. Obviamente encontraremos resistência por parte dos estudantes. Mas as resistências também são importantes, pois são barreiras a serem vencidas que causam entusiasmo quando os alunos e alunas percebem, ao final do filme, que é possível acompanhar uma narrativa legendada. Certamente, boa parte dos estudantes não faz a leitura das legendas, pois possui dificuldades em acompanhá-la. Contudo, eles acompa-

nham as imagens e as compreendem bem. Por este motivo, as pausas para explicação ao exibirmos filmes legendados é indispensável.

Após baixar o filme, é necessário copiá-lo para uma pen drive e conectar no *Educatron*<sup>6</sup> para a reprodução. É necessário, neste caso, verificar se existem programas instalados no equipamento para a exibição de vídeos. Geralmente, os *Educatrons* vêm com um programa chamado *VLC Media Player*, capaz de reproduzir diferentes tipos de vídeos. Existe ainda o desafio de acertar o som. Vale lembrar que escolas são locais muito barulhentos e as salas de aula não possuem isolamento acústico. O silêncio ideal jamais será alcançado: é preciso lidar com essa limitação. Acredito que narrar essas etapas seja fundamental, pois o ensino de História da América está também condicionado, assim como ocorre com outros conteúdos, às limitações estruturais das escolas.

Como explicado anteriormente, eu já havia trabalhado com outros filmes e adotei um procedimento metodológico percorrendo os seguintes passos:

- 1– Trabalhar o conteúdo que será discutido no filme em aulas expositivas antes da exibição do filme;
- 2– Exibir o filme de forma interrupta, para explicar elementos essenciais tanto relacionados à narrativa como também aos conteúdos trabalhados anteriormente;
- 3– Após a exibição do filme, fazer uma roda de conversa na qual os discentes fazem a exposição de sua experiência como espectadores.

---

<sup>6</sup> As escolas estaduais do Paraná possuem nas salas de aula um equipamento chamado *Educatron*, que consiste em um kit composto por uma televisão de 43' e um computador com o sistema operacional *Linux*, que permite acesso à Internet e a atividades de baixo processamento, como a transmissão de vídeos ou operações com aplicativos de escritório *open-source*. Em que pese o fato de nem sempre esse aparelho estar em condições de funcionamento, no caso da minha disciplina Eletiva, a utilização desse kit era uma condição indispensável. Ainda assim, existiram momentos ao longo do projeto nos quais não foi possível usar o equipamento devido à problemas técnicos, gerando grande frustração nos estudantes e na docente.

Partindo desses pressupostos, o primeiro passo foi situar Cuba geograficamente, mostrando aos estudantes sua localização em relação ao Caribe, à América Central, e sua proximidade com os Estados Unidos, especialmente com a Florida. Para isso, utilizei o *Google Maps* no *Educatron*. Na sequência, foi importante destinar dois dias de aulas (quatro aulas de 50 minutos)<sup>7</sup> para explicar a Revolução Cubana, enfatizando a importância da compreensão de que o alinhamento com a União Soviética foi um processo que se constituiu aos poucos na relação de tensão constante entre Cuba e os Estados Unidos. Foi importante ainda destacar que o posicionamento favorável ao bloco socialista também significou uma rigidez crescente do regime e a perseguição a eventuais inimigos políticos ou *dissidentes*, palavra para a qual dei destaque na explicação já que, no filme, essa ideia é trabalhada de forma recorrente e irônica. Na aula, também foi crucial para a compreensão do filme explicar o fim dos blocos da Guerra Fria, a dissolução da União Soviética, os impactos desse contexto para Cuba (que ainda vive sob os efeitos do embargo), e a manutenção da Base Naval da Baía de Guantánamo pelos Estados Unidos, bem como as denúncias sobre os presos políticos enviados para esse local.

Após essas aulas, dei início à exibição do filme realizando diversas pausas e retornando o vídeo quando necessário, tanto para explicar questões que considere importante para a compreensão da história fílmica e da histórica de Cuba, mas também mediante as dúvidas dos discentes. Considero a metodologia de realizar pausas fundamental para o trabalho com filmes, sobretudo quando o conteúdo apresentado é complexo, como no caso de *Juan de los Muertos*. As pausas auxiliam os estudantes na compreensão do tema.

Vou apresentar alguns exemplos dessas pausas para explicar como trabalhei os elementos fílmicos em alguns momentos, mas antes, fornecerei algumas informações básicas sobre a película.

O filme *Juan de los Muertos* é uma coprodução hispano-cubana de 2011 do diretor argentino-cubano Alejandro Bruqués, classificado

---

<sup>7</sup> A carga horária da disciplina Eletiva consiste em duas horas-aulas por semana. Elas aconteciam sempre às quintas-feiras, das 13h10min às 14h50min.

pelas produtoras como pertencente aos gêneros comédia/zumbi. A história é protagonizada por Juan, representado pelo ator cubano Alexis Díaz de Villegas, um homem de mais ou menos 40 anos que vive de bicos e de pequenos golpes em Havana, mostrando-se averso ao trabalho regular. Um dia, Juan e seus amigos percebem que Havana está tomada por uma estranha epidemia e decidem tirar proveito da situação criando uma empresa denominada *Juan de los Muertos: matamos seus entes queridos*. A empresa poderia ser acionada por pessoas que desejassem se livrar de parentes, amigos ou vizinhos contaminados. Em uma Havana caótica devido ao alastramento da epidemia, dominada por informações falsas transmitidas pelas autoridades por meio dos telejornais (que propagavam a ideia de que se tratava de uma intervenção estadunidense), Juan e seus amigos vivenciam uma verdadeira cruzada na luta contra os zumbis, denominados pelo governo como *dissidentes*. O cenário dessa guerra acontece inicialmente no edifício onde vive Juan e, posteriormente, nas ruas de Havana.

É interessante observar que desde a década de 1960, os filmes cubanos passaram a ser produzidos a partir de diretrizes criadas por instituições orientadas pelo governo, para consolidar uma visão positiva sobre o processo revolucionário vivenciado por Cuba. Conforme Silvia Miskulin (2019, p. 539-540), a partir da Revolução Cubana ocorreu um amplo processo de transformações culturais no país, com um cenário amplo de debates sobre concepções artísticas e estéticas e com a criação de editoras e periódicos como *Lunes de Revolución* e *Casa de las Américas*, e instituições como o Instituto Cubano de Arte e Indústria Cinematográfica – ICAIC, implicando em grandes transformações nas formas de pensar o cinema. Foi construído um cenário que procurou se diferenciar do modelo narrativo e estético hollywoodiano e a outros “estrangeirismos”, e foi criada uma associação direta com a defesa dos ideais revolucionários e com a perspectiva nacional. Ao longo do processo de instituição do novo governo, ocorreu um contexto de políticas de normatização e controle da liberdade de expressão dos artistas e escritores. Os produtos culturais deveriam demonstrar um compromisso político e seus produtores vivenciaram um cenário de autoritarismo e dogmatismo entre os anos de 1970 e

1980, denominado “década *gris*” da cultura cubana, na qual parâmetros ideológicos e morais conduziam a produção cultural e os cineastas, em geral, possuíam menor liberdade e maior controle em relação às suas produções.

A criação do ICAIC atendeu ao interesse do governo revolucionário cubano em criar uma instituição que mediasse as relações entre as determinações governamentais e os projetos dos cineastas, buscando um alinhamento entre eles, ou seja, representou um instrumento controlador da produção cinematográfica. O ICAIC deveria atuar para que o cinema cumprisse um papel pedagógico na formação das consciências coletivas, voltadas para uma construção positiva do regime político cubano. Mariana Villaça enfatiza que, ainda assim, existiram tensões e debates no jogo de forças envolvendo o governo, a direção do ICAIC e os cineastas. Esses embates acompanharam as transformações do regime ao longo do tempo, ocasionando períodos de maior adesão ou resistência às diretrizes governamentais. Conforme Villaça, “nesse Instituto tiveram lugar tanto obras de forte teor propagandista, muito afinadas com a política governamental, como filmes permeados por críticas sutis ou descaradas” (Villaça, 2016, p. 9). O cinema revolucionário cubano, devido a essas experiências, se constituiu a partir de um paradigma narrativo, estético e ideológico característico.

Para Omar Rodrigues (2015, p. 197), *Juan de los Muertos* rompe com esse modelo<sup>8</sup>, embora o filme tenha sido produzido pelo ICAIC. A película possui uma estética vinculada ao gênero *gore*, uma estrutura narrativa convencional, com certa dose de sentimentalismo característico do drama, com personagens que realizam ações previsíveis (Rodrigues, 2015, p. 197). Omar Rodrigues (2015, p. 197) enfatiza que a produção alcançou êxito fora da ilha, mas reações negativas em seu interior. O filme “em alguns momentos leve, em outros mo-

---

<sup>8</sup> *Aventuras de Juan Quin Quin* (1967), dirigido por Julio García Espinosa, é um filme indicado pelo autor como característico do cinema revolucionário cubano. Essa película apresentou o primeiro herói popular do cinema cubano. Omar Rodrigues identifica rupturas e permanências entre esse tipo de produção e *Juan de los Muertos*. Ver RODRIGUEZ, 2015.

mentos grotescos, à primeira vista representa uma ruptura radical com a experiência generalizada do cinema cubano” (Rodríguez, 2015, p. 197).

Em minha leitura, o filme apresenta uma perspectiva independentista de vertente martiniana. José Martí foi um dos grandes ideólogos da independência cubana<sup>9</sup> e um escritor canonizado especialmente durante – e após – o processo revolucionário. É possível perceber o desenho desse imaginário principalmente no final da narrativa quando, mediante a oportunidade de fugir da ilha de balsa, Juan decide ficar com o objetivo de vencer os zumbis e libertar o povo cubano. Decidi suprimir a referência martiniana das explicações para os estudantes, pois seria muito difícil eles abstraírem para entenderem a existência de uma tradição independentista canonizada e ressignificada no filme.

A primeira cena do filme é interessante para pausar, dando início às explicações. Juan está com seu amigo Lázaro em uma balsa, pescando no mar e conversando sobre a possibilidade de ir remando até Miami, quando Juan responde que não, pois lá seria preciso trabalhar. Neste momento, o protagonista se apresenta. Ele diz: “Sou um sobrevivente. Sobrevivi a Mariel. Sobrevivi a Angola. Sobrevivi ao período especial e a esse que veio depois. Se me der uma chance, eu me viro”. Na sequência, Juan “pescá” uma pessoa que, mesmo em decomposição, tenta atacá-los. Nitidamente os alunos percebem que se trata de um zumbi. Este foi o momento perfeito para levantar as seguintes questões:

- O que significa ser um sobrevivente? O que significa Mariel? Angola? Período especial? Evidenciei essas afirmações do protagonista, mas disse aos alunos que não responderia nesse momento e retomaria essas questões no final do filme;

---

<sup>9</sup> Para maiores detalhes sobre José Martí e seu projeto independentista ver CARVALHO, 2006.

- A importância das balsas no contexto cubano da crise pós 1991, usadas pela população para tentar migrar para Miami;
- A referência a Miami. Neste caso, cabem explicações geográficas sobre a proximidade e a retomada da explicação sobre a presença constante dos Estados Unidos em Cuba até a Revolução de 1959;
- O zumbi está vestido como um prisioneiro de Guan-tánamo, ótimo momento para retomar o tema.

Vários elementos da trama foram destacados ao longo da exibição. Um deles se refere à forma como as autoridades noticiaram a epidemia. Nos noticiários locais que aparecem nos televisores retratados no filme, o problema é descrito como distúrbios sociais causados por dissidentes pagos pelos Estados Unidos. Juan rapidamente percebe que a informação é falsa, pois ele conhece uma das pessoas contaminadas, Mário, que reside no mesmo edifício, e explica aos amigos que Mário não é um dissidente. Outro tema abordado no filme se refere à juventude cubana, representada principalmente pelo filho de Lázaro, amigo de Juan, sugestivamente denominado “Califórnia”. Este jovem deseja sair de Cuba e fugir do regime socialista liderado por Fidel Castro, vontade expressa em algumas de suas falas.

Uma das cenas paradigmáticas da película ocorre aos 25 minutos e 24 segundos, quando Juan, Lázaro e Sara – uma das moradoras do prédio, resgatada pelos dois amigos – saem do edifício. Nas escadarias, deparam-se com uma rua tomada por zumbis cheios de sangue e com partes do corpo faltando, que caminham lentamente, e a moça comenta: “A mesma coisa de sempre” – interpretando aquele momento como um dia corriqueiro. Essa é uma cena importante para explicar aos estudantes a perspectiva crítica transmitida pelo diretor, que faz uma leitura dos moradores de Havana como pessoas anestesiadas, que seguem caminhando sem perspectivas de futuro.

O protagonista Juan é um anti-herói que, ao final da história, decide permanecer em um país tomado pela epidemia para tentar salvá-lo, novamente reiterando o discurso independentista, mas man-

tendo a crítica ao governo cubano. Esse momento final do filme é de grande importância e merece ser descrito, pois a narrativa é concluída de uma forma idealizada, mas sem perder de vista a crítica aos Estados Unidos e ao regime socialista.

Após Juan colocar todos os amigos em um carro-balsa para fugir da ilha, decide retornar e lutar contra os zumbis. Nesse momento, o diretor construiu a imagem de um cubano que não desiste nunca, que não abandona sua terra. Ao chamado desesperado dos amigos e da filha, que percebem que Juan não vai subir na balsa, o protagonista responde: “Sou um sobrevivente. Sobrevivi a Mariel, sobrevivi a Angola, sobrevivi ao período especial e a esse que veio depois, e vou sobreviver a isto”. Neste momento, procurei contextualizar essa fala, que já havia sido apresentada na primeira cena do filme. Provavelmente, o diretor se referia ao caso do grande êxodo de Mariel que ocorreu em 1980, momento no qual muitos cubanos morreram tentando alcançar os Estados Unidos pelo mar, saindo do porto de Mariel, um dos mais próximos desse país. No caso de Angola, o diretor faz referência ao auxílio prestado por Cuba no processo de independência deste país nos anos de 1970. Já o “período especial” ao qual Juan se refere é justamente o período dos anos de 1990, após a dissolução da União Soviética, momento de uma profunda crise econômica e social em Cuba.

No retorno de Juan a Havana, ocorre uma mudança no formato da narrativa. O epílogo, a partir de então, apresenta o cenário e os personagens no formato de animação estilizada, fazendo referência aos traços de uma história em quadrinhos, sob a música *My Way* interpretada por Sid Vicious, do Sex Pistols. Nas cenas, é possível perceber que os amigos não o abandonam: eles retornam para auxiliá-lo.

A crítica ao regime é retomada na última tela do filme, que mostra a imagem de Fidel Castro já transformado em Zumbi e com um grande buraco no corpo, ocasionado pelo ataque dos outros zumbis (imagem 1).

Imagem 1: Cena de Fidel Castro como zumbi



(JUAN, 2011, 1h28m33s).

#### CONSIDERAÇÕES SOBRE O PROCESSO DE ENSINO- APRENDIZAGEM A PARTIR DE JUAN DE LOS MUERTOS

Nos últimos anos, o ensino de História nas escolas de Ensino Fundamental e Médio vem sofrendo um processo de retrocesso profundo devido a uma série de transformações nas legislações dos setores da educação. Observamos uma ampla entrada de perspectivas neoliberais que, para além de orientarem as práticas de ensino de muitos professores e gestores, consubstanciaram-se em disciplinas obrigatórias em grande parte dos currículos escolares do Ensino Fundamental e Médio em todo o país.

Neste contexto, na concepção de grande parte dos familiares e dos alunos e alunas, paira a ideia de que a História não possui muita utilidade prática para a vida dos estudantes durante e após a sua formação. Além disso, é notório que a área de História (assim como outras áreas do campo das humanas e das ciências sociais, como a Filosofia e a Sociologia) possui um peso menor no conjunto das disciplinas consideradas fundamentais para os exames vestibulares de todo o país, fator que legitima o desinteresse e desvalorização da área nessas etapas do ensino.

Carlos Lima Ferreira e Edicarla Marques enfatizam a persistência da ideia para os estudantes de que “a História é uma disciplina que em nada ou quase nada acrescenta para o seu processo de conhecimento, servindo apenas para a memorização dos fatos, nomes de heróis e datas, com o agravante de trazer para o estudo conteúdos distantes da sua realidade, deslocados, portanto, do seu universo” (Ferreira; Marques, 2019, p. 35).

A História, como disciplina, sofre um processo de descrédito relacionado à permanência da ideia de que esse conhecimento não é útil para a prática cotidiana, mas também devido aos vários negacionismos e posicionamentos de caráter político e ideológico que identificam professores e professoras de História como indivíduos de pouca confiança, responsáveis por veicularem perspectivas ideológicas e de caráter doutrinário em suas aulas.

Nesse sentido, acredito que práticas como essas possibilitam estabelecer vínculos com o presente, instrumentalizando os estudantes em termos críticos e de repertório, além de valorizar a área de história da América. A exibição do filme, as questões e o debate realizado contribuíram para aumentar a capacidade dos estudantes de identificarem referências relacionadas à história de Cuba.

A atividade de exibição do filme, precedida por dois dias de aula sobre Cuba contemporânea e finalizada com o debate, dificilmente poderia ter sido realizada em aulas regulares de História. Para que houvesse um entendimento mais abrangente, foi necessário retomar constantemente as cenas, na medida em que o filme era apresentado, acompanhando uma explicação pormenorizada de detalhes que passariam despercebidos se não fosse a intermediação docente. Conforme as explicações ocorriam, o interesse aumentava, pois o grau de entendimento da narrativa e a empatia com os personagens também.

A demanda de muitas horas para a compreensão de um tema, infelizmente, é incompatível com o modelo de ensino que ainda prevalece em maior parte das escolas públicas do Paraná.

Um dos elementos que considero positivo com esse tipo de atividade se refere à formação de repertório na escola, especialmente na escola de Ensino Integral, onde os professores acabam convivendo mais tempo com os estudantes do que com a própria família. A maior

parte dos alunos da educação básica está habituada à estética e aos formatos narrativos fílmicos hollywoodianos. No caso dessa experiência, foi possível acessar um produto cultural latino-americano.

Ao final da exibição do filme, em duas aulas destinadas somente à roda de conversa, foi possível questioná-los e perceber os pontos negativos e positivos da experiência. As percepções são sempre bem variadas, incluindo alunos que não prestaram atenção à história até aqueles que conseguiram formular comentários de cunho político e social mais elaborado.

Em suas falas ficou evidente que a grande maioria percebeu a complexidade da história cubana. Conforme Carlos Ferreira e Edicarla Marques:

a construção do espírito crítico não significa, necessariamente, levar alunos a posições ideológicas extremadas, nem tampouco formar “pequenos historiadores”, mas capacitá-los a discernir as várias linhas e correntes de interpretações, que se podem dar aos fatos históricos, em seus devidos contextos, e, a partir daí, permitir aos discentes reavaliar suas escolhas políticas, sociais, econômicas e culturais” (Ferreira; Marques, 2019, p. 44).

A aluna que havia me questionado sobre a fala da mãe, afirmando que Cuba é comunista, compreendeu que a situação é bem mais complexa do que a mãe apresentou a ela e veio falar sobre isso comigo particularmente, pois se trata de uma aluna extremamente introvertida, que ainda não conseguiu tirar a máscara da pandemia ou se expressar no coletivo.

Outro elemento positivo propiciado por essa atividade foi a possibilidade de ter contato com a história de Cuba a partir de uma conexão mais profunda entre o passado e o presente. O filme apresenta muitas imagens de Havana, capital cubana, na atualidade. Os estudantes chamaram a atenção para os prédios mal conservados, o elevador quebrado, os televisores de tubo, os automóveis antigos, entre outros detalhes que apontaram na roda de conversa. Esse foi um momento importante para retomar a situação vivenciada por Cuba, enfatizando para os alunos e alunas o impacto do embargo econômi-

co na ilha e as dificuldades financeiras vivenciadas pelo fim da União Soviética.

Além das conexões possíveis entre a Revolução Cubana e a situação de Cuba nas últimas décadas, a possibilidade de oferecer aos estudantes um discurso de emissão cubana em contraposição a tantos discursos de senso comum sobre Cuba com os quais os estudantes têm contato diariamente, consiste em um dos pontos positivos do projeto.

As visões de passado são construções organizadas em procedimentos narrativos, e as narrativas históricas de grande circulação garantem visões globais e sínteses, diferentemente da história acadêmica, preocupada com as regras do campo, com métodos e procedimentos de análise (Sarlo, 2007, p. 12). A história de grande circulação é sensível às demandas do presente por tornarem o passado, se não útil, ao menos, interessante. Ligada ao imaginário social contemporâneo, recebe e aceita as pressões do meio e atende ao princípio teleológico, garantindo origem e causalidade para todos os passados. A simplificação produz a nitidez argumentativa para as histórias de grande circulação que falta à história acadêmica, que perde seu público devido à preocupação com suas legitimações internas enquanto a história de grande circulação se alimenta da legitimação externa (Sarlo, 2007, p. 12-13). Conforme Beatriz Sarlo, o método é justamente o que deveria permitir aos historiadores acadêmicos acessarem o grande público, tornando a história produzida na academia disponível a todos e todas (2007, p. 13).

Mesmo em sala de aula, muitas vezes os discentes têm contato com essa história simplista, que reduz as hipóteses a uma versão única, sem contradições com o senso comum dos estudantes, mas que acaba por sustentá-lo. Isso ocorre muitas vezes devido ao contexto em que as aulas são ministradas. Cinquenta minutos de aula, chamada, organização dos alunos nas carteiras, minutos perdidos com alunos procurando material para a aula (caderno, caneta, etc.), o conteúdo da história da humanidade a ser vencido, preparação para vestibular, ENEM, Prova Paraná... Sem contar o grande problema do uso obrigatório das plataformas digitais, no caso do Estado do Paraná...

A minha defesa é de que é possível construir uma “história-problema”, que não apresente respostas simplistas às perguntas dos estudantes, mas levante questionamentos. Esse trabalho demanda um grande investimento metodológico certamente, e que é demorado, complicado e cansativo, especialmente quando temos um cotidiano de 40 horas semanais nas escolas de Ensino Integral. Portanto, não existe a idealização de um plano de atuação que vai dar certo de uma vez por todas. Muitas vezes não vai dar certo, e esses momentos também fazem parte do processo de ensino-aprendizagem. Esses fatores, aliados à desvalorização do ensino de forma geral, constroem um discente desinteressado e pouco comprometido.

Carlos Lima Ferreira e Edicarla Marques (2019, p. 35-36) enfatizam que, embora o campo disciplinar da História tenha sofrido muitas transformações a partir dos diálogos com a história social e cultural – possibilitando a emergência dos “excluídos da história”, da “história vista de baixo” ou ainda da “história da vida privada”, que dominaram os cursos de pós-graduação nos anos de 1990, repercutindo, inclusive, nas reformas curriculares –, fato é que não chegaram aos alunos na sala de aula, especialmente quando consideramos o protagonismo desses sujeitos sociais na construção do conhecimento histórico. Mesmo quando a referência são os conteúdos mais valorizados da área, ainda observamos uma prática de ensino que prioriza os grandes temas da história, principalmente a partir da linhagem política.

A escolha de *Juan de Los Muertos* esteve pautada por essas premissas. Com o interesse de desenvolver uma metodologia capaz de construir uma “história-problema”, rompendo as perspectivas do senso comum que reduz Cuba e toda sua trajetória histórica ao termo “comunista”, busquei realizar um trabalho evidenciando uma pluralidade de elementos.

A interpretação de que Cuba é uma país comunista foi problematizada a partir da narrativa fílmica. Muitos estudantes reproduzem essa afirmação pautados no senso comum. O filme rompe as barreiras dessa construção, trazendo à tona pessoas comuns que, no seu cotidiano, lutam pela sobrevivência da forma como é possível e sonham com um futuro melhor, situação para a qual os estudantes

encontram inúmeros equivalentes ao seu redor em um mundo capitalista. Ao mesmo tempo, o filme ironiza o imperialismo estadunidense bem como os governantes do regime, responsáveis por veicular na mídia informações manipuladas, visando assegurar a narrativa oficial da nação.

Um dos pontos negativos – que apesar de não guardar relação direta com o filme, faz parte dos elementos estruturais da disciplina Eletiva e é um fator prejudicial para uma apreensão mais efetiva por parte dos alunos – é o fato de as aulas ocorrerem sempre às quintas-feiras, após o horário do almoço. Os alunos do Ensino Integral permanecem na escola das 8h20min às 17h30min e é natural que, após o almoço, sintam-se cansados e com sono. Para assistir ao filme e conseguir enxergá-lo era necessário apagar as luzes e fechar as cortinas e, nestes ambientes, muitos se sentiam sonolentos e chegavam muitas vezes a cochilar durante as aulas. Nestas ocasiões, solicitei a eles que fossem lavar o rosto para tentar despertar. Outro fator estrutural negativo se refere ao fato de a sala de aula ser extremamente abafada nos dias mais quentes, elemento que aumentava muito a sonolência dos estudantes. Os celulares também poderiam ter sido um problema não fosse o fato de que no IEPPEP (mesmo antes da aprovação da lei federal proibindo o uso de celulares nas aulas) existia uma orientação para o recolhimento dos equipamentos, elemento que auxiliou muito durante as aulas. Os problemas relacionados à implementação do projeto, de forma geral, foram, portanto, os mesmos enfrentados cotidianamente pelos professores das redes estaduais de educação de todos os países.

Não é possível concluir que o projeto foi um sucesso total. Para alguns estudantes fez mais sentido do que para outros, como em qualquer uma de nossas aulas. A turma era composta de uma média de 30 alunos. Embora alguns estudantes sempre se mostrassem dispersos ou desinteressados – o que ocorria especialmente com aqueles que não escolheram essa Eletiva –, de forma geral, foi uma turma participativa, com estudantes curiosos e interessados, que me questionavam constantemente ao longo da exibição do filme.

Os discentes tiveram várias percepções e muitas dúvidas sobre o que estavam assistindo, elemento positivo no conjunto da atividade,

já que a ideia nunca foi construir uma verdade sobre o tema, mas ampliar as possibilidades de compreensão da história de Cuba. A valorização das perguntas foi fundamental e propiciou diversas pausas para a explicação de questões relacionadas à história de Cuba. O sistema de pausas inicialmente incomoda alguns estudantes, mas rapidamente eles se habituem a essa dinâmica. Uma outra metodologia possível seria não interromper o filme. Entretanto, defendo que filmes de maior complexidade para os estudantes necessitam da intervenção constante para que a compreensão seja maior. Obviamente, a história de um grupo de amigos lutando contra zumbis é bastante simples para os adolescentes, mas, no caso de *Juan de los Muertos*, as paradas estavam direcionadas à explicação das ironias, críticas e perspectivas sutis tratadas ao longo da história em relação à política e ao contexto de crise vivenciado em Cuba nas últimas décadas.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste texto foi apresentar uma experiência de atividade sobre a história da América realizada em uma escola pública do Paraná para uma turma de 8.º e 9.º ano do Ensino Fundamental. Não foi um exemplo daquilo que deu certo, mas daquilo que foi possível nas difíceis condições de trabalho das escolas públicas paranaenses da atualidade, nas quais um regime de atenção constante consiste em uma tarefa complexa.

Segundo Robert Rosenstone (2010), os filmes também podem ser considerados historiografias, pois oferecem reflexões históricas e constroem uma determinada visão do passado. Os filmes são ferramentas importantes para estimular imaginários. No caso da história da América Latina, a intenção foi formar um imaginário ausente em relação à história e à pluralidade de experiências do continente. A criação de referentes sociais, políticos, paisagísticos, entre outros, inseridos em uma narrativa histórica, podem ser mais facilmente acessados por meio da linguagem visual.

## REFERÊNCIAS

- CARVALHO, Eugenio Rezende de. José Martí e o sentido da idéia de independência cubana. *Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos*, v. 16, p. 25-35, 2006.
- DPEB/DEDUC/SEED. *Documento orientador para instituições de ensino com oferta de ensino fundamental em tempo integral – anos finais, ensino médio em tempo integral e educação profissional em tempo integral*. Paraná, n. 01 de 2023. Disponível em: [https://professor.escoladigital.pr.gov.br/sites/professores/arquivos\\_restritos/files/documento/2023-09/documento\\_orientador\\_integral\\_012023\\_dpebdeducseed.pdf](https://professor.escoladigital.pr.gov.br/sites/professores/arquivos_restritos/files/documento/2023-09/documento_orientador_integral_012023_dpebdeducseed.pdf). Acesso em: 10 mar. 2025.
- EDUCAÇÃO em Tempo Integral*. Escola Digital Professor. [s.d.] Disponível em: <https://professor.escoladigital.pr.gov.br/eti>. Acesso em: 10 mar. 2025.
- FERREIRA, Carlos Augusto Lima; MARQUES, Edicarla dos Santos Marques. Ensino de história e a Reforma do Ensino Médio. In: SANTOS, Fabrício Lyrio; GUERRA FILHO, Sérgio Armando Diniz (orgs.). *In: Ensinar história no século XXI: dilemas e perspectivas*. Cruz das Almas/BA: UFRB, 2019, p. 35-66.
- JUAN de los muertos*. Dir. Alejandro Brugués. Prod. La Zanco Producciones (Espanha) e Producciones de la 5ta Avenida (Cuba). 2011. Cuba/Espanha, cor, 96 min.
- MISKULIN, Silvia Cezar. A política cultural na Revolução Cubana: as disputas intelectuais nos anos 1960 e 1970. In: *Caderno CRH*, Salvador, v. 32, n. 87, p. 537-548, Set./Dez. 2019.
- RESOLUÇÃO N.º 7.863/2024 – GS/SEED. *Dispõe sobre a distribuição de aulas e funções para o ano letivo de 2024 nas instituições de ensino da rede estadual do Paraná*. Secretaria de Estado da Educação do Paraná: SEED, 2024.
- RODRIGUEZ, Omar. Re-casting la revolución: El héroe popular em Juan de los muertos. In: *Rebeca: Revista Brasileira de Estudos de Cinema e Audiovisual*. V, 4, n. 1, 2015, p. 195-208.
- ROSENSTONE, Robert. *A história nos filmes, os filmes na história*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010. 262p.

- SARLO, Beatriz. *Tempo Passado: cultura da memória e guinada subjetiva*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- SEED. *Caderno de Sugestões para o Componente Curricular Eletivo: coordenação da educação Integral*. 2ª Edição. Paraná, janeiro de 2024. Disponível em: <https://professor.escoladigital.pr.gov.br/eti>. Acesso em: 14 mar. 2025.
- SOARES, Diego Favaro. *A experiência das escolas de tempo integral de Apucarana – PR: sujeitos, marketing político e currículo prescrito*. 88f. Dissertação (Mestrado em História Social) – Universidade Estadual de Londrina. 2014.
- VILLAÇA, Mariana. Aproximações e tensões entre o ICAIC e a política cultural em Cuba. *IdeAs*, v. 7, p. 1-13, 2016.



# O México em sala de aula

Felipe Deveza

Doutor em História pela Universidade Federal do Rio de Janeiro com estágio sanduíche na Universidade Nacional Autônoma do México e estágio pós-doutoral na Universidade Federal Fluminense. Pesquisa o movimento comunista latino-americano, culturas pré-hispânicas latino-americanas, a Revolução Mexicana e o Movimento Muralista Mexicano. Atualmente, leciona História no ensino fundamental da Rede Municipal de Maricá-RJ.

## A BNCC E OS PROBLEMAS DO CURRÍCULO DE HISTÓRIA

Nas próximas linhas, tentaremos fazer uma análise crítica dos conteúdos expressos na BNCC, nos livros e nos materiais didáticos, especificamente do que se deve estudar sobre a história do México. Também iremos propor alguns caminhos que deem relevância ao tema, tanto no sentido de levantar reflexões importantes para a formação dos estudantes brasileiros, como também na mobilização de recursos didáticos para se desenvolver os conteúdos prescritos. Antes, retomaremos alguns episódios da recente base curricular que norteia a educação fundamental no Brasil.

Um dos mais recentes debates entre historiadores e professores de História para a construção de currículos teve início há cerca de 10 anos, quando se debatia a formação de um currículo nacional comum, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Embora não tenha dado os frutos esperados, o debate levantou questões importantes para o início da reflexão que nos propomos fazer aqui. Havia diversas disputas em torno do que estudar em História, não apenas um embate entre uma visão conservadora e outra mais democrática que pudesse incluir personagens da história relegados à margem dos livros didáticos e das salas de aula. Uma outra contenda estava vinculada a nichos e especialidades dentro da disciplina História. Muitos procuravam ver representados no currículo nacional as suas áreas de pesquisa e mobilizavam argumentos dos mais variados para defender o que deve ser lembrado. Por outro lado, o eixo integrador da construção do currículo trazia desafios especiais, já que, para quase todos, era preciso superar o modelo eurocêntrico e simplesmente linear dos currículos tradicionais.

A primeira versão da BNCC divulgada foi construída a partir de discussões sobre o Plano Nacional de Educação de 2014, que estipularam metas, dentre as quais a implantação de uma base nacional comum (Acruche, 2021, p. 46). Dentre os momentos de maior clímax nos debates podemos destacar as declarações de Ronaldo Vainfas, em artigo com o título de “Nova face do autoritarismo”, de dezembro de 2015, publicado no jornal “O Globo”; além de manifestações da

Associação Nacional de História (ANPUH) e do próprio Ministro da Educação da época, Renato Janine Ribeiro.

O texto de Ronaldo Vainfas é emblemático, porque fundamenta o incômodo de uma parte dos historiadores profissionais com a proposta da primeira versão do documento apresentada. Essa versão tinha nascido de preocupações relacionadas às pesquisas da especialidade “Ensino de História”, que já naquela época produzia sérias e fundamentadas reflexões sobre a construção do currículo, sua definição, objetivos etc., e não apenas quais conteúdos da história são importantes para serem lembrados. Havia uma preocupação relacionada ao ensino e não apenas na enumeração de “habilidades”.

O artigo de Vainfas começava fazendo referência ao ataque da ditadura militar à disciplina História, que em 1971, no governo Médici, fundiu História e Geografia em uma disciplina com o nome de Estudos Sociais. No Ensino Médio, a ditadura teria imposto a famigerada Organização Social e Política do Brasil (OSPB), e a Educação Moral e Cívica. A partir de um posicionamento contra o currículo reacionário da ditadura, Vainfas procurava se desvencilhar de uma possível crítica que o colocasse no campo da direita.

A crítica que Vainfas levantava estava relacionada a um conteúdo histórico pouco lastreado na disciplina como “diacronia”, como ele se refere. Ou seja, pouco baseada na cronologia e no tempo como alicerces do conhecimento histórico e uma substituição por valores sociais, cívicos e antirracistas, naturalmente justos do ponto de vista da construção da cidadania. A primeira versão do BNCC se detinha menos nos eventos históricos e na sua construção cronológica e mais nos temas sociais. Além disso, essa perspectiva se manifestava, segundo Vainfas, em um excesso de “brasilianismo” que colocava o Brasil como o centro do mundo e não como parte de um processo global. Ao contrário do viés colonialista que moldou a nossa formação curricular anterior, a nova proposta acabava por inverter as coisas e tratar a Europa moderna de maneira periférica, ou apenas como vilã. Essa distorção se assentava na ideologização que o segundo governo Lula, inspirado no modelo chavista, procurava impor (Vainfas, 2015).

Esse artigo teve ampla repercussão entre acadêmicos e somou-se a muitas críticas de associações de historiadores. Na medida do pos-

sível, havia uma legítima preocupação de fundo: colocar a História sob uma perspectiva global e não particularista ou nacionalista. E que essa perspectiva não diluísse o processo histórico em reafirmações atemporais ou até morais. Pulularam artigos e notas, muitas questionando o quanto dessa diacronia mantinha o sentido colonialista, eurocêntrico e patriarcal da história. Mas o incômodo com a falta de temporalidade foi um dos pontos comuns de crítica. A manifestação pública da Associação Nacional de História (ANPUH) de 10 de março de 2016 afirma:

No que se refere à temporalidade, há referências (no 6.º ano) ao estudo dos tempos e processos históricos, os quais, contudo, não estão relacionados a acontecimentos. Além disso, verifica-se a supressão de noções correlatas ao conceito de tempo histórico, a exemplo de “diacronia”, “sincronia”, “processo”, “permanências”, “mudanças”, “rupturas”, além de certa despreocupação com a cronologia. Atribuir pouca importância à temporalidade numa Proposta de Ensino de História soa incompreensível, pois o tempo é categoria que confere identidade ao conhecimento histórico, indissociável do “ofício do historiador”. De igual modo, a Proposta passa ao largo da narrativa histórica, outro elemento essencial ao trabalho do historiador (ANPUH, 2016)<sup>1</sup>.

A primeira versão da BNCC repercutiu de maneira muito diversa, embora tenha enfatizado temas relativos à História da África, à História Indígena e, inclusive, buscava relacionar a História da América com a História do Brasil, uma antiga demanda dos americanistas. As diversas críticas à primeira versão do BNCC também serviram para alimentar movimentos à direita, como o “Escola sem Partido”, em um tipo de abordagem sobre a questão do currículo que procurava interditar temas caros para todo tipo de reacionarismo crescente à época:

No campo da escolarização pública, estas vozes avançaram significativamente no impedimento das discussões das questões de sexualida-

---

<sup>1</sup> Disponível em: <https://anpuh.org.br/index.php/2015-01-20-00-01-55/noticias2/noticias-destaque/item/3352-manifestacao-publica-da-anpuh-sobre-a-base-nacional-comum-curricular>. Acesso em: 29 mar. 2025.

de e gênero nas escolas e têm se articulado através de movimentos e slogans como o “Escola Sem Partido” que, semelhantemente aos antigos ideais da Doutrina de Segurança Nacional, busca impedir as discussões políticas e sociais em sala de aula (Moreno, 2016, p. 9).

O texto de História da BNCC mobilizou bastante polêmica e foi retido da consulta pública. Outras personagens, como Demétrio Magnoli e Elaine Senise Barbosa (Moreno, 2016, p. 12), elaboraram críticas públicas ao documento. O debate de especialistas – antes relacionado ao problema de como construir o currículo a partir de uma história global, como inserir a história do Brasil, a história da África e indígena na história da humanidade – transformou-se em um espantinho para que todo tipo de conservadorismo pudesse alarmar os defensores “da civilização ocidental” contra o “perigo multiculturalista e comunista” (Moreno, 2016, p. 13).

Dentro do contexto dos debates e a própria dinâmica política dos seguintes anos, com o Governo Temer, a BNCC foi construída e aprovada reforçando “*uma realidade curricular, estabelecida pela tradição, em um formato que adquiriu estabilidade no início dos anos 1990 e, mesmo com revisões curriculares estaduais ou nacionais, permanece hegemônico*” (Moreno, 2016, p. 15). Hebe Mattos<sup>2</sup> escreveu um artigo no final de 2015 chamando a atenção para uma questão que nos interessa especialmente aqui:

Não sei se precisamos de uma base curricular comum. Se precisamos, ela sem dúvida deve ser amplamente discutida com a comunidade de educadores, de historiadores e com a sociedade, antes de ser aprovada. Mas fico feliz que tenhamos largado para discussão a partir de um documento tão radical no seu esforço de romper com o eurocentrismo que informa a concepção de história até agora predominante no ensino de história do país. Inclusive nas nossas universidades. Por onde recortar para apresentar aos estudantes uma história global não eurocêntrica? Do neolítico à internet, como escolher o que estudar? A entrada pela história do Brasil, espaço de inserção política do estu-

---

<sup>2</sup> Hebe Mattos chamava atenção para os grupos econômicos que estavam interessados na aprovação da BNCC: as corporações e associações ligadas à educação privada.

dante, faz todo sentido no contexto de uma base curricular mínima nacional. E pode ser amplamente cosmopolita, se conseguir articular de forma consistente o local, o global e o nacional (Mattos, 2015).

Somando-se ao debate, a pesquisadora de Ensino de História, Fabiana Rodrigues de Almeida (2021), que investigou a construção da BNCC e dos currículos para a área de História, chama a atenção para a interdição do debate acerca do currículo após a manifestação de historiadores como Vainfas e ao que ela chamou de “golpe” da 2.<sup>a</sup> versão da BNCC. O golpe iria impor um modelo de currículo avaliado, ou seja, um currículo voltado para cumprir conteúdos que compõem as avaliações. Assim, ao invés de se pensar o currículo como a base das habilidades às quais os alunos têm o direito de conhecer para existir plenamente em nossa sociedade, o currículo passou a ser elaborado em função das avaliações de larga escala a serem aplicadas.

Para os pesquisadores da área Ensino de História, a própria fundamentação do que é um currículo, seus objetivos e sua aplicação são debates muito mais profundos, que dizem respeito à construção do conhecimento histórico na prática da sala de aula. Cláudia Sapag Ricci<sup>3</sup>, por exemplo, utiliza uma tipologia para a compreensão do currículo em ao menos três possibilidades: o currículo prescrito, o currículo editado e o currículo em ação. Essa divisão nos é útil para entender que, embora tenhamos uma descrição curricular normativa expressa em temas e códigos de habilidade, esse currículo será editado, ou seja, transformado em conteúdo escrito, como livros, artigos, resumos e *PowerPoints*. E em uma outra dimensão, temos também o currículo em ação, que seria exatamente o currículo posto em prática na atividade docente.

---

<sup>3</sup> Cláudia Ricci foi assessora do MEC e participou da elaboração da primeira versão da BNCC. Ela é atuante no debate acerca do currículo. A reflexão sobre currículo prescrito e em ação está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=rt9VfWbWQdM>. Acesso em: 25 mar. 2025. Para conhecer mais sobre o seu trabalho e atuação: COSTA, Artur Nogueira Santos e, Ensino de História e Currículo: entrevista com Cláudia Sapag Ricci, *História e Perspectivas*, Uberlândia, n.54 p. 283-294, jan.-jun. 2016.

O debate em torno da BNCC esteve muito limitado ao problema da prescrição, da redação dos códigos e da inclusão ou exclusão dos temas e habilidades. Os pesquisadores de Ensino de História chamam a atenção para as outras dimensões do currículo e os interesses e objetivos que norteiam o currículo na sala de aula. Sonia Miranda, em sua rede social, publicou:

[...] me parece importante apontar que parto de um horizonte de olhar diferente do professor Vainfas. Também parto de um cenário de inserção profissional diferente da dele. Ao invés de me manter no campo da historiografia e da pesquisa histórica stricto sensu, me desloquei para o campo da Educação e da pesquisa em Ensino de História, o que me fez pautar outras problemáticas investigativas que são singulares em face da ciência de referência. Eu diria, sinteticamente e tentando reduzir a um aspecto específico um debate posto num contexto inflamado acerca desse campo, que pesquisar o ensino de História hoje nos leva ao desafio de compreender que o Saber Histórico Escolar é um saber específico, que possui finalidades didáticas particulares e distintas das finalidades postas no âmbito das ciências de referência. Nesse sentido, esse campo de saber, há ao menos umas três décadas, vem sendo revisto em nível nacional e mundial, a partir de outras possibilidades e paradigmas de Ensino, que não se restringem nem aos clássicos modelos pautados num código disciplinar que nasceu ancorado na quadripartição europeia e nem aos cânones de um olhar no qual a explicação se sobrepõe à problematização e à construção do conhecimento pautada na centralidade do sujeito epistêmico (Miranda, 2015 *apud* Almeida, 2021, p. 142).

## QUAL A RELEVÂNCIA DO MÉXICO PARA OS ESTUDANTES BRASILEIROS?

Qual conteúdo é importante, especificamente sobre a História do México? Nesse sentido, cabe começar por uma reflexão de Moreno:

Neste sentido, a discussão provocada pelo texto da BNCC trouxe uma grande contribuição, ao deixar claro que é preciso abandonar a pretensão ou a ilusão de abarcar “toda a História” na Educação Básica. Isso se reforça ainda mais quando se pensa no tempo escolar. Não se trata apenas do número reduzido de horas semanais, mas diz respeito

à concepção de como se produz aprendizagem. Muitos dos argumentos que defendem um currículo extenso baseado em trabalhar “toda a história”, só podem fazer isto concebendo a “aula de História” como aula magna ou leitura seguida de exercício de livro didático. Imagina-se, com isso, alunos como ouvintes passivos (Moreno, 2016, p.16).

A partir do entendimento de que os fatos e as personagens da história são mobilizados para trazerem conteúdos, que a “diacronia” deve estar a serviço do debate relevante, pensamos que há ao menos quatro temas da História mexicana que estão na BNCC e devem ser desenvolvidos na sala de aula, particularmente no Ensino Fundamental; estes se justificam pelo potencial intrínseco da universalidade. São eles: Sociedades Mesoamericanas, Conquista Espanhola, Independência do México e Revolução Mexicana<sup>4</sup>. Existem mais três temas importantes, mas que são secundários e poderiam ser tratados sem um foco na História do México, especificamente: A guerra entre EUA e México (1846-1848) – que pode ser analisada a partir da expansão dos EUA no século XIX; A crise da dívida dos anos 1980 e; A imigração mexicana para os EUA. No caso da crise da dívida, a declaração de moratória do governo mexicano em 1982 teve um papel importante como estopim da crise, mas outros eventos podem servir de eixo para se desenvolver o tema, já que a crise da dívida externa tem relação com o neoliberalismo, com a História recente do Brasil, da Argentina etc. O tema da imigração é abordado em Geografia<sup>5</sup>, não necessariamente em História.

---

<sup>4</sup> A Revolução Mexicana não aparece na BNCC do Ensino Fundamental, mas, em geral, está prevista nos currículos do Ensino Médio.

<sup>5</sup> O tema sobre o México que atualmente mais aparece na mídia está relacionado à fronteira com os EUA e com a imigração de mexicanos para os EUA. Termos como “coiote”, “Narcos” e “deportação” fazem parte do cotidiano das notícias sobre o México. Quando ouvem México atualmente, os jovens pensam na imigração perigosa pelo deserto, em tráfico de drogas e na vida ilegal de imigrantes mexicanos (e latino-americanos em geral) nos EUA. O tema da imigração e da fronteira com os EUA traz algumas questões muito importantes de serem tratadas na sala de aula e que possuem uma universalidade intrínseca. No ensino fundamental, a BNCC prevê esse tema nas aulas de Geografia do 8.º ano a partir da unidade temática “O sujeito e seu lugar no

Os quatro temas que elencamos acima são também centrais na historiografia nacional mexicana e aparecem encabeçando as divisões e o capítulos dos “manuais de história”<sup>6</sup> mexicanos.

## AS SOCIEDADES MESOAMERICANAS

O primeiro tema, Sociedades Mesoamericanas<sup>7</sup>, tem uma trajetória tortuosa nos currículos brasileiros, aparecendo por muito tempo a

---

mundo” e do objeto do conhecimento “Distribuição da população mundial e deslocamentos populacionais”. Os códigos de habilidades seriam:

(EF08GE01) Descrever as rotas de dispersão da população humana pelo planeta e os principais fluxos migratórios em diferentes períodos da história, discutindo os fatores históricos e condicionantes físico-naturais associados à distribuição da população humana pelos continentes.

(EF08GE04) Compreender os fluxos de migração na América Latina (movimentos voluntários e forçados, assim como fatores e áreas de expulsão e atração) e as principais políticas migratórias da região.

(EF08GE11) Analisar áreas de conflito e tensões nas regiões de fronteira do continente latino-americano e o papel de organismos internacionais e regionais de cooperação nesses cenários.

<sup>6</sup> Como “manuais de história mexicana” eu me refiro, não de maneira depreciativa, mas pelo papel de referência que possuem, dois títulos importantes: Nueva História General de México – editado pelo El Colégio de México, instituição reconhecida pelos historiadores mexicanos pela sua excelência; e um livro lançado na comemoração do bicentenário da independência, em 2010, Historia de Mexico – organizado por Gisela Von Wobeser. Em 2021, foi publicado um livro que trata da história mexicana sob uma perspectiva renovada, alinhado ao viés do governo de Lopez Obrador, propondo-se em colocar a perspectiva popular na História do México. Sob o título de *Historia del pueblo mexicano*, os capítulos são assinados por autores identificados à esquerda, diferente do livro organizado por Gisela Von Wobeser e publicado oficialmente como a “História do México”, no período de governo de Felipe Calderón, do Partido Ação Nacional. Embora tenham mobilizado historiadores de linhas diferentes, os grandes temas são mais ou menos os mesmos, com a diferença que, no livro mais atual, o movimento da Reforma (no século XIX) e o movimento camponês e indígena ganham um protagonismo e uma importância maior.

<sup>7</sup> O termo mesoamérica foi definido por Paul Kirchhoff em 1943. Muitas críticas já foram feitas ao conceito, mas segue ainda vigente e muito utilizado. O artigo que define o conceito está em: KIRCHHOFF, Paul. Mesoamérica, sus límites geográficos, composición étnica y caracteres culturales, *Suplemento de la Revista Tlatoani*, México, n.3, ENAH, 1960.

partir do que denominamos aqui como a *Triáde pré-colombiana*: astecas, maias e incas. As populações indígenas que habitavam as Américas antes da chegada dos europeus são tratadas, em geral, de maneira superficial e generalizadora, reforçando a abordagem colonialista, já que acaba por homogeneizar a realidade americana em três grupos tratados de maneira “a-histórica”: como se fossem desde sempre uma mesma coisa e que teriam um ápice no exato momento da chegada dos europeus no século XV e XVI. Até os anos 2010, era hegemônica a sistematização da história indígena a partir desta tríade, inclusive nos cursos de graduação de História, que em geral são a principal origem bibliográfica desta maneira de contar a história da América anterior à chegada dos europeus.

A persistência da *triáde* pré-colombiana não tem a mesma equivalência na historiografia mexicana<sup>8</sup> ou peruana<sup>9</sup>. Nesses países, a história indígena se desdobrou e foi sistematizada em diversas possibilidades de cronologia<sup>10</sup>. No caso do México, nenhum aluno começa estudando astecas e maias para logo após estudar a expansão humana para o continente americano pelo Estreito de Bering, como ainda aprendemos e ensinamos por aqui<sup>11</sup>. O próprio Museu Nacional de Antropologia<sup>12</sup>, uma referência para os estudos das sociedades indí-

---

<sup>8</sup> No México, em 2023, a Secretaria de Educação lançou uma série de manuais didáticos para o equivalente ao ensino fundamental no Brasil. No primeiro ano da “secundária”, crianças de 11 e 12 anos, o equivalente ao 6.º ano das crianças brasileiras, a História começa com as teorias do povoamento da América, passando pela mesoamérica, pré-história da América e teoria da História. O livro pode ser consultado em: <https://libros.conaliteg.gob.mx/2024/S1ETA.htm?#page/176>. Acesso em: 25 mar. 2025.

<sup>9</sup> Para uma introdução sobre como a História Peruana é apresentada na sala de aula: PORTOCARRERO MAISCH, Gonzalo. *El Perú desde la escuela*, Lima: Universidad del Pacífico, 2021.

<sup>10</sup> AUSTIN, Alfredo López e AUSTIN, Leonardo López. La periodización de la historia mesoamericana, *Revista Arqueología Mexicana*, México. N. 43, p.14-23, maio-jun, 2000. Sobre a periodização da área andina: JOFRÉ, Gabriel Ramón. Periodificación en arqueología peruana: genealogía y aporía, *Bulletin de l'Institut français d'études andines*, Paris, n.34, 2005.

<sup>11</sup> Livros didáticos atuais ainda utilizam essa cronologia, como poderemos ver mais adiante no texto.

<sup>12</sup> Museu Nacional de Antropologia é uma instituição importante e central para a pesquisa e divulgação da história antiga do México, maiores informa-

genas mexicanas, divide cronologicamente e a partir de regiões as diversas populações que habitaram ao longo do tempo o território mexicano. Palavras como olmecas, zapotecas, teotihuacanos, mixtecos, tlaxcaltecas, chichimecas, mayas etc. fazem parte do cotidiano escolar desde que os mexicanos são muito pequenos. Crianças colorem representações de códices mixtecos, aprendem sobre a origem do milho e do abacate desde o jardim de infância. Em muitas partes do país, conhecem palavras em maia ou em nahua e conseguem pronunciar o nome de alguns *tlatoani*, de sítios arqueológicos e identificam facilmente a estética mesoamericana em oposição às formas culturais de origem europeia.

Aqui no Brasil, com raríssimas e especializadas exceções, até muito pouco tempo atrás não existia bibliografia em português acerca das sociedades mesoamericanas anteriores aos astecas e maias, sendo uma das únicas bibliografias o livrinho de Ciro Flamarion Cardoso, *América Pré-colombiana*<sup>13</sup>, publicado pela editora brasileira em 1981, como parte de uma coleção “Tudo é História”, com textos resumidos em formatos bem pequenos. Na década de 1990, em português, teríamos também a possibilidade de consultar os primeiros capítulos do livro de Leslie Bethell, “História da América Latina”<sup>14</sup>, em que aparecia um capítulo escrito por Leon-Portilla, “Mesoamérica antes de 1519”. Apenas na segunda década do século XXI que o Centro de Estudos Mesoamericanos, Amazônicos e Andinos (CEMAA) da USP, capitaneados pelo pesquisador e professor da USP, Eduardo Natalino dos Santos, começaria um trabalho de pesquisa e divulgação da história antiga mesoamericana e andina.

Desde a década de 1990, os cursos de graduação em História nas principais universidades brasileiras preveem diversas disciplinas específicas de História da América, que nos últimos 30 anos sofreram uma série de reformas curriculares e atualmente, em geral, consta como uma disciplina específica denominada História da América I. Essa disciplina é onde geralmente encontramos, nos cursos de gra-

---

ções podem ser encontradas em: <https://www.mna.inah.gob.mx>. Acesso em: 25 mar. 2025.

<sup>13</sup> CARDOSO, 1981.

<sup>14</sup> BETHELL, 1991.

duação, a história da mesoamérica antes da chegada dos europeus ao continente. A bibliografia indicada ainda hoje explora muito pouco a história indígena anterior à 1519 e dessa maneira, como antes, acabam reforçando a *tríade pré-colombiana*, seja com o livro do Ciro Flamarion, seja com os capítulos de Bethell, que de diversas maneiras vão aparecer nos livros didáticos produzidos desde a década de 1980.

Cabe destacar que embora a bibliografia em espanhol apareça nas listagens bibliográficas das ementas dos cursos de graduação em História, os professores entendem que nem todos os jovens que estão cursando a graduação tem um domínio da língua espanhola e muito menos da língua inglesa ou francesa, de modo que evitam bibliografias em outros idiomas que não o português. Não existir bibliografia em português sobre algum tema no curso de graduação e licenciatura em História é um limitador para a difusão do conhecimento, mesmo entre o público de historiadores profissionais e acadêmicos. Uma bibliografia mais atual, o livro de Eduardo Natalino, “Deuses do México Indígena”, é de (Santos, 2002), mas a difusão do seu trabalho demoraria mais para influenciar esse campo de pesquisa e a maneira como se apresenta o tema mesoamérica na sala de aula do ensino fundamental e médio no Brasil.

É importante salientar que a abordagem da questão indígena na formação do Brasil em sala de aula é obrigatória pela Lei n.º 11.645 de 2008, ampliando as demandas e a busca por sistematizações dos temas relacionados aos povos originários americanos.

Pela construção cronológica da BNCC<sup>15</sup>, a mesoamérica apareceria no conteúdo do 6.º ano, sob os códigos de habilidade:

(EF06HI07) Identificar aspectos e formas de registro das sociedades antigas na África, no Oriente Médio e nas Américas, distinguindo alguns significados presentes na cultura material e na tradição oral dessas sociedades.

---

<sup>15</sup> A Versão oficial atualizada da BNCC está disponível em: [https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf). Acesso em: 10 mar. 2025.

(EFO6H108) Identificar os espaços territoriais ocupados e os aportes culturais, científicos, sociais e econômicos dos astecas, maias e incas e dos povos indígenas de diversas regiões brasileiras (BNCC, 2017).

Na descrição do objeto do conhecimento aparece o seguinte texto: “Povos da Antiguidade na África (egípcios), no Oriente Médio (mesopotâmicos) e nas Américas (pré-colombianos). Os povos indígenas originários do atual território brasileiro e seus hábitos culturais e sociais”.

A ideia da unidade temática é: “A invenção do mundo clássico e o contraponto com outras sociedades”, que significa colocar as sociedades africanas, americanas e o Oriente Médio como antessala, ou contraponto, para o estudo do Ocidente Clássico e a História medieval que farão parte de quase dois terços do conteúdo de História desenvolvido no 6.º ano.

Afora os arremedos que se impôs colocar na BNCC para que não reproduzisse o modelo clássico eurocêntrico em absoluto, a ideia geral é que no 6.º ano os alunos fossem apresentados às diversas matrizes culturais que formariam a história da humanidade, tendo a matriz greco-romana como apenas uma delas, e a importância dela justificada pela localização do Brasil como parte dessa história do Ocidente a partir da colonização. É claro que isso por si só gera um debate acerca de qual matriz cultural realmente forma o Brasil e mesmo o quanto de egípcio ou africano há no ocidente clássico. Há muito orientalismo e colonialismo nessa ideia de mundo clássico, mas avançar sobre esse debate seria expandir por demais o objetivo desse texto.

Com muita boa vontade, nós podemos entender que a ideia de se apresentar as variadas sociedades – desde suas origens, cosmovisões, costumes, estéticas, recursos, território, plantas e animais domesticados aos alunos do 6º ano – é uma ótima forma de expor a diversidade humana, as possibilidades de existência, despertando a curiosidade de meninos e meninas entre 10 e 12 anos, ainda em uma fase infantil de descobertas, às bordas da puberdade e da adolescência.

A mesoamérica e o estudo das populações indígenas mexicanas anteriores à conquista caberiam nesses códigos EF06HIO7<sup>16</sup> e EF06HIO8, e têm sido colocados pelos livros didáticos para atender essa habilidade da BNCC. E como está claríssimo no código EF06HIO8, os povos americanos são: astecas, maias e incas, além dos diversos indígenas brasileiros.

Não há cronologia na história indígena, mesmo dos indígenas do território brasileiro. Os indígenas são estudados como apenas pertencentes aos três grandes grupos que fazem parte das definições europeias no momento da chegada dos europeus do século XV e XVI.

Imaginando que a intenção da BNCC nesse tema fosse apresentar a diversidade cultural e a multiplicidade de origens para as diversas sociedades que irão compor a história da humanidade, a ideia de limitar e colocar apenas a tríade *pré-colombiana*, reproduzindo o currículo tradicional, vai ter expressão nos livros didáticos, planos de aula e materiais de apoio usados pelos professores no ensino fundamental e médio.

Quando avançamos para os livros didáticos, a lógica segue muito parecida, limitando o código de habilidade ao contexto do antigo Egito e da Mesopotâmia. No livro de Boulos (2020), do PLND de 2020, há uma sequência de capítulos relacionados ao Egito e à Mesopotâmia, em que aparece a tradicional origem da escrita cuneiforme e hieroglífica, mas em outra parte, cobrindo o conteúdo do código de habilidade EF06HIO8, aparece também o capítulo “Povos indígenas da América”. No livro para divulgação entre os professores, há uma explicação explícita de que esse capítulo foi elaborado para atender a habilidade EF06HIO8 da BNCC (Boulos, 2020, p. 107). O

---

<sup>16</sup>Quando pesquisamos na internet os códigos de habilidade – uma forma de pesquisa comum entre docentes para preparar aulas do ensino fundamental e acessarem conteúdos que não são de sua especialidade –, nos deparamos, em primeiro lugar, com “sociedades antigas na África, no Oriente Médio e nas Américas” que na verdade se limitam ao currículo tradicional e às fontes de conteúdo já disponíveis. Na prática, essa habilidade acaba circunscrita ao Egito e à Mesopotâmia. As Américas são excluídas, exceto por um plano de aula referente aos *quipús* da área andina. Uma pesquisa mais apurada pode encontrar alguma referência à escrita maia ou asteca, mas é muito difícil e superficial.

texto de apoio ao livro didático destaca a importância em se apresentar a diversidade cultural indígena no continente e o número de indígenas em 1492. O capítulo dedicado aos povos indígenas da América divide-se na tríade “incas, astecas e maias”, somando os indígenas brasileiros ao final. O livro *Jovem Sapiens* acrescenta os olmecas, chavines e sambaquis como antecessores da *tríade pré-colombiana* e localiza maias, astecas e incas entre os séculos X e XV (Dias, 2022, p. 128), o que é um avanço significativo.

No livro de Boulos (2020), a parte dedicada aos astecas fala da origem destes como originários da América do Norte (sic) e sobre como teriam migrado para o Vale do México e fundado Tenochtitlán. A cidade cresceu e formou um império. Na página seguinte, aparecem pessoas vestidas de indígenas no atual Zócalo da Cidade do México, e na descrição da imagem tratam sobre um grupo de dança que relembra a importância de sua cultura, chamando a atenção para o fundo da imagem com uma cruz e o prédio da catedral da cidade do México (Boulos, 2020, p. 110). Na outra página há uma seção de esporte e saúde, que se descreve o “tlachtli”<sup>17</sup>. A descrição associa essa atividade ritual mesoamericana ao basquete e ao futebol, ignorando o aspecto ritual e a relação do *tlachtli* ao sacrifício ritual e à sua própria cosmologia.

A parte dos maias apresenta um mapa e descreve a geografia. Fala sobre a domesticação de plantas, como o milho, a pimenta e o feijão. Uma imagem destacada é composta pela foto de uma escultura maia representando o deus do milho, sem especificar a cultura e o período.

O livro tem como base a BNCC para o 6.º ano, e o conteúdo produzido sobre astecas e maias faz parte do necessário tratamento da habilidade, esta que nomeia as populações americanas como “astecas, maias, incas e tupis”, de maneira que o que vai aparecer no livro

---

<sup>17</sup> Tlachtli é o famoso jogo de bola mesoamericano, em que uma bola precisava ser arremessada em direção a um cesto esculpido em pedra e passar pelo seu meio. Esse jogo tem função ritual, não era um esporte. Muitos pesquisadores associam o jogo à prática do sacrifício. Para saber mais sobre o *tlachtli*: LEON-PORTILLA. El juego de pelota en el México antiguo, *Obras de León-Portilla*, Tomo II, México: Universidade Autónoma do México, 2004. p. 419-438.

são, portanto, esses povos. Como já dissemos acima, nos cursos de graduação e licenciatura em História praticamente inexistiu o estudo das populações mesoamericanas para além de uma referência aqui e acolá em uma bibliografia lida ou citada, que faça referência distante aos zapotecas, olmecas ou mesmo à cronologia das populações anteriores à tríade pré-colombiana. É de se esperar que os professores formados tenham pouco conhecimento dessa área e busquem referências para o planejamento em sites na internet e, principalmente, no próprio livro didático. Esse processo se retroalimenta, criando conteúdos pouco claros em seus objetivos, baseados em bibliografia ultrapassada e reproduzindo premissas eurocêntricas que a redação e a inclusão da própria habilidade da BNCC, em algum momento, pensou superar.

Não é necessário estender a análise de materiais didáticos acerca das populações pré-colombianas para se concluir que, sobre esse tema, há uma enorme falta de propósito, uma repetição de fórmulas e um estilo de redação dos conteúdos que lembram mais um “almanaque de curiosidades” do que algo que tenha um objetivo didático-pedagógico claro.

Dito isto, ao invés de perdemos tempo apontando o quanto os conteúdos estão produzidos de maneira insatisfatória, é mais produtivo apontar algumas direções que nos parecem mais interessantes e que cumpririam objetivos mais adequados.

Quando abordamos em sala de aula as populações originárias da América, precisamos, em primeiro lugar, demonstrar, a partir do conteúdo, duas questões centrais que, em suas premissas, cumprem o papel de questionar a perspectiva eurocêntrica: apresentar a diversidade de povos e o seu próprio processo de desenvolvimento histórico.

O processo colonial tende a homogeneizar e apagar a memória do colonizado. Se queremos demonstrar que houve história para além da antiguidade greco-romana e da Europa cristã, precisamos apresentar essas populações em toda a sua diversidade humana e a partir de um processo histórico que não tenha início com a chegada dos europeus na América, e que possua a sua própria historicidade.

Nesse sentido, os conteúdos, ao invés de tentarem aproximar as culturas mesoamericanas com os jovens a partir da descrição do *tlachtli* como um jogo similar ao basquete, deveriam apresentar as diferenças da cosmovisão mesoamericana com a cosmovisão cristã europeia, ao mesmo tempo em que exploram encontros, sincretismos e a própria beleza intrínseca da diversidade humana. Cabe também destacar tecnologias de produção, a diversidade de plantas e animais domesticados, os tipo de construção e as formas de se viver no vale do México ou na floresta tropical de Chiapas.

### A CONQUISTA DO MÉXICO

A Conquista Espanhola é o segundo tema em que a História do México é relevante para os estudantes brasileiros. O episódio mais conhecido é a chegada de Hernán Cortés e seus homens no centro do Império Asteca: a cidade de México-Tenochtitlán. Esse encontro entre europeus e americanos não seria o primeiro, já que antes teríamos ao menos a chegada de Colombo no Caribe e a de Pedro Álvares Cabral no atual território do Brasil.

O que a denominada Conquista do México traz para a formação dos alunos é o debate sobre superioridade e inferioridade no processo de colonização; as diferenças e similaridades humanas; o processo de dominação colonial; resistências e as trocas que formaram a modernidade, não apenas europeia, mas do que denominamos como ocidental – em uma perspectiva mais ampla e atlântica, ao menos.

Na BNCC do 7.º ano, há duas unidades temáticas que se relacionam à Conquista do México: “*O mundo moderno e a conexão entre sociedades africanas, americanas e europeias*” e “*A organização do poder e as dinâmicas do mundo colonial americano*”; os objetos do conhecimento que se relacionam à Conquista do México são: “*Saberes dos povos africanos e pré-colombianos expressos na cultura material e imaterial*” e “*A conquista da América e as formas de organização política dos indígenas e europeus: conflitos, dominação e conciliação*”. Estes, orientam as seguintes habilidades:

(EFO7HI08) Descrever as formas de organização das sociedades americanas no tempo da conquista com vistas à compreensão dos mecanismos de alianças, confrontos e resistências.

(EFO7HI09) Analisar os diferentes impactos da conquista europeia da América para as populações ameríndias e identificar as formas de resistência.

A descrição geral da temática da BNCC para o 7.º ano consiste explicitamente em: “[...] *as conexões entre Europa, América e África são ampliadas. São debatidos aspectos políticos, sociais, econômicos e culturais ocorridos a partir do final do século XV até o final do século XVIII*”.

Pela própria lógica da BNCC, entendemos que o 7.º é a apresentação da formação do mundo moderno, com o centro na Europa; já que antecede o mundo contemporâneo que se apresenta no 8.º ano, com o Iluminismo no início do ano, passando pelas Revoluções Inglesa e Francesa e as Emancipações na América, até o imperialismo do século XIX. É claro que esse modelo é tributário de um esquema eurocêntrico e profundamente teleológico; porém, há algumas alternativas que podem incluir abordagens críticas sobre o problema da dominação política europeia, sem reforçar estereótipos de superioridade do colonizador e passividade dos dominados. Nesse sentido, é fundamental reforçar alguns pontos trazidos pela obra de Mathew Restall e a renovação no movimento historiográfico, denominado como a *No-va História da Conquista*<sup>18</sup>.

Ao menos três questões são importantes para se pensar a História da Conquista a partir de uma perspectiva anticolonial e atual. Em primeiro lugar, a formação da sociedade moderna não se deu pela vitória da cultura europeia sobre as culturas americanas ou africanas; o processo de construção da modernidade é fruto do encontro entre essas sociedades a partir da expansão europeia e da chegada dos europeus na Ásia, na África e, principalmente, na América. Assim também não foi a anulação de uma cultura, ou ainda, a destruição de uma sociedade e a sobreposição de outra. No famoso livro de Restall

---

<sup>18</sup> Uma boa referência para se entender o debate atual em torno da História da Conquista pode ser encontrada em: KALIL e FERNANDES, 2019.

(2006), “Os sete mitos da conquista”, essa perspectiva é desenvolvida no “O mito da desolação”, em que o autor procura demonstrar que a chegada dos espanhóis não significou um processo de aniquilação, mas de ruptura e transformação. A ideia de aniquilação não apenas denuncia o impacto colonial, mas diminui o legado indígena na modernidade. O legado mesoamericano pode ser explorado em sala de aula com a apresentação de tecnologias americanas, relativizando conceitos sobre tecnologia (demonstrando, por exemplo, que a domesticação de plantas e técnicas construtivas possuem inovações, muitas vezes, maiores que a fundição do ferro<sup>19</sup> ou o uso da roda e de cavalos).

Em segundo lugar, há a premissa da superioridade espanhola sobre a indígena. A lista de mitos de Restall serve muito para desconstruir essa ideia em geral, que pode ser sintetizada no capítulo final “Macacos e Homens – O mito da superioridade”, no qual se debate a ideia generalizada de que os indígenas poderiam ser dominados porque os europeus eram civilizados e superiores. Essa ideia trata a dominação europeia como algo inevitável, como dois grupos homogêneos e imiscíveis. Nesse sentido, Restall ressalta a participação indígena como aliada dos espanhóis na epopeia narrada por Cortês até o encontro com Moctezuma. Esse encontro é parte de um trabalho mais recente de Restall (2019), em que Kalil (2019) descreve da seguinte maneira a inversão da lógica prescotiana<sup>20</sup> sobre a Conquista:

[...] Baseado em documentação já conhecida, mas de variado espectro de produção e circulação, desde as cartas de relação cortesinas até textos indígenas, o autor constrói um Cortês medíocre, ordinário em suas ações regidas para atender os interesses de seus muitos capitães, investidores, as facções internas de suas hostes e se equilibrar na balança política que o antagonizava com os interesses do governador de

---

<sup>19</sup> Uma referência comum entre os alunos do 6.º ano é a obsidiana, uma rocha ígnea, um vidro vulcânico natural que produz uma lâmina cortante. Essa rocha era muito usada na mesoamérica e tão ou mais afiada e mortal que o aço. Os alunos costumam conhecer a obsidiana por ser um elemento usado no jogo Minecraft.

<sup>20</sup> Prescottiana faz referência à obra de William Hickling Prescott (1796-1859), especialmente a obra “The Conquest of Mexico”, publicada em 1843.

Cuba, Diego Velázquez. Um exemplo é icônico: o Massacre de Cholula. Segundo Restall, esse morticínio ocorreu graças à manipulação de Cortés pelos tlaxcaltecas, afinal Cholula rompera, dois anos antes, a aliança com Tlaxcala para se aproximar dos astecas. Montezuma, por oposição, aparece como alguém que calculadamente conduziu os invasores por uma longa trilha para observá-los e, ao mesmo tempo, minar seus inimigos (totonacas, tlaxcaltecas, etc.). A longa estadia em México-Tenochtitlán não seria uma demonstração da força de Cortés, convertendo Moctezuma em vassalo do rei espanhol, mas sim do poder do tlatoani em dispor dos espanhóis como mais um item em seus incontáveis zoológicos, jardins, farmacopeias e outras coleções (Kalil; Fernandes, 2019, p. 93).

A terceira questão importante para se desenvolver o tema da Conquista do México no ensino fundamental se relaciona à diversidade e à historicidade das populações indígenas. Ou seja, demonstrar aos alunos que as sociedades americanas eram diversas em quase tudo – não apenas em sua diversidade cultural, política econômica e social em 1519, mas também ao longo do tempo. Antes de Moctezuma, outros *tlatoanis* haviam exercido o poder em Tenochtitlán. Ainda antes, cidades e culturas haviam crescido e desaparecido, produzindo rupturas, fragmentando-se, mesclando-se e se transformando ao longo da História<sup>21</sup>. É importante destacar que assim também foi na Europa. Do mesmo modo que o fim de uma dinastia europeia não significa o fim de uma nação, a conquista não significa o fim da História Indígena; como toda a diversidade “ocidental” não pode reduzir-se ao nome “Europa”, da mesma maneira, a vitória de Cortés e seus aliados tlaxcaltecas sobre o poder central de México-Tenochtitlan não pode ser considerada como uma derrota da “América”.

Kalil e Fernandes sintetizam essa ideia com a apresentação do trabalho de Federico Navarrete Linares, que explora um conceito denominado como *etnogênese*:

---

<sup>21</sup> Uma excelente abordagem se relaciona às pirâmides mesoamericanas, especialmente as de Teotihuacán, onde os próprios astecas viam como muito antigas.

[Navarrete] destaca a importância desse conceito para a compreensão dos eventos ocorridos durante a Conquista e seus reflexos. Para ele, ainda que não seja capaz de abarcar toda a complexidade existente no Novo Mundo no período, a etnogênese seria muito produtiva por questionar as concepções genéricas de índios e espanhóis e negar a concepção das trocas culturais como um jogo de soma zero, em que a adoção de um elemento cultural de origem distinta significaria necessariamente a perda de aspectos identitários indígenas (Navarrete Linares, 2015, p. 81). Dessa forma, a Conquista perde seu caráter de evento inédito e definidor, e passa a fazer parte de um cenário de violência, alianças, trocas culturais, imposições, extermínios... muito mais antigo e que não se encerra com a queda do último tlatoani. Essa abordagem fica visível, por exemplo, quando o autor associa o comportamento das forças lideradas por Cortés a um “velho padrão mesoamericano” de estrangeiros agressivos que destroem povos autóctones, papel que já teria sido ocupado pelos astecas anteriormente (Kalil; Fernandes, 2019, p. 96).

A Conquista e as sociedades mesoamericanas são temas distintos da História. A BNCC já prevê uma diferenciação, inclusive um é abordado no 6.º ano e outro no 7.º ano, embora a permanência da *tríade pré-colombiana* para apresentar as populações originárias da América ainda seja um procedimento tributário do tradicional currículo de História, que apresentava astecas e maias como antessala da Conquista do México.

Para se abordar o tema da conquista do México, podem-se usar recursos visuais, como o mural de Rivera no Palácio Nacional, denominado como *La Gran Tenochtitlan*, em que o muralista procura retratar a visão da capital mexicana a partir do mercado de Tlatelolco.

Na imagem<sup>22</sup>, aparece um caminho cercado pelo Lago de Texcoco com o Templo Maior no final e ao centro do mural. Esse templo estava dedicado a Huitzlopochtli e a Tlaloc, com uma torre para cada um. Ao fundo, aparece o vulcão de Popocatepetl, que atualmente costuma produzir fumaça e está coberto de neve. Há outras pirâmides meno-

---

<sup>22</sup> A imagem pode ser baixada na Wikipedia. Disponível em: [https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/c/cb/La\\_Gran\\_Tenochtitlan.JPG](https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/c/cb/La_Gran_Tenochtitlan.JPG). Acesso em: 25 mar. 2025.

res, chinampas e as casas onde os mexicas viviam. Uma conhecida fonte espanhola que narra a grandiosidade de Tenochtitlán pode ser encontrada em Bernal Díaz, “A verdadeira história da Conquista”<sup>23</sup>.

## A INDEPENDÊNCIA MEXICANA

A independência do México e suas personagens centrais são temas tão distantes da maior parte da pesquisa histórica no Brasil que, até bem pouco tempo atrás, nem sequer apareciam nos livros didáticos e praticamente não existiam nos currículos prescritos. A figura de Miguel Hidalgo e José Maria Morelos são praticamente desconhecidas, exceto por um número de pesquisadores especializados, fato que contrasta com a importância que essas personagens têm na história mexicana. Nossa tradição curricular acostumou-se em explicar a independência das colônias espanholas a partir da independência sul-americana, centrada nas figuras de Simon Bolívar e José San Martín. A independência mexicana era apenas um apêndice muito particular, somente com mais protagonismo que a esquecida inde-

---

<sup>23</sup> “Y otro día por la mañana llegamos a la calzada ancha y vamos camino de Estapalapa. Y desde vimos tantas cibdades y villas pobladas en el agua, y en tierra firme otras grandes poblaciones, y aquella calzada tan derecha y por nivel cómo iba a México, nos quedamos admirados, y decíamos que parecía a las cosas de encantamento que cuentan en el libro de Amadís, por las grandes torres y cúes y edificios que tenían dentro en el agua, y todosde calicanto. Y aun algunos de nuestros soldados decían que si aquello que vían si era entre sueños. Y no es de maravillar que yo lo escriba aquí desta manera, porque hay mucho que ponderar en ello que no sé cómo lo cuente: iver cosas nunca oídas ni vistas, ni aun soñadas, como víamos! Pues desde llegamos cerca de Estapalapa, ver la grandeza de otros caciques que nos salieron a rescibir, que fue el señor de aquel pueblo que se decía Coadlavaca y el señor de Culucán, que entrambos eran debdos muy cercanos del Montezuma. Y desde entramos en aquella cibdad de Istapalapa, de la manera de los palacios donde nos aposentaron, de cuán grandes y bien labrados eran, de canteería muy prima, y la madera de cedros y de otros buenos árboles olorosos, con grandes patios e cuartos, cosas muy de ver, y entoldados con paramentos de algodón” (CASTILLO, Bernal Díaz del. *Historia Verdadera de la Conquista de la Nueva España*. México DF: Porrúa, 1955, os grifos são nossos).

pendência do Haiti<sup>24</sup>. As emancipações começavam pela Independência dos EUA, passavam pela sul-americana e chegavam por esse fio condutor à Independência do Brasil.

O livro “Sociedades Americanas”, de Rubim Aquino, que se destacava na década de 1980 por ter um conteúdo mais crítico e trazer uma bibliografia mais atual para o período, na edição de 2000, praticamente ignora o processo de independência mexicano. O autor coloca em um contexto continental e apenas se detém à emancipação mexicana no capítulo 6 da Unidade IV (Aquino, 2000, p. 219). Sob o título de “México Insurgente”, seria de se supor que o texto estaria dedicado ao movimento de Morelos e Hidalgo, mas, ao contrário, trata apenas da descrição do processo que levou ao Plano de Iguala, em que as elites mexicanas fizeram um acordo e estabeleceram uma monarquia sob a liderança de Iturbide.

Essa abordagem de Aquino não está de acordo com a direção que normalmente o autor deu em seu texto, já que, em geral, é realçado o caráter popular dos eventos históricos. Esse enfoque pode ser explicado pela referência que Aquino usou para produzir o texto e a historiografia que ele tinha em mãos. Os textos que o autor cita sucessivamente – S. J. Stein e B. H. Stein, no livro “Herança Colonial da América Latina: ensaios de dependência econômica” e que aparecem nos trechos destacados – estão preocupados em demonstrar como a elite latino-americana se comportou de maneira conservadora em função de seu temor à ameaça de transformação popular. Porém, o aspecto destacável na emancipação mexicana foi o caráter popular que o movimento assumiu, e não apenas o seu desfecho.

Atualmente, a BNCC prevê alguns códigos de habilidade que não são específicos para a independência mexicana, mas a História de Hidalgo e Morelos tem sido abordada de alguma forma.

(EF08HIO7) Identificar e contextualizar as especificidades dos diversos processos de independência nas Américas, seus aspectos populacionais e suas conformações territoriais. (EF08HIO8) Conhecer o

---

<sup>24</sup> A Independência do Haiti foi negligenciada por muito tempo. Atualmente tem sido estudada por muitos especialistas no Brasil e, inclusive, aparece nos currículos prescritos.

ideário dos líderes dos movimentos independentistas e seu papel nas revoluções que levaram à independência das colônias hispano-americanas. (EFO8HI11) Identificar e explicar os protagonismos e a atuação de diferentes grupos sociais e étnicos nas lutas de independência no Brasil, na América espanhola e no Haiti. (EFO8HI13) Analisar o processo de independência em diferentes países latino-americanos e comparar as formas de governo neles adotadas.

Nos livros didáticos, as emancipações da América Espanhola fazem parte do segundo bimestre do 8.º ano e, em geral, contêm informações demais, tentando abarcar quase todos os países desde México, Cuba, Porto Rico, Uruguai, etc. O roteiro dos livros didáticos<sup>25</sup> começa pela crise do Império a partir da ocupação de Napoleão em 1808 e a formação das juntas de governo. A independência do México é seguida pela da América Central (com certa anacronia, pelo destaque a independência cubana) e depois avança sobre a América do Sul, abordando as Províncias Unidas do Rio da Prata, a liderança de San Martín e tratando de Bolívar e do Bolivarianismo ou Pan-americanismo. Um ponto de destaque atual é o caráter criollo das independências, a exclusão dos indígenas e os descendentes de escravizados dos recém-formados estados americanos, com exceção do Haiti.

A abordagem atual poderia destacar mais a rebelião popular no processo de independência mexicana para reforçar a preocupação que as elites criollas tiveram em manter a ordem social e não alimentar uma transformação radical da sociedade. Poderia também centrar-se na democratização do acesso à terra, por exemplo. Mas, no geral, o problema da abordagem do tema não é o viés ou o foco, mas o conteúdo enorme – e as dificuldades objetivas – para ser trabalhado em sala de aula. O tema é distante, pouco conhecido antecipadamente pelos alunos e tem poucas referências no universo juvenil. É um tema pouco tratado no cinema e tem poucas personagens populares no Brasil. Para os adolescentes de 12 e 13 anos, todo conteúdo é

---

<sup>25</sup> Para essa análise usamos os livros didáticos atuais e muito usados no Brasil (BOULOS, 2020; DIAS, 2022; VAINFAS, 2022).

uma enorme novidade, com poucos pontos de identidade que possam aguçar a curiosidade e o interesse.

Nessas circunstâncias, algumas possibilidades são interessantes na abordagem de sala de aula. Diego Rivera tem um mural no Palácio Nacional, denominado “Historia de México (de la Conquista a 1930)” em que estão retratadas as mais importantes personagens da história mexicana, com referências que têm significados históricos interessantes.<sup>26</sup> Outra possibilidade, menos objetiva em seus significados, são os murais de Guadalajara de Jose Clemente Orozco<sup>27</sup>. Esse mural é menos caricato, mas possui uma energia visual interessante.

### A REVOLUÇÃO MEXICANA

Entre os temas mais comuns da História do México, a Revolução Mexicana é o grande ausente das salas de aula brasileiras. Não há tradição curricular na abordagem do tema; a Revolução quase não aparece em livros didáticos de História e não está prevista em nenhuma etapa da educação básica nacionalmente, de maneira literal. Cronologicamente, a Revolução Mexicana poderia estar localizada na primeira parte do 9.º ano e em alguma parte do Ensino Médio. Um criterioso artigo de Maria Luiza Pérola Dantas Barros faz uma análise da Revolução Mexicana nos livros didáticos e chega a algumas conclusões:

[...] é possível perceber que, apesar de sua importância, a temática relacionada ao processo revolucionário mexicano não é trabalhada em 62% dos livros didáticos destinados ao terceiro ano do ensino médio, aprovadas para o componente curricular História no PNLD 2018,

---

<sup>26</sup> O Mural pode ser baixado em alta qualidade em um guia do próprio governo mexicano em:

[https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/796710/1\\_Palacio\\_Nacional\\_QR.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/796710/1_Palacio_Nacional_QR.pdf). Acesso em: 25 mar 2025.

<sup>27</sup> Uma boa análise do Mural de Orozco (Independência, 1937) está em um artigo de CAPOZZI, Rebeca. Miguel Hidalgo: um homem e seus significados, *Revista Trilhas da História*. Três Lagoas, v.7, n°14 jan.-jun., 2018. p.213-230.

nestes que são ainda o principal recurso utilizado pelo professor nas escolas públicas brasileiras (Barros, 2020, p. 78).

Mas a própria autora reconhece que essa ausência é injustificada, já que a Revolução Mexicana “*pode ser considerada como um marco nos estudos históricos relacionados à América Latina, tendo em vista seu pioneirismo, por exemplo, o que para muitos a colocaria como o marco do início da Idade Contemporânea na região*” (Barros, 2020, p. 78).

Além dos motivos elencados acima, cabe destacar os temas que a Revolução Mexicana suscita e que podem ser desenvolvidos por seus aspectos universais. Primeiro, a Revolução Mexicana é, ao menos a partir de 1914, uma revolução popular, que tem como clímax a ocupação do Palácio Nacional por tropas villistas e zapatistas.<sup>28</sup> Esse momento pode ser explorado como o início de uma onda de preocupação com as massas populares na América Latina, especialmente em relação ao Estado e a forma de participação política. Esta questão se relaciona diretamente ao que se denominou muitas vezes como “populismo”<sup>29</sup>, além de fornecer a compreensão de diversos arquétipos sobre o mexicano que podem ser observados a partir do entendimento do processo revolucionário mexicano.

A Revolução Mexicana traz à baila a estruturação de um Estado que precisava incorporar – e ao mesmo tempo, controlar – as massas populares após a institucionalização da Revolução. O Partido Revolucionário Institucional obteve êxito na manutenção de um sistema político fundamentado em uma constituição inovadora e avançada,

---

<sup>28</sup> O episódio da ocupação de Zapata e Pancho Villa do palácio Nacional possui uma foto famosíssima em que aparecem os dois líderes populares sentados na “silla” presidencial, com populares ao fundo. Há muitas formas de se explorar essa foto em sala de aula. O biógrafo de Pancho Villa, Paco Ignacio Taibo II, em uma “charla” explica a história em detalhes desta foto. Essa pequena palestra está disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=dEOiywS2q4>. Acesso em: 31 mar. 2025.

<sup>29</sup> Um dos mais conhecidos textos que refaz a trajetória do conceito de populismo é: FERRERAS, Norberto. A sociedade de Massas: os populismos *In*: AZEVEDO, Cecília e RAMINELLI, Ronald. *História das Américas*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

ao mesmo tempo que as desigualdades sociais mantinham-se como em toda a América Latina. A distância entre o escrito na lei e a prática do sistema político pode ser explorada e problematizada. A declaração dos direitos sociais de camponeses e trabalhadores na constituição de 1917 instituiu formalmente uma sociedade mais justa ao mesmo tempo em que manteve a desigualdade real.

Outros temas interessantes para o debate estão relacionados à construção do nacionalismo mexicano, em oposição ao pesado vizinho do norte, ao mesmo tempo que depende e aceita o domínio econômico.

Para esse tema, há elementos da série de TV Chaves que retratam desigualdades persistentes da sociedade mexicana, expostas de maneira romantizada e na forma de humor através de personagens, como um menino órfão e sem-teto que vive em um barril, o papel do “maestro” (professor do ensino fundamental), da viúva, do proprietário etc. A ambiguidade mexicana frente ao poderoso EUA que limita grande parte de sua fronteira pode ser exemplificada pelo personagem Chapolin, um anti-herói mexicano com diversas referências à tragédia social mexicana e latino-americana.

## CONCLUSÃO

A BNCC tem inúmeros problemas e serviu mais para atender ao interesse das redes privadas, que necessitam metrificar e parametrizar conteúdos sempre guiados pelos números alcançados em avaliações externas e nacionais. Por outro lado, organizar os conteúdos socialmente interessantes e importantes para a formação política e cultural dos jovens brasileiros não se limita à descrição de habilidades, mas necessita que a pesquisa se concentre também em como esses conteúdos podem ser abordados nas salas de aula, desde a produção de material didático até o desenvolvimento de planos de aula com recursos atuais e significativos para o universo da geração de jovens atuais.

É importante destacar mais uma vez que os conteúdos curriculares de História tratados no Ensino Básico precisam superar a lógica da “coleção de curiosidades” e a lógica do “quanto mais melhor”. Só

assim poderemos alcançar propostas que prevejam assuntos intrinsecamente universais e abordagens interessantes.

Esse texto não tem a pretensão de fechar o tema, mas, ao contrário, colaborar para estimular os especialistas em História da América – e, especialmente, em História do México, que se debruçam sobre os temas de sua pesquisa nas salas de aula –, reflitam e divulguem bons materiais e boas práticas para o ensino de jovens, e ajudem a diminuir a distância planetária entre a História produzida na Universidade e a História praticada nas salas de aula do Ensino Básico do país.

### REFERÊNCIAS

- ACRUCHE, Hevelly Ferreira e Souza, SOUZA, Ana Beatriz Ramos de. *História das Américas: apontamentos iniciais de ensino e pesquisas*, Juiz de Fora: UFJF, 2021.
- ALMEIDA, Fabiana Rodrigues de. *A anatomia de uma interdição: narrativas, apagamentos e silenciamentos na construção da BNCC de História*, Tese de doutorado, Juiz de Fora: UFSJ, 2021.
- ANPUH Associação Nacional de História. *Manifestação pública da ANPUH sobre a Base nacional Comum Curricular*, São Paulo, 10 mar 2016. Disponível em: <https://anpuh.org.br>. Acesso em: 30 mar. 2025.
- APPLE, Michael W. *Ideologia e Currículo*. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- AQUINO, Rubim Santos Leão de *et al.* História das Sociedades Americanas, Rio de Janeiro: Record, 2000.
- AUSTIN, Alfredo López e AUSTIN, Leonardo López. La periodización de la historia mesoamericana, *Revista Arqueología Mexicana*, México. N. 43, p.14-23, maio-jun, 2000.
- ÁVILA, Felipe. *Breve Historia de la Revolución Mexicana*, México: Crítica, 2017.
- BETHELL, Leslie (org.) *História de América Latina*, 15 tomos, Barcelona: Crítica, 1990.
- BONILLA, Heraclio (org.) *Os conquistados– 1492 e a população indígena das Américas*, São Paulo: Hucitec, 2006.

- BOULOS, Alfredo. *História: Sociedade & Cidadania*, v.6, São Paulo: FTD, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2015, (1ª Versão) e 2018 (3ª Versão).
- CARDOSO, Ciro Flamarion. *América Pré-colombiana*, Rio de Janeiro: Brasiliense, 1981.
- CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.30 n.3, p. 549-566, set-dez. 2004.
- DIAS, Adriana Machado; GRINBERG, Keila; PELEGRINI, Marco. *Jovem Sapiens: História, 6.º ano – Manual digital do Professor*, São Paulo: Scipione, 2022, p. 128.
- FLORESCANO, Enrique. *El Nuevo Pasado Mexicano*, México: Cal y Arena, 2009.
- GOMES, Ângela de Castro e FREIRE, Américo. *Entrevista com Rubim Santos Leão de Aquino in: Estudos históricos*, Rio de Janeiro, v.21, n.º4, 2008, p.95-112.
- JARAMILLO, Ana. *Atlas histórico de América Latina y el Caribe: aportes para la descolonización pedagógica y cultural*. Universidad Nacional de Lanús, 2016.
- JOFRÉ, Gabriel Ramón. Periodificación en arqueología peruana: genealogía y aporia *In: Bulletin de l'Institut français d'études andines*, n.34, Paris: 2005.
- KALIL, Luís Guilherme e FERNANDES, Luiz Estevam. Narrando a Conquista: como a historiografia leu e interpretou os acontecimentos ocorridos no México entre 1519 e 1521, *História da Historiografia*, v.12, n.30, maio-agosto de 2019, p.71-103.
- LEÓN-PORTILLA, Miguel (org.). Os testemunhos astecas da Conquista. *In: A Conquista da América Vista pelos Índios*. Relatos Astecas, Maias e Incas. Petrópolis: Vozes, 1984.
- MATTOS, Hebe. Sobre a BNCC e os historiadores, *Conversa de Historiadoras*, Rio de Janeiro, 2 dez. 2015. Disponível em: <https://conversadehistoriadoras.com/2015/12/01/sobre-a-bncc-e-os-historiadores>. Acesso em: 29 mar. 2025.
- MONSIVÁIS, Carlos. *La Cultura Mexicana en el Siglo XX*, México: El Colégio de México, 2010.

- RESTALL, Mathew. *Sete mitos da conquista espanhola*, São Paulo: Civilização brasileira, 2006.
- RESTALL, Mathew. *When Montezuma Met Cortés: The True Story of the Meeting That Changed History*, Nova Iorque: Ecco, 2019.
- SANTOS, Eduardo Natalino. *Deuses do México Indígena*, São Paulo: Palas, 2002.
- SOLÉ, Glória e BARCA, Isabel. (org.) *O Manual Escolar de Ensino de história: Visões Historiográficas e Didáticas*, Brasil: Associação de Professores de História, 2018.
- VAINFAS, R. Nova face do autoritarismo. *O Globo online*, 05 dez. 2015. Disponível em: <http://oglobo.globo.com/opiniao/nova-face-do-autoritarismo-18225777>. Acesso em: 20 mar. 2025.
- VAINFAS, Ronaldo *et al.* *História.doc*, v.6-9, São Paulo: Saraiva, 2022.

Parte IV – Memória e Resistência: Ensinar  
o Passado, Refletir o Presente



# Reflexões sobre as ditaduras no Cone Sul: desafios e potencialidades na Educação Básica

Marcos Vinícius Ferreira Trindade

Aluno de Doutorado em História pelo PPGHIST/UEMA.

Integrante do Núcleo de Estudos de História das Américas (NEHA/UEMA) sob a coordenação da Profa. Dra. Carine Dalmás.

Tem experiência na área de História e desenvolve pesquisas que englobam as seguintes categorias: Ensino de História, História e Literatura, Ditaduras no Continente Americano, Testemunho, Terror de Estado, Tortura, Resistência Cultural. Atualmente é Professor de História da Educação Básica na cidade de Rosário/MA.

## INTRODUÇÃO

A educação básica brasileira é entendida como um espaço de formação integral e que não se limita somente à transmissão de conhecimentos técnicos ou acadêmicos, visto que proporciona de forma fundamental a construção de valores, o desenvolvimento do pensamento e a formação crítica e consciente dos indivíduos. Nesse sentido, este estudo relata algumas experiências pedagógicas desenvolvidas nas aulas de História do 9.º Ano do Ensino Fundamental ao longo do ano de 2024, na Unidade Integrada Januário Carvalho, situada na cidade de Rosário/MA, a partir do uso e reflexão de textos literários que tratam sobre o uso indiscriminado e sistemático da violência física e psicológica por parte do Estado contra a sociedade civil.

Ressaltamos que tais experiências pedagógicas encontraram dois desafios que merecem destaque: o primeiro faz referência à maneira da abordagem de temas sensíveis, como as ditaduras e as violações aos direitos humanos, em uma escola circunscrita na zona rural da cidade e, que desde 2017 deu seus primeiros passos para ser, também, a Unidade VIII do Colégio Militar do Corpo de Bombeiros do Estado do Maranhão. Percebemos, nas execuções das atividades, diferentes percepções políticas e ideológicas nas discussões, o que reflete como o passado autoritário ainda é objeto de disputas interpretativas e de memória.

O segundo desafio reflete a dificuldade que boa parte dos discentes têm com atividades de leitura, colocando-as como difíceis ou enfadonhas. Soma-se a esse contexto a resistência ao utilizar textos literários como fontes históricas. Consideramos que este impasse ainda persiste porque está associado à visão tradicional de que apenas documentos oficiais são válidos para o estudo histórico. No entanto, os textos literários oferecem perspectivas sobre as mentalidades, os valores e os contextos sociais de uma época, enriquecendo a compreensão dos discentes sobre os processos históricos.

Ademais, outro ponto crucial a ser debatido refere-se ao momento em que o conteúdo sobre ditaduras está disposto no currículo escolar e é ministrado nas escolas de educação básica. Diante de um calendá-

rio letivo apertado e com a necessidade de cobrir uma vasta gama de tópicos históricos, sociais e políticos, se seguirmos o currículo eu-rocêntrico, cronológico e tradicional, é comum que, no último trimestre do ano letivo, professores e discentes se deparam com a falta de tempo para abordar adequadamente esse período crucial da história latino-americana.

Essa limitação não apenas compromete a compreensão dos discentes sobre as consequências desses regimes autoritários, mas também impede uma reflexão mais profunda sobre seus impactos na sociedade contemporânea. Assim, o tema acaba sendo tratado de forma superficial ou, em alguns casos, nem chega a ser explorado, deixando uma lacuna importante na formação crítica dos jovens. Por esta razão é tão importante a autonomia docente, como um meio essencial para adaptar o currículo às necessidades dos discentes e ao seu contexto, permitindo abordagens dinâmicas, significativas e com sentido prático (Rüsen, 2010).

Para as atividades desenvolvidas, selecionamos como fontes e objetos de estudo as seguintes obras: *Em câmara lenta* (1977), do brasileiro Renato Tapajós (Belém, 1943); *Tejas Verdes* (1978), obra chilena de Hernán Valdés (Santiago, 1934); e a argentina *Una sola muerte numerosa* (1996), de Nora Strejilevich (Buenos Aires, 1952). As três obras levantam questões sobre a repressão, a censura e a tortura aplicadas com o aval do Estado no período da ditadura nos respectivos países, resultantes do Terror de Estado vivenciado e foram escritas por sujeitos que sofreram retaliações por parte dos militares<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> A seleção das referidas obras como objetos de análise justifica-se pela abordagem dos temas comuns que as une: a representação da violência de Estado, do autoritarismo e da memória traumática. Diferentemente de outros relatos mais lineares ou dos escritos chamados panfletários, essas obras destacam-se por suas estruturas narrativas experimentais, como a fragmentação temporal em Tapajós, o diário introspectivo de Valdés e a fusão entre autobiografia e ficção em Strejilevich, que capturam o trauma de modo mais visceral e reflexivo. Além disso, ao trabalharmos com três contextos distintos do Cone Sul, podemos analisar de forma comparativa as estratégias literárias diante da repressão política e suas conexões, sem perder de vista a singularidade de cada experiência. Observamos, portanto, a capacidade de transformar o terror sofrido em um documento histórico, sem perder o rigor crítico,

A escolha de focar no contexto do Cone Sul, em particular nos regimes militares que assolaram países como Brasil, Chile e Argentina, justifica-se pela relevância histórica e política desses territórios para a América Latina. Embora os regimes tenham características específicas em cada país, compartilham elementos comuns, como a imposição do Terror de Estado, a supressão das liberdades individuais e coletivas, e a perseguição sistemática de opositores políticos. As obras produzidas durante e após esses períodos oferecem um rico material para a análise e a reflexão crítica, permitindo que os discentes compreendam não apenas os mecanismos de repressão, mas também as formas de resistência e luta pela democracia.

Dessa maneira, a escolha de textos literários que tratam a complexidade histórica e as percepções envolvidas no estudo de períodos marcados por autoritarismo, censura e violência como ferramenta de ensino não foi realizada de forma aleatória. Os textos literários são percebidos como expressão artística e cultural, desdobrando-se na capacidade de *humanizar*<sup>2</sup> os acontecimentos históricos e na conexão emocional e intelectual que os discentes adquirem com as experiências de opressão vividas que estão presentes nos relatos.

Este estudo, portanto, não se resume a uma mera descrição de eventos passados: ele envolve a compreensão das estruturas de poder, das ideologias dominantes e das violações sistemáticas dos direitos humanos que caracterizaram esses períodos, revelando que o uso de textos literários que retratam a época oferece um espaço para a reflexão e para o ato de questionar, analisar e interpretar os fatos históricos de maneira profunda e contextualizada. Nesse sentido, temos a oportunidade de realizar uma leitura crítica sobre as consequências desses regimes para a sociedade, bem como sobre abordar a importância da memória histórica para o fortalecimento da democracia com o intuito de formar cidadãos mais conscientes e engajados.

---

ao mesmo tempo em que oferece perspectivas mais complexas e humanizadas sobre a memória e a resistência.

<sup>2</sup> Para Candido (2011), *humanização* é o exercício da reflexão, aquisição do saber, boa disposição para com o próximo, afinamento das emoções, percepção de mundo entre outras características que seriam fundamentais para a formação do homem.

Para tal, partimos da compreensão de Antonio Candido: as percepções vislumbradas nos textos literários devem ser entendidas como direitos essenciais ao homem, bens que definem o cotidiano dos indivíduos e configuram-se como poderosos instrumentos de instrução e educação, capazes de assumir um papel formador (Candido, 2011). Eles não apenas refletem a complexidade da experiência humana, mas também ampliam a capacidade de empatia e compreensão do mundo ao nosso redor.

Ao explorar as narrativas literárias, os discentes são convidados a explorar diferentes realidades, questionar valores e refletir sobre suas próprias vivências. Dessa forma, os textos literários analisados neste estudo tornam-se espaços de diálogo e transformação, que contribuem para a ampliação de visões de mundo, estimulam o pensamento autônomo e questionam as estruturas sociais de forma mais reflexiva. Professoras(es) também se destacam, pois assumem o compromisso ético e político com a promoção da justiça, da igualdade e da liberdade, visto que a educação não é um processo neutro. São essas percepções que analisaremos na seção subsequente.

#### ESTRATÉGIAS PARA O ENSINO DAS DITADURAS DO CONE SUL NA EDUCAÇÃO BÁSICA: EXPERIÊNCIAS EM SALA DE AULA A PARTIR DE TEXTOS LITERÁRIOS E SUAS IMPLICAÇÕES

Os impasses durante o percurso formativo são acentuados quando encontramos entraves para discutir a história das Américas, cujos temas aparecem “às margens” dos temas ocidentais/europeus. Para termos um panorama, o material de maior alcance utilizado na escola deste estudo é o livro didático distribuído através do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), que segue as habilidades e objetos de conhecimento presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e enfatiza, no caso do 9.º Ano, a clara divisão entre a chamada História Geral, História do Brasil e História da América Latina.

Nessa situação, enfrentamos as antigas dificuldades que continuam presentes, como a diferença entre a quantidade exorbitante de conteúdos sobre a Europa e, conseqüentemente, sua maior carga

horária – o que prejudica a própria percepção dos discentes em se reconhecerem como integrantes da América Latina. Ademais, a forma que os conteúdos são apresentados no material didático do 9.º Ano<sup>3</sup> reforça a ideia de separação entre História do Brasil, vista de maneira separada e “de costas para a América Latina” (Prado, 2001, p. 128) e o restante do continente, como se não ocorressem problemáticas comuns no território que são enfrentadas no cotidiano.

Assim, os questionamentos sobre por qual motivo ensinar a História da América Latina, como ensiná-la e quais materiais podem ser utilizados devem motivar professoras(es), até mesmo àqueles que não tenham desenvolvido algum tipo de pesquisa especificamente na área ou no campo do ensino, pois é fundamental impulsionar abordagens latino-americanas nas aulas. Sobre estas questões, Luís Fernando Cerri, Carine Dalmás e Juliana Pirola da Conceição apontam que:

Em termos de estratégias curriculares, de material didático e de formação de professores, é fundamental e urgente promover associações frequentes entre elementos da história nacional com elementos da história latino-americana, por meio de todas as estratégias possíveis. [...] Também no campo da história, argumentar que todos os períodos são importantes é aceitar que nada é prioritário. Ao invés disso, o período após o século XVI precisa ganhar prioridade, se pensamos em preparar os estudantes para ler a sua própria realidade com pensamento crítico e capacidade criativa (Cerri; Dalmás; Conceição, 2024, p. 28).

Essa abordagem visa superar visões fragmentadas e eurocêntricas, promovendo uma compreensão mais ampla e conectada das dinâmicas históricas que moldaram a região. A ênfase no período

---

<sup>3</sup> Com exceção dos capítulos que abordam temas do Brasil República, o livro didático do 9.º Ano utilizado na escola deste estudo retoma os temas sobre América em apenas dois capítulos, a saber: *Ditaduras no Brasil e na América Latina e Processos de abertura política no Brasil e na América do Sul* (Ferreira et al., 2022). De forma breve e sem correlação entre os países do Cone Sul, são dedicadas três páginas em cada capítulo para abordar as experiências ditatoriais e de abertura chilena e argentina.

pós-século XVI justifica-se pela necessidade de contextualizar os discentes em processos históricos que influenciam diretamente a sua realidade contemporânea. Ao priorizar esse recorte temporal, os autores sugerem que o ensino deve ser instrumentalizado para desenvolver o conhecimento histórico, capacitando os discentes a analisar e intervir em seu contexto social e isso implica a revisão de materiais didáticos, a formação de professoras(es) e a adoção de metodologias que valorizem a história latino-americana como eixo central. A crítica à ideia de que “todos os períodos são igualmente importantes” reflete uma preocupação com a seleção de conteúdos que sejam significativos para a formação cidadã e crítica dos discentes.

Por esta razão, a definição dos conteúdos, das abordagens metodológicas e dos recursos necessários requer habilidade e expertise por parte de professoras(es), ainda mais em um contexto social onde a tarefa de educar se mostra complexa. Logo, é crucial estabelecer de forma clara o objetivo pedagógico a ser alcançado com o conhecimento histórico que é construído. Assim, a seleção de materiais e demais ferramentas utilizadas no processo de ensino deve estimular os discentes a questionar, debater e refletir sobre o saber, facilitando a compreensão das conexões entre o passado e o presente. Conforme apontam Crislane Barbosa Azevedo e Aline Cristina Silva Lima:

Qualquer fonte extra, relacionada ao que está sendo estudado, trabalhada de maneira problematizadora e com a devida orientação docente, de certo, contribuirá para que o aluno desabsolutize informações, e, em decorrência disso, reflita sobre o que está estudando em sala de aula, perquirindo os meios informativos com as quais se depara (Azevedo; Lima, 2011. p. 58).

Superar a barreira que mantém as disciplinas escolares em total isolamento implica romper com estruturas vistas como imutáveis, além de reconhecer a importância das conexões essenciais para compreender os seres humanos como sujeitos históricos inseridos em seu contexto social. Ao promover o uso de textos literários, destacamos a interação entre diferentes áreas do conhecimento e ampliamos o conceito de fontes históricas, permitindo entender que o texto literá-

rio não é uma reprodução direta da realidade, mas sim um produto artístico que tem raízes no social (Sevcenko, 1999).

A partir da perspectiva de Sevcenko apresentada acima, observamos a necessidade de um rigor teórico-metodológico ao empregar o texto literário como fonte histórica, uma vez que ele constitui uma representação (Chartier, 1990) que deve ser analisada considerando as perspectivas sociais e o testemunho histórico presentes no texto. Ao valorizar essa abordagem para a compreensão do passado, identificamos as possibilidades metodológicas para revelar aspectos das estruturas históricas vigentes.

É evidente que o tempo de aula na educação básica é um fator que pode comprometer o andamento de atividades desse tipo, uma vez que, por conta da falta da prática de leitura<sup>4</sup>, poucos são os discentes que leem as obras escolhidas de forma completa, ao mesmo tempo em que o texto literário não deve ser reduzido a trechos como se fosse um instrumento para comprovar o recorte histórico.

Antes do início do debate e das atividades propostas sobre a temática, realizamos o diagnóstico nas duas turmas de 9.<sup>o</sup> Ano para entender o que os 47 discentes<sup>5</sup> sabiam sobre a história da América

---

<sup>4</sup> No dia 09/09/2024, o Portal G1 publicou a matéria intitulada “*Alunos brasileiros leem muito devagar, não entendem frases e sentem vergonha, alertam professores; uso de telas agrava problema*”, informando, a partir da análise de dados, que na edição de 2023 do Pirls (Progress in International Reading Literacy Study), estudo internacional sobre o desempenho em leitura em crianças, foi diagnosticado que no Brasil, 38% dos estudantes do 4.<sup>o</sup> Ano do Ensino Fundamental não possuem as capacidades básicas de leitura. Segundo o Pisa (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes) de 2018, o maior texto lido por 66,3% dos discentes brasileiros de idade entre 15 e 16 anos não ultrapassava 10 páginas. Em relação ao último Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) que ocorreu em 2023, revelou que a meta estabelecida para 2021 não foi alcançada pelos discentes do 9.<sup>o</sup> Ano do Ensino Fundamental e do 3.<sup>o</sup> Ano do Ensino Médio. Matéria completa disponível em

<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2024/09/09/alunos-brasileiros-leem-muito-devagar-nao-entendem-frases-e-sentem-vergonha-alertam-professores-uso-de-telas-agrava-problema.ghtml>. Acesso em: 02 mar. 2025.

<sup>5</sup> Este quantitativo estava distribuído em duas turmas, com discentes de diferentes realidades sociais. Portanto, este estudo foi integrado ao currículo do 9.<sup>o</sup> ano como parte da unidade “*Autoritarismos e resistências na Améri-*

Latina. Para tal, apoiamos nossa reflexão inicial a partir das seguintes perguntas: “1) *Quais são os sujeitos mais importantes das Américas?*”, “2) *O que é ser latino-americano?*” e “3) *O que você sabe sobre ditaduras na América Latina?*”.

Neste primeiro momento, constatamos certa dificuldade dos discentes em relacionar as perguntas com o conhecimento já estabelecido, talvez pela concentração dos conteúdos em aspectos da chamada história geral (da Europa) em séries anteriores. Dentro do universo de respostas, na questão 1 tivemos discentes que responderam sobre os sujeitos mais importantes da América nomes como o de “*Pedro Álvares Cabral*” e “*Cristóvão Colombo*”; na questão 2, algumas poucas respostas abordaram sobre diversidade cultural e; na questão 3, apenas uma resposta atrelava as ditaduras em um contexto de sofrimento de uma parcela da sociedade civil.

Dessa forma, vemos uma História pautada no personalismo das figuras mencionadas e de tantas outras que assumiram o papel de colonizadoras – e que continuam com grande relevância no imaginário discente por conta de o currículo ainda evidenciar as tradições europeias, o que impacta o processo educacional. Sobre esta questão, Dalmás aponta que:

Em primeiro lugar, [...] os livros didáticos de História adotados nas instituições [...] maranhenses corroboram uma matriz curricular de

---

*ca Latina*”, que analisa as estruturas repressivas e os impactos sociais dos regimes militares no Brasil, Chile e Argentina. A seleção dos textos *Em câmara lenta*, de Renato Tapajós, *Tejas Verdes*, de Hernán Valdés e *Una sola muerte numerosa*, de Nora Strejilevich permitiu abordar o tema por meio de narrativas literárias que, além de testemunhais, funcionam como documentos históricos, articulando memória individual e coletiva. A proposta partiu de uma contextualização ampla, discutindo o golpe de 1964 no Brasil, o de 1973 no Chile e o processo argentino pós-1976, sempre relacionando-os ao cenário da Guerra Fria e à atuação das forças de segurança. A atividade buscou não apenas cumprir com os objetivos curriculares de compreensão dos regimes autoritários, mas também estimular uma reflexão crítica sobre violência institucional, direitos humanos e os mecanismos de silenciamento e resistência. Dessa forma, o tema foi trabalhado de maneira interdisciplinar, conectando história e literatura, para que os discentes pudessem reconhecer as marcas desses períodos nas sociedades contemporâneas.

base eurocêntrica, cujas narrativas reafirmam imaginários sociais que afastam o Brasil da América Latina. Desse modo, não contribuem para a percepção da relevância de conhecermos a história do continente como ferramenta para a compreensão de problemas estruturais da sociedade brasileira. Em segundo, tornou-se fundamental explicitar as circunstâncias que explicam historicamente a consolidação dessa narrativa e compreendermos como a historiografia sobre o desenvolvimento do ensino de História no Brasil posiciona-se a respeito. Em terceiro, coloca em questão as pesquisas aplicadas centradas na preocupação de suprir lacunas ou apresentar propostas alternativas para abordagens de certas temáticas contempladas nos currículos, no lugar de criar mecanismo que instrumentalizem professora(e)s e historiadora(e)s para contestar políticas curriculares que continuam sobrepondo a história europeia à latino-americana (Dalmás, 2023, p. 95).

No Maranhão, a BNCC é implementada por meio do Documento Território Maranhense (DCTMA), aprovado pela Resolução CEE/MA n.º 285/2018 (Duarte; Silva; Moura, 2020), que direciona as práticas curriculares na Educação Básica do Estado (Seduc/MA, 2019) para o alcance do conjunto progressivo de aprendizagens essenciais alinhadas ao Plano Nacional de Educação presente na BNCC (Brasil, 2017). Para os Anos Finais da disciplina História, o DCTMA determina:

Segundo a BNCC (BRASIL, 2017), do 6.º ao 9.º ano a disciplina deverá valorizar as diferentes matrizes culturais que compõem a sociedade brasileira, a saber, a África, a Europa e a América, de modo que os adolescentes tomem consciência de que a memória e a história são produzidas a partir de diferentes perspectivas e interpretações, devendo os professores e professoras fazer uso de variadas linguagens para analisar os fenômenos históricos (Seduc/MA, 2019, p. 439).

Dessa forma, abre-se a possibilidade de introduzir textos literários para entender os contextos históricos ditatoriais do Cone Sul. Apoiamos nossa reflexão a partir da afirmação de Marcos Napolitano:

A literatura historicamente falando, foi matriz e vetor na construção de perspectivas complexas e aprofundadas sobre experiências sociais,

processos e eventos históricos nas mais diversas sociedades. Como “matriz”, a literatura ajuda a forjar consciências e imaginários sobre o real, dando visibilidade e sentido às suas dimensões estruturais. Como “vetor”, ela dissemina valores e posicionamentos ideológicos sobre a história e a sociedade na qual se insere. Estes aspectos não transformam a literatura em mero documento histórico, na expressão mais convencional e antiquada do termo, ou seja, expressão de uma voz não mediada numa época. Tampouco anulam dimensões mais subjetivas e sublimes que se entretecem na experiência literária, seja na qualidade de autor ou leitor (Napolitano, 2017, p. 231).

Ou seja, textos literários não são apenas um reflexo passivo do mundo, mas ajudam a moldar a maneira como vemos e entendemos os eventos sociais e históricos, conferindo-lhes significado, influenciando também a formar uma visão coletiva e o entendimento de como as sociedades funcionam. Napolitano destaca que esses dois aspectos (matriz e vetor) significam que os textos literários, embora influenciem a visão histórica e social, também preservam sua capacidade de evocar sentimentos e explorar as complexidades humanas de maneira profunda e reflexiva. Estrutura-se, portanto, por meio da representação das experiências, as intenções do autor que resulta na capacidade de entender o que é lido e, assim, interpretar o conteúdo.

No caso deste estudo, utilizamos textos literários do gênero autoficção, um tipo de texto que desafia as fronteiras entre ficção e autobiografia, e o testemunho desempenha um papel central nessa narrativa híbrida. Ao incorporar elementos da vida real do autor em uma estrutura ficcional, a autoficção cria um espaço onde a subjetividade e a experiência pessoal são tanto questionadas quanto afirmadas.

O testemunho, nesse contexto, não é apenas um relato factual, mas uma reconstrução literária que explora a memória, a identidade e a verdade. Autores como Serge Doubrovsky, que cunhou o termo (Faedrich, 2016, p. 35-36), utiliza o testemunho para refletir sobre si e sobre o mundo ao seu redor, expondo vulnerabilidades e contradições. Assim, o testemunho na autoficção não só documenta a experiência individual, mas também a transforma em uma reflexão universal sobre a condição humana sendo:

uma prática literária pós-moderna de **ficcionalização de si** e de mergulho introspectivo no eu, em que o autor estabelece um **pacto ambíguo** com o leitor, ao eliminar a linha divisória entre fato/ficção, verdade/mentira, real/imaginário, vida/obra etc. O modo composicional da autoficção é caracterizado pela **fragmentação**, ou seja, o autor não quer dar conta da história linear e total da sua vida (e nem acredita mais nessa possibilidade). O movimento da autoficção é da obra para a vida (e não da vida para a obra, como na autobiografia), o que valoriza e potencializa o texto enquanto linguagem criadora. Também é importante considerar o **tempo presente** da narrativa, que, assim como o estilo lírico, é marcado pela recordação, isto é, o autor rememora fatos passados, mas que marcam, no presente, alguma emoção que precisa ser compartilhada através da escritura (Faedrich, 2014, p. 181. Grifos da autora).

Quando iniciamos as atividades<sup>6</sup> a partir da obra *Em câmara lenta* (1977), de Renato Tapajós, trabalhamos a ideia das consequências de participações em organizações contrárias ao regime imposto no Brasil com o Golpe de 1964. O autor foi detido por militares entre 1969 e 1974 devido à sua atuação na organização Ala Vermelha – uma ramificação do Partido Comunista do Brasil – e mais uma vez

---

<sup>6</sup> Para a execução da atividade, os discentes foram preparados com uma contextualização histórica prévia sobre as ditaduras militares no Brasil, Chile e Argentina, destacando suas semelhanças e particularidades. A leitura dos textos foi realizada de forma guiada, com trechos selecionados para análise em sala, sempre acompanhados de mediações que incentivavam a reflexão sobre temas como repressão, tortura, memória e resistência. Durante as discussões, os alunos foram estimulados a estabelecer paralelos entre as narrativas e os fatos históricos, além de refletir sobre como os textos literários podem servir como documento histórico, testemunho e denúncia. Houve momentos de debate coletivo em que os discentes compartilharam suas impressões e dúvidas, enriquecendo a interpretação dos textos e evidenciando que a atividade não apenas ampliou os seus repertórios, mas também os sensibilizou para a importância da memória histórica e para a defesa da democracia, conectando passado e presente de forma crítica e reflexiva. Ao final, os discentes produziram reflexões escritas individuais, nas quais analisaram como as obras representam a repressão e seus impactos na sociedade. Essas produções serviram como avaliação formativa, permitindo verificar tanto a assimilação do conteúdo quanto a capacidade de estabelecer conexões críticas entre texto literário e História. Duas produções serão abordadas ao longo do texto.

em 1977, quando lançou a sua obra, que circulou por apenas 15 dias antes de ser proibida, pois foi considerada uma obra subversiva que incentivava a revolução, quase como um guia de guerrilha (Maués, 2012). Tapajós destaca que:

O romance é uma reflexão sobre os acontecimentos políticos e históricos que marcaram o país entre 1964 e 1973 e, mais particularmente entre 1968 e 1973. Seu aspecto fundamental é a discussão em torno da guerrilha urbana que eclodiu nesse período, em torno da militância política dentro das condições dadas pela época. É uma reflexão emocionada porque tenta captar a tensão, o clima, as esperanças imensas, o ódio e o desespero que foi a guerrilha (Tapajós, 1979, p. 10).

O relato de Renato Tapajós aborda de forma quase precisa os pormenores da tortura, descrevendo seus momentos na Ala Vermelha durante sua prisão e as demais situações vivenciadas por outros companheiros. Importante ressaltar que o narrador de *Em câmara lenta* é um guerrilheiro que revisita suas memórias e expõe a tortura e morte de sua companheira, a qual chama pelo (pro)nome “Ela”. Assim como apontado por Anna Martins Faedrich, o texto é caracterizado por uma construção fragmentada, que não segue uma cronologia dos acontecimentos, o que revela a forma em que as lembranças – e, até mesmo, suas falhas – são percebidas e narradas, conforme trecho destacado:

A vida rachou no meio, ficou lá toda a certeza possível. O próprio gesto, agora, é um movimento hesitante feito de diversas repetições. Como um vaso que cai: estilhaçado em pedaços irregulares. Alguma vez ele esteve inteiro? Estilhaços. Misturado no chão como uns restos de vida, um pedaço de rosto, uma frase, um livro rasgado. O que deixou de ser feito, nunca mais será feito. É tarde. O que fizeram com ela? (Tapajós, 1979, p. 38-39).

Como abordado anteriormente, o currículo sofre com sérias problemáticas que são maiores quando tratamos da negligência do ensino de outras ditaduras do Cone Sul, geralmente presas em boxes do livro didático. Deixar pouco espaço para uma análise comparativa ou contextualizada dos demais regimes autoritários leva a uma visão

fragmentada e incompleta do período, ignorando as conexões e influências regionais do período. Por esta razão, incluímos o debate sobre outras duas ditaduras de grande relevância historiográfica, a chilena e a argentina, para concluir as atividades propostas com uso de textos literários escritos a partir das vivências ditatoriais.

No caso da ditadura militar chilena (1973-1990), ressaltamos que o período foi marcado por violações sistemáticas dos direitos humanos, repressão política e transformações econômicas profundas. Instaurada após o golpe de Estado de 11 de setembro de 1973, após a queda do governo democraticamente eleito de Salvador Allende, a ditadura foi liderada pelo general Augusto Pinochet e caracterizou-se pela perseguição a opositores, com milhares de casos de tortura, execuções sumárias, desaparecimentos forçados e exílio político. Além disso, o governo implementou um modelo econômico neoliberal, com a orientação dos “Chicago Boys”, que promoveu a privatização de empresas estatais, a desregulamentação e a abertura ao mercado internacional, acentuando a desigualdade no país.

Para análise do caso chileno, partimos para a segunda obra a ser analisada em sala, *Tejas Verdes: diário de un campo de concentración en Chile* (1978), escrita pelo chileno Hernán Valdés, que argumenta sobre a necessidade do testemunho das torturas que promoveram crises identitárias no autor. Valdés ressalta que os eventos vividos são ressignificados a partir de experiências posteriores, em consonância com a ideia de Paul Ricoeur, ao defender a ideia de que a realidade é moldada pela experiência humana ao longo do tempo (Ricoeur, 2010). No relato analisado, percebemos o desespero tomar de conta do autor, principalmente com o futuro e os desdobramentos das ações dos militares:

Eu me pergunto novamente se alguém notou minha prisão. Nesse caso, para que serviria? Nenhum vizinho sabe nada sobre minha vida privada. Quem eles poderiam notificar? Minha única esperança é que Eva, por qualquer motivo, volte ao apartamento. Para buscar alguma coisa, ela tem quase todas as suas roupas, seus objetos, seus livros, as louças que trouxe há dois anos. Ou por curiosidade, para ver como vai minha vida sem ela. Mas não sei em que estado saíram da casa, que sinais visíveis ficaram da minha prisão. Talvez um pouco mais bagun-

çado do que o normal, depois do desaparecimento de Elsa. Sim, todos eles desapareceram<sup>7</sup> (Valdés, 1978, p. 24. Tradução livre).

Esse relato de Valdés demonstra a sensação de um vazio que ecoa silenciosamente a partir da sua inquietação sobre o esquecimento. Esquecer dele é esquecer da prisão, do exílio, da tortura e da morte que assolava várias pessoas inseridas naquele contexto uma vez que, enquanto carregava as marcas físicas e emocionais daquela experiência traumática, a indiferença alheia parecia ampliar a solidão, como se a sua ausência não tivesse alterado o curso de nada, como se a dor fosse invisível e a existência, descartável.

Assim como os demais países estudados, o caso da ditadura argentina também foi marcado por graves violações aos direitos humanos e golpes, o que desencadeou na destituição da presidenta Isabel Perón, viúva de Juan Domingo Perón, e na formação de uma junta militar composta pelos comandantes das três forças armadas argentinas para controlar o país sob a justificativa de restaurar a “ordem” em um contexto de crise política e econômica, além de combater a “subversão” e a “ameaça comunista” de grupos guerrilheiros – como os Montoneros e o Exército Revolucionário do Povo, principalmente através dos chamados “voos da morte”.

Dessa forma, analisamos o Terror de Estado promovido pelos militares argentinos por meio da obra *Una sola muerte numerosa* (1996), de Nora Strejilevich, que retrata o trauma vivenciado pela autora após seu sequestro e detenção no campo de concentração *Club Atlético* no ano de 1977. Dezenove anos se passam entre a tortura vivenciada e o testemunho escrito, o que nos faz pensar na carga histórica e emocional que o texto possui, já que depois de tanto tem-

---

<sup>7</sup> Do original: “Vuelvo a preguntarme si alguien habrá advertido mi detención. En ese caso ¿de qué serviría? Ningún vecino sabe nada de mi vida privada. ¿A quién podrían avisar? Mi única esperanza es que Eva, por cualquier razón, haya vuelto al piso. A buscar algo aún, tiene allí casi toda su ropa, sus objetos, sus libros, la vajilla que trajo hace dos años. O por curiosidad, para ver cómo transcurre mi vida sin ella. Pero ignoro en qué estado han dejado la casa, qué signos visibles han quedado de mi detención. Quizá sólo un poco más de desorden que el habitual, luego de la desaparición de Elsa. Sí, todos desaparecieron” (Valdés, 1978, p. 24).

po Strejilevich revisita a sua sobrevivência e partida ao exílio ante a morte de sua família: Gerardo, Graciela, Abel e Hugo<sup>8</sup>. Em mais um trecho, percebemos a presença do desespero de quem escreve seu testemunho:

Non te leembras de nada? Era de pé ou deitados? Pela frente ou por trás? Teus pais souberam? Esmagam os inquisidores. Me disseram “Che não vais querer que teu marido saiba”. Eu pensava: ele vai ter que escutar. Mas não, não escutou nada. Me jogaram na cama, amordaçada. Queria gritar e já não podia. Pensei: Espero que eu morra. A única forma de sair disso é a morte dizia para mim mesma. Eles têm todo o tempo do mundo, e se sente que a morte é a única maneira de deixar esse sofrimento que nunca termina de acontecer<sup>9</sup> (Strejilevich, 1996, p. 19-20. Tradução livre).

Percebemos a brutalidade e a desumanização sofrida pela pessoa torturada, que descreve a dor física e psicológica extrema, a sensação de impotência e a perda de controle sobre o próprio corpo e, conseqüentemente, seu destino. A vítima relata momentos de violência sexual, humilhação e a imposição do silêncio por meio da mordada, simbolizando a repressão e a anulação de sua voz. Observamos, de forma evidente, a luta interna para preservar a dignidade em meio à desumanização e manter viva a memória dos horrores cometidos durante a ditadura.

Buscamos, dessa maneira, evidenciar aos discentes que esse gênero literário problematiza os testemunhos a partir dos interesses dos narradores e partem dos relatos violentos que geraram o Terror de

---

<sup>8</sup> Todos os personagens da obra são sujeitos reais e mantêm relações próximas de parentesco: Nora é irmã de Gerardo, prima de Abel e Hugo e cunhada de Graciela.

<sup>9</sup> Do original: “No te acordás de nada? ¿Era de pie o acostados? ¿Por delante o por detrás? ¿Se enteraron tus papás? Machacan los preguntones. Me dijeron “che, no vas a querer que se entere tu marido”. Yo pensaba: él va a tener que escuchar. Pero no, no escuchó nada. Me tiraron en la cama, yo amordazada. Queria gritar y ya no podia. Pensé: ojalá me muera. La única manera de salir de eso es la muerte, me decía. Ellos tienen todo el tiempo del mundo, y uno siente que la muerte es la única manera de dejar de sufrir eso que nunca termina de pasar” (Strejilevich, 1996, p. 19-20).

Estado. Com base nas habilidades “(EF09HI29)” e “(EF09HI30)”, que abordam as experiências das ditaduras na América Latina, seus procedimentos e relações com o poder, além de comparar as características dos regimes ditatoriais na região, com ênfase na censura política, opressão e uso da força (Brasil, 2017, p. 433), exploramos a resistência no ato de escrever a partir da seguinte questão: “*Como perceber as estratégias realizadas pelos autores para entender o Terror de Estado e a tortura vividos utilizando textos literários?*”, de cujas respostas<sup>10</sup>, destaco duas:

Deu para perceber a angústia nesses textos, a velocidade que a tortura é narrada é surpreendente. O mais interessante é saber que mesmo não sendo um livro de História, pude analisar um fato que aconteceu alguns anos atrás e o quanto as pessoas sofriam por terem ideias diferentes de quem controlava o país (Discente D.F.L.L.).

Com os textos eu pude observar a censura imposta pelas ditaduras e o modo que os autores relatam suas experiências de forma mais pessoal e impactante, permitindo que o leitor sinta a dor e a angústia vividas durante o período. As narrativas ajudam a expressar a confusão e a memória fragmentada dos sobreviventes. Assim, conseguimos compreender melhor o impacto dessas experiências na sociedade e na história (Discente E.O.R.).

Fazer uso de obras literárias escritas na língua espanhola nas aulas de História, com discentes sem o hábito de leitura e sem familiaridade com o idioma, trouxe desafios, como a necessidade de traduzir alguns pontos dos textos para a realização da análise e da atividade proposta e, também, a confirmação de que é urgente promover a integração entre os países latino-americanos quando abordamos temas sensíveis. Nesse caso específico, observamos que à medida que as discussões ganhavam formas e os discentes percebiam as similaridades nas três ditaduras estudadas, ocorreu maior engajamento, participação e compreensão das temáticas abordadas.

---

<sup>10</sup> As identidades dos discentes foram preservadas.

Percebemos, durante as discussões, diversas explicações que os discentes construíram, cada um à sua maneira, o que demonstra os sentidos criados a partir do uso de textos literários. Ressaltamos mais uma vez para o cuidado em não transformar o testemunho em algo real, mas observá-lo como instrumento de representação do trauma vivido, como afirmado por Márcio Seligmann-Silva:

Não podemos pensar em literatura de testemunho sem ter em mente essa concepção anti-essencialista do texto. Nesse gênero, a obra é vista tradicionalmente como a representação de uma “cena”. Mas qual é a modalidade dessa representação? Certamente não podemos mais aceitar o seu modelo positivista. O testemunho escrito ou falado, sobretudo quando se trata do testemunho de uma cena violenta, de um acidente ou de uma guerra, nunca deve ser compreendido como uma descrição “realista” do ocorrido (Seligmann-Silva, 1998, p. 10).

Podemos avaliar essa experiência realizada de forma muito positiva. A partir dos relatos dos discentes, percebemos que os testemunhos presentes nas obras literárias e as suas interpretações se entrelaçam com a realidade como elementos indispensáveis para a compreensão do que foi o período ditatorial no Cone Sul. Os dilemas e as vivências daqueles que enfrentaram a repressão permitiram um acesso humanizado às memórias e a como as consequências ecoam no presente, com o intuito de preservar os direitos humanos adquiridos.

Dessa forma, potencializamos o ensino de História das Américas, pois permitimos que os discentes transcendam os limites dos livros didáticos tradicionais, conectando-se com outras fontes e ampliando o seu repertório. Quanto ao uso dos textos literários para abordar o ensino das ditaduras no Cone Sul, cumprimos o papel de analisar de forma crítica e refletir sobre as arbitrariedades vivenciadas pelos escritores que encontram essa maneira de aliviar o trauma. Além disso, essa experiência realizada demonstrou que as habilidades propostas são desenvolvidas ao longo da formação e ajudam no entendimento sobre o Terror de Estado promovido por militares no continente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino das ditaduras do Cone Sul – e, conseqüentemente, da História da América Latina por meio dos testemunhos presentes em obras literárias de vítimas desses regimes – representa uma abordagem pedagógica enriquecedora e necessária para as aulas de História na Educação Básica. Ao integrar narrativas literárias que retratam as experiências de torturados, professoras(es) podem proporcionar aos discentes uma compreensão mais profunda e humanizada dos processos históricos.

Esse tipo de metodologia não apenas contextualiza os eventos dentro do panorama latino-americano, mas também permite a percepção das conexões entre as ditaduras da região, destacando suas semelhanças e particularidades. Dessa maneira, a utilização de testemunhos presentes em textos literários proporciona a desconstrução de visões eurocêntricas e fragmentadas que ainda dominam os currículos escolares.

A dificuldade de abordar as ditaduras do Cone Sul nas aulas de História da Educação Básica brasileira reflete desafios estruturais e pedagógicos mais amplos. Superá-los exige um esforço conjunto para repensar o currículo, capacitar os professores e fornecer recursos adequados, de modo a garantir que os alunos possam compreender a complexidade e a interconexão desses processos históricos.

Ao trazer para a sala de aula as vozes daqueles que vivenciaram as violências de Estado, professoras(es) promovem uma reflexão crítica sobre as estruturas de poder, as desigualdades sociais e as lutas por direitos humanos que marcaram a história do continente. Essa abordagem ajuda os discentes a perceberem a América Latina como um espaço dinâmico e plural, cuja história é marcada por resistências, conflitos e transformações, permitindo conexões com diversas experiências e lutas sociais

No entanto, é fundamental que o uso dessas obras seja acompanhado de um cuidado metodológico. A sensibilidade ao abordar temas como tortura, desaparecimentos forçados e repressão política é essencial para evitar a revisionismos históricos e garantir que os dis-

centes reflipam sobre esses temas de forma crítica e respeitosa. Além disso, é necessário contextualizar as obras literárias de forma ampla, relacionando-as com os processos políticos, econômicos e sociais que caracterizaram as ditaduras e outros momentos-chave da História da América Latina.

Outro aspecto relevante é a importância de diversificar as fontes e perspectivas apresentadas em sala de aula. Por isso, textos literários, como os que foram utilizados neste estudo, são essenciais para as análises sobre as estruturas de poder, os mecanismos de repressão e as dinâmicas sociais que permitiram a ascensão e a manutenção desses regimes. Dessa forma, os discentes podem desenvolver uma visão mais abrangente e crítica acerca do período ditatorial no território latino-americano.

O ensino das ditaduras do Cone Sul por meio de testemunhos presentes em textos literários também reforça o papel da escola como espaço de formação cidadã. Ao proporcionar um diálogo entre os campos da História e da Literatura, ocorre verdadeiro engajamento que não apenas enriquece o aprendizado histórico, mas também contribui para a construção de uma sociedade mais consciente de seu passado e comprometida com a defesa da democracia e dos direitos humanos no presente e no futuro.

A incorporação dessas narrativas no ensino de História permite o reconhecimento acerca da importância da memória como ferramenta de transformação social. Ao estudar as ditaduras do Cone Sul por meio de testemunhos presentes em textos literários, os discentes são convidados a refletir sobre o papel da memória na construção de identidades coletivas e na luta contra o esquecimento e a impunidade. Essa prática pedagógica, portanto, não se limita ao passado, mas se projeta como um instrumento de conscientização e ação no presente.

O uso de textos literários que retratam as vivências de torturados e perseguidos políticos pelos regimes ditatoriais do Cone Sul nas aulas de História da Educação Básica é uma proposta pedagógica que faz com que a escola cumpra seu papel de formar indivíduos críticos e conscientes, capazes de refletir sobre o passado e atuar de maneira responsável no presente. A América Latina, com sua história marca-

da por lutas e resistências, oferece um rico repertório de análise para reflexões sobre justiça, memória e identidade, e firma o compromisso com a defesa dos direitos humanos.

Destarte, cabe a reflexão: o que se ensina no Brasil sobre a história da ditadura no Cone Sul e quais sentidos são elaborados? A abordagem desse tema nos currículos escolares muitas vezes se restringe a uma narrativa superficial, focada principalmente nos eventos ocorridos no Brasil, com pouca ênfase nas conexões e impactos regionais. As ditaduras no Cone Sul, marcadas por operações como a Condor, foram um fenômeno interligado, com trocas de informações, repressão coordenada e exílios políticos que atravessaram fronteiras. No entanto, o ensino brasileiro tende a fragmentar essa história, perdendo a oportunidade de explorar as dimensões coletivas e transnacionais desses regimes autoritários.

Por fim, os sentidos elaborados em sala de aula frequentemente oscilam entre a memória do trauma e a construção das estruturas que permitiram a ascensão desses regimes. Questiona-se, então, se o ensino atual é capaz de promover uma compreensão crítica que vá além dos fatos históricos isolados, aborde as consequências para a democracia e para os direitos humanos na região, e incentive os discentes a refletirem sobre as continuidades e rupturas entre passado e presente. Afinal, compreender a história das ditaduras no Cone Sul não é apenas um exercício de memória, mas uma ferramenta essencial para pensar a construção de sociedades mais justas e democráticas.

## REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, Crislane Barbosa; LIMA, Aline Cristina Silva. Leitura e compreensão do mundo na Educação Básica: o ensino de História e a utilização de diferentes linguagens em sala de aula. In: *Roteiro*. v. 36, n. 1, pp. 55-80, jan./jun, 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Disponível em: [https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf). Acesso em: 02 mar. 2025.

- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. *In*: CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2011.
- CERRI, Luis; DALMÁS, Carine; CONCEIÇÃO, Juliana Pirola da. Avançar o ensino de História das Américas: dados, práticas e desafios contemporâneos. *Revista Eletrônica da ANPHLAC*, 25(38), p. 04–31.
- CHARTIER, Roger. *A História Cultural: entre práticas e representações*. Rio de Janeiro: DIFEL, 1990.
- DALMÁS, Carine. América Latina e ensino de história: reflexões sobre a construção de um campo de pesquisa. *In*: VIEIRA, Ana Livia Bomfim; DALMÁS, Carine (Orgs.). *Pós-Graduação profissional em ensino de história: pressupostos, experiências e desafios*. 1. ed. São Luís: Eduema, 2023, p. 79-108.
- DUARTE, Ana Lucia Cunha. SILVA, Renato Moreira. MOURA, Neria. Concepção de competência na BNCC e no documento curricular do território maranhense (DCTM). *Educação em Revista*, Marília, v.21, n. 02, p. 21-36, 2020.
- FAEDRICH, Anna Martins. *Autoficções: do conceito teórico à prática na literatura brasileira contemporânea*. Tese (Doutorado) – Faculdade de Letras, PUCRS. Porto Alegre, 2014.
- FAEDRICH, Anna Martins. Autoficção: um percurso teórico. *Criação & Crítica*, n. 17, p. 30-46, dez. 2016.
- FERREIRA, Lier Pires; *et al.* *Amplitude: História 9, Ensino Fundamental: Anos Finais*. 1. ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2022.
- MAUÉS, Eloísa Aragão. *Em câmara lenta, de Renato Tapajós: A história do livro, experiência histórica da repressão e narrativa literária*. São Paulo: Humanitas, 2012.
- NAPOLITANO, Marcos. Entre o Imperativo da Resistência e a Consciência da Derrota: a Literatura Brasileira durante o Regime Militar. *Literatura e Sociedade*, v. 21, n. 23, 2017, pp. 230-243.
- PRADO, Maria Lígia Coelho. O Brasil e a distante América do Sul. *Revista de História*. Universidade de São Paulo, n. 145, p. 127–149, 2001.
- RICCEUR, Paul. *Tempo e Narrativa*. vol. 1. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

- RÜSEN, Jörn. Aprendizado Histórico. *In*: SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão Chaves de Rezende. (orgs.). *Jörn Rüsen e o Ensino de História*. Curitiba: Ed. UFPR, 2010, pp. 41-49.
- SEDUC/MA. *Documento Curricular do Território Maranhense*. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 2019.
- SELIGMANN-SILVA, Márcio. Literatura de testemunho: os limites entre a construção e a ficção. *Letras*. Revista do mestrado em Letras da UFSM. Santa Maria, RS, UFSM; CAL, n. 16, jan./jul. 1998, p. 9-37.
- SEVCENKO, Nicolau. *Literatura como Missão: tensões sociais e criação cultural na Primeira República*. São Paulo: Brasiliense, 1999.
- STREJILEVICH, Nora. *Una sola muerte numerosa*. Córdoba, AR: Alción Editora, 1996.
- TAPAJÓS, Renato. *Em câmara lenta*. 2.<sup>a</sup> ed. São Paulo: Alfa-Omega, 1979.
- VALDÉS, Hernán. *Tejas Verdes*. Diario de un campo de concentración en Chile. Segunda edición. Barcelona: Editorial Laia, 1978.



Da ditadura ao conflito armado interno no  
Peru: uma análise da *historieta* “Efectos del  
puno terrorismo” como representação da  
violência política

Júlia Luciana Barra

Graduanda de Licenciatura em História. Universidade Federal de  
Juiz de Fora.  
julialuciana.barra@estudante.ufjf.br

## A DITADURA PERUANA (1968-1980) E A INSTABILIDADE POLÍTICA

Prado e Pellegrino (2014, p. 169) apontam em sua análise sobre as experiências ditatoriais na América Latina que o processo ditatorial ocorrido no Peru “apresenta uma estrutura política diferente das demais.” Isso porque os anos entre 1968 e 1980 foram marcados por posturas dúbias e consideravelmente distintas das demais ditaduras experienciadas nos territórios latinos.

Uma questão pertinente quando se trata dessas posturas é a constante oscilação, por parte dos presidentes desse contexto, nas suas políticas de governo. Mais à frente, abordarei com mais propriedade essa questão; a título de exemplo, é possível visualizar a tentativa de realizar a reforma agrária, a busca pela integração de populações indígenas e até mesmo a criação de políticas sociais e industriais, em busca de melhorar o fornecimento de bens e serviços dentro do Estado, esquivando-se, em alguma medida, da dependência econômica. Em contrapartida, essas propostas – especialmente a de nacionalização – iam sendo testemunhadas pelos EUA, que indicavam que não seria tão simples para que o país conseguisse essa autonomia.

Pensando em uma breve comparação com a ditadura civil militar brasileira (1964-1985), com relação ao tópico da nacionalização, no Brasil, como aponta Carlos Fico (2003), o regime manteve uma política de abertura ao capital estrangeiro, em que os presidentes tinham a preocupação em consolidar e fortalecer as relações com os EUA. Essa relação era bem mais explícita, até na forma de executar a repressão, já que os sistemas que o compunham se amparavam em espionagem, censura e polícia política, como o serviço nacional de informações (SNI).

Para melhor apresentar o contexto da ditadura peruana, é importante retornar ao mês de agosto de 1968, em que um golpe de Juan Velasco Alvarado derrubou Fernando Belaúnde Terry, que desde 1963, vinha governando o Peru. Nesse governo, o objetivo era realizar o “Plano Inca”, um conjunto de políticas baseado na ideia de incorporar as populações indígenas junto ao Estado, reconhecendo o

*quéchua* como língua oficial; a criação de uma indústria pesqueira; uma política externa bem representativa, e criação do SINAMOS (Sistema Nacional de Apoyo a la Movilización Social), onde a população colocava suas reivindicações. O objetivo desse órgão era incluir a população nas tomadas de decisões, facilitando a ideia de uma social democracia plena. Sucedeu-se que, com o passar do tempo: “a sua organização vertical e hierárquica não possibilitou aos militares controlar as mobilizações populares e muitas organizações criadas no âmbito da SINAMOS passaram a agir independentemente, fora das diretrizes oficiais do governo” (Crivelente; Kobashi, 2017).

Ainda com todas essas medidas, o governo tentava reforçar sua neutralidade diante do cenário político global em seu slogan “*nem capitalista, nem marxista-leninista*”. A questão que se fazia presente era que, à medida que o Estado trabalhava nesse movimento de nacionalização dos setores, os investidores estrangeiros não enxergavam vantagens em continuar investindo nesses domínios.

A partir do momento em que o Chile se tornou uma ditadura em 1973, com esteio dos EUA, fortaleceu no governo peruano a preocupação de uma possível invasão. Diante dessa situação, necessitou de apoio da União Soviética para compra de recursos armamentistas, a fim de se manterem preparados militarmente. Essa decisão foi fundamental para ressuscitar uma velha tensão política com os Estados Unidos e uma conseqüente pressão daquela população que foi incluída na política pelo próprio presidente, mas que, nesse momento, foi duramente silenciada e reprimida. As inconseqüentes tomadas de decisão de Alvarado causaram uma divisão entre os militares, e o governo sofreu um novo golpe em 1975, colocando Francisco Morales Bermúdez na presidência.

Com um governo de cunho liberal, Bermudez rompeu com a maioria dessas políticas e promoveu uma reaproximação com os EUA. Carregando parte desse contexto de endividamento e de uma crise econômica mundial em ascensão, adotou diversas medidas de austeridade, que incluiu o controle dos gastos públicos. Como consequência, a inflação permaneceu alta, corroendo o poder de compra da classe trabalhadora e aumentando a insatisfação social. O descontentamento gerado pela crise econômica, somado à repressão estatal aos

opositores, impulsionou protestos e mobilizações populares exigindo o retorno à democracia.

Diante desse cenário, convocou-se uma Assembleia Nacional Constituinte em 1978, buscando propor uma nova constituição para o país, o que foi efetivado em 1979. Já em 1980, realizaram-se novas eleições, pelas quais Fernando Belaúnde Terry retornou à presidência depois de anos de inatividade. Com repetidas propostas de liberalização da economia, abertura de mercado e defesa dos direitos humanos, o governo durou até 1985. No mesmo ano, Alan Garcia passa a governar o país. Com uma proposta populista, Garcia buscou consolidar a democracia, resgatando o desejo de um Estado autossuficiente, com baixa dependência externa, como Alvarado já havia tentado anos antes. Alan planejava projetos de redistribuição de renda, programas de assistência e, novamente, a nacionalização dos setores mais fundamentais da economia.

Em virtude das constantes “idas e vindas” entre presidentes, das políticas desarticuladas uns dos outros, associada ao fracasso dos projetos voltados à população rural, bem como ao enfraquecimento da esquerda, foi-se abrindo margem para o surgimento de grupos voltados à guerrilha urbana, como o Movimento Revolucionário Tupac Amaru (MRTA) e o Sendero Luminoso, que é o grupo que caberá ser analisado mais à frente neste texto.

#### PÓS DITADURA E ASCENSÃO DA VIOLÊNCIA POLÍTICA (1980-2000)

Dentro desse plano político, em 1990 inicia-se uma nova fase. A eleição é vencida por Alberto Fujimori, que surge como um “sujeito outsider”, ou seja, aquele que viria de fora daquele contexto para resolver os problemas, carregando o lema “tecnologia, trabalho e honestidade”. Em seu mandato, os serviços públicos em colapso foram privatizados e foi aplicado um plano de governo que criou uma nova moeda, ancorando-se no dólar. Essa política “[...] em consonância com o receituário neoliberal do consenso de Washington, se pautou pela abertura econômica, redução da inflação, a desregulação estatal e o corte nos gastos sociais” (da Motta Brandão, 2017, p. 85).

Em abril de 1992, com o apoio das Forças Armadas, Fujimori alegava que seus poderes estariam sendo reduzidos pela falta de apoio e adesão dos principais partidos do Peru. Além disso, o Congresso recusava-lhe conceder amplos poderes, como era projetado por ele. Assim sendo, o presidente realizou um autogolpe com apoio das Forças Armadas, já que tinha grande popularidade. Instaurou-se um governo provisório, após o fechamento do Congresso. Essas medidas permitiam que Fujimori desse continuidade à sua agenda, especialmente a de negociação com os órgãos financeiros, já que comprometeram-se a auxiliar financeiramente o país para renegociar a dívida que acometia o país com o passar dos anos.

Esse conjunto de ações, por sua vez, deu origem a “[...] um Estado delinquente liderado por Alberto Fujimori e pelo seu assessor Vladimiro Montesinos, caracterizado pelo nepotismo, a corrupção e a violação sistemática dos direitos humanos” (Barrientos-Parra, 2010, p. 200).

Em sequência, Fujimori propôs uma nova Assembleia Constituinte em 1992, onde formulou uma constituição demasiadamente liberal – na qual o Estado tinha pouco comprometimento com as questões sociais fundamentais à sua história –, aprovada no ano seguinte. A ideia era mascarar uma legalidade nas decisões políticas e consolidar aquele projeto de Estado pautado no neoliberalismo, sobretudo. Em setembro do mesmo ano, o governo condena Abimael Guzmán, líder do Partido Comunista do Peru e do Sendero Luminoso, à prisão perpétua, intensificando o descontentamento e a revolta dos grupos de guerrilha.

#### O SENDERO LUMINOSO E O INÍCIO DAS DISPUTAS ENTRE ESTADO E GUERRILHA NO “CONFLITO ARMADO INTERNO” (1980-2000)

Em linhas gerais, o Sendero Luminoso era fruto de uma onda universitária de 1968, na qual diversos estudantes migraram para a costa com a ideia de “desemburguesar” a sociedade peruana. Tentaram arquitetar um movimento guerrilheiro inspirando-se na Revolução Cultural Chinesa, especialmente por seu apelo à questão agrária.

Enquanto vertente do Partido Comunista Peruano, esse grupo buscava capturar as massas, posicionando-se contra o Estado – entendido como um aparato representativo da elite capitalista e imperialista.

Desse modo,

O objetivo traçado, portanto, era a destruição do imperialismo, do capitalismo burocrático e da propriedade feudal, apoiando, com algumas condições, o capital médio. Essas seriam as primeiras tarefas da revolução peruana, visando se tornar uma república popular com nova democracia, que depois se transformaria em uma revolução socialista, para finalmente chegar ao comunismo, mediante revoluções culturais (Bonilla, Morotti; 2015).

As primeiras ações do Sendero Luminoso eram orientadas à tomada de poder em pequenas comunidades peruanas, e não tiveram como foco o Estado, de imediato. Conforme pontua a Comissão da Verdade e Reconciliação (CVR), o conflito teve início em maio de 1980, com um atentado do Sendero a uma vila denominada Chuschi, na cidade de Ayacucho.

Nesse momento, o grupo objetivava causar danos de maneira geral, e não necessariamente vítimas fatais. O importante era causar uma agitação nessas comunidades:

Suas ações não podiam provocar no Estado a necessidade de uma forte intervenção repressora utilizando-se das Forças de Ordem. O Sendero não estava preparado o suficiente, neste momento, para enfrentá-las, embora soubesse da sua falta de organização e despreparo (Coimbra, 2015, p. 81).

Uma das principais características desse conflito é, justamente, esse movimento de ação e reação, tanto dos guerrilheiros quanto do governo. Como os ataques iam ocorrendo em cidades pequenas e distantes de Lima, inicialmente as autoridades não colocaram a devida atenção. Essa atitude foi fundamental para que o Sendero ganhasse força e dimensão, disseminando a premissa de aniquilar o imperialismo e o capitalismo, instaurando um novo Estado, em que os trabalhadores teriam participação.

Com ataques posteriores, e mais desenvolvidos, iniciou-se a intervenção estatal militarizada. Ainda de acordo com a CVR, essa intervenção partiu da noção de que havia uma necessidade em proteger a sociedade civil dos ataques violentos desses grupos a instituições democraticamente eleitas, e aos direitos básicos do país. Porém, “a estratégia militar provocou mais terror do que se esperava. Com o Sendero disperso pelo campo e refugiado em outras regiões, os militares aplicaram a violência indiscriminadamente no intuito de aniquilar os senderistas” (Coimbra, 2015, p. 113).

O avanço do Conflito Armado Interno gerou, diante de todo esse contexto, um cenário de instabilidade assustador, no qual tanto o Sendero Luminoso quanto o Estado peruano recorreram a métodos descontrolados de repressão. O caráter difuso da insurgência senderista dificultava a contenção do conflito, transformando áreas rurais e indígenas em epicentros de uma disputa política que ultrapassou a lógica de um combate convencional e atingiu diretamente a população civil. A brutalidade estatal em resposta a esse cenário aprofundava a desconfiança dessas comunidades no governo e ia alimentando aquele discurso conhecido das guerrilhas. Assim, acontecia um ciclo de violência cada vez mais difícil de ser controlado, onde a ausência de estratégias sistemáticas para solucionar a crise consolidaram um ambiente de medo e repressão, no qual a violência se tornou um elemento cotidiano.

Em virtude disso, a CVR estimou 69.280 peruanos mortos e/ou desaparecidos no período que corresponde a 1980 e 2000. É importante chamar a atenção para a peculiaridade desse conflito, ocorrido após uma ditadura, especialmente quando colocado em perspectiva ao processo de redemocratização vivido em outros países da América Latina, como o próprio exemplo já mencionado, o do Brasil.

Enquanto assistimos a pressão popular pela condenação às violações de direitos humanos, o crescimento de movimentos sociais, a criação de novas constituições e a busca por justiça e memória, o quão assustador é tomar consciência de que um país vivencia o ápice da violência política e da violação dos direitos humanos de maneira tão específica. De tal modo, propõe-se, a seguir, uma análise sobre de

que maneira as histórias em quadrinhos, ou *historietas*, são capazes de representar esse momento específico da História do Peru.

### “EFECTOS DEL PUNO TERRORISMO”: ANÁLISE DA HISTORIETA COMO DISCURSO DE REPRESENTAÇÃO DA VIOLÊNCIA

O material em questão foi disponibilizado pela plataforma digital do Centro de Documentacion y Investigacion (CDI) do Lugar de Memória. A Comissão Multissetorial de Alto Nível (CMAN) está a cargo do Ministério da Justiça e Direitos Humanos do Peru, e é responsável por organizar as coleções de acervos documentais desse centro de documentação. Essa equipe está dentro de uma lei do ano de 2005, que estabeleceu um plano para as vítimas da violência do Conflito Armado Interno, baseando-se nas conclusões feitas pela Comissão da Verdade e Reconciliação.

A *historieta* “Efectos del Puno terrorismo” faz parte de um concurso proposto e construído pela CMAN, sem finalidade lucrativa. De acordo com a secretaria executiva da comissão<sup>1</sup>, esse concurso foi realizado entre 2013 e 2019 em oito localidades do Peru, seguindo o Plano Integral de Reparações que foi criado com essa lei em 2005. Foi realizado em, aproximadamente, duas ou três escolas das regiões mais afetadas pelo Conflito.

Houve uma oficina informativa sobre o contexto histórico e os impactos à sociedade peruana, e logo depois ocorreu a confecção desse material. Os objetivos deste concurso giravam em torno da questão do diálogo intergeracional, com a coleta de relatos, e a construção de uma proximidade dos estudantes com as memórias familiares desse cenário histórico.

A escolha desses quadrinhos se justifica pela intensidade gráfica e narrativa presente nas páginas, que evidencia não apenas os confrontos entre o Estado e os grupos insurgentes, mas também os impactos diretos desse contexto sobre a população civil. Diante dessa representação, tornou-se essencial compreender a natureza daquela vio-

---

<sup>1</sup> A dúvida foi esclarecida por meio de uma consulta realizada via e-mail com a representante da secretaria executiva da CMAN, Katherine Jimenez.

lência retratada, seus agentes e as dinâmicas que possibilitaram sua ocorrência. A partir dessa inquietação inicial, a pesquisa se desenvolveu no sentido de analisar como as historietas se configuram como espaços de memória e denúncia, oferecendo uma leitura simbólica e histórica do período.

O material em questão foi produzido por uma aluna da quinta série de uma instituição de ensino pública da cidade de Puno, no ano de 2017. Possui cinco páginas, contando com a capa. Entretanto, nesse texto só serão analisadas as páginas cujo conteúdo é mais significativo dentro do contexto já mencionado.

A cidade de Puno foi uma das mais afetadas pela violência no Conflito, devido a uma combinação de fatores geográficos, econômicos e sociais. A cidade possuía uma baixa infraestrutura, além de contar com a maioria de sua população indígena. Além disso, por fazer fronteira com a Bolívia, a cidade ficava em um local estratégico para que os grupos de guerrilha pudessem criar rotas de fuga e adquirir recursos.

Pensando em uma alternativa aos estudos tradicionais sobre essa temática, é possível compreender de que forma as *historietas* oferecem uma perspectiva muito própria da maneira como o Conflito Armado Interno no Peru se construiu e se estabeleceu, e mais do que isso, sobre a memória que é expressa em cada página desses materiais. Só no ano de 2017, a plataforma do Lugar de Memória condensa mais de cento e dez historietas, de diversas escolas e alunos. Ou seja, além de tudo, são contextos sociais e culturais diversos, que juntos, formam um grande panorama do que significou esse período histórico.

A educação histórica já não se limita à transmissão de fatos e datas repetitivamente, mas tem buscado promover uma compreensão crítica sobre o passado, destacando os múltiplos sujeitos, vozes e principalmente, as narrativas que compõem a história. Nesse sentido, ao retratar a(s) violência(s) vividas pelas comunidades afetadas pelo Conflito Armado Interno, essas narrativas gráficas favorecem a construção de um pensamento histórico mais complexo e sensível, que faz parte das disputas de memória. Além disso, permitem que os leitores estabeleçam conexões entre o passado e o presente, refletin-

do sobre as continuidades e descontinuidades dessas dinâmicas de opressão e resistência.

Assim, as *historietas* atuam não apenas como registros de um período traumático, mas como agentes ativos na formação de uma cidadania consciente, engajada na preservação da memória e na luta por justiça histórica, que é justamente a proposta da Lei n.º 28.592 de 2005, já mencionada anteriormente. Essa legislação estabeleceu medidas de reparação simbólica e material às vítimas da violência política, incluindo indenizações, restituição de direitos e iniciativas de memória, que é o caso da produção dos quadrinhos. Uma medida como essa serve para indicar que a justiça histórica não deve se limitar apenas a compensações financeiras ou políticas de reparação, mas também se dispor a construção coletiva de uma memória pública que reconheça o sofrimento e a resistência das populações atingidas.

Conforme Calandria (2008, p. 1 *apud* Casella, 2016) pontua, de maneira perspicaz:

A *historieta* é um meio de comunicação privilegiado. Nos permite contar histórias da penumbra da nossa timidez, soldando imagens que desenhem sonhos e cenários com as emoções, situações e pensamentos descritos pelas palavras.

As *historietas* articulam elementos visuais e narrativos que permitem uma reconstrução simbólica desse contexto. Na combinação de ilustrações e texto, essas narrativas gráficas não apenas representam a violência e suas consequências, mas também capturam as percepções e sentimentos daqueles estudantes que as construíram. É possível refletir, ainda, que temos conhecimento de que esses sujeitos não testemunharam esse momento histórico, apenas tiveram acesso à memória. Então, combinando o empírico com o imaginável, foram capazes de informar-nos sobre uma realidade.

Nesse sentido, nas Figura 1 e 2, é possível observar que a estudante expôs o violento contexto histórico anteriormente mencionado através da construção de uma pequena história, que é contada através de um narrador. A presença de figuras de linguagem – como as onomatopeias – permitem uma leitura ainda mais imersiva no que

ela está narrando, à medida que indicam gritos e sons de tiro, elementos que caracterizam aquele cenário de disputa fortemente militarizada. E, mais do que isso, também aparecem nessas páginas a manipulação de armas, as casas feitas com materiais simples, como a palha – indicando uma área ruralizada –, além de viaturas policiais, pessoas em sofrimento e sujeitos vestindo carapuças.

Figura 1: Representação da violência através de elementos gráficos – Página

1



Fonte: “Efectos del Puno Terrorismo”. Ministério da Cultura do Peru (2017).

Figura 2: Representação da violência através de elementos gráficos – Página



Fonte: “Efectos del Puno terrorismo”. Ministério da Cultura do Peru (2017).

Agora, falando propriamente da narração que compõe os quadri-nhos, nas Figuras 3 e 4, observa-se um discurso bastante indicativo do incômodo que esse Conflito causava na população.

O tom do narrador principal, quando conta a história, sugere uma crítica à resposta do governo que, ao tentar combater o terrorismo, cometeu os mesmos abusos e injustiças. Isso fica evidente na fala “O Estado, ao tentar acabar com o terrorismo, também cometeu injustiças.”<sup>2</sup> (tradução livre), indicando que a repressão estatal não foi seletiva, mas indiscriminada.

O discurso também ressalta as inúmeras dificuldades vividas pela população naquele momento, como os apagões e os saques, apontando para um cenário de caos e desordem. A própria frase “O toque de recolher começou”<sup>3</sup> (tradução livre) evidencia essa implementação de medidas de controle social, que restringia a liberdade daquela comunidade, sob o pretexto de restaurar a ordem. Dessa forma, a narrativa exposta na *historieta* sugere que, em meio ao conflito, não apenas os insurgentes, mas também o próprio Estado contribuíram para a disseminação da violência e do medo.

Novamente, as representações visuais presentes nesse material, com suas alusões à violência e aos conflitos entre o Estado e o Sendero Luminoso, revelam que há uma interpretação coletiva dos eventos históricos que ultrapassa o simples registro factual. Afinal de contas, é notório que alguma narrativa foi previamente selecionada e, consequentemente, transmitida aos alunos que fizeram parte desse curso.

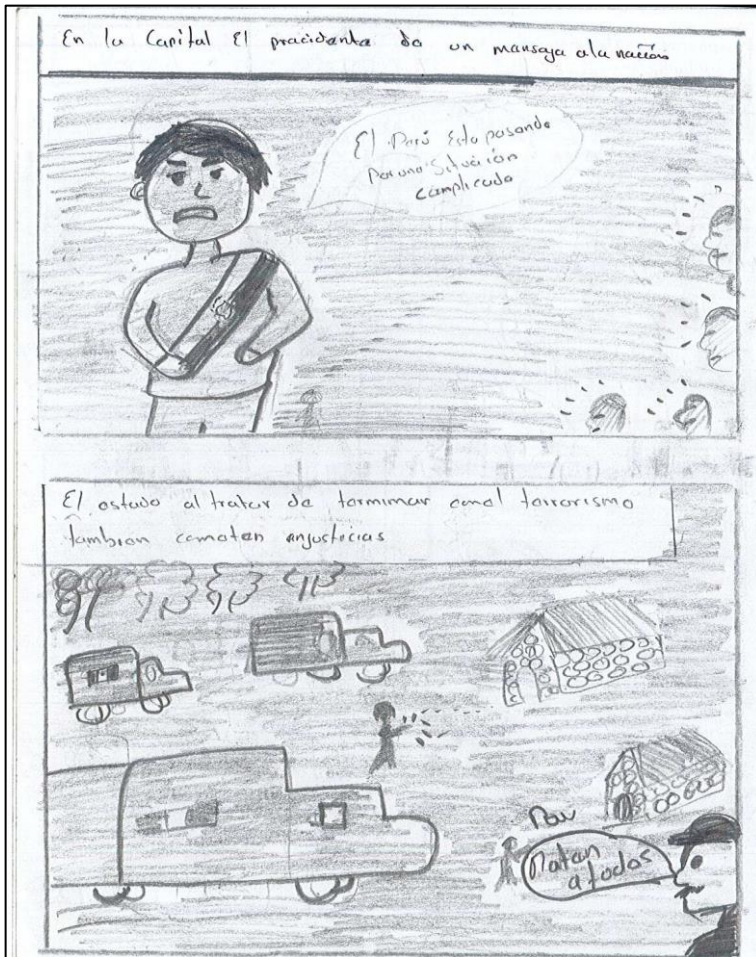
Analisar representações visuais da violência como essas parece ser bastante significativo no sentido de que promove outro olhar sobre a história do Conflito Armado Interno. Esse ponto de vista coloca a memória coletiva como um processo dinâmico e em constante transformação, que envolve não só a lembrança dos eventos históricos, mas também a sua ressignificação nas gerações posteriores – que é o que acontece em cada um dos quadrinhos.

---

<sup>2</sup> No original, em espanhol, “El estado al tratar de terminar con el terrorismo también cometió injusticias”. A fala é do segundo quadrinho, da primeira página, na parte superior esquerda.

<sup>3</sup> No original, em espanhol, “Comenzaron los toques de queda”. A fala é do último quadrinho, da segunda página, na parte inferior direita.

Figura 3: Discurso narrativo – Página 1



Fonte: “Efectos del Puno terrorismo”. Ministério da Cultura do Peru (2017).

Figura 4: Discurso narrativo – Página 2



Fonte: “Efectos del Puno terrorismo”. Ministério da Cultura do Peru ( 2017).

## AS HISTORIETAS E SEU PAPEL NA EDUCAÇÃO HISTÓRICA

Nesse momento, no qual se busca compreender os símbolos e narrativas presentes nas *historietas*, é importante destacar que a educação sobre esse Conflito é uma forma de política de memória de fundamental relevância, onde as *Historietas* – no caso do Peru – são recursos pedagógicos potentes, conforme Albarracín (2008, p. 2 *apud* Casella, 2016) pontua categoricamente:

Conhecer adolescentes a partir da leitura de suas criações é uma maneira menos rigorosa e mais ambígua, mas por sua vez mais rica e profunda de ingressar ao seu mundo pessoal. A criação de historietas pode ajudar a que o ou a docente se aproxime das subjetividades dos seus estudantes.

Esse potencial educativo reside não apenas na transmissão de informações históricas – conforme é padrão na chamada História Tradicional –, mas na possibilidade de engajamento subjetivo dos leitores, permitindo que a experiência individual e coletiva do passado seja explorada de maneira dinâmica entre múltiplos sujeitos. Ou seja, na situação em que uma estudante produz esses quadrinhos com a sua leitura sobre um contexto histórico que não foi vivido por ela, devido a sua idade, ela possibilita que outros consigam introduzir-se nesse universo de acontecimentos. E, nesse momento, esses sujeitos outros vão construir conhecimento a partir do desconhecido. Há muita potencialidade – especialmente no que diz respeito à aprendizagem histórica – em envolver-se em uma realidade que não é a que pertence a nós habitualmente.

E pensando desse modo, Biesta (2013, p. 92) reflete sobre a chamada “aprendizagem significativa”. Essa modalidade de conhecimento ocorre justamente quando os sujeitos são colocados diante do desconhecido, diante de outras realidades socioculturais, e assim produzem questionamentos e reflexões críticas:

[...] quando falo ao estranho, quando me revelo ao estranho, quando quero falar na comunidade daqueles que não têm nada em comum,

então tenho de encontrar minha própria voz, então sou *eu* quem tem de falar – e ninguém mais pode fazer isso por mim. Para dizer em outras palavras, é essa própria maneira de falar que me constitui como um indivíduo único como *eu*, e ninguém mais.

Nesse sentido, as *historietas* cumprem um papel essencial no momento em que apresentam narrativas visuais e textuais que desafiam os leitores a interpretarem múltiplas perspectivas, estimulando um aprendizado que transcende a mera reprodução de fatos históricos. Ao serem construídas como ferramentas didáticas dentro de um plano de reparação, elas possibilitaram que aqueles estudantes compreendessem não apenas os eventos que marcaram a história de seu país, mas também as formas pelas quais esses eventos continuam a ressoar na sociedade contemporânea.

Pois, como observa Pereira e Seffner (2008, p. 119):

[...] [o] ensino de história coloca os estudantes diante das representações que as gerações passadas produziram sobre si mesmas (nossas fontes) e, ao mesmo tempo, estimula-os a elaborar a crítica das representações que hoje produzimos sobre nosso próprio passado. Então, ao ensinarmos história na escola, pomonos a ensinar a ler o passado através das representações que sobre o passado estão sendo ou foram produzidas, mas também, quem sabe, através dos vestígios deixados pelas gerações anteriores.

Ao colocar os estudantes, na aula de História, diante de narrativas que diferentes gerações produziram sobre si mesmas, abre-se a possibilidade para um diálogo entre o passado e o presente, e estimula-se uma compreensão mais complexa dos acontecimentos históricos. Essa complexidade pode vir justamente do confronto de narrativas que existe entre a memória histórica oficial, e as histórias não contadas ou marginalizadas. Quando se discute os regimes autoritários e o contexto ditatorial, o confronto de narrativas é ainda mais significativo dentro da realidade de uma região ou país. Assim, a potencialidade de expor os alunos a outras realidades dentro do espaço escolar é justamente fazer com que sejam estimulados a refletir sobre a complexidade dos acontecimentos históricos, percebendo-os não como

eventos isolados, mas sobretudo como processos que continuam a reverberar no presente.

Em conclusão, as *historietas*, ao serem construídas como ferramenta pedagógica no contexto de política de memória e reparação do Conflito Armado Interno no Peru, desempenham um papel crucial na reconstrução das memórias silenciadas, e nas narrativas complexas que marcam esses períodos traumáticos. Elas não apenas expõem os eventos de forma mais acessível, mas também oferecem uma visão crítica sobre as consequências tanto da ditadura quanto do conflito.

Ao colocar as memórias das experiências vividas durante o conflito no papel, essas narrativas visuais (e textuais) possibilitam que os estudantes reflitam sobre as complexidades do passado e percebam as ressonâncias desses eventos na construção da identidade nacional. Dessa forma, as *historietas* atuam até mesmo como uma ferramenta de mediação, aproximando o passado de um presente que ainda busca entender as feridas deixadas pela ditadura e pelo conflito armado.

## REFERÊNCIAS

- BARRIENTOS-PARRA, J. O CASO FUJIMORI: EXEMPLO DE SUPERACÃO DA IMPUNIDADE EM AMÉRICA LATINA. *Revista de Estudos Jurídicos da UNESP*, Franca, v. 14, n. 19, 2011. DOI: 10.22171/rej.v14i19.229.
- BENEGAS, María Lourdes Murri. La construcción de la memoria en América Latina. Las memorias en pugna en el Perú pos conflicto armado interno. *el@ tina. Revista electrónica de estudios latino-americanos*, v. 17, n. 65, p. 15-32, 2018.
- BIESTA, Gert; *Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano*. Belo Horizonte; Autêntica Editora, 2013.
- BONILLA, Heraclio; MOROTTI, Fernanda Gdynia. Peru – *Portal Contemporâneo da América Latina e Caribe*; São Paulo, 2015. Disponível em: <https://sites.usp.br/portalatinoamericano/peru>. Acesso em: 15 mar. 2025.
- CASELLA, Rosa Alicia Nonone. *As histórias em quadrinhos na educação do Peru no século XXI*. 2016. Dissertação de Mestrado.

- Universidade Federal de Pernambuco. Comisión de la Verdad y Reconciliación. *Informe Final*. Lima: CVR, 2003.
- COIMBRA, Angelo. O conflito armado e a violência no Peru sob a ótica da Comisión de la Verdad y Reconciliación. *Informe Final (1980 a 2003)*. 2015. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Minas Gerais.
- COMISIÓN DE LA VERDAD Y RECONCILIACIÓN. *Informe Final*. Tomo II. Lima: CVR, 2003. Capítulo 1, p. 13. Disponível em: <https://www.cverdad.org.pe/ifinal/>. Acesso em: 15 mar. 2025.
- CRIVELANTE, Mariana Ramos; KOBASHI, Nair Yumiko; JATENE, Caio Vargas; OLIVEIRA, Lais de. Histórico da Ditadura Civil-Militar do Peru. *Memória e Resistência*, 2017. Disponível em: [https://memresist.webhostusp.sti.usp.br/?page\\_id=291](https://memresist.webhostusp.sti.usp.br/?page_id=291). Acesso em: 15 mar. 2025.
- DA MOTTA BRANDÃO, Rafael Vaz. Reformas neoliberais no Peru: crise do Estado, privatizações e autoritarismo político (1990/2000). *Revista Latino-Americana de História*, v. 6, n. 18, p. 72-89, 2017.
- EFFECTOS DEL TERRORISMO EN PUNO. *Centro de documentación e investigación*, Ministério da Cultura do Peru, 2017. Disponível em: <<https://lum.cultura.pe/cdi/historieta/efectos-del-terrorismo-en-puno>>. Acesso em: 08 mar. 2025.
- FICO, Carlos. “Espionagem, polícia política, censura e propaganda: os pilares básicos da repressão”. In: Ferreira, Jorge & Lucília A. N. Delgado (Orgs.). *O Brasil Republicano*. Volume 4. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003, p.167-205.
- PRADO, Maria Lígia; PELLEGRINO, Gabriela. *História da América Latina*. São Paulo: Contexto, 2021.



¿Qué les pasa a los jóvenes en los museos y espacios de memoria? Reflexiones sobre la enseñanza de la Historia y la transmisión del pasado dictatorial en Sao Paulo y Buenos Aires

Marcelo Henrique Leite

Doctor en Historia (UNIRIO). Actualmente, realiza un posdoctorado en la UNICAMP, con una beca de la FAPESP, centrado en estudios de memoria, patrimonio y violencia política de 1932. En el marco de su doctorado, realizó una pasantía académica por el Programa PDSE/CAPES en la Universidad Nacional de General Sarmiento, en Buenos Aires, Argentina, donde desarrolló una investigación sobre los usos didácticos del Museo Sitio de Memoria ESMA. Su tesis propone una perspectiva comparativa sobre los usos docentes de museos en las clases de historia en São Paulo y Buenos Aires.

Mariana Paganini

Doctoranda en Ciencias de la Educación (FFyL-CONICET), Magíster en Historia y Memoria (FaHCE-UNLP) y Profesora de Historia (FFyL-UBA). Docente de grado y posgrado en la Universidad de Buenos Aires y en la Universidad Nacional de Quilmes, especializada en Didáctica de la Historia, patrimonio e historia reciente. Además es profesora de Historia en el nivel secundario.

O ato de caminhar também é um aspecto importante de minha memória a respeito daquela visita a Oradour: minha própria presença física e meu movimento através do lugar. Sem dúvida, podría ter lido um livro a respeito do que aconteceu ali, na paz e na tranquilidade de outro lugar. Isso talvez também tivesse deixado uma impressão, e, tempos depois, eu talvez tivesse lembrado quando e onde li aquele livro. Contudo, como caminhei por aquele lugar, aquela minha experiência deixou uma impressão especialmente intensa. O que eu vi, senti e percebi –juntamente com o conhecimento que adquiri – está permanentemente retido em minha memória, como uma totalidade (Dolff-Bonekämper, 2017, p. 62).

Las visitas escolares a museos y espacios de memoria son experiencias integrales, que involucran de manera sensorial, emocional e intelectual a los estudiantes. Gabi Dolff-Bonekämper en el epígrafe que inicia este capítulo, señala que recorrer estos lugares trasciende el mero desplazamiento físico; implica abandonar una posición cómoda para establecer una conexión profunda y subjetiva con el pasado. Desde esta perspectiva, el presente escrito se centra en analizar las experiencias de jóvenes que participaron en visitas escolares a sitios que funcionaron como dispositivos represivos durante las últimas dictaduras en Brasil y Argentina.

A partir de una metodología cualitativa, que integra el análisis de fuentes diversas (observaciones de clases y visitas educativas, entrevistas en profundidad a estudiantes y formularios de evaluación completados por ellos luego de las visitas<sup>1</sup>), abordamos las experiencias de los jóvenes en tres espacios: el Memorial da Resistência de São Paulo<sup>2</sup>, en la ciudad de São Paulo, Brasil; el Espacio para la Me-

---

<sup>1</sup> El capítulo 7 de la tesis de Marcelo Leite (2024) las presenta de manera detallada y analítica.

<sup>2</sup> De aquí en adelante lo llamaremos “Memorial”. La investigación de Leite en su tesis de maestría (2018), sobre la relación entre la enseñanza de la historia y los museos, motivó la elección del Memorial como uno de los escenarios de estudio de su tesis doctoral (Leite, 2024). Entre las cuestiones que influyeron en esta elección se destacan: su singularidad como único espacio en Brasil dedicado a la musealización del pasado dictatorial hasta 2025; los desafíos de la enseñanza sobre la dictadura militar; y los diferentes usos pedagógicos

moria y la promoción de los Derechos Humanos ex Centro Clandestino de Detención, Tortura y Exterminio “Olimpo” (CCDTyE)<sup>3</sup> y el Museo Sitio de Memoria ESMA<sup>4</sup>, ambos situados en la Ciudad de Buenos Aires, Argentina.

Más allá de sus historias institucionales, denominaciones, narrativas y estrategias de exhibición particulares, los tres espacios presentan elementos en común. En primer lugar, son resultado de las luchas de afectados directos por las dictaduras sudamericanas (expresos políticos, sobrevivientes, familiares de desaparecidos, hijos, entre otros) quienes, en articulación con otros actores de la sociedad civil, lograron transformar lugares donde ocurrió la represión en

---

que los profesores hacen de las visitas escolares a museos que abordan pasados sensibles. En este capítulo, se analizan 395 formularios de evaluación de visitas educativas realizadas entre 2009 y 2014, para comprender los significados que los jóvenes atribuyen al museo. La muestra corresponde mayoritariamente a estudiantes de 14, 16 y 17 años de escuelas públicas de São Paulo.

<sup>3</sup> De aquí en adelante lo llamaremos “Olimpo”. Su elección como caso de estudio en la tesis de Paganini (2020) se fundamenta en tres rasgos distintivos: su profunda vinculación con el territorio, la construcción de una narrativa singular sobre el pasado reciente argentino, y el desarrollo de estrategias pedagógicas innovadoras; aspectos que lo diferencian de otros espacios de memoria en la ciudad de Buenos Aires. El trabajo de campo de su investigación incluyó la observación de visitas guiadas, en las que participaron grupos heterogéneos en términos socioeconómicos (de diversos barrios de la Ciudad de Buenos Aires, de escuelas públicas y privadas, laicas y confesionales) y con distintas trayectorias familiares y políticas. Posteriormente, realizó entrevistas semi-estructuradas a 21 jóvenes (11 varones y 10 mujeres) de entre 16 y 21 años que participaron en estas visitas durante 2016 y 2017.

<sup>4</sup> De aquí en adelante lo llamaremos “ESMA”. Este museo fue seleccionado como caso de estudio en la investigación doctoral de Leite (2024) con el objetivo de realizar un estudio comparativo sobre las formas en que los docentes utilizan los museos para enseñar la dictadura. La elección se fundamentó en su relevancia como centro clandestino emblemático en Argentina y su alta demanda de visitas escolares. El estudio contrastó las trayectorias de redemocratización y políticas de memoria entre Brasil y Argentina, examinando su incidencia en los usos educativos de estos espacios. Para ello, se observaron 10 visitas realizadas entre octubre de 2022 y junio de 2023, cada una con aproximadamente 30 estudiantes, generalmente de 16 o 17 años, de colegios públicos. Esta fase de la investigación contó con financiamiento del Programa de Doctorado en el Extranjero (PDSE/CAPES).

espacios para la memoria y la promoción de los derechos humanos. En segundo lugar, sus narrativas se construyen a partir de los testimonios de las víctimas, dan cuenta de la trayectoria de ocupación de los edificios y promueven reflexiones en los visitantes acerca del autoritarismo y de las violaciones a los derechos humanos, tanto históricas como contemporáneas, en consonancia con la premisa del “Nunca Más”. Finalmente, en los tres casos, el público mayoritario está conformado por estudiantes de escuelas secundarias.<sup>5</sup>

Este ensayo es producto de un intercambio intelectual. Nosotros, el autor y la autora, compartimos trayectorias profesionales afines: somos docentes en el nivel secundario hace más de una década e investigadores en el campo de la enseñanza de historia, abocados al estudio de la relación entre las escuelas y los museos/espacios de memoria para la transmisión del pasado reciente a las nuevas generaciones en Brasil y Argentina.

Desde esta perspectiva, centramos nuestra atención en los jóvenes. Observamos que son escasas y dispersas las producciones académicas que analizan los significados que construyen los estudiantes de la escuela secundaria en torno al pasado reciente en los museos y espacios de memoria en la región. Asimismo, identificamos la ausencia de estudios que aborden esta problemática desde un enfoque comparativo. En consecuencia, a partir de febrero de 2023, iniciamos un espacio de diálogo para compartir reflexiones y establecer cruces que permitan captar las singularidades y los puntos en común entre nuestras investigaciones.

Nos proponemos mostrar que los jóvenes se conectan con el pasado reciente en estos espacios a través de las emociones y los sentidos, es decir: más que los aspectos explicativos presentes en las na-

---

<sup>5</sup> Para comprender mejor las diferencias y puntos de contacto entre los tres espacios, instamos a la lectura de las “descripciones densas” (Geertz, 1983) de los mismos incluidas en el Capítulo 4 de la tesis “O museu e a escola: o ensino da ditadura militar em aulas de história em São Paulo e Buenos Aires” (Leite, 2024) y en el Capítulo 2 de la tesis «Experiencia y transmisión intergeneracional: La construcción de significados en los y las jóvenes visitantes del Espacio para la Memoria y la Promoción de los Derechos Humanos ex CCDTyE “Olimpo” (2015-2017)» (Paganini, 2020).

rrativas que allí se despliegan, es el componente afectivo el que favorece la construcción de significados durante y después de la visita. Para abordar el análisis de esta cuestión, construimos una tabla comparativa que nos permitió organizar y relacionar los datos obtenidos en los trabajos de campo de nuestras tesis (Paganini, 2020; Leite, 2024) a partir de cinco ejes centrales: los modos en que el marco de la salida escolar condiciona la experiencia de visita a los espacios de memoria; cómo opera la conjunción entre materialidad y testimonio en la apropiación del pasado reciente; las formas en que los jóvenes establecen conexiones con las vivencias de las víctimas; las interacciones entre las narrativas de los espacios de memoria, las propuestas escolares y las representaciones de los estudiantes; y, por último, cómo se articulan durante las visitas las problemáticas de derechos humanos, tanto pasadas como presentes. Finalmente, decidimos estructurar este capítulo en tres verbos que condensan las discusiones que la tabla nos permitió visualizar: imaginar, sentir y disentir.

## IMAGINAR

En el libro *La lectura del tiempo pasado: memoria y olvido* (1999), Paul Ricoeur escribió dos capítulos que contribuyen a reflexionar sobre el tema de la imaginación de los pasados sensibles en los espacios de memoria y los museos. Basándose en la obra de Aristóteles y Platón, el autor muestra que la memoria (aunque pretenda ser fiel y exacta) y la imaginación (que puede situarse en los ámbitos de la ficción, lo irreal, lo virtual y lo posible) comparten un aspecto común: hacer presente algo ausente. Ricoeur señala que la imaginación parte del *eikón* (imagen), desde la cual se crean sensaciones en el presente mediante signos o marcas del pasado. Trasladado a los espacios que aquí nos convocan, el edificio y su materialidad pueden tomarse como signos a los que el autor se refiere.

Los sitios de memoria/museos donde ocurrieron los hechos guardan una relación de continuidad con el pasado que evocan, a pesar de las modificaciones que sufrieron y de las distintas interpretaciones que allí habitan (Violi, 2014). Esto hace que la transmisión adquiera

en estos sitios características particulares. Las huellas materiales y los testimonios que generalmente constituyen la materia prima de los relatos que allí se producen y transmiten, habilitan a quienes los transitan a acercarse al pasado de un modo que incluye la explicación histórica, pero la excede.

En los relatos de los estudiantes que visitaron el Olimpo y el Memorial, la materialidad desempeña un rol central en sus conclusiones. Es importante señalar que, en términos cuantitativos, ésta es la respuesta más recurrente. Por un lado, le atribuyen a dicha materialidad el sentido de prueba o testimonio tangible del pasado. Hablan de un lugar que vuelve la historia “real”, “creíble”, “donde pasaron las cosas”, “prueba de lo que ocurrió”, donde pueden acceder “de primera mano” a los hechos:

cuando vos **lo ves**, para muchos de nosotros que nunca lo vivimos, es como que... empezás a decir ‘**esto pasó**’ y **no es que te dicen que eso pasó** [Matías, 18 años, 7/11/2017].<sup>6</sup>

Observamos que espacios de memoria/museos funcionan como lugares de enunciación que producen un efecto de autenticidad muy contundente. Visitar el lugar donde transcurrieron los hechos que están estudiando les genera a los estudiantes expectativas de poner en escena y objetivar los relatos de sus docentes:

[La visita al sitio] te da un plus porque **lo vuelve real. Estudiarlo en un libro no es real** (...) todo lo que vimos en la visita lo podría haber dicho [la profesora] en clase perfectamente. Pero ir al centro de detención lo volvió real. O sea, volvió real la historia [Constanza, 17 años, 10/11/2017].

Por otro lado, en general, expresan que la visita a los espacios es “un viaje a través de la historia”, “hacia el pasado”, que permite “vi-

---

<sup>6</sup> La transcripción de las voces de los estudiantes en la lengua original responde a una decisión ética y metodológica que busca preservar la autenticidad de sus expresiones, respetar su identidad cultural y evitar las distorsiones interpretativas que podrían generarse en la traducción.

sualizar” y “vivenciar” la historia<sup>7</sup>. Transitar el lugar, observar sus marcas, los restos materiales, el tamaño de los muros, su ubicación dentro de la ciudad, la temperatura, entre otros elementos, permite, por medio de las sensaciones, reconstruir imágenes del pasado.

La metáfora del viaje, como señalan Fernando Bárcena Orbe, Jorge Larrosa Bondía y Joan-Carles Mélich Sangrà (2006) remite a la experiencia, a una salida que confronta a los sujetos con lo extraño y les ofrece la posibilidad de un nuevo comienzo. Desde esta perspectiva, viajar implica pasar de un lugar común y cotidiano (la escuela, la casa) a otro externo (un espacio que fue utilizado para la violencia). No se trata solo del tránsito entre lugares, sino también de las interacciones que generan percepciones basadas en el contacto con lo externo. En otras palabras, salir de la escuela significa para los estudiantes la oportunidad de ver otras cosas, de obtener nueva información pero, sobre todo, de interactuar con otras personas y de vivenciar con sus compañeros situaciones distintas a las del aula.

En el caso de los espacios aquí tratados, las intersecciones temporales y las interacciones inter e intra generacionales permiten que los estudiantes resignifiquen sus percepciones sobre el tema:

Bom, eu achei muito interessante o que a educadora nos explicou, resumindo foi uma **viagem na história** [Henrique, 17 años, 3/03/2013].

[...] porque **visualizamos** e aprendemos bastante coisa. [Kyla, 13 años, 24/05/2013].

[...] **parece que estamos viviendo na época** [Cleyton, 12 años, 21/06/2013].

La materialidad “incompleta” del sitio (los vestigios de lo que fue) motiva a los jóvenes a sensibilizarse y figurarse lo que está ausente. El lugar se presenta irreductible ante la mirada de los estudiantes y es esta imposibilidad de aprehenderlo en su completitud lo que gene-

---

<sup>7</sup> Sobre el tema de la visualización del pasado en los museos de historia ver: LEITE, M. H. Para que os alunos visualizem a história: o Museu Republicano “Convenção de Itu” e o ensino de história. *Anais do Museu Paulista: História e Cultura Material*, São Paulo, v. 32, p. 1–39, 2025.

ra las condiciones para la imaginación (Paganini, 2020). En este sentido, la imaginación es un campo abierto, en tanto permite pensar más allá de lo dado, cuestionar los vacíos en los registros históricos, reconstruir contextos y conectar con las experiencias de las personas del pasado.

En una visita a la ESMA, registrada por Marcelo Leite el 12 de mayo de 2023, en la sala que aborda las experiencias de cautiverio de las mujeres embarazadas y el robo de bebés por parte de los represores, una estudiante preguntó al guía si cuando una mujer daba a luz la acompañaba otra mujer. El guía respondió que no sabía la respuesta y que los testimonios no mencionan a médicas o enfermeras mujeres dentro del centro clandestino. Esta intervención expresa la libertad de pensamiento, de lo posible a partir de lo que ve, escucha y proyecta, que procede de su bagaje personal. Habilitar el espacio y leer los testimonios la hace interrogarse sobre la experiencia de las víctimas.

En otra escena recogida del campo en la ESMA, el 28 de marzo de 2023, en un grupo pequeño de estudiantes de una escuela pública, había un estudiante que, desde el inicio, permanecía alejado de las discusiones. Después de la proyección de un breve video de contextualización histórica, el guía expuso que allí funcionaba una escuela de instrucción de la Marina de guerra y las ideas que allí circulaban en la década de los setenta. Luego de escuchar la explicación, ese estudiante preguntó si la escuela sigue existiendo y como era el ingreso. El guía mencionó que el servicio militar era obligatorio para los varones en esa época. Era perceptible que el estudiante tenía interés en este tema y formuló una pregunta más acerca de la participación de los estudiantes en el centro clandestino. “Lo que se sabe es que los mejores alumnos participaban en las actividades de represión en el Casino de los Oficiales”, contestó el guía. Seguidamente el estudiante expresó: “Si me hubieran elegido como estudiante y fuera bueno, me mandarían acá”. El guía coincidió en que era una posibilidad, aunque aclaró que existe poca información al respecto debido al pacto de silencio entre los militares. Además, precisó que ser un “buen alumno” en ese contexto implicaba destacarse principalmente por el rendimiento físico. En este intercambio, el estudiante, a través

de la imaginación, se situó temporalmente en el lugar de los varones de su edad durante aquella época. Esta reacción, espontánea y no inducida por el guía, es relevante para comprender cómo los jóvenes establecen conexiones personales con el pasado.

Como para saber no solo hace falta ver, sino también creer, la experiencia necesita volverse verosímil (Raggio, 2011a). En los espacios de memoria/museos, tanto los discursos de los guías y educadores, como los elementos expuestos, la iluminación y la señalización, pueden estar al servicio de la imaginación, siempre que se den las condiciones favorables para esta experiencia y exista una disposición por parte de los sujetos a absorber y resignificar los objetos y narraciones presentes. Esta receptividad no implica una aceptación pasiva, sino una apertura a la experiencia, que es el cauce para que fluya la creatividad y, en consecuencia, se genere algún tipo de aprendizaje. En la ESMA, el Memorial y el Olimpo, los estudiantes no solo se apoyan en las referencias que les ofrece el espacio de memoria/museo, sino que también recurren a sus conocimientos previos sobre el pasado, adquiridos en el ámbito escolar y en otros entornos como la familia, las conmemoraciones públicas, las producciones audiovisuales, los medios de comunicación tradicionales y las redes sociales.

En la escuela, una institución cuya organización es jerárquica y reglamentada, la enseñanza de la historia está apoyada en conocimientos científicos y profesionales (Tardif, 2004). En cambio, los espacios de memoria/museos donde tuvieron lugar las violaciones a los derechos humanos, permiten a los estudiantes desprenderse de referencias más controladas e imaginar libremente el pasado, desarrollando interpretaciones que van más allá de los límites de las narrativas históricas escolares.

## SENTIR

Las voces de los estudiantes evidencian que “estar ahí” es una vivencia insustituible. Visitar el museo/sitio de memoria implica para ellos aproximarse al pasado poniendo en juego todos los sentidos:

Con las chicas nos sentamos en las líneas que había [en el sector de celdas, hoy derruido] a ver **cómo se vivía eso de estar tan encerradas, dos hacían de paredes y nos imaginábamos como hubiese sido si estábamos ahí adentro** [Catalina, 17 años, 11/4/2017].

La posibilidad de imaginar aparece estrechamente ligada a lo sensorial y a “poner el cuerpo”. Luego de haber transitado por el sitio de memoria, los estudiantes expresan que lograron, muchos de ellos por primera vez, imaginar y dimensionar la magnitud de los crímenes cometidos por los represores a través de una conexión cuerpo-sensorial y afectiva.

Consgo sentir o peso do lugar, consigo formar imagens na cabeça de como deveria ser, mas lógico que não tenho como sentir igual aos que passaram e foram torturados aqui [Carolina, 15 anos, 05/11/2013].

Me sensibilizó mucho la visita... me puso... no sé si diría triste, pero me hizo sentir por un momento el dolor que habrán sentido ellos, dudo que igual, habrá sido mucho menor, pero... una sensación de empatía hacia aquellos que habían estado adentro muy fuerte [Martín, 18 años, 3/11/2017].

Como observamos en estos y otros relatos, las expresiones más recurrentes estuvieron asociadas a las sensaciones de enojo, angustia, impotencia y tristeza frente al encuentro con las vivencias de las víctimas. Y algunos estudiantes también manifestaron que sintieron ahogo, malestar, claustrofobia o frío durante los recorridos. Estas emociones y sensaciones corporales dan cuenta de que la visita produjo una afectación que está relacionada principalmente con la toma de conciencia de las violaciones a los derechos humanos que se produjeron en el lugar. El encuentro con el dolor ajeno los conmociona y los sacude. Así, la visita provoca una experiencia holística que involucra todos los sentidos: los estudiantes miran, escuchan, huelen, tocan, imaginan, (se) cuestionan, sienten. En el “estar ahí”, no solo ponen en juego sus emociones y pensamientos, también se abren a valorar y reflexionar sobre su propia existencia:

La piel de gallina es algo que a mí me pasa mucho cuando hablo de estos temas, porque **es como mi cuerpo reacciona frente a lo que me estás contando**. Y sensaciones físicas... tal vez. Más que nada pensando en el rol de la mujer, yo siendo feminista y siendo yo mujer, **te hermanas con ellas. Sentís una relación, sentís una empatía y si te ponés en su situación, pensás qué te hubiera pasado**" [Belén, 18 años, 29/9/2017].

Escuchar a los guías en el espacio donde funcionaba la enfermería en el Olimpo<sup>8</sup>, genera en esta estudiante una emoción intensa que llega a estremecerla, erizándole la piel. El encuentro con la experiencia de las mujeres embarazadas le hace tomar conciencia de la superficie de su propio cuerpo, en particular, de su propia piel. "Se hermana" y establece una "relación" con ellas; es decir, conserva la alteridad, sin eliminar la brecha que existe con su propia experiencia. En relación con este punto, Patrizia Violi (2014), a partir de los aportes de La Capra, utiliza el término *acting out* para referirse a la fusión o unificación inconsciente con el otro, que tiende a revivir el trauma sin poder poner distancia entre el pasado y el presente. Su opuesto es el *working-through* que implica reelaboración, ponerse conscientemente en el lugar del otro. Aunque los dos conceptos impliquen una sensibilización del sujeto y lo expongan a la experiencia ajena, el segundo permite ponerla en perspectiva y distinguir aquello que tenemos de común y diferente con ella. Solo de esta manera la visita, además de producir un compromiso emocional e imaginativo, puede generar también una comprensión histórica.

Marcelo Leite (2024) llama "atmósfera afectiva" a la forma de articular la experiencia en un espacio físico (objeto) con determinados sentimientos (sujetos). A partir de ciertos recursos narrativos (iluminación, imágenes, testimonios, relatos) los espacios producen signifi-

---

<sup>8</sup> Lejos de ser un espacio para cuidar la salud y la integridad de los secuestrados, este sector del centro clandestino tenía como objetivo reponer sus signos vitales para continuar extrayendo información mediante las tortura. Si bien no hay registros de que en el Olimpo haya funcionado una maternidad clandestina, como sí ocurrió en la ESMA, los testimonios dan cuenta de que hubo mujeres embarazadas secuestradas que fueron "atendidas" en el sector de enfermería.

cados y emociones/sentimientos. Esta mirada propone que el espacio no determina los sentimientos/emociones, sino que es un dispositivo que se propone organizarlos o desencadenarlos. Un ejemplo de esto es el hecho de que se observen sentimientos similares en el Olimpo, la Esma y el Memorial. Las emociones positivas<sup>9</sup> como la alegría, por lo general, no son buscadas en estos espacios, ya que esta es la línea narrativa de este tipo de museos conmemorativos, como señala Amy Sodaro (2020). Los espacios se centran en tratar el tema desde la óptica del dolor y la pérdida, por ello, las atmósferas afectivas tienden a enfatizar sentimientos ligados al asco, la angustia, la impotencia y la tristeza. Por ejemplo, esta atmósfera afectiva es identificable en algunas salas/espacios particulares: en “Capucha”<sup>10</sup> y la “pieza de las embarazadas” en la ESMA y en el sector de “Incomunicados”<sup>11</sup> del Olimpo. Las emociones o sentimientos relacionados con la violencia afectan a los cuerpos de los estudiantes. Allí perciben frío o calor extremo (incluso cuando la temperatura exterior es la opuesta), incomodidad y malestar; sensaciones que en ocasiones los impulsan a abandonar el espacio. Esto también se debe, indudablemente, al carácter testimonial de estos lugares, en los cuales las personas estaban sometidas a condiciones de vida inhumanas: permanecían con los ojos vendados día y noche, encadenadas, recibían una alimentación mala e insuficiente y debían hacer sus necesidades en un cubo. Además, fue allí donde nacieron bebés de madres que fueron secuestradas y mantenidas en condiciones insalubres hasta el momento del parto, y donde se llevaron a cabo torturas físicas y psicológicas. En

---

<sup>9</sup> La distinción entre emociones positivas y negativas nos resulta operativa en términos metodológicos para comprender las interacciones emocionales en los museos y espacios de memoria. Esta categorización no implica una visión dicotómica de las emociones, ya que reconocemos que estas se complementan, cambian y transforman. Si bien en el campo de la psicología existe un amplio debate sobre otras clasificaciones – como emociones conscientes o inconscientes, simples o complejas, morales o inmorales –, estas distinciones no son centrales para los propósitos de este capítulo.

<sup>10</sup> Este sector estaba ubicado en el tercer piso del edificio y era el principal lugar de reclusión de las y los prisioneros.

<sup>11</sup> Este sector era un lugar de aislamiento donde los prisioneros eran sometidos a torturas.

las visitas que observamos escuchamos a menudo comentarios de los estudiantes – dirigidos a sus pares, a sus profesores o a los guías – en los que manifestaron conmoción, tristeza, asco y a veces enojo por las situaciones narradas. Las expresiones “¿cómo ha podido ocurrir esto?” o “no puedo entender tanta violencia” fueron frecuentes en nuestras notas de campo.

En el caso del Memorial, los formularios de evaluación de las visitas completados por los estudiantes presentan algunos indicios que coinciden con lo identificado en la ESMA y Olimpo:

Incrível a sala (celas) em que podemos ouvir os depoimentos, **emocionante** [Isabela, 17 anos, 8/09/2010].

Emocionante, **forte, chocante, triste e tenebroso**. Na minha opinião tudo é perfeito [...] [Thiago, 17 anos, 18/11/2012].

**Consigo sentir o peso do lugar, consigo formar imagens na cabeça de como deveria ser, mas lógico que não tenho como sentir igual aos que passaram e foram torturados aqui** [Carolina, 16 anos, 05/11/2013].

Foi uma visita que com certeza **mexeu com o nosso psicológico** [sem nome, 17 anos, 11/03/2014].

**As emoções que tive aqui foram muito intensas** [Isaías, 17 anos, 18/09/2014].

No obstante, en las entrevistas realizadas a los estudiantes que visitaron el Olimpo, es posible identificar otras emociones. Además del recorrido por el “pozo” (término coloquial que designa al lugar específico donde permanecían secuestradas las personas dentro del predio) el recorrido por el espacio de memoria incluye una “parada” en la exposición “Eso que no pudieron destruir”, donde se exhiben carpetas/álbumes que narran las historias de vida de las personas detenidas-desaparecidas vistas en el centro clandestino.<sup>12</sup> La sala está ubicada en una planta alta, ocupa un espacio modesto, de paredes blancas y muy luminoso, que contrasta fuertemente con el “pozo”. Aunque el mobiliario es escaso, hay almohadones de colores en el piso y algunas sillas para que los visitantes puedan sentarse o recos-

---

<sup>12</sup> En este enlace se pueden visualizar algunas de las carpetas digitalizadas: <https://issuu.com/ex-olimp>. Acceso: 13 de marzo de 2025.

tarse en una posición cómoda y relajada. Allí se exhiben carpetas que incluyen fotografías, dibujos, panfletos políticos, partidas de nacimiento, fragmentos de cartas, relatos o poesías escritos por amigos, familiares y compañeros de militancia. Este conjunto de materiales busca recuperar la forma de pensar, de ser y de estar en el mundo de cada una de las personas detenidas-desaparecidas. Se exponen sus certezas y sus vacilaciones, sus sueños y sus vínculos políticos y afectivos. Aunque el formato de cada una es similar, no hay una carpeta igual a la otra, porque lo que se intenta destacar es la singularidad de esa persona que ya no está a partir de la mirada de quienes la amaron y hoy la extrañan. La exposición incorpora, de este modo, un punto de vista diferente, el de los afectos, que genera otras reacciones en los jóvenes.

[la exposición] Es el punto de inflexión en el cual... es como que **te deja marcado**. Quedás marcado emocionalmente, ¿viste? Después de ver todo eso, y de ver todas las historias, las familias... los hijos que tenían [...] En particular, es como que entendí y es como que **me puse en la piel de las familias, de lo que sintieron**, tal vez y me **puse triste al pensar que tantas historias de vida eh... tantos sueños o... se hayan ido solamente por la dictadura**, entonces, es como que **tomé real dimensión de lo que pasó y no sé... la verdad me emocionó bastante** [Julián, 18 años, 5/12/2017].

[...] No sé, **yo sentí un cruce de sentimientos**. Por un lado, la **alegría** y después, por otro lado, la **tristeza**, la **impotencia**, de todo eso, ¿viste? De que hay gente que puede ser tan mala, de que puede existir tanta maldad en el mundo. Y bueno, por suerte, yo creo que en eso está muy bien llevado, que **de la tristeza te llevan al amor**. Esto de... terminar con esa torre, con los relatos de las personas, conociendo que eran humanos, como que **te da una esperanza de que no son tan distintos a nosotros y que el periodo que vivimos puede ser mejor y que todavía no está todo perdido** y que hay que seguir remando porque si no vamos a volver a lo mismo o sino nunca se van a cumplir los sueños de esas personas que dieron todo por cumplirlos [Mateo, 18 años, 14/12/2017].

Agarré justo la [la carpeta con la] historia de un chico que tenía una historia como muy parecida a la mía, en el sentido de que no sabía si involucrarse mucho o no a la militancia, pero como que se involucró y como que después también formó su familia y cuando finalmente se mudó, lo secuestraron, entonces como que eso también me llegó mucho, Obviamente, como que **me súper emocioné** y va, no sé, como que **me angustió también, como verme en esa situación**, obviamente, imaginar eso, como que **es imaginarse a uno mismo, imaginarse a su pares en esa situación**” [Sofía, 16 años, 10/11/2023].

Esas atmósferas afectivas donde se cruzan sentimientos y emociones están vinculadas a lo que la exposición del Olimpo propone. En términos de Martha Herrera Cortés y Carol Pertuz Bedoya (2016), los gestores del sitio buscan allí trascender el “paradigma del sujeto víctima”, que generaliza esta condición a todos los aspectos de la vida de quienes sufrieron (y aún hoy sufren) las consecuencias físicas, materiales y políticas que provocó la última dictadura. Las historias exhibidas invitan a ir más allá de la experiencia concentracionaria y conectan a los estudiantes con la humanidad de las víctimas, fundamentalmente, con sus proyectos vitales. La alegría, el amor, la esperanza, y la conciencia acerca de los sueños interrumpidos de los detenidos-desaparecidos en las palabras de los estudiantes dan cuenta de esto.

Las distintas emociones analizadas evidencian una incomodidad con el pasado registrada por los jóvenes que supone una ruptura con el sentimiento de nostalgia que se promueve en los museos de historia centenarios. Svetlana Boym (2017), en un texto que discute los riesgos y seducciones de la nostalgia, especialmente desde el siglo XIX, sostiene que esta es una emoción histórica, basada en un desplazamiento temporal, vinculada a un sentimiento de pérdida. Boym afirma que la nostalgia no siempre es retrospectiva; también puede ser prospectiva. Las fantasías sobre el pasado, determinadas por las necesidades del presente, tienen un impacto directo en las realidades del futuro. Los museos y espacios de memoria sobre pasados violentos, sin embargo, escapan a este sentimiento. Buscan una nostalgia reflexiva, lo que significa, según la autora, cuestionar el pasado, opo-

nerse a la versión única de la identidad nacional. Es decir, no buscan la restitución de los hechos, sino la creación de una nueva posibilidad de lectura del pasado. Los sentimientos que registran los estudiantes se sitúan en este ámbito, sobre todo porque son emociones que no reivindicán la violencia, sino que la repudian.

## DISENTIR

Para reflexionar sobre los disensos juveniles en las visitas educativas, dialogamos con algunas escenas de *El monstruo de la memoria* (2020) de Yishai Sarid. La novela presenta un narrador en primera persona protagonista: un historiador israelí que trabaja como guía en los campos de concentración de Polonia, donde conduce visitas para grupos de compatriotas, entre ellos estudiantes, militares y políticos. El libro narra su experiencia en forma de informe epistolar dirigido al director de Yad Vashem (el principal centro de conmemoración de la Shoá, ubicado en Israel). Allí entrecruza reflexiones íntimas con otras de interés público. La escena elegida tiene lugar en una reunión en el hotel donde se aloja el grupo cuyo propósito es que los profesores, los estudiantes y el guía compartan impresiones y realicen un balance de las actividades realizadas durante el día. Frente al silencio rotundo de los estudiantes, el guía se queja. Uno de ellos rompe el silencio:

Creo que para sobrevivir también tenemos que ser un poco nazis, dijo [el alumno] [...] ¿A qué te refieres?, le pregunto. A que tienes que estar dispuesto a matar sin piedad, dice él. [...] ¿Y por qué precisamente como nazis?, pregunté. ¿Por qué no cómo norteamericanos, rusos o ingleses, si al fin y al cabo fueron los que ganaron la guerra? Porque ellos llegaron hasta el final, respondió (Sarid, 2020, p. 118-119).

El libro explora temas como la memoria, el trauma, la responsabilidad histórica y el impacto psicológico de enfrentarse al mal en su forma más cruda. Pero dos puntos convocaron especialmente nuestra atención: la reflexión sobre cómo se instrumentaliza ese pasado en los discursos nacionales e ideológicos; y un aspecto central en este

capítulo: el comportamiento de las nuevas generaciones frente a ese pasado.

La posición del estudiante, al romper con las expectativas del guía y, en consecuencia, con las del profesor y el lector, revela un punto clave en la relación con el conocimiento histórico: la autonomía interpretativa y la capacidad de agencia de los jóvenes. Cuando los estudiantes interpretan el pasado de un modo que desafía la linealidad o la previsibilidad esperada, evidencian que el proceso de construcción del conocimiento histórico no es pasivo, sino activo y dinámico. En otras palabras, los estudiantes dialogan, algunas veces en conflicto, con las narrativas que proponen los espacios de memoria.

En nuestras investigaciones observamos un punto en común con la escena del hotel de *El Monstruo de la memoria*: el interés de los jóvenes por la tortura. En general, los espacios y los docentes proponen un tratamiento del pasado reciente en la clave de la necesidad de recordar para no repetir. En Argentina, en particular, existe un consenso entre los espacios de memoria en evitar la reproducción literal del horror, es decir, la descripción detallada y gráfica de las vejaciones sufridas por las personas detenidas-desaparecidas en los centros clandestinos. Esta decisión se sustenta en dos razones principales: por un lado, se busca evitar tanto la parálisis emocional como la morbosidad entre los visitantes; por otro lado, se intenta que el foco en el sufrimiento de las víctimas no opaque la contextualización histórica de dichos padecimientos ni otros aspectos importantes de la experiencia concentracionaria, como las formas de resistencia y solidaridad entre compañeros de cautiverio. Sin embargo, hay algo que les pasa a los estudiantes que escapa a esta propuesta:

O que chamou mais atenção foi sobre as **torturas e as humilhações que sofriam** [sem nome, 17 años, 09/09/2011].

Achamos ótima a visita, **sentimos falta dos instrumentos que utilizavam para tortura** [sem nome, 17 años, 05/04/2012].

Como **sugestão: simular o ambiente e espaço de tortura**. Sou a favor de certos pensamentos ideias da ditadura militar [João Paulo, 17 años, 2/09/2014].

Interessante, **mas foi triste não ter sala de tortura** [Caio, 14 años, 20/03/2014].

**Recriar a sala de tortura** [Valeria, 16 años, 20/09/2014].

En las visitas en el Olimpo también fueron frecuentes los comentarios y preguntas en relación a la muerte y la tortura: “Nos tienen que mostrar las cosas concretas”, “¿Había olor a muerto?”, “¿Los mataban acá?”, “¿Cómo los torturaban?” Nos preguntamos, entonces: ¿Qué hacemos con estos requerimientos y cuestionamientos de los estudiantes? ¿Qué es lo que hace que los jóvenes se sientan tan seducidos por conocer los detalles del dolor ajeno? Susan Sontag, en *Ante el dolor de los demás* (2003) analiza la representación visual del horror. Aunque su estudio se enfoca en la fotografía, permite reflexionar acerca de la cuestión de la exhibición de la tortura. El hecho de que los estudiantes brasileños y argentinos muestren interés en visualizar objetos y escenarios de tortura revela una ausencia del tema en las narrativas museográficas. Esto tiene sentido si consideramos que dichas narrativas fueron construidas con la contribución de los sobrevivientes. Revivir o recrear la tortura es doloroso para aquellos que la sintieron directa o indirectamente, en el caso de los familiares.

La distancia generacional o el tipo de involucramiento previo con el tema pueden ser hilos conductores en esta trama. En ciertas condiciones y, fundamentalmente para aquellos que no llegan a los sitios sensibilizados con el tema de la dictadura y desconocen sus formas de represión, las imágenes miméticas del horror se presentan como instrumentos de una apertura al (auto)cuestionamiento. Como sostiene Sontag, “No debería suponerse un ‘nosotros’ cuando el tema es la mirada al dolor de los demás” (2003; p. 15). Las imágenes no conducen por sí solas a conectar con las víctimas ni a repudiar la violencia que muestran, sino que generan efectos disímiles en las personas. Mientras convierten a algunos en *voyeurs* que miran el dolor de los demás como si miraran gozosos cuerpos desnudos, a otros, ajenos a las escenas retratadas, pueden ayudarlos a dotarlas de “realidad”. En este sentido, Sontag plantea que existe una relación compleja entre “mirar” el dolor ajeno -que puede percibirse como distante y desconectado de la realidad inmediata- y la manera en que ese dolor resuena o se interpreta en el contexto de lo que ocurre en nuestro en-

torno. En general, la tortura no forma parte del universo de los estudiantes. Ellos no enlazan las violaciones a los derechos humanos durante la dictadura con las prácticas represivas que aún existen en democracia. Si bien algunos de ellos reconocen y critican la violencia ejercida por las Fuerzas de Seguridad en la actualidad, no la explican utilizando referentes del pasado reciente. Para la mayoría de los jóvenes existe una oposición tajante entre dictadura y democracia. Por ende, las prácticas de tortura se les presentan lejanas o ajenas. Otro punto es que en la misma medida en que se siente solidaridad frente al dolor del otro, ocurre también el alivio de no ser cómplices de lo que causó su sufrimiento.

Asimismo, el interés por lo macabro o lo prohibido es un sentimiento común, especialmente entre los jóvenes. Los métodos de tortura, por su naturaleza extrema y perturbadora, despiertan una curiosidad que produce reacciones simultáneas de rechazo y atracción por explorar los límites de la experiencia humana. Ahora bien, este interés no surge necesariamente de un *voyeurismo* o desde una intención frívola, sino que puede ser una forma de imaginar situaciones extracotidianas. El deseo por conocer detalles que prueben lo que ocurrió en estos espacios es para ellos una forma de entender ciertas prácticas desarrolladas en el pasado cercano. Como sostienen Joan Portos Gilabert y Matías Capra, trabajadores de espacios de memoria en Argentina,

[...] los relatos construidos en los Espacios parecen resonar casi como abstracciones en los jóvenes que nos visitan: secuestro, tortura, desaparición, entre otras. Los interrogantes que surgen sobre ellas en los recorridos fueron pasando desde un sentido motivado por la “morbo-sidad” sobre las prácticas a una pregunta genuina sobre su significación: no saben a qué nos referimos con “tortura”; a la profundidad y el carácter de su práctica. Este se transformó en un término con contenido “difuso”, “opaco”, que designa una práctica violenta realizada sobre un ser indefenso pero ajeno a su ejercicio y, sobre todo, sus efectos concretos en la persona y en la comunidad (Portos Gilabert, Capra, 2021, p. 268).

Por otra parte, las dinámicas escolares plantean el acceso a los saberes apelando a libros de texto, películas, fotografías, documentos y otros materiales. La visita a los museos y espacios de memoria genera expectativas en los jóvenes de tener una experiencia sensorial intensa, distinta a la del aula. La influencia de la cultura popular es también un aspecto relevante en este sentido: los estudiantes suelen valorar experiencias inmersivas y multimedia, similares a las de los videojuegos y a las que propone el universo digital. Estas producciones culturales abordan la violencia, es decir, no es desconocida para los estudiantes, sino que es un tema que circula en su universo antes de ingresar a un sitio de memoria. Entonces, la demanda de elementos concretos y visibles de la violencia puede responder a la necesidad de contrastar estas representaciones ficticias con lo que efectivamente ocurrió en el pasado.

Los disensos aparecen también en los espacios de memoria con relación a otros temas, vinculados a las interpretaciones acerca de la historia reciente que estos proponen. Por ejemplo, luego de la visita al Olimpo, un estudiante comentó:

[Durante el recorrido, la guía] nos contó una historia de un militante peronista desaparecido. De la JP [Juventud Peronista], pero no dijo el tema de que la JP en ese momento era montonera. Tipo... Una cosa es sentirse mal por una persona que era periodista y quiso luchar contra la dictadura, está bien. Pero **otra cosa es sentirse mal por una persona que mató policías**. Para mí hay una diferencia.

Ojeé dos [carpetas en la exposición “Eso que no pudieron destruir”] Una que ya en la tapa había una estrellita que decía ERP<sup>13</sup> y eso me sorprendió. Abrí y decía todo... había fotos del chico desaparecido y había fotos de Marx, discursos de Marx. [...] **Al principio la guía ya nos dijo cosas así como que los guerrilleros fueron buenos**. De hecho, no dijo guerrilleros nunca, en toda la guiada no dijo la palabra guerrilleros.

---

<sup>13</sup> El Ejército Revolucionario del Pueblo (ERP) fue una organización guerrillera argentina, que constituyó la estructura militar del Partido Revolucionario de los Trabajadores (PRT), de orientación marxista.

Se hace hincapié en los 30.000 desaparecidos que dejó la dictadura, pero **se olvidan de las víctimas que dejaron antes los grupos guerrilleros**. Volvería a ir [al sitio de memoria] con más datos y con fuentes en papel para discutirle [a la guía]. Para que no me lo niegue, porque **si es todo por memoria me va a decir que no y no le puedo discutir. Es una palabra contra la otra** [Franco, 17 años, 25/9/2017].

Las palabras de este estudiante reflejan una interpretación del pasado reciente argentino que contrasta con la narrativa del espacio de memoria, el cual reivindica las militancias y valora las diversas formas de participación y lucha de los años setenta. Esta perspectiva, que ha ganado visibilidad desde 2016, sostiene una dualidad entre “demonios” (de izquierda y de derecha), excluye a la sociedad del conflicto, descontextualiza la opción por la lucha armada, relativiza el estatus de víctimas de las personas desaparecidas a partir de la afirmación de la existencia de “otras víctimas inocentes” (de la guerrilla) y pone en cuestión la cifra emblemática de los 30.000 desaparecidos construida desde la década del ochenta (Feierstein, 2018). Para el estudiante, las omisiones en la exposición de la guía vuelven su discurso parcial y poco confiable y, en consecuencia, se siente defraudado.

Más allá de que él fue el único que manifestó un rechazo abierto a la narrativa que propone el espacio de memoria, otros jóvenes reconocieron y destacaron una manera particular de contar de los guías. Expresiones como “tenía un guión armado”, “quiero ver si lo que dice fue así o no”, “te das cuenta de que recortan el discurso”, “lo llevó más para el lado de lo político”, dan cuenta de que los jóvenes están atravesados por distintas narrativas, pero también por la confrontación política del contexto en el que viven y que no reciben acriticamente estos discursos, sino que los cuestionan, los ponen en duda, y buscan más información por sus propios medios.

Tanto aquellos que comparten total o parcialmente los puntos de vista de los guías, como quienes los cuestionan, lo que nos resulta relevante para destacar es que los estudiantes no permanecen indiferentes. En otras palabras, los relatos de los trabajadores del sitio ponen a los jóvenes en la situación de tomar una posición. Si bien no

siempre manifiestan verbalmente sus posicionamientos durante las visitas, al llegar a la escuela o a sus casas, algunos plantean las inquietudes que les quedaron pendientes y participan de conversaciones con otros (amigos, docentes, familiares) en las que expresan sus acuerdos y disidencias. Como señala Raggio (2011b), esto pone en evidencia el carácter beligerante de los sitios de memoria en tanto territorios<sup>14</sup>; y, al mismo tiempo, que la pedagogía de la memoria está centrada en el conflicto, se opone a una verdad acabada y se hace cargo de las disputas entre memorias para trabajar con ellas. Los sitios de memoria funcionan como una caja de resonancia de las discusiones y problemáticas que se dan socialmente. En ellos sus gestores hacen lecturas de la coyuntura y construyen posiciones. A su vez, quienes los visitan, dialogan con ellos -no siempre en armonía- e interpretan sus relatos desde sus representaciones previas, sus expectativas y sus preocupaciones presentes y futuras.

#### CIERRE Y APERTURAS

Los estudios que recogen las impresiones de los estudiantes son fascinantes. Las visitas a museos y espacios de memoria ofrecen a los jóvenes una experiencia que trasciende el aprendizaje formal, activando la imaginación y facilitando una aproximación sensible al pasado. En estos lugares, la materialidad interactúa con los testimonios para conformar un relato que no sólo explica, sino que interpela y moviliza. Mientras en los museos de historia los objetos son los principales catalizadores de la imaginación, en los museos/espacios de memoria, ante la ausencia o presencia fragmentaria de estos, la imaginación surge a partir del tránsito por los edificios, el contacto con

---

<sup>14</sup> La autora recupera la noción de “territorios de memoria” de la antropóloga argentina Ludmila da Silva Catela, quien sostiene que los espacios de memoria no son meros indicios del pasado o “depósitos” de memoria, sino que son sitios “conquistados” y “habitados”, donde diferentes actores (sobrevivientes, familiares, guías, visitantes, el Estado, entre otros) producen memorias y negocian significados. Ver DA SILVA CATELA, Ludmila. *No habrá flores en la tumba del pasado. La experiencia de reconstrucción del mundo de los familiares de desaparecidos*. La Plata: Al Margen, p. 161.

su materialidad “incompleta” y la interacción con la escenografía y otros recursos expositivos. Los jóvenes completan las ausencias con preguntas, reflexiones y nuevas interpretaciones. De este modo, la memoria no se limita a la reproducción de hechos, sino que se convierte en un espacio de resignificación, donde los estudiantes elaboran su propia lectura de la historia y construyen sentidos que dialogan con su presente.

Los procesos de constitución de estos espacios implican atribución de significados, convirtiéndolos en dispositivos que participan activamente en una dinámica comunicativa. Sobre las huellas materiales del pasado se imprimen otros sentidos, construidas en el presente por actores que tienen la intencionalidad de dar a conocer ciertas experiencias ancladas en esa materialidad. A través de un acto de narración, que combina palabras, imágenes, gestos y objetos, significan la materialidad, transmiten mensajes que buscan interpelar a otros y condicionar sus modos de ver y sentir. Pero son los visitantes quienes, en última instancia, interpretan y resignifican las narrativas propuestas a partir de sus propias experiencias y referencias culturales. En otras palabras, el diálogo entre los espacios, sus gestores y los estudiantes no puede controlarse totalmente, ya que es resultado de una interacción subjetiva. Es en esta articulación entre intereses y posicionamientos generacionales, éticos, políticos e institucionales donde radica la potencialidad pedagógica de la visita.

Las experiencias de los jóvenes revelan una dinámica compleja y multifacética. A través de los verbos *imaginar*, *sentir* y *disentir*, explicamos cómo los estudiantes vivencian la visita a museos y espacios de memoria, no como receptores de información histórica, sino como sujetos activos que reinterpretan y cuestionan las narrativas que se les presentan. Sus inquietudes frente al pasado cercano desafían los marcos preestablecidos de las narrativas de estos lugares y las memorias dominantes. Sus preguntas exponen vacíos y evidencian tensiones en los discursos instituidos. Por ejemplo, su interés por la tortura, más que una mera fascinación morbosa, parece señalar la ausencia de ciertos elementos en la representación narrativa; poniendo en cuestión los límites entre lo que se decide recordar y omitir. Así, las reacciones juveniles, aunque incómodas o inespera-

das, son una oportunidad para reflexionar sobre los desafíos de la enseñanza de la historia y los límites de la representación en museos y espacios de memoria. Más que imponer un relato único, se trata de abrir espacios de diálogo que permitan a las nuevas generaciones construir sus propias interpretaciones sin perder de vista la responsabilidad ética que implica el recuerdo.

La comparación nos permitió identificar aspectos no considerados previamente en nuestras investigaciones, como los alcances y límites de nuestras fuentes. Mientras que en las evaluaciones escritas de las visitas -donde los estudiantes no están obligados a identificarse- las disidencias son más visibles, en las entrevistas estas surgen con mayor dificultad, posiblemente porque implican que los jóvenes se posicionan frente a otra persona. Sin embargo, el formato conversacional de las entrevistas favorece un análisis más detallado y contextualizado de sus representaciones, ya que permite explorar matices, aclarar ambigüedades y abordar temas no previstos. Por lo tanto, la combinación de ambas técnicas permitiría una aproximación más completa e interesante a nuestro objeto de estudio.

Asimismo, logramos profundizar en el análisis de las distintas “atmósferas afectivas” que caracterizan a los espacios estudiados. A través del diálogo generado para la producción de este trabajo, identificamos que dicha categoría resulta útil para examinar el amplio espectro de emociones y reflexiones que emergen durante y después de las visitas a los museos y espacios de memoria. Dado que estos lugares son producto de decisiones expográficas y de intencionalidades político-pedagógicas por parte de sus gestores, resulta fundamental explorar cómo se construyen las configuraciones narrativas y los dispositivos de transmisión en cada uno de ellos.

Apuntamos a que las investigaciones que sustentan este capítulo (Paganini, 2020; Leite, 2024), con sus metodologías y hallazgos, sean una referencia para futuros estudios que prioricen los imaginarios juveniles en el análisis de la transmisión en los museos y espacios de memoria. Algunos estudiantes manifiestan que quieren saber más sobre la tortura o representarla de forma tangible, otros lamentan que haya sucedido, hay quienes logran ponerse en el lugar de las víctimas, y otros que destacan haberse sentido parte de la historia.

Esta multiplicidad de expresiones, con distintos matices, indica la necesidad de continuar explorando cómo los jóvenes interpretan, cuestionan y resignifican las narrativas sobre el pasado, lo que abre nuevas líneas de investigación en el campo de la memoria y la enseñanza de la historia; a la vez que invitan a reflexionar sobre cómo podemos seguir fortaleciendo la conexión entre los museos/espacios de memoria y las escuelas para que las experiencias de visita sean aún más significativas.

#### FUENTES ENTREVISTAS

- BELÉN. Entrevista realizada por Mariana Paganini, 29 de diciembre de 2017, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- CATALINA. Entrevista realizada por Mariana Paganini, 11 de abril de 2017, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- CONSTANZA. Entrevista realizada por Mariana Paganini, 10 de noviembre de 2017, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- FRANCO. Entrevista realizada por Mariana Paganini, 25 de septiembre de 2017, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- JULIÁN. Entrevista realizada por Mariana Paganini, 5 de diciembre de 2017, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- MARTÍN. Entrevista realizada por Mariana Paganini, 3 de noviembre de 2017, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- MATEO. Entrevista realizada por Mariana Paganini, 14 de diciembre de 2017, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- MATÍAS. Entrevista realizada por Mariana Paganini, 7 de noviembre de 2017, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- SOFÍA. Entrevista realizada por Mariana Paganini, 10 de noviembre de 2023, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

#### ARCHIVO INSTITUCIONAL – MEMORIAL DA RESISTÊNCIA DE SÃO PAULO

Fondo Educativo – Armario 1 – Caja 1 – Avaliações de visita: Avaliações de 2009 a 2011.

Fondo Educativo – Armario 1 – Caja 2 – Avaliações de visita: Avaliações de 2012.

Fondo Educativo – Armario 1 – Caja 3 – Avaliações de visita: Avaliações de 2013.

Fondo Educativo – Armario 1 – Caja 4 – Avaliações de visita: Avaliações de 2014.

## NOTAS DE CAMPO

LEITE, Marcelo. Observación de campo, 28 de marzo de 2023. Cuaderno en archivo personal. Buenos Aires, Argentina, 2023.

LEITE, Marcelo. Observación de campo, 12 de mayo de 2023. Cuaderno en archivo personal. Buenos Aires, Argentina, 2023.

## REFERENCIAS

BÁRCENA ORBE, Fernando; LARROSA BONDÍA, Jorge; MÈLICH SANGRÁ Joan-Carles. Pensar la educación desde la experiencia. *Revista portuguesa de pedagogia*, Coimbra, n. 40-1, p. 233-259, 2006.

BOYM, Svetlana. Mal-estar na nostalgia. *Revista História da Historiografia: International Journal of Theory and History of Historiography*, Ouro Preto, n. 23, p. 153-165, abr. 2017.

DOLFF-BONEKÄMPER, Gabi. Caminhando pelo passado dos outros. En: CYMBALISTA, Renato; FELDMAN, Sarah; KÜHL, Beatriz (Orgs.). *Patrimônio Cultural, Memória e Intervenções Urbanas*. São Paulo: Annablume, 2017.

GEERTZ, Clifford. *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa, 1983.

HERRERA CORTÉS, Martha Cecilia y PERTUZ BEDOYA, Carol Juliette. *Educación y políticas de memoria en América Latina. Por una pedagogía más allá del sujeto víctima*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2016.

FEIERSTEIN, Daniel. *Los Dos Demonios (recargados)*. Buenos Aires: Marea, 2018.

- LEITE, Marcelo Henrique. *O museu e a escola: o ensino da ditadura militar em aulas de história em São Paulo e Buenos Aires*. (Tese de Doutorado), Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em História, 2024. Disponible en: [https://www.unirio.br/cchs/ppgh/producao-academica/teses-de-doutorado-e-egressos-pas-ta/arquivos/Tese\\_Marcelo\\_Henrique\\_Leite\\_PPGH\\_UNIRIO.pdf](https://www.unirio.br/cchs/ppgh/producao-academica/teses-de-doutorado-e-egressos-pas-ta/arquivos/Tese_Marcelo_Henrique_Leite_PPGH_UNIRIO.pdf). Acceso: 13 de marzo de 2025.
- PAGANINI, Mariana. *Experiencia y transmisión intergeneracional. La construcción de significados en los y las jóvenes visitantes del Espacio para la Memoria y la Promoción de los Derechos Humanos ex CCDTyE "Olimpo" (2015-2017)* (Tesis de Maestría). Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, 2020. Disponible en: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1893/te.1893.pdf>. Acceso: 13 de marzo de 2025.
- PORTOS GILABERT, Joan y CAPRA, Matías. Reflexiones en torno a una pedagogía de la memoria. 45 años del golpe / 19 años de Espacios para la Memoria. *Pasado Abierto*, Mar del Plata, v. 7, n. 13, 2021.
- RAGGIO, Sandra. ¿Qué se puede aprender “mirando las penas de los demás”? Reflexiones desde las experiencias en el programa Jóvenes y Memoria. En: *Cuadernos II: Sitios de memoria, experiencias y desafíos Red Federal de Sitios de Memoria*, Buenos Aires, Archivo Nacional de la Memoria, Secretaría de Derechos Humanos, p. 11-17, 2011a.
- RAGGIO, Sandra. La relación pasado-presente en las propuestas educativas de los “sitios de memoria”. En: AA.VV, *Ciudadanía y memorias. Desarrollo de sitios de conciencia para el aprendizaje en derechos humanos*, Santiago de Chile: Corporación Parque por la Paz Villa Grimaldi, p. 73-86, 2011b. Disponible en: <https://core.ac.uk/download/pdf/15970257.pdf>. Acceso: 13 de marzo de 2025.
- RICOEUR, Paul. *La lectura del tiempo pasado: memoria y olvido*. Madrid: Arrecife, 1999.

- SARID, Yishai. *El monstruo de la memoria*. Traducción del hebreo de Ana María Bejarano. Buenos Aires: Sigilo, 2020.
- SODARO, Amy. Museus memoriais: a emergência de um novo modelo de museu. *Revista PerCursos*, Florianópolis, v. 20, n. 44, p. 207 – 231, set./dez. 2019.
- SONTAG, Susan. *Diante da dor dos outros*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.
- TARDIF, Maurice. *Saberes profissionais e formação de professores*. Petrópolis: Vozes, 2014.
- VIOLI, Patrizia. *Paesaggi della memoria. Il trauma, lo spazio, la storia*. Milán: Bompiani, 2014.

A Revolução Cubana no Ensino Médio:  
Desafios e possibilidades para uma  
educação crítica sobre a América Latina

Giovana Mylena Silva Soares

Mestranda pelo Programa de Pós-graduação em História pela  
Universidade Federal Fluminense (PPGH-UFF). E-mail para contato:  
giovanamylena@hotmail.com

Maria Cláudia Barbieri Farinha Marrafa

Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em História – Universidade  
do Estado do Rio de Janeiro (PPGH-UERJ). E-mail para contato:  
mariaclarrafa@gmail.com

## 1) CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A Revolução Cubana figura entre os eventos mais significativos do século XX, não apenas pela transformação política e social que promoveu em Cuba, mas também pelo impacto duradouro nos processos históricos da América Latina. Abordar esse tema no Ensino Médio é essencial para instigar nos alunos uma compreensão mais crítica acerca das relações de poder, do imperialismo e das dinâmicas sociais que moldaram o continente. Contudo, a forma como o assunto é apresentado nos livros didáticos exerce influência direta sobre a percepção dos estudantes, frequentemente restringindo-se ao contexto da Guerra Fria e negligenciando a complexidade do movimento revolucionário e suas conexões regionais.

Nesse contexto, torna-se relevante examinar os livros didáticos como fontes que refletem e reproduzem narrativas históricas específicas. Tais materiais, ainda amplamente utilizados no processo educativo, desempenham um papel central na formação do conhecimento dos alunos. Quando priorizam perspectivas eurocêntricas ou ignoram debates acadêmicos contemporâneos, contribuem para a perpetuação de visões limitadas sobre a história da América Latina. Assim, analisar o tratamento dado ao tema nesses livros permite questionar as lacunas presentes e reconhecer os desafios enfrentados pelos professores na tarefa de estimular reflexões mais amplas.

Este estudo busca explorar como a Revolução Cubana é trabalhada em livros didáticos de Ensino Médio publicados entre 2006 e 2016, investigando se os conteúdos dialogam com a historiografia recente e como podem ser mobilizados para problematizar narrativas hegemônicas. A partir dessa análise, objetiva-se destacar as potencialidades pedagógicas de um ensino mais reflexivo, que valorize a especificidade histórica da América Latina e incentive debates sobre a construção de identidades e memórias coletivas no continente.

## 2) A REVOLUÇÃO CUBANA À LUZ DA HISTORIOGRAFIA

A Revolução Cubana pode ser considerada um dos grandes acontecimentos do século XX, sendo o seu processo revolucionário responsável não somente por unir as diferentes forças políticas em prol do mesmo objetivo, mas também por desenvolver uma nova esquerda na América Latina (Lowy, 2016, p. 11). A luta iniciada por José Martí contra o colonialismo espanhol, a qual Cuba tornou-se independente em 1898, é retomada por Fidel Castro e seus guerrilheiros. Todavia, os inimigos não eram mais os espanhóis, mas sim os norte-americanos e a Ditadura do General Fulgêncio Batista.

O processo de enfrentamento ao governo ditatorial de Batista, considerado como a Segunda Guerra de Independência de Cuba e comandado por Fidel Castro em 01 de janeiro de 1959, resultou no movimento revolucionário cubano (Ayerb, 2004, p. 20). Pouco tempo depois, em 1961, inclinou-se ao socialismo soviético, sendo as conquistas desta revolução mantidas mesmo após o fim da União Soviética. Por esta razão, para o historiador Luiz Roberto Lopez, o que torna a história cubana tão importante é o fato de ter sido o último país do continente a se libertar da Espanha e o primeiro a se libertar dos Estados Unidos (Lopez, 1989).

Emir Sader (1985) e Luiz Roberto Lopez (1989) apontam que a dominação dos Estados Unidos sobre Cuba, no final do século XIX e ao longo da primeira metade do século XX, foi o principal fator que desencadeou o processo da Revolução Cubana. Luiz Fernando Ayerbe, em sua obra *A Revolução Cubana*, registra uma perspectiva muito semelhante ao que foi defendido pelos autores supracitados, pois, segundo o historiador (Ayerbe, 2004, p. 21), o processo revolucionário em Cuba tem profundas raízes na trajetória histórica nacional, com antecedentes que remontam ao Período Independentista, no final do século XIX. Vale salientar que os Estados Unidos apoiaram a emancipação política de Cuba e, logo após a independência, as tropas

estadunidenses passaram a ocupar a ilha, instituindo, em 1902, a Emenda Platt<sup>1</sup>.

Ademais, a primeira metade do século XX em Cuba foi marcada pelo domínio estadunidense nas decisões políticas e econômicas da ilha (Gott, 2006). No que tange às questões econômicas da ilha, sobretudo referentes à produção de açúcar, nota-se que eram os Estados Unidos que detinham o controle do comércio e da produção. No âmbito político, o governo norte-americano interveio nas eleições presidenciais em Cuba por diversas vezes, de forma que fossem eleitos presidentes cubanos que atendessem aos interesses políticos e econômicos dos estadunidenses. Neste sentido, destaca-se a figura de Fulgêncio Batista, militar responsável pelo golpe de Estado de 1952, evento esse que desencadeou as primeiras ações políticas de grandes proporções dos irmãos Fidel e Raúl Castro, já no ano de 1953<sup>2</sup>.

Indubitavelmente, a ditadura de Batista gerava insatisfação e, a partir do descontentamento com o novo regime, surgia um movimento antiditatorial (Ayerbe, 2004, p. 29) organizado por jovens e liderado por Fidel Castro (Ayerbe, 2004, p. 29). Enfim, após tentativas fracassadas, o processo de enfrentamento ao governo ditatorial de Batista, comandado por Fidel Castro em janeiro de 1959, resultou no movimento revolucionário cubano. Em 1961, Cuba inclinou-se ao socialismo soviético e, a partir de 1962, os líderes cubanos iniciaram um projeto de exportação da revolução, influenciando muitos partidos de esquerda, inclusive, no Brasil. Dessa forma, Che Guevara e seus guerrilheiros viajaram durante anos, reunindo esforços para estender a estratégia das guerras de guerrilhas pela América Latina e

---

<sup>1</sup> A Emenda Platt foi estabelecida em 1902, com a finalidade de assegurar que Cuba fosse subordinada às decisões e interesses dos Estados Unidos. Deste modo, os dispositivos desta Emenda representavam a continuidade da atuação imperialista sobre Cuba, mesmo após a independência formal da Ilha, ocorrida em 1898 (Gott, 2006, p. 132).

<sup>2</sup> O ataque ao Quartel Moncada foi o marco inicial da revolução que culminou com a tomada de poder em 1959. Depois de um breve período na prisão, Fidel Castro conseguiu anistia e, após passagem no México – onde conheceu o argentino Che Guevara –, retornou a Cuba, em 1956, com 82 homens que lutaram na guerrilha por três anos (Sader, 1985).

pelo continente africano. No entanto, nenhum outro país logrou implantar uma revolução tal qual a ocorrida em Cuba. Em 1967, nota-se o esvaziamento nessa medida de exportação do movimento revolucionário, sobretudo após a execução de Che Guevara, em meio a uma missão na Bolívia (Gott, 2006).

Ainda na década de 1980, o sociólogo brasileiro Florestan Fernandes enfatizou que Cuba é o melhor exemplo de uma revolução popular na América Latina, justamente por se caracterizar como nacionalista, anti-imperialista, anticapitalista e democrática, além de colocar em xeque as contradições sociais, políticas e econômicas advindas da exploração e do imperialismo norte-americano na ilha. Sobre essa problemática, o autor aponta que a eclosão do movimento revolucionário em Cuba foi causada pela incapacidade das elites dominantes cubanas em promover a “descolonização completa” e a presença de uma “exploração capitalista dual”, na qual as classes dominantes locais se uniram às nações mais poderosas para uma “brutal pilhagem sem fim” (Fernandes, 1981, p. 98).

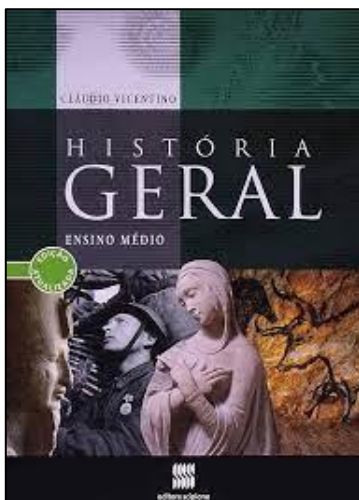
Sabe-se que Cuba foi o primeiro país da América Latina que, além de combater os interesses oligárquicos e norte-americanos através da revolução, adotou o modelo socialista. Tal experiência, inédita no continente, gerou distintos sentimentos por parte dos povos latino-americanos. Inegavelmente, as elites latino-americanas, que atendiam aos interesses dos Estados Unidos, tinham receio que suas nações se inspirassem no modelo revolucionário cubano, através da radicalização dos movimentos populares. Isso ocorria porque a dependência em relação aos norte-americanos já era situação definida em todos os países da América Latina nas décadas de 50 e 60 do século XX. Logo, o êxito de um país socialista em terras americanas significava o rompimento da hegemonia exercida pelos Estados Unidos, além de representar uma perigosa ameaça para o domínio norte-americano na economia e na política de tais países.

Portanto, é consenso para a historiografia que o processo revolucionário cubano é um dos momentos mais importantes não somente na História de Cuba, mas de toda a América Latina. O fato de a Ilha ter derrubado a ditadura de Fulgêncio Batista, além de ter feito a Revolução e combatido os interesses norte-americanos, em meio ao

reformismo dominante nos demais movimentos políticos latino-americanos, demonstra que o caso cubano é uma exceção. Por este motivo, conclui-se que, apesar de mais de seis décadas da eclosão da Revolução Cubana, esse tema ainda é muito abordado pela historiografia, seja com o objetivo de resguardar a memória do processo revolucionário – destacando o papel dos líderes Fidel Castro e Che Guevara –, seja com a finalidade de debater a influência do processo revolucionário para a América Latina.

### 3) OS LIVROS DIDÁTICOS E A CONSTRUÇÃO DE NARRATIVAS:

#### 3.1) História Geral: Ensino Médio – Cláudio Vicentino (2007)<sup>3</sup>



(Imagem 1: capa do livro *História Geral*, organizado por Cláudio Vicentino)

A primeira fonte será o livro *História Geral*, organizado unicamente por Cláudio Vicentino. Diferentemente dos outros organizadores dos livros abordados, o autor em questão não é historiador: ele é

---

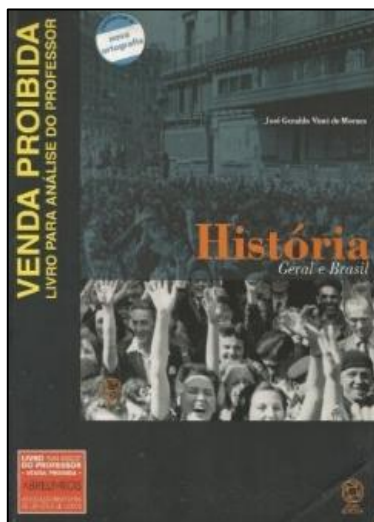
<sup>3</sup> VICENTINO, Cláudio. *História Geral*: Ensino Médio. 10.<sup>a</sup> ed. Editora Scipione, 2006.

Bacharel em Ciências Sociais pela Universidade de São Paulo (USP). Ademais, Vicentino atuou como professor do Ensino Médio e de cursos pré-vestibulares, sendo autor de livros didáticos nestes segmentos.

No que se refere aos conteúdos da Revolução Cubana, nota-se que tal capítulo possui cerca de seis páginas, contando com um mapa e três imagens, sendo uma de Fidel, uma de Che Guevara e, por fim, uma foto de Fidel Castro e Hugo Chávez, já em 2004. Em relação ao conteúdo sobre a Revolução Cubana, há ênfase no contexto anterior ao movimento revolucionário. O autor dedica um número maior de páginas para abordar a Independência de Cuba e acaba por não contemplar o processo revolucionário da mesma forma.

Outro ponto negativo desse capítulo são as fontes utilizadas para contextualizar a Revolução Cubana. Isso ocorre, pois, o autor não utiliza obra de outros historiadores, optando por usar trechos do livro de Emir Sader e de Frei Betto. Além disso, o capítulo mostra que no contexto da América Latina, a Revolução Cubana foi uma via específica para solucionar os problemas de miséria e ditadura que o país cubano enfrentava (Vicentino, 2006, p. 461). Por fim, vale destacar que esse livro didático explica de forma simplificada o embargo econômico norte americano e aborda a criação da ALBA (Alternativa Bolivariana para as Américas), fundada por Hugo Chávez e Fidel Castro.

3.2) História Geral e do Brasil: Ensino Médio – João Geraldo Vinci de Moraes (2009)<sup>4</sup>



(Imagem 2: capa do livro escrito por João Geraldo Vinci de Moraes)

Conforme mencionado, o livro *História Geral e do Brasil*, organizado unicamente por José Geraldo Vinci de Moraes, será a segunda fonte analisada. Moraes é professor e doutor em Metodologia da História na Universidade de São Paulo (USP). A análise será, especificamente, da terceira edição do livro, publicada em 2009, pela Editora Atual de São Paulo. Vale ressaltar que tal manual didático possui 767 páginas, as quais abarcam desde a chamada “Pré-História” até o início do século XXI.

Consoante o autor, o livro “pode ser trabalhado individualmente pelo estudante, mas revela-se proveitoso caso seja acompanhado de forma sistemática pelo professor” (Moraes, 2009, p. 03), ressaltando a importância da relação que se constrói entre o docente e o livro didático. Abordando especificamente o objeto de estudo, os conteú-

---

<sup>4</sup> MORAES, José Geraldo Vinci de. *História Geral e Brasil: Ensino Médio*. 3.<sup>a</sup> ed. São Paulo: Atual Editora, 2009.

dos acerca da Revolução Cubana estão presentes na Unidade 11, em especial, no capítulo 57 do livro, o qual é intitulado como: “América Latina: das oligarquias ao ciclo militar”. O livro dedica à Revolução Cubana por volta de uma página e meia, porém, mostra pontos importantes relacionados ao movimento revolucionário em Cuba.

Já no início do capítulo, há presença de uma imagem de Che Guevara e Fidel Castro, em janeiro de 1959, logo após a queda do ditador Fulgêncio Batista. Em relação à explicação sobre o tema, é interessante destacar que o capítulo caracteriza a Revolução Cubana como “o primeiro movimento a alcançar resultados positivos contra a hegemonia norte-americana no continente” (Moraes, 2009, p. 588). Além disso, o autor também destaca que apesar de as suas próprias contradições, as conquistas sociais cubanas elevaram o padrão de vida dos habitantes. Em suma, é notório que o capítulo relacionado à Revolução Cubana utiliza uma fonte iconográfica de maneira contextualizada, além de destacar os principais pontos importantes que os alunos precisam saber.

3.3) História: volume único – Ronaldo Vainfas, Sheila de Castro Faria, Jorge Ferreira e Georgina dos Santos (2010)<sup>5</sup>

A terceira fonte será a primeira edição do livro *História: Volume único*, publicado pela Editora Saraiva e organizado por renomados historiadores da Universidade Federal Fluminense (UFF), no ano de 2010. São eles: Ronaldo Vainfas (Doutor pela Universidade de São Paulo), Sheila de Castro Faria (Doutora pela Universidade Federal Fluminense), Jorge Ferreira (Doutor pela Universidade de São Paulo) e Georgina dos Santos (Doutora pela Universidade de São Paulo). Primeiramente, cumpre ressaltar que o manual didático é bastante completo, contando com 896 páginas e utilizando, na maioria das vezes, algum tipo de fonte histórica em cada capítulo.

---

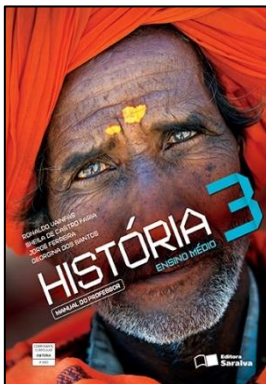
<sup>5</sup> VAINFAS, Ronaldo, FARIA, Sheila de Castro, FERREIRA, Jorge e SANTOS, Georgina dos. *História: volume único*. São Paulo: Editora Saraiva, 2010.



(Imagem 3: capa do livro organizado por Vainfas, Faria, Jorge Ferreira e Georgina dos Santos)

O livro didático, assim como a grande maioria dos materiais didáticos brasileiros, apresenta uma abordagem da história linear, dividindo as unidades desde as sociedades ditas “pré-históricas” até o início dos anos 2000. Os conteúdos relacionados à Revolução Cubana estão localizados no capítulo 49 da unidade 12, a qual aborda o mundo Pós-Segunda Guerra, a Guerra Fria e os exemplos de conflitos ocorridos nas áreas de influência do mundo bipolarizado. Neste sentido, são dedicadas cerca de cinco páginas do livro para explicar os antecedentes, o contexto histórico, as causas e as consequências da Revolução Cubana não somente para Cuba, mas também para toda América Latina. Além do mais, o capítulo propõe aos alunos uma análise documental, utilizando duas fontes iconográficas e uma citação do discurso de Fidel Castro.

3.4) História Ensino Médio: Manual do Professor, volume 3 – Ronaldo Vainfas, Sheila de Castro Faria, Jorge Ferreira e Georgina dos Santos (2016)<sup>6</sup>



(Imagem 4: capa do livro organizado por Vainfas, Ferreira, Faria e Georgina dos Santos)

A quarta fonte de pesquisa será o livro didático *História: volume 3*, publicado em 2016. Este livro também foi organizado pelos historiadores Ronaldo Vainfas, Sheila de Castro Faria, Jorge Ferreira e Georgina dos Santos, além de ter sido publicado pela Editora Saraiva. Vale ressaltar que a escolha por analisar dois livros organizados pelos mesmos autores foi justamente para comparar os capítulos e perceber se houve ou não mudanças na abordagem do assunto. Curiosamente, as mudanças foram negativas, pois os conteúdos relacionados à Revolução Cubana foram reduzidos, passando a contar com apenas três páginas.

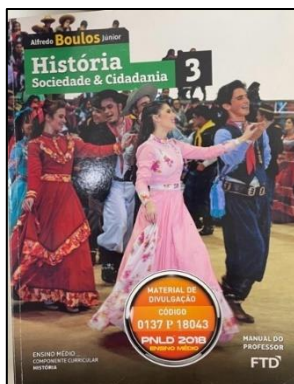
Ademais, não há contextualização do cenário político cubano no período anterior à revolução. Outro ponto negativo é a abordagem de modo muito resumido e simplificado, o que talvez possa dificultar o entendimento do aluno. Neste sentido, os organizadores mantiveram as fontes iconográficas e um trecho do discurso de Fidel Castro. Cabe

---

<sup>6</sup> VAINFAS, Ronaldo, FARIA, Sheila de Castro, FERREIRA, Jorge e SANTOS, Georgina dos. *História: ensino médio. Volume 3*. São Paulo: Editora Saraiva, 2016.

destacar uma diferença em relação ao livro de 2010: este livro de 2016 indica para os alunos o filme *Diários de Motocicleta (2004)* e o livro *A Revolução Cubana*, escrito por Luis Fernando Ayerbe.

3.5) História Sociedade & Cidadania: Ensino Médio – Alfredo Boulos Júnior (2016)<sup>7</sup>.



(Imagem 5: Capa do livro História Sociedade & Cidadania: Ensino Médio, organizado por Alfredo Boulos Júnior)

A última fonte em questão foi o livro didático *História Sociedade & Cidadania*, organizado por Alfredo Boulos Júnior. Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC–SP) e Mestre em História Social pela Universidade de São Paulo (USP), Boulos Júnior lecionou nas redes pública e particular durante muitos anos e, além disso, tem experiência na área de Educação, com ênfase em história das disciplinas escolares e na elaboração dos livros didáticos.

As problematizações acerca dos conteúdos da Revolução Cubana encontram-se no mesmo capítulo da Guerra do Vietnã e da Guerra das Coreias, ou seja, nota-se que o movimento revolucionário não é posto como uma importante revolução na América Latina, mas ape-

---

<sup>7</sup> JÚNIOR, Alfredo Boulos. *História Sociedade & Cidadania: Ensino Médio*. 3.<sup>a</sup> ed. Editora: Ftd, 2016.

nas como um dos conflitos existentes no contexto da Guerra Fria. Neste sentido, é perceptível que há nos livros didáticos a prevalência de uma narrativa centrada na história europeia e/ou norte-americana, em detrimento de outras narrativas (Antoni, 2021), tal como sugere a chamada monocultura do saber (Santos, 2002, p. 247). Assim, percebe-se que, na maioria dos livros didáticos, a Revolução Cubana é vista como um apêndice no contexto da Guerra Fria, de tal modo que o papel da Revolução é minimizado ou, até mesmo, silenciado.

Na obra didática, a abertura do capítulo conta com um mapa de Cuba o qual é utilizado para explicar que, apesar de a proximidade entre Havana e Miami (cerca de 170 km), a pequena ilha não seguiu o modelo capitalista, optando pelo socialismo. Ademais, o capítulo explica de maneira resumida quando ocorreu a Independência de Cuba, a participação de José Martí neste processo, além da situação econômica cubana pós-emancipação política e, por fim, as ações imperialistas dos Estados Unidos na Ilha.

No que tange à abordagem da Revolução ocorrida em 1959, o autor dedica cerca de quatro páginas, analisando o governo ditatorial de Fulgêncio Batista, a tentativa frustrada de tomar o Quartel de Moncada e a consequente prisão dos guerrilheiros; além do treinamento dos 12 sobreviventes em Sierra Maestra e, por fim, a derrubada de Fulgêncio Batista, comandada por Fidel Castro, Che Guevara, Camilo Cienfuegos e Raul Castro. Neste sentido, pode-se considerar este livro um dos mais completos, tendo em vista os outros manuais didáticos aqui analisados. Isso ocorre, pois o capítulo possui a explicação aprofundada, contando com um texto bem escrito, uma fonte iconográfica, indicações de quatro documentários, além da explicação do contexto atual cubano (Júnior, 2016, p. 174-176).

Enfim, apresentadas as fontes, é importante assinalar que esse conjunto de livros possibilita uma investigação aprofundada, tendo em vista que eles são bastante diferentes entre si. No entanto, destacam-se algumas características em comum entre todos os livros: foram escritos por autores renomados e formados em universidades reconhecidas; todos utilizam pelo menos um tipo de fonte histórica

por capítulo; e, por fim, todos esses livros foram publicados por editoras conceituadas e dedicadas ao Ensino Médio.

Sendo assim, reitera-se que os objetivos desta pesquisa são: compreender como os livros didáticos selecionados apresentam a Revolução Cubana, além de buscar quais relações são possíveis de identificar entre esse conteúdo e a produção acadêmica. Portanto, após a apresentação dos livros didáticos, será realizado o debate acadêmico voltado para o tema da Revolução Cubana e, assim, busca-se finalizar este trabalho comparando os saberes acadêmicos e os saberes escolares contidos nas fontes históricas analisadas.

#### 4) PROPOSTAS PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO DA REVOLUÇÃO CUBANA

Diante da proposta apresentada no início deste trabalho, algumas fontes podem ser utilizadas em sala de aula para abordar a Revolução Cubana de maneira ampla, crítica e reflexiva. Atualmente, diversas alternativas de recursos teórico-didáticos têm sido discutidas em encontros de professores e obras acadêmicas, o que salienta a necessidade de diversificar os materiais empregados no ensino de História (Pereira; Santana, 2007). Nesse sentido, o livro produzido por Selva Guimarães Fonseca, intitulado como *Didática e Prática de Ensino de História*, especialmente o capítulo 6 – *A incorporação de diferentes fontes e linguagens no ensino de história* –, propõe estratégias que extrapolam o uso exclusivo do livro didático.

Em primeiro lugar, ao incorporar múltiplas linguagens no processo de ensino, não apenas se reconhece a relação entre os saberes escolares e a vida social, como também se reafirma a importância de (re)construir as concepções de ensino e aprendizagem (Caimi, 2006). Por essa razão, as metodologias contemporâneas demandam atualização constante, investigação contínua e ampliação das fontes utilizadas em sala de aula. Dessa forma, a prática docente não deve se restringir à transmissão de conteúdo em um monólogo a estudantes passivos que apenas memorizam informações.

Pelo contrário, tal como postulou o filósofo e educador Paulo Freire (2010), em *Pedagogia da Autonomia*, o professor deve atuar

como um mediador, estabelecendo conexões entre os sujeitos, o mundo e suas representações. Afinal, as diversas linguagens refletem relações sociais, identidades culturais e estruturas de poder, além de constituírem parte fundamental da memória social e coletiva (Fonseca, 2003, p. 164). Além disso, conforme destaca Fonseca (2003), a figura docente deve estar atenta à realidade vivenciada pelos alunos, de modo a elaborar um material didático que “faça sentido nessa realidade”, ou seja, que consiga atrair sua atenção.

Para alcançar esse objetivo, Pereira e Santana (2007, p. 236) ressaltam que o planejamento de cada aula e a prática da pesquisa em diferentes fontes são indispensáveis. Aqui, cabe uma observação. Como destacou o historiador Paulo Knauss (1996), a finalidade do uso de variadas fontes não é formar “pequenos historiadores”, mas, possibilitar que os discentes aprendam de forma crítica e possam refletir sobre quaisquer assuntos em seu cotidiano. Sob essa perspectiva, ao trabalhar com variadas linguagens — como música, literatura, mapas, documentos, filmes e textos jornalísticos —, torna-se essencial que o professor possua a sensibilidade necessária para avaliar até que ponto esses recursos dialogam com o contexto social, cultural e material dos estudantes.

Ressalta-se que também é fundamental apresentar as especificidades de cada tipo de fonte, permitindo que os alunos percebam que um mesmo conteúdo histórico pode ser tratado sob diferentes perspectivas e formatos (Caimi, 2006; Freire, 2010; Rocha, 2020). Nessa linha de pensamento, Freire (2010, p. 29) destaca que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”, reforçando a necessidade de que os alunos participem ativamente do processo de aprendizagem por meio da investigação e da análise de fontes históricas. Diante do exposto, após o levantamento de materiais produzidos sobre a temática da Revolução Cubana disponibilizados na Internet, propõem-se algumas sugestões teórico-didáticas para se trabalhar esse conteúdo para além da utilização do livro didático.

A proposta está estruturada em três etapas interligadas, de modo a permitir uma abordagem dinâmica e interativa da Revolução Cubana em sala de aula. O primeiro momento da aula deve partir da problematização do tema. Para isso, o professor de História pode

iniciar com uma pergunta geradora, como: “A Revolução Cubana foi uma resposta legítima às desigualdades sociais ou um projeto de poder autoritário?”. Essa questão instiga os alunos a refletirem sobre diferentes perspectivas do evento. Nesse momento, sugere-se a apresentação do documento histórico “*A História me absolverá*”, discurso proferido por Fidel Castro em 16 de outubro de 1953, após a tentativa fracassada de tomar o Quartel Moncada. A leitura de trechos do discurso será acompanhada de um exercício de interpretação, no qual os alunos deverão identificar os principais argumentos utilizados por Castro para justificar a revolução e analisar o tom persuasivo do texto. Deste modo, esse exercício possibilita que os alunos percebam como a Revolução Cubana se construiu discursivamente antes mesmo de seu desenrolar.

Na sequência, recomenda-se a exibição do documentário “*Diários de Motocicleta*” (2004), que explora a trajetória revolucionária de Ernesto “Che” Guevara e sua relação com o movimento cubano<sup>8</sup>. A exibição de trechos selecionados deve ser acompanhada de uma ficha de análise na qual os alunos deverão responder a questões como: “De que forma o documentário representa Che Guevara e Fidel Castro? Quais elementos são utilizados para construir a imagem dos revolucionários? O documentário expressa alguma posição ideológica sobre a Revolução Cubana?”. Com isso, tal atividade busca desenvolver o letramento histórico dos alunos (Rocha, 2020), permitindo que compreendam como os produtos audiovisuais podem influenciar a forma como eventos históricos são percebidos e lembrados.

Por fim, é válido que os discentes leiam a notícia publicada no jornal *Brasil de Fato* em 13 de agosto de 2024, intitulada “*Os homens passam, o povo permanece*”: o legado de Fidel Castro. Assim, a partir dessas variadas fontes históricas, o professor promoverá um debate orientado pela seguinte questão: “O legado da Revolução Cubana

---

<sup>8</sup> A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n.º 9.394/1996, prevê a utilização de recursos audiovisuais no ensino. O artigo 26, §6.º, estabelece que parte da carga horária do ensino fundamental e médio pode ser cumprida com atividades pedagógicas como o uso de filmes, documentários e outras mídias audiovisuais, desde que alinhadas ao projeto pedagógico da escola.

se sustenta no século XXI?”. Durante o debate, os alunos deverão relacionar os diferentes materiais trabalhados, argumentando a favor ou contra a manutenção do modelo político cubano. Para consolidar o aprendizado, defende-se que os estudantes produzam um texto argumentativo, utilizando como base os documentos e materiais analisados. Essa atividade, portanto, atenderá à proposta de um “ensino investigativo”, como proposto por Knauss (1996), haja vista que a educação autêntica e o ensino de História devem estar pautados na ética e no respeito à autonomia do educando, permitindo que os alunos formulem interpretações a partir do material estudado.

Partindo dessa abordagem metodológica, ampliam-se as possibilidades de ensino da Revolução Cubana, ao integrar diferentes linguagens e fontes documentais, indo além do relato tradicional presente nos livros didáticos. Sendo assim, a análise de documentos, a observação crítica de audiovisuais e a argumentação por meio do debate e da escrita são estratégias que incentivam o protagonismo dos alunos no processo de aprendizagem. Outrossim, ao problematizar a Revolução Cubana em seu contexto latino-americano e contemporâneo, os estudantes compreendem que a História não se resume a eventos estáticos, mas a processos em constante disputa de significados até o tempo presente.

Por fim, como enfatiza Paulo Freire (2010, p. 26), “[...] nas condições de verdadeira aprendizagem, os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo”. Partindo dessa perspectiva, torna-se evidente que a adoção de estratégias pedagógicas diversificadas é essencial para promover um ensino mais crítico e reflexivo sobre a Revolução Cubana. Nesse contexto, a utilização de fontes históricas, debates, atividades comparativas e análises de produções audiovisuais possibilita que os alunos desenvolvam múltiplas habilidades interpretativas, consolidando um aprendizado significativo. Dessa maneira, ao ampliar as abordagens metodológicas e incentivar o uso de diferentes fontes em sala de aula, os professores de História não precisam se restringir ao livro didático. Assim, o ensino da Revolução Cubana pode ser explorado sob diferentes perspectivas, o que contribui para a formação de cidadãos críticos,

capazes de analisar os desafios contemporâneos com uma compreensão aprofundada da história.

## 5) CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após abordar como a historiografia compreende a Revolução Cubana, torna-se imprescindível discutir se os livros didáticos acompanham os debates acadêmicos mais recentes e se oferecem aos estudantes uma visão crítica sobre o tema. Conforme argumenta Circe Bittencourt, o currículo escolar e os materiais didáticos relacionados à América Latina são frequentemente objeto de disputas ideológicas, refletindo narrativas hegemônicas que privilegiam a perspectiva eurocêntrica em detrimento das vozes latino-americanas (Bittencourt, 2008, p. 318). A análise dos cinco livros didáticos selecionados revela que a Revolução Cubana, na maioria das vezes, é tratada de forma superficial, sendo limitada a um subtópico no contexto da Guerra Fria, o que enfraquece a compreensão de sua relevância histórica no continente e seu papel na construção de identidades regionais.

Os resultados desta pesquisa evidenciam que a ausência de atualização historiográfica nos livros didáticos compromete a qualidade do ensino de História, prejudicando tanto estudantes quanto professores. A dependência docente desses materiais, muitas vezes agravada por condições adversas de trabalho e limitações na formação, acentua as dificuldades em explorar temas complexos, como a Revolução Cubana, de maneira crítica e contextualizada. Além disso, a defasagem nas referências bibliográficas – com raros textos publicados após os anos 2000 – amplia o distanciamento entre a produção acadêmica contemporânea e os conteúdos disponíveis aos alunos, enfraquecendo a capacidade de promover reflexões profundas sobre o papel da América Latina no cenário global.

Para superar essas fragilidades, é fundamental implementar práticas pedagógicas que contemplem fontes históricas primárias, como documentos, discursos e registros visuais, bem como o uso de produções cinematográficas e obras literárias relacionadas à Revolução Cubana. Promover debates, análises comparativas com outros movimentos revolucionários da América Latina e atividades que conectem

o tema a questões atuais contribui para um aprendizado mais abrangente. Essas iniciativas auxiliam na contextualização da Revolução Cubana dentro da história latino-americana, ao mesmo tempo em que incentivam os estudantes a questionar narrativas dominantes e desenvolver uma visão crítica e integrada do continente. Investir nessas estratégias reforça o compromisso com a pluralidade de perspectivas e a formação de indivíduos mais conscientes e engajados com a realidade histórica e social da América Latina.

## REFERÊNCIAS FONTES

- BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 14 fev. 2025.
- CASTRO, Fidel. *A História me absolverá*. Havana: Editorial de Ciencias Sociales, 2007.
- DIÁRIOS de Motocicleta. Produção de Walter Salles Jr. Latino-americana: Buena Vista International, 2004. 1 DVD (128 minutos).
- JÚNIOR, Alfredo Boulos. *História Sociedade & Cidadania: Ensino Médio*. 3.ª ed. Editora: Ftd, 2016.
- MORAES, José Geraldo Vinci de. *História Geral e Brasil: Ensino Médio*. 3.ª ed. São Paulo: Atual Editora, 2009.
- VAINFAS, Ronaldo, FARIA, Sheila de Castro, FERREIRA, Jorge e SANTOS, Georgina dos. *História: volume único*. São Paulo: Editora Saraiva, 2010.
- VAINFAS, Ronaldo, FARIA, Sheila de Castro, FERREIRA, Jorge e SANTOS, Georgina dos. *História: ensino médio*. Volume 3. São Paulo: Editora Saraiva, 2016.
- VICENTINO, Cláudio. *História Geral: Ensino Médio*. 10.ª ed. Editora Scipione, 2006.

## BIBLIOGRAFIA

- ANTONI, Edson. História da América Latina: diálogos possíveis entre a sociologia das ausências e os livros didáticos de História. *Revista Intelectos*, ano XX, n. 1, 2021.
- AYERBE, Luís Fernando. *A Revolução Cubana*. São Paulo: Edunesp, 2004.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos de métodos*. 2.<sup>a</sup> ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. O percurso acidentado do ensino de História da América. In: BITTENCOURT, Circe Maria F. & IOKOI, Zilda Márcia Gricoli. (coord.) *Educação na América Latina*. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura; Edusp: São Paulo, 1996.
- CAIMI, Flavia. *Por que os alunos (não) aprendem História?* Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. *Tempo*, Niterói, v. 11, n. 21, p. 17-32, 2006.
- CONCEIÇÃO, Juliana Pirola da & DIAS, Maria de Fátima Sabino. Ensino de História e consciência histórica latino-americana. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, vol. 31, n 62, 2011.
- FERNANDES, Florestan. *Da Guerrilha ao Socialismo: a Revolução Cubana*. São Paulo: Expressão Popular, 2007.
- \_\_\_\_\_. *O que é revolução*. São Paulo: Brasiliense, 1981b. (Coleção Primeiros Passos, 14).
- FONSECA, Selva Guimarães. *Didática e prática de ensino em história*. Experiências e reflexões e aprendizados. Campinas/SP: Papyrus, 2003.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.
- GOTT, Richard. *Cuba: Uma Nova História*. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.
- KNAUSS, Paulo. Sobre a norma e o óbvio: a sala de aula como lugar de pesquisa. In: NIKITIUK, Sonia L (org.). *Repensando o ensino de História. Coleção Questões de nossa época*. São Paulo: Ed. Cortez, 1996.

- LOPEZ, Luiz Roberto. *História da América Latina*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.
- PEREIRA, Viviane da Silva; SANTANA, Ana Flávia Ribeiro. Revolução Cubana x Intolerância Política: uma proposta de pesquisa e ensino. *Cadernos de História*, Uberlândia, v. 15, n. 1, p. 227-240, set. 2006/set. 2007.
- ROCHA, Helenice. Letramento(s) histórico(s): uma proposta plural para o ensino e a aprendizagem de história. *Revista Territórios & Fronteiras*, Cuiabá, v. 13, n. 2, p. 275-301, jul.-dez. 2020.
- SADER, Emir. *A Revolução Cubana*. São Paulo: Moderna, 1985.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. *Revista Crítica de Ciências Sociais*. n. 63: 237-280, 2002.

Parte V – Educação para a Paz, Migrações  
e Cidadania na América Latina

# Ensino de História, diplomacia e educação para a paz na América Latina: Argentina, Brasil e México (1920-1950)

Diogo Henrique Vianna

Mestre e doutorando em Educação pela Unicamp. Atua na docência universitária e pesquisa a história da disciplina escolar História, principalmente processo de produção de livros didáticos, revisão de textos de ensino, além das articulações diplomáticas e da cooperação intelectual entre países da América Latina.

Arnaldo Pinto Júnior

Livre-docente, doutor e mestre em Educação. Professor da Faculdade de Educação da Unicamp, instituição na qual atua em cursos de licenciatura, no Programa de Pós-Graduação em Educação e no Mestrado Profissional em Ensino de História. Líder do Grupo de Pesquisa Memória, também participa de projetos de extensão em parceria com escolas públicas.

## INTRODUÇÃO

Na contemporaneidade, os conhecimentos históricos têm sido empregados enquanto instrumento de legitimação sociocultural, independentemente do país ou dos ideais defendidos. Entretanto, nas últimas décadas esse fenômeno ganhou novas dimensões, impulsionadas, sobretudo, pelo acirramento das disputas políticas e econômicas, situações que acabam impactando em revisões curriculares e alterações de materiais didáticos. Tais mudanças evidenciam o potencial das narrativas históricas na consolidação de identidades nacionais ou na sustentação de projetos ideológicos, algumas vezes de caráter radical.

Embora o ensino de História seja associado com a sustentação de governos autoritários ou à intensificação de disputas entre nações – a exemplo dos fascistas da Europa no entreguerras –, há também circunstâncias nas quais constitui objeto de debate voltado ao entendimento mútuo e à cooperação internacional. A *Realpolitik* costuma alertar historiadores e educadores sobre o uso político das narrativas históricas a serviço dos interesses estabelecidos. Por outro lado, a história igualmente oferece exemplos de esforços direcionados à contenção desses abusos e à construção da paz.

Nas décadas de 1920 e 1930 surgiram as primeiras redes internacionais de sociabilidade destinadas ao debate acerca do papel do ensino histórico na redução das tensões diplomáticas e na construção de uma cultura de paz. Após a Segunda Guerra Mundial, especialmente a partir dos anos 1950, o continente americano presenciou movimento semelhante, impulsionado pelas políticas de boa vizinhança e pela atuação de agentes ligados às novas organizações internacionais responsáveis pela redefinição da ordem mundial. Nesse contexto, emergiram redes formadas por intelectuais mediadores – entre diplomatas, políticos e educadores – com papel central nas discussões relativas à revisão dos textos didáticos e à elaboração de currículos capazes de evitar a disseminação de estereótipos e preconceitos nacionais. Tais iniciativas, frequentemente realizadas em conferências e círculos diplomáticos, produziram efeitos perceptíveis na

opinião pública e no ambiente escolar, ressaltando o potencial da educação histórica para funcionar simultaneamente enquanto campo de disputas e possibilidade efetiva de reconciliação.

O ponto central desta análise enfatiza a importância das redes de sociabilidade presentes nos bastidores políticos, sobretudo na defesa do ensino histórico como estratégia para prevenir conflitos e cultivar uma cultura de paz. Em contrapartida, a ausência dessas articulações favorece a apropriação política da história, repercutindo negativamente nas relações internacionais e no ambiente escolar, por incentivar narrativas excludentes, fortalecer nacionalismos exacerbados e intensificar tensões regionais. Cabe ressaltar que a busca pelo entendimento mútuo por meio do ensino histórico não implica uma abordagem acrítica, mas um compromisso explícito com a diversidade cultural e com a cooperação internacional. Diante dessa perspectiva, a presente investigação analisa as políticas de revisão de textos didáticos e as reformulações curriculares realizadas na América Latina, especificamente entre Brasil, Argentina e México, no período situado entre as décadas de 1920 e 1950. Ainda que iniciativas voltadas à integração regional por meio da educação histórica nem sempre tenham sido concretizadas, elas evidenciam o valor do reconhecimento das narrativas compartilhadas. Além disso, revelam o papel das reformas curriculares e das revisões de materiais didáticos, intermediadas por redes intelectuais e políticas, na constituição de identidades regionais, contribuindo diretamente para a percepção do continente como um território de história comum e interdependente.

#### COOPERAÇÃO INTELCTUAL E REDES DE SOCIABILIDADE NO ENTREGUERRAS

As décadas de 1920 e 1930 foram caracterizadas por um cenário internacional direcionado à reconstrução e à estabilidade após os impactos devastadores da Primeira Guerra Mundial. Assim, aumentou a preocupação com os usos da história não apenas na valorização nacional, mas também na construção da paz. A percepção de que narrativas históricas enviesadas poderiam intensificar rivalidades entre as nações levou à criação de iniciativas orientadas ao desenvol-

vimento de um discurso pedagógico conciliador. Em defesa de um “desarmamento moral”, buscava-se atenuar discursos capazes de, nas palavras de Gasiorowska (1947, p. 94), “adulterar os espíritos da juventude e utilizar esta última para fins fatais à humanidade”. A educação passou a ser reconhecida, portanto, como um eixo estratégico para o cultivo de valores associados à cooperação internacional e ao diálogo intercultural.

Nesse contexto, a Liga das Nações, fundada em 1919, consolidou diversas comissões e organismos especializados voltados à construção de uma paz baseada na cooperação e no diálogo internacional (Souza, 2011). Entre tais iniciativas, destacou-se a Comissão Internacional de Cooperação Intelectual (CICI), criada em 1922 com o objetivo de estabelecer diálogos entre intelectuais, educadores e representantes governamentais acerca de temas relacionados à ciência, à cultura e à educação. A comissão vinculava-se ao Instituto Internacional de Cooperação Intelectual (IICI), sediado em Paris, principal núcleo de mediação intelectual do período e antecessor institucional da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). No centro dessas articulações prevalecia a convicção de ser possível mobilizar os conhecimentos para impulsionar o desenvolvimento e favorecer a convivência pacífica entre as nações.

A CICI consolidou-se como um fórum privilegiado para o intercâmbio de ideias acerca do papel da educação e do ensino histórico na formação de sociedades pacíficas. Intelectuais de diversas nacionalidades reuniam-se com o objetivo de debater propostas relacionadas à revisão de textos didáticos, à criação de currículos que evitassem a propagação de estereótipos nacionais e preconceitos históricos, conforme apontam relatórios da Unesco (1949). Reconhecia-se que, de diferentes formas, a História ensinada nas escolas havia se transformado em fonte de tensão entre os países envolvidos na Primeira Guerra Mundial, sobretudo por alimentar um nacionalismo bélico e depreciar a história dos povos vizinhos – a exemplo da situação entre franceses e alemães.

Apesar dos avanços obtidos pela CICI, persistiam inúmeros desafios. Cada país, representado por seus delegados, buscava conciliar tais iniciativas com interesses políticos e culturais próprios. Confor-

me explica Leite (2010), os mecanismos adotados eram imperfeitos, porém expressavam sensibilidades e percepções compartilhadas entre os agentes envolvidos, além da compreensão desses intelectuais sobre as relações de poder subjacentes ao processo. Ainda assim, o ambiente de diálogo estabelecido pela CICI viabilizou, mesmo com limitações, a formalização de acordos bilaterais fundamentados em agendas comuns identificadas no decorrer dessas interlocuções. Destaca-se a participação dos representantes do Brasil, México e Argentina, empenhados em consolidar sua presença nas discussões internacionais sobre educação e cultura, ainda que com nuances distintas e interesses particulares relativos a cada país.

Em 1924, o Brasil estabeleceu uma Missão de Representação Permanente junto à Liga das Nações, posteriormente elevada à categoria de embaixada. Conforme relata Afrânio de Melo Franco (2003), responsável pela missão à época, desde a primeira assembleia da Liga já havia a preocupação universal com uma melhor organização do trabalho intelectual, visando criar e desenvolver uma ampla influência educadora capaz de formar um espírito de entendimento e cooperação mundial, sustentado pelos intelectuais de todos os países. A *Comissão Nacional de Cooperação Intelectual*, criada em 1923, encontrou na missão diplomática brasileira seu principal campo de atuação internacional. Integravam a comissão Conde de Affonso Celso, Afrânio Peixoto, Aloysio de Castro, Edgard Roquette-Pinto, Henrique de Morize, Medeiros e Albuquerque, Miguel Couto, Paulo de Frontin e Rodrigo Octávio de Langaard Menezes. Participando ativamente das reuniões organizadas pela CICI, sua função, segundo o próprio regimento, consistia em estimular a colaboração brasileira em questões intelectuais relevantes ao Brasil, especialmente aquelas passíveis de solução pela via internacional (Comissão [...], 1926). Com o propósito de ampliar o prestígio internacional do país, o governo de Arthur Bernardes financiou as atividades da comissão no exterior, tornando essa atuação prioritária na política externa do período (Leite, 2010). A pretensão brasileira de liderança regional, entretanto, despertava desconfiança em países vizinhos, especialmente Argentina, Chile e Uruguai, por considerarem tal postura uma tentativa de hegemonia. O desejo de autonomia das nações latino-

americanas contrastava com a posição brasileira, percebida como pretensa representante continental, especialmente devido à ausência dos Estados Unidos na Liga das Nações (Garcia, 2000). Essa busca por maior independência entre os países vizinhos tornou-se um obstáculo recorrente às iniciativas brasileiras nas diversas conferências internacionais.

A participação argentina na Liga das Nações expressou, desde o início, um posicionamento diplomático marcado por contradições, oscilando entre o idealismo pacifista e o crescente nacionalismo econômico e territorial. Inicialmente, o país defendeu a admissão de todos os Estados soberanos reconhecidos pela comunidade internacional, fundamentando tal posição no princípio da igualdade entre as nações. Segundo Carceglia (1998), Honorio Pueyrredón, representante argentino, sustentava que a organização internacional deveria se basear em princípios de igualdade jurídica universal entre Estados, algo rejeitado pelas potências europeias. A recusa das propostas argentinas pelas potências europeias culminou na retirada da delegação argentina da assembleia da Liga das Nações. Paralelamente, à diplomacia oficial do governo de Hipólito Hrigoyen, setores nacionalistas emergiam na Argentina, semeando projetos expansionistas. Como destaca Beired (2001, p. 304), a partir da década de 1920, intelectuais ligados à direita nacionalista passaram a defender a transformação da Argentina em uma potência econômica e militar hegemônica na América do Sul, sustentando que “a solução da crise argentina dependia da construção daquilo que os intelectuais denominavam ‘nova ordem’”. A tensão entre essas duas correntes – o idealismo diplomático oficial e o nacionalismo expansionista interno – marcou profundamente as relações internacionais argentinas no período, expondo os limites da política externa empenhada em conciliar cooperação multilateral e ambições regionais de liderança (Beired, 2001). O retorno da Argentina à Liga, em 1933, influenciaria diretamente as resoluções diplomáticas posteriores relacionadas à Guerra do Chaco.

A participação mexicana nas redes internacionais de cooperação intelectual remonta a 1926, quando o país, embora ainda não membro da Liga das Nações, integrou-se ao IICI. A adesão foi resultado

dos esforços de Alfonso Reyes, então chefe da missão mexicana na França, interessado na inserção do México para fortalecer a diplomacia cultural e reafirmar os avanços intelectuais impulsionados pelo governo pós-revolucionário. Essa vinculação antecipada ao instituto de Paris, anterior ao ingresso formal do país na Liga, em 1931, constituía uma estratégia voltada à consolidação da presença internacional mexicana sem comprometer sua política externa com as diretrizes da organização (León, 2009). Após sua incorporação ao instituto, o México estruturou a *Comisión Mexicana de Cooperación Intelectual* (CMCI), formalizada em 1931 e subordinada à *Secretaría de Educación Pública* (SEP). A CMCI tinha por finalidade favorecer o intercâmbio entre intelectuais e autoridades governamentais nas áreas científicas, culturais e educacionais. Inicialmente integraram a comissão o próprio Alfonso Reyes, Alberto J. Pani, então delegado permanente junto ao IICI, Genaro Estrada e Jaime Torres Bodet, posteriormente diretor-geral da Unesco entre 1948 e 1952, cuja atuação se destacou no campo educacional. Muitos outros intelectuais fizeram parte da comissão ao longo dos anos: Alfonso Pruneda, Ignacio García Téllez, Antonio Caso, Enrique Fernández Ledesma, Carlos Chávez Ramírez, Jorge Enciso, José Luis Sánchez Portón, Miguel Othón de Mendizábal, Alfonso Septién de la Llata, Joaquín Gallo, Roque Armando Sosa Ferreiro e Carlos Carreido (León, 2009). Por fim, a atuação da CMCI posicionou o México em destaque nas discussões relativas à cooperação intelectual, alinhando políticas culturais às agendas mais amplas das organizações internacionais da época.

Apesar do envolvimento ativo das comissões, a ausência da participação direta dos governos representou um dos principais entraves às iniciativas de cooperação intelectual voltadas à revisão de textos didáticos. Conforme apontado na coleção de documentos da Unesco (1949)<sup>1</sup>, esse fator limitante fez com que o impacto das discussões

---

<sup>1</sup> Em 1949, a Unesco publicou uma coletânea de documentos e relatórios relacionados aos trabalhos do IICI e da CICI sobre a revisão e aprimoramento de textos didáticos. A publicação, intitulada *A handbook for the improvement of textbook and teaching materials as aids to international understanding* (Unesco 1949), reúne documentos como a *Resolução Casares, School*

fosse reduzido, revelando a necessidade de complementação mediante mecanismos diplomáticos formais. A tentativa de contornar tal limitação resultou na *Resolução Casares*, proposta pelo diplomata espanhol Julio Casares, que buscava conferir maior efetividade às ações da CICI. No entanto, sem respaldo oficial, a medida não alterava o controle estatal sobre os materiais de ensino, indicando a necessidade de complementação por meio de acordos diplomáticos mais estruturados.

Com o intuito de superar tais obstáculos, a articulação de políticas internacionais direcionadas à educação histórica avançou gradualmente. Em 1932, a CICI organizou um amplo inquérito sobre revisão de livros didáticos, intitulado *School Textbook Revision*, envolvendo vários países. A iniciativa buscava mapear práticas existentes e identificar possibilidades concretas de colaboração internacional na área educacional; o levantamento listou os títulos oficialmente reconhecidos pelos ministérios de educação ou, na ausência desses, os mais utilizados no ensino de História. A cooperação intelectual constituía-se, assim, em um foro privilegiado para o debate e a sistematização de metodologias educativas, embora seus resultados permanecessem condicionados à adesão voluntária dos governos. Propostas como a criação de uma biblioteca internacional ou a edição de um livro único de História, discutidas amplamente no período, não chegaram a ser concretizadas. Mesmo assim, tais debates estimularam a formulação de acordos bilaterais, entre eles os firmados por Brasil, Argentina e México, em 1933, que se tornaram referência para iniciativas subsequentes do IICI. Em 1935, com base nessas experiências, o instituto elaborou uma proposta de acordos internacionais destinada ao ensino histórico, resultando no documento *The Declaration on the Tea-*

---

*Textbook Revision and International Understanding* e *The declaration on the Teaching of History*. Além disso, incluí análise sobre o acordo firmado entre Brasil e Argentina, em 1933, para a revisão de textos didáticos de História e Geografia. A publicação está disponível no site da organização, em versões na língua inglesa < <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000063011> > e espanhola < [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000063011\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000063011_spa) >. Acesso em: 01 mar. 2025.

*ching of History*. Após sua adoção pela CICI, essa declaração foi encaminhada formalmente à assembleia da Liga das Nações.

## DIPLOMACIA EM DUAS FRENTES: DO FIM DA GUERRA DO CHACO À REVISÃO DE TEXTOS

O conflito entre Bolívia e Paraguai pelo território do Chaco Boreal (1932-1935) não apenas expôs as limitações do panamericanismo, mas também revelou as divisões políticas e os interesses divergentes entre as nações latino-americanas, num contexto marcado pela instabilidade regional e redefinição das esferas de influência. A disputa por uma região rica em recursos naturais e com localização geopolítica privilegiada colocou à prova a eficácia dos mecanismos de mediação, tornando claro o quanto os interesses nacionais frequentemente prevaleciam sobre a retórica de cooperação internacional e interamericana. Nesse cenário, articularam-se posicionamentos diplomáticos distintos, porém com significativos pontos de convergência. Essas diferenças diplomáticas serão analisadas nos próximos parágrafos a partir da atuação específica de Brasil, México e Argentina nas negociações que resultaram no fim da Guerra do Chaco e, conjuntamente, nas assinaturas dos convênios de revisão de textos didáticos.

A eclosão do conflito entre Bolívia e Paraguai representava uma questão sensível para o Brasil, interessado na manutenção das fronteiras consolidadas no Centro-Oeste entre 1927-1930. Ao mesmo tempo, segundo Garcia (2006, p. 455), o governo brasileiro permanecia “refratário a uma ação direta e construtiva em prol da pacificação do Chaco”, mantendo uma postura cautelosa em relação ao envolvimento direto na mediação. Além disso, havia um desafio interno: o país encontrava-se sob o Governo Provisório (1930-1934), período que exigia de Getúlio Vargas um esforço significativo para consolidar seu poder. Afrânio de Melo Franco, recém-empossado Ministro das Relações Exteriores, assumiu a tarefa de monitorar a questão e projetar uma atuação diplomática moderada, característica já tradicional do Itamaraty. Entretanto, a chancelaria brasileira ocupava uma posição ambígua dentro do *Grupo dos Neutros*, comissão de países liderada pelos Estados Unidos para a resolução do conflito. De

acordo com Carvalho (2019, p. 74), “o Brasil realmente pisava em ovo”, pois precisava evitar desgastes com o governo norte-americano – que sediava a comissão e com o qual estreitava laços comerciais e financeiros –, ao mesmo tempo em que buscava preservar suas relações com a Argentina, principal parceira regional e concorrente da hegemonia norte-americana na América do Sul. Essa conjuntura não impediu, contudo, a mediação conduzida por Melo Franco nem o protagonismo brasileiro no congelamento de outra disputa simultânea, ocorrida entre 1932 e 1933, quando tropas peruanas ocuparam o Porto Letícia, na Colômbia.

O modelo de arbitragem brasileira gerava desconfiança no governo argentino, que questionava a eficácia das resoluções conjuntas advindas dos mecanismos diplomáticos panamericanos disponíveis naquele período. Em 1933, Melo Franco persuadiu Vargas a convidar o general Austín Justo, presidente da Argentina, para visitar o Brasil com o objetivo de firmar acordos bilaterais de comércio. Segundo Hilton (2017, p. 647), essa seria uma oportunidade de “ajudar a dissipar suspeitas mútuas”. Paralelamente, Saavedra Lamas, ministro das Relações Exteriores da Argentina, via a ocasião propícia para consolidar o *Tratado Antiguerra e de Não-Agressão e Conciliação*, sendo o Brasil o primeiro país a assiná-lo em 10 de outubro de 1933. Durante o evento, foi firmado o convênio para a revisão dos textos destinados ao ensino de História, tema que será abordado adiante. Em dezembro, Melo Franco deixou o Itamaraty em protesto contra o governo Vargas, por razões pessoais. Esse episódio reforçou a postura cautelosa do Brasil nas negociações de paz, permitindo o avanço do protagonismo de Saavedra Lamas, que se consolidaria nos anos seguintes como o principal articulador da pacificação regional. Por sua atuação nos dois principais conflitos da época – a Guerra do Chaco e a crise de Porto Letícia –, Melo Franco foi indicado ao Prêmio Nobel da Paz em 1935, 1937 e 1938, sem, contudo, ser laureado em nenhuma dessas ocasiões.

Sob uma abordagem diplomática distinta, a proposta mexicana do *Código da Paz*, apresentada na *VII Conferência Pan-Americana* de Montevideú, em 1933, representava um esforço do México para institucionalizar a resolução de disputas na América Latina. A iniciativa

visava estabelecer um marco jurídico permanente para a mediação de conflitos, prevenindo novas crises, como a Guerra do Chaco. Segundo González (2020), Reyes, relator da proposta, argumentava que a ausência de uma estrutura normativa eficiente não apenas enfraquecia o sistema interamericano de cooperação, mas também prolongava disputas territoriais e permitia sua instrumentalização por potências regionais. Ao defender a formalização de mecanismos legais, o México reafirmava sua tradição diplomática baseada no direito internacional e buscava consolidar uma agenda própria nas relações interamericanas, objetivo central de sua política externa no período.

Segundo Carrillo Reveles (2018), a busca do México por um papel mais ativo na política hemisférica inseria-se em um movimento mais amplo de superação do isolamento diplomático resultante da Revolução Mexicana e de redução da influência norte-americana sobre os organismos panamericanos. A ausência do país na *Conferência de Santiago*, em 1923, como forma de protesto contra o controle exercido pelos Estados Unidos sobre as decisões interamericanas, representava essa postura. Nos anos seguintes, o México adotou uma estratégia de afirmação política que conciliava a defesa da igualdade jurídica entre os Estados com a ampliação de sua participação tanto no panamericanismo quanto na Liga das Nações. Esse reposicionamento diplomático se manifestou na atuação do Secretário de Relações Exteriores Manuel Puig e, sobretudo, de Alfonso Reyes que, na condição de embaixador do México no Brasil, tornou-se um mediador central do conflito. Instalado no Rio de Janeiro, Reyes ocupava uma posição estratégica para acompanhar as movimentações diplomáticas ao sul do continente e negociar diretamente com países-chave, entre eles Argentina, Brasil e Chile. Além disso, sua experiência como representante da CMCI no IICI, em Paris, desde 1926, proporcionava-lhe um conhecimento aprofundado sobre os desafios da pacificação na América Latina e os limites das instituições internacionais na mediação de disputas diplomáticas.

Ao propor um modelo jurídico para a solução de conflitos por meio de um direito codificado, Reyes buscava conter o avanço da diplomacia pragmática argentina no caso do Chaco, reafirmando a

primazia do direito internacional e da cooperação regional na construção da ordem interamericana. A criação da *Comissão Internacional Americana de Conciliação*, prevista no artigo 12 do *Código da Paz*, resgatava antecedentes jurídicos que ofereciam meios legais e princípios do direito internacional para a resolução de controvérsias entre países, a exemplo do Pacto de Gondra, firmado em 1923 entre Estados Unidos, Guatemala, El Salvador, Honduras, Nicarágua e Costa Rica (Reveles, 2018). Ainda assim, persistiam dúvidas quanto à efetividade dessas comissões que, apesar de sucessivas tentativas, não haviam conseguido consolidar um sistema eficiente de resolução de disputas. Esse ceticismo era compartilhado por diplomatas da época, entre eles o jurista chileno Alejandro Álvarez, interlocutor das negociações do código. Desde a Conferência de Haia, em 1930, ele alertava que a codificação do direito internacional se assentava sobre “cimientos inestables”, destacando a fragilidade das bases sobre as quais essas iniciativas tentavam se estruturar (Benito, 2019, p. 141). Sua posição expressava uma visão crítica mais ampla sobre a real capacidade de mecanismos jurídicos internacionais em conter disputas políticas, especialmente em um cenário marcado pela resistência dos países envolvidos a mecanismos supranacionais de mediação.

A Argentina, por sua vez, mantinha-se afastada dessa lógica, preservando sua política externa voltada à Europa e resistindo a qualquer forma de ingerência, especialmente por parte dos Estados Unidos. Para compreender essa postura, é essencial considerar sua atuação na Liga das Nações e sua influência no cenário latino-americano. Segundo Ruda (1992, p. 18-20), o país ingressou na organização em 1920 como um dos treze Estados neutros convidados a aderir ao Pacto. No entanto, durante a primeira Assembleia, a delegação argentina, liderada pelo chanceler Honorio Pueyrredón e por Marcelo T. de Alvear, apresentou quatro emendas: a admissão irrestrita de todos os Estados, sem distinção entre aliados e vencidos; a adoção de um sistema rotativo na composição do Conselho da Liga; a obrigatoriedade da arbitragem em todas as disputas entre os Estados-membros; e a possibilidade de povos não soberanos nomearem representantes para a Assembleia, ainda que sem direito a voto. As propostas foram submetidas a uma comissão de análise, mas o governo argentino discor-

dou de suas conclusões e retirou-se da Assembleia, criando uma situação jurídica ambígua. Embora a Liga ainda considerasse o país membro, a adesão formal nunca havia sido ratificada pelo Congresso argentino, o que impedia seu reconhecimento pleno na organização. A controvérsia persistiu até 1933, quando Saavedra Lamas, então ministro das Relações Exteriores, obteve a ratificação do Pacto, consolidando o retorno oficial do país à Liga. No processo, também garantiu a aprovação de uma declaração que interpretava a *Doutrina Monroe* – mencionada no artigo 21 do Pacto – como uma manifestação política unilateral dos Estados Unidos, e não um acordo regional vinculante. Esse retorno marcou uma reorientação da política externa argentina, fortalecendo sua posição diplomática em fóruns multilaterais e ampliando sua atuação na mediação da Guerra do Chaco.

Segundo Zuccarino (2019), a hesitação argentina na Conferência de Montevideú não representava uma simples postura ambígua, mas uma escolha deliberada: evitar que o panamericanismo promovido por Washington – e respaldado pelo Brasil – se consolidasse como instância predominante na resolução de disputas no continente. Paralelamente, a Argentina buscava conter o avanço mexicano, considerando o Código da Paz uma solução teórica e ineficaz diante da complexidade política do conflito. Além disso, Saavedra Lamas defendia que a pacificação da Guerra do Chaco deveria ocorrer por meio de negociações pragmáticas e acordos bilaterais, fundamentados no equilíbrio de poder e na abordagem caso a caso. O embate diplomático entre as visões de Reyes e Saavedra Lamas, somado ao impasse da conferência, dificultou a construção de um consenso regional sobre a mediação do conflito e evidenciou os desafios para se estabelecer uma política externa latino-americana unificada no período entreguerras. A falta de adesão de países-chave – entre eles, Brasil e Chile, a uma frente diplomática favorável ao Código da Paz – ampliou a influência argentina nas negociações seguintes. A escalada do conflito e o fracasso inicial das tentativas de mediação deixavam claro que uma solução duradoura dependeria de compromissos políticos entre os principais atores regionais. Em 1935, na *Conferência da Paz* realizada em Buenos Aires, Saavedra Lamas passou a articular sua influência em duas frentes: a negociação direta entre Bolívia e

Paraguai e a formulação de mecanismos diplomáticos para evitar novos embates territoriais. Nesse processo, incorporou elementos da proposta mexicana, mas sem abrir mão da liderança argentina no desfecho do conflito.

Em 1935, foi firmado o Protocolo de Paz entre Bolívia e Paraguai, com o reconhecimento de Argentina, Chile, Peru, Uruguai e Estados Unidos. Embora tenha assegurado o fim das hostilidades, o acordo não solucionou integralmente as disputas territoriais, que continuaram a ser objeto de debates diplomáticos nas décadas seguintes (González, 2020). Por sua atuação como principal articulador do Pacto Antibélico de 1933 e pela mediação entre Paraguai e Bolívia, Saavedra Lamas recebeu o Prêmio Nobel da Paz em 1935 (Ruda, 1992). Os esforços interamericanos para alcançar uma solução negociada para a Guerra do Chaco não obtiveram pleno êxito (Aguilera, 2011, p. 214). Na prática, os países latino-americanos instrumentalizaram o discurso da “boa vizinhança” para atender a seus próprios interesses estratégicos. Além disso, a transferência das negociações da Liga das Nações para Buenos Aires expôs, mais uma vez, as fragilidades na coesão regional e os desafios da unidade latino-americana.

O que se depreende desse cenário de embates diplomáticos e sua relação com o ensino de História? O desdobramento desse impasse gerou implicações significativas:

I O Protocolo de Paz, firmado entre Bolívia e Paraguai, consolidou a visão pragmática defendida pela Argentina, que priorizava acordos bilaterais em detrimento de mecanismos de cooperação institucionalizados, considerados ineficazes. Essa abordagem influenciou novas práticas diplomáticas na negociação de diversos temas.

II O conflito reacendeu debates internacionais sobre a diplomacia cultural na construção de uma identidade política regional pacífica, questão já discutida nas décadas anteriores.

III Esse contexto também ampliou o envolvimento de agentes atuantes tanto nas comissões de cooperação intelectual quanto nas relações exteriores, entre eles Afrânio de Melo Franco, Alfonso Reyes e, de modo distinto, Carlos Saavedra Lamas.

IV Por fim, a conjuntura reforçou a necessidade de revisar os materiais didáticos de história e geografia, criando condições favoráveis à

formalização de acordos diretos, exemplificados pelos convênios Brasil-Argentina (1933) e Brasil-México (1933/1938). Tais iniciativas emergiram em substituição à ineficácia das resoluções promovidas pelo IICI e pela CICI no âmbito da Liga das Nações.

## CONVÊNIO BRASIL-ARGENTINA-MÉXICO E A REVISÃO DE TEXTOS DIDÁTICOS

A assinatura do *Convênio entre Brasil e Argentina para a Revisão dos Textos de Ensino de História e Geografia*, em 1933, marcou um avanço na consolidação das redes de cooperação intelectual no período entreguerras. O acordo formalizava um processo de crescente interesse pela reformulação dos materiais didáticos, em debate há pelo menos uma década. A melhoria desses conteúdos foi uma pauta recorrente em diversas instâncias: na *Conferência Pan-Americana de Ciência* (1924); no *Congresso da Organização Internacional de Professores Escolares da América Latina* (1928); nos *Congressos de História* realizados em Buenos Aires (1929) e Bogotá (1930); no *Congresso Universitário Sul-Americano de Montevideu* (1931); e nos *Congressos Nacionais de História* promovidos em Montevideu (1928) – onde surgiu a ideia do convênio – e no Rio de Janeiro (1931) (Unesco, 1949).

Diante desse contexto, não surpreende que o debate, intensamente discutido no cenário internacional, tenha encontrado no sul da América Latina condições favoráveis à sua consolidação. A rede de sociabilidade já estabelecida, aliada à atuação de intelectuais e diplomatas interessados no tema, somava-se a um cenário de conflitos militares e políticos, criando um ambiente propício à formalização do acordo.

O *Convênio entre Brasil e Argentina* [...] foi assinado por Afrânio de Melo Franco e Carlos Saavedra Lamas, nomeados plenipotenciários pelos respectivos presidentes, Getúlio Vargas e Agustín P. Justo, durante a visita deste último ao Rio de Janeiro, já mencionada. Sua assinatura, contudo, não se restringiu a um ato simbólico. No Brasil, o convênio entrou em vigor em 1934 por meio de decreto que estabele-

lecia o compromisso de ambos os países em “proceder a uma revisão dos textos abordados para o ensino de história nacional em seus respectivos países, expurgando-os daqueles tópicos que sirvam para excitar no ânimo desprevenido da juventude a adversão a qualquer povo americano” (Brasil, 1934, art. 1.º). Em 1936, foi criada a *Comissão Brasileira Revisora dos Livros de Ensino de História e Geografia*, vinculada ao Itamaraty e composta por intelectuais de diversas áreas, entre eles Afonso d’Escragnolle Taunay, Jonathas Archanjo de Silveira Serrano, Raja Gabaglia, Souza Docca, Othelo Rosa, Pedro Calmon Monis de Bittencourt, Fonseca Hermes e Renato Mendonça (Leite, 2010). Na Argentina, instituiu-se a *Comisión Revisora de Textos de Historia y Geografía Americanas*, presidida pelo historiador Ricardo Levene e composta por Félix Outes, Federico Daus, Carlos Correa Luna e Emilio Ravigani (Alcobre, 2020).

Brasil e México firmaram um acordo análogo dois meses depois, em 28 de dezembro de 1933, possivelmente um dos últimos atos de Melo Franco à frente do Itamaraty. O tratado foi mediado por Alfonso Reyes, então embaixador mexicano no Rio de Janeiro, que articulava a ampliação das relações culturais com o Brasil por meio da *Comisión de Cooperación Educativa y Cultural*. A assinatura do documento coube a José Manuel Puig Casauranc, Secretário de Relações Exteriores do México. O *Convenio entre los Estados Unidos Mexicanos y los Estados Unidos de Brasil para la Revisión de los Textos de Enseñanza de Historia y de Geografía* entrou em vigor no México apenas em 14 de janeiro de 1938, após sua aprovação pelo Senado, em dezembro de 1937. Assim como ocorreu no Brasil e na Argentina, onde foram criadas comissões nacionais para a revisão de materiais didáticos, o governo mexicano também reafirmou seu compromisso com essa agenda ao implementar, em 1944, a *Comisión Revisora y Coordinadora de Planes Educativos, Programas de Estudio y Textos Escolares* (Dussel; Ydesen, 2016). A iniciativa foi conduzida por Jaime Torres Bodet, então à frente da *Secretaría de Educación Pública* (SEP). O convênio ainda estimulou intensa produção editorial entre os dois países nas décadas seguintes. Segundo Faria Filho (2019, p. 263), “estudar as relações do Brasil nos livros didáticos mexicanos é, de certa forma, buscar entender também como os auto-

res/editores/gestores participaram da construção do próprio México como nação ao longo do período”.

As tensões políticas internacionais no final da década de 1930 dificultaram a continuidade dos projetos de revisão dos textos escolares. Nos poucos anos transcorridos entre a assinatura dos convênios e a implementação das comissões, o cenário global sofreu transformações significativas. A Liga das Nações encontrava-se em franco declínio, e o mundo avançava para um novo conflito de proporções globais. Os desdobramentos desse processo variaram entre os países envolvidos, tanto antes quanto depois da Segunda Guerra Mundial.

O projeto argentino foi um “intento fallido” desde o início, afirma Alcobre (2020, p. 56), pois comprometeu sua própria política de revisão de conteúdos escolares e não conseguiu estabelecer canais efetivos de intercâmbio intelectual. Cattaruzza (2018) assinala que historiadores vinculados à comissão revisora, como Ricardo Levene e Emilio Ravigani – fundadores, entre outros, da *Nueva Escuela Histórica*, núcleo dedicado à produção de materiais para o ensino da disciplina –, mantinham uma forte ligação com o Estado, reforçando uma abordagem estritamente nacionalista da disciplina. Sobre esse fracasso, Finocchio (1999) adverte que, caso novas alianças fossem formadas em torno do tema, os argentinos deveriam atuar com mais clareza e cautela diante dos sistemas educacionais, considerando a relevância da construção de memórias coletivas e identidades sociais. Ainda assim, o *Consejo Nacional de Educación* da Argentina deixou um legado importante: a *Reglamentación para Elección de Textos*, elaborada no início das negociações, em 1933, e que posteriormente influenciaria as ações do governo brasileiro (Ferreira, 2008).

No Brasil, a fase inicial de intercâmbio entre as comissões nacionais e estrangeiras, especialmente a argentina, favoreceu a publicação de uma série de livros de História de autores renomados em espanhol e português. Em 1936, Pedro Calmon referiu-se a esse movimento como um “serviço [...] prestado às letras sul-americanas e à ‘boa vizinhança’ espiritual” (*apud* Hollanda, 1957, p. 206). Contudo, no caso dos livros didáticos escolares, os trabalhos da comissão revisora careciam de força normativa e não impediam a circulação de obras nos estabelecimentos públicos, uma vez que estavam vincula-

dos ao Itamaraty e ao Ministério das Relações Exteriores. Esse quadro mudou em 1938, com a criação da *Comissão Nacional do Livro Didático* (CNLD), inspirada na *Reglamentación para Elección de Textos*, da Argentina (1933) (Ferreira, 2008). A partir de então, o convênio passou a ser regulamentado, adquirindo poder de sanção por meio de Decreto-Lei, que estabelecia, em sua ementa, “as condições de produção, importação e utilização dos livros didáticos” (Brasil, 1938). O espírito de cordialidade, solidariedade e americanidade, previsto no convênio (Hollanda, 1957) permaneceu nas políticas educacionais do pós-guerra. Esse princípio orientou a reformulação curricular iniciada em 1951 e consolidada ao longo da década, com a introdução da disciplina História da América no ensino secundário (Dias, 1997; Vianna, 2020). Como desdobramento, o reordenamento dos conteúdos nos novos livros escolares incorporou diretrizes sobre direitos humanos, educação para a paz e entendimento entre os povos, princípios promovidos pela recém-criada Organização das Nações Unidas (ONU), por meio da Unesco, herdeira das iniciativas do extinto IICI e dos trabalhos da CICI.

O caso mexicano destaca-se tanto pela influência quanto pela permanência de suas iniciativas. A revisão dos livros didáticos teve desdobramentos significativos a partir da década de 1940. Conforme mencionado, em 1944, Jaime Torres Bodet, por meio da *Secretaría de Educación Pública* (SEP), implementou a *Comisión Revisora* [...]. No ano seguinte, durante a *Conferência Americana sobre os Problemas da Guerra e da Paz*, o México recomendou aos governos das repúblicas americanas que “tudo o que, direta ou indiretamente, apoia teorias racistas ou totalitárias ou que possa comprometer relações amigáveis entre os Estados seja suprimido dos manuais oficiais usados nas escolas” (Dussel; Ydesen, 2016, p. 233). A partir de 1948, o México consolidou-se como um interlocutor central na agenda cultural internacional, impulsionado pela atuação de Torres Bodet na direção-geral da Unesco. Segundo Sans e Tejada (2016, p. 95), México e Unesco “estabeleceram um vínculo profundo e histórico, algo semelhante a uma ponte sólida e concreta”. Nesse contexto, foram retomadas as discussões sobre a revisão de textos em escala global, resultando na publicação da coleção de documentos *A Handbook* [...]

da Unesco, em 1949. Novamente à frente da *Secretaría de Educación Pública*, em 1959, Torres Bodet lançou o *Plan de Once Años*, uma ampla reforma educacional voltada à superação de desafios estruturais da educação mexicana. Dentro desse projeto, criou-se a *Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos* (Conaliteg), inicialmente presidida por Martín Luis Guzmán, consolidando-se como uma das iniciativas institucionais mais duradouras da educação pública no país.

### ENSINO DE HISTÓRIA E CONSTRUÇÃO DA PAZ: DIÁLOGOS E POSSIBILIDADES

Esse modelo de ação destacou o potencial da diplomacia cultural na articulação de negociações e estabilidade internacional. O campo da História, por sua vez, integrou-se às relações exteriores e aos debates sobre a paz, conforme argumenta Leite (2010). A efetivação dos convênios também consolidou as comissões intelectuais, tornando-as instâncias estratégicas na formulação de políticas educacionais voltadas à integração latino-americana.

Até então utilizado para a construção da identidade nacional, o ensino dessa disciplina passou, em certa medida, a ser concebido como um campo estratégico na formação de uma memória compartilhada. Apesar dos avanços institucionais, a implementação das diretrizes dos convênios enfrentou desafios significativos, incluindo a resistência de setores nacionalistas e as dificuldades de harmonizar os conteúdos escolares em um panorama político instável. Ainda que envoltas nas tensões do período, as redes diplomáticas atuaram dentro dos limites de uma objetividade possível. Embora enfrentassem entraves, priorizavam a racionalidade nos processos decisórios, alinhando-se ao que Lima (1997) define como uma diplomacia de consequência, e não meramente de ornamentos e cerimoniais.

Nesse sentido, os convênios entre Brasil, Argentina e México representaram um dos primeiros esforços concretos para a revisão sistemática dos conteúdos históricos na América Latina – sendo o acordo Brasil-Argentina o pioneiro nesse modelo em escala global. Anteciparam, assim, debates que se intensificariam no pós-Segunda

Guerra Mundial, especialmente no âmbito da Unesco. Sua assinatura comprovou que, apesar das tensões e divergências políticas, criou-se um ambiente favorável para o diálogo intelectual e para a cooperação educativa, inserida nas estratégias de política internacional. Ao mesmo tempo, reforçou o papel dos intelectuais mediadores na formulação de iniciativas voltadas à paz, reafirmando a centralidade da educação na diplomacia cultural latino-americana.

Por fim, buscamos ressaltar a relevância das redes de sociabilidade políticas e diplomáticas na formulação de debates sobre a História ensinada nas escolas. Embora essas discussões nem sempre sejam conduzidas diretamente por educadores, é essencial reconhecer que a produção histórica não se restringe a historiadores e professores (De Baets, 2008), sendo igualmente um instrumento político com impactos significativos na formação das identidades nacionais e na mediação de conflitos. Quando ativas, essas redes não apenas impulsionam políticas educativas e culturais, mas também fortalecem o entendimento mútuo entre as nações. No entanto, sua atuação tende a arrefecer em tempos de paz e estabilidade, criando um vácuo potencialmente perigoso. O percurso histórico revela que os mesmos agentes envolvidos na diplomacia internacional e na busca por soluções para conflitos também protagonizaram negociações e convênios sobre o ensino de História. Em contraste, o cenário atual expõe que a ausência dessas interlocuções nos fóruns diplomáticos representa a complexidade no enfrentamento dos desafios contemporâneos.

A retomada de articulações diplomáticas talvez se faça necessária, pois o ensino de História não se dissocia da política. Pelo contrário, constitui um dos caminhos para aproximar políticos, educadores e estudantes, favorecendo um diálogo mais consistente sobre memória, identidade e cooperação internacional.

## REFERÊNCIAS

AGUILERA, Óscar Javier Barrera. La Guerra del Chaco como desafío al panamericanismo: el sinuoso camino a la Conferencia de Paz de Buenos Aires, 1934-1935. *Anuário Colombiano de Historia Social y de la Cultura*, Bogotá, v. 38, n. 1, p. 179-217, 2011. Disponível

em: <http://www.scielo.org.co/pdf/achsc/v38n1/v38n1a07.pdf> .

Acesso em: 05 mar. 2025.

- ALCOBRE, Mariana. *El afianzamiento del nacionalismo en la educación argentina: el Consejo Nacional de Educación (1933-1938)*. 2020. 87f. Dissertação (Mestre em Ciências Sociais com Orientação em Educação) – Facultad Latino Americana de Ciencias Sociales, Sede Académica Argentina, Buenos Aires, 2020. Disponível em: <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/16526>. Acesso em: 08 mar. 2025.
- BEIRED, José Luis Bendicho. “A grande Argentina”: um sonho nacionalista para a construção de uma potência na América Latina. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 21, n. 2, p. 303-322, 2001.
- BENITO, Domínguez Héctor. Cimientos inestables: los juristas latinoamericanos y el debate sobre la codificación del derecho internacional en 1930. In: LÉON, Fabián Herrera; WEHRLI, Yannick (Coord.). *América Latina y el internacionalismo ginebrino de entreguerras: implicaciones y resonancias*. México: Secretaria de Relaciones Exteriores, Dirección General del Acervo Histórico Diplomático, 2019. p. 129-157. Disponível em: [https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/692430/cimientos\\_dominguez\\_2019%20-.pdf](https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/692430/cimientos_dominguez_2019%20-.pdf). Acesso em: 04 mar. 2025.
- BRASIL. Decreto n.º 24.395. *Promulga o Convênio entre Brasil e a República Argentina para a revisão de textos de ensino de História e Geografia, Rio de Janeiro, 10 de outubro de 1933*. Diário Oficial da União Brasília, DF, 13 jun. 1934.
- BRASIL. Decreto-Lei n.º 1.006. *Estabelece as condições de produção, importação e utilização do livro didático*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 dez. 1938.
- CARCEGLIA, Daniel. Argentina en Europa: Yrigoyen y la Sociedad de las Naciones (1918-1920). *Revista de Ciencias Sociales*, Buenos Aires, n. 9, p. 260-262, 1998. [Seção] Resenhas. Resenha da obra: MONSERRAT LLAIRÓ, María; SIEPE, Raimundo. Argentina en Europa: Yrigoyen y la Sociedad de las Naciones (1918-1920). Buenos Aires: Ediciones Macchi, 1997. Disponível em:

- <https://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/1492>. Acesso em: 15 fev. 2025.
- CARRILLO REVELES, Veremundo. *México en la Unión de las Repúblicas Americanas: El panamericanismo y la política exterior mexicana, 1889-1942*. 2018. 439 f. Tese (Doutorado em História) – El Colegio de México, Centro de Estudios Historicos, Ciudad de México, 2018. Disponível em: <https://repositorio.colmex.mx/concern/theses/mg74qm295>. Acesso em: 02 mar. 2025.
- CARVALHO, Gustavo Eberle. *O Brasil e a geopolítica da Guerra do Chaco: Diplomacia e política na Conferência de Paz de Buenos Aires (1935-1939)*. 2019. 310 f. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Instituto de Ciências Humanas, Universidade de Brasília, Brasília, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/38024>. Acesso em: 05 mar. 2025.
- COMISSÃO NACIONAL DE COOPERAÇÃO INTELLECTUAL. Regimento interno. Aprovado em sessão de 18 de fevereiro de 1926.
- DE BAETS, Antoon. *Responsible History*. Oxford, Ny: Berghahn Books, 2008.
- DIAS, Maria de Fátima Sábio. *A invenção da América na cultura escolar*. 1997. 174 f. Tese (Doutorado em História da Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.
- DUSSEL, Inés; YDESEN, Chistian. Palgrave Macmillan. UNESCO and the Improvement of History Textbooks in Mexico, 1945-1960. In: DUEDAHL, Poul (org.). *A history of UNESCO: Global Actions and Impacts*. Palgrave Macmillan, UNESCO, 2016. p. 231-256.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes de. O Brasil para hispânico ler: percursos de uma investigação sobre as relações México-Brasil (1930-1960). In: VEIGA, Cynthia. Greive; OLIVEIRA, Marcus Aurelio Taborda de (org.). *Historiografia da educação: abordagens teóricas e metodológicas*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2019. p. 261-298.
- FERREIRA, Rita de Cássia. Cunha. *A Comissão Nacional do Livro Didático durante o Estado Novo (1937-1944)*. 2008. 139 f. Dissertação

- tação (Mestrado em História) Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2008.
- FINOCCHIO, Silvia. *La escuela en la historia argentina*. Buenos Aires: Edhasa, 1999.
- FRANCO, Afrânio de Melo. Cooperação Intelectual Americana. A MANHÃ. Rio de Janeiro, 22 jan. 1942. In: *Cadernos do CHDD*, ano II, nº 3/Fundação Alexandre de Gusmão. Centro de História e Documentação Diplomática. Brasília: DF, 2003. p. 400-404. Disponível em: [http://funag.gov.br/biblioteca/download/156-Cadernos\\_do\\_CHDD\\_N\\_03.pdf](http://funag.gov.br/biblioteca/download/156-Cadernos_do_CHDD_N_03.pdf). Acesso em: 01 maio 2025.
- GARCIA, Eugênio Vargas. *Entre a América e a Europa: a política externa brasileira na década de 20*. Brasília: FUNAG, 2006.
- GARCIA, Eugênio Vargas. *O Brasil e a Liga das Nações (1919-1926)*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2000.
- GASIOROWSKA, Natália. O ensino de História como elemento da paz e segurança social. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 26, p. 94-95, 1947.
- GONZÁLEZ, Alexandra Pita. El código de Paz y la trama del panamericanismo em la década de 1930. *Estudios Ibero-Americanos*, Porto Alegre, v. 46, n. 3, p. 1-16, set./dez. 2020.
- HILTON, Stanley. Afrânio de Melo Franco: the consolidation of foreign policy strategy. In: PIMENTEL, José Vicente de Sá (org.). *Brazilian diplomatic thought: policymakers and agents of foreign policy (1750-1964)*. Brasília: FUNAG, 2017. p. 625-670. Disponível em: [https://funag.gov.br/loja/download/1183-BRAZILIAN\\_DIPLOMATIC\\_THOUGHT-PDB-Ingles-VOL-2\\_18\\_01\\_2017.pdf](https://funag.gov.br/loja/download/1183-BRAZILIAN_DIPLOMATIC_THOUGHT-PDB-Ingles-VOL-2_18_01_2017.pdf). Acesso em: 08 mar. 2025.
- HOLLANDA, Guy de. *Um quarto de século de programas e compêndios de História para o ensino secundário brasileiro 1931-1956*. Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, Série IV, Currículo, Programas e Métodos, vol. I. Rio de Janeiro: INEP-Ministério da Educação e Cultura, 1957.
- LEITE, Juçara Luzia. Pensando a paz entre as guerras: o lugar do ensino de história nas relações exteriores. *Antíteses*, Londrina, vol. 3, n. 6, p. 677-699, jul./dez. 2010.

- LEÓN, Fabián Herrera. México y el Instituto Internacional de Cooperación Intelectual, 1926-1939. *Tzintzun*. Revista de Estudios Históricos, Ciudad de México, n. 49, p. 169-200, jan./jun. 2009.
- LIMA, Paulo Tarso Flecha de. *Caminhos diplomáticos: 10 anos de atenda internacional (1985-95)*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1997.
- RUDA, José María. Carlos Saavedra Lamas: El apogeo de la política exterior argentina. *Los diplomáticos*, n. 3, Buenos Aires, 1992. Disponível em: <https://cari.org.ar/uploads/articles/diplomaticos03.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2025.
- SANS, Nuria; TEJADA, Carlos. *México y la Unesco, La Unesco y México: historia de una relación*. Paris; Ciudad de México: Unesco, 2016.
- SOUZA, Letícia Pumar Alves de. Por uma ciência universal: a atuação de intelectuais brasileiros no projeto de cooperação intelectual da Liga das Nações (décadas de 1920 e 1940). *Anais do XXVI Simpósio Nacional de História* – ANPUH, São Paulo, p. 1-15, jul. 2011. Disponível em: [https://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300803039\\_ARQUIVO\\_TextoANPUH-2011.pdf](https://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300803039_ARQUIVO_TextoANPUH-2011.pdf). Acesso em: 05 fev. 2025.
- UNESCO. *A Handbook for the Improvement of Textbooks and Teaching Materials as Aids to International Understanding*. Paris: UNESCO, 1949.
- VIANNA, Diogo Henrique. *Ensino de história da América: currículo e livros didáticos na década de 1950*. 2020. 168f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2020.
- ZUCCARINO, Maximiliano. Europeísmo versus Panamericanismo: su incidencia en la posición del gobierno argentino ante la Guerra del Chaco. *Revista de Historia Americana y Argentina*, Buenos Aires, v. 54, n. 1, p. 83-127, 2019.

A América Latina ao meu lado: reflexões  
sobre o ensino de História e migrações no  
contexto da rede municipal de ensino da  
cidade de São Paulo

Fabiana Bezerra Nogueira

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação Sociologia da Educação da Faculdade de Educação da USP, mestra em Ciências Humanas pelo Programa de Pós-Graduação Humanidades, Direitos e Outras Legitimidades (FFLCH-USP) com o tema de imigração haitiana para o Brasil. Historiadora e professora efetiva de História da Rede Municipal de Ensino da cidade de São Paulo, atuando na formação docente.

Eustáquio Ornelas Cota Jr.

Doutor em História Social com ênfase em História da Arte, Cultura e Poder na América Latina pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH-USP). Atua como professor formador na Rede Municipal de Ensino da cidade de São Paulo, desenvolvendo formações docentes, documentos curriculares e materiais pedagógicos nas áreas de História, Arte, Educação e Patrimônio. Possui experiência como professor e ministra cursos sobre arte, história, povos migrantes e currículo.

## INTRODUÇÃO

Em 1989, Eduardo Galeano publicou o seu marcante poema intitulado “Los nadies”. Na obra, o escritor uruguaio retrata aqueles que são invisíveis aos olhos do poder, os que não têm nome, aqueles que não possuem cultura, apenas folclore; que não fazem arte, apenas artesanato; que não têm caras, apenas braços e que não possuem voz ou lugar na história oficial e universal. Essa metáfora poética encontra eco na realidade dos migrantes latino-americanos que, nas últimas décadas, têm cruzado fronteiras em busca de sobrevivência e dignidade no território brasileiro.

Assim como os “ninguéns” de Galeano, muitos desses migrantes<sup>1</sup> enfrentam a invisibilidade social, a marginalização e a luta por reconhecimento em um país que, embora historicamente marcado pela diversidade, mantém traços profundos de colonialidade, refletidos no racismo e na xenofobia, que atinge cotidianamente pessoas migrantes, principalmente, oriundos do Sul Global.

O tema da migração atravessa a História do Brasil há muito tempo. No entanto, nas últimas décadas acompanhamos mudanças significativas nos fluxos e modalidades migratórias, colocando o país num lugar de grande relevância no que se refere às migrações internacionais, tanto em escala regional como global. Se no final do século XIX e início do XX a migração para o Brasil tinha origem, em grande parte, na Europa e servia ao projeto de branqueamento da população brasileira, atualmente a mobilidade ocorre predominantemente no eixo Sul-Sul. Assim, segundo os dados do Sistema de Registro Nacional Migratório (SISMIGRA) da Polícia Federal, entre os anos de 2011 e 2022 foram registrados no Brasil 1.340.266 migrantes residentes e temporários originários de 193 países. Deste total de pessoas migran-

---

<sup>1</sup> Optamos pelo termo “migrante” e “migrações” evitando os prefixos “e” e “i” (exceto em citações literais), pois os termos “emigrante” e “imigrante” fazem referência ao estado (de origem e de destino), ou seja, parte da perspectiva do Estado e não do sujeito (São Paulo, 2020). Também, utilizamos “migrante” para definir o sujeito que migra independente da sua condição e/ou status migratório.

tes, aproximadamente 70% são oriundas do Sul Global (Joseph, 2023).

Além disso, os fluxos migratórios contemporâneos apresentam uma dinâmica transnacional, que ultrapassam a perspectiva dos Estados-nação, com uma diversidade de fluxos e refluxos, de idas e vindas e reemigração. Portanto, é preciso compreender a migração no contexto atual a partir de territórios circulatorios e do conceito de redes<sup>2</sup> (Tarrus, 1993), reconhecendo o espaço de vida como os locais de passagem e permanência, mas também os lugares com os quais o indivíduo se relaciona.

Nesse contexto, o Brasil vem se consolidando como um espaço de destino e trânsito relevante para migrantes de diversas nacionalidades, com destaque para aqueles provenientes da América Latina e do Caribe. A presença de latino-americanos no país começou a se intensificar na década de 1970, impulsionada principalmente por questões políticas e econômicas. Esse movimento migratório ganhou força no final do século XX, especialmente em São Paulo, onde se estabeleceu a comunidade boliviana, enquanto peruanos, paraguaios e colombianos também passaram a integrar a paisagem paulista. Ao longo dessas décadas, esse contingente migrante tem se renovado e se reinventado em um processo de inserção na sociedade brasileira, enfrentando desafios contínuos relacionados à falta de documentação, à exploração de sua mão de obra, aos preconceitos de diversas naturezas e a luta por manutenção de elementos de sua própria cultura.

Já no século XXI, os contextos migratórios são impactados pelas transformações globais na divisão internacional do trabalho e na mobilidade do capital, que refletem e configuram condicionantes dentro e fora das fronteiras nacionais. Crises econômicas, instabilidades políticas, conflitos armados e desastres naturais nos países de origem, somados às restrições impostas pelos países do Norte para a

---

<sup>2</sup> A noção de territórios circulatorios foi cunhada por Alain Tarrus, definindo os lugares frequentados, habitados e atravessados no processo de migração, sendo apreendidos como elementos de vastos conjuntos territoriais de suporte às redes e referências das diásporas. Assim, aliado ao conceito de redes, os territórios circulatorios compreendem as redes definidas pelas mobilidades de populações que possuem o seu status de saber-circular.

entrada e permanência de migrantes, são fatores determinantes das reconfigurações dos fluxos migratórios na atualidade. Por outro lado, o Brasil se tornou atrativo, à medida em que alcançou uma certa estabilidade econômica nas primeiras décadas do século e pela ascensão de uma política migratória pautada nos direitos humanos, ocupando um lugar central nas dinâmicas de deslocamento do hemisfério sul.

A chegada massiva de haitianos nos anos seguintes ao terremoto de 2010 evidenciou a falta de políticas públicas e de mecanismos legais adequados, por parte do Estado brasileiro, para lidar com a migração. Esse cenário gerou intensos debates públicos e mobilizações da sociedade civil e de setores políticos, que culminaram na promulgação da Lei de Migração (Lei 13.445/2017). Assim, o Estatuto do Estrangeiro (Lei 6.815/1980) – uma herança da ditadura cívico-militar, caracterizado por uma abordagem securitária e excludente –, foi substituído por uma normativa que, embora ainda careça de regulamentações adequadas, se apresenta uma perspectiva mais humanizada, garantindo direitos fundamentais aos migrantes e refletindo uma mudança significativa na forma como o país acolhe e integra esse contingente.

A cidade de São Paulo, como maior metrópole do país e principal centro econômico, tem se consolidado como um importante polo de atração das mobilidades internacionais. Dados de registros migratórios realizados pela Polícia Federal apontam 489.219 migrantes internacionais residentes na cidade no ano de 2024<sup>3</sup>, o que representa 20% do total de migrantes vivendo no país<sup>4</sup>. Mais da metade destes residentes (272.617) é originária de países da América Latina e Cari-

---

<sup>3</sup> É importante ressaltar que esse dado corresponde às pessoas migrantes internacionais que possuem Registro Nacional de Migração (RNM). No entanto, é sabido que há um número elevado de pessoas indocumentadas e/ou aguardando processos de regularização de sua situação migratória.

<sup>4</sup> Observatório das Migrações em São Paulo. Banco interativo – Imigrantes Internacionais Registrados no Brasil. Campinas, SP: Observatório das Migrações em São Paulo – NEPO/UNICAMP. Data do download: anual e 31/01/2025 para 2024. Disponível em: <https://www.nepo.unicamp.br/observatorio/bancointerativo/numeros-imigracao-internacional/sincre-sismigra/>. Acesso em: 13 mar. 2025.

be, com destaque para a Bolívia, Haiti, Argentina, Peru e Venezuela. Esses movimentos migratórios posicionaram São Paulo na vanguarda das políticas migratórias no Brasil, especialmente com a promulgação da Lei Municipal 16.478/2016, que instituiu uma política local para a população imigrante.

Vale ressaltar que essa legislação municipal antecedeu a federal, sendo resultado de intensas mobilizações de movimentos sociais e setores da sociedade civil, em muitos casos protagonizados pelos próprios migrantes, que ocuparam as ruas para reivindicar direitos fundamentais, como o acesso à regularização documental e à educação. Um exemplo dessa mobilização é a Marcha de Imigrantes que ocorre anualmente e que chama a atenção para as reivindicações de migrantes e refugiados que habitam a cidade. Portanto, é possível afirmar que a Lei 16.478/2016 representou um marco histórico para a população migrante na cidade de São Paulo, ao garantir – independentemente da situação documental – o acesso a direitos sociais e aos serviços públicos, e a promoção do respeito à diversidade e à interculturalidade.

Um dos principais destaques da política migratória de São Paulo é no que se refere ao direito à educação, sendo garantido a todos os bebês, crianças, adolescentes, jovens e pessoas adultas migrantes acesso, permanência e terminalidade na Rede de Ensino Público Municipal (Art. 7.º). Embora já existissem bases legais que protegessem direito à educação – como a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n.º 8.069/1990) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/1996) –, lacunas e falhas na regulamentação eram frequentemente usadas para restringir o acesso a esse direito. Era comum o relato de matrículas negadas devido à exigência de documentos que as famílias migrantes não tinham acesso, além de burocracias que dificultavam o processo. Mesmo quando superada essa primeira barreira e a matrícula se efetivava, muitas vezes esses estudantes permaneciam invisíveis no nas salas de aula, sem a devida integração e apoio.

Contudo, o aumento dos fluxos migratórios dos últimos anos impacta diretamente a vida escolar. Se até o ano de 2010, a presença de migrantes internacionais se restringia a poucas regiões da cidade,

não ultrapassando 3.000 estudantes, em 2024 a Rede Municipal de Ensino da cidade de São Paulo registrou mais de 12.000 matrículas, representando mais de 100 nacionalidades distintas. Dentre essas, a nacionalidade boliviana se destaca como a mais numerosa, seguida pela venezuelana, que reflete o fluxo contínuo de migrantes provenientes destes países nos últimos anos. Além dessas, há uma presença significativa de estudantes haitianos, angolanos, paraguaios, peruanos, argentinos, colombianos e japoneses.

A escola, nesse contexto, assume um papel fundamental não apenas como instituição educativa, mas também como espaço de aproximação e acolhimento, onde os estudantes migrantes podem encontrar um ambiente seguro e propenso para que se cultive uma relação de pertencimento com o território receptor. No entanto, a presença desses estudantes também traz desafios significativos para o sistema educacional. A barreira linguística, as diferenças culturais e a necessidade de adaptação curricular são alguns dos obstáculos enfrentados pelos estudantes, familiares, educadora(es) e gestoras(es) escolares. Além do mais, há questões relacionadas ao preconceito, à xenofobia e ao racismo, que podem dificultar a integração e desenvolvimento escolar dessas(es) estudantes.

Como resposta, em 2021 a Secretaria Municipal de Educação lançou um importante documento, o *Currículo da Cidade Povos Migrantes – Orientações Pedagógicas* que, além de repertório teórico e normativo sobre migrações e o direito à educação, apresenta também experiências de escolas da Rede Municipal de Ensino que têm desenvolvido práticas que promovem a diversidade cultural e a interculturalidade. O documento busca orientar o trabalho pedagógico com a população escolar migrante em todas as etapas da educação atendida pela rede. Além disso, as Equipes de formadoras(es) do Núcleo de Educação para as Relações Étnico-Raciais (NEER) da Secretaria Municipal de Educação e das Diretorias Regionais de Educação<sup>5</sup> promo-

---

<sup>5</sup> Dada a proporção da Rede Municipal de Ensino da cidade de São Paulo, a estrutura organizacional da Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo (SME) apresenta divisões administrativas: as Diretorias Regionais de Educação (DREs). São elas: DRE Butantã, DRE Campo Limpo, DRE Capela do Socorro, DRE Freguesia/Brasilândia, DRE Guaianases, DRE Ipiran-

vem ações formativas e de acompanhamento com o intuito de fortalecer a garantia dos direitos, a valorização das culturas e identidades dos povos migrantes.

Embora existam políticas públicas e orientações pedagógicas voltadas para a inclusão de estudantes migrantes, a efetivação dessas práticas ainda são tímidas e limitadas, dependendo, em grande parte, da atuação individual de docentes e da capacidade das escolas de promover um ambiente intercultural. Como já apontado, os desafios enfrentados por esses estudantes e pelas Unidades Educacionais receptoras são enormes. A dificuldade de comunicação, muitas vezes, leva ao isolamento desses estudantes e pode impactar diretamente no processo de aprendizagem; da mesma forma, o desconhecimento sobre os países de origem geram estereótipos que marginalizam e refletem em violências diversas nas relações cotidianas. Portanto, o processo de integração não pode se resumir apenas ao acesso à escola: é preciso garantir que o estudante migrante tenha uma aprendizagem inclusiva, interdisciplinar e que valorize a diversidade cultural.

Diante deste cenário, como o ensino de História pode contribuir para a integração e valorização dos povos migrantes latino-americanos? Este é um questionamento balizador deste ensaio e que joga luz principalmente sobre a estrutura curricular do ensino de História na cidade de São Paulo. A crescente migração latino-americana para o Brasil, especialmente para cidades do Estado de São Paulo, desafia a sociedade civil, o Estado e o sistema educacional, que tem a responsabilidade de integrar e valorizar essas narrativas no currículo escolar. Refletir sobre essa realidade é, portanto, um exercício de desvelar os “ninguéns” e compreendê-los como sujeitos de suas próprias histórias.

---

ga, DRE Itaquera, DRE Jaçanã/Tremembé, DRE Penha, DRE Pirituba, DRE Santo Amaro, DRE São Mateus e DRE São Miguel, que coordenam a implantação da política educacional do município em cada território.

## O ENSINO DE HISTÓRIA, A AMÉRICA LATINA E O CURRÍCULO DA CIDADE

O ensino de História não é algo estático, pelo contrário, acompanha as constantes transformações da própria disciplina. Essas mudanças são impulsionadas por novas perspectivas, dinâmicas sociais e contextos históricos que se renovam ao longo do tempo. No Brasil, por exemplo, a narrativa histórica nacional, antes centrada em uma perspectiva política que exaltava uma elite branca e masculina na construção dos “heróis nacionais”, passou, ao longo do século XX, a incorporar outros sujeitos históricos, refletindo uma sociedade mais plural.

Circe Bittencourt em seu texto intitulado “Reflexões sobre o ensino de História” analisou as conexões entre essas mudanças no ensino de História e os diferentes contextos no Brasil. Para a historiadora, a partir do século XIX, o ensino de História começou a se consolidar como uma disciplina autônoma, impulsionada pelo fortalecimento do Estado-nação, com o ensino enfatizando a construção da identidade nacional. No entanto, essa História ainda era restrita a um grupo seleto, majoritariamente pertencente às elites letradas, e reproduzia uma narrativa voltada para a exaltação do progresso europeu (Bittencourt, 2018). Tal perspectiva também pode ser observada em boa parte da América Latina. Após as independências do século XIX, era preciso consolidar a nação e os seus projetos nacionais, sendo que o domínio das narrativas históricas foi considerado um instrumento poderoso nessa construção.

Com o desenrolar dos acontecimentos do século XX, o ensino de História passou a introduzir novas metodologias, a ampliar a noção de documentos, sujeitos e conteúdos, mas permanecia o foco na noção de superioridade cultural europeia, em que a história de países como Inglaterra, França e Alemanha ocupava a dianteira da “modernidade” enquanto nações consideradas periféricas eram relegadas aos últimos lugares na história do “progresso”. Sobretudo após a Segunda Guerra, nota-se que a disciplina passou a ser vista como um meio de promover a cidadania e a compreensão crítica do passado, e

a história de países como o EUA ganhou mais ênfase devido ao novo cenário global da Guerra Fria. Circe Bittencourt também salienta que, durante o regime militar (1964-1985), o ensino de História foi alvo de repressão, com a substituição da disciplina por Estudos Sociais e o cerceamento da formação crítica dos estudantes (Bittencourt, 2018, p. 127-128).

Mas e o ensino de História da América no Brasil? De acordo com Anna Luiza Gomes, a reivindicação pela inclusão da História da América no currículo escolar já estava presente desde o início do século XX. No entanto, foi somente com as reformas educacionais de Francisco Campos, em 1931, durante o governo de Getúlio Vargas, que esse conteúdo começou a ser incorporado de maneira mais estruturada no ensino brasileiro (Gomes, 2021).

Frequentemente, os vizinhos – como Argentina, Uruguai e Paraguai – apareciam no ensino de História do Brasil e de suas relações internacionais, especialmente nos episódios relacionados às Questões Platinas e na luta pela supremacia na América do Sul durante os séculos XIX e XX. No entanto, essa abordagem tendia a reduzir a complexidade dessas relações a meros conflitos fronteiriços ou rivalidades geopolíticas, negligenciando aspectos importantes, como cooperação econômica, fluxos migratórios e trocas culturais. Por outro lado, outros países sul-americanos – como Bolívia, Peru, Colômbia e Venezuela – raramente eram mencionados nos currículos escolares, mesmo tendo desempenhado papéis significativos em momentos-chave da história sul-americana. A situação era ainda mais grave em relação às demais nações latino-americanas e caribenhas, como Haiti e países da América Central, cujas histórias e relações com o Brasil eram incipientes nos materiais didáticos. Essa lacuna educacional contribuiu para uma visão fragmentada e eurocêntrica da História, ignorando as interconexões regionais e a importância de entender o Brasil como parte integrante da América Latina.

De acordo com Maria de Fátima Sabino Dias, um marco importante foi a promulgação da Lei 1.359 e da Portaria n.º 724 em 1951, que objetivou a reformulação da disciplina de História, havendo uma inclusão mais efetiva do ensino de História da América no Brasil, já em um contexto pós-Segunda Guerra. Essas medidas ampliaram o estudo

da História da América, que deixou de ser tratado apenas dentro do eixo da História Universal e passou a abranger conteúdos específicos sobre o continente. Para a historiadora, essas mudanças representaram um marco na valorização da História da América nos currículos escolares brasileiros, ampliando a compreensão sobre os processos históricos do continente e estabelecendo uma base para um ensino menos centrado na perspectiva europeia (Dias, 1997).

Contudo, a complexidade que historicamente caracteriza as relações entre o Brasil e a América Latina permanece atual. Superando a narrativa reducionista, que insiste em apresentar o Brasil como “de costas” para a região, compreende-se que o limitado conhecimento sobre as diversas realidades latino-americanas tem suas raízes, não na ausência de contatos ou similaridades históricas, mas sim na persistência do eurocentrismo e da colonialidade que continuam a moldar nossos referenciais epistemológicos.

Se hoje em dia é amplamente aceito que o Brasil integra a América Latina no ensino de História, nem sempre essa ideia prevaleceu. Entre os séculos XIX e início do XX, era comum que os países americanos de língua espanhola fossem referidos como a “América Hispânica” – portanto, separados do Brasil, de língua portuguesa. Além disso, predominava a ideia de que existiam nações “atrasadas” no continente, que deveriam seguir o modelo das nações “avançadas” no processo de modernização e civilização localizadas na Europa, prevalecendo a dicotomia “civilização e barbárie”. Esse viés permeava o ensino de História, reforçando uma perspectiva eurocêntrica e hierárquica entre os povos, nos afastando cada vez mais da ideia de América Latina.

Um dos principais estudiosos sobre o tema, o historiador britânico Leslie Bethell, argumenta que a incorporação do Brasil ao conceito de “América Latina” também esteve associada à perspectiva estadunidense de diferenciação do restante do continente. No seu artigo sobre o Brasil e a América Latina, o autor indicou que foi principalmente nas décadas de 1920 e 1930 que o país passou a ser visto nos EUA como parte dessa região, uma tendência que foi se intensificando durante a Política da Boa Vizinhança, Segunda Guerra Mundial e a Guerra Fria. Bethell também sustenta que, na perspectiva brasilei-

ra, não havia um sentimento de identificação com os hispano-americanos até então. Assim, essa associação teria sido construída, em grande medida, por influência externa, especialmente devido a estratégias geopolíticas dos Estados Unidos em relação ao continente, que se consolidaram ao longo do século XX (Bethell, 2009).

Recentemente, em uma entrevista, a historiadora e professora emérita Maria Lígia Prado afirmou que ainda existe um “fosso entre ‘nós’ e ‘eles’”. Questionada sobre a difícil tarefa de abordar a América Latina no Brasil, respondeu que é extremamente difícil permanecer na rota dos estudos latino-americanos num país que insiste preferencialmente em olhar para a Europa e os Estados Unidos como modelos intelectuais a serem seguidos (Prado, 2004). Tal afirmação pode ser estendida para pensarmos sobre a dificuldade de inserir o ensino de História fora do eixo Europa-EUA. Algo que se deve, em parte, ao fato de que países latino-americanos são ainda vistos como segunda categoria no tabuleiro global, associado à nossa dificuldade de nos enxergarmos como parte desse escopo.

No Brasil atual, grande parte das(os) professoras(es) enfrenta desafios significativos, que vão desde a pouca presença do tema nos currículos escolares até a resistência de professoras(es) e estudantes em reconhecer a História Latino-Americana como parte integrante de sua formação, como bem avaliou o artigo de Fabiana de Souza Fredrigo e de Marcus Vinícius Morais (2024). Fredrigo e Morais destacam que muitas(os) professoras(es) ainda têm dificuldades para abordar a história das independências hispano-americanas em sala de aula, refletindo uma tradição curricular que privilegia narrativas eurocêntricas e marginaliza os processos históricos do continente.

Nota-se que a dificuldade de nos reconhecermos como latino-americanos no ambiente escolar contemporâneo também está ligada à ausência de uma perspectiva integradora no ensino de História. Quando os currículos ignoram as conexões históricas e culturais entre o Brasil e seus vizinhos, estudantes – especialmente aqueles de famílias migrantes – têm poucas oportunidades de se identificarem como parte de uma comunidade regional compartilhada. Além da barreira linguística, que por si só já cria um distanciamento, há uma

carência crônica de abordagens comparativas que mostrem como nossas histórias se entrelaçam.

Nas últimas décadas, a obrigatoriedade do ensino da História da África e das culturas afro-brasileiras e indígenas, estabelecida pelas Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, representou um avanço significativo na reestruturação curricular, ao buscar superar visões eurocêntricas e promover o reconhecimento da diversidade étnico-cultural brasileira. Essas mudanças legais refletiram um importante esforço de ressignificação do ensino de História, visando uma formação cidadã mais crítica e inclusiva.

No entanto, persiste uma lacuna quando consideramos a incorporação de narrativas, saberes e experiências históricas que transcendem as fronteiras nacionais, mas que não se limitam aos tradicionais eixos Europa-Estados Unidos. Ainda são raros os debates sobre como integrar de forma sistemática as histórias interconectadas da América Latina e do Caribe nos currículos escolares. Quando se trata de incluir exemplos, personagens históricos e processos sociais de nossos vizinhos latino-americanos e caribenhos, os desafios permanecem consideráveis.

Um professor relata que, ao trabalhar com uma turma de 8.º ano as independências na América, foi questionado por um estudante haitiano sobre a ausência do Haiti no conteúdo estudado. O professor tinha apenas uma ideia remota da história do país caribenho e o livro didático utilizado por ele não trazia em seu conteúdo a revolução tão significativa que culminou na independência do Haiti. Esse relato demonstra que as pessoas migrantes não são passivas diante das representações que são construídas sobre suas identidades e trajetórias, ao contrário, têm um papel ativo na produção e contestação do conhecimento.

Essa omissão curricular reforça uma visão fragmentada da História, que ignora nossas profundas conexões regionais em termos de processos coloniais compartilhados, tais como: lutas por independências e soberanias, fluxos migratórios e trocas culturais, resistências indígenas e afrodescendentes, desafios comuns no período republicano, governos autoritários e influências externas, movimentos artísticos e culturais regionais. O ensino da História da América La-

tina configura-se assim como um ato político-pedagógico emancipatório e uma ferramenta importante na integração de estudantes migrantes, essencial para repensar as assimetrias globais e desconstruir estruturas de opressão herdadas do sistema colonial. Ao incorporar essa perspectiva nos currículos escolares, rompe-se com o isolamento histórico que distancia o Brasil de seus vizinhos continentais. Essa abordagem não apenas amplia os horizontes culturais, mas também possibilita a compreensão da nossa própria identidade.

Mas não basta simplesmente reconhecer que o Brasil integra a América Latina: é fundamental problematizar qual concepção de América Latina estamos ensinando. Devemos nos perguntar: estamos reproduzindo a visão de uma região como mero projeto fracassado de modernidade europeia? Ou estamos apresentando uma América Latina plural, com suas contradições, desigualdades e potências, capaz de iluminar novos entendimentos sobre nossa própria história brasileira? Essas questões são cruciais para refletirmos as contribuições do ensino de História na integração de estudantes migrantes latino-americanos, a partir do *Currículo da Cidade*.

Na sua obra “A Imigração ou os Paradoxos da Alteridade”, Sayad, ao se debruçar sobre a migração de argelinos na França, busca compreender a migração sob uma perspectiva dialética, abarcando as duas dimensões que a compõem: a emigração e a imigração. Assim, Sayad afirma que “o imigrante antes de nascer para a imigração, é primeiro um emigrante” (Sayad, 1998, p. 18), e não é possível desconsiderar a integralidade de sua existência, mutilando-o “de uma de suas partes integrantes, a parte relativa à emigração” (Sayad, 1998, p. 16).

Esse é um ponto crucial quando pensamos o acolhimento<sup>6</sup> da pessoa migrante: não desconsiderar a sua trajetória e tudo o que a com-

---

<sup>6</sup> Embora o conceito de acolhimento esteja mais relacionado à saúde, tem emergido fortemente na educação nos últimos anos, especialmente na educação infantil. Segundo o documento curricular da Rede Municipal de Ensino da cidade de São Paulo para a educação infantil, “acolher pressupõe aprender a conhecer cada criança em seu mundo pessoal e suas experiências prévias. A partir dessa diversidade de vidas, pode-se constituir um grupo que

põe, assim como as particularidades e heterogeneidade dos contextos de imigração, mas também de emigração. Como afirma Sayad,

É, sem dúvida nenhuma, a tendência a perceber os imigrantes como uma categoria homogênea que mais incita a querer, reunindo-os num mesmo hábitat, constituí-los como uma comunidade integrada, quando formam apenas, apesar de tudo, um amálgama de indivíduos separados, apesar do estatuto e da condição social que partilham, toda uma série de diferenças nos percursos particulares, na história social de cada movimento nacional de emigração, na posição dos indivíduos dentro dessa história etc. (Sayad, 1998, p. 85).

Essa perspectiva dialoga com o currículo prescrito da Rede Municipal de Ensino da cidade de São Paulo. O *Currículo da Cidade*, lançado em 2017, parte de três princípios fundamentais para a educação paulistana: Educação Integral, Educação Inclusiva e Equidade. E apresenta ainda uma Matriz de Saberes, fundamentada em marcos legais que regem a educação no país e em pesquisa realizada com estudantes da rede, definindo o que crianças, adolescentes e jovens devem aprender e desenvolver ao longo dos seus anos de escolaridade<sup>7</sup>. Assim, intenciona-se “formar cidadãos éticos, responsáveis e solidários que fortaleçam uma sociedade mais inclusiva, democrática, próspera e sustentável” (São Paulo, 2017, p. 33).

É importante destacar que a Rede Municipal de Ensino da cidade de São Paulo atende, prioritariamente, a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, conforme determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)<sup>8</sup>, embora mantenha algumas escolas que oferecem o Ensino Médio<sup>9</sup>. Assim, a proposta curricular analisada

---

aprenda a conviver em um espaço social em que o acolhimento seja realizado pelos adultos e se estabeleça entre as crianças” (São Paulo, 2019, p. 71).

<sup>7</sup> Tal Matriz é sintetizada da seguinte maneira: Pensamento científico, crítico e criatividade; Resolução de problemas; Comunicação; Autoconhecimento e autocuidado; Autonomia e determinação; Abertura à diversidade; Responsabilidade e participação; Empatia e colaboração; e Repertório cultural (São Paulo, 2017).

<sup>8</sup> Lei n.º 9.394/1996.

<sup>9</sup> Em 2024, o número de Escolas Municipais de Ensino Fundamental era 572, enquanto que de Ensino Médio, apenas 8.

neste ensaio é, principalmente, o *Currículo da Cidade História – Ensino Fundamental*. Ressaltando que, desde 1992<sup>10</sup>, o Ensino Fundamental na Rede Municipal de Ensino da cidade de São Paulo se organiza em três ciclos de aprendizagem, tendo sido reorganizado em 2013, são eles: Ciclo de Alfabetização (1.º ao 3.º ano), Ciclo Interdisciplinar (4.º ao 6.º ano) e Ciclo Autoral (7.º ao 9.º ano) – cada um com suas respectivas especificidades.

Um currículo pensado para São Paulo não pode desconsiderar o contexto internacional da cidade e reconhecer a contribuição dos grupos étnicos de diversos países para a construção de uma cidadania responsável nesse território. Portanto, o *Currículo da Cidade* convida educadoras e educadores a “reconhecer as capacidades críticas e criadoras e potencializar os recursos culturais de todos os seus estudantes, indistintamente, ao considerar e valorizar os elementos que os constituem como humanos e como cidadãos do mundo” (São Paulo, 2017, p. 24).

Nessa perspectiva, o *Currículo da Cidade* apresenta como premissa do ensino de História,

[...] o compromisso de formar estudantes para refletirem intelectualmente sobre suas vivências e também de outras sociedades, para que desenvolvam a compreensão de si mesmos, dos outros e das coletividades humanas no presente no passado, comprometendo-se com ações e práticas sociais e políticas em prol da qualidade da vida coletiva (São Paulo, 2017, p. 70).

No entanto, quando se trata de migrações, o tema dos deslocamentos populacionais é abordado apenas no 6.º ano, que tem como um de seus eixos “Migrações humanas: de que maneira os deslocamentos humanos atuaram e atuam como fator de constituição das

---

<sup>10</sup> A Rede Municipal de Ensino da cidade de São Paulo tem em sua história a passagem de Paulo Freire como Secretário de Educação entre 1989-1991, durante o governo da prefeita Luiza Erundina (1989-1992), que realizou o movimento de reorientação curricular em ciclos de aprendizagem, chamado Escola Democrática, associado a um processo de formação permanente de educadores.

sociedades?”<sup>11</sup>, indicando como “objetos de conhecimento” as migrações contemporâneas para a cidade de São Paulo e no mundo antigo. Assim, busca-se alcançar os seguintes objetivos de aprendizagem: identificar e conhecer migrantes e imigrantes que chegam à cidade de São Paulo e suas histórias no século XXI; reconhecer as invenções humanas como consequência de constantes intercâmbios culturais, reconhecendo o hibridismo cultural; e refletir historicamente sobre como as identidades locais se transformam pelos deslocamentos populacionais (São Paulo, 2017, p. 86).

No que se refere à América Latina, o *Currículo da Cidade – História* incorpora claramente o princípio de: “Existimos na América Latina e somos um país que pode caminhar na direção de um pacto de coesão social por uma vida melhor”. Essa declaração estabelece uma importante conexão entre o ensino de História e a perspectiva latino-americana. Assim, o currículo prevê diversos conhecimentos e abordagens que possibilitam desenvolver saberes mais complexos e aprofundados sobre os demais países latino-americanos; desde os brinquedos e brincadeiras – que são os eixos nos primeiros anos do Ensino Fundamental – até os processos de independências, as resistências indígenas e africanas e a implantação dos governos ditatoriais no continente, estudados nos Anos Finais.

O documento curricular apresenta objetivos de aprendizagem específicos que abordam diretamente a América Latina nas etapas da Educação Básica. Tanto no Ensino Fundamental quanto no Médio<sup>12</sup>,

---

<sup>11</sup> Para cada ano, o currículo apresenta eixos estruturantes para organização de conteúdos e de objetivos de aprendizagens e desenvolvimento apresentados como questões problematizadoras.

<sup>12</sup> No Ensino Médio, o currículo expande essa abordagem, incorporando discussões filosóficas, políticas e econômicas sobre a região: **(EM01FIL77)**: Compreender e discutir os princípios éticos e políticos que fundamentavam a organização social e política dos povos originários da América Latina – Incas, Maias e Astecas – e refletir sobre o que as sociedades contemporâneas podem aprender com esses princípios; **(EM02FIL35)**: Analisar as justificativas ideológicas para o genocídio dos povos originários da América Latina, com base nos relatos de Frei Bartolomeu de Las Casas; **(EM02FIL41)**: Estudar os conceitos de “biopoder” e “racismo de Estado”, de Michel Foucault, e “necropolítica”, de Achille Mbembe, relacionando-os à reflexão sobre os direitos humanos na América Latina e no Brasil.; **(EM03G010)**: Com-

os eixos temáticos e conteúdos propostos incluem referências explícitas à região. No Ensino Fundamental, destacam-se seis objetivos que exploram América Latina em diferentes contextos e tempos históricos:

- **(EFo5Ho6):** Identificar e localizar importantes cidades da América Latina e conhecer a história de uma delas, comparando-a com a da cidade de São Paulo.
- **(EFo7Ho5):** Conhecer e identificar características das populações nativas da América, enfatizando a diversidade de povos e culturas, principalmente na América Latina.
- **(EFo7Ho6):** Compreender a implantação dos modelos ibéricos de conquista colonial e o processo de escravização indígena e africana no contexto do capitalismo em formação no Brasil e na América Latina.
- **(EFo8Ho6)** Conhecer e analisar as revoltas coloniais e os processos de independência na América.
- **(EFo8Ho7)** Identificar, conhecer e analisar as resistências indígenas e africanas na América nos séculos XVIII e XIX.
- **(EFo9Ho7):** Identificar e analisar a implantação dos governos ditatoriais na América Latina e os processos de democratização.

Portanto, o *Currículo da Cidade – História* contempla a América Latina ao incorporar a História, cultura e processos políticos da região, abrindo um leque de possibilidades que podem contribuir para o conhecimento dos povos que aqui chegam, combatendo os preconceitos e a xenofobia tão latentes no cotidiano escolar.

Contudo, o currículo abre poucas possibilidades interdisciplinares. A inclusão de perspectivas que conectassem a História a outras áreas do conhecimento – como a relação entre Arte e processos históricos, as dinâmicas econômicas e sociais da região e a influência dos movimentos populares na construção das identidades latino-

---

prender o processo de inserção desigual do Brasil, da América Latina, da África, do Oriente Médio e do Sudeste Asiático na economia mundial, destacando as diferentes formas de produção, circulação e consumo na economia globalizada; **(EM3Ho5):** Conhecer, analisar e refletir sobre a história das ditaduras políticas no século XX, no Brasil e na América Latina, a partir de versões históricas e documentos, contrastando esses regimes com os princípios democráticos.

americanas –, contribuiria para um ensino mais crítico e reflexivo. Além disso, uma ênfase maior nas interações entre os países latino-americanos, nos desafios contemporâneos da região e na valorização das narrativas de seus próprios protagonistas ajudaria os estudantes a compreender a América Latina não apenas como um recorte geográfico, mas como um espaço vivo de trocas culturais, resistências e transformações. Assumir o ensino da História da América Latina como eixo estruturante significaria, portanto, romper com o isolacionismo histórico do Brasil, questionar as hierarquias culturais e do conhecimento, implementar uma educação intercultural crítica e construir visões que valorizem a equidade e a justiça epistêmica.

Também, a estrutura curricular vigente exige uma movimentação docente para que acesse outras fontes e conhecimentos que, certamente, não lhes foram ofertadas em sua formação inicial. Como visto anteriormente, historicamente, tal formação foi pautada em uma perspectiva eurocêntrica, tornando importante a adoção de um movimento de mudança. Aqui, cabe ressaltar que o documento assume o professor como protagonista do currículo, e espera-se que ele transforme o conteúdo de acordo com suas próprias concepções epistemológicas e também o conceba em conhecimento “pedagogicamente elaborado” (São Paulo, 2017, p. 18).

O papel do professor como um produtor de conhecimento já se destacava na proposta curricular anterior, *Direitos de Aprendizagem dos Ciclos Interdisciplinar e Autoral: História* (São Paulo, 2016). Embora tenha sido fruto de um grande movimento em toda a Rede Municipal, a proposta de 2016 teve pouco tempo de vigência, sendo substituída um ano depois, quando houve a mudança de gestão da prefeitura de São Paulo<sup>13</sup>. Tal proposta trazia uma perspectiva de um currículo a ser construído pelos saberes docentes e discentes, constituindo-se um “(...) currículo crítico, inclusivo, competente, integrador, descolonizador e emancipatório” (São Paulo, 2016, p. 7).

---

<sup>13</sup> Em 2016, Fernando Haddad, do Partido dos Trabalhadores (PT), não conseguiu se reeleger à prefeitura de São Paulo, sendo derrotado por João Doria, do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB).

Ainda que o *Currículo da Cidade – História* possibilite abordagens que combatam o eurocentrismo, a discussão sobre descolonização do currículo, tão amplamente presente nos anos anteriores, desapareceu na proposta atual. Marcado pelo alinhamento com a BNCC, o *Currículo da Cidade* apresenta uma prescrição de conteúdos mais detalhada do que as propostas curriculares anteriores e menos comprometida com a transformação epistêmica do conhecimento escolar.

Assim sendo, a proposta de ensino de História do *Currículo da Cidade*, ao considerar as problemáticas contemporâneas, prevê que as situações de ensino e de aprendizagem devem possibilitar, no Ensino Fundamental, que os estudantes, entre outras habilidades, “reconheçam a interculturalidade nas práticas sociais, identificando as representações construídas em relação ao outro, respeitando e acolhendo os indivíduos, os grupos e as culturas” (São Paulo, 2017, p. 67). No que se refere à interculturalidade, o currículo recorre à conceitualização de Vera Candau, que afirma que no interior de uma sociedade existem diferentes grupos sociais e culturais e que existe uma ação deliberada de inter-relações entre eles, evidenciando esses convívios e as transformações desencadeadas por eles, constituindo processos históricos e dinâmicos de elaborações e reelaborações culturais (São Paulo, 2017, p. 66). Diante disso, cabe a questão: é possível desenvolver a interculturalidade no ensino sem uma perspectiva que enfrente a colonialidade? Afinal, a valorização dos povos pretendida só é possível com o desenvolvimento de uma educação que combata “o racismo epistêmico e à colonialidade do ser, do saber e do poder” (Candau; Oliveira, 2010, p. 26).

Vera Candau afirma ainda que:

A perspectiva intercultural que defendo quer promover uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum (Candau, 2013, p. 23).

Embora a perspectiva intercultural adotada esteja definida no *Currículo da Cidade*, percebe-se grande fragilidade na compreensão e efetivação de propostas educacionais representativas de tal concepção. Em contrapartida, a ideia de assimilação e integração é muito presente nos discursos e, conseqüentemente, nas vivências escolares.

Nesse sentido, cremos que uma proposta curricular de História alinhado à perspectiva intercultural em relação à América Latina deve:

- Reconhecer as especificidades históricas e culturais dos diferentes países da região;
- Estabelecer diálogos horizontais entre as diversas narrativas e experiências;
- Combater estruturas eurocêntricas do conhecimento;
- Adotar uma perspectiva intercultural que vá além do simples reconhecimento das múltiplas culturas, estabelecendo assim diálogos ativos.

Portanto, a migração traz significativas contribuições, pois a presença de diferentes povos oferece a oportunidade de uma virada epistemológica no ensino de História ao exigir um olhar para outros saberes, conteúdos e trajetórias. E quando esses saberes são originários do sul, convida-nos a uma clivagem de orientação no conhecimento escolar. Embora seja essencial considerar as experiências coloniais que esses sujeitos arrastam consigo, a perspectiva decolonial<sup>14</sup> se faz mais urgente e necessária.

---

<sup>14</sup> O conceito de decolonialidade surge a partir dos estudos realizados pelo grupo “Modernidade/Colonialidade”, que é formado predominantemente por intelectuais latino-americanos e apresenta caráter heterogêneo e transdisciplinar. O grupo, que se forma em fins dos anos 1990, tem como principal objetivo “construir um projeto epistemológico, ético e político a partir de uma crítica à modernidade ocidental em seus postulados históricos, sociológicos e filosóficos” (Candau; Oliveira, 2010, p. 16).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A crescente migração latino-americana para o Brasil, em especial para a cidade de São Paulo, tem provocado impactos significativos no ambiente escolar, tornando-se um fenômeno que exige reflexão e a formulação de políticas públicas educacionais capazes de acolher e integrar essa população. A diversidade cultural e linguística presente nas escolas municipais paulistanas representa tanto um desafio quanto uma oportunidade para avançarmos na construção de um ensino mais inclusivo e sensível às experiências migratórias dos estudantes e suas famílias.

Os avanços legais das últimas décadas têm garantido direitos fundamentais aos migrantes no Brasil, incluindo o acesso à educação. Nesse sentido, a cidade de São Paulo, que historicamente é receptoras de migrantes – tanto nacionais como internacionais –, destaca-se com a promulgação da Lei Municipal 16.478/2016, que instituiu uma política local para a população imigrante. Mas, apesar do arcabouço legal, o desconhecimento e o despreparo ainda são obstáculos no acesso e permanência de crianças, adolescentes e adultos migrantes nas instituições de ensino.

Assim, o ensino de História emerge como um instrumento essencial para o acolhimento e a aproximação cultural entre estudantes migrantes e suas comunidades. Ao conhecerem a História da América Latina, reconhecendo as particularidades, mas também as trajetórias, circulações e experiências compartilhadas entre os povos do continente, os estudantes passam a perceber a História de maneira mais plural e conectada com suas próprias vivências. O reconhecimento das contribuições históricas dos diferentes países latino-americanos permite a construção de uma identidade mais integradora e menos excludente, favorecendo a construção de laços sociais mais sólidos dentro da comunidade escolar.

O ensino de História surge como eixo estratégico nesse processo por três dimensões interligadas:

1. Dimensão acolhedora: Ao incorporar as histórias dos países de origem dos estudantes, transforma-se a sala de au-

la em espaço de reconhecimento identitário e de aproximações culturais. O exemplo do estudante haitiano que questionou a ausência de sua história nos conteúdos sobre independências americanas ilustra como lacunas curriculares podem reforçar invisibilidades;

2. Dimensão integradora: O estudo comparado dos processos históricos latino-americanos – desde as resistências indígenas até as ditaduras do século XX – permite construir uma noção de pertencimento regional e de diferenciação;
3. Dimensão decolonial: A superação do eurocentrismo no currículo exige, como apontam Catherine Walsh (2005) e Vera Candau (2013), uma clivagem epistemológica que valorize saberes do Sul Global. Para isso, o conceito de interculturalidade presente no *Currículo da Cidade* precisa se materializar em práticas que confrontem as assimetrias de poder, indo além do multiculturalismo superficial.

O currículo não é neutro e é fruto de disputas políticas, pois ele reflete e reproduz visões de mundo e relações de poder. A inclusão do tema das migrações e da História e Cultura Latino-Americana no currículo é um passo importante para a valorização desses povos e para a promoção da equidade educacional. Assim, é fundamental que o currículo escolar – nas suas dimensões prescrita, real e oculta – adote uma perspectiva intercultural, estabelecendo um diálogo ativo entre as diferentes culturas, narrativas e processos históricos. O currículo precisa ser repensado para valorizar as histórias locais e globais, promovendo espaços de aprendizagem que reconheçam e respeitem os saberes e experiências dos estudantes migrantes. A interculturalidade na educação não deve ser compreendida apenas como um reconhecimento superficial da diversidade, mas sim como um eixo estruturante das práticas pedagógicas.

Contudo, nossa análise revela desafios persistentes, que ultrapassam os limites da sala de aula:

- Formação docente: A precarização da profissão, com jornadas extenuantes e falta de tempo remunerado para planejamento e aprofundamento, limita a apropriação crítica dessas propostas. A formação continuada, prevista pela LDB, precisa ser prioritária e efetiva, lançando olhares para as questões da contemporaneidade;
- Interdisciplinaridade: As conexões entre as áreas do conhecimento são essenciais para abordar as migrações em sua complexidade. Esse aspecto se destaca nas *Orientações Pedagógicas Povos Migrantes*, outro importante documento da Secretaria Municipal de Educação, mas requer expansão e aprofundamento;
- Material pedagógico: Como evidenciado no caso haitiano, os livros didáticos ainda negligenciam histórias latino-americanas não hispânicas. Urge produzir recursos que contemplem a diversidade regional.

Embora o *Currículo da Cidade* de São Paulo se apresente como um exemplo relevante de como a educação pode promover a inclusão e valorizar as histórias das populações migrantes, é necessário que o ensino de História desempenhe um papel central na construção de uma educação mais justa e democrática. No entanto, para que essa abordagem seja efetiva, é imprescindível investir na ampliação da formação continuada das(os) professoras(es), fornecendo-lhes as ferramentas adequadas para lidar com a temática das migrações em sala de aula, a fim de evitar a marginalização dos migrantes. A formação docente deve abranger tanto os aspectos históricos e sociais das migrações latino-americanas quanto as estratégias didáticas para promover a inclusão e valorização da diversidade cultural. Além disso, é essencial que materiais pedagógicos específicos sejam desenvolvidos, oferecendo suporte teórico e prático aos professores para que possam trabalhar essa realidade de maneira eficaz em sala de aula.

O crescente fluxo migratório, especialmente de latino-americanos, para São Paulo e a conseqüente presença de estudantes migrantes nas escolas da Rede Municipal de Ensino, evidenciam a necessidade de ampliação e efetivação de políticas públicas e práticas pedagógicas que garantam não apenas o acesso e a permanência, mas a aprendizagem desses estudantes. A escola, como instituição educativa e social, tem o potencial de ser um espaço de transformação, onde a diversidade cultural é valorizada e os direitos humanos são respeitados.

No entanto, para que isso ocorra, é essencial que haja um investimento contínuo na formação docente, na revisão curricular e na promoção de um ambiente escolar verdadeiramente inclusivo e intercultural.

Portanto, a migração latino-americana nas escolas municipais de São Paulo exige que a educação se adapte para acolher e valorizar a diversidade, garantindo não apenas o acesso à escola, mas também a efetiva inclusão e participação dos estudantes migrantes no espaço escolar. A História, sobretudo da América Latina, ensinada a partir de uma perspectiva intercultural e integrada, pode contribuir significativamente para esse processo, promovendo um ensino mais contextualizado, dialógico e sensível às vivências e histórias dos sujeitos presentes no ambiente escolar, para que não sejam mais considerados “ninguéns”.

#### REFERÊNCIAS

- BAENINGER, Rosana. *Migrações Internacionais no século 21: desafios para uma agenda de pesquisa*. Trabalho apresentado no VI Congresso de la Asociación Latinoamericana de Población. Lima, Perú, 12-15 ago. 2014.
- BETHELL, Leslie. O Brasil e a ideia de “América Latina” em perspectiva histórica. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 44, p. 289-321, jul./dez. 2009.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Reflexões sobre o Ensino de História. *Estudos Avançados*, v. 32, n. 93, p. 127-149, 2018.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão; OLIVEIRA, Luiz Fernandes. Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 15-40, abr. 2010.
- COTA JR., Eustáquio O. Um projeto de arte latino-americana a partir da cidade de São Paulo (1970s). *Revista Eletrônica da ANPHLAC*, n. 34, p. 214-236, 2022.  
<https://doi.org/10.46752/anphlac.34.2022.4108> . Acesso em: 14 mar. 2025.

- DIAS, Maria de Fátima Sabino. “A invenção da América” na cultura escolar. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/77191>. Acesso em: 31 mar. 2025.
- \_\_\_\_\_. *História da América, ensino, poder e identidade*. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2004.
- GOMES, Anna Luiza Portugal Pereira. *História do Ensino de História da América: o olhar decolonial sobre a presença da América Latina em livros didáticos para o Ensino Médio*. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2021.
- JOSEPH, Handerson. Cor e dinâmicas raciais nas migrações internacionais no Brasil: configurações de desigualdades e horizontes de possibilidades. In: BAENINGER, Rosana (Org.). *OBMIGRA 10 anos: Pesquisas, dados e contribuições para políticas públicas*. Brasília: OBMigra, 2023. p. 152-172.
- MORAIS, Marcus Vinícius de; FREDRIGO, Fabiana de Souza. As independências na sala de aula: reflexões e propostas sobre um desconforto docente. *Revista Eletrônica Da ANPHLAC*, 25(38), 90–124. Disponível em: <https://doi.org/10.46752/anphlac.38.2024.4207>. Acesso em: 14 mar. 2025.
- NOGUEIRA, Fabiana Bezerra. *Dèyè mòn, gen mòn: Imigração Haitiana – relatos do vivido*. 2017. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.
- OBSERVATÓRIO DAS MIGRAÇÕES EM SÃO PAULO. *Banco interativo – Imigrantes Internacionais Registrados no Brasil*. Campinas: NEPO/UNICAMP, 2025. Disponível em: <https://www.nepo.unicamp.br/observatorio/bancointerativo/numeros-imigracao-internacional/sincere-sismigra/>. Acesso em: 13 mar. 2025.
- PRADO, Maria Lígia. *Diálogos*. [Entrevista concedida]. Maringá: UEM, v. 8, n. 2, p. 65-79, 2004.
- SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. *Direitos de Aprendizagem dos Ciclos Interdiscipli-*

- nar e Autoral: História*. São Paulo: SME/COPED/DIEFEM, 2016. (Coleção Componentes em Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria).
- SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. *Currículo da Cidade: Ensino Fundamental – História*. São Paulo: SME/COPED, 2017.
- SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. *Currículo da Cidade: Educação Infantil*. São Paulo: SME/COPED, 2019.
- SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. *Currículo da Cidade: Povos Migrantes – Orientações Pedagógicas*. São Paulo: SME/COPED, 2021.
- SAYAD, Abdelmalek. *A imigração ou os paradoxos da alteridade*. São Paulo: EDUSP, 1998.
- SILVA, Sidney A. *Faces da latinidade: hispano-americanos em São Paulo*. In: *Textos NEPO 55*, Campinas/UNICAMP, 2008.
- TARRIUS, Alain. Territoires circulatoires et espaces urbains: Différentiation des groupes migrants. *Les Annales de la recherche urbaine*, n. 59-60, p. 51-60, 1993.
- WALSH, Catherine. *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial: reflexiones latinoamericanas*. Quito: Ediciones Abya-yala, 2005.

# Finitude e luto no ensino de História: Uma abordagem reflexiva a partir do “Día De Muertos”

Isabela Mesquita Gomes

Mestre em História Social pela Universidade Estadual de Londrina (UEL, 2024). Licenciada em História pela Universidade Estadual Paulista (UNESP/Assis). Membro do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Didática da História (LEPEDIH – UNESP). E-mail: [isabela.gomes9@gmail.com](mailto:isabela.gomes9@gmail.com)

Ronaldo Cardoso Alves

Livre-Docente em Educação e Ensino de História (UNESP, 2024). Professor Associado do Departamento de Educação da Universidade Estadual Paulista campus Assis (UNESP/Assis). Docente dos Programas de Pós-Graduação em História da UNESP e de Pós-Graduação em História Social da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Coordenador do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Didática da História (LEPEDIH – UNESP). E-mail: [rc.alves@unesp.br](mailto:rc.alves@unesp.br)

También para el mexicano moderno la muerte carece de significación.  
Ha dejado de ser tránsito,  
acceso a otra vida más vida que la nuestra. Pero la intrascendencia de  
la muerte no nos lleva a  
eliminarla de nuestra vida diaria. Para el habitante de Nueva York,  
París o Londres, la muerte es  
la palabra que jamás se pronuncia porque quema los labios. El  
mexicano, en cambio, la frecuente,  
la burla, la acaricia, duerme con ella, la festeja, es uno de sus juguetes  
favoritos y su amor más  
permanente. Cierto, en su actitud hay quizá tanto miedo como en la de  
los otros; mas al menos no  
se esconde ni la esconde; la contempla cara a cara con impaciencia,  
desdén o ironía: “si me han  
de matar mañana, que me maten de una vez”.  
La indiferencia del mexicano ante la muerte se nutre de su indiferencia  
ante la vida. El mexicano  
no solamente se postula la intrascendencia del morir, sino del vivir.  
Nuestras canciones,  
refranes, fiestas y reflexiones populares manifiestan de una manera  
inequívoca que la muerte no  
nos asusta porque “la vida nos ha curado de espantos”.  
Octavio Paz<sup>1</sup>

## I

O trecho da poesia de Octavio Paz, uma das grandes referências da literatura hispânica do século XX, demonstra aspectos importantes da mentalidade mexicana perante a transcendência. A História frequentemente revela a finitude em diversos aspectos da experiência humana, pois o conceito de fim, em suas variações, é recorrente, tanto no contexto pessoal quanto no âmbito coletivo, evidenciando que o ciclo de nascimento e morte atravessa todas as esferas da exis-

---

<sup>1</sup> Trecho da poesia “Todos Santos, Día de Muertos”, publicado originalmente In. Paz, Octavio. **El laberinto de la soledad**. Ediciones Cuadernos Americanos, México, 1950.

tência. Tal fenômeno pode ser representado de diversas formas, seja pela mudança de um sistema político, seja pelo nascimento ou falecimento de um membro da família, sendo eventos que, embora diferentes em comparação, refletem, essencialmente, ciclos de início e fim, independentemente da esfera pela qual se apresentam, pública ou privada, individual ou coletiva.

As inquietações humanas em relação à finitude e suas manifestações têm sido objeto de reflexão ao longo da História. Nesse contexto, é relevante investigar os motivos pelos quais a sociedade contemporânea construiu um grande tabu em torno desse tema, analisando os efeitos do sufocamento ou negacionismo dessa experiência, tanto para os indivíduos quanto para o coletivo social. É pertinente questionar, portanto, até que ponto é possível escapar do inevitável e quais são as razões que levam os indivíduos a resistirem a um processo intrínseco à própria natureza da vida.

Edgar Morin (1970, p.22) observa que a necessidade de eternizar o indivíduo, após sua morte, esteve presente desde os primórdios da existência humana. Seria por razão deste anseio humano que surgiram as primeiras sepulturas, as quais trariam o elo entre o físico e o espiritual, travando a luta entre a matéria e o tempo por representarem a tentativa de sobrevivência da memória individual dos mortos, ou seja de eternizar aqueles que não são eternos (Morin, 1970, p.24). Portanto, a morte permite tornar imortal aqueles que são mortais através da memória, prolongando a “vida” de cada ser humano em sua sociedade. Isso é presente mesmo nas comunidades de conhecimentos mais arcaicos, pelo fato de não abandonarem seus mortos ou os deixarem sem ritos, pois a “morte é, portanto, à primeira vista, uma espécie de vida, que prolonga, de uma forma ou de outra, a vida individual” (Morin, 1970, p.25).

Jörn Rüsen (2001, p. 60), um dos principais teóricos da concepção de consciência histórica, chama de “tempo natural” aquele relacionado à trajetória histórica, ao tempo da vida e da mortalidade. De igual forma, denomina como “tempo humano” a temporalidade que não se limita à vivência histórica do indivíduo, mas à sua permanência na memória individual e coletiva dos seres humanos. Esta mesma perspectiva é asseverada por Alves & Cainelli:

O tempo humano é o tempo da imortalidade, da transcendência. A consciência histórica atua com o objetivo de construir possibilidades de permanência das funções de orientação existencial concebidas intelectualmente, não só na experiência de sua geração, mas na sua continuação *post-mortem*. Nesse sentido, as operações mentais da consciência histórica possibilitam que compreendamos nossas próprias transformações temporais, bem como da sociedade na qual estamos inseridos, apontando para a criação de possibilidades de orientação que transcendam nosso tempo vivido, a experiência. Projetar um mundo melhor para as futuras gerações demanda a conscientização histórica. Algo que pode ser deixado como legado para as gerações posteriores. (Alves; Cainelli, 2020, p. 107)

Destarte, o historiador alemão Reinhart Koselleck (2006, p. 309) também apresenta esta concepção quando aborda a definição de experiência. Para o autor, a experiência se constitui com o passado quando os acontecimentos ocorridos são incorporados e lembrados, porém nela também se encontra a elaboração racional ou inconsciente das formas pelas quais se age no tempo. Ademais, a vivência pessoal é levada para outras gerações e instituições que as transmitem e as conservam em uma experiência alheia. Com isso, é possível salientar que o meio social e o passado, mesmo que não vividos pelos habitantes do presente, se manifestam em suas experiências e na maneira que enxergam a vida, inclusive na concepção de luto que carregam.

A humanidade sempre se guiou pela ideia de continuidade e retorno à vida, como no caso do povo *mexica*, que via a morte como transição. Apesar das diferentes concepções, a preservação da memória e das vivências está presente em várias sociedades. Nesse contexto, a maneira como as pessoas lidam e compreendem a morte reflete as relações humanas estabelecidas ao longo de suas vidas, pois nela contém elementos dos grupos aos quais pertencem e com os quais interagem. Como aponta o antropólogo Norbert Elias (2001, p. 8), tais crenças e comportamentos são ensinados e transmitidos às gerações subsequentes de cada grupo humano, estabelecendo uma conexão entre elas.

## II

O México é amplamente reconhecido por sua relação dual com a morte, um aspecto cultural que tem sido frequentemente objeto de debates acadêmicos. Ao abordar essa característica, é imprescindível considerar a celebração do *Día de Muertos*<sup>2</sup>, que reflete de maneira significativa essa conexão simbólica e cultural com a morte, pois essa festividade carrega, em seus fundamentos, o encontro e o sincretismo religioso e cultural entre os espanhóis e o povo asteca.<sup>3</sup>

Neste contexto, o presente trabalho busca aprofundar-se nas heranças da população *mexica*, que se localizava na cidade de *Tenochtitlan*, ao longo do Vale do México, atualmente onde se encontra a capital, Cidade do México. A religião constituía um dos elementos centrais da cultura dos povos pré-hispânicos, que acreditavam que o mundo era regido por forças sobrenaturais e celebravam rituais religiosos politeístas em diversas esferas da vida, desde o nascimento até a morte, passando pelas colheitas e casamentos. Elementos como templos religiosos, estátuas de deuses, textos mitológicos, escritos ritualísticos, murais representando divindades e cerimônias corroboram a ideia de que a religião dominava a estrutura social dessas populações (Carrasco, 2008, p. 201).

---

<sup>2</sup> O *Día de Muertos* é um feriado nacional do México, reconhecido como Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade, pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em 7 de novembro de 2003, que ocorre nos dias 1º e 2 de novembro, dedicado à memória dos entes queridos falecidos. A data mistura, sincretiza, elementos indígenas *Mexicas* e cristãos católicos, valendo-se da concepção de que as almas dos mortos retornam ao mundo dos vivos durante esses dias. A prática envolve a montagem de altares (oferendas), decorados com flores (geralmente *cempasúchil*), velas, fotografias, alimentos e objetos que o falecido apreciava em vida. O evento também é marcado por desfiles, música e danças.

<sup>3</sup> Importante destacar que a designação "asteca" foi amplamente difundida pela historiografia europeia. Grande parte da maneira como concebemos o Império Asteca foi moldada por Hernán Cortés e por cronistas influenciados pelo processo de colonização, como Bernardino de Sahagún e Bartolomé de las Casas. De fato, o que existia na região do atual México era uma aliança entre diversos povos que falavam *náhuatl*, os quais, apesar de compartilharem vários aspectos culturais, também apresentavam diferenças significativas (Gruzinski, 2015, p.33-34).

Na mitologia *mexica*, o mundo dos mortos era governado por quatro pares principais de deuses, possivelmente em referência às quatro direções cardeais, incluindo a deusa da Terra, *Cihuacoatl*, esposa do deus dos mortos. Essa visão das direções demonstra que a orientação espacial na Mesoamérica não era meramente geográfica, mas refletia um sistema de pensamento no qual o espaço, o tempo e a cosmologia estavam intrinsecamente interligados (Carrasco, 2008, p.223).

Os deuses eram representados de formas visíveis e invisíveis, como animais, humanos ou figuras antropomórficas, manifestando-se entre os humanos que os personificavam. Após a morte, os indivíduos eram associados a um plano superior, composto por múltiplos infra-mundos, como o *Mictlan* — nível mais próximo da Terra, destinado aos que morriam de causas naturais. Seus deuses, *Mictlantecuhtli* e *Mictecacihuatl*, recebiam os mortos, que se uniam a eles e se transformavam em suas manifestações para servi-los. Segundo a concepção *mexica*, todos os mortos que partem para o *Mictlan*, ou submundo, se transformam em deuses (*teteo*), portanto quando uma pessoa era escolhida para o sacrifício humano tornava-se um deus - ou parte dele - na terra. A forma como a vítima do sacrifício era tratada nas cerimônias, bem como o processo de sua morte, evidenciava sua identificação com a divindade a quem era oferecida, inserindo-a na hierarquia dos deuses (Carrasco, 2008, p. 212).

As profissões exercidas em vida pelas pessoas também eram aspectos importantes para o pós-morte dessa população como, por exemplo, os mercadores que eram recebidos após o falecimento pelo deus patrono da profissão, *Yacateuctli*. Os mercadores eram chamados de *Oztomecas*, que significa “lugar de covas”, e as covas eram vistas como portais entre os dois mundos, facilitando o acesso humano à divindade (Carrasco 2008, p.209).

Indivíduos que morriam afogados, atingidos por raios ou devido a doenças atribuídas ao deus da água, como a hanseníase ou a hidropisia eram acolhidos em *Tlalocan*, o reino de *Tlaloc*, deus da chuva. As crianças falecidas eram levadas para *Tonacacauhtitlan*, onde residiam os deuses criadores, e suas almas se transformavam em beija-flores que se alimentavam do leite da árvore sagrada *Chichiual-*

*quauitl*. Os guerreiros que morriam em combate e as mulheres falecidas durante o parto eram alocados no céu do deus-sol, a principal divindade da mitologia *mexica* (Carrasco, 2008, p. 213).

A chegada das almas aos seus respectivos infra-mundos na mitologia *mexica* exigia uma jornada de quatro anos. De acordo com esse costume, os mortos eram cremados e enterrados com oferendas, vestimentas, objetos pessoais e um cachorro, que ajudaria o falecido a atravessar *Chiucnahuapan*, um rio subterrâneo que ia do ocidente ao oriente da terra e desaguava no mundo dos mortos. Em seguida, o falecido enfrentava os ventos cortantes de Obsidiana, *Itzehecayan*, que, por serem gelados, eram comparados a lâminas, motivo pelo qual os mortos eram enterrados com roupas de papel. Além dos itens necessários para a viagem ao infra-mundo, também eram colocados no sepultamento os pertences e ferramentas dos falecidos, pois acreditava-se que a vida no além seria semelhante à vida terrena (Carrasco, 2008, p. 209).

O processo de evangelização entre os povos indígenas envolveu a adaptação de diversas estratégias teológicas e culturais com o objetivo de converter os nativos ao cristianismo. Dentre elas destacaram-se os *exempla*, narrativas amplamente utilizadas pelos missionários para ilustrar as virtudes cristãs e as punições infernais, conforme documentado por cronistas eclesiásticos da época. Tais relatos, originados das práticas medievais, eram moldados conforme a necessidade de edificação moral dos fieis, sendo frequentemente adaptados aos contextos locais para garantir sua eficácia persuasiva. Embora essas narrativas fossem apresentadas de maneira relativamente fixa, os pregadores nelas inseriram elementos da cultura local, facilitando a compreensão e aceitação pelos ouvintes indígenas (Rojas, 2005, p. 383-385).

Nas atividades missionárias, as narrativas em *Náhuatl* condenavam práticas como embriaguez, feitiçaria e luxúria, recorrendo a representações dramáticas do sofrimento infernal. Por meio de cenografias complexas, fogo e automutilação, os missionários buscavam provocar uma experiência sensorial que ilustrasse as penas eternas. Contudo, o inferno apresentado resultava de uma adaptação simbólica, que incorporava elementos da cosmovisão indígena, como o con-

ceito do *Mictlan*, o "Lugar dos Mortos", foi empregado para representar o inferno, transformando a imagem tradicional europeia em uma configuração culturalmente significativa para os nativos. A transposição de figuras e conceitos da mitologia indígena para os sermões e encenações cristãs não se restringiu à tradução linguística, mas envolveu uma reinvenção simbólica. Esse processo visava criar uma ponte entre os saberes e crenças indígenas e os ensinamentos cristãos. Assim, o *Mictlan* passou a ser associado ao inferno cristão, e as entidades relacionadas ao domínio da terra, fertilidade e escuridão, na cosmovisão indígena foram reinterpretadas como demônios e torturadores, refletindo a assimilação de elementos culturais nativos ao imaginário cristão de punição e salvação (Rojas, 2013, p. 90).

O trabalho dos sacerdotes católicos teve um papel fundamental na formação da sociedade colonial, uma vez que utilizaram a ideia de purgatório<sup>4</sup> como um elo entre a religiosidade nativa e a catequização. Embora a igreja católica tenha promovido essa doutrina, sua introdução gerou impacto nas práticas rituais associadas à celebração dos mortos. Diferentemente do que ocorria na Espanha, onde o dia de todos os santos era observado como um dia de descanso e jejum obrigatório, na América Hispânica os colonizadores não impuseram essas mesmas normas aos povos indígenas. A ideia de intercessão pelas almas encontrou paralelos nas tradições indígenas, que já realizavam ritos e homenagens aos antepassados, o que revela uma continuidade nas práticas de oferendas. Posteriormente, esses rituais se mesclaram com elementos do catolicismo, e o *Día de Muertos* passou a incorporar a crença na possibilidade de auxílio às almas em sofrimento, reforçando a ideia de que as preces e ofertas poderiam aliviar a passagem das almas para o descanso eterno (Lomnitz, 2007, p. 91-92). Esse processo facilitou o sincretismo entre o "Dia de Todos os Santos" e o "Dia de animas" (ou defuntos), o que mais tarde resultou na consolidação do *Día de Muertos*, contribuindo para a afirmação do estado colonial (Lomnitz, 2007, p. 95).

---

<sup>4</sup> Estado e o processo de purificação temporária em que as almas daqueles que morrem em estado de graça são preparadas para o reino dos céus.

A morte, sem dúvidas, é um dos principais totens<sup>5</sup> da população mexicana, uma vez que sua celebração antecede a própria formação do estado. Exemplo disso é a famosa gravura *Catrina* (1910), do artista José Guadalupe Posada, que inicialmente a chamou de *La Calavera Garbancera*, na qual a caveira personifica uma mulher da alta sociedade da época, apresentando uma crítica a essa classe social que renegava as origens indígenas do México, além de representar a festividade do *Día de Muertos* e a camada popular mexicana no geral (Lomnitz, 2007, p. 23).

*La Calavera Garbancera* só se tornou a famosa *Catrina*<sup>6</sup> quando seu simbolismo de protesto, por parte de Posada, se tornou um emblema de resistência política ao ser representada na obra *Sueño de una tarde dominical en la alameda central* (1947), de Diego Rivera, demonstrando o resgate das raízes. Mesmo com as várias transições simbólicas da personagem, o vínculo com a base popular mexicana e suas relações com a morte, enquanto ícone de identidade, sempre foram de sua essência. O vocabulário mexicano também demonstra essa ligação popular e complexa entre a morte e sua sociedade, pois trata-se do único país “hispano hablante” no qual existem tantas expressões que se referem a ela, tais como: *La calavera, la calva, la canica, la sorisas, la dama de la guadaña, la huesos, la llorona, la chingada, la flaca* etc. (Blanch, 1963, p. 26).

O orgulho nacional da morte teve suas raízes fortificadas no período entre guerras, sendo ela cenário e personagem de diversas obras artísticas, com destaque ao conto *Pedro Parámo*, do escritor Juan Rulfo, considerado um dos melhores e mais influentes romances da literatura hispano-americana. No enredo, observa-se a densa presença do mito *mexica* que permeia o *Día de Muertos*, pois a História se passa numa cidade em que almas continuam com alguns aspectos de quando eram seres humanos fisicamente vivos, possuindo vínculos com aqueles que permaneciam vivos (Lomnitz, 2007, p. 23).

---

<sup>5</sup> Definição Freudiana de identificação primordial que antecede as instituições estatais e religiosas.

<sup>6</sup> Personagem fictício mexicano de uma caveira feminina com um vestido elegante e um chapéu extravagante, inspirado na deusa *Mictecacihuatl*, que guardava os ossos dos mortos para serem usados em caso de necessidade.

O processo cultural passa por diversas fases para adequação das relações contemporâneas, tais como a resistência cultural, refuncionalização como preservação, fusão de elementos de cultura de massa gerando, assim, novos resultados, desaparecimento parcial para sobrevivência em outras nuances, entre outras. Importante salientar que o *Día de Muertos* tem suas particularidades em diferentes regiões do México, afinal suas adaptações e apropriações se modificaram em cada especificidade pela qual se apresentou (Benjamin, 2004, p. 204). Contudo, o ponto singular existente entre a tradição *mexica* e sua atual festividade, é a morte que invade a vida e a vida que invade a morte (Villaseñor; Concone, 2012, p.40).

O luto coletivo na sociedade mexicana acaba por ter ligações com as cosmovisões que se preservaram na construção do país. Os *mexicas* compreendiam a morte como parte de sua condição e de sua religiosidade, pois o luto era vivido dentro de todos os rituais até a “chegada” do ente em sua nova morada e este, mesmo após todos os processos, continuava a ser lembrado em suas festividades. Essa prática posteriormente resultou no *Día de Muertos*, (co)memoração que contribuiu para a transmissão de uma mentalidade de preservação das memórias e das vivências passadas, mesmo após toda a retaliação sofrida em seus modos de vida.

### III

A instituição escolar e, mais especificamente, o Ensino de História, desempenham um papel crucial no fortalecimento das concepções, ideias, imagens e saberes relacionados à educação política. Nesse contexto, por propagar a necessidade de uma identidade latino-americana, a História, enquanto disciplina, assume a função de um ente construtor identitário em cada país, com base na ideia de um passado comum e um futuro compartilhado (Conceição, 2010, p.21).

A disciplina de História, desde sua assunção nas escolas de educação básica europeias, teve, de igual modo nos países da América Latina, sua estruturação em bases nacionalistas com o intuito de promover a formação de indivíduos patrióticos, bem como fomentar a coesão social. Apesar das mudanças, ao longo do tempo, na aborda-

gem do Ensino de História, este campo continua a ser palco de disputas em relação à apropriação das memórias coletivas, com o objetivo de moldar horizontes políticos idealizados (Conceição; Dias, 2011, p. 174).

Para Hobsbawm e Ranger, as identidades nacionais são frutos de tradições construídas e memórias selecionadas para gerar uma percepção de continuidade histórica e coesão social. Essas tradições inventadas que englobam cerimônias, símbolos e narrativas históricas, desempenham um papel fundamental na formação da memória coletiva de um povo, pois visa a promoção de uma identidade nacional coesa (Hobsbawm; Ranger, 1997, p. 9).

Compreender a identidade latino-americana requer a análise do papel desempenhado pelo Ensino de História nos países da região, dado seu caráter simultaneamente diverso e comum. Esse interesse tem mobilizado um número crescente de pesquisadores, diante da complexidade que envolve o tema. Estudar a trajetória da América Latina implica reconhecer o luto histórico decorrente da colonização, das lutas por independência e de outros momentos políticos centrais, nos quais a memória exerce função essencial na preservação das experiências de resistência e construção identitária.

A relação entre a História da América Latina e sua identidade evidencia a relevância do Ensino de História na formação da consciência histórica, na qual a memória e o luto desempenham papel central. Afinal, é somente pelos vivos e suas lembranças que os mortos continuam dotados de significado nesse mundo, pois quando se quebra as recordações se rompem com tudo o sentido daquele meio (Elias, 2001, p. 23), demonstrando a dependência social que os seres humanos possuem, uns para com os outros.

Paralelamente a isso, o sociólogo durkheimiano Maurice Halbwachs, apresenta uma reflexão em torno das memórias e dos pensamentos. Para o autor, todos os sujeitos são atravessados pelos meios sociais nos quais circulam, e seus pensamentos, mesmo que individuais, contêm resquícios destas relações, sendo geridas pela identificação pessoal com os grupos. Nenhum pensamento ou memória se constitui, genuinamente, sem influências ou referências, além de serem subjetivas devido às emoções emitidas ao defrontarem-se com

aspectos de sua realidade. A consciência contém muitas variáveis e as lembranças conduzem aos diferentes locais e grupos nos quais as pessoas se reconhecem, refletindo identificações pessoais, bem como as experiências coletivas históricas que são intrínsecas às formações humanas (Halbwachs, 1990, p. 13).

Jörn Rüsen, por sua vez, defende uma noção de História como orientação para a vida prática, a qual é construída por intermédio do pensamento histórico gerado a partir das carências de orientação do presente. Este processo cognitivo constitui proposições de orientação temporal a partir da interpretação de fontes históricas, com o objetivo de satisfazer as carências individuais e/ou coletivas formando sentido para a vida. Dessa forma, a consciência histórica permite a um indivíduo e/ou um grupo orientar suas experiências no mundo. Para o autor, as memórias compõem parte fundamental do aprendizado, uma vez que permitem associar fatos vividos em uma memória experimentada que constitui o sentido de identidade. Nesse sentido, todas as pessoas têm carências de orientação, lacunas que demandam decisões a serem tomadas em diferentes âmbitos de suas vidas, as quais, por sua vez, possibilitam a formulação de hipóteses no âmbito da racionalidade histórica com o fito de prover a solução de tais carências – orientação temporal (Rüsen, 2001, p. 185-186).

A concepção de progresso, delineada pela modernidade, também orienta as perspectivas individuais e/ou coletivas, sendo idealizada como uma diferença temporal entre o passado e o futuro. Koselleck (2006, p. 32) propõe uma reflexão sobre a sensação de aceleração gerada por esse processo, observando que, no contexto moderno, as expectativas tendem a se distanciar das experiências anteriores. Esse fenômeno resulta em um sentimento de estranhamento quando se estabelece contato com outras culturas, que mantêm relações distintas com diversos temas, incluindo questões relacionadas às perdas e violências.

Ao investigar a consciência histórica como caminho para a construção de uma (re)significação do luto coletivo interiormente à sala de aula, adentramos nas questões levantados por Bodo Von Borries (2011, p.165) ao tratar da "História Difícil", que aborda questões relativas à história dos crimes, às testemunhas e às vítimas, articulando o

tempo e a memória com efeitos de continuidade. De acordo com o mesmo autor (2011, p.167), as diferentes abordagens relacionam o passado à narrativa, à seleção e à perspectiva. Essas ideias, quando analisadas, revelam que os seres humanos ao lidarem com o passado individual ou coletivo, escolhem entre o lembrar e o esquecer. Surgem, destarte, questionamentos relacionados às formas pelas quais as memórias coletivas se apresentam na prática do Ensino de História, especialmente no que concerne aos lutos não elaborados durante períodos sombrios da humanidade.

#### IV

Nesse sentido, a pesquisa objetivou observar como a temática acima proposta pode ser trabalhada junto a estudantes do Ensino Médio (EM) de uma escola pública situada na cidade de Londrina - PR, por meio de uma de investigação realizada em sala de aula que buscou compreender em que medida a aprendizagem da História, na perspectiva da teoria da consciência histórica e da empatia histórica, pode contribuir para uma ressignificação de tal sentimento, por meio dos estudos da cultura e da História mexicana acerca do feriado do *Día de Muertos*, o qual, por sua vez, apresenta uma visão de preservação das boas memórias para promoção da relação com o luto.

Localizada na zona oeste, em um bairro de perfil socioeconômico de classe média baixa, a escola é reconhecida na cidade pelos cursos técnicos que oferece e funciona nos três turnos - matutino, vespertino e noturno. A pesquisa foi conduzida no período matutino, com turmas da 1ª e 2ª séries do Ensino Médio, por estas terem abordado, em seus conteúdos, os estudos dos povos astecas (*mexicas*) e as colonizações hispânicas. Além disso, essas turmas tiveram, em sua caminhada escolar, certo contato com as discussões em torno de fatos e processos históricos difíceis da História do Brasil e do mundo como a escravidão, ditadura militar e guerras globais.

A primeira etapa da investigação envolveu 113 estudantes, sendo 50 da 1ª série e 63 da 2ª série do Ensino Médio. Na 1ª série, 57% se identificaram com o gênero feminino e 43% com o masculino; na 2ª série, 44% com o feminino e 56% com o masculino. Quanto à faixa

etária, a maioria dos estudantes situava-se na idade esperada para o nível de ensino, embora tenham sido registradas variações (1ª série - 14 e 18 anos; 2ª série - 16 e 19 anos).

Foi elaborado um plano de Aula-Oficina cujo tema foi o *Día de Muertos*<sup>7</sup>. A Aula-Oficina, fundamentada nos estudos de Isabel Barca (2005), destaca a importância de integrar o Ensino de História à vivência dos alunos, estabelecendo uma conexão entre o conteúdo histórico e sua realidade. Na abordagem da autora, a aula é desenvolvida de maneira colaborativa, considerando os conhecimentos prévios dos estudantes e desconstruindo conceitos enraizados. Na sequência foi realizada uma atividade chamada "Tempestade de Ideias" para sondar o que os alunos já sabiam sobre o conceito de luto.

Com base nas compreensões preexistentes dos estudantes, foram explorados temas como memória individual e coletiva, tradição, conquista espanhola, sincretismo e o *Día de Muertos*. Após o desenvolvimento da Aula-Oficina foi feita uma roda de conversa e a exibição da animação *Viva: A Vida é uma Festa* (EUA, 2017)<sup>8</sup> do Walt Disney. Após a exibição, os estudantes responderam a um questionário final para avaliar o aprendizado.

A animação trabalhada na Aula-Oficina foi apresentada como artefato cultural, considerando que a significância histórica é construída por experiências culturais mediadas pela família, escola, mídia, museus, dentre outros. Trata-se de meios que produzem interpretações do passado, possibilitando a elaboração de inferências históricas (Fronza, 2009, p.198). Nesse sentido, a proposta buscou compreender como os estudantes expressam ideias históricas prévias e estruturaram essas representações no processo de construção do conhecimento histórico.

---

<sup>7</sup> A pesquisa, submetida à Plataforma Brasil, foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, da Universidade Estadual de Londrina (CEP-UDEL), sob o número de CAAE 60551922.5.0000.5231, e seguiu uma série de etapas, começando com a leitura e explicação, em sala de aula, do TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) e TALE (Termo de Assentimento Livre e Esclarecido) que tratam dos aspectos éticos da investigação junto aos estudantes e seus responsáveis.

<sup>8</sup> A animação utilizada na pesquisa foi acessada por meio da plataforma de streaming Disney Plus. Disponível em: <https://www.disneyplus.com/>.

A aprendizagem histórica em sala de aula, na perspectiva da Didática da História, tem importante contribuição, pois considera o trabalho com fontes históricas selecionadas, criticadas e interpretadas como fundamental para a formação do pensamento histórico. Nesse processo cognitivo, a interpretação da experiência temporal considera o contexto histórico da autoria, bem como a historicidade das fontes, pois assim os fatos passados levarão em conta a intersubjetividade (orientada pelo professor).

Quando o pensamento histórico é formulado, organiza-se dentro de uma lógica narrativa de pensamento pela qual consegue atribuir sentido aos eventos históricos. Para Rüsen a memória possibilita o passado tornar-se significativo, assim consequentemente contribui para a orientação cultural do presente, afinal a História é uma forma elaborada da memória que transcende os limites de uma vida individual, organizando o passado e o recordando em uma unidade temporal aberta para o futuro, deste modo oferecendo interpretações das mudanças temporais (Rüsen, 2009, p. 164). As experiências históricas negativas acabam por se tornar, assim, um desafio para a orientação de futuro, uma vez que confronta o processo de construção de identidade, gerando uma lacuna entre um passado traumático e um futuro que quer diferenciar-se (Rüsen, 2009, p. 164). Assim, memória e consciência histórica se encontram com a realidade, porém a tematizam diferentemente. A memória tem como objetivo revelar o passado ao presente, ligando-o aos domínios imaginários guiados pelo uso prático do pretérito, sem considerar a relação entre memória e expectativa. Enquanto na consciência histórica o passado se encontra interligado cognitivamente ao presente, orientado por um conceito de mudança temporal para o futuro (Rüsen, 2009, p.166).<sup>9</sup>

---

<sup>9</sup> Rüsen (2010, p. 63) classifica a consciência histórica em quatro tipos: "Tradicional", onde a tradição é vista como um elemento essencial para orientar as carências da vida cotidiana; "Exemplar", que se caracteriza pela recordação do passado com ligações exclusivas ao presente; "Crítica", que integra passado, presente e futuro, rompendo com a ideia de continuidade histórica e privilegiando a noção de ruptura; e "Genética", que enfatiza a mudança temporal que dá sentido ao passado e visa, de forma

No presente texto, a análise dar-se-á apenas por algumas questões do Instrumento utilizado no desenvolvimento da Aula-Oficina, que utiliza trechos do filme “Viva, a vida é uma festa” (EUA, 2017). A primeira análise será feita a partir da Questão 2, cujo objetivo consistiu em analisar os diferentes tipos de consciência histórica presentes nas narrativas dos estudantes. Em ambas as turmas, identificaram-se os quatro tipos: tradicional, exemplar, crítica e genética.

2 - Abaixo observamos duas cenas da animação *Viva: a vida é uma festa*. A primeira imagem representa o contexto inicial da animação, onde as pessoas da família do protagonista Miguel não aceitam a música em suas vidas por conta dela trazer lembranças de experiências ruins vividas por eles no passado.



A segunda cena, por sua vez, mostra o final da animação e a mudança que ocorreu na relação das pessoas da família de Miguel com a música, pois passaram a aceitá-la, percebendo-a de forma diferente daquela do começo da história.

---

dinâmica, a compreensão do tempo, apresentando a História não apenas como parte do passado, mas também como componente do futuro, destacando-a como uma transição dinâmica.



Durante a Aula-Oficina discutimos sobre luto, memória e em como o passado histórico, individual e coletivo, pode ajudar a gerar sentidos aos desafios do presente e do futuro.

Partindo dessa discussão e de sua interpretação da animação como um todo e, especificamente, das cenas acima, você acha que o conhecimento histórico pode ajudar as pessoas a darem novos sentidos aos passados traumáticos, individuais e/ou coletivos? Explique

Na 1ª série, observaram-se 15 respostas (30%) do tipo de consciência histórica tradicional, 16 (32%) de consciência histórica exemplar, 9 (18%) de consciência histórica crítica, 1 (2%) de consciência histórica genética, além de 9 (18%) respostas nulas e/ou em branco. Na 2ª série, foram identificadas 18 (28,6%) referenciadas na consciência histórica tradicional, 20 (31,7%) de consciência histórica exemplar, 20 (31,7%) de consciência histórica crítica, 3 (4,8%) de consciência histórica genética, além de 2 nulas (3,2%).

Nas respostas que apresentam uma orientação voltada à consciência histórica tradicional, os educandos demonstraram dificuldade em estabelecer uma clara demarcação entre passado, presente e futuro. Nesse sentido, não se delinea uma relação temporal coesa, o que resulta na dificuldade de os estudantes reconhecerem, ao analisar as imagens do Instrumento, a inevitabilidade e a inerência de determinadas situações da vida. O passado é imutável, a memória não é trazida ao presente, tampouco atravessada pela razão histórica, portanto não possibilita a (orient)ação temporal. Isso pode ser

observado nas respostas apresentadas pelos educandos abaixo citados:

*“Sim, pois cada ser humano tem seu jeito de entender as coisas mas as vezes isso não muda”* (Jurí<sup>10</sup>, 15 anos, 1º EM)

*“A família escuta musica e lembra de algo e isso não incomoda”* (Bog, 16 anos, 2º EM)

Narrativas que apontam para uma consciência histórica exemplar também se apresentaram nas respostas do alunado. Nelas, a História é vista como uma experiência que sempre será repetida literalmente pelas novas gerações. Trata-se da concepção de História Mestra da Vida (*Historia Magistra Vitae*), tal qual asseverado por Koselleck (2006, p. 41 - 50), que analisa a perenidade desta forma de compreender a História, oriunda da Antiguidade, que permanece muito presente no senso comum das pessoas no cotidiano. Nela, o passado fornece exemplos, experiências que literalmente servem como lições para a orientação no presente sem, portanto, considerar as mudanças e contingências do processo histórico. Seguem alguns exemplos das respostas dos estudantes à Questão 2 do Instrumento:

*“Sim, pois o passado é como um pai explicando ao filho seus fracassos e sucessos e o instrui”*. (Roberto, 17 anos, 2º. EM)

Elementos que apontam para uma consciência histórica crítica também se apresentaram em algumas respostas do alunado. Nelas, estudantes conseguiram discernir passado e presente, no entanto mesmo diante dessa diferenciação temporal, observa-se que a compreensão histórica se destaca por sua propensão a romper com a continuidade desses períodos.

*“Sim, com o passar do tempo em que as coisas vão mudando, nossa perspectiva em relação às memórias também vai mudando, ou seja, o que antes você não gostava, por meio de outra memória, você pode passar a apreciar”* (Evelim, 15 anos, 1º EM)

---

<sup>10</sup> Os nomes dos estudantes são fictícios, dados por eles mesmos.

Por fim, aspectos de uma consciência histórica genética também apareceram nas narrativas dos estudantes pesquisados. Nesse ponto, a transformação ocorrida nos contextos históricos confere significado ao passado, proporcionando uma perspectiva dinâmica no tempo. Isso ocorre à medida que a história do passado se revela no presente, contribuindo para uma compreensão, racionalmente concebida, de um futuro que se renova.

*“Acredito que sim, pois ao verem algo de que não gostam sobre outra perspectiva a pessoa pode achar outro sentido para aquilo e assim no futuro mudar sua ideia” (Sholim, 16 anos, 2º. EM)*

Os dados coletados na pesquisa evidenciam a diversidade dos tipos de consciência histórica entre os estudantes, demonstrando que embora haja predominância das narrativas do tipo tradicional-exemplar, a incidência de narrativas de cunho crítico-genético demonstra que há a possibilidade de o alunado potencializar suas ideias históricas, valendo-se de elementos da ciência da História, com vistas a relacioná-las à sua vida prática, conscientizando-se acerca das questões individuais e coletivas do tempo.

Em outra análise, as narrativas dos estudantes revelaram manifestações de empatia histórica, compreendida, conforme Endacott e Brooks (2013, p.41-42), como a capacidade de entender as mentalidades e ações de sujeitos históricos, sem pressupor envolvimento afetivo direto. Trata-se de um processo simultaneamente cognitivo e emocional, que articula a análise de evidências com a imaginação histórica, preservando a distância crítica entre o presente do observador e o passado analisado, sem que o indivíduo se desvie de seu próprio espaço. Assim, não se trata de sentir o que os agentes do passado sentiram, mas de entender sua visão frente à situação-problema (Lee, 2003, p. 21).

A presente pesquisa adotou as definições desenvolvidas no trabalho *Children’s Concepts of Empathy and Understanding in History* (1987), de Peter Lee e Rosalyn Ashby, que classificam a empatia histórica em cinco níveis.

Tabela I – Níveis de Empatia Histórica de Ashby e Lee

Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5
<i>Passado dividido ou obscuro.</i>	<i>Passado estereotipado.</i>	<i>Empatia quotidiana.</i>	<i>Empatia histórica restrita.</i>	<i>Empatia histórica contextualizada.</i>
Os alunos não conseguem compreender os agentes históricos e suas atitudes, considerando-as como absurdas, impossibilitando ter em mente o contexto histórico e empatia pelos agentes históricos.	Observam o passado em suas próprias visões de mundo, valores e rotinas. Além de não existir um esforço para distinguir o presente do passado.	Entendem melhor o passado e seu desenrolar, porém ainda projetam suas experiências próprias nas experiências passadas com uso de conceitos modernos para compreender o passado.	Os alunos compreendem as situações do passado e os agentes históricos entendem ser diferentes as vivências do passado, contudo ainda se recorre a crítica do passado como ignorante.	Os estudantes diferenciam os pontos de vista por meio das evidências históricas e contextos.

Modelo de progressão adaptado das ideias de Empatia Histórica (Ashby; Lee; 1987, p.62–88).

Na “Questão 3”, os estudantes foram indagados se se sentiam (ou não) enlutados ao acessarem o passado de torturas e atrocidades praticadas durante o processo de Escravidão no Brasil. A ideia é verificar em que medida os estudantes apresentam empatia histórica com relação a temas da História Difícil com os quais mantém contato, seja pelos estudos nas aulas de História na escola, seja pelos diferentes meios de comunicação.

3 - Você, enquanto brasileiro/a, se sente enlutado/a pelas atrocidades ocorridas durante o período da escravidão no Brasil, dos séculos XVI ao XIX? Você acha que ainda vemos resquícios dela em nosso cotidiano, em pleno século XXI?

Diferentemente da primeira análise aqui apresentada, que versou pela apresentação de narrativas dos diferentes tipos de consciência histórica, portanto não pressupondo hierarquização no que concerne à complexidade de construção cognitiva das respostas, mas às distintas formas de concepção histórica, acerca de determinada temática, que podem, inclusive, coexistirem entre si, a análise a seguir trata de níveis de complexidade das respostas dos estudantes, apontando para maior ou menor compreensão histórica do objeto estudado, no que concerne à relação entre diferentes temporalidades.

Destarte, quando os estudantes foram indagados sobre a possibilidade de experimentarem um sentimento de luto em relação às atrocidades da Escravidão no Brasil entre os séculos XVI e XIX, a análise, valendo-se do conceito meta-histórico de Empatia Histórica, conforme a perspectiva de Ashby e Lee (1987, p. 62-88), demonstrou que nas respostas de nível 1, denominado pelos autores como “*Passado divino ou obscuro*”, o alunado não apresentou a capacidade de desenvolver qualquer grau de empatia histórica em relação aos agentes oprimidos no processo de escravidão, evidenciando a ausência de conexões com a temporalidade.

*"Não, pois não participei."* (Cleusa, 15 anos, 1º EM)

As respostas alusivas ao nível 2, intitulado “*Passado estereotipado*” (Ashby; Lee, 1987, p.62), por sua vez, caracterizaram-se pela apresentação de uma empatia simplificada para com os agentes históricos, muitas vezes relacionando o presente ao passado, porém sem estabelecer uma distinção clara entre os eventos ocorridos em cada período, tampouco aprofundando suas análises sobre os motivos que geraram a situação de opressão no processo analisado.

*"Sim, todos merecem viver, mas tem pessoas que veem os negros como pessoas de baixo e inferiores aos outros."* (Jadson, 17 anos, 2º. EM)

No que concerne às respostas identificadas com o nível 3 – Empatia Quotidiana (Ashby e Lee (1987, p.62) – verificou-se que os estudantes conseguiram manifestar um grau significativo de empatia em relação às pessoas do passado que vivenciaram a opressão da escravidão no Brasil, contudo é notável que algumas observações foram realizadas utilizando conceitos modernos, não existentes naquele contexto histórico, como o “racismo”, por exemplo:

*"Sim, um pouco, as pessoas foram mortas e escravizadas por conta do racismo."* (Morango, 16 anos, 1º EM)

*"Sim, pois ainda vemos racismo no cotidiano, assim como antes."* (Rebeca, de 16 anos, 2º. EM)

Nos níveis 4 (Empatia histórica restrita) e 5 (Empatia histórica contextualizada), na perspectiva de Ashby e Lee (1987, p.62), os estudantes conseguiram articular o conhecimento histórico para o desenvolvimento da empatia histórica:

*"Sim, porque acho errado as pessoas terem sido escravizadas por suas cores e origens"* (Joca, 16 anos, 1º. EM)

*"Nos séculos XVI e XIX, pessoas negras foram desumanizadas e escravizadas, e isso não é justo para mim."* (Simon, 16 anos, 2º. EM)

O estudante Joca, 16 anos, apresentou uma resposta do nível 4, pois compreendeu a situação do passado e criticou os agentes históricos que agiram daquela forma, escravizando as pessoas por sua cor e origem, revelando, portanto, seu conhecimento histórico. Da mesma forma ocorreu com Simon, 16 anos, que compreendeu o ocorrido no passado, inclusive citando um marcador temporal, porém deixou clara sua crítica à situação, no entanto sem apresentar uma evidência histórica que reforce, relacionando passado e presente, sua correta reflexão.

A estudante Amanda, 15 anos, por sua vez, mobilizou seu conhecimento histórico com maior abrangência se comparado às respostas anteriores, pois relacionou passado e presente, com a finalidade de discutir a perenidade do problema do preconceito racial na contemporaneidade:

*"Sim, eu acho muito triste que pessoas foram escravizadas e julgadas como inferiores por suas origens e por dinheiro, e ainda vemos isso atualmente em forma de preconceito". (Amanda, 15 anos, 1º. EM)*

Tais respostas demonstram que há o uso do conhecimento histórico para a refletir sobre a questão, porém há diferença na relação deste saber com o presente, pois enquanto no nível 4 o conhecimento histórico foi mobilizado de maneira superficial, focada na compreensão e crítica do passado, no nível 5 esse conhecimento foi empregado com maior abrangência e profundidade, pois a estudante compreendeu o passado a partir de seu contexto histórico e o relacionou ao presente, por meio de conceito substantivo que atuou como evidência histórica desta permanência: o preconceito.

No que concerne ao aspecto quantitativo da pesquisa, conclui-se que ao analisar as respostas dos estudantes a respeito da presença ou não de um sentimento de luto com relação ao processo histórico da escravidão brasileira, observou-se que os níveis de empatia histórica superaram os níveis de falta de empatia histórica, sobretudo no que concerne à identificação do problema no tempo histórico, bem como dos sujeitos oprimidos. Na 1ª série, foram encontradas respostas em todos os níveis, com destaque para o nível 3 (Empatia cotidiana) representando o maior número de ocorrências, com 15 respostas (30%). Já na 2ª série, não houve registros no nível mais elevado (Empatia histórica contextualizada), e a maioria das respostas concentrou-se no nível 2 (Passado Estereotipado), com 29 ocorrências (46%). Esses dados demonstram que os níveis predominantes são aqueles de empatia histórica mais simplificada, nos quais o conhecimento histórico não atua, necessariamente, como mediador na compreensão do passado.

V

Esse percurso investigativo que partiu da discussão em torno das semelhanças e diferenças entre concepções culturais de luto, destacando a cultura *mexica* como inspiradora de novas possibilidades de relacionamento, da sociedade ocidental, com a finitude da vida, valeu-se de uma fonte audiovisual para articular a construção do conhecimento da História Difícil com a conscientização histórica na vida prática, com o fito de refletir sobre a identidade latino-americana e a orientação temporal individual e coletiva.

Conclui-se, portanto, que a análise desses processos no presente frequentemente provoca desconforto, pois desafia a geração de perspectivas de orientação que toquem nas feridas abertas pelos processos de desumanização historicamente vivenciados, como a escravidão, os regimes ditatoriais, os genocídios, dentre outros. Nesse sentido, compreende-se que o Ensino de História pode contribuir para a construção de uma consciência histórica, por parte dos educandos, baseada em interpretações cientificamente concebidas, com o propósito de preencher as necessidades de orientação das lacunas por eles vivenciadas, de forma a promover uma ressignificação de memórias inconscientes de suas formações, possibilitando, paulatinamente, o desenvolvimento de uma cosmovisão alicerçada na humanização, no acolhimento da diversidade, na democratização socioeconômica, política e cultural das sociedades.

A sociedade brasileira vivencia uma memória coletiva que historicamente nega ou evita discutir o passado traumático de sua formação política, socioeconômica e cultural. Essa realidade contribui para uma visão que não reconhece o luto como parte inevitável do ciclo existencial. Postura que é também reforçada pelo contexto contemporâneo, no qual o modo de vida capitalista, amplamente seguido, tende a negligenciar a realidade das finitudes. Além disso, poucos processos de luto continuam públicos, inclusive porque a morte se tornou privada no modo capitalista (Elias, 2001, p.11).

Portanto, discutir a temática do luto no Ensino de História, além de fomentar a construção de uma conscientização histórica e social

dos educandos a respeito das agruras historicamente vivenciadas pela humanidade, também contribui para o pensar sobre aspectos da saúde mental, individual e coletiva, das sociedades. Assim, é inspirador pensar que, conforme asseverou o poeta na epígrafe do presente texto, ao tratar da concepção de luto na cultura mexicana - "Nuestras canciones, refranes, fiestas y reflexiones populares manifiestan de una manera inequívoca que la muerte no nos asusta porque "la vida nos ha curado de espantos".

## REFERÊNCIAS

- ALVES, Ronaldo Cardoso; CAINELLI, M. R. **Ensinar História como condição e sentido para ação dos sujeitos em tempos traumáticos: desafios da Educação Histórica** In: Falas na Rede: Ensino e Pesquisa em História e Educação. 1ª. ed. Rio de Janeiro: Sobre Ontens/UERJ, 2020, p. 103-109.
- BARCA, Isabel. **Aula-Oficina: do projeto à Avaliação**. In. BARCA, Isabel. Actas das Quartas Jornadas Internacionais de Educação Histórica: Para uma Educação Histórica de Qualidade. Centro de Investigação em Educação (CIEd); Instituto de Educação e Psicologia; Universidade do Minho: Braga, 2004. p. 131-144.
- BENJAMIN, Roberto. **Folkcomunicação na sociedade contemporânea**. Porto Alegre: Comissão Gaúcha de Folclore, 2004.
- BORRIES, Bodo von. Coping with burdening history. In. BJERG, H./LENZ, C./THORSTENSEN, E. (eds.). **Historicizing the uses of the past**. Scandinavian Perspectives on History Culture. Historical Consciousness and Didactics of History Related to World War II. Bielefeld: Transcript - Verlag für Kommunikation, Kultur und soziale Praxis, 2011.
- CARRASCO, Pedro. Cultura y sociedad en el México antiguo. In: VILLEGAS, Daniel C. et al. **Historia General de México**. Obra preparada por el Centro de Estudios Historicos. - Versión 2000. México, D.F: Colegio de México, 2008.
- CONCEIÇÃO, Juliana P. Brasil, qual é o seu lugar? A imagem do Brasil em livros didáticos latino-americanos. **Revista Percursos**, Florianópolis, v. 11, n. 01, p. 21-42, jan/jul. 2010. Disponí-

- vel em:  
<https://www.revistas.udesc.br/index.php/percursos/article/view/1565>. Acesso em: 30 abr. 2025.
- CONCEIÇÃO, Juliana Pirola da; Dias, Maria de Fátima Sabino. Ensino de História e consciência histórica latino-americana. **Revista brasileira de História**, v. 31, p.173-191, 2011. DOI:<https://doi.org/10.1108/SSRP-01-2013-B0003>. Disponível em:  
<https://www.scielo.br/j/rbh/a/jq67NRfY93WLBHT7n6QkwGz>. Acesso em: 27 mar. 2025.
- ELIAS, Norbert. **A solidão dos moribundos**, seguido de envelhecer e morrer. Tradução Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001
- ENDACOTT, J. y BROOKS, S. **An Updated Theoretical and Practical Model for Promoting Historical Empathy**. Social Studies Research and Practice, 8(1), 41-58, 2013. DOI:<https://doi.org/10.1108/SSRP-01-2013-B0003> Disponível em: <https://www.emerald.com/ssrp/article-abstract/8/1/41/372417/An-Updated-Theoretical-and-Practical-Model-for?redirectedFrom=fulltext>. Acesso em: 27 mar. 2025.
- GRUZINSKI, Serge. **A águia e o dragão: ambições europeias e mundialização no século XVI**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.
- HOBSBAWM, Eric. **A Era dos Extremos: o breve século XX**. São Paulo, Companhia das Letras, 1995.
- KOSELLECK, Reinhart. **Futuro Passado: contribuição à semântica dos tempos históricos**. Rio de Janeiro: Contraponto Editora; Editora PUC Rio, 2006.
- LEE, Peter. “**Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé**”: Compreensão das pessoas do passado. In: BARCA, Isabel. Educação Histórica e Museus Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Universidade do Minho: Centro de Investigação em Educação, 2003.
- \_\_\_\_\_. Peter; ASHBY, Rosalyn; DICKINSON, Alaric. **Pro-**

- gression in children's Ideas about History.** Project CHATA (Concepts of History and Teaching Approaches: 7 to 14). Paper presented at the Annual Meeting of the British Educational Research Association; Liverpool, England, United Kingdom, September 11, 1987.
- LOMNITZ, Claudio. **Idea de la muerte em México.** México, D.F.: Fondo de Cultura Económica, 2007.
- MORIN, Edgar. **O homem e a morte.** Portugal: Publicações Europa-América, Biblioteca Universitária, 1970.
- PAZ, Octavio. **El laberinto de la soledad.** Ediciones Cuadernos Americanos, México, 1950.
- ROJAS, Berenice Alcántara. Evangelización y traducción. La Vida de san Francisco de san Buenaventura vuelta al náhuatl por fray Alonso de Molina, *ECN*, vol. 46, p. 89–158, jul. 2013. Disponível em:  
<https://nahuatl.historicas.unam.mx/index.php/ecn/article/view/77725> . Acesso em: 20 mar. 2025.
- 
- \_\_\_\_\_. El dragón y la mazacóatl. Las criaturas del infierno en un expleplum en náhuatl de Fray Ioan Baptista. *Estudios de Cultura Náhuatl*, Universidad Nacional Autónoma de México, México, v. 36, 2005. Disponível em:  
<https://nahuatl.historicas.unam.mx/index.php/ecn/article/view/9305>. Acesso em: 20 mar. 2025.
- RÜSEN, Jörn. **Didática da história:** passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. **Práxis Educativa**, v. 1, n. 2, p. 7-16, 2006. DOI: <https://doi.org/10.5433/2238-3018.2017v23n1p11> Disponível em:  
<http://educa.fcc.org.br/pdf/praxeduc/v01n02/v01n02a02.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2025.
- 
- \_\_\_\_\_. Como dar sentido ao passado: questões relevantes de meta-história. **História da Historiografia: International Journal of Theory and History of Historiography**, Ouro Preto, v. 2, n. 2, p. 163–209, 2009. DOI:  
<https://doi.org/10.15848/hh.voi2.12>. Disponível em:  
<https://www.historiadahistoriografia.com.br/revista/article/view/12>. Acesso em: 24 abr. 2025.

- \_\_\_\_\_. **Razão Histórica: fundamentos da ciência histórica.** Brasília: UNB, 2001.
- SAHAGÚN, fray Bernardino de. **Historia General de las cosas de la Nueva España**, edición de Josefina García Quintana y Alfredo López Austin, México, Conalculca/Alianza Editorial Mexicana, 1989.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel (Org.). **Aprender História: Perspectivas da educação histórica.** Ijuí: Ed. Unijuí, 2009.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Org.). **Jörn Rüsen e o Ensino de História.** Curitiba: Editora da UFPR, 2011.
- VILLASEÑOR, R. L.; CONCONE, M. H. V. B. A celebração da morte no imaginário popular mexicano. **Kairós Gerontologia.** Vol. 15, Número especial 12, 37-47, 2012. DOI: <https://doi.org/10.23925/2176-901X.2012v15iEspecial12p37-47>  
Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/kairos/article/view/17036/12642>. Acesso em: 16 jun. 2024.
- Viva! A vida é uma festa.** Direção: Lee Unkrich, Produção: Pixar Animation Studios. USA: Wall Disney Studios Motion Pictures, 2017.

## Índice Remissivo

- colonialidade.... 35, 41, 42, 80,  
462
- currículo . 10, 11, 12, 16, 21, 30,  
31, 32, 36, 38, 39, 65, 66,  
67, 69, 71, 78, 79, 84, 103,  
110, 116, 120, 121, 127, 138,  
144, 170, 179, 180, 182, 183,  
184, 187, 188, 189, 195, 198,  
200, 201, 202, 204, 205,  
220, 236, 237, 240, 241,  
258, 259, 264, 289, 292,  
293, 294, 295, 296, 297,  
298, 304, 311, 324, 325,  
330, 331, 335, 341, 412,  
442, 443, 449, 451, 456,  
457, 458, 459, 460, 461,  
464
- decolonialidade..... 20, 27, 92,  
462
- Didática da História . 212, 222,  
227, 259
- ditaduras latino-americanas  
.....112
- Educação Básica .... 10, 44, 63,  
64, 65, 68, 69, 78, 98, 182,  
188, 202, 212, 215, 218,  
219, 220, 221, 227, 229,  
230, 297, 323, 330, 332,  
341, 342, 343, 458
- educação histórica .....16, 228,  
355, 421, 426
- ensino de História.... 11, 12, 13,  
14, 16, 23, 26, 40, 43, 63,  
81, 103, 104, 115, 118, 121,  
139, 143, 207, 212, 215, 218,  
221, 222, 223, 224, 227,  
230, 232, 259, 293, 294,  
296, 297, 323, 345, 408,  
414, 419, 433, 434, 450,  
466, 467
- epistemologias .. 64, 71, 79, 87,  
91, 94, 97, 99
- fronteira ..... 76, 133, 144
- História Indígena..... 294, 310
- identidade latino-americana  
..... 13, 68, 70, 72, 118, 200,  
233, 236, 250, 256

- Integração Latino-Americana  
..... 8, 96, 103, 125, 143, 144,  
241
- interculturalidade.. 27, 80, 87,  
99, 447, 448, 461, 464
- memória.10, 12, 14, 15, 20, 22,  
23, 27, 29, 32, 33, 35, 38,  
40, 41, 42, 54, 62, 74, 90,  
112, 118, 120, 143, 166, 213,  
214, 217, 231, 232, 235,  
236, 242, 248, 249, 252,  
254, 256, 289, 306, 324,  
325, 326, 331, 332, 333,  
334, 338, 339, 342, 343,  
353, 355, 356, 359, 362,  
363, 364, 368, 400, 409,  
437, 438
- Mercosul..... 4, 11, 12, 103, 104,  
105, 106, 107, 108, 109, 110,  
121, 122, 125, 126, 127, 128,  
129, 130, 131, 135, 138, 139,  
140, 141, 220, 241
- narrativas históricas .....10, 54,  
60, 211, 214, 216, 218, 221,  
222, 284, 375, 396, 420,  
421, 450
- práticas pedagógicas..... 64, 71,  
84, 88, 122, 187, 412, 464,  
465
- racismo..20, 21, 26, 27, 35, 41,  
45, 59, 60, 78, 96, 162, 173,  
190, 195, 444, 448, 458,  
461
- saberes históricos . 9, 224, 226

Formato: 14x21cm  
Tipologia: Georgia  
Número de Páginas: 498  
Todos os direitos reservados.  
2026  
Suporte Html5



Este livro reúne reflexões sobre o ensino de História na América Latina e no Caribe a partir de experiências concretas de pesquisa e de sala de aula. Os textos partem da constatação de que ensinar História em nossa região significa lidar com heranças coloniais, desigualdades e disputas em torno da memória, do currículo e das formas de produção do conhecimento histórico.

As contribuições aqui reunidas buscam refletir sobre práticas, escolhas e limites do ensino de História em contextos profundamente marcados por conflitos sociais e políticos, nos quais se refletem as relações de poder, silenciamentos e resistências que os atravessam e determinam. Desvelar esses atravessamentos e determinações evidenciam o que há de presente no passado.

Resultado de um esforço coletivo que reúne pesquisadores/as, professores/as da educação básica e estudantes, o livro pretende contribuir para a circulação de ideias produzidas na América Latina e no Caribe e para a ampliação do debate sobre o ensino de História. Dirige-se a quem compreende esse campo como espaço de reflexão crítica, de disputa de sentidos e de responsabilidade política frente ao presente.



Scan me

