



PROFHISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

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

SAID LUCAS DE OLIVEIRA SALOMÓN

BUENAS AMÉRICA LATINA DIGITAL: O ENSINO DE HISTÓRIA DA AMÉRICA
LATINA E OS ATRAVESSAMENTOS DA CULTURA DIGITAL NA SALA DE AULA

Porto Alegre
2018

Said Lucas de Oliveira Salomón

BUENAS AMÉRICA LATINA DIGITAL: O Ensino de História da América Latina e os
atravessamentos da cultura digital na sala de aula

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

Orientador: Prof. Dr. Fernando Nicolazzi.

Porto Alegre

2018

CIP – Catalogação na Publicação

S173b Salomón, Said Lucas de Oliveira.
Buenas América Latina Digital : o Ensino de História da América Latina e os atravessamentos da cultura digital na sala de aula / Said Lucas de Oliveira Salomón. – 2018.
116 f. : il.

Orientação : Prof. Dr. Fernando Nicolazzi.
Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

1. História – Ensino. 2. Tecnologia educacional. 3. Técnicas de ensino-aprendizagem. 4. América Latina. I. Nicolazzi, Fernando. II. Título.

CDU 930:37

FOLHA DE APROVAÇÃO

Said Lucas de Oliveira Salomón

BUENAS AMÉRICA LATINA DIGITAL: O Ensino de História da América Latina e os
atravessamentos da cultura digital na sala de aula

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

Aprovada em 1º de novembro de 2018.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Fernando Nicolazzi (Orientador) – UFRGS

Prof. Dr^a Carmen Zeli de Vargas Gil – UFRGS

Prof. Dr. Elison Antonio Paim – UFSC

Prof. Dr. Edson Antoni – Colégio de Aplicação da UFRGS

AGRADECIMENTOS

Buenas!

Pie detrás de pie, no hay otra manera de caminar, diz o músico uruguaio Jorge Drexler. Concordo, mas acrescento que em uma caminhada, a companhia de outras pernas, corpos e vozes é, seguramente, *la mejor forma de seguir adelante*. A todas e todos que estiveram ao meu lado nessa caminhada do Mestrado dedico algumas palavras de agradecimento.

Inicio pela minha família, por todo incondicional apoio, nessa minha “presença ausente” em vários momentos. *Mami, Papi*, Jana, Yamilito, Vó Ruth, *Abuela* Amparo, tias, tios, primos e primas, do Brasil a República Dominicana, Vô Lucas (*em memória*) *muchas gracias*. De alguma forma, esse trabalho tem raízes nas andanças dessa família, que guiada por utopias, desconheceu as fronteiras latino-americanas e, apesar das adversidades e tiranias, fez *lar e resistência* por onde passou.

Aos colegas do PROFHISTÓRIA, por todas as vivências, sugestões e textos compartilhados: muito obrigado. As amenidades e o apoio carinhoso no grupo de whats, as caronas e percursos de trem com o pessoal da região *Metropolitana*, e os *memes* do *Fernando*, foram fundamentais nessa trajetória. Um agradecimento especial a *Laura*, que me acompanhou em todos os momentos, desde a seleção até a conclusão da escrita, passando por greves, ocupações, viagens, jantas... e que, além de inspiração, me aproximou de pessoas tão incríveis e inteligentes quanto ela (*Gabriel, Jana, Jairo, Patrícia, Amanda, Grazi* e toda aquela gente linda que discute Master Chef e política na mesma conversa).

Agradeço aos professores e às professoras do PROFHISTÓRIA, por seu compromisso com o ensino e pelas aulas que, vale lembrar, ocorreram nos prédios do *IFCH*, da *FACED* e, quando necessário, nas salas de aula da *Esquina Democrática de Porto Alegre*. Um agradecimento especial ao meu orientador, Fernando Nicolazzi, por seus aportes teóricos, críticas, e pela compreensão que teve com os “silêncios” desse orientando. Sou grato também ao professor Edson, que além de compor a banca, dividiu comigo textos, análises e afetuosas turmas, e ao professor Elison e à professora Carmen por aceitarem o convite para compor a banca, pelas sugestões de leituras e pelo estímulo em diferentes momentos dessa pesquisa.

Ao *Coletivo Cultural Manifesto Poesia* e todos e todas que dele fazem parte construindo um espaço outro de manifestação e discussão por uma sociedade mais justa, inclusiva e, obviamente, mais poética. Em especial *Ana, Carol, Gil, Léo, Pabli, Jú, Mari, Kika, Marcos, Comanchi, Jailson* e todxs que ajudam a fazer florir a Primavera Cultural de Novo Hamburgo. Os poemas que acompanham essa dissertação são versos de agradecimento por essa caminhada.

Aos *platinófilos*, meu carinho sincero: *conste em ata*. Marla, Marcelo, Renata, Luísa, Marcos e Mari, sempre que penso sobre América Latina, penso também em vocês, *gracias* pelas sugestões na criação dos códigos, *gracias* pelas críticas, *gracias* pelas jantas, e *gracias*, uma vez mais, por toda amizade. *Gracias también a los amigos y amigas que conocí en Uruguay, los “escaleros”, por el aguante de siempre*, pelos reencontros e pelos livros e abraços que o correio traz e leva. Nomeando a Bárbara e a Bine, agradeço a toda à “barra oito”, pelo apoio, incentivo e o tanto que vocês me inspiram. E, pelos devaneios, vinhos e peças de teatro, agradeço a Juliana S., companhia nos momentos de “esquecer” da dissertação e lembrar da “vida”.

Aos colegas de escola, tanto do *Pasqualini* quanto do *Oswaldo*, sou grato pelas parcerias e exemplos dentro e fora das salas de aula, e principalmente, pelo apoio nos momentos de se posicionar contra os ataques que o magistério público estadual sofreu (e sofre) nos últimos anos. Um agradecimento especial, para a Diretora Vaniza e a Vice Diretora Denise, por encorajarem a pesquisa e compreenderem os momentos de ausência; e ao Paulo, a Josi e a Duda, por me lembrarem, em diferentes momentos e de distintas formas, que a sala de aula é um espaço de conhecimento, mas também de afetos e trocas.

Por fim, agradeço aos “tchês”, alunos e alunas que me chamam de “sor”, que compartilham comigo o chimarrão, livros, músicas, dúvidas e que me ensinam, a todo instante, a ser um professor e uma pessoa melhor. Vocês foram e são incríveis, esse trabalho é de vocês, *gracias tchês!*

*Quiero ver donde esa
América se desmorena
Y se construye
Donde se dice negra
Donde se desmestiza
Y se desmistifica
Donde se andina
Y se desanda
Quiero ver
Donde el samba es Gardel
Donde el tango es Noel
Donde el habla es el silencio de las pampas
La Cordillera, la Mantiqueira
Donde el hierro es el cobre
Donde Itabira es Temuco
Donde Neruda es Drummond
Donde el guaraní es oficial
Donde Morumbi es la Bombonera
Donde Chile es Allende
Y ningún salvador es Pinochet
Quiero ver quiero ver
Donde Paraguay venció
Donde Alfonsina se entrego
Donde Brasil se argentina más
Donde Uruguay es más Galeano
Donde yo soy más o menos brasileño
Quiero ver quiero ver*

Ir, ir e ir – Binho (PARDIAL, 2014).

RESUMO

Nessa dissertação apresento uma proposta para trabalhar a noção de América Latina com estudantes do Ensino Médio da Educação Básica, estimulando a compreensão das especificidades históricas e culturais da região, bem como das aproximações e distanciamentos da história brasileira com a dos demais países latino-americanos. Desenvolvi uma sequência didática que, tratando do exposto acima, incorpora elementos das chamadas Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC), embasado nas discussões sobre a cultura digital e sua potencialidade para o ensino de História (COSTA, 2015; LUCCHESI, 2012, 2013, 2014a; MASSONE, 2014; SALTO; FUNES 2016). Para tanto, fiz uso de QR-Codes como ferramenta digital para apresentar um “mosaico de informações” referentes a sujeitos, movimentos e processos do século XX latino-americano. Questiono *quais são as representações de América Latina que estudantes do ensino médio constroem a partir de mosaicos de informações veiculados por ferramentas da cultura digital?* Tomo de empréstimo as contribuições da rede Modernidade/Colonialidade (LANDER, 2005; MIGNOLO, 2008; QUIJANO, 2002) para problematizar a “colonialidade do poder” e para elaborar, em associação com a “ecologia dos saberes” (SANTOS, 2007), um artefato pedagógico que, incorporando elementos das TDIC, apresenta a América Latina como um espaço histórico, geográfico e cultural, e possibilita questionar a *colonialidade* dos nossos saberes sobre o continente.

Palavras-chave: Ensino de História. América Latina. Decolonial. Cultura Digital.

ABSTRACT

In this dissertation, is brought forward a proposal to work Latin America notion with basic education students. The intent is to encourage the understanding of the historical and cultural specificities in Latin America, as well as the similarities and differences between Brazilian history and other Latin American countries. I develop a didactic sequence that adds elements of the so-called Information and Communication Digital Technology (ICDT) backed up on the arguing about digital culture and its potentialities when used to teach History (COSTA, 2015; LUCCHESI, 2012, 2013, 2014a; MASSONE, 2014; SALTO; FUNES 2016). Therefore, I used QR-Codes as digital tool to show a information patchwork about subjects, social movements and process from the Latin American XX century. I ask which are the Latin America representations that the basic education students build from the information patchwork broadcasted in digital culture tool? I take as a loan the contribution from Modernity/Coloniality (QUIJANO, 2002, LANDER, 2005; MIGNOLO, 2008;) to question the “coloniality of power” and to draft, linked to the “ecology of knowledge” (SANTOS, 2007), a pedagogical artefact that, by incorporating elements of ICDT, shows Latin America as a historical, geographical and cultural territory and enable to question coloniality of the knowledge about the continent.

Keywords: History teaching. Latin America. Decolonial. Digital Culture.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Estudante usando celular para leitura de qr-code em atividade de História	13
Figura 2 - Coleção História Sociedade & Cidadania 2 – Ensino Médio – Alfredo Boulos Júnior (p.27)	57
Tabela 1 - Panorama geral das temáticas e conteúdos dos QR Codes	72
Figura 3 - Vista geral dos Qr Codes Buenas América Latina	73
Gráfico 1 - Número de referência aos países na atividade de sondagem.....	77
Figura 4 - Estudantes turma A na atividade com os QR-Codes	86
Figura 5 - Estudantes turma A na atividade com os Qr-Codes	87
Figura 6 - Estudantes turma B na atividade com os Qr-Codes	87
Tabela 2 - Turma A - Grupos.....	92
Tabela 3 - Turma B – Grupos.....	92
Figura 7 – QR-Codes produzidos pelos estudantes.....	93

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 “O SUL TAMBÉM EXISTE” – POR UMA PEDAGOGIA DECOLONIAL	16
2.1 PÓS-COLONIALISMO, MODERNIDADE/COLONIALIDADE E O GIRO DECOLONIAL	17
2.2 “ESTAMOS CONDENADOS AO EUROCENTRISMO?”	24
2.3 “NÓS LATINO-AMERICANOS” E AS PEDAGOGIAS DECOLONIAIS	30
3 MASS MÍDIAS: CULTURA DIGITAL, TDIC E ENSINO DE HISTÓRIA	39
3.1 TEMPO, DESORDEM E HISTÓRIA DIGITAL	41
3.2 ENSINO, HISTÓRIA E TDIC: FERRAMENTAS PARA UM LETRAMENTO CRÍTICO DIGITAL	51
4 PERCURSOS DO PROFESSOR-PESQUISADOR: BUENAS LATINO-AMERICA DIGITAL	65
4.1 SEQUÊNCIA DIDÁTICA: BUENAS AMÉRICA LATINA DIGITAL	70
4.2 ESCOLA: ESPAÇO DA DOCÊNCIA E DA PESQUISA	74
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	100
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	103
ANEXO A – Questionário de sondagem	111
ANEXO B – Atividade com Buenas América Latina com Qr-codes	113
ANEXO C – Questionário de avaliação da atividade Buenas América Latina com QR-codes realizada pelos alunos	115

1 INTRODUÇÃO

O Ensino de História compreendido como um *lugar de fronteira* (MONTEIRO; PENNA, 2011) é um espaço de encontro, em que ficam evidentes proximidades e diferenças entre campos do conhecimento – principalmente a Educação e a História –, mas também entre distintos transeuntes sejam eles (as) professores (as), pesquisadores (as), alunas (os), e outras (os). Reconhecer os limites (e abrangência!) dessa fronteira é pressuposto fundamental para os projetos de investigação que trilham por essa vereda, como é o caso do que pretendo desenvolver como aluno do Mestrado Profissional em Ensino de História. Conforme Flávia Caimi,

Se é correto afirmar que ninguém ensina, qualificadamente, um conteúdo cujos fundamentos e relações desconhece, também é possível supor que a aprendizagem poderá ficar menos qualificada, se o professor desconsiderar os pressupostos e os mecanismos com que os alunos contam para aprender e os contextos sociais em que estas aprendizagens se inserem. (CAIMI, 2007, p. 21).

Situo-me nessa fronteira como um latino-americano e professor de história da Educação Básica da rede pública estadual do Rio Grande do Sul. Percorrerei esse caminho mobilizado por duas inquietações nascidas no meu percurso como docente e pesquisador, a saber: *quais as representações de América Latina que os estudantes têm? E ainda, de que forma os educandos se relacionam com a cultura digital em sala de aula?*

Dessa forma, penso em trabalhar a noção de América Latina com estudantes do Ensino Médio da Educação Básica, estimulando a compreensão das especificidades históricas e culturais da região, bem como das aproximações e distanciamentos da história brasileira com a dos demais países latino-americanos. Pretendo desenvolver uma sequência didática que, tratando do exposto acima, incorpore elementos das chamadas Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs). Para tanto, farei uso de uma ferramenta digital que já venho incorporando na minha prática docente que são os Qr-codes, para apresentar um *mosaico de informações* referentes a sujeitos, movimentos e processos do século XX latino-americano. Sintetizando as interrogações explicitadas acima, o trajeto que pretendo trilhar será guiado pela seguinte questão: *quais são as representações de América*

Latina que estudantes do ensino médio constroem a partir de mosaicos de informações veiculados por ferramentas da cultura digital?

A primeira parte do questionamento que orienta esse projeto – *quais são as representações de América Latina que estudantes do ensino médio constroem?* – dialoga, inicialmente, com inquietações presentes no meu Trabalho de Conclusão do Curso de Licenciatura em História, defendido em 2012, momento em que me debrucei sobre os conteúdos de História contemporânea da América Latina presentes em livros didáticos brasileiros, de 1997 a 2007. Constatei nos materiais analisados um esforço para integração desses conteúdos, embora sua presença fosse significativamente menor em relação a outros cenários continentais da História mundial. Porém, tal questão é formulada a partir de uma percepção acerca da minha prática docente: mesmo me reconhecendo enquanto latino-americano e tendo consciência de que meus pertencimentos ultrapassam as fronteiras nacionais, sinto dificuldade de integrar conteúdos relativos à história da América Latina enquanto docente na Educação Básica. Por uma série de motivos, persisto preso a um currículo de matriz eurocêntrica, que apresenta as trajetórias latino-americanas de forma desconexa entre si. Essa percepção é embasada por distintas pesquisas que apontam a prevalência de uma abordagem *eurocêntrica* no ensino de história na Educação Básica (CIBOTTI, 2004; CONCEIÇÃO; ZAMBONI, 2013; SOUZA, 2004), levando a construção, como expõe o sociólogo peruano Aníbal Quijano (2005), de uma *imagem distorcida* das experiências latino-americanas. É necessário, portanto, fabricar novos *espelhos* e se empenhar para que a América Latina possam enxergar os variados matizes de sua pluralidade cultural e histórica nesse *reflexo*. Essa é uma das justificativas para as interrogações que fundamentam as práticas e as análises que serão desenvolvidas nesse projeto, que ganha impulso a partir de considerações e questionamentos levantados por outras investigações.

Se por um lado, percebo minha dificuldade em incorporar os conteúdos de história da América Latina e estou disposto a encará-la nesse projeto, por outro lado, tenho tido alguns êxitos e enxergado potencialidades na incorporação de elementos das TDIC nas minhas práticas em sala de aula. Desde que iniciei a atuar na Educação Básica, tenho realizado algumas atividades que envolvem a formulação de cartelas com Qr-Codes, em que os conceitos de determinado conteúdo ficam contidos nesses códigos, e podem ser acessados mediante o uso de celulares ou

tablets. Cada código permite armazenar uma informação de até 300 caracteres, e pode ser acessado em modo off-line por aplicativos leitores de qr-codes. Uma dessas atividades, por exemplo, tratava do período da história do Brasil que vai dos anos 1889 a 1930, conhecido como *República Velha*. Nos cerca de 20 códigos criados para essa atividade, estavam contidos definições de conceitos, expressões e acontecimentos desse contexto histórico, como: *coronelismo*, *voto a cabresto*, *Revolta da Vacina*, *entre outras*. Os estudantes, divididos em grupos e com distintas fichas, deviam manipular as cartelas com os códigos para a resolução das atividades (*ver figura 1*). A leitura atenta de cada informação e a interpretação correta das mesmas eram competências fundamentais para a resolução dos questionários. Essa e outras experiências tem me mobilizado a seguir explorando os usos das TICs para a sala de aula de história, incorporando outras mídias digitais e avançando na problematização das mesmas.

Figura 1 - Estudante usando celular para leitura de qr-code em atividade de História



Fonte: acervo pessoal do autor.

Ademais, a presença marcante de celulares¹ e *smartphones* na mochila, nos bolsos, mas predominantemente nas classes escolares e nas mãos dos educandos durante as aulas, tem levado os docentes a pensar, de modo geral, ou em formas de coibir esses artefatos ou em estratégias de envolver em suas práticas. Tenho me situado no grupo que pretende envolver esses artefatos nas atividades escolares, por reconhecer, assim como Marisa Massone (2014) as *metamorfoses* ocorridas nos textos e materiais escolares impostos pela influência da internet e as mídias digitais. Com base nessas considerações o objetivo específico desse trabalho, bem como seus objetivos gerais, podem ser definidos da seguinte forma:

OBJETIVO ESPECÍFICO

- Desenvolver um artefato pedagógico que, incorporando elementos das TDIC, apresente a América Latina como um espaço histórico, geográfico e cultural, e possibilite questionar a *colonialidade* dos nossos saberes sobre a América Latina;

OBJETIVOS GERAIS

- Debater, com os estudantes, a “colonialidade” dos saberes históricos e culturais que nós, brasileiros, temos sobre a América Latina, questionando as proximidade e distanciamentos nos processos históricos latino-americanos;
- Contribuir com o autoconhecimento do território latino-americano, apresentando diferentes sujeitos, movimentos e processos que sejam reconhecidos como representativas da pluralidade e diversidade dessa região;
- Possibilitar que os educandos consigam vincular os usos das TICs com o conhecimento histórico produzido acerca da América Latina;
- Problematizar as potencialidades das novas formas de leitura e escrita histórica através das ferramentas digitais e suas aplicações no espaço educativo;

¹ Em pesquisa do Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br) – que tem entre suas atribuições estabelecer diretrizes estratégicas relacionadas ao uso e desenvolvimento da Internet no Brasil – realizada entre os meses de setembro e dezembro de 2015 com uma base de 7.955 estudantes usuários da internet, 87 % dos estudantes de 2º ano do Ensino Médio contestaram usar o celular para acessara internet, enquanto apenas 6% usa um computador de mesa. Dados disponíveis no site: <http://cetic.br/tics/educacao/2015/alunos/B16/>. Acesso em: 11 jul. 2017.

Para tanto o presente trabalho está dividido em três capítulos, cujo **primeiro capítulo**, se detém nas discussões acerca da *opção decolonial*, assumida por mim como referência teórica – mas também política e pedagógica – para as reflexões e ações que serão desenvolvidas ao longo desse projeto, compreendido como uma possibilidade educacional de combate a *colonialidade* dos currículos e das práticas escolares. Tomo de empréstimo as contribuições da rede Modernidade/Colonialidade (LANDER, 2005; MIGNOLO, 2008; QUIJANO, 2002), para problematizar a “colonialidade do poder” e para pensar, em associação com a “ecologia dos saberes” (SANTOS, 2007), iniciativas de superação das invisibilidades produzidas pelo conhecimento moderno, especificamente o *eurocentrismo*. Por fim, me deterei em algumas reflexões sobre o ensino de História da América Latina e na noção de pedagogia decolonial (MOTA NETO, 2015; WALSH, 2017).

O **segundo capítulo**, se concentrará nas discussões em torno dos atravessamentos da *cultura digital* com a sala de aula de história, entendida, por sua vez, como suporte viável e necessário para a concepção de história da América Latina que iremos abordar. Partindo da concepção de *história digital* (LUCCHESI, 2013, 2014a; PONS, 2013) tratarei das aproximações possíveis das TICs com a sala de aula de história (COSTA, 2015; MASSONE, 2014; SALTO; FUNES, 2016).

As noções de “investigación práctica” (ZAVALA, 2008), “intelectual transformador” (GIROUX, 1997) e “escrita reflexiva” (ROCHA, 2003) serão desenvolvidas no **terceiro capítulo**, momento em que apresento o percurso metodológico dessa dissertação e a sequência didática intitulada “Buenas América Latina Digital”, juntamente com a descrição e análise do seu desenvolvimento em sala de aula.

2 “O SUL TAMBÉM EXISTE” – POR UMA PEDAGOGIA DECOLONIAL

*Pero aquí abajo abajo
cerca de las raíces
es donde la memoria
ningún recuerdo omite
y hay quienes se desmueren
y hay quienes se desviven
y así entre todos logran
lo que era un imposible
que todo el mundo sepa
que el sur también existe.*

El sur también existe - Mário Benedetti (2018).

Em oposição ao norte que ordena “con todos su misiles y sus enciclopedias, su guerra de galáxias y su saña opulenta”, como versa Benedetti, aqui embaixo o Sul existe e exclama essa existência com suas *veias abiertas* e seus *mapas invertidos*. Esse movimento de reconhecer-se enquanto protagonista – e não mais personagem secundário da narrativa ocidental – aponta para um caminho estreito e longo, mas já não mais impossível de trilhar, haja vista o trajeto percorrido por escritores, artistas, músicos, e também pesquisadores e professores. A sequência didática “Buenas América Latina Digital” reflete muitas das pegadas de homens e mulheres que trilharam e trilham por essa vereda que se abre no sul do mundo.

Nas linhas que seguirei de expor os passos de algumas dessas pegadas, das quais destaco a rede Modernidade/Colonialidade, onde aponto as andanças que contribuíram para problematizar a “colonialidade do poder” (LANDER, 2005; MIGNOLO, 2008; QUIJANO, 2002, 2005, 2005a) e para pensar, em associação com o caminhar da “ecologia dos saberes” (SANTOS, 2007), iniciativas para formulação de práticas *pedagógicas decoloniais*². Ciente da complexidade desses conceitos – bem como dos projetos políticos aos quais eles se vinculam – acredito na potencialidade do seu uso para o *pensar* e o *fazer* docente. Dessa forma assumo a *opção decolonial* como referência – teórica, política e, principalmente,

² Opto pelo termo *decolonial* e *decolonialidade*, por perceber certa tendência dos autores em utilizar estes em detrimento aos equivalentes *descolonial* e *descolonialidade*. Conforme expõe João Colares Mota Neto (2015, p. 14) “[...] enquanto que a ideia de ‘descolonial’ pode ser confundida com o processo que deu fim ao colonialismo como situação jurídica e política, por meio da independência de países outrora coloniais de suas antigas metrópoles, a decolonialidade expressa um nível de subversão bem mais amplo, que envolve não apenas a libertação política de uma nação, mas também todas as relações de poder implicadas na cultura, no conhecimento, na educação, nas mentalidades e na organização socioeconômica”.

pedagógica – para as reflexões e ações que serão desenvolvidas ao longo desse projeto, compreendido como uma possibilidade educacional de combate a *colonialidade* dos currículos e das práticas escolares.

Na primeira parte do capítulo, aponto para constituição da rede Modernidade/Colonialidade, como vertente dos estudos pós-coloniais, e o chamado giro decolonial (BALLESTRIN, 2013, 2017; COSTA, 2006; MIGLIEVICH-RIBEIRO; PRAZERES, 2015). Na sequência, exponho a argumentação de pensadores *decoloniais* sobre o eurocentrismo (MIGNOLO, 2008; QUIJANO, 2002, 2005, 2005a), situando o debate para a história e historiografia (SANTOS; NICODEMO; PEREIRA, 2017; SETH, 2013) e as aproximações da opção decolonial com a “ecologia dos saberes” (SANTOS, 2007). Finalizo com considerações acerca de uma *pedagogia decolonial* (CANDAUI; OLIVEIRA, 2013; MIGNOLO; VÁZQUEZ, 2017; MOTA NETO, 2015; WALSH, 2013) e nas reflexões sobre a presença de conteúdos de história da América Latina na Educação Básica (CONCEIÇÃO; ZAMBONI, 2013; SOUZA, 2004).

2.1 PÓS-COLONIALISMO, MODERNIDADE/COLONIALIDADE E O GIRO DECOLONIAL

A constituição do grupo Modernidade/Colonialidade (M/C) e a perspectiva decolonial apresentada desde então, em fins dos anos 1990, vem na sequência dos debates e questões levantadas por pensadoras e pensadores do pós-colonialismo e pela dissolução do Grupo Latino Americano de Estudos Subalternos, acabando por se configurar – e se anunciar – como uma alternativa a esse último. Parto de algumas considerações sobre o pós-colonialismo (BALLESTRIN, 2013, 2017; COSTA, 2006; MIGLIEVICH-RIBEIRO; PRAZERES, 2015) para situar a conformação do grupo M/C e o chamado *giro decolonial*. Em síntese,

Mesmo que não linear, disciplinado e articulado, o argumento pós-colonial em toda sua amplitude histórica, temporal, geográfica e disciplinar percebeu a diferença colonial e intercedeu pelo colonizado. Em essência, foi e é um argumento comprometido com a superação das relações de colonização, colonialismo e colonialidade (BALLESTRIN, 2013, p. 91).

Os estudos pós-coloniais denunciaram estigmas e seus prejuízos à inteligibilidade humana, desvelando como o colonizado acaba por fazer sua imagem

a partir do discurso do colonizador. Dessa forma, localizam historicamente a subalternização, destacando como os colonialismos e imperialismos produziram a subalternidade, fazendo uso, por exemplo, da invenção da “raça”. *Hibridez, identificação, indecidibilidade, diferença-différance, colonialidade* fazem parte do vocabulário pós-colonial que contribuiu para revisões epistemológicas que se seguiram (MIGLIEVICH-RIBEIRO; PRAZERES, 2015). Como expõe Costa,

A abordagem pós-colonial constrói sobre a evidência – diga-se, trivializada pelos debates entre estruturalistas e pós-estruturalista – de que toda a enunciação vem de algum lugar, sua crítica ao processo de produção do conhecimento científico que, ao privilegiar modelos e conteúdos próprios àquilo que se definiu como cultura nacional nos países europeus, reproduziria, em outros termos, a lógica da relação colonial. (COSTA, 2006, p. 83).

Luciana Ballestrin (2017), ao questionar algumas lacunas do pensamento decolonial, como a ausência de uma análise mais sistemática acerca da imperialidade³, oferece um quadro sucinto e muito elucidativo dos estudos pós-coloniais, situando a rede M/C no que ela considera uma *terceira fase* desse pensamento. Na *primeira fase*, estaria o que autora chama de “pós-colonialismo anticolonial”, com escritos precursores de intelectuais, ativistas e lideranças, no contexto das lutas de libertação nacional e independência na África e na Ásia. Nomes como Amílcar Cabral, Che Guevara, Frantz Fanon, Ho Chi Minh, Jean-Paul Sartre, Aimé Césaire e Albert Memmi, seriam expoentes dessa fase, que traz os aportes da psicanálise, do pan-africanismo, do pensamento afrodiaspórico e do marxismo revolucionário, e onde “[...] a questão da identidade já ali aparecia como fundamental na problematização do colonizado *versus* colonizador e do racismo a serviço do colonialismo” (BALLESTRIN, 2017, p. 509).

Numa *segunda fase*, estaria o “pós-colonialismo canônico” ou “pós-estrutural”, que tem como marco a obra *Orientalismo* de Edward Said, lançada em 1978, que busca demonstrar como o Ocidente “inventou” o Oriente, numa estratégia de manutenção do poder colonial e imperial. Além de Said, tem as contribuições Gayatri Spivak, Paul Gilroy, Stuart Hall, Homi Bhabha e é fortemente influenciado pelos

³ “Uma vez que a literatura sobre imperialismo não prescinde de análises sobre o capitalismo, a literatura pós-colonial viu-se concentrada no fenômeno colonial em seus aspectos extraeconômicos. Esta observação estende-se para uma das tentativas melhor sucedida em atualizar o colonialismo, isto é, a teorização sobre a colonialidade pelo grupo M/C. Uma problematização mais sistemática sobre o problema do imperialismo é o capítulo ausente, o elo perdido do giro decolonial.” (BALLESTRIN, 2017, p. 518).

estudos pós-estruturais, pós-modernos, desconstrutivistas, culturais e subalternos indianos.

Na conjuntura da globalização ascendente e da evidência do multiculturalismo dos anos 1980, as questões sobre identidade – agora em termos de mais outra “diferença” – foram trabalhadas de forma mais ou menos críticas, considerando a intensificação das fraturas subalternizadas de classe, gênero e raça ou a valorização da diáspora e do hibridismo criativos resultados do encontro colonial (BALLESTRIN, 2017, p. 510).

A interrogação formulada por Gayatri Chakravorty Spivak (1985) “pode o subalterno falar?”, instigou a reflexão e aportou importantes contribuições para os estudos pós-coloniais. Apoiando-se na noção de subalterno de Gramsci, Spivak argumenta em favor de que o sujeito subalterno é heterogêneo, não podendo ser encarado como uma categoria monolítica. Com um olhar crítico a pensadores ocidentais, em especial Deleuze e Foucault, Spivak reflete sobre a prática discursiva dos intelectuais pós-coloniais, produzindo uma importante autocrítica aos estudos subalternos, ao qual se vincula.

A tarefa do intelectual pós-colonial deve ser a de criar espaços por meio dos quais o sujeito subalterno possa falar para que, quando ele ou ela o faça, possa ser ouvido(a). Para ela [Spivak], não se pode falar pelo subalterno, mas pode-se trabalhar contra a subalternidade, criando espaços nos quais o subalterno possa se articular e, como consequência, possa também ser ouvido. (ALMEIDA, 2010, p. 14).

A *terceira fase*, portanto, é a “decolonial”, que corresponde ao esforço de distintos intelectuais latino-americanos de inserir a América Latina, até então ausente, no debate pós-colonial, na medida em que buscam se afastar do cânone pós-colonial. Reúnem-se, em um primeiro momento, no Grupo Latino-Americano de Estudos Subalternos, em franca referência a iniciativa asiática de estudos subalternos. São alguns expoentes e interlocutores dessa perspectiva Walter Mignolo, Ramón Grosfoguel, Nelson Maldonado-Torres, Catherine Walsh, Santiago Castro-Gómez, Eduardo Restrepo, Arturo Escobar, Aníbal Quijano, Enrique Dussel e Immanuel Wallerstein.

A perspectiva decolonial procura recuperar as contribuições latino-americanas do pós-colonialismo anticolonial, ao mesmo tempo em que pretende se afastar do cânone pós-colonial, inserindo a América Latina no debate e radicalizando a crítica à modernidade e ao eurocentrismo. A versão pós-colonial latino-americana – que certamente recusaria este rótulo para si – constrói seus argumentos com as bases do pensamento latino-

americano, filosofia da libertação, teoria da dependência, teoria do sistema-mundo, grupos indiano e latino-americano de estudos subalternos, filosofia afro-caribenha e feminismo latino-americano (BALLESTRIN, 2017, p. 510).

Essa crítica *radical* a modernidade e ao eurocentrismo, levará a dissolução do grupo de Estudos Latino-Americanos de Estudos Subalterno criado em 1992. Conforme expõe Ramón Grosfoguel (2008), em sua defesa a perspectivas epistêmicas formuladas no lado subalterno, a desagregação do referido grupo deveu-se ao descontentamento dele e de outros intelectuais, ao perceberem que prevalecia uma epistemologia colonial, “[...] à semelhança da imperial epistemologia dos Estudos Regionais, [de modo que] a teoria permaneceu sediada no Norte, enquanto os sujeitos a estudar se encontram no Sul” (GROSFOGUEL, 2008, p. 116). Dessa forma, criou-se uma cisão entre os intelectuais que, segundo Grosfoguel,

[...] consideravam a subalternidade uma crítica pós-moderna (o que representa uma crítica eurocêntrica ao eurocentrismo) àqueles que a viam como uma crítica descolonial (o que representa uma crítica do eurocentrismo por parte dos saberes silenciados e subalternizados) (Mignolo, 2000: 183-186, 213-214). Para todos nós que tomamos o partido da crítica descolonial, o diálogo com o Grupo Latino-americano de Estudos Subalternos tornou evidente a necessidade de transcender epistemologicamente – ou seja, de descolonizar – a epistemologia e o cânone ocidentais. (GROSFOGUEL, 2008, p. 116).

João Colares da Mota Neto (2015) em seu estudo sobre o pensamento social e pedagógico de Paulo Freire e de Orlando Fals Borda, a despeito da diversidade de autores e projetos que usam a noção de decolonialidade, e da própria genealogia do pensamento decolonial⁴, define-a como sendo

[...] um questionamento radical e uma busca de superação das mais distintas formas de opressão perpetradas pela modernidade/colonialidade contra as classes e os grupos sociais subalternos, sobretudo das regiões colonizadas e neocolonizadas pelas metrópoles euro-norte-americanas, nos planos do existir humano, das relações sociais e econômicas, do pensamento e da educação. (MOTA NETO, 2015, p. 49).

⁴ Mota Neto argumenta que “[...] a genealogia do pensamento decolonial não se limita a indivíduos, a intelectuais, mas também considera movimentos sociais e instituições que gestam em seu interior a decolonialidade nas esferas do saber, do existir e do poder. [...] Neste sentido, diferentemente das teorias tradicionais, a decolonialidade não é pensada exclusivamente por intelectuais, mas é forjada, também, no interior das lutas e dos movimentos sociais de resistência em todo o mundo, e em particular no Sul global. A educação popular, pensada como movimento, deve também ser considerada como um território de construção de um pensamento alternativo.” (MOTA NETO, 2015, p. 15-16).

Depreende-se dos estudos e projetos decoloniais (LANDER, 2005; MIGNOLO, 2008; QUIJANO, 2005) a fundamental distinção de *colonialismo* com *colonialidade* – bem como a associação desse último com a *modernidade* –, sendo o primeiro compreendido como a definição para os processos históricos de exploração e dominação política, social e cultural dos europeus sobre povos conquistados de todos os continentes. A conquista Ibérica das sociedades americanas no século XVI inaugura, na visão desses intelectuais, dois processos – a modernidade e a organização colonial do mundo – que incidem de forma articulada na história posterior dessas regiões. A *colonialidade*, por sua vez, designa o padrão de poder colonial que, mesmo com a derrota do colonialismo – nos processos de independências nos séculos posteriores – persiste. A *colonialidade do poder*, como propõe Quijano (2002), dá conta de um dos elementos fundantes do atual padrão de poder: a classificação social básica e universal da população do planeta em torno da ideia de raça.

Essa ideia e a classificação social e baseada nela (ou “racista”) foram originadas há 500 anos junto com América, Europa e o capitalismo. São a mais profunda e perdurável expressão da dominação colonial e foram impostas sobre toda a população do planeta no curso da expansão do colonialismo europeu. (QUIJANO, 2002, p. 4).

A conquista ibérica inaugura a ação de dois processos que passam a atuar de forma articulada desde então: a modernidade e a organização colonial do mundo. Tem se início, portanto, o processo que culminará nos séculos XVIII e XIX e que organizará a “[...] a totalidade do espaço e do tempo – todas as culturas, povos e territórios do planeta, presentes e passados – numa grande narrativa universal” (LANDER, 2005, p. 10). Essa organização temporal/espacial constitui, hegemônica e tem perpetuado uma forma de ver e pensar o mundo fundamentado em um padrão que é: colonial/moderno, capitalista e *eurocentrado* (MIGNOLO, 2008; QUIJANO, 2005). A elaboração intelectual da modernidade origina uma perspectiva e um modo de produzir conhecimento definida como eurocentrismo,

[...] cuja elaboração sistemática começou na Europa Ocidental antes de mediados do século XVII, ainda que algumas de suas raízes são sem dúvida mais velhas, ou mesmo antigas, e que nos séculos seguintes se tornou mundialmente hegemônica percorrendo o mesmo fluxo do domínio da Europa burguesa. Sua constituição ocorreu associada à específica secularização burguesa do pensamento europeu e à experiência e às

necessidades do padrão mundial de poder capitalista, colonial/moderno, eurocentrado, estabelecido a partir da América. (QUIJANO, 2005, p. 126).

Grosfoguel (2008), a título de elucidação, se propõe o exercício de entender a expansão europeia deslocando o *lócus* da enunciação do homem europeu para as mulheres indígenas das Américas. Do ponto vista eurocêntrico, o que temos é a ampliação da acumulação de capital à escala mundial e a inauguração de um sistema classes específica do capitalismo, porém, ao deslocarmos o *lócus* de enunciação, fica evidente que no século XVI chega a América uma enredada estrutura de poder, com uma série de implicações que escapam a perspectiva econômica do sistema-mundo (GROSFOGUEL, 2008). Chega a América o *homem heterossexual/branco/patriarcal/cristão/militar/capitalista*, cujas várias hierarquias, Grosfoguel (2008, p. 122) enumera da seguinte forma:

- 1) uma específica formação de classes de âmbito global, em que diversas formas de trabalho (escravatura, semi-servidão feudal, trabalho assalariado, pequena produção de mercadorias) irão coexistir e ser organizadas pelo capital enquanto fonte de produção de mais-valias através da venda de mercadorias no mercado mundial com vista ao lucro;
- 2) uma divisão internacional do trabalho em centro e periferia, em que o capital organizava o trabalho na periferia de acordo com formas autoritárias e coercivas (Wallerstein, 1974);
- 3) um sistema interestatal de organizações político-militares controladas por homens europeus e institucionalizadas em administrações coloniais (Wallerstein, 1979);
- 4) uma hierarquia étnico-racial global que privilegia os povos europeus relativamente aos não-europeus (Quijano, 1993, 2000);
- 5) uma hierarquia global que privilegia os homens relativamente às mulheres e o patriarcado europeu relativamente a outros tipos de relação entre os sexos (Spivak, 1988; Enloe, 1990);
- 6) uma hierarquia sexual que privilegia os heterossexuais relativamente aos homossexuais e lésbicas (e é importante recordar que a maioria dos povos indígenas das Américas não via a sexualidade entre homens como um comportamento patológico nem tinha qualquer ideologia homofóbica);
- 7) uma hierarquia espiritual que privilegia os cristãos relativamente às espiritualidades não-cristãs/não-europeias institucionalizadas na globalização da igreja cristã (católica e, posteriormente, protestante);
- 8) uma hierarquia epistémica que privilegia a cosmologia e o conhecimento ocidentais relativamente ao conhecimento e às cosmologias não-ocidentais, e institucionalizada no sistema universitário global (Mignolo, 1995, 2000; Quijano, 1991);
- 9) uma hierarquia linguística entre as línguas europeias e não-europeias que privilegia a comunicação e a produção de conhecimento e de teorias por parte das primeiras, e que subalterniza as últimas exclusivamente como produtoras de folclore ou cultura, mas não de conhecimento/teoria (Mignolo, 2000).

A associação colonialidade e modernidade torna-se um ponto central aos interlocutores do M/C, na medida em que são entendidas como *duas faces de uma mesma moeda*. Para Grosfoguel (2008), as diversas hierarquias – sexuais, de gênero, espirituais, epistêmicas, econômicas, políticas, linguísticas e raciais – que permeiam nossa ação no “sistema-mundo colonial moderno”, desafia-nos a refletir sobre as mudanças e transformações sociais de uma forma que não seja redutora. O eixo-colonial entre europeus/euro-americanos e não-europeus inscreve-se, portanto, “[...] não só nas relações de exploração (entre capital e trabalho) e nas relações de dominação (entre Estados metropolitanos e Estados periféricos), mas também na produção de subjectividades e de conhecimento” (GROSFOGUEL, 2008, p. 127-128). Para os autores decoloniais, a retórica de salvação da modernidade ocultou a permanência da lógica da colonialidade, ou seja,

[...] da apropriação massiva da terra (e hoje dos recursos naturais), a massiva exploração do trabalho (da escravidão aberta do século dezesseis até o século dezoito, para a escravidão disfarçada até o século vinte e um) e a dispensabilidade de vidas humanas desde a matança massiva de pessoas nos domínios Inca e Asteca até as mais de vinte milhões de pessoas de São Petersburgo à Ucrânia durante a 2ª Guerra Mundial, mortos na chamada Fronteira Leste. (MIGNOLO, 2008, p. 293-294).

O *giro decolonial* é por isso não apenas um movimento teórico, mas também ético, político e educacional, na medida em que se opõe a pretensa neutralidade das ciências sociais. Segundo Miglievich-Ribeiro (2014, p. 69) “[...] sob uma capa de pretensa neutralidade, as ciências sociais se constituíram como discursos legitimadores de opções político-econômico-ideológicas que fizeram de uma experiência particular de modernidade o padrão universal incontestado”. Desse modo, a opção decolonial fundamenta-se a partir de uma perspectiva não eurocêntrica de mundo, disposta a revelar as marcas da opressão através de um “paradigma outro” em diálogo crítico com as teorias europeias, mas, sobretudo atenta às realidades vividas pelas populações periféricas e aos seus conhecimentos, às suas culturas e às suas estratégias de luta (MIGNOLO, 2008).

2.2 “ESTAMOS CONDENADOS AO EUROCENTRISMO?”

A elaboração intelectual da modernidade origina, segundo Quijano (2005), conforme já citado, uma perspectiva e um modo de produzir conhecimento definida como *eurocentrismo*, sua constituição “[...] ocorreu associada à específica secularização burguesa do pensamento europeu e à experiência e às necessidades do padrão mundial de poder capitalista, colonial/moderno, eurocentrado, estabelecido a partir da América” (QUIJANO, 2005, p. 126). Como explica o sociólogo peruano,

Aplicada de maneira específica à experiência histórica latino-americana, a perspectiva eurocêntrica de conhecimento opera como um espelho que distorce o que reflete. Quer dizer, a imagem que encontramos nesse espelho não é de todo quimérica, já que possuímos tantos e tão importantes traços históricos europeus em tantos aspectos, materiais e intersubjetivos. Mas, ao mesmo tempo, somos tão profundamente distintos. Daí que quando olhamos nosso espelho eurocêntrico, a imagem que vemos seja necessariamente parcial e distorcida. (QUIJANO, 2005, p. 129-130).

O que hoje chamamos América Latina teve sua origem junto com e como parte constituinte do atual padrão de poder de vocação mundial, que tinha como fundamentos a colonialidade e a globalização. “Daqui partiu o processo histórico que definiu a dependência histórico-estrutural da América Latina e deu lugar, no mesmo movimento, à constituição da Europa Ocidental como centro mundial de controle desse poder” (QUIJANO, 2005a, p. 9).

A produção histórica da América Latina começa com a destruição de todo um mundo histórico, provavelmente a maior destruição sociocultural e demográfica da história que chegou a nosso conhecimento. Este é um dado conhecido por todos, obviamente. Mas raras vezes, se alguma, pode ser encontrado como elemento ativo na formulação das perspectivas que concorrem ou confluem no debate latino-americano pela produção de nosso próprio sentido histórico (QUIJANO, 2005a, p. 16).

O controle da subjetividade – atrelado às formas de controle do trabalho em torno do capital –, permitiu a articulação de todas as experiências, histórias, recursos e produtos culturais numa só ordem cultural global em torno da experiência europeia ou ocidental, e isso se deu, em especial, no que se refere à produção de conhecimento. Essa dimensão da colonialidade – aplicada a subjetividade e o legado epistemológico do eurocentrismo – é definida por alguns autores como *colonialidade do saber* (CASTRO-GOMES, 2005). No processo que levou a esse

resultado, em primeiro lugar, foram expropriadas as populações colonizadas em benefício do centro europeu; em segundo lugar, foram reprimidas as formas de produção de conhecimento dos colonizados; e em terceiro lugar, forçaram – das mais variadas formas – os colonizados a aprender a cultura dos dominadores em tudo que fosse útil para a reprodução da dominação (QUIJANO, 2005). Dessa forma, conforme Quijano:

Todo esse acidentado processo implicou no longo prazo uma colonização das perspectivas cognitivas, dos modos de produzir ou outorgar sentido aos resultados da experiência material ou intersubjetiva, do imaginário, do universo de relações intersubjetivas do mundo; em suma, da cultura (QUIJANO, 2005, p. 121).

Essa perspectiva de conhecimento impôs uma ordem binária – *Europa-Não Europa; Ocidente-Oriente; primitivo-civilizado; mítico-científico*, para citar algumas – tornando-se hegemônica no mesmo fluxo da expansão do domínio colonial. E junto com essa perspectiva, os dois principais mitos fundacionais da versão eurocêntrica de mundo, que segundo Quijano são:

[...] um, a idéia-imagem da história da civilização humana como uma trajetória que parte de um estado de natureza e culmina na Europa. E dois, outorgar sentido às diferenças entre Europa e não-Europa como diferenças de natureza (racial) e não de história do poder. Ambos os mitos podem ser reconhecidos, inequivocamente, no fundamento do evolucionismo e do dualismo, dois dos elementos nucleares do eurocentrismo. (QUIJANO, 2005, p. 122).

Quijano (2005a) destaca a atuação dos movimentos políticos-culturais de “indígenas” e “afro-latinos-americanos” que colocam em questão a versão europeia da modernidade, apresentando suas próprias alternativas. Para o autor, o que a história tem desvelado é justamente a presença de muitas memórias e muitos passados, sem ainda um caminho comum compartilhado e, desde modo “[...] a produção da identidade latino-americana implica, desde o início, uma trajetória de inevitável destruição da colonialidade do poder, uma maneira muito específica de descolonização e de liberação: a des/colonialidade do poder” (QUIJANO, 2005a, p. 27).

A pergunta título deste subcapítulo é uma das várias interrogações formuladas pelos historiadores Pedro Afonso Cristovão dos Santos, Thiago Lima Nicodemo e Mateus Henrique de Faria Pereira (2017), ao problematizarem em artigo

coletivo o uso de uma concepção de história e de historiografia – gerada na Europa – como base para uma reflexão global. Os autores cobram de seus pares uma maior reflexão sobre a noção de eurocentrismo, apontando um descompasso entre a pouca atenção a esse debate no plano acadêmico no Brasil – na história, especificamente – e “[...] a presença significativa que essa noção já ocupa, seja na demanda social pela inclusão social que impacta não só o ensino em geral como o perfil de estudantes nas universidades, seja como conceito importante no ensino de história” (SANTOS; NICODEMO; PEREIRA, 2017, p. 164). Santos, Nicodemo e Pereira (2017) perpassam alguns casos na historiografia brasileira e latino-americana, para demonstrarem como

[...] as representações de passado dos povos indígenas registradas pelos cronistas europeus foram subsumidas sob a própria escrita da história como entendiam os cronistas europeus (e posteriormente seus editores e comentadores latino-americanos), excludente das versões de representar e se relacionar com o passado presentes nos povos indígenas (SANTOS; NICODEMO; PEREIRA, 2017, p. 167).

Os autores enfatizam a importância de atentar para o estudo das trocas e interações entre diferentes tradições historiográficas, bem como destas com outras formas de representação do passado. Dessa forma, estabelecem diálogo com o historiador indiano Sanjay Seth (2013), em sua exposição sobre os limites da escrita histórica e sua proposta de “pluralizar a Razão”. Seth (2013) argumenta que o historicismo pode ser o *problema* e não propriamente a *solução* para entender e representar passados não ocidentais. Isso porque a história não deve ser encarada como um postulado “antropológico universal”, mas sim como “[...] uma maneira específica de conceber o mundo e estar nele, ao mesmo tempo uma tradição de raciocínio, um jeito de ser, e uma prática específica da subjetividade” (SETH, 2013, p. 185). Para o autor é necessário

[...] conceber a escrita da história do modo ocidental e moderno não com um veio imperialista (não estamos corrigindo as percepções errôneas dos outros acerca dos seus passados), e sim como um exercício de tradução (estamos traduzindo as suas autodescrições em termos que fazem sentido dentro das nossas tradições intelectuais). (SETH, 2013, p. 187).

Defende, para tanto, que não devemos recuar em nossas tradições historiográficas, mas que não assumamos qualquer presunção de *privilegio epistêmico* a priori. Para Seth (2013), “pluralizar a razão” não significa abandonar o

raciocínio, “[...] mas é, sim, defender uma reconsideração daquilo que pensamos estar fazendo quando redescrevemos o(s) passado(s) dos povos em termos que lhes são alheios” (SETH, 2013, p. 187). Ciente do caráter utópico de sua proposição, o autor reconhece que o privilégio epistêmico da história moderna e ocidental está conectado ao imperialismo, porém não expõe com mais clareza sua sugestão de aplicar *um ideal regulatório*, de modo a “dar razões ao se confrontar com outros modos de raciocínio”, que segundo Seth (2013, p. 188), “[...] pode servir para fazer com que a escrita da história deixe de ser uma prática imperialista e se torne uma prática ética”.

Ainda que com suas lacunas, os projetos decoloniais apresentam, a meu ver, propostas mais avançadas para suas críticas ao *conhecimento ocidental* e a *razão colonial*. “A opção descolonial é epistêmica, ou seja, ela se desvincula dos fundamentos genuínos dos conceitos ocidentais e da acumulação de conhecimento” (MIGNOLO, 2008, p. 290). Isso não significa, como expõe Mignolo, em ignorar os fundamentos do conhecimento do Ocidente, trata-se, no entanto, de *aprender a desaprender*, já que nossos cérebros foram programados pela razão imperial/colonial. Podemos citar nesse ponto o projeto de aprendizagem Amawtay Wasi⁵, proposta de Educação Superior Originária Intercultural e Comunitária desde a epistemologia do Movimento Indígena do Equador, e a Universidade Popular dos Movimentos Sociais⁶. Para Mignolo (2008), é fundamental pensar o conhecimento em termos de uma geo-política, ao invés de encará-los como um lugar universal a

⁵ A Pluriversidad Intercultural Amawtay Wasi, foi fundada em 2004, na cidade de Quito, província da Pichincha no Equador, sob nome de “Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi”. Constitui-se através de uma proposta de educação superior conquistada pelo movimento indígena do Equador com apoio da Confederação de Nacionalidades Indígenas do Equador (CONAIE) e do Instituto Científico de Culturas Indígenas (ICCI). Em 2005, a Universidade foi aprovada como parte do Sistema Nacional de Ensino Superior Equatoriano. Entretanto, em 2010, com a entrada em vigência de uma nova Lei Orgânica de Educação Superior e com a instalação do Conselho de Avaliação, Acreditação e Asseguração da Qualidade do Ensino Superior (CEAACES), a Universidade Amawtay Wasi passou por um processo avaliativo permeado de contradições que levou a cassação de seu registro em agosto de 2013 (MATO, 2014). Desde então, a Universidade passou a ser uma organização independente, sob o nome de Pluriversidad Amawtay Wasi. (ROSA, 2016, p. 80-81).

⁶ A Universidade Popular dos Movimentos Sociais (UPMS) nasce no Fórum Social Mundial (FSM) de 2003, espaço de encontro e intercâmbio dos movimentos sociais. A UPMS surge para articular os conhecimentos diversos, fortalecendo novas formas de resistência e contribuindo para a reinvenção da emancipação social, entendida aqui como a base em que projetos plurais transformam relações de poder em relações de autoridade partilhada. A UPMS - Rede Global de Saberes - visa contribuir para o maior conhecimento recíproco entre os movimentos sociais. A justiça social global inclui também a justiça global entre saberes. Disponível em: <http://www.universidadepopular.org/site/pages/pt/sobre-a-upms/o-que-e-a-upms.php>. Acesso em: 13 nov. 2017.

que todos têm acesso. Empreender uma “desobediência epistêmica” significa reconhecer a existência de outros “mundos possíveis” e onde muitos “mundos podem co-existir”, e dessa forma, valorizar o conhecimento produzido não apenas no grego, latim e nas “línguas imperiais europeias”, mas também no árabe, mandarim, aymara ou bengali, por exemplo (MIGNOLO, 2008, p. 290). O pensamento decolonial é o que Mignolo (2008) chama, em um primeiro momento, de “pensamento fronteiriço”, ou seja, desde a perspectiva da subalternidade colonial, não ignora o pensamento da modernidade, mas também não se subjugava a ele.

[...] desde la perspectiva de la subalternidad colonial, es un pensamiento que no puede ignorar el pensamiento de la modernidad, pero que no puede tampoco subyugarse a él, aunque tal pensamiento moderno sea de izquierda o progresista. El pensamiento fronterizo es el pensamiento que afirma el espacio donde el pensamiento fue negado por el pensamiento de la modernidad, de izquierda o de derecha. (MIGNOLO, 2003, p. 51).⁷

O pensamento fronteiriço de Mignolo (2003) resiste às cinco ideologias da modernidade – cristianismo, liberalismo, marxismo, conservadorismo e colonialismo –, mas não deixa de reconhecer a importância de autores que “[...] no contexto da modernidade eurocêntrica denunciaram o sofrimento humano, como Las Casas e Marx” (BALLESTRIN, 2013, p. 106). Mignolo (2003) argumenta em favor de que “lugares” (de história, de memória, de dor, de línguas e saberes distintos), na América Latina, na África, na Ásia, são lugares epistêmicos, não apenas espaços de estudo, mas lugares onde se gera pensamento.

Conscientes da colonialidade de nossos saberes, reconhecer as nossas ignorâncias e ir ao encontro delas torna-se profícuo para pensar os processos de aprendizagens amparados na *opção decolonial* e nos aproxima da “ecologia dos saberes” de Boaventura Sousa Santos (2007), para qual a “ignorância” não necessariamente é um ponto de partida, podendo ser aceita como ponto de chegada.

Assim, num processo de aprendizagem conduzido por uma ecologia de saberes é crucial a comparação entre o conhecimento que está sendo aprendido e o conhecimento que nesse processo é esquecido e desaprendido. A ignorância só é uma forma desqualificada de ser e de fazer

⁷ Opto por não traduzir as citações diretas em língua espanhola que serão feitas ao longo do texto. Acredito que romper com o desconhecimento que nós brasileiros temos do restante da América Latina passa, também, pelo estímulo à leitura, compreensão e aprendizagem do idioma falado pela maioria dos nossos vizinhos.

quando aquilo que se aprende vale mais do que aquilo que se esquece. (SANTOS, 2007, p. 87).

O pensamento moderno ocidental é, para Santos (2007, p. 71) um pensamento abissal, ou seja, “[...] consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que estas últimas fundamentam as primeiras”. Essas distinções invisíveis e que, portanto, estão impregnadas em nós, a exemplo da colonialidade, dividem a realidade entre dois universos: o “deste lado da linha” e o “do outro lado da linha” – “europeus” e “não europeus”. Para o autor,

[...] as colônias representam um modelo de exclusão radical que permanece no pensamento e nas práticas modernas ocidentais tal como no ciclo colonial. Hoje, como então, a criação e a negação do outro lado da linha fazem parte de princípios e práticas hegemônicos (SANTOS, 2007, p. 76).

Santos (2007) propõe um pensamento pós-abissal para a superação dessa *cartografia abissal* que separa, distingue e impõe certezas como universais, e sugere uma *ecologia de saberes*. Nas palavras de Santos (2007, p. 89), “[...] a ecologia de saberes não concebe os conhecimentos em abstrato, mas como práticas de conhecimento que possibilitam ou impedem certas intervenções no mundo real”. Do mesmo modo, é pensando numa forma de “intervenção no mundo real”, mais especificamente no “Sul” do mundo real, que os projetos decoloniais se inserem.

Um pragmatismo epistemológico é justificado acima de tudo pelo fato de que as experiências de vida dos oprimidos lhes são inteligíveis por via de uma epistemologia das consequências. No mundo em que vivem, as consequências vêm sempre primeiro que as causas. (SANTOS, 2007, p. 89-90).

Para Santos, esse pragmatismo epistemológico e essa busca por um pensamento pós-abissal são fundamentais, uma vez que “[...] a injustiça social global está assim intimamente ligada à injustiça cognitiva global, de modo que a luta pela justiça social global também deve ser uma luta pela justiça cognitiva global” (SANTOS, 2007, p. 77). Assim como o “pensamento fronteiro” (MIGNOLO, 2008), a *ecologia dos saberes* não descarta os saberes hegemônicos, mas trata de realocar os olhares, deixando visíveis outras lógicas distintas da eurocêntrica, de modo que “[...] nos capacita a uma visão mais abrangente tanto daquilo que conhecemos como daquilo que desconhecemos, e também nos previne de que aquilo que não sabemos

é ignorância nossa e não ignorância em geral” (SANTOS, 2007, p. 94). Na busca por uma “justiça cognitiva” no que se refere à história da América Latina, compreendo a sequência didática Buenas Latino America Digital como uma possibilidade educacional – ainda que pequena e com suas limitações – de combate a *colonialidade* dos currículos e das práticas escolares. Nas linhas que seguem, me deterei na proposta de uma *pedagogia decolonial* (CANDAU; OLIVEIRA, 2013; MIGNOLO; VÁZQUEZ, 2017; MOTA NETO, 2015; WALSH, 2013) e nas reflexões sobre a presença de conteúdos de história da América Latina na Educação Básica (CONCEIÇÃO; ZAMBONI, 2013; SOUZA, 2004).

2.3 “NÓS LATINO-AMERICANOS” E AS PEDAGOGIAS DECOLONIAIS

*Somos todos irmãos
mas não porque tenhamos
a mesma mãe e o mesmo pai:
temos é o mesmo parceiro
que nos trai. Somos todos irmãos
não porque dividamos
o mesmo teto e a mesma mesa:
divisamos a mesma espada
sobre nossa cabeça.*

*Somos todos irmãos
não porque tenhamos
o mesmo braço, o mesmo sobrenome:
temos um mesmo trajeto
de sanha e fome. Somos todos irmãos
não porque seja o mesmo sangue
que no corpo levamos:
o que é o mesmo é o modo
como o derramamos.*

Nós Latino-americanos – Ferreira Gullar (2016).

Afinal de contas, “nós” fazemos parte da América Latina? Após longo período envolto nessa dúvida, o Brasil esteve nas últimas décadas do século XX e no início do século XXI passando a se identificar mais com seus *irmãos de sanha e fome*. A própria origem do nome América Latina expõe a trajetória dessa dúvida, bem como os caminhos e os diferentes projetos que atuaram até a consolidação desse termo (BETHELL, 2009; PRADO; PELLEGRINO, 2014; QUIJADA, 1998). A principal controvérsia versa sobre a autoria desta nomenclatura: se por um lado, alguns

intelectuais defendem uma origem francesa, fruto das pretensões imperialistas de Napoleão III no território, especialmente o México, em fins do século XIX; outra perspectiva aponta que o nome foi cunhado pelos próprios latino-americanos, aparecendo no poema “As duas Américas”, de José María Torres Caicedo, em 1857 (PRADO; PELLEGRINO, 2014). Maria Quijada (1998), ao se deter nesse tema, defende a segunda vertente, realçando o protagonismo dos latino-americanos que, segundo ela, conscientemente cunham e adotam essa nomenclatura partir de suas próprias intenções. A despeito dessas disputas e das razões que levaram a rápida difusão da denominação – que são mais bem exploradas pela autora em seu estudo – concordo com a argumentação de Quijada (1998), e aceito que

‘América Latina’ tiene la ventaja de la utilidad, ya que abarca un ámbito cultural y geográfico más extenso que otras denominaciones, como sería el caso de Hispanoamérica, América del Sur o América Central. En otras palabras: dentro del adjetivo ‘latino’ se incluyen países y regiones del nuevo continente que fueron colonizados por ‘europeos latinos’ no españoles, como la América portuguesa o la América francesa. Desde esta perspectiva ofrece incluso posibilidades genéricas más amplias que el propio término ‘Iberoamérica’, de cuño mucho más reciente. (QUIJADA, 1998, p. 611).

Esse nome une distintos países, com suas semelhanças e diferenças culturais, suas trajetórias em comum e suas particularidades. É o nome que nos diferencia da outra América, a anglo-saxã, por ser *Latina*, e da própria Europa, por ser *América*. Entende-se aqui que a América Latina como uma construção cultural, histórica, política e também geográfica, integrando países da América do Sul, da América Central e o México, onde se fala não só espanhol e português, mas também idiomas nativos, como o guarani no Paraguai, o quéchua na Bolívia, além do inglês, do francês e do holandês. Concordo que este nome ainda não é o ideal, pois não representa outros “mundos” existentes no continente como outras nomenclaturas⁸ tratam de reforçar, mas dado seu uso mais amplo – inclusive em

⁸ Arturo Escobar (2017) e outros autores têm usado a mesma nomenclatura que o povo Kuna usa para se referir à região, “Abya-Yala” que significa “terra madura”, agregando ainda o prefixo afro, para fazer referência a cultura dos povos originários e africana do continente. Segundo Escobar, “[...] los mundos indígenas y afrodescendientes en particular han cobrado una importancia inusitada en la redefinición de una supuesta identidad y realidad compartidas, de allí el nuevo léxico de Abya Yala/Afro/Latino-América. No es una denominación ideal, dada la diversidad interna de cada uno de los tres ejes identitarios, y esconde otros ejes claves (rural/urbano, clase, género, generación, sexualidad y espiritualidad), pero es una manera inicial de problematizar y al menos hacernos tartamudear cuando con tanta naturalidad invocamos a ‘América Latina’” (ESCOBAR, 2017, p. 56).

livros e materiais didáticos do Ensino Médio – é o que optei por usar ao longo dessa dissertação e na sequência didática desenvolvida.

Em manifesto intitulado “Por una nueva imaginación social y política en América Latina” e lançado na edição de 2014 pelo Conselho Latino-americano de Ciências Sociais (CLACSO) (CUADERNOS..., 2014) diversos intelectuais latino-americanos defendem que a força política da região está na própria heterogeneidade, e que é necessário “[...] multiplicar las articulaciones sin ninguna fantasmagoria unificante” e por isso apostam em um “[...] pluralismo contextual situado como una alternativa a los relativismos absolutistas y los totalitarismos hegemónicos” (CUADERNOS..., 2014, *online*). Acredito profundamente no papel da educação e mais especificamente do ensino história, na construção das articulações para essa “nova imaginação social” e para valorização da nossa pluralidade cultural.

Em artigo onde aborda o tema da identidade nacional em sua relação com o ensino de história, Rebeca Gontijo (2003) analisa os Parâmetros Curriculares Nacionais e o tema da diversidade cultural brasileira. A autora apresenta um histórico da questão e os diferentes projetos identitários reivindicados ao longo dos dois últimos séculos, demonstrando como a ideia de um “país plural” foi ganhando força nos debates e no imaginário brasileiro. A marca característica do Brasil seria, portanto, a diversidade, definida hoje como “pluralidade cultural”, e o espaço privilegiado para o estudo dela a escola, “[...] pois é considerada o espaço de convivência entre pessoas de diferentes origens, com costumes e dogmas religiosos variados, com visões de mundo das mais diversas” (GONTIJO, 2003, p. 63).

Entendida como uma demanda social e política, a pluralidade cultural não deve ser tratada apenas como um tema transversal, mas sim de um tema que “[...] fundamenta a própria afirmação de uma identidade coletiva – para além dos grupos que se pretende reconhecer e valorizar –, ainda delineada pelos moldes da nação, o que fundamenta a própria instituição de parâmetros nacionais para o ensino” (GONTIJO, 2003, p. 65). A autora destaca a importância da pesquisa e do ensino de história para o reconhecimento das “diferenças” e conformação dessas identidades sociais.

O sentimento de pertencer a grupos e coletividades se alimenta da matéria-prima fornecida pela história. Portanto, o problema para historiadores profissionais é que seu objeto e aquilo que sobre ele é dito possuem importantes funções sociais e políticas. O mesmo acontece com o professor de história, cuja atividade contribui para a construção de relações de

pertencimento e para afirmação de identidades sociais. (GONTIJO, 2003, p. 70).

Vera Maria Ferrão Candau (2014) argumenta sobre os desafios que estão postos aos professores e professoras hoje que, ademais das condições precárias de trabalho e da desvalorização profissional, se encontram na linha de frente dos processos de reinvenção do espaço escolar e do desenvolvimento de práticas multiculturais. Conforme Candau (2014), a escola é a instituição mais representativa da modernidade e, portanto, teve no seu horizonte de sentido a formação do sujeito moderno, encarando os educandos como “iguais” e chamando-os a adquirir uma “cultura comum”, em prol de uma identidade nacional. “Hoje esta consciência do caráter monocultural da escola é cada vez mais forte, assim como a da necessidade de romper com ele e construir práticas educativas em que a questão das diferenças se faça cada vez mais presente” (CANDAU, 2014, p. 36). Compreendendo as intrínsecas relações entre a educação e a cultura, e disposta a romper com uma tendência homogeneizadora, a autora se vincula a uma concepção aberta e interativa do multiculturalismo, de modo a acentuar a interculturalidade (CANDAU, 2014).

A perspectiva intercultural rompe com uma visão essencialista das culturas e das identidades culturais. Concebe as culturas em contínuo processo de elaboração, de construção e reconstrução. Certamente cada cultura tem suas raízes, mas estas raízes são históricas e dinâmicas. Não fixam as pessoas em determinado padrão cultural. (CANDAU, 2014, p. 38).

E é justamente nesse ponto que os estudos e projetos em torno de uma *pedagogia decolonial* (CANDAU; OLIVEIRA, 2013; MIGNOLO; VÁZQUEZ, 2017; MOTA NETO, 2015; WALSH, 2013) tem tido um papel tão importante, na medida em que contribuem para romper as amarras que nos prendem ao pensamento único europeu, e nos encaminham para “plurificar os saberes ensináveis” (PAIM, 2016).

A educação escolar como instituição está construída tendo por base a afirmação de conhecimentos considerados universais, uma universalidade muitas vezes formal que, se aprofundarmos um pouco, termina por estar assentada na cultura ocidental e europeia, considerada portadora da universalidade. No entanto, as questões multiculturais questionam este universalismo que informa o nosso modo de lidar com o conhecimento escolar e o conhecimento de modo geral. (CANDAU, 2014, p. 39).

Isso implica, a partir de um “pensamento de fronteira” (MIGNOLO, 2003), tornar visível outras lógicas e outras formas de pensar, distintas da eurocêntrica, introduzindo outras histórias e outros saberes (CANDAU; OLIVEIRA, 2013). Vera Candau e Luiz Oliveira (2013), em diálogo com os estudos de Catherine Walsh, definem a *pedagogia decolonial* como:

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

Trata-se de uma perspectiva em construção, uma vez que busca estabelecer relação com aportes acadêmicos de diferentes centros de saber, mas também com os ensinamentos oriundos de movimentos sociais, indígenas, afrodescendentes, feministas e outros (CANDAU; OLIVEIRA, 2013) produzindo não apenas novos saberes, mas, principalmente, rompendo hierarquias entre as diferentes formas de conhecimento e recriando os ambientes de ensino e aprendizagem. Desse modo, conforme comentam Walter Mignolo e Rolando Vázquez (2017), se bem é verdade que as disciplinas canônicas estão dirigidas na sua prática a reproduzir o privilégio epistêmico da modernidade eurocentrada, a *decolonialidade* nos auxilia na reorientação do “[...] uso de esos conocimientos, ya no para reproducir el orden moderno-colonial, sino para denunciarlo, hacerlo humilde y para acompañar la emergencia de los otros saberes, de las otras formas de habitar y hacer mundo” (MIGNOLO; VÁZQUEZ, 2017). Em síntese,

Se o pensamento decolonial denota as práticas epistêmicas de reconhecimento e transgressão da colonialidade, que se produziram na América Latina e em outras regiões colonizadas como respostas à situação de dominação, podemos dizer que a *pedagogia decolonial* refere-se às *teorias-práticas de formação humana que capacitam os grupos subalternos para a luta contra a lógica opressiva da modernidade/colonialidade, tendo como horizonte a formação de um ser humano e de uma sociedade livres, amorosos, justos e solidários.* (MOTA NETO, 2015, p. 312, grifo do autor).

As Leis 10.639/03 e 11.645/08, que instituíram a obrigatoriedade do ensino de história da cultura dos povos africanos, afrodescendentes e dos povos indígenas nos currículos escolares da Educação Básica brasileira, podem ser encaradas como

exemplos de reivindicações e conquistas contra a “violência epistêmica” e pela decolonização dessas histórias, antes silenciadas e invisibilizadas (PAIM, 2016). Como bem aponta Nilma Lino Gomes (2012), a “descolonização dos currículos” implica conflito, negociações, e produz algo novo.

Ela se insere em outros processos de descolonização maiores e mais profundos, ou seja, do poder e do saber. Estamos diante de confrontos entre distintas experiências históricas, econômicas e visões de mundo. Nesse processo, a superação da perspectiva eurocêntrica de conhecimento e do mundo torna-se um desafio para a escola, os educadores e as educadoras, o currículo e a formação docente. (GOMES, 2012, p. 107).

Compreendo que a “descolonização dos currículos”, portanto, instiga também a reflexão sobre o ensino de história da América Latina na Educação Básica. Ao realizarem uma análise comparada para acompanhar o percurso desses conteúdos nas legislações e diretrizes curriculares nacionais de Brasil e Argentina, Conceição e Zamboni (2013) apontam que mesmo tendo mais destaque nos últimos anos – principalmente na Argentina – as referências ao ensino de História da América Latina permanecem “fragmentadas” e isoladas em função de um privilégio a temáticas europeias e nacionais.

Ainda que as diretrizes curriculares sinalizem para a importância da temática, a seleção e a organização dos conteúdos indicados para normatizar o ensino nacional não permitem qualquer reflexão mais atual, nem a superação do desconhecimento dos países entre si, o que resulta numa forma de isolamento e reflete os compromissos nacionalistas na construção de identidades, via ensino de História. Além disso, a predominância de conteúdos relacionados à Europa evidencia que seguimos buscando referências externas para tratarmos de nosso próprio passado e, conseqüentemente, nosso futuro. (CONCEIÇÃO; ZAMBONI, 2013, p. 437).

A predominância de conteúdos relacionados a Europa, explicita o quanto *nós latino-americanos* estamos submetidos a uma “geopolítica do conhecimento”, ou seja, essa dimensão do colonialismo que é a “colonialidade do saber”:

Si la colonialidad del poder creó una especie de fetichismo epistémico (la cultura, las ideas y conocimientos de los colonialistas, que se busca imitar, se muestran seductoros) que impuso la colonialidad del saber sobre los no europeos, entonces también es verdad que se comenzó a evidenciar una geopolítica del conocimiento, es decir, el poder, el saber y todas las dimensiones de la cultura comenzaron a definirse a partir de una lógica de pensamiento localizado en Europa. (CANDAU; OLIVEIRA, 2013, p. 282).

Conceição e Zamboni (2013, p. 432) destacam que a história latino-americana aparece diluída entre a história nacional e mundial, tanto no Brasil como na Argentina, e seu ensino acaba “[...] submetido às opções, políticas em primeira instância, dos docentes envolvidos no processo de aprendizagem”. As autoras sustentam a necessidade de se combater o isolamento cultura das nações latino-americanas, via ensino de história. E ademais, acreditam

[...] que a valorização das similitudes de nosso processo histórico nos currículos oficiais e nas práticas didáticas cotidianas pode tornar possível a identificação de interesses comuns que poderão atuar na orientação da vida prática e na construção de perspectivas coletivas de futuro para o continente. (CONCEIÇÃO; ZAMBONI, 2013, p. 424)

Ivonete da Silva Souza (2004), que participou da elaboração do currículo para a disciplina de Estudos Latino-americanos no Colégio Aplicação da UFSC, observa certa tendência dos alunos em considerar a história latino-americana como “clone” da história brasileira e surpreendendo-se, por exemplo, quando descobrem o papel desempenhado por comunidades indígenas em alguns processos de independência. Por esse motivo, a autora reforça que a discussão e problematização da crise do sistema colonial, da Independência e do surgimento dos países latino-americanos “[...] tem se constituído em um processo rico para possibilitar a apropriação da diversificação presentes nos contextos sócio-culturais da América Latina” (SOUZA, 2004, p. 90). Souza ainda destaca como uma das principais dificuldades a escassez de *materiais didáticos* que abordassem esses temas, levando a autora a se empenhar na produção de textos para a execução do programa da disciplina.

Desprende-se desse estudo que “[...] seja pelo desconhecimento dos países entre si, pela predominância de perspectivas europeias ou pela valorização das identidades nacionais” (CONCEIÇÃO; ZAMBONI, 2013, p. 421) seguimos sendo “o outro” de nossa própria história. Retomando nesse ponto a metáfora de Aníbal Quijano (2005) por seu poder de síntese e elucidação, acerca do espelho eurocêntrico:

Aqui a tragédia é que todos [latino-americanos] fomos conduzidos, sabendo ou não, querendo ou não, a ver e aceitar aquela imagem [eurocêntrica] 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. 130).

Investir na produção do conhecimento histórico sobre a América Latina – bem como em reflexões acerca de suas abordagens nas salas de aula da Educação Básica – contribuem para o autoconhecimento da região, e nos obrigam a buscar estratégias que nos coloquem como protagonistas de nossas próprias histórias. A formulação dessas “estratégias” implica deparar-se com uma série de interrogações levantadas por Ema Cibotti no livro “Una introducción a la Enseñanza de la Historia Latinoamericana” (2004). Cibotti (2004) questiona, por exemplo, a peculiar temporalidade do subcontinente

¿Cómo explicar el ritmo intenso de un tiempo histórico que acorta brechas enormes entre culturas y que permite dejar atrás el abismal desfase del momento de la conquista para, mediante el titánico esfuerzo que sigue la emancipación, reubicar América Latina de cara a su modelo em el siglo XX? (CIBOTTI, 2004, p. 11).

O docente que pretende ensinar a história latino-americana deve encarar esse questionamento, e se propor a refletir sobre quais sujeitos históricos estão presentes na sua narrativa. Ou seja, “¿de quién hablamos cuando enseñamos historia de América Latina?” (CIBOTTI, 2004, p. 12). Acredito que essas questões só encontram uma resposta adequada e eficaz se, além de “deslocar” o olhar da Europa, realocarmos a visão para dentro da América Latina, proporcionando aos estudantes uma visão da diversificação presentes nos contextos socioculturais da região, sem condicioná-las, na medida do possível, a conhecimentos prévios da história europeia. Conforme comentei na introdução dessa dissertação, avaliando minha prática como docente, percebi que persisto preso a um currículo de matriz eurocêntrica, que apresenta as trajetórias latino-americanas de forma desconexa entre si. As reflexões tecidas aqui, bem como a sequência didática desenvolvida, se propõem a romper essas amarras que, embora invisíveis, se fazem presentes na seleção de conteúdos, e também nas abordagens, de forma que ao rompê-las seja possível evidenciar aquilo que Benedetti (2018) já nos versou:

*aquí abajo abajo
cada uno en su escondite
hay hombres y mujeres
que saben a qué asirse
aprovechando el sol
y también los eclipses
apartando lo inútil
y usando lo que sirve
con su fe veterana
el Sur también existe.*

3 MASS MEDIAS: CULTURA DIGITAL, TDIC E ENSINO DE HISTÓRIA

Antes del fax del modem y el e-mail
la vergüenza era sólo artesanal
la mecha se encendía con un fósforo
y uno escribía cartas como bulas

antes los besos iban a tu boca
hoy obedecen a una tecla send
mi corazón se acurruca en su software
y el mouse sale a buscar el disparate

Windows 98 – Mario Benedetti (2005).

Mudaram – e seguem mudando – os meios e as formas como nos comunicamos com familiares, com o chefe no trabalho, com colegas na universidade e, também, como realizamos nossas confissões amorosas. As longas cartas “como bulas” se metamorfosearam em mensagens curtas, onde a palavra beijo é abreviada (para bjo ou simplesmente bj) junto a signos de pontuação (;-*) – que após serem digitados se convertem na face amarelada de um *emoji* piscando –, e então pressionamos o “enviar”. Adaptando os versos do poeta uruguaio Mario Benedetti aos dias de WhatsApp: a timidez *artesanal* se converte em *digital* enquanto aguardamos a/o correspondente concluir o que percebemos que está “digitando...”. Benedetti insiste na defesa do *artesanal* (e da alegria como uma trincheira), frente ao mundo de mídias e tecnologias. Em outro poema, intitulado *Mass Medias*, o poeta (BENEDETTI, 2001) reforça sua posição:

De los medios de comunicación
en este mundo tan codificado
con internet y otras navegaciones
yo sigo prefiriendo
el viejo beso artesanal
que desde siempre comunica tanto

O lirismo dessas estrofes se por um lado nos levam a alguns segundos de devaneios em direção a pessoa amada, por outro lado, nos remetem a reflexões e debates sobre as novas ferramentas de comunicação, as chamadas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC's), e nas relações contemporâneas estabelecidas por meio destas. Gilberto Gil, durante o período em que foi Ministro da Cultura do governo Lula da Silva (2003-2008), em aula Magna na Universidade de

São Paulo (2004) defendeu a essência *cultural* das transformações nas tecnologias. Segundo Gil, cultura digital é um conceito novo que reforça as mudanças de comportamentos ocorridas em função das transformações tecnológicas.

O uso pleno da Internet e do software livre cria fantásticas possibilidades de democratizar os acessos à informação e ao conhecimento, maximizar os potenciais dos bens e serviços culturais, amplificar os valores que formam o nosso repertório comum e, portanto, a nossa cultura, e potencializar também a produção cultural, criando inclusive novas formas de arte. (GIL, 2004, *online*).

A “galáxia” da Internet, como é nomeada por Manuel Castells (2003), ao modificar as formas de comunicação, afeta de diferentes modos e formas os domínios da vida social. Segundo Castells (2003), o final do século XX inaugura uma nova estrutura social baseada em redes, que tem sua origem na união de três processos independentes, que são:

[...] as exigências da economia por flexibilidade administrativa e por globalização do capital, da produção e do comércio; as demandas da sociedade, em que os valores da liberdade individual e da comunicação aberta tornaram-se supremos; e os avanços extraordinários da computação e nas telecomunicações possibilitados pela revolução microeletrônica. Sob essas condições, a internet, uma tecnologia obscura sem muita aplicação além dos mundos isolados dos cientistas computacionais, dos hackers e das comunidades contraculturais, tornou-se a alavanca na transição para uma nova forma de sociedade – a sociedade de rede –, e com ela para uma nova economia. (CASTELLS, 2003, p. 8)

Castells (2003) analisa a “fórmula improvável” que, associando *big science*, pesquisa militar e a cultura da liberdade, propiciou, em meados dos anos 1990, o nascimento da Internet para a maioria das pessoas. O autor dedica parte de seu livro a investigar as marcas históricas desse nascimento, desde a rede de computadores montada em 1969 pela Advanced Research Projects Agency (ARPA), programa militar norte-americano voltado para mobilizar recursos para a pesquisa, até o lançamento da Internet Explorer, pela Microsoft em 1995. Com isso “[...] a internet estava privatizada e dotada de uma arquitetura técnica aberta, que permitia a interconexão de todas as redes de computadores em qualquer lugar do mundo” (CASTELLS, 2003, p. 19).

Muitas têm sido as indagações formuladas sobre a internet, as TDIC e o mundo digital que se abre a partir delas, encaradas ora com as temeridades de uma possível “alienação coletiva”, ora com o romantismo de uma comunidade global

engajada na “democratização da informação”. No campo das humanidades, historiadores, cientistas sociais e antropólogos tratam de se situar nessa paisagem “desordenada” e apresentam certa estranheza frente a essa realidade instantânea e fragmentada, às vezes facilmente acessível com alguns *clics*, outras vezes guardado por *logins* e *senhas*, e quase sempre mediado por telas e teclados. A mesma estranheza compõe a rotina dos professores da Educação Básica, que veem suas salas de aula atravessadas por *smartphones*, mensagens de *WhatsApp* e registros de *stories*, e muitas vezes optam por proibir o uso dessas ferramentas no ambiente escolar.

Em vista do exposto acima, e para situar essa dissertação no debate acerca dos usos da TDIC, divido esse capítulo em duas sessões, na primeira delas, inicio apontando, de forma breve, alguns estudos (BICALHO; SALGADO; JURNO, 2016; HARTOG, 2003; PEREIRA; ARAUJO, 2016) que nos permitem pensar as distorções que a internet e as novas mídias causam nas noções de tempo e espaço, principalmente no que se refere a um sentimento de dilatação do presente e, em seguida, apresento as contribuições de autores que tratam da influência dessas transformações para a pesquisa histórica (LUCCHESI, 2013, 2014, 2014a; MAYNARD, 2016; PONS, 2013). Na segunda sessão, discorrerei acerca das aproximações possíveis das TDIC com a sala de aula de história e suas implicações no campo educacional através de estudos que defendem a incorporação das mesmas como ferramentas fundamentais para o ensino e aprendizagens no século XXI (AMAT, 2010; COSTA, 2015; COSTA; LUCCHESI, 2017; MASSONE, 2014; SALTO; FUNES, 2016).

3.1 TEMPO, DESORDEM E HISTÓRIA DIGITAL

Em agosto de 2016, o Instagram – rede social para compartilhamento de imagens – anunciou a incorporação do recurso para que seus usuários anexem fotos ou vídeos que se “autodestroem” em 24 horas. O modo *stories* “importando” de outra rede social, o Snapchat, exhibe as cenas de seus usuários de forma contínua, como uma apresentação de slides, que se detém 3 segundos em cada postagem (INSTAGRAM..., 2016). Nessas breves “narrativas”, o malabarismo da panela na frigideira, o estalo de lenhas na lareira e o farfalhar de folhas no início do inverno,

são exemplos de registros que são compartilhados e 24 horas depois, automaticamente, descartados. Para além do fenômeno da exposição que essas redes permitem e que podem ser objeto de estudo, é possível pensar na importância atribuída ao instantâneo e como nossa noção de tempo tem sido afetada por essas plataformas. Para Castells (1999), a “sociedade em rede” tem fragmentado o tempo, antes linear, irreversível, mensurável e previsível da era industrial. O autor aponta uma profunda transformação, no que ele afirma ser um “tempo intemporal”, ou seja,

[...] é a mistura de tempos para criar um universo eterno que não se expande sozinho, mas que se mantém por si só, não cíclico, mas aleatório, não recursivo, mas incursor: tempo intemporal, utilizando a tecnologia para fugir dos contextos de sua existência e para apropriar, de maneira seletiva, qualquer valor que cada contexto possa oferecer ao presente eterno. (CASTELLS, 1999, p. 526).

O autor elenca uma série de características da sociedade contemporânea que reforçariam essa ideia de *intemporalidade*, embora ressalve que essa transformação do tempo não se refere a todos os processos, agrupamentos sociais e territórios de nossa sociedade, “[...] é apenas a forma dominante emergente do tempo social na sociedade em rede porque o espaço de fluxos não anula a existência de lugares” (CASTELLS, 1999, p. 527). As transações de capital realizadas em segundos, a flexibilidade da jornada de trabalho nas empresas, guerras instantâneas e a cultura do tempo virtual seriam alguns exemplos de fenômenos dessa sociedade em rede, que misturam a ocorrência de tempo. Para Castells, o paradigma informacional e a sociedade em rede causam confusão na ordem sequencial, e “[...] essa confusão pode tomar forma de compressão da ocorrência dos fenômenos, visando a instantaneidade, ou então de introdução de descontinuidade aleatória na sequência” (CASTELLS, 1999, p. 556).

Analisando as relações entre tempo e memória nas plataformas midiáticas *onlines*, Luciana Andrade Gomes Bicalho, Tiago Barcelos Pereira Salgado e Amanda Chevtchouk Jurno (2016) discorrem sobre o imperativo da instantaneidade nas nossas ações nas redes, que parecem dilatar o presente e demandam que o tempo seja passível de mensuração. Dessa forma, argumentam que

[...] as marcações temporais que acompanham nossas produções *on-line*, nesse sentido, tendem a facilitar a compreensão do tempo, permitindo-nos dizer o que veio antes, o que está acontecendo neste momento e o que virá em seguida. Essa tentativa de precisar o tempo seria uma maneira de torná-lo inteligível, em meio a um fluxo veloz e denso de produções, uma vez que o presente não é nada além de um instante que deixou de ser o que seria. O presente é pueril e escapa *no* e *ao* tempo. (BICALHO; SALGADO; JURNO, 2016, p. 138).

A partir das contribuições de Santaella (2010), Bicalho, Salgado e Jurno (2016) nos convidam a pensar as relações e implicações mútuas entre tempo e espaço, através das noções de ubiquidade e mobilidade.

Enquanto a mobilidade se refere ao deslocamento, a ubiquidade diz respeito à possibilidade de se comunicar enquanto se desloca, estando presente em cada um dos pontos de uma dada trajetória. A ideia de onipresença, inculcada na noção de ubiquidade, oculta o deslocamento, permitindo “ao usuário continuar suas atividades mesmo estando em outros lugares” (SANTAELLA, 2010, p. 17). [...] Quando falamos em ubiquidade e onipresença, falamos de uma continuidade temporal do vínculo comunicacional sem preceder um espaço fixo e territorial. (BICALHO; SALGADO; JURNO, 2016, p. 142).

As autoras sugerem a necessidade de problematizarmos a noção de tempo nas plataformas midiáticas *on-line*, em vista de que cada vez mais a produção da nossa memória se vê influenciada pelo ambiente digital e por esses novos “lugares de memória” (NORA, 1993), onde publicamos fotos, vídeos, áudios e textos. Temos delegado a “não humanos” – como os algoritmos do *facebook* – a tarefa de nos lembrar a cada ano de coisas que não queremos esquecer, construindo, dessa forma, “[...] imensos arquivos de nós mesmos com vistas a um futuro de recordações” (BICALHO; SALGADO; JURNO, 2016, p. 142). As distorções que a internet e as novas mídias causam nas noções de tempo e espaço, principalmente no que se refere a um sentimento de dilatação do presente, nos aproxima da noção de “presentismo” de François Hartog (2003), ou ainda do conceito de “atualismo”, proposta por de Mateus H. F. Pereira e Valdei Lopes de Araujo (2016) a partir de Heidegger, e são essas leituras que me deterei na sequência desse texto.

Em suas reflexões sobre as formas de experiência da temporalidade, Hartog crítica naturalização ou instrumentalização que nós historiadores fizemos do tempo, a ponto de torná-lo impensado, “[...] não porque seria impensável, mas porque não o pensamos ou, mais simplesmente, não pensamos nele” (HARTOG, 2014, p. 26). Para tanto, propõe a noção de “regimes de historicidade” como uma ferramenta

acadêmica para enquadrar a “expressão da experiência temporal” que “[...] conforma nossos modos de discorrer acerca de e de vivenciar nosso próprio tempo” (HARTOG, 2003, p. 12). Ou seja, a expressão “regimes de historicidade” é usada para designar

[...] os diferentes modos de articulação das categorias de presente de passado e de futuro. Conforme a ênfase seja colocada sobre o passado, o futuro ou o presente, a ordem do tempo não é a mesma. O regime de historicidade não é uma realidade acabada, mas um instrumento heurístico (HARTOG, 2007, p.16 *apud* GABRIEL; COSTA, 2011, p. 134).

Ao contrário da *historia magistra* e do *regime moderno*, que apresentavam a história do ponto de vista do passado e do futuro, respectivamente, Hartog (2003, p. 28) reconhece a vigência de um *presentismo*, em que “[...] o ponto de vista é explícita e unicamente o do presente”. Em outras palavras, podemos dizer que estamos imersos no presente, vivenciando o agora sem a preocupação em estabelecer nossos vínculos com o passado e, ademais, sem a capacidade de vislumbrar o progresso em um futuro próximo. A internet, as redes sociais e as tecnologias que se incorporaram ao cotidiano de uma parcela significativa da população mundial – principalmente no Ocidente – contribuíram para uma *hipertrofia do presente* que “[...] tem a pretensão de ser seu próprio horizonte: sem passado sem futuro, ou a gerar seu próprio passado e seu próprio futuro” (HARTOG, 2003, p. 27).

Valdei Lopes de Araujo (2012) destaca que desde o final da década de 70 vários autores tem refletido sobre esse “alargamento do tempo presente” e afirma que “[...] os alunos na universidade ou na escola vivem em um mundo em que a abundância de referências históricas em todos os campos da cultura exige novas formas de experiência” (ARAUJO, 2012, p. 73). Sem me deter nas críticas e nas particularidades de suas proposições, cito aqui o “presente ampliado ou estendido” de Hans Ulrich Gumbrecht (2010), essa dimensão de “simultaneidades que se expande”. Para Gumbrecht (2010, p. 16) “[...] o amplo presente, com seus mundos simultâneos, ofereceu, sempre e já, demasiadas possibilidades, por isso a identidade que possui – se possui alguma – não tem contornos definidos”.

Sem desconsiderar a importância das contribuições de Hartog, Mateus H. F. Pereira e Valdei Lopes de Araujo (2016) expõem alguns limites para hipótese presentista, apontando algumas ambiguidades deste conceito-hipótese. Os autores

elencam três das principais ambiguidades, que acreditam ser fruto de uma concepção “unidimensional” do que vem a ser o presente:

[...] a persistência da aceleração do tempo apesar do “fechamento do futuro”; 2. algumas analogias estruturais entre o Presentismo e a historicidade moderna que questiona a singularidade e a diferença do nosso tempo presente; 3. Uma possível “falha teórica”: como pode um tempo histórico ser privado do futuro? (PEREIRA; ARAUJO, 2016, p. 279).

Pereira e Araujo (2016, p. 285) se apoiam nas contribuições de Heidegger para defender “[...] que não se trata substancialmente de uma ampliação do presente, mas mesmo da ampliação de referências ao passado e futuro, mas em formas atualistas”, instigando-nos a refletir sobre as reconfigurações e deslocamentos do tempo histórico. A disposição do presente em se temporalizar é o que Heidegger chama de “atualização” (Gegenwärtigen) e, de certo modo, é

[...] a resposta do Dasein à experiência do tempo como uma sucessão vazia de agoras, é a forma como ele pretende manter diante de si essa sucessão. O mundo então só pode estar presente porque ele se “atualiza” como que automaticamente. Como se fosse da natureza das coisas essa manutenção quase mágica de sua presença. (PEREIRA; ARAUJO, 2016, p. 283).

Os autores fazem um estudo de caso a partir de um episódio da série britânica *Black Mirror*, para testar a operacionalidade do conceito de atualismo, refletindo sobre o paradoxo da “solidão na modernidade digital”. Divididos entre a vida digital e não digital, sofreremos com a solidão, apesar de nunca estarmos completamente sozinhos (PEREIRA; ARAUJO, 2016). Dessa forma, “[...] o uso das redes sociais pode ter um papel positivo em nossa capacidade de fortalecer nossos laços sociais, mas também tem servido de estratégia que apenas compensa os efeitos da solidão” (PEREIRA; ARAUJO, 2016, p. 293). O presente, dessa forma, deve ser pensado, para Pereira e Araujo, em sua capacidade específica de articular passado e futuro. Os autores acreditam

[...] que deveríamos pensar em nossa situação contemporânea não por uma afirmação negativa, como sem futuro, com futuro fechado ou, ainda, de um futuro presentista (e mesmo de um passado presentista visto apenas a partir de um presente estendido), mas com um tipo particular de futuro. O passado e o futuro atualista não são “consumidos” apenas em função de um presente estendido. (...) Por mais que as novidades se apresentem, seja mesmo vindas do passado ou do futuro, elas não são capazes de refazer vínculos conjunturais, pois “nossa atualidade” se atualiza (quase) exclusivamente em função da própria atualidade. (PEREIRA; ARAUJO, 2016, p. 294).

Por isso a importância de compreender, no paradoxo desse presente tão cheio de novidades e tão vazio de coisas novas, a incidência das redes sociais nas formas como experienciamos o tempo, e as demandas que estas fazem para a história, tanto na pesquisa quanto no ensino. Estamos atravessados por plataformas midiáticas que nos convidam a registrar em fotos e vídeos o que fazemos, a responder o que estamos pensando, a expressar o que sentimos e a dizer o que pensamos sobre os ambientes em que visitamos a todo o momento, e nos anos seguintes, somos recordados dessas postagens e convidados a compartilhar essas memórias. Concordo com Bicalho, Salgado e Jurno (2016, p. 146) que, “[...] uma vez que nossa memória passa a ser construída também pela lógica de ambientes midiáticos digitais, torna-se instigante pensar a atuação dos não humanos no questionamento da construção desses ‘lugares de memória’”.

O historiador espanhol Anacleto Pons, em sua obra “El desorden digital” (2013), se dispôs a condensar um *guia* para historiadores e humanistas ingressarem no que ele chama de uma “terra de ninguém”. Ao se referir dessa forma a Internet e as TDIC de modo geral, Pons instiga-nos a reconhecer as implicações das mudanças decorrentes desses novos artefatos para os ofícios da História, pois

[...] si el pasado se torna digital, por que los nuevos vestigios que estudiaremos habrán sido originados por medios electrónicos o porque muchos de los viejos documentos habrán sido reconvertidos en dígitos binários, tendremos que preguntarnos por las consecuencias e implicaciones de todo ello. (PONS, 2013, p. 13).

O trabalho preliminar dos historiadores, que até pouco tempo consistia na ida a bibliotecas e arquivos, com blocos de notas e canetas, para iniciar a delimitação de um tema ou questão de pesquisa, hoje pode partir de buscadores eletrônicos e sites de artigos acadêmicos. A alteração nessa rotina suscita para Pons (2013, p. 17) os indícios de que “[...] si poco de aquello es familiar a quien inicia hoy una investigación es porque muchas cosas son diferentes y porque, al compás de lo nuevo, se están produciendo cambios epistemológicos de primer nivel”. Em sua análise, o autor espanhol aponta alguns dos fenômenos que estão atrelados ao que ele caracteriza como uma *desordem digital* que, por sua vez, exigem um câmbio de atitude por parte de historiadores e humanistas, e cita, como exemplo, as alterações nas práticas de leitura.

Pons (2013) perpassa os argumentos de autores que apresentaram prejuízos e desconfiança ao espaço digital e afirmavam que a mudança do livro para telas de computadores e *smartphones* implicaria em uma “degradação cognitiva”, e que estaríamos nos encaminhando para uma sociedade da trivialidade, da distração, da interrupção e que nos converteríamos em “gafanhotos” digitais. O autor recorre a Robert Darnton e Roger Chartier, para contrapor as visões negativas acerca do digital e para afirmar que, embora significativas, as mudanças no suporte não representam em si uma novidade, apenas nos impõe a necessidade de desenvolver habilidades novas no que se refere à leitura (PONS, 2013). Dessa forma, destaca “[...] que aparecieron formas de apropiación de los textos que no eran habituales y que, precisamente por su infrecuencia o por su novedad, causaron perplejidad y cierto desasosiego” (PONS, 2013, p. 118).

Ao contrapor o temor de uma alienação coletiva, contudo não podemos nos iludir de que estamos nos encaminhando para um futuro de igualdade e acesso irrestrito a informação. Anita Lucchesi (2014a) pontua os obstáculos a essa sonhada tendência “democratizadora” da Internet, desde aspectos econômicos, que excluem digitalmente algumas zonas ou grupos do globo terrestre, há ainda entraves da ordem do “letramento digital”, uma vez que não basta ter acesso aos “meios” se não temos domínio dos códigos de comunicação exigidos pelo “ciberespaço”. Em síntese, “[...] a compreensão de que a Internet é um grande e revolucionário advento tecnológico não pode significar que esta tecnologia agora é absoluta no mundo” (LUCCHESI, 2014a, p. 44). Tampouco podemos olvidar a não neutralidade desses meios uma vez que, como alerta Castells (2003, p. 225), a “tecnologia da liberdade”, como é adjetivada a internet, “[...] pode libertar os poderosos para oprimir os desinformados, pode levar a exclusão dos desvalorizados pelos conquistadores do valor”. Pois,

[...] a elasticidade da Internet a torna particularmente suscetível a intensificar as tendências contraditórias presentes em nosso mundo. Nem utopia nem distopia, a internet é a expressão de nós mesmos através de um código de comunicação específico, que devemos compreender se quisermos mudar nossa realidade. (CASTELLS, 2003, p. 11).

As novas formas de leitura não são a única mudança, tampouco são as mais significativas, mas permitem exemplificar nossas dificuldades de adaptação a esse novo entorno, bem como as dúvidas e expectativas que emergem em meio a essa

“desordem digital” (PONS, 2013). E, tais transformações, ao modificar a forma como fazemos, alteram também os modos como observamos e interagimos com esse entorno. Conforme Pons,

[...] la tecnología produce una mediación cognitiva, puesto que sin duda alguna los instrumentos que poseemos pueden cambiar, y de hecho cambian, no solo que hacemos y la manera en la que observamos, sino también, la realidad pasada, la perspectiva desde la cual la abordamos. Si Twitter, Facebook y las tecnologías sociales en general modifican nuestros comportamientos e incluso contribuyen a alimentar movimientos masivos, también nos hacen ver de outro modo nuestro entorno y, al constituirnos culturalmente, **nos obligan a interrogar el pasado en um sentido que puede ser inédito**. (PONS, 2013, p. 121, grifo nosso).

Dilton Cândido Santos Maynard (2016) têm se dedicado a propor algumas interrogações sobre as implicações teóricas e metodológicas da chamada história digital. “Quem será responsável por preservar o registro histórico da era digital? [...] Como arquivar *blogs*, reportagens ou vídeos produzidos na Internet? A quem caberá tal função?” ou ainda “Como emular o passado cibernético?”, são algumas das questões levantadas por Maynard (2016, p. 108-109). Maynard (2016) aponta algumas transformações que estão ocorrendo no ambiente de trabalho do historiador, porém recorda que a mudança é uma marca da história enquanto campo do conhecimento e que, portanto,

[...] é algo construído, mediatizado, comunicado e que responde a determinados anseios no tempo e no espaço. Indubitavelmente a história – se concebida como um campo de saber, com regras próprias para a sua produção – mudou no tempo. Mas a chegada de novas mídias, da Internet e o olhar apurado para o tempo presente não retiram de nós a preocupação típica do historiador. (MAYNARD, 2016, p. 107).

Em artigo, Lucchesi (2014) investiga as relações da história digital com a história oral, a história do tempo presente e a história pública, em virtude da crescente disponibilização dos testemunhos orais na internet, bem como outras formas de registro e divulgação de memórias pessoais e coletivas. Lucchesi (2014) define a história digital, como “braço histórico” das humanidades digitais, e lembra que

[...] mesmo após a chegada da Web 2.0 a história continua sendo uma ciência baseada em fontes, em um método específico e em debates entre os pares (Clavert; Noiret, 2013, p. 20). Nem as tecnologias, nem a história digital operam uma ruptura radical com estas bases, antes acrescentam nova mobília e ferramentas à oficina da história, mas os fundamentos da disciplina continuam os mesmos. (LUCCHESI, 2014, p. 52).

Lucchesi, em sua dissertação de mestrado (2014a), nos oferece um estudo comparado entre duas tendências historiográficas a *Digital History* (História Digital), nos Estados Unidos da América, e *Storiografia Digitale* (Historiografia Digital) na Itália, que apesar de comungar preocupações em comum em torno da relação da prática historiográfica com a Internet, apresentam divergências já na nomenclatura. A falta de consenso e homogeneidade no debate expõe esse momento de transição de uma cultura impressa para digital (LUCHESSI, 2014a). Segundo a autora,

[...] identificamos que há uma grande tendência nos dois lados estudados, a perceber o digital como algo capaz de designar algo novo. Se na Itália isto ainda não significa um campo disciplinar, pelo menos vimos que pode servir como uma metodologia para diversas outras formas de se fazer história, em seus vários domínios. A diferença é que atualmente, nos Estados Unidos, uma porção considerável dos historiadores que já fazem uso dessas ferramentas estão também se ocupando em pensá-las, elaborá-las e testá-las, ao passo que na Itália o desenvolvimento de *software* ainda é objeto de reflexão teórica (LUCHESSI, 2014a, p. 163-164).

Pons também destaca, justamente, que as interações com os meios digitais têm gerado novos campos de estudo e de trabalho, e suscitado o debate sobre serem as humanidades digitais e a história digital uma “nova disciplina” ou uma “transdisciplina”. Para o autor a história digital se entende de dois modos, tanto enquanto um processo geral, com efeitos revolucionários na atividade de investigação e docência histórica, mas também em vistas das mudanças de perspectivas e métodos, e cita as proposições de William Thomas III, para quem:

La historia digital es una propuesta para el examen y la representación del pasado que trabaja con las nuevas tecnologías comunicativas del ordenador, de internet y de sistemas de software. Por un lado, la historia digital es un espacio abierto de producción y comunicación académicas, que abarca el desarrollo de nuevos materiales didácticos y de recopilaciones de datos académicos. Por otro, se trata de un enfoque metodológico enmarcado por el poder hipertextual de estas tecnologías para hacer, definir, consultar y anotar asociaciones en el registro humano del pasado. Hacer historia digital, pues, es crear un marco, una ontología, a través de la tecnología para que la gente experimente, lea y siga un razonamiento sobre un problema histórico. (COHEN, 2008, p. 442-451 *apud* PONS, 2013, p. 63-64).

Em síntese, conforme esclarece Pons (2013, p. 62), “[...] si el pasado ocurre em várias dimensiones, ahora podremos ser capaces de restituirlo de forma múltiple”. E essas múltiplas formas de restituir do passado podem ser compartilhadas com os leitores, na medida em que é possível, apresentar não mais um texto linear e com uma estrutura fixa, mas um conjunto de elementos

interpretativos, de modo a permitir que tais leitores experimentem, participem, acessem os documentos, “joguem” com as informações e ofereçam novos pontos de vista. Instigam-se, portanto, muitas possibilidades para a forma como se pesquisa em história, mas também para as formas como essas mesmas pesquisas são apresentadas e, obviamente, para o ensino de nossa disciplina. De modo que o “[...] objetivo de la historia digital podría ser, indica Thomas, crear entornos a captaran a los lectores no tanto por la fuerza de un argumento lineal como por la experiencia de una mayor inmersión y por la curiosidad de establecer conexiones” (PONS, 2013, p. 64). Isso, contudo, não significa abrir mão dos “historiadores”, como bem ressalta Luchessi (2012, p. 8, grifo nosso),

Se é verdade que um dos problemas para os estudiosos da “historiografia digital” é a criação de um novo padrão de referências hipertextuais, que pouco preserva na forma as nossas tão conhecidas notas de pé de página, também é verdadeiro que pouco sabemos sobre como classificar os textos e ordená-los segundo alguma lógica que leve em consideração o lugar de fala de seus autores. **Um dos perigos do nosso tempo é, aliás, a produção de uma história sem historiadores**, facilmente encontrada na Internet em vários sites diletantes, com narrativas amadoras e, em determinados casos, comprometidas ideologicamente.

Estamos, portanto, diante dos caminhos e descaminhos de uma “nova historiografia”, uma *nova* prática na forma de escrever e produzir a história, “[...] nova porque, ora, se contrastada com as anteriores apresentará inovações ou desvios (que nem se positive o termo ‘inovação’, nem se negativize ‘desvio’, ambos servem para falar de diferenças)” (LUCCHESI, 2013, p. 9). E essas *diferenças* têm possibilitado, além de uma série de interrogações, a abertura de percursos distintos para a pesquisa, a escrita e o ensino de História. Como sugere Maynard (2016, p. 114), os historiadores – e acrescento, professores – não precisam ser hackers ou experts em informática, “[...] mais vale permanecer inspirado pelo ogro e buscar carne humana. Afinal de contas, é disto que trata a história, qualquer história, digital ou analógica, que mereça assim ser chamada”. E esse buscar da “carne humana”, significa atentar também, nas salas de aula da Educação Básica, para os jovens seres humanos que desviam o olhar do quadro “branco” para se dispersarem em mensagens enviadas para as telas coloridas dos seus celulares. O fascínio, evidente e compreensível, que as TDIC despertam nos estudantes – e em nós mesmos – deve ser uma das chaves para pensarmos em formas de incorporá-las ao ensino, ao invés de proibir e coibir seu uso no ambiente escolar.

3.2 ENSINO, HISTÓRIA E TDIC: FERRAMENTAS PARA UM LETRAMENTO CRÍTICO DIGITAL

Art. 1º - Fica proibida a utilização de aparelhos de telefonia celular dentro das salas de aula, nos estabelecimentos de ensino do Estado do Rio Grande do Sul. Parágrafo único - Os telefones celulares deverão ser mantidos desligados, enquanto as aulas estiverem sendo ministradas. (RIO GRANDE DO SUL, 2008, *online*).

Em janeiro de 2008 foi sancionada no Rio Grande do Sul a lei estadual de número 12.884, que proíbe o uso de celulares nas escolas do Rio Grande do Sul. Notadamente, a se perceber por essa dissertação, tal normativa vem sendo descumprida, inclusive com o aval de alguns docentes. No mesmo período em que a Assembleia gaúcha legislou sobre a utilização de dispositivos eletrônicos no ambiente escolar, leis similares foram discutidas nas assembleias legislativas de outros estados brasileiros como: São Paulo (Lei Estadual nº 12.730/2007), Rio de Janeiro (Lei Estadual nº 5.222/2008), Ceará (Lei Estadual nº 14.146/2008) e, também, no Congresso Federal (Projeto de Lei nº 2.246/2007). De modo geral, os pareceres dos deputados proponentes expressavam o exponencial aumento de aparelhos como celulares, *mp3* e outros, nos diferentes estratos da sociedade brasileira e destacavam que seu uso no ambiente escolar comprometia a atenção dos educandos. Na justificativa do projeto que tramitou no legislativo federal, constava que o mesmo se propunha a

[...] assegurar a essência do ambiente escolar, **onde a atenção do aluno deve estar integralmente direcionada aos estudos, na fixação do aprendizado passado pelos professores, sem que nada possa competir ou desviá-lo desse objetivo.** O uso do celular no ambiente escolar compromete o desenvolvimento e a concentração dos alunos, e são preocupantes os relatos de professores e alunos de como é comum o uso do celular dentro das salas de aulas. (BRASIL, 2007, *online*, grifo nosso).

Destaco nessa justificativa a concepção explícita de sala de aula enquanto espaço rígido de “transferência” de conhecimento e conteúdos, em que a atenção dos estudantes deve estar totalmente (sic) voltada para os professores. Tal entendimento do ambiente escolar só é “coerente”, atualmente, com outros projetos que enxergam os educandos enquanto “audiência cativa” dos docentes e, portanto, a proibição tornar-se-ia a medida efetiva a ser tomada. No documento em questão, além de desconsiderar os estudantes enquanto sujeitos, ignora que a sala de aula é

espaço de trocas e sociabilidade, em que os saberes, posturas e vivências dos educandos podem – e devem – ser levados em consideração. Ademais, ignora-se a figura do docente, enquanto “adulto de referência” (SEFFNER, 2016) cuja uma das tarefas é contribuir para que o jovem estudante perceba as marcas de sua existência. Na síntese de um querido mestre,

Um bom professor precisa entender que, em parte, o aluno “descobre”, em parte, ele inventa, criando novas verdades, produzindo novos vocabulários para falar do mundo. Não é possível permanecer na sala de aula lecionando por trinta ou mais anos e querer que os jovens simplesmente reproduzam o que pensamos. Um jovem não pode se preparar para o futuro apenas com a herança que lhe deixamos. Evidentemente que ele não pode desconhecer esse legado, e uma das funções da escola é justamente lhe apresentar essa herança. Mas ele pode fazer novas apropriações, redescritões originais, novos inventos, que não necessariamente constituam “erros”. Os jovens para quem damos aula são pessoas novas no mundo, e algumas coisas que eles fazem ou pensam talvez não caibam no vocabulário que usamos para descrever. Uma sala de aula é plena de questões emergentes. (SEFFNER, 2016, p. 54).

A presença de celulares e smartphones é uma das questões que têm emergido nas salas de aula e, ao mesmo tempo, são partes importantes das *invenções e novos vocabulários* levados ao ambiente escolar por influência dos estudantes e que, portanto, merecem nossa atenção. Flávia Caimi (2014), ao discorrer sobre esse novo contexto educativo, e recorda que a imersão dos jovens nesse mundo repleto de informação e facilidades “[...] torna inoperante, em definitivo, a prática de memorização e reprodução que tem dominado o ensino de história por décadas” (CAIMI, 2014, p. 169).

Diversas teorias da aprendizagem têm afirmado, ao longo de décadas, que os jovens aprendem ativamente, não são recipientes vazios à espera de serem preenchidos com os saberes dos professores. Ainda que essa ideia seja praticamente consensual entre os educadores atualmente, a implicação disso se coloca de maneira muito contundente e impactante nessa era digital em que nos encontramos, obrigando que todos os principais interessados na educação das novas gerações – pais, professores, gestores de políticas públicas e outros – olhem com muita atenção para os seus valores, reflitam sistematicamente sobre esse cenário e busquem o melhor caminho para conduzir os processos educativos. (CAIMI, 2014, p. 167).

Das legislações estaduais citadas, apenas a aprovada em São Paulo teve alteração recente para incluir no artigo ressalvas para permitir o uso de dispositivos eletrônicos nos casos em que os mesmos tenham finalidades pedagógicas (Lei nº 16.567, 2017), respeitando a autonomia dos docentes e reconhecendo que esses

artefatos podem ser vinculados a dinâmicas de ensino e aprendizagem. No caso do projeto de lei 2246/2007, que acabou sendo arquivado⁹, essa ressalva foi incluída quando das discussões na Comissão de Cultura e Educação da Câmara de deputados.

Embora alguns colegas professores concordem que o uso de celulares deva ser proibido no ambiente escolar, a escola em que atuo optou por deixar a cargo dos docentes gerir com seus estudantes essa questão de acordo com as dinâmicas de cada disciplina. Enquanto um dos professores recolhe os celulares e os armazena em uma caixa nas suas aulas, outra professora permite que os estudantes escutem música durante a realização de atividades, por exemplo. Entretanto, a lei estadual de número 12.884 de 2008 encontra-se fixada no mural nas salas de aula.

Marcella Albaine Farias Costa (2015), em suas reflexões acerca das implicações das tecnologias digitais para o ensino e a pesquisa em história, expõe que essas “[...] novas demandas no nosso ‘regime de historicidade’ (HARTOG, 2013), marcando sua especificidade na articulação com o saber histórico, convidando-nos a (re)pensar nossas práticas a respeito do lugar de historiadores e/ou professores de História” (COSTA, 2015 p. 159). Esse repensar das práticas incide sobre várias das nossas atribuições enquanto historiadores e professores de história como, por exemplo, a compreensão das formas de se experienciar o tempo. A autora problematiza as relações entre temporalidades e tecnologia, partindo de suas experiências docentes, e se apoia na noção de *narrativa histórica*, proposta por Paul Ricoeur (1983, 1985) e defendida por Carmen Teresa Gabriel e Warley da Costa (2011). Para esses autores,

[...] a associação discursiva entre temporalidade e narratividade histórica permite ressignificar as noções de passado, presente e futuro de forma a poder manter a tensão necessária entre as duas categorias de tempo de que nos fala Koselleck (1990) – campo de experiência e horizonte de expectativa – e simultaneamente significá-las não de forma positivada e essencializada, mas como elementos de uma mediação imperfeita e inacabada. (GABRIEL; COSTA, 2011, p. 135).

Carmen Teresa Gabriel (2012, p. 193), em outro estudo, discorre mais sobre a hermenêutica de Paul Ricoeur, destacando as especificidades da narrativa histórica, que se distancia da narrativa ficcional, uma vez que está atrelada a “[...]”

⁹ Atualmente, tramita a PL 104/2015, de autoria do deputado federal Alceu Moreira (PMDB/RS), com texto similar a última versão da PL 2246/2007. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=945492>.

procedimentos específicos da operação historiográfica”. Gabriel argumenta acerca do percurso do termo “narrativa” dentro dos debates historiográficos, empregado nos anos 80 e 90 de forma pejorativa e em associação a uma história tradicional, positivista e a uma concepção de tempo linear e evolutivo.

Para a autora, Ricoeur reabilita o termo narrativa, no quadro de sua hermenêutica, “[...] na medida em que incorpora elementos que permitem pensá-la como um discurso híbrido que opera simultaneamente com elementos tanto da história-ciência como da história-relato resultante do que esse autor nomeia de refiguração cruzada do tempo” (GABRIEL, 2012, p. 193). Dessa forma, segundo Gabriel, contribui para os debates acerca da cientificidade do conhecimento histórico, uma vez que “[...] mesmo admitindo que o ato de narrar comporta elementos de explicação”, a narrativa histórica ao “[...] incorporar a problematização e a crítica, distancia-se das tramas da narrativa de ficção” (GABRIEL, 2012, p. 194).

Ricoeur, em sua obra *Tempo e Narrativa*, confere centralidade a questão da temporalidade, ao entender a historicidade como “[...] capacidade que a História, como um ‘singular coletivo’, tem de dar uma resposta satisfatória à aporia da fragmentação passado, presente e futuro” (GABRIEL, 2012, p. 195). O tempo histórico é apresentado por Ricoeur, segundo Gabriel, como um “terceiro tempo narrado” e

[...] inventado pelos historiadores para dar conta de nossa experiência temporal situada no entrecruzamento do tempo natural e do tempo fenomenológico, esse filósofo contribui para a reafirmação da percepção do tempo histórico como elemento estruturante desse conhecimento, e coloca simultaneamente em outros patamares a discussão acerca da cientificidade na história. (GABRIEL, 2012, p. 201).

Sendo a narrativa um elemento estruturante do discurso historiográfico, conforme propõe Gabriel, torna-se profícuo para a autora pensar a noção de narrativa histórica em associação com os processos de produção dos saberes escolares e, para os fins desse estudo, mais especificamente nos atravessamentos da cultura digital com o ensino de história. Costa e Gabriel (2014) enxergam que a inserção do “digital” no currículo de história como um campo em aberto, com desafios e questões para serem trabalhadas, e se apoiam em Arruda (2011), para avaliar como promissor esse caminho no que diz respeito ao rompimento de uma perspectiva linear:

Ao contrário do modelo tradicional de aprendizagem – baseado em uma perspectiva linear –, no qual os bens culturais ficam encerrados em espaços físicos fechados a qualquer público, na perspectiva da aprendizagem mediada por tecnologias digitais, o conhecimento está vinculado aos sujeitos de diversas formas e meios, por meio de sua disponibilização em espaços públicos digitais, ainda que estes espaços estejam em processo de ampliação do seu acesso (ARRUDA, 2011, p. 4 *apud* COSTA; GABRIEL, 2014, p. 169).

É fundamental, portanto, problematizar os usos da tecnologia seja para a pesquisa como para o ensino de história, de modo a favorecer um processo de desnaturalização da história (COSTA, 2015), no sentido de romper com a lógica da memorização e da linearidade. Para a autora, as imagens, vídeos, os acervos virtuais e as distintas plataformas históricas online permitem operar, por exemplo, com a noção de simultaneidade, uma vez que “[...] possibilitam ao aluno trabalhar e experienciar didaticamente outros sentidos e percepções históricas que não pautados pela noção de evolução e progressão linear” (COSTA, 2015, p. 161).

Uma das especificidades dos meios digitais que tem contribuído para formulação de estratégias que rompem com esse “modelo tradicional” é a *hipertextualidade*, ou seja, possibilidade de mesclar vídeos, música, fotos, mapas e textos em um mesmo ambiente, de forma “[...] que um texto qualquer seja escrito em diversas camadas, fazendo uso de um, dois ou mais tipos de mídias no mesmo documento” (LUCCHESI, 2012, p. 6). Em seu livro “Hipertexto no cotidiano escolar”, Gomes (2011) se propõe a discutir questões teóricas mais amplas, referentes à leitura e produção de hipertextos, apresentando, inclusive, sugestões para o desenvolvimento de atividades em sala de aula. O hipertexto é definido, por Luiz Fernando Gomes (2011), como um texto exclusivamente virtual que por intermédio de *links* direcionam o leitor a outros conteúdos. É um texto que permite “[...] percursos diferentes de leituras e de construção de sentidos a partir do que for acessado e, conseqüentemente, pressupõe certa autonomia de escolha dos textos a serem alcançados através dos links” (GOMES, 2011, p. 15). Dessa forma, é um texto que o leitor constrói enquanto lê, acessando ou não os links disponíveis, uma vez que

[...] pode-se sempre argumentar que o fato de o leitor ter visto os links na página e não os ter escolhido, ou a própria existência dos links, já constituem uma forma de leitura, uma forma de produção de sentidos. Em outras palavras, as não escolhas também fazem parte dos sentidos, tanto subentendidos e os pressupostos, até porque é na liberdade de

“navegação” que se justifica a existência das opções representadas pelos links. (GOMES, 2011, p. 57-58).

Roger Chartier (1994), ao investigar as transformações nos suportes e nas práticas de leitura, destaca também essa característica do texto eletrônico em relação ao livro (texto escrito), no que se refere ao papel do leitor:

Não somente o leitor pode submeter o texto a múltiplas operações (pode indexá-lo, colocar observações, copiá-lo, desmembrá-lo, recompô-lo, deslocá-lo etc.), mas pode ainda tornar-se seu co-autor. A distinção, fortemente visível no livro impresso, entre a escrita e a leitura, entre o autor do texto e o leitor do livro, desaparece diante de uma realidade diferente: a em que o leitor transforma-se em um dos atores de uma escrita a várias vozes ou, pelo menos, acha-se em condições de constituir um texto novo, partindo de fragmentos livremente recortados e ajuntados. (CHARTIER, 1994, p. 192).

Para Marisa Massone (2014), a influência da internet e dos meios digitais tem “metamorfosado” os textos escolares e os próprios livros didáticos, e, por consequência, redefinindo as práticas de leitura. A disposição gráfica das páginas tem incorporando nas últimas décadas fotografias, imagens com cenas de filmes, “caixas” de textos laterais com notícias, gráficos, trechos de fontes primárias, entre outros, se assemelhado as páginas da web (MASSONE, 2014). A autora observa nos textos escolares elementos da hipertextualidade, na medida em que possibilitam “múltiplas direções de leituras”.

Los nuevos libros también presentan diversas propuestas de articulación de una página a otras que, si bien no son lexías unidas por enlaces electrónicos o *links*, de todos modos invitan a comportamientos nômades por parte de lectores, próprios de hipertextos. Es decir, se promueve un acceso a información de manera no secuencial, salteando de palavra a texto laterales o glosarios, de propuestas de actividades a secciones de otros capítulos o de un texto a un gráfico (MASSONE, 2014, p. 42).

Para corroborar as análises de Massone, é possível observar, na figura 2, a página de uma das coleções indicadas pelo Programa Nacional do Livro Didático do Ensino Médio, de 2018, em que dois vídeos são citados ao longo do texto com seus respectivos links disponibilizados ao fim do parágrafo. Ademais, há um destaque para a expressão “organizações indígenas”, no corpo do texto, e a explicação da mesma na lateral da página.

Figura 2 - Coleção História Sociedade & Cidadania 2 – Ensino Médio – Alfredo Boulos Júnior (p. 27)

Problemas dos indígenas hoje

Um dos principais problemas dos povos indígenas na atualidade é conseguir o reconhecimento do seu direito às terras em que habitam. O reconhecimento dessas terras pelo Estado tem ocasionado disputas acirradas, o que contribui para aumentar violência e as mortes no campo. De um lado, estão os indígenas e seus aliados; de outro, os fazendeiros, grileiros, madeireiros, posseiros e garimpeiros que não reconhecem os territórios de ocupação tradicional como terra indígena. ▣ 1

Outro problema é a invasão das áreas indígenas (já delimitadas) por fazendeiros, posseiros, madeireiros e garimpeiros desejosos de explorar as riquezas nelas existentes. Mais um problema, ainda, é que os povos indígenas são numerosos, falam línguas diferentes e estão espalhados por áreas distantes umas das outras, o que dificulta a luta deles por direitos. ▣ 2

▶

1. Dica! Documentário sobre a aldeia indígena Ribeirão Silveira, em Bertioga (SP). [Duração: 27 minutos]. Acesse: <<http://tub.im/gjq2e4>>.

2. Dica! Vídeo produzido pela ONU abordando os suicídios e o desespero de indígenas Tupi-Guarani no Brasil. [Duração: 9 minutos]. Acesse: <<http://tub.im/pta6nc>>.

As lutas dos povos indígenas

As organizações em defesa da causa indígena têm crescido em importância e representatividade.

Parte delas são **organizações indigenistas**, como o Conselho Indigenista Missionário (Cimi), órgão oficial da Igreja católica, e o Instituto Socioambiental (ISA), uma organização da sociedade civil de interesse público. Outra parte é formada por organizações lideradas pelos próprios indígenas.

Algumas dessas organizações estão ligadas a uma só aldeia, como a Associação Xavante de Pimentel Barbosa, no estado do Mato Grosso; outras reúnem vários povos localizados ao longo de determinado rio ou região, como a Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (Foirn); outras ainda possuem uma representação maior e mais variada, como a Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (Coiab), formada por mais de uma centena de povos. Em nível nacional, foi constituída a Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (Apib), que reúne representantes de organizações indígenas de todo o país e que, nos últimos anos, vem liderando manifestações em defesa dos direitos indígenas.



Foto: Zappanini/Pesiar

▼ Cacique Tafukumã, da nação Kalapalo, na Aldeia Aiha, em Querência (MT), 2009.

Organizações indigenistas: organizações voltadas à causa indígena.

CAPÍTULO 1 | AMÉRICA INDÍGENA **27**

Fonte: Acervo pessoal do autor.

A pesquisadora argentina afirma que essa transformação nas formas de circulação do saber e os novos materiais digitais “[...] están modificando las formas de leer, escribir y estudiar en las clases de la historia, impulsando a los profesores a formar conjuntamente lectores, espectadores e internautas” (MASSONE, 2014, p. 49). Marcos Silva (2011) ao analisar os desafios comunicacionais da *cibercultura*, aponta algumas distinções entre os livros impressos para a mídia digital e alerta para a importância dos docentes em perceber a emergência desses novos “leitores” que se formam junto com a inserção das TDIC. Conforme já assinalado, longe da dicotomia *emissor x receptor*, esses novos leitores, ademais de receptores, também interferem, manipulam, modificam a mensagem, reinventando-a (SILVA, 2011). Silva se inspira no conceito de *arte participacionista*, do artista Hélio Oiticica, criador do *parangolé*, para pensar a didática e a docência, em vista de uma comunicação interativa:

Com o parangolé, Oiticica questionou o conceito de arte como quadro ou escultura fixado em paredes e em pedestais para o espectador espiar, olhar e franzir a testa inteligente. Oiticica queria mais que isto. Ele questiona o modelo de comunicação presente nessa arte que é o da apresentação e não o da participação. E propõe o parangolé como obra para ser completada e não contemplada. Obra para participante interagir fisicamente e não meramente assistir e imaginar. [...] Esta é uma **ideia extremamente feliz para pensar a didática e a docência**. Imagine o professor trabalhando o conteúdo de História, de Geografia e Matemática, na perspectiva comunicacional do parangolé? (SILVA, 2011, p. 89, grifo do autor).

Desse modo, na *pedagogia do parangolé*, para além da mera “transmissão de conteúdo”, o aprendiz é convidado a criar sentido – interagir – junto com seus colegas e com o professor que propõe a aprendizagem (SILVA, 2011). Para Silva, o professor precisa ser um “sistematizador de experiências”, aquele que constrói uma rede – não uma “rota” – no sentido de oferecer possibilidades de múltiplas experimentações e expressões. Ou seja, significa antes de tudo que o professor não mais se posicione como detentor do monopólio do saber, mas como o que *disponibiliza* a experiência do conhecimento (SILVA, 2011). O autor utiliza o termo *disponibilizar*, também usado pelos designers gráficos de websites, numa acepção mais ampla que apenas *permitir*. Segundo Silva (2011, p. 95, grifo do autor), *disponibilizar* em sala de aula, se refere a três aspectos:

- **Oferecer** múltiplas informações (em imagens, sons, textos etc.), utilizando ou não tecnologias digitais, mas sabendo que estas, utilizadas de modo **interativo**, potencializam consideravelmente ações que resultam em **conhecimento**.
- **Ensejar** (oferecer ocasião de...) e urdir (dispor entrelaçados os fios da teia, enredar) múltiplos percursos para conexões e expressões com o que os alunos possam contar no ato de manipular as informações e percorrer percursos arquitetados.
- **Estimular** os alunos a contribuir com novas informações e a criar e oferecer mais e melhores percursos, participando como coautores do processo.

Há uma ressalva importante, feita pelo autor, que não deve passar despercebida: a aula interativa não é exclusivamente aquela que usa tecnologias digitais. É, antes de tudo, aquela que ocorre mediante participação, multiplicidade de conexões, bidirecionalidade e experimentações (SILVA, 2011), com ou sem recursos de mídias (computadores, tablets, acesso a internet) nas salas de aula, o que está em questão são as novas modalidades de aprendizagem que se apresentam a partir das TDIC. Em vista dessas considerações,

[...] o professor seria então aquele que oferece possibilidades de aprendizagens, disponibilizando conexões para recorrências e experimentações que ele tece com os alunos. Ele mobiliza articulações entre os diversos campos de conhecimento tomados como rede inter/transdisciplinar e, ao mesmo tempo, estimula a participação criativa dos alunos, considerando suas disposições sensoriais, motoras, afetivas, cognitivas, culturais, intuitivas etc. (SILVA, 2011, p. 96).

Tais novidades, devem ser pensadas “de modo específico en la historia como disciplina escolar, superando la promoción de ‘habilidades tecnológicas’ descontextualizadas” (MASSONE, 2014, p. 49). Como bem pontua Massone em outro artigo, “[...] enseñar a leer y escribir en las clases de historia hoy implica comprender el diálogo entre la escuela y los cambios culturales contemporáneos, producto del avanzado proceso de massmediatización” (MASSONE, 2012, p. 155).

Salto e Funes (2016) destacam que incorporação de elementos da cultura digital no ensino de história não deve se realizar apenas para a manutenção da rotina escolar. Em pesquisa realizada a partir de práticas de ensino com alunos da Educação Básica na Argentina, os pesquisadores estiveram preocupados em favorecer a formação de um pensamento e de uma consciência histórica mediante uma sequência didática que culminou com a elaboração e apresentação de dispositivos digitais (Power point) por parte dos estudantes. Dessa forma, os alunos puderam manipular tais dispositivos, mediante a seleção de vídeos e imagens, que

“[...] les permitieran realizar una construcción distinta a partir de sus propios operadores de aprendizaje (hipotetizar, interpretar, analizar, diseñar, comprender, entre otros)” (SALTO; FUNES, 2016, p. 387). Os autores afirmam que “[...] sin finalidades claras y un recorte temático acotado, las potencialidades de un dispositivo digital se diluyen solo en la mera prescripción de la enseñanza de la historia y se ven obturadas en su práctica concreta” (SALTO; FUNES, 2016, p. 388). Para Salto e Funes, é fundamental que as práticas de ensino, para além de apenas instrumentalizar, possibilitem que os estudantes consigam vincular os usos dos dispositivos digitais com o conhecimento histórico ensinado.

Em vista dessas transformações, as pesquisadoras Marcella Costa e Anita Lucchesi (2016) propõem reflexões para o que elas chamam “historiografia escolar digital”, enquanto aposta política para pensar e experimentar, nos espaços de formação e no “chão da escola”, as relações entre o ensino de história e as TDIC. Essa proposta contribui e se alinha aos projetos de formulação de um “web currículo de história”, entendido enquanto forma de integrar as principais características dos meios digitais ao currículo (ALMEIDA; SILVA, 2011). Como afirmam as autoras dessa proposta, integrar as TDIC com o currículo

[...] significa que essas tecnologias passam a compor o currículo, que as engloba aos seus demais componentes e assim não se trata de ter as tecnologias como um apêndice ou algo tangencial ao currículo e sim de buscar a integração transversal das competências no domínio das TDIC com o currículo, pois este é o orientador das ações de uso das tecnologias. (ALMEIDA; SILVA, 2011, p. 8).

Assim como Marisa Massone (2012), Costa e Lucchesi (2016) defendem o potencial pedagógico do hipertexto, enquanto instrumento para encorajar o pensamento crítico, em oposição a métodos de instrução passivos, e combater a descontextualização de fontes expostas nas redes. As autoras comentam os resultados da experimentação pedagógica desenvolvida por Valerie Burton e Robert Sweeny (2015), chamada Explaining Ourselves, em que foram disponibilizados documentos digitalizados para o manuseio e análise de estudantes.

Nesse experimento, os pesquisadores perceberam diferenças no manuseio e na análise que os estudantes fizeram utilizando documentos digitalizados. A diferença foi que um grupo trabalhou com uma versão que continha os textos introdutórios descritivos, que normalmente integram os arquivos digitais em bancos de dados online, e outro trabalhou com a mesma informação desse texto, mas distribuída em alguns balões espalhados pelo documento que poderia ser acessado/consultados pelos alunos caso esses

clicassem em ícones tipo alfinetes, fixados na digitalização. Segundo os autores, o simples fato de dispor a informação de uma forma diferente, e não apresentá-la/entregá-la de forma pronta, levou os alunos a explorarem o documento digital de outra forma, escaneando visualmente as páginas, lendo, observando e consultando os tais balões de forma aleatória, não-linear, enquanto buscavam as respostas para o questionário de crítica documental aplicado.

O experimento de Burton e Sweeny mostrou como a fonte apresentada online, navegável hipertextualmente, permitiu aos estudantes uma maior autonomia na exploração do material, ao deixá-los livres para mexer, ler e analisar o documento, individualmente, da forma como queriam, no seu ritmo, sem serem constrangidos ou sugeridos de alguma forma a realizar uma leitura única do documento. (COSTA; LUCCHESI, 2016, p. 239).

Costa e Lucchesi (2016) reforçam a importância de se fomentar experiências como essas, em vistas de se favorecer um “letramento crítico digital”. Outro exemplo de desenvolvimento de objeto pedagógico que fornece elementos para as reflexões sobre o ensino e aprendizagem por meio das TDIC é o mapa “Caminhos da Ditadura em Porto Alegre” construído no aplicativo MyMaps do Google pela historiadora Anita Natividade Carneiro (2018). Nesse trabalho foi criado um mapa virtual para o ensino da Ditadura Civil-Militar, destacando localidades de Porto Alegre que remetem a esse período, dividindo-as em quatro categorias: *locais de repressão*, *memória da repressão*, *locais de resistência* e *memória da resistência*. Além de demarcar os locais, links direcionam para vídeos, imagens, textos que colaboram para a compreensão do período. A historiadora destaca sete características que evidenciam o potencial pedagógico do mapa digital em questão, que são:

- 1) Cria alternativas a narrativas propostas pelo/a educador/a, pelos livros didáticos, outros meios de comunicação; 2) Reconhece a autoria na aprendizagem possibilitando tanto o/a educador/a quanto o/a educando/a criar e explorar mapas digitais; 3) Apresenta o conteúdo em uma linguagem mais próxima do público escolar; 4) Promove as histórias, culturas e vivências locais; 5) Estimula duas características do mundo globalizado e conectado: a criatividade e a colaboratividade; 6) Contribui para o reconhecimento da historicidade de lugares e da narratividade do espaço urbano; 7) Oferece materialidade do período através de fontes - fotos, jornais, músicas, filmes, documentários, trabalhos de conclusão de curso, teses e dissertações - buscando romper com discursos falsos sobre a época. (CARNEIRO, 2018, p. 55-56).

Os exemplos citados reforçam o papel da história, enquanto componente curricular da Educação Básica, de contribuir com o amplo processo de alfabetização vivenciado pelos estudantes, devendo, dessa forma, desenvolver as competências necessárias para navegar criticamente e efetivamente avaliar, criar, filtrar as

informações hoje disponíveis nas redes (COSTA; LUCCHESI, 2017). Para essas autoras, o desejável letramento crítico digital “[...] não se limita à habilidade técnica de manusear dispositivos e programas informático-digitais, mas se define pela busca da compreensão da experiência social inscrita na cultura digital” (COSTA; LUCCHESI, 2017, p. 235).

Em seus artigos sobre o tema, a pesquisadora Andrea Francisco Amat (2010) tem defendido um maior incentivo à inclusão das TDIC no espaço escolar, como forma de conter a “brecha digital” entre as pessoas e países que estão conectados e os que estão apartados das *redes*. Em uma sociedade onde dados, notícias e informação circulam em abundância e de forma cada vez mais rápida, garantir o acesso às TDIC, e ensinar a ler e a escrever por meio destas, são fundamentais para garantir, por exemplo, a liberdade de expressão e o direito à informação, valores tão caros a sociedades democráticas (AMAT, 2010).

Los esfuerzos deben dirigirse tanto a garantizar el acceso a las TIC’s como a aumentar la capacidad para procesar todo este torrente de información y poderlo transformar en conocimiento. Es decir, una Educación en Medios que permita a todos los ciudadanos “leer” y “escribir” los medios de comunicación de masas, viejos o nuevos. Es la manera de garantizar, en esta sociedad, la igualdad de oportunidades en el aspecto laboral, en la ámbito de participación ciudadana y en el desarrollo social y personal (AMAT, 2010, p. 5).

A autora aposta em uma “Educación en Medios” para conter essa “globalização midiática”, que tem como centro difusor de ideias e projetos políticos o norte global, “[...] con tendencia cada vez más pronunciada a crear un mundo en el que las referencias culturales sean la mismas, y casi siempre con el mismo origen: Estados Unidos” (AMAT, 2010, p. 6). Amat cita estudos (RAMONET, 2010) que apontam que das 300 empresas mais importantes de informação e comunicação, 144 são norte americanas, 80 estão sediadas na União Europeia e 49 no Japão. Esses dados podem ser tomados como uma expressão da *colonialidade poder e do saber* nas redes, e da importância de empreendermos estratégias para desvelarmos o discurso único dessa “globalização midiática” e, ademais, criarmos os meios de divulgar *conhecimentos* produzidos no *interior de outros centros*. Os meios de comunicação não têm contribuído para contextualizar a torrente de informação que tem circulado de forma rápida e difusa, nos deixando diante de uma cultura de mosaico desordenada e parcial (AMAT, 2010).

Recentemente, Mark Zuckerberg foi chamado ao Senado estadunidense para comentar o vazamento de dados de estimados 87 milhões de usuários da rede social Facebook pela empresa de consultoria política Cambridge Analytica, que trabalhou na campanha presidencial de Donald Trump em 2016 e na campanha para a saída do Reino Unido do Brexit.¹⁰ No início desse ano, a empresa já havia admitido em nota seu potencial em disseminar informações falsas e corroer a democracia¹¹. Em resposta ao questionamento “qual o efeito das mídias sociais sobre a democracia?”, divulgada no blog da empresa, e assinada pela diretora do Facebook para a política global, Katie Harbath, afirmou que a campanha presidencial nos EUA em 2016 mudou a percepção positiva que se tinha sobre a relação das redes sociais com as eleições, e admitiu a falha da empresa em tardar em identificar, por exemplo, o crescimento da disseminação de notícias falsas. No depoimento ao Senado, Zuckerberg reafirmou a lentidão do Facebook em coibir a exploração de dados por agentes externos para desestabilizar eleições, e prometeu mudanças para as eleições no Brasil e na Índia que ocorrem no corrente ano. As problematizações levantadas pela pesquisadora espanhola já alertavam, em 2010, para a importância de uma educação que leve em consideração os meios de comunicação para um exercício mais pleno da cidadania, uma vez que

[...] vivimos en una democracia de audiencias, con un debate público centrado en el relato y la construcción de personajes mediáticos, con un discursos que apelan a las emociones y sin un espacio público para el diálogo argumentado de propuestas políticas. Para el ejercicio de una verdadera ciudadanía, se torna fundamental conocer el funcionamiento de los medios de comunicación, de los responsables del marketing político y de los think tanks. (AMAT, 2010, p. 19).

Conforme explica a autora, “Educar en Medios” significa investir em estratégias para que não fiquemos reféns de um discurso único, homogêneo e simplificado, e dessa forma, propiciar aos estudantes as “[...] herramientas para una selección y contextualización de la información que permita ordenarla, procesarla y transformarla en conocimiento” (AMAT, 2010, p. 9). Assim como as demais autoras já citadas (MASSONE, 2012, 2014; COSTA; LUCCHESI, 2017), Andréa Francisco Amat (2010) argumenta que a educação em/com mídias, além de contribuir para a

¹⁰ Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/tecnologia/noticia/mark-zuckerberg-depoe-ao-senado-sobre-uso-de-dados-pelo-facebook.ghtml>. Acesso em: 11 maio 2018.

¹¹ Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/tecnologia/noticia/redes-sociais-podem-corroer-democracia-e-disseminar-falta-de-informacao-diz-facebook.ghtml>. Acesso em: 11 maio 2018.

motivação dos educandos dentro e fora da sala de aula, favorece a “alfabetização no século XXI”, na medida em que contribui para uma leitura crítica das informações que chegam até eles. Acrescento, as colocações das autoras, que o *letramento digital* auxilia também na possibilidade de uma leitura crítica e, principalmente, *descolonizante* do conhecimento produzido e difundido pelo norte global.

A escola, portanto, não pode ignorar as TDIC e as mudanças promovidas pela inserção dessas no ambiente escolar, bem como as novas linguagens que passam a compor o vocabulário das novas gerações. Conectar-se a essa realidade não significa, apenas, transpor para o *power point* textos que seriam copiados no quadro, ou selecionar vídeos para a reprodução em sala de aula. É, antes disso, um movimento de reconhecimento dessas transformações e de busca por estratégias que, levando em conta potencialidade e limitações das tecnologias, favoreçam sua integração e os usos pedagógicos das mesmas.

4 PERCURSOS DO PROFESSOR-PESQUISADOR: BUENAS LATINO-AMERICA DIGITAL

*Caminante, no hay camino
si hace el camino al andar
al andar si hace el camino
Y volver la vista atrás
si vê a senda que nunca
si há de volver a pisar.
Caminante, son tus huellas
en el camino y nada más.
Antonio Machado (2018) – Cantares*

Tomo de empréstimo a metáfora do *caminhar*, do poeta espanhol Antonio Machado, na tentativa de firmar que o percurso dessa investigação foi realizado a partir de escolhas que me conduziram a *caminhos* teóricos, metodológicos e também a *veredas* políticas e pedagógicas. Tentei, até esse momento da escrita, situar nesse trajeto a opção decolonial como referência para as reflexões e ações dessa trilha, em vista de suas contribuições para pensar o ensino da história da América Latina. Em seguida, aponto as potencialidades do uso das TDIC como ferramenta pedagógica para o ensino e aprendizagens no século XXI.

O que pretendo, na sequência desses passos, é refletir sobre como ocorreram essas andanças no espaço da sala de aula, me situando na condição de *professor-pesquisador* que, na circunstância do Mestrado Profissional em Ensino de História, se propôs a seguinte interrogação: *quais são as representações de América Latina que estudantes do ensino médio constroem a partir de mosaicos de informações veiculados por ferramentas da cultura digital?* Esse questionamento teve origem em inquietações surgidas nas minhas vivências e práticas na Educação Básica, ao longo dos cinco anos em que sou professor da rede pública estadual gaúcha.

Com base nos aportes de Ana Zavala (2008), entendo a pergunta formulada acima, como um “problema práctico”, ou seja, uma percepção pessoal sobre a própria prática de ensinar e que comove, perturba, instiga o empreendimento de um projeto de investigação pelo próprio sujeito (ZAVALA, 2008). Nessa condição, estou duplamente envolvido por esse problema: tanto enquanto sujeito da ação, mas também, enquanto indivíduo que tem levado a cabo essa pesquisa. A pesquisadora

uruguaia discorre mais sobre as formas como se levam adiante uma “investigación práctica de la práctica de la enseñanza”.

En principio, todo depende del problema, en el cual está naturalmente implicado el sujeto de la acción que es el mismo que el sujeto de la investigación, así que todo depende, en fin de cuentas, del sujeto de la acción (de enseñanza y de investigación, que no son entonces dos acciones separadas sino una misma). Primer dato, entonces, **la investigación práctica de la práctica de la enseñanza se hace enseñando**, y no sentado en un escritorio durante una licencia por año sabático. No se puede hacer – como ya hemos mencionado – si se abandona la enseñanza. (ZAVALA, 2008, p. 253, grifo nosso).

Para além do que pode parecer mero jogo de palavras, o que se pretende ressaltar na chamada “investigación práctica de la práctica de enseñanza” é a condição de sujeito dos professores, o que supõe assumir que o sujeito da prática é também seu teórico. Se aceitarmos que não existe prática pedagógica sem teoria, também é verdade que o oposto, uma teoria pedagógica sem prática, torna-se pouco profícuo e vazio de sentido. Ademais, não se trata de uma simples transposição entre quem elabora as teorias para quem as coloca em prática, “[...] porque las teorías (de la práctica) son en realidad el texto verbal de la práctica, y la práctica es ese texto hecho acción y nada más” (ZAVALA; SCOTTI, 2005, p. 27).

Avalio consistente a aproximação dessas colocações com o compromisso que os projetos decoloniais assumem de reconhecimento e valorização das práticas – não restritas, é verdade, as ações de docentes na escola, mas considerando também os movimentos sociais e os espaços não escolarizados–, entendendo-as enquanto pedagogias, que permitem questionar e desafiar a razão única da modernidade ocidental e o poder colonial ainda presentes (WALSH, 2013). “Prácticas entendidas pedagógicamente - prácticas como pedagogías” (WALSH, 2013, p. 28), como reitera Catherine Walsh, e pedagogias que, por sua vez, “[...] incitan posibilidades de estar, ser, sentir, existir, hacer, pensar, mirar, escuchar y saber de otro modo, pedagogías enrumbadas hacia y ancladas en procesos y proyectos de carácter, horizonte e intento decolonial” (WALSH, 2013, p. 28).

Com a valorização das práticas docentes, ademais, combate-se o *desperdício de experiências*, que de modo geral são desacreditadas e ocultadas pela tradição científica ocidental (SANTOS, 2010). E, retomando as contribuições de Ana Zavala e Magdalena Scotti (2005), ao investir em narrativas de professores sobre suas

próprias práticas de ensino, estas “palavras pensadas” colaboram para uma melhor compreensão do fazer (e do constituir-se) docente.

La idea de que la práctica expresa al sujeto (de la práctica) supone que la teoría que acompaña y guía esa acción pertenece a esse sujeto, que es su autor de la misma manera que es autor y actor de la acción (es decir, agente). La relación teoría-práctica ha venido pues a quedar atrapada en los juegos identitarios y autobiográficos del sujeto de la práctica, que es el encargado de filtrar significativamente saberes formales y experiencias para perfilar una línea de acción, por ejemplo, en materia de enseñanza de la historia. (ZAVALA; SCOTTI, 2005, p. 17).

O Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), ao qual estou vinculado, tem sido um espaço privilegiado de interlocuções e conformação desse sujeito professor-pesquisador, uma vez que tem permitido “[...] aprofundar o entendimento sobre problemáticas de pesquisa no ensino de História, bem como sobre o papel da epistemologia da História na construção de narrativas que são, ao final, teorizações” (GIL *et al.*, 2017, p. 14). Essa aproximação de escola com universidade, atreladas a concepções que desfazem qualquer hierarquia que se possa estabelecer entre ambas, são fundamentais, pois proporcionam “[...] uma pesquisa qualificada pela experiência da sala de aula e um ensino renovado pela vivência com a pesquisa” (GIL *et al.*, 2017, p. 11).

Henry Giroux (1997), pedagogo estadunidense, colabora com essa reflexão, na medida em que critica a tendência em colocar os professores no papel de “técnicos”, “[...] cuja função, então, torna-se administrar e implementar programas curriculares, mais do que desenvolver ou apropriar-se criticamente de currículos que satisfaçam objetivos pedagógicos específicos” (GIROUX, 1997, p. 158). É digno de nota – e repúdio – que essa tendência vem sendo reforçada, no presente contexto político da educação brasileira, seja por projetos como o autointitulado “Escola sem Partido”, que constroem e censuram a liberdade docente, ou nas restritas oportunidades de participação de professores e entidades de classe na elaboração de propostas educacionais e currículos, cuja Base Nacional Curricular Comum em vias de implementação é o mais significativo exemplo. As palavras de Giroux, embora relacionadas aos projetos de neoliberalização da educação dos anos 1990, também emprestam sentido e significado para esse momento atual:

O clima político e ideológico não parece favorável para os professores no momento. Entretanto, ele de fato lhes oferece o desafio de unirem-se ao debate público com seus críticos, bem como a oportunidade de se

engajarem em uma autocrítica muito necessária em relação à natureza e finalidade da preparação dos professores, dos programas de treinamento no trabalho e das formas dominantes da escolarização. (GIROUX, 1997, p. 158-159).

Encarar os professores e professoras enquanto intelectuais é substancialmente importante, recuperando o sentido político de sua prática e todo seu potencial enquanto estudiosos e profissionais ativos e reflexivos (GIROUX, 1997). É necessário, para Giroux, tornar o político mais pedagógico, e o pedagógico mais político, no sentido de estimular pedagogias emancipadoras, que contribuam para o pensamento crítico dos estudantes e argumentem em prol de um mundo qualitativamente melhor. E complementa, “[...] é importante não apenas encarar os professores como intelectuais, mas também contextualizar em termos políticos e normativos as funções sociais concretas desempenhadas pelos mesmos” (GIROUX, 1997, p. 162).

Por esse motivo, considero viável, também, a aproximação dessa dissertação com uma perspectiva de “*pesquisa-intervenção*”, uma vez que esta “[...] amplia as bases teórico-metodológicas das pesquisas participativas, enquanto proposta de atuação transformadora da realidade sócio-política, já que propõe uma intervenção de ordem micropolítica na experiência social” (ROCHA, 2003, p. 67). Nesse duplo envolvimento de professor-pesquisador, ao qual estou implicado, a opção por uma escrita em primeira pessoa do singular é um dos recursos que uso para evidenciar as marcas dessa *intervenção*. Em síntese,

[...] o que se coloca em questão é a construção de uma “atitude de pesquisa” que irá radicalizar a ideia de interferência na relação sujeito/objeto pesquisado, considerando que essa interferência não se constitui em uma dificuldade própria às pesquisas sociais, em uma subjetividade a ser superada ou justificada no tratamento dos dados, configurando-se, antes, como condição ao próprio conhecimento (Santos, 1987, Stengers, 1990) (ROCHA, 2003, p. 67).

Ao descrever as práticas de ensino desenvolvidas, busco apresentar apontamentos da análise realizada nos contornos de uma narrativa que permita uma *reflexividade* (COLOMBO, 2005, 2016). Ou seja,

[...] um tipo de escrita que, mesmo renunciando a um pretensão privilégio de neutralidade científica do pesquisador, não se exime da tentativa de oferecer uma descrição e uma análise o mais possível fiel e documentada das relações e dos acontecimentos assim como foram percebidos e, e alguns casos, construídos pelo pesquisador. (COLOMBO, 2005, p. 283).

A narrativa reflexiva se propõe a apresentar as intrínsecas relações entre o sujeito pensante e a realidade externa no processo de produção de conhecimento sobre o mundo (COLOMBO, 2016). Afasta-se de uma visão que contrapõe subjetividade e objetividade, para evidenciar que ambas compõem

[...] o resultado daquilo que se põem em jogo de cada processo humano de significação, que ao organizar a realidade em uma ordem simbólica particular, produz espaço para a existência tanto da subjetividade do agente como da objetividade do contexto da ação (COLOMBO, 2016, p. 19).

E, para isso, estabelece conversa com outras vozes “[...] (diálogo interno com o texto, diálogo com o leitor, capacidade de provocar debate público). Abre-se à discussão, convida ao diálogo; não fecha, não afirma, mas anuncia, propõe (antecipa), sugere, provoca (chama para fora, faz sair)” (COLOMBO, 2016, p. 20). Dessa forma,

[...] a narrativa produz reflexividade quando se articula como diálogo, quando aciona a circularidade entre pergunta e resposta. A narrativa reflexiva nunca está acabada é sempre o próximo passo que a faz avançar e tornar possível. É nessa articulação entre pergunta e resposta, entre diferentes vozes, que o processo de construção da realidade e seus efeitos de conhecimento e poder tornam-se evidentes. (COLOMBO, 2016, p. 24).

Reafirmando as intencionalidades dessa investigação e as escolhas que permearam seu fazer, me disponho a esse *diálogo*, apresentando nas próximas linhas a sequência didática pensada e refletida ao longo dessa dissertação, elencando as etapas que estavam previstas pela mesma e os materiais utilizados. Em seguida, inicio a análise e apreciação dos desdobramentos – e imprevistos – da prática, tomando por fio condutor os objetivos da própria sequência didática. Compreendo, entretanto, que não existe uma vinculação direta entre aquilo que se pretende ensinar e a aprendizagem propriamente tida pelos estudantes (ZAVALA, 2008), o que implica considerar que diversos fatores possam interferir nas ações previstas, e desde já alertar que mesmo sendo “malsucedidas” ou ocorrências fora do proposto aqui, continuarão sendo fruto desta análise e reflexão.

4.1 SEQUÊNCIA DIDÁTICA: BUENAS AMÉRICA LATINA DIGITAL

1. Tema:

A sequência que é objeto de análise dessa dissertação foi denominada “Buenas América Latina Digital”, e pretendeu abordar a história e a cultura latino-americana no século XX, incorporando elementos das chamadas tecnologias da informação e da comunicação (TICs), mais precisamente os QR Codes – códigos que podem ser decodificados por celulares com câmera, direcionando o usuário a um texto ou link de site, vídeo, imagem ou áudio. As atividades foram organizadas em três grandes etapas, a saber: uma primeira destinada a introduzir o conceito de América Latina e onde será realizado um questionário de sondagem acerca de conhecimentos prévios e curiosidades dos estudantes; uma segunda etapa com atividades em torno dos QR Codes; e, por fim, foi realizada uma Roda de Conversa, etapa que também contará com um questionário de averiguação.

2. Objetivos:

- Desenvolver a noção de América Latina, questionando a colonialidade de nossos saberes e desenvolvendo as noções de proximidade e distanciamento nos processos históricos latino-americanos;
- Estimular que os estudantes formulem perguntas acerca de diferentes sujeitos, movimentos e processos que sejam reconhecidos como representativos da pluralidade e diversidade dessa região;
- Permitir que os estudantes vinculem os usos das TDIC com o conhecimento histórico produzido acerca da América Latina;

3. Detalhamento das atividades

Etapa 1: Introdução

1º Momento – *Atividade de sondagem* [1º período]

Nesse primeiro momento, os estudantes deverão responder um questionário acerca de suas impressões sobre a América Latina e conhecimentos prévios sobre a história e cultura da região (*ver anexo 1*). Os dados colhidos serão utilizados no início da oficina, como forma de introdução para a discussão que será realizada sobre a América Latina.

2º momento – *Representações da América Latina* [2 períodos]

Para esse momento, será conduzida uma discussão com os estudantes sobre as formas como a América Latina está representada em três produções: a primeira delas textual, um trecho do livro “As Veias Abertas da América Latina”; a segunda delas imagética, a obra o “Mapa Invertido”, de Torres Garcia; e por fim, a letra e a música Latinoamerica (2010), composição de Eduardo Cabra, Rafael Rafa Arcaute e René Pérez, do grupo porto-riquenho Calle 13.

2ª etapa: QR Codes

1º momento – *Decifrando QR Codes* [previsão de 2 períodos]

Para esse momento, foi criado um conjunto de cartelas com QR Codes (*conforme a figura ao lado*) contendo informações referentes a sujeitos, processos ou atividades do século XX latino-americano. São 42 cartelas que compõe o que chamo de mosaico sobre a América Latina, uma vez que esses “fragmentos” de informações combinados entre si apresentam uma imagem do continente. Esses códigos estão divididas em 6 temáticas diferentes: *Paisagens Naturais e Urbanas, Esportes, Arte e Cultura, Festividades, Movimentos Sociais e Processos Históricos*. Na seleção das informações que comporiam o mosaico, busquei que cada temática cumprisse três requisitos: primeiro, tivessem ao menos duas referências a América Central; segundo, ao menos uma informação relativa aos povos indígenas latino-americanos; e, por fim, que o Brasil estivesse representado em algum código. Na tabela abaixo é possível ter um panorama geral das temáticas e seu conteúdo.



Tabela 1 - Panorama geral das temáticas e conteúdos dos QR Codes

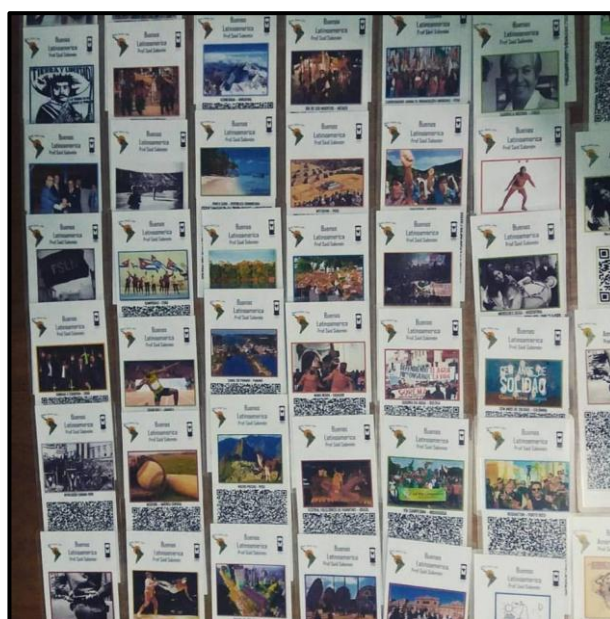
ESPORTES	PAISAGENS NATURAIS E URBANAS	FESTIVIDADES	PROCESSOS HISTÓRICOS	ARTE E CULTURA	MOVIMENTOS SOCIAIS
Lucha Libre (México)	Canal do Panamá (Panamá)	Dia de Los Muertos (México)	Revolução Mexicana (México)	Chaplin Colorado (México)	Zapatismo (México)
Usain Bolt (Jamaica)	Punta Cana (República Dominicana)	Pipas Gigantes (Guatemala)	Revolução Nicaraguense (Nicarágua)	Reggaeton (Porto Rico)	Via Campesina (Nicarágua)
Beisebol (América Central)	Machu Picchu (Peru)	Carnaval (Uruguai)	Revolução Cubana (Cuba)	Gabriela Mistral (Chile)	Processo de Comunidade Negra (Colômbia)
Olimpíadas (Cuba)	Deserto do Atacama (Chile)	Mama Negra (Equador)	Imigrações (Haiti/Brasil)	Mercedes Sosa (Argentina)	Mães da Praça de Maio (Argentina)
Copa Libertadores da América (América do Sul)	Aconcágua (Argentina)	Feira das Flores (Colômbia)	Operação Condor (América do Sul)	Cem Anos de Solidão (Colômbia)	Revolta dos Pinguins (Chile)
Estádio Nacional do Chile (Chile)	Floresta Amazônica (América do Sul)	Inti Raymi (Peru)	Neoliberalismos (América do Sul)	Mapa Invertido (Uruguai)	Guerra da Água (Bolívia)
Jogos Mundiais Indígenas (Brasil/ América do Sul)	Cidade de São Paulo (Brasil)	Festival Folclórico de Paritins (Brasil)	Guinada a esquerda (América do Sul)	Artes Visuais Contemp. dos Povos Indígena (América do Sul)	Coordenadora Andina de Organizações Indígenas (Peru)

Fonte: elaboração própria.

Os textos de cada código foram produzidos por mim e, através do site <https://br.qr-code-generator.com/>, convertidos em QR Code. Estes textos têm um máximo de 300 caracteres, limite para que o código funcione em modo *offline* (sem a necessidade de acesso a internet). Cada cartela tem 10 cm de largura por 22 cm de altura e, além do QR Code, apresentam uma identidade visual (com título da atividade e o nome do professor) e uma imagem, conforme a ilustração ao lado. Em aula, a dinâmica funcionará da seguinte forma: os estudantes, divididos em grupos com 4 ou 5 integrantes em cada, e fazendo uso de seus celulares, terão que decifrar os códigos e responder um questionário a partir das informações obtidas (*ver anexo*

2). O primeiro código decifrado definirá a temática – conforme sugere a primeira atividade do questionário – e os grupos deverão buscar mais informações da sua temática. Os demais códigos irão circular pelos grupos, e deverão ser decifrados para a realização da atividade. Por mais que a cartelas tenham, além do código, uma imagem ilustrativa da informação a que faz referência, imagino que será difícil identificar apenas por elas as temáticas, o que implicará que os estudantes tenham que interpretar as informações de vários códigos para a resolução do questionário, e não apenas os outros 6 restantes da sua temática. Espero, principalmente, que os educandos consigam pensar sobre a representatividade para América Latina das pessoas, eventos, grupos ou processos presentes na sua temática.

Figura 3 - Vista geral dos Qr Codes Buenas América Latina



Fonte: acervo pessoal do autor.

2º Momento – Produzindo QR Codes

Concluída a atividade com os QR Codes, será solicitado aos grupos pensarem uma nova temática e criarem no mínimo 5 novos códigos com informações, vídeos, sites, imagens, *perguntas* sobre a temática elegida, sendo necessário que um deles contenha uma definição de América Latina. Os estudantes serão orientados a serem criativos para apresentação dos mesmos, e para a realização dessa atividade em casa terão um prazo de 2 semanas. Essas

produções, juntamente com a resolução e os apontamentos realizados pelos grupos de estudantes no questionário do momento anterior, será um segundo objeto de análise desse projeto.

3ª Etapa:

1º Momento: *Roda de conversa* [2 períodos]

Para finalização dessa sequência didática será proposta uma roda de conversa para o debate sobre a América Latina apresentada nos códigos, como também sobre os usos dos QR Codes em sala de aula. Esse momento poderá se tornar profícuo para dar continuidade aos debates levantados na sequência didática, podendo focar uma discussão acerca da cultura digital, procurando destacar as particularidades da linguagem por meio das TDIC. Pode servir ainda para que os estudantes apresentem para seus colegas as temáticas e códigos criados na oficina. Espera-se, principalmente, que os estudantes comentem as práticas da oficina avaliando-as em vistas dos objetivos que guiaram sua formulação. Os estudantes avaliarão a sequência didática em um último questionário que será respondido em aula (ver anexo 3).

4.2 ESCOLA: ESPAÇO DA DOCÊNCIA E DA PESQUISA

As atividades foram realizadas no primeiro trimestre letivo de 2018, na Escola Estadual de Ensino Médio Osvaldo Aranha, localizada no bairro Ideal do município de Novo Hamburgo, região metropolitana de Porto Alegre. Nessa instituição, estou responsável por lecionar a disciplina de História em oito turmas, quatro do primeiro ano e outras quatro do segundo ano do Ensino Médio. As turmas têm uma carga horária semanal da disciplina de três períodos, com 50 minutos cada.

Destaco que ao longo da elaboração dessa sequência didática, meu objetivo era desenvolvê-la com estudantes do terceiro ano do Ensino Médio, uma vez que vinha trabalhando com turmas dessa série nos últimos anos. Esse ano, porém, não fiquei responsável por nenhuma turma dessa etapa, de modo que no momento de iniciar as práticas, optei por realizá-la com os segundos anos.

Embora prevista, originalmente, para a série seguinte, percebi a potencialidade dessa sequência didática para introduzir as discussões previstas no

plano de estudos da instituição para a disciplina, que estabelece como conteúdos iniciais de História do primeiro trimestre: *Renascimento Cultural; Império Colonial Português e a Colonização da América Espanhola*. Nesse aspecto, a especificidade – e limitação – da prática realizada fica evidente, na medida em que não estou me propondo a reformular a matriz curricular da disciplina na escola. Acredito que essa reformulação é necessária, porém isso envolveria outros sujeitos e demandaria um projeto mais amplo a ser empreendido. Com essa sequência didática, a partir de uma perspectiva decolonial, o que sim pretendo é estimular algumas *rachaduras* nesse currículo, que por menores que sejam possam servir para estimular *aprendizagens, desaprendizagens e reaprendizagens* acerca da América Latina (WALSH, 2013).

Apresentarei as produções e as formulações dos estudantes de duas das turmas em que trabalhei, por considerar que ambas dão conta de expressar uma variedade de posicionamentos e questões suficientes para a análise que será desenvolvida. A primeira delas, identificada como Turma A, tem 25 estudantes matriculados, por contar com um educando com necessidades educacionais especiais, seguindo dessa forma as orientações que regulamentam a Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino¹². A atividade de sondagem ocorreu no dia 8 de março, enquanto que as atividades da segunda etapa com os QR-Codes ocorreram no dia 22 de março, e a roda de conversa no dia 9 de maio. O estudante em questão não compareceu no dia de realização da última atividade, porém as etapas anteriores foram realizadas por ele de acordo com suas condições pedagógicas específicas, não sendo necessária adaptação curricular para o mesmo. A turma B, por sua vez, tinha 34 estudantes matriculados no início do ano letivo, e a atividade de sondagem ocorreu no dia 6 de março; na semana seguinte, no dia 13 de março ocorreu o trabalho com os códigos, e a roda de conversa, no dia 23 de abril. Embora a sequência didática tenha se iniciado na mesma semana, em ambas as turmas, o “descompasso” entre as datas de realização das etapas seguintes expressam as especificidades de cada turma – para a turma A, foi necessária uma aula a mais para o segundo momento da etapa de introdução – e também as

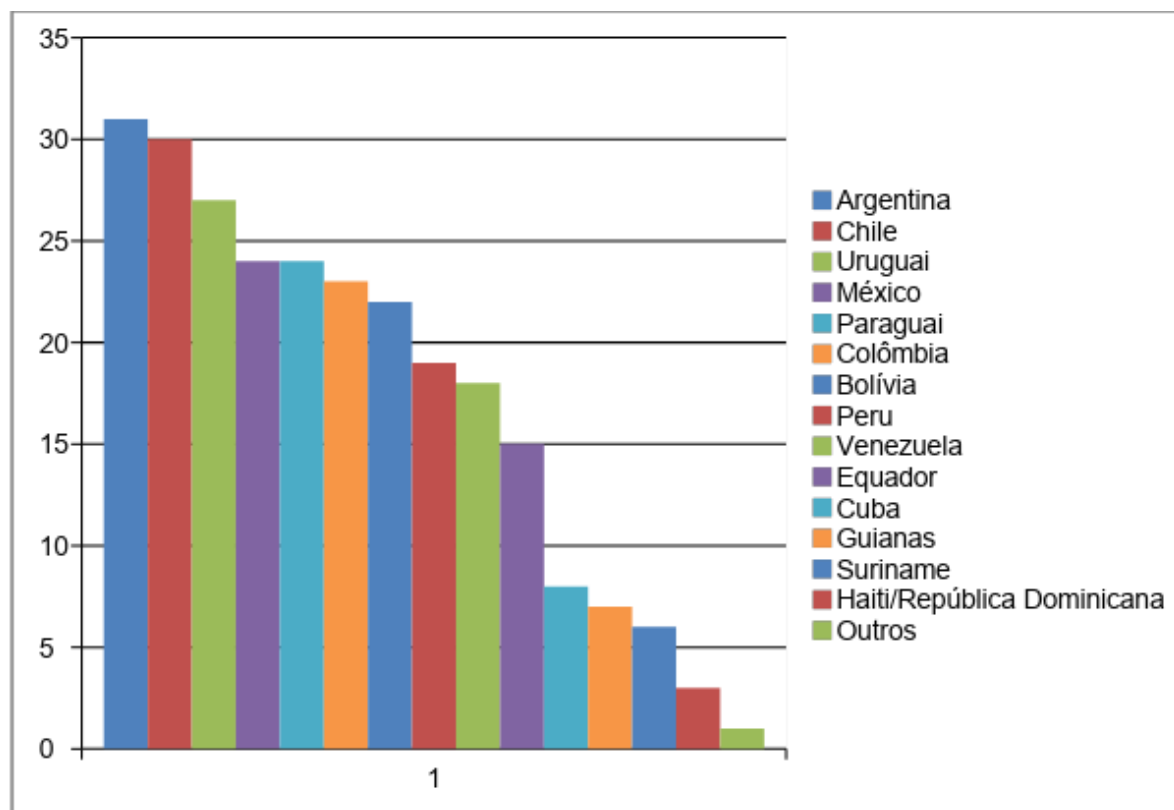
¹² “19 – A escola comum, na constituição das turmas, pode incluir, no máximo, 3 (três) alunos com necessidades educacionais especiais semelhantes por turma, devendo ser admitida a lotação máxima de 20 (vinte) alunos na pré-escola, 20 (vinte) nos anos iniciais do ensino fundamental e 25 (vinte e cinco) nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio.” Disponível em: <http://www.faders.rs.gov.br/legislacao/5/403>. Acesso em: 26 set. 2018.

dinâmicas internas da escola, como por exemplo as mudanças de horários de uma semana para outra, comum no início do ano letivo. Ponto também que para a Turma A, o questionário proposto na Roda de Conversa, foi respondido em duplas, por pedido dos próprios estudantes, no dia da realização do mesmo, enquanto que na turma Turma B, o mesmo foi respondido individualmente.

Para iniciar a análise das produções dos estudantes, apresento os dados obtidos na primeira atividade da sondagem, em que os estudantes indicavam em um mapa da América Latina em branco, a localização dos países da região e uma legenda com alguma informação histórica ou cultural sobre o mesmo. Aproveitando a disposição usual dos estudantes na sala de aula, a atividade foi realizada em duplas e, ao contrário do previsto na sequência didática, foram necessários dois períodos para seu desenvolvimento. Foi necessário reforçar ao longo da atividade, a importância de responderem de forma sincera o que lhes era solicitado, sem medo de “errar” ou de perderem “nota” por equívocos cometidos. Isso porque a primeira fala feita pelos estudantes era justamente “sor, eu não sei”, “eu não lembro nada”, “eu vou entregar em branco tudo”.

Ao perceberem na atividade a presença de um mapa, alguns ainda questionavam, em tom de ironia, se seria uma aula de geografia ou de história. Expliquei que o conhecimento do território latino-americano, e dos países que faziam parte da região, também compunham os estudos históricos. Contudo, no percurso da atividade, como tinha mais interesse nas informações que eles apontariam sobre os países, permiti que algumas duplas criassem legendas, mesmo que não soubesse a localização no mapa, e auxiliei os estudantes que me perguntaram, ao longo da sondagem, expressando dúvidas sobre determinadas localidades, como por exemplo: Colômbia e Venezuela. Na tabela abaixo, são apresentados o número de referências aos países latino-americanos, nessa primeira atividade, a partir dos dados obtidos nas turmas A e B:

Gráfico 1 - Número de referência aos países na atividade de sondagem



Fonte: Elaboração própria.

A Argentina foi o país citado em todos os 31 questionários, somando-se as duas turmas, e o que gerou uma maior variedade de informações a respeito, desde referências ao *Tango* e a *Buenos Aires*, mas também a jogadores de futebol – como *Messi* e *Maradona* –, e pontos turísticos. O segundo país mais citado foi o Chile¹³, com 30 citações, com destaque para aspectos geográficos, como a *Cordilheira dos Andes* e o *Deserto do Atacama*, e climáticos, como *neve* e *frio*.

O Uruguai foi o terceiro em número de menções, com muitas referências, na turma B, à *maconha* e a política de *legalização*, em vigor no país vizinho. Era comum perceber em algumas duplas, o temor em colocar referências às drogas na atividade: “*podemos colocar legalização da maconha, sor?*”, questionavam. Na turma A, por sua vez, as referências ao Uruguai ficaram centradas no *chimarrão*, no

¹³ Uma informação que julgo relevante é que, após a atividade de sondagem, no momento de discussão da letra da música Latinoamericana, fui informado pelos estudantes da Turma A que uma das alunas da classe era *chilena*, situação que até então eu desconhecia. Talvez esse fato explique que, em alguns questionários dessa turma, tenha aparecido um prato bem específico da culinária chilena, que é o *pastel de milho*, chamado “Umita”.

churrasco, e na *carne bovina*. Algumas referências a *preço barato* permitem supor que alguns estudantes já viajaram pra alguns desses países. Porém, destaco que há citações a *legalização da maconha*, nessa turma, mas relacionando tal política a Colômbia. Aliás, sobre esse país, a maioria das citações giram em torno a um estereótipo comum que é o do *tráfico de drogas – narcotráfico, cocaína, drogas* – e a figura de *Pablo Escobar, “El Chapo”*, que nos últimos anos virou personagem de documentários e séries, se tornando ícone da cultura popular recente. Foram contabilizadas 26 menções para as expressões *tráfico, narcotráfico, drogas, maconha e cocaína*, que aparecem também, de forma mais singular, nas legendas referentes a Paraguai, Bolívia e Peru.

Com 24 menções cada, México e Paraguai empatam em número de citações. O primeiro é lembrado principalmente pela culinária – *Pimenta, Tacos, Guacamole, Tequila* –, mas também pela festividade do *Dia de los Muertos*, e por sua relação de *fronteira* com os EUA. *Comércio e produtos* foram duas expressões recorrentes usadas para definir o Paraguai, embora tenham aparecido, também, referências a *contrabando, produtos falsificados e muamba*. Na sequência aparece a já referida Colômbia, com 23 menções, seguida por Bolívia, Peru e Venezuela, com respectivamente 22, 19 e 18 citações. As referências a esses países passam a ser mais variadas em relação aos outros, embora haja recorrência em relação ao Peru a civilização *Inca* e a cidade de *Machu Picchu*. A situação política e social são os principais focos das legendas sobre a Venezuela que citam: *socialista, ditadura, crise e fome*. Dos presidentes em exercício na região, o único citado é justamente o venezuelano Nicolas Maduro, embora Fidel Castro tenha sido citado em dois questionários, e em um deles associado à Venezuela. Mesmo que não explicitado, fica evidente o peso das informações veiculadas pela mídia tradicional na conformação da ideia de América Latina. A Bolívia, por sua vez, é lembrada em alguns questionários pela *altitude* e por *não ter saída para o mar*.

Expressões como *pobreza e fome* somam oito ocorrências e aparecem associadas à Venezuela, Bolívia, Cuba e Haiti. Para os demais países, como Equador, Panamá, Guiana e outros, as menções são mais específicas e menos recorrentes, em virtude dos mesmos terem sido citados em poucos questionários, porém fica evidente, pelo número de referências, um desconhecimento maior dos países centro-americanos. Cabe comentar que em dois questionários foram

apontados países que não fazem parte do continente latino-americano que são: Itália, Portugal e Alemanha em um único questionário; e Ilhas Maldivas, em outro.

De modo geral, acredito que esse primeiro exercício foi importante para preparar os estudantes para as demais atividades do questionário, e para o restante da sequência didática como um todo, se constituindo no único momento em que foram instigados a pensar sobre os países latino-americanos em separados. As próximas atividades abordaram a América Latina como um todo e, embora sejam citados processos ou movimentos exclusivos de alguns países, estes estiveram sempre dentro de uma temática em comum ao continente (por exemplo, as “Madres de la Plaza de Mayo” são abordadas juntamente com outros movimentos sociais latino-americanos). Seguirei esta análise pelo objetivo sintetizado da seguinte forma: *estimular que os estudantes formulem perguntas acerca de diferentes sujeitos, movimentos e processos que sejam reconhecidas como representativos da pluralidade e diversidade dessa região*. Dentro dessa proposta, surgiram questões como esta:

Porque a gente não aprende sobre a cultura desses países que conhecemos tão poucos? (TB)¹⁴

A interrogação acima, formulada por estudantes da turma B, além de uma exigência explícita, apresenta uma importante conclusão sobre a história da América Latina: “conhecemos tão poucos esses países”. Acredito no potencial das perguntas para explorar algumas visões construídas sobre a região. Na sequência, os estudantes que formularam a pergunta anterior, apontam o assunto que os mesmos têm interesse e curiosidade:

Porque não aprendemos mais sobre as guerras que ocorreram nesses países? (TB)

Ao dedicar espaços para a formulação de perguntas dos estudantes, tomo como referência o diálogo que Paulo Freire tem com Antonio Faúndez no livro “Por

¹⁴ Para distinguir do restante do texto, as produções dos estudantes serão transcritas – com pontuais correções ortográficas – com uma fonte distinta, e serão acompanhadas das siglas TA, para produções de estudantes da turma A, e TB, para as produções de estudantes da turma B. Desse modo, conforme acordado com os estudantes, preservarei a autoria das produções.

uma Pedagogia da pergunta” (FREIRE; FAÚNDEZ, 2017). Era de meu interesse que os próprios estudantes se questionassem, e refletissem através dessas perguntas, acerca da história e cultura latino-americana. Se *conhecer é perguntar*, como afirmam Freire e Faúndez (2017), mais que proporcionar respostas, espero que a oficina “Buenas América Latina Digital” tenha permitido que fossem formuladas muitas indagações acerca da região, pois através dessas perguntas, é possível construir o conhecimento sobre o continente. Segundo os autores (FREIRE; FAUNDEZ, 2017), é fundamental que o docente assuma uma postura que incentive os estudantes a expressarem suas dúvidas e curiosidades sobre os temas que serão tratados em aula:

Para um educador nesta posição não há perguntas bobas nem respostas definitivas. Um educador que não castra a curiosidade do educando, que se insere no movimento interno do ato de conhecer, jamais desrespeita pergunta alguma. Porque, mesmo quando a pergunta, para ele, possa parecer ingênua, mal formulada, nem sempre o é para quem a fez. Em tal caso, o papel do educador, longe de ser o de ironizar o educando, é ajudá-lo a refazer a pergunta, com o que o educando aprende, fazendo, a melhor pergunta. (FREIRE; FAUNDEZ, 2017, p. 70).

Em dois momentos da sequência didática foi solicitado aos estudantes que criassem perguntas: na etapa de sondagem e durante o trabalho com os códigos. Não havia limite para o número de questões e muitos dos estudantes formularam mais que três perguntas, em cada uma das etapas descritas. Apresentarei nessa análise, um maior número de interrogações formuladas pelos estudantes durante a sondagem, para expressar a variedade de temas propostos pelos mesmos, como é possível observar nas indagações abaixo:

Qual o clima predominante na América Latina? (TA)

Quem colonizou o Peru? Qual foi o primeiro país descoberto da América Latina?(TA)

Qual o estilo musical de cada país da América Latina? (TA)

Quantos países fazem parte da América Latina? (TB)

Quais são as principais características da América Latina? Números de habitantes de cada região? (TB)

Guerra do Paraguai; Países aliados e inimigos na Segunda Guerra, a participação deles na II guerra e na Guerra Fria? (TB)

Quais são as guerras que aconteceram nessa região? (TB)

Clima predominante, número de habitantes e, mais uma vez, as guerras, são exemplos de algumas questões suscitadas. Defino esse primeiro conjunto de perguntas como “burocráticas”, na medida em que conduzem para respostas fechadas, e, principalmente, por serem muito similares aos questionários que os estudantes foram habituados a responder ao longo de sua vivência escolar. Ao defender uma pedagogia da pergunta, Freire e Faundez (2017) criticam o que chamam de burocratização do ato de perguntar. De modo geral, as aulas são preparadas para que os estudantes aprendam a responder as perguntas que iremos propor em avaliações, condicionando o ensino a uma “educação de respostas”. Uma educação de perguntas é para os autores, o contrário, ou seja, é “[...] a única educação criativa e apta a estimular a capacidade humana de assombrar-se, de responder ao seu assombro” (FREIRE; FAUNDEZ, 2017, p. 75-76). Ensinar a perguntar é instigar os estudantes a participar do seu processo de conhecimento e não simplesmente a responder com base no que lhe disseram (FREIRE; FAUNDEZ, 2017). Para os autores,

[...] o professor deveria ensinar – porque ele próprio deveria sabê-lo – seria, antes de tudo, ensinar a perguntar. Porque o início do conhecimento, repito, é perguntar. E somente a partir de perguntas é que se deve sair em busca de respostas, e não o contrário: estabelecer as respostas, com o que todo o saber fica justamente nisso, já está dado, é um absoluto, não cede lugar à curiosidade nem a elementos por descobrir. (FREIRE; FAUNDEZ, 2017, p. 67).

Acredito que a maioria dos estudantes conseguiu expressar na atividade – mesmo nas questões que defini como *burocráticas* – suas dúvidas e curiosidades, sendo possível perceber, uma variedade de temáticas nessas questões e de linhas de interesses nessas perguntas.

Porque no Uruguai as coisas são tão mais baratas e em conta? (TA)

Porque existe tanta rivalidade entre Brasil e Argentina? (TA)

Como é a cultura, religião e vida social? (TB)

Porque a América Latina se chama América Latina? (TB)

Qual foi a primeira mulher presidente da América Latina? (TB)

O que houve com os povos indígenas? (TB)

É de se observar que cada uma dessas questões conduziria a aula para caminhos distintos, podendo se desdobrar em questões mais amplas, sobre os

movimentos indígenas latino-americanos e sobre a participação política das mulheres, por exemplo. Essa primeira conclusão – da variedade de questões e linhas de interesse dos estudantes – já corrobora, a meu ver, a opção pelo uso dos QR-Codes e pela apresentação do mosaico de informações sobre a América Latina, uma vez que estes possibilitam abordar distintos temas sobre um mesmo conteúdo, como veremos mais adiante.

Dentre as perguntas formuladas pelos estudantes, os idiomas falados na região se apresentaram como um conjunto recorrente de questões. Em algumas delas, o Brasil aparece como elemento singular dentro do continente latino-americano, em função do português e de sua dimensão:

Por que apenas o Brasil fala português? (TA)

Qual a origem dos idiomas? (TA)

Qual a língua mais falada? (TA)

De onde vieram os países com sotaques espanhóis? (TB)

Como foi feita a divisão da América Latina? Qual o idioma predominante?(TB)

Porque o Brasil é tão grande, diferente dos outros países? (TB)

Porque toda a América Latina fala espanhol, menos o Brasil? (TB)

De que maneira outros países da América Latina influenciam o Brasil? (TB)

As perguntas acima expressam o interesse por entender a diversidade da região, bem como as relações e influências entre o Brasil com o restante do continente. Destaco ainda, um segundo grupo de perguntas, que através das noções de *riqueza* e *pobreza*, questionam sobre o *desenvolvimento* econômico na América Latina:

Porque uns países são mais pobres e outros mais ricos? (TA)

Porque a América Latina é representada com tanta pobreza?(TA)

Qual o país tem a economia mais forte da América Latina? (TA)

Quais são os países mais ricos/desenvolvidos? (TB)

Em relação a pobreza, porque a América Latina é mais pobre quando comparada a América do Norte? Como isso poderia mudar? (TB)

Nota-se, que embora o termo *pobreza* tenha aparecido como referência para apenas quatro países na primeira atividade, o mesmo torna-se mais recorrente

quando são elaborados os questionamentos sobre a região. Nas perguntas acima, é possível perceber os estudantes se interrogando tanto acerca da pobreza, mas também com curiosidade sobre os países mais ricos e desenvolvidos do continente. Uma das perguntas vai mais além, na medida em que compara o desenvolvimento latino-americano com a América do Norte. Em outra questão, a comparação é estabelecida com a Europa:

Como Colombo colonizou? Como foi dividida? Porque a América Latina teve um desenvolvimento tão tardio comparando-se a Europa, antes de ser colonizada?
(TA)

Nesta pergunta formulada por estudantes da turma A, é possível perceber que o “desenvolvimento tardio” é, para eles, anterior à colonização. Embora seja a única questão em que tal abordagem seja feita, há que se destacar que, na maioria das vezes, a região só é estudada, justamente, a partir da colonização europeia. Desse modo, é compreensível que tal visão seja estabelecida por parte dos estudantes. Há ainda indagações que já trazem consigo uma visão crítica sobre o continente:

Porque existe tanta corrupção? (TA)

Porque é cobrado tantos impostos na América Latina? (TA)

Por que existe tanta corrupção política? (TB)

Por que existe tanta corrupção na América? (TB)

Porque há tanto tráfico na América Latina? (TB)

Por que o comércio de drogas é tão famoso? (TB)

Porque hoje em dia há tanta dificuldade em combater o tráfico de drogas?
(TB)

Percebem-se também algumas interrogações sobre o tema das *drogas*, que na turma B havia sido um tema recorrente nas legendas sobre os países da região. Na última pergunta, é possível observar, para além do que poderia ser tratado apenas como um estereótipo, um interesse em compreender a dificuldade que se tem no combate ao tráfico na região. Destaco ainda, que muitas das dúvidas formuladas não encontram correspondências dentro dos assuntos abordados no currículo de história. Permitir que os estudantes elaborassem perguntas possibilitou confrontar o pressuposto universalismo do conhecimento escolar – e seus

conteúdos básicos – e encaminhar estratégias para “plurificar os saberes ensináveis” (PAIM, 2016). Aliás, se configura também em uma forma de, enquanto docentes, questionar nossos próprios conhecimentos e reconhecer nossas ignorâncias para, a partir delas, e junto com os estudantes, construir saberes outros.

A curiosidade do estudante às vezes pode abalar a certeza do professor. Por isso é que, ao limitar a curiosidade do aluno, a sua expressividade, o professor autoritário limita a sua também. Muitas vezes, por outro lado, a pergunta que o aluno, livre para fazê-la, faz sobre um tema, pode colocar ao professor um ângulo diferente, do qual lhe será possível aprofundar mais tarde uma reflexão mais crítica. (FREIRE; FAUNDEZ, 2017, p. 64-65).

Identifico algumas perguntas “burocráticas” também no segundo momento da sequência didática, durante a atividade com os códigos, na ocasião os estudantes divididos em grupos foram solicitados que criassem perguntas que se relacionassem com as informações dos QR-Codes. Dos 13 grupos formados nas turmas A e B, um deles não elaborou nenhuma questão, enquanto outros três formularam perguntas que, em sua maioria, são respondidas pelas informações presentes nos códigos, como as que estão abaixo, de um dos grupos da turma A:

1) Sobre qual continente o mapa se refere? Porque está invertido? Significado da imagem?

2) Quem criou? Onde se passa? Em que ano estreou?

3) Quais países participaram do projeto? Qual a cidade ocorreu?

4) Qual seu nome artístico? Qual seu estilo musical? De onde ela é?

5) Quais os temas de suas poesias? Sua data de nascimento?

6) Sobre o que fala a história? Personagens principais?

7) Qual origem do estilo musical? Que estilos musicais se misturaram para formar o reggaeton?¹⁵

Talvez por falta de uma melhor orientação de minha parte, ou ênfase nesse aspecto, esses grupos elaboraram perguntas que ficam restritas as informações dos códigos. Essas questões, contudo, evidenciam que o conteúdo dos textos presentes nos QR-Codes foram compreendidos por parte dos estudantes. Outros, por sua vez, lograram formular perguntas que instigam reflexões para além dos códigos,

¹⁵ As perguntas se referem respectivamente as cartelas, sobre: a obra o Mapa Invertido, de Torres Garcia; a série de televisão Chapolin; a Mostra de Artes Visuais Contemporâneas dos povos Indígenas; a cantora Mercedes Sosa; a escritora, Gabriela Mistral; o romance Cem anos de solidão; e por fim, ao ritmo Reggaeton.

ressaltando um interesse por ampliar as informações obtidas, como nos questionamentos abaixo, de um grupo da turma B:

Diferença entre o carnaval uruguaio e o brasileiro?

Quais são os outros países que acontecem o carnaval na América Latina?

Como acontece o sincretismo entre as culturas da Mama Negra?

Como nasceu o Dia de los Muertos?

Qual relação do Dia de los Muertos e as gigantes pipas da Guatemala?

Nesse ponto é necessário reconhecer um *mérito* e uma *falha* da sequência didática. Reconheço que houve êxito na proposta de estimular os estudantes na formulação de perguntas, pois estas me forneceram “pistas” de temáticas que pude incorporar nas falas sobre o continente latino-americano. No segundo momento da etapa de introdução, pude direcionar a abordagem para discutir acerca da divisão do continente, os idiomas falados na região e o desenvolvimento na região. É fato que nem todas as questões foram contempladas, pois a proximidade entre a atividade de sondagem e a aula expositiva não permitiu tempo hábil para uma análise mais apurada dos temas presentes nas perguntas, mas algumas linhas gerais puderam ser apreciadas na aula expositiva. Porém, considero uma *falha* o fato de não haver pensado em estratégias para estimular que, na segunda etapa, os códigos elaborados pelos estudantes estivessem vinculados às perguntas criadas anteriormente – seja na etapa de sondagem, ou mesmo as que foram elaboradas a partir dos códigos – de modo que houvesse um elo mais evidente entre as perguntas e a produção dos QR-Codes. Algumas questões formuladas a partir das informações dos códigos poderiam servir de base para a sequência do trabalho, como por exemplo:

Hoje em dia, quais são os direitos dos povos andinos em relação aos recursos naturais? (TA)

Quais são as principais vestimentas desses eventos? (TA)

A Amazônia continuará com suas florestas daqui uns anos? (TA)

O reggaeton trouxe interesse de pessoas de outras regiões do mundo pela América Latina? (TB)

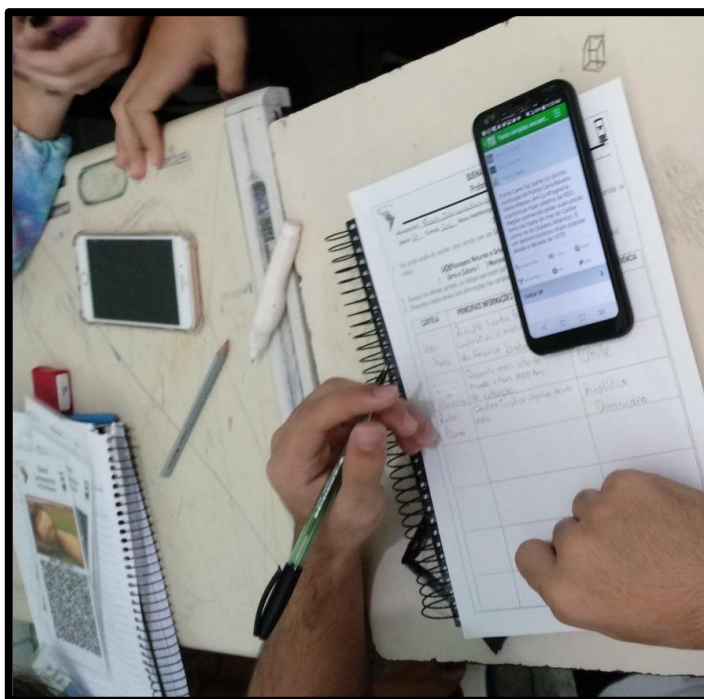
Quais espécies extintas da Floresta Amazônica? (TB)

Existe algum time brasileiro de beisebol? (TB)

Essa possível *falha* na orientação da proposta, porém, não invalida o potencial pedagógico dessas questões, que acredito terem cumprido sua função na sequência didática. Se por um lado as perguntas serviram para instigar os estudantes, por outro lado, como antecipado, elas evidenciaram os caminhos vários que poderiam ser tomados para a compreensão do espaço latino-americano. E essa variedade de enfoques foi reforçada com a dinâmica dos QR-Codes, que tinha por objetivo *permitir que os estudantes vinculassem os usos das TDIC com o conhecimento histórico produzido acerca da América Latina*.

A atividade tinha dois momentos distintos, conforme descrito na sequência didática: um deles, o trabalho com os QR-Codes, produzidos especificamente para essa etapa, e um segundo, em que os estudantes teriam autonomia para elaborar seus conjuntos de códigos. Nas semanas anteriores à atividade, foi solicitado que os estudantes tivessem em seus celulares um aplicativo leitor de QR-Codes (que podem ser obtidos gratuitamente nas plataformas de aplicativos). As fotografias abaixo retratam, alguns momentos da atividade em sala de aula.

Figura 4 - Estudantes turma A na atividade com os QR-Codes



Fonte: acervo pessoal do autor.

Figura 5 - Estudantes turma A na atividade com os Qr-Codes



Fonte: acervo pessoal do autor.

Figura 6 - Estudantes turma B na atividade com os Qr-Codes



Fonte: acervo pessoal do autor.

A atividade transcorreu bem e ocupou os dois períodos de aula de ambas as turmas. Os grupos tinham em média quatro ou cinco estudantes, com uma exceção na turma A, onde um trio foi formado, e outra exceção na turma B, com um grupo de seis integrantes. O questionário era um instrumento para orientar os estudantes no contato com as informações sobre a América Latina, desse modo, não estava preocupado em “atestar” os acertos e erros de cada grupo e, por esse motivo, tratei de auxiliá-los nas dúvidas que surgiram durante a dinâmica.

Em duas temáticas, *Movimentos Sociais* e *Processos Históricos*, os estudantes tiveram mais dificuldades em distinguir os elementos referentes a cada uma delas. Ao contrário de outras temáticas, cujas informações alusivas a elas eram mais evidentes – exemplo, *Paisagens Naturais e Urbanas* – essas duas temáticas citadas exigiam uma leitura mais atenta dos códigos e, algumas vezes, fui chamado nos grupos responsáveis por elas. Para ilustrar essa diferença, na turma A, o grupo que trabalhou com os *Esportes*, decifrou 7 códigos, enquanto que o grupo responsável pela temática *Processos Históricos* precisou decifrar 17. Fazendo a mesma comparação na turma B, temos um grupo que decodificou 9 QR-Codes para a temática *Arte e Cultura*, enquanto que para a temática *Movimentos Sociais*, o grupo responsável decifrou 28 códigos.

Foram justamente nessas duas temáticas mais complicadas que os grupos responsáveis realizaram interpretações diferentes das imaginadas por mim, transpondo para sua tabela informações “não” correspondentes:

- *Um grupo da turma A, trabalhando com a temática de Movimentos Sociais, preencheu a tabela com informações da Revolução Nicaraguense, deixando de fora a Via Campesina;*
- *Dois grupos da turma B que trabalharam com a temática de Movimentos Sociais, preencheram a tabela com informações da Revolução Nicaraguense, deixando de fora a Coordenadora Andina de Organizações Indígenas;*
- *Um grupo da turma B: trabalhando com a temática de Processos Históricos, preencheu a tabela com informações das detenções no Estádio Nacional do Chile, deixando de fora o Neoliberalismo;*

Acredito que o texto do código sobre a Revolução Nicaraguense possibilitava a interpretação feita pelos estudantes, embora, durante a atividade, os mesmos me chamaram para “conferir” se estava “certo”. A postura que tive foi a de discutir com os grupos e ver o que eles entendiam por “processo histórico” e “movimento social”, e construir com eles essa definição. Nesses diálogos, esses grupos chegaram à conclusão de que aquela informação não correspondia a sua temática, porém eu solicitei que não apagassem aquilo que já haviam transcrito pra tabela, apenas acrescentassem o conteúdo que faltava – mesmo que isso resultasse em escrever fora do espaço destinado – quando o localizasse, o que acabou não ocorrendo em nenhum caso.

Tive a mesma conversa com os grupos responsáveis pela temática Arte e Cultura, que questionavam se não poderiam preencher sua tabela com informações presentes no código sobre o Carnaval Uruguaio, por exemplo. Porém, ao perceberem que havia uma temática específica para Festividades, os mesmos concordavam que aquele código não “servia” para eles. Essas ocorrências me fizeram refletir sobre o percurso distinto que essa atividade possibilita – com os mesmos materiais – se, ao invés de solicitar que os estudantes interpretem os códigos para agrupá-los em conjuntos pré-definidos, fosse solicitado que os próprios educandos criassem temáticas a partir das informações obtidas.

Durante a roda de conversa, solicitei que os estudantes avaliassem a atividade e fizessem comentários sobre sua percepção da dinâmica. A avaliação foi extremamente positiva, e houve um consenso de que a aula foi *diferente* e mais *interessante* com a presença dos QR-Codes, que tornaram a mesma mais *dinâmica* e menos *monótona*:

O uso dos QR-Codes foi bem interessante, pois aprendemos de forma prática e resumida. (TA)

O leitor de QR-Codes na sala de aula é uma atividade diferente. Gostei muito de fazê-la, pois a aula fica diferente e saí daquilo que é monótono. (TA)

Achamos que o uso dos QR-Codes na sala de aula foi uma abordagem e tanto. Fez com que os alunos pudessem usar o celular (um objeto que amamos) para aprender mais sobre o país que vivemos e os que estão ao nosso lado. (TA)

O uso de QR-Codes trouxe dinâmica para a aula e nos deixou interessados no assunto. (TA)

Muito produtivo, uma diferente atividade que facilitou o trabalho, e foi divertido trabalhar com uma coisa nova. (TB)

Achei uma ferramenta de uso simples e capaz de tirar a monotonia das aulas, que muitas vezes se tornam chatas. (TB)

Achei muito bom, uma aula diferente e mesmo assim com bastante conteúdo para ser estudado. (TB)

Os QR-Codes ajudaram a aula a ficar mais animada, sem as mesmises de sempre. (TB)

Acredito que as aulas mais dinâmicas como essas, incentivam os alunos a ter interesse pela matéria e conteúdo, sem contar que só de levá-los a usar isso em algum outro lugar, incentivando a criatividade e a vontade de adquirir conhecimento e passar adiante. (TB)

Para alguns estudantes, como é possível perceber nos comentários acima, o uso do *celular* fez aumentar o interesse na aula e no conteúdo que estava sendo estudado. Afirmaram, ainda, que a aula *diferente* foi *divertida*, o que não comprometeu o fato dela apresentar muitas informações. Realmente, esta atividade exigia movimentos e ações várias – *buscar os códigos com os outros grupos, usar do celular, decodificar os QR-Codes, ler, interpretar e escrever* –, tornando a aula mais *acelerada* – *animada* – que as demais, em oposição à lentidão – *monotonia* – das aulas baseadas apenas no uso do quadro e do caderno. Conforme Amat (2010), há um duplo efeito no uso educativo das TICs:

[...] la motivación dentro del aula y la prolongación del aprendizaje fuera. Las TIC's el aula puede acercar los contenidos, aumentar la motivación, reforzar el aprendizaje o estimular la expresión. [...] Esto no significa reducir el nivel ni simplificar las asignaturas; significa adaptar el temario a las necesidades y capacidades del alumnado. Significa conectar con su lenguaje, tenerle en cuenta. (AMAT, 2010, p. 20).

Nos comentários, os estudantes reconheceram esses *efeitos*, na medida em que atestam que essa forma *prática* e *resumida* de expor o conteúdo da aula *facilitou* o *trabalho* tornando-a mais *interessante* e sem as *mesmises de sempre*. Outros ainda argumentaram que puderam conhecer *muitas culturas* através dos códigos e reconheceram na atividade um *novo método de ensino*:

Eu achei muito bom, pois além de nós aprendermos um pouco mais da América Latina conhecemos muitas culturas através dos QR-Codes. Acho que poderíamos ter mais trabalhos com QR-Codes. Se torna mais interessante, pois usamos a tecnologia a nosso favor. (TA)

Para nós torna-se uma forma diferente de aprendermos sobre a América Latina, onde buscamos e nos interessamos mais sobre o assunto. (TA)

Curti bastante, pois deixa a aula divertida, não fica só aquilo de quadro e caderno. (TB)

Muito interessante, pois é um método diferente de avaliar e apresentar informações e fatos. (TB)

Achei ótimo. Vemos muitas críticas ao sistema educacional de hoje em dia. Que é o mesmo há muitas décadas, e não apresenta um novo método de ensino. Os QR-Codes são um exemplo de novos métodos de aprendizagem, e melhor ainda, em contato com a tecnologia, que só cresce dia após dia. (TB)

A luz das reflexões feitas no capítulo anterior, essa etapa da sequência didática possibilitou um *modalidade comunicacional interativa* (SILVA, 2011), na medida em que *disponibilizou* para os estudantes uma *rede* de informações sobre a América Latina, permitindo percursos diversos para as conexões feitas. A *mensagem* oferecida em aula valia-se de uma linguagem *hipertextual*, não estando fechada em si, e dessa forma, exigia participação e interferência dos estudantes, que construíam seu próprio roteiro de leitura, à medida que recebiam os QR-Codes, e podendo, inclusive, escolherem por não decifrar determinados códigos.

No segundo momento da etapa, os grupos tiveram, ainda, a autonomia para criar seus próprios códigos, tendo a opção de ampliar as informações da temática trabalhada em aula, ou propor um novo conjunto de códigos. A orientação que tiveram foi a de que fossem criados no mínimo cinco QR-Codes, sendo que um deles deveria apresentar uma definição original para América Latina, e que fossem criativos na apresentação dos códigos. Uma última exigência era que fosse selecionada uma imagem para acompanhar a apresentação dos QR-Codes. Nas duas tabelas que seguem, apresento as temáticas trabalhadas por cada grupo em aula, nas turmas A e B, e suas respectivas produções.

Tabela 2 - Turma A - Grupos

Grupos	Temática trabalhada em aula	Temática criada pelo grupo	Nº de códigos criados
1	Paisagens naturais e urbanas	Dança	12
2	Festividades	Cultura	6
3	Processos Históricos	Variada (Esporte, religião)	5
4	Esportes	Variada	5
5	Movimentos sociais	Produções televisivas	6
6	Arte e cultura	Arte e Cultura	10

Fonte: Elaboração própria.

Tabela 3 - Turma B – Grupos

Grupos	Temática trabalhada em aula	Temática criada pelo grupo	Nº de códigos criados
1	Paisagens naturais e urbanas	Futebol	6
2	Festividades	Personalidades	10
3	Processos Históricos	Processos Históricos	6
4	Esportes	Paisagens	6
5	Movimentos sociais	Processos Históricos	5
6	Movimentos Sociais	Paisagens	5
7	Arte e Cultura	Arte e cultura	5

Fonte: Elaboração própria.

Quando estipulei um mínimo de cinco códigos a serem criados, tratei de estimular a possibilidade de que este número fosse ultrapassado, o que de fato ocorreu. Três grupos fizeram o dobro ou mais do mínimo solicitado, no entanto, por descuido ou olvido, dois grupos – um de cada turma – não produziu o código com a definição. Merece destaque, também, o fato de que os grupos só tiveram uma orientação “teórica” para a criação dos códigos, a bem dizer, a indicação de um *site* da *web* que fazia a conversão de textos, vídeos e imagens em QR-Codes; o que não impediu nenhum grupo de realizar a proposta. A aula de história, portanto, se estendeu para além do *tempo* formal da sala de aula e dos três períodos semanais.

Os estudantes dedicaram um tempo *além dos muros da escola*, e produziram trabalhos que se distinguiram entre si, não apenas nas temáticas, mas também nos formatos de apresentação.

Figura 7 – QR-Codes produzidos pelos estudantes



Fonte: acervo pessoal do autor.

No canto superior esquerdo, as produções da Turma B, seguida por algumas produções da Turma A. Abaixo, o detalhe de duas produções da turma A. Destaque para esse trabalho do canto inferior esquerdo, em que o grupo produziu envelopes sobre Danças da América Latina, com quebra-cabeças de imagens que ilustravam as danças da região. O grupo apresentou dois tipos de códigos no seu trabalho: fora

do envelope, um QR-Code conduz para um vídeo onde é exibida a dança em questão, e dentro do envelope, junto com o quebra cabeça, há outro QR-Code com um pequeno texto informativo referente à dança. No trabalho ao lado, nota-se também a originalidade da apresentação dos códigos, impressos em pequenos mapas da América do Sul, juntamente com a bandeira do país abordado e uma imagem.

Nesse ponto da análise, devo salientar o que considero mais uma falha no desenvolvimento da sequência didática: os trabalhos foram entregues para mim, como se fossem um trabalho de pesquisa “comum”. Não propus, em sala de aula, um ambiente para apresentação dos códigos de cada grupo para os demais colegas de turma, perdendo dessa forma um espaço valioso de trocas e aprendizagens mútuas. Essa reflexão partiu de uma das críticas feitas em aula por uma estudante da Turma B, que comentou que queria ter visto com mais atenção o trabalho dos colegas. Reconheço a importância dela, pois era também, uma oportunidade dos estudantes ter o reconhecimento e prestígio dos seus pares. Elenco abaixo algumas dos comentários e sugestões realizados pelos estudantes, após a sequência didática:

Os QR-Codes podem ser usados para além de pequenos textos, atividades com questões e materiais de leitura, como livros, poesias, blogs. (TA)

A atividade esta bem desenvolvida, mas poderia acrescentar uma apresentação de slides. (TA)

Sugestão: poderia haver uma apresentação de cada grupo sobre seu tema. Pois ao mesmo tempo que descobrimos bastante sobre um tema, não soubemos muitos dos temas dos outros.(TB)

Isso [atividade com QR-Codes] deve ser feito com cuidado pois pode ficar saturada e chata se usada em excesso. (TB)

Nos comentários acima, há críticas também à primeira parte do trabalho com os códigos, em que os estudantes revelam que não puderam se dedicar às outras temáticas da atividade com os QR-Codes, e também sugerem que alguma atividade de apresentação fosse incorporada. Detenho-me agora no último objetivo expresso na sequência didática: *desenvolver a noção de América Latina, questionando a colonialidade de nossos saberes e desenvolvendo as noções de proximidade e*

distanciamento nos processos históricos latino-americanos. Em três momentos os estudantes construíram definições para o conceito de América Latina. Na etapa de sondagem, é possível observar que as definições apresentam termos que já foram comentados na análise das perguntas, como o desenvolvimento da região, os idiomas e, em menor número, a questão das drogas, por exemplo:

Países subdesenvolvidos com corrupção e criminalidade altas, países com culturas marcantes, pessoas multirraciais. (TA)

América Latina abrange cerca de 25 países, constituídos de cultura, esportes, arte... Alguns muito desenvolvidos outros já nem tanto. A legalização da maconha é algo bem discutido e aceito em muitos países diferente de outros que acham isso inaceitável; (TA)

América Latina é um continente que contém muitos países com ricas culturas. Além de ser rico culturalmente também é em recursos naturais, porém a baixa tecnologia para utilizá-los, e assim dependendo de outras regiões. (TA)

América Latina é um território onde a diversidade entre os países é evidente, tanto em suas culturas quanto na parte econômica, onde existem países com mais recursos e outros vivem na pobreza; (TA)

América Latina é um continente que abrange línguas português, espanhol e francês. Historicamente a região era dominada pelos impérios europeus. (TB)

A América Latina tem diversas culturas, economia, política (hierarquias, regimes militares)... Muitas diversidades nas religiões e riqueza na pecuária e agropecuária; (TB)

Alto nível de criminalidade, pontos turísticos famosos (Cristo Redentor, Cancún...) famosos meios de entretenimento (músicas, novelas...) e famosos esportes/atletas (Ronaldinho Gaúcho, Pelé, Messi, Maradona, Neymar); (TB)

Colonizado pelos europeus e com riquezas naturais, grande porcentagem de língua espanhola; (TB)

Países de terceiro mundo; países pobres; População pobre e sem estudo; Povo alegre e com determinação para superar as coisas ruins que acontecem; Povo simpático e hospitaleiro; (TB)

A expressão *diversidade* – que constava na definição geral sobre a América Latina, presente no questionário de sondagem – foi usada em muitas dessas formulações, na maioria das vezes relacionada com a palavra *cultura*, mas também para apontar as diferenças econômicas existentes na região. É possível observar também o cuidado dos estudantes em não apresentarem apenas uma visão crítica – ou negativa – pro espaço latino-americano, incluindo, de modo geral, aspectos

positivos nessas noções: *população pobre e sem estudo, mas povo simpático e hospitaleiro*. Nas etapas seguintes, o termo continuou sendo usado, porém, alguns estudantes passam a incorporar outras noções apresentadas em aula, e as expressões “rica” e “riqueza” – já presente em algumas das definições elaboradas – ficam mais evidentes:

A América Latina tem um povo rico e cultura, mas é uma parte da América esquecida pelo resto do mundo, que somente se destaca por o que convém aos forasteiros. Uma parte do continente que não é reconhecido e nem valorizado pelas riquezas que há aqui na nossa América Latina. (TA)

A América Latina refere-se a países americanos cujos habitantes falam espanhol ou português. A própria cultura apresenta uma rica diversidade, já que combina, consoante ao território, elementos das culturas nativas. (TA)

América Latina, rica em matérias primas, explorada até seu último centímetro. Relembrada por servir as capitais europeias, e não por sua rica cultura já existente, que foi ignorada e substituída pelo homem branco. Hoje possui muitas variedades em seus países, com suas políticas, paisagens e em suas línguas, de origem românicas. (TB)

Quando pensamos em América latina pensamos em muitas coisas. Uma das coisas que mais se destaca é suas belas paisagens, tais como suas praias e monumentos históricos, alguns poucos conhecidos. Você sabia que o dia da latinidade comemora-se no dia 21 de abril? (TB)

As definições acima foram produzidas na segunda etapa da sequência didática, e estão contidas nos QR-Codes criados pelos grupos de estudantes. Percebe-se que mesmo sendo considerado um continente “pobre”, as noções apresentadas acrescentam a afirmação de que é uma região rica “em matérias primas”, “explorada até seu último centímetro” e com “belas paisagens”. É possível destacar ainda, referências à cultura dos povos originários e uma forte crítica à colonização, que se torna marca da região, em detrimento da *cultura já existente, que foi ignorada pelo homem branco*.

Na orientação realizada em aula, reforcei a proposta de que fossem criados códigos com definições originais e criativas para o continente, de modo que se evitassem cópias e que os estudantes expressassem suas visões sobre a América Latina. Um grupo da turma A, porém, apresentou um texto com trechos extraídos de um site da web. Um grupo optou por criar códigos sobre o futebol no continente

latino-americano, e incorporou na sua definição o tema abordando, reforçando, com uma análise crítica, a importância desse esporte para a América Latina:

A América do futebol. Em um momento de regressões na sociedade, o futebol talvez seja uma das únicas coisas que une, motiva e faz-nos esquecer pelo menos por certo período todas as dificuldades. Sendo assim uma válvula de escape para a sociedade na América Latina, que é denominada por sua fama de subdesenvolvida. (TB)

Em outro trabalho, os estudantes apresentam um texto bem elucidativo, que abarca o principal idioma da região, a colonização, a diversidade política e cultural, bem como as paisagens. Fazem referência ainda, ao final de sua definição, aos versos da música apresentada e discutida em aula, *Latinoamerica*:

A América Latina é um conjunto entre a América Central e América do Sul, a principal língua da região é o espanhol. Tem esse nome devido à colonização dos países europeus de idioma latino. A diversidade é tanto política quanto, principalmente, cultural. As paisagens belas que impressionam qualquer (gringo) pessoa. Mas mesmo com tantas qualidades, a América continua sendo uma região pobre. Como aparece na letra da música latinoamérica, do trio Calle 13, “Um povo sem pernas, mas que caminha”. (TA)

No questionário proposto na roda de conversa, a expressão “veias abertas” também foi usada por dois estudantes, além da negação “*Não foi Cabral*”, título de um funk comentado em aula:

O conceito de América gira em torno do conceito “continente de veias abertas”, onde muitas coisas aconteceram e que pelo menos ½ das pessoas sabem. (TB)

A América Latina é a região das veias abertas, que tem diversas culturas. É um continente que tem diversas culturas. é um continente que se vê muito a cultura europeia deixada pelos colonizadores que aqui passaram. (TB)

Tivemos muitas ideias sobre a América Latina, como ela foi “colonizada”, “Não foi Cabral”, o olhar que os estrangeiros tem sobre nós e nós por eles. Os povos originários; o começo de tudo. (TB)

Acredito que a noção de *colonialidade* – abordada na etapa de introdução da sequência didática – aparece subentendida em algumas definições, que refletem sobre as marcas europeias na região e, ao mesmo tempo, a pouca valorização do continente pelos próprios habitantes:

Um continente com bastante diversidade cultural e racial, que também é rico em matéria prima e por esses motivos é um grande fornecedor para diversos países; **(TA)**

Definiria a América Latina como uma região de cultura subestimada, tanto pelos estrangeiros quanto pelos próprios latinos. É um lugar com diversidade em todos os quesitos, étnicos, culturais, entre outros; **(TA)**

Após chegarmos a um consentimento de que a América Latina é um centro de diversas culturas e de grande importância mundial, mas com a baixa valorização de seus próprios habitantes, aberto a outras culturas e muitas vezes reprimindo a sua; **(TA)**

A América Latina é um lugar cheio de história com culturas, um povo abençoado, produtor de muitas coisas. Porém nossa cultura foi “roubada”. **(TA)**

A América Latina é rica em culturas, assim sendo definida por várias festividades em geral. **(TA)**

O continente da América é definido por ter muitas culturas e tradições. **(TA)**

Achei a América Latina é uma terra com muitas culturas, mas também culturas e cidades esculpidas pelos europeus. **(TB)**

Eu defino a América Latina como um lugar rico, mas pouco valorizado por seus habitantes. **(TB)**

Que apesar de todo o processo de invasão e colonização, nossos povos ainda conseguiram manter uma grande parte da nossa própria cultura. E, portanto, a definiria como um continente com diferentes tipos de riqueza, diferentes tipos de povos, mas em meio a tantas diferenças, somos muito parecidos entre um país/povo e outro. **(TB)**

Uma região que todos lutam pelos seus direitos, e com muitas histórias. **(TB)**

Para concluir esse capítulo de análise, é possível conformar as definições apresentadas pelos estudantes, ao longo de toda a sequência didática, em um segundo grande mosaico sobre o continente latino-americano, com significativas impressões, posicionamentos, reflexões e críticas. Essa região de *veias abertas* com *muitas histórias* é um espaço *rico* em *riqueza*, em *culturas* e em material humano. A América Latina tem mazelas que precisam ser combatidas – *pobreza*, *corrupção* e *tráfico de drogas* – mas tem suas válvulas de escape como o *futebol*, e é formada por *povos abençoados* que *lutam pelos seus direitos* e que festejam suas *tradições*, sejam elas de origem *latina*, em *português*, *espanhol* e *francês*, mas também as que remetem às *culturas nativas*. Esse mosaico com seus fragmentos vários de

informações não comprime a experiência latino-americana em um conceito fechado, ao contrário, abre espaço para inserção de mais detalhes para sua composição e tencionam o currículo com várias de suas interrogações: *Porque a gente não aprende sobre a cultura desses países que conhecemos tão poucos?* Ademais, validam as estratégias expostas nessa dissertação de pensar formas de escrita e linguagens abertas a contribuições dos interlocutores, em especial, dos estudantes, como é o caso dos QR-Codes, usados em vista de sua potencialidade como uma ferramenta pedagógica.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Me gustan los estudiantes
Que rugen como los vientos
Cuando les meten al oído
Sotanas y regimientos
Pajarillos libertarios
Igual que los elementos
Caramba y zamba la cosa
Qué viva lo experimento*

Me gustan los Estudiantes – Violeta Parra ([19--?]).

Ao chegar a essas linhas de considerações finais, me parece consistente reafirmar a importância que os estudantes tiveram nesse trabalho, participando ativamente das propostas apresentadas, tendo compromisso no desenvolvimento das atividades e expressando suas críticas e sugestões ao longo das dinâmicas. Não se trata aqui de simplesmente agradecer – embora seja demasiadamente grato –, mas sim de reconhecer as marcas estudantis nos méritos dessa dissertação. Desenvolver a atividade na escola em que leciono, com alunas e alunos que já tenho um vínculo estabelecido certamente favoreceu para o bom andamento das proposições. Seja pelas perguntas que seguirão instigando, pelas definições elaboradas, ou pela criatividade dos QR-Codes criados pelos estudantes: *caramba e zamba la cosa, que viva lo experimento*.

No percurso trilhado por esse *professor-pesquisador*, as vivências em sala de aula foram fundamentais nessa caminhada, a começar pela percepção das *amarras eurocêntricas* presentes na minha prática docente. As leituras *decoloniais* foram importantes para a compreensão do *eurocentrismo* e da *colonialidade*, e suas implicações para o ensino de história. *O controle da subjetividade – atrelado às formas de controle do trabalho em torno do capital –, permitiu a articulação de todas as experiências, histórias, recursos e produtos culturais numa só ordem cultural global em torno da experiência europeia ou ocidental, e isso se deu, em especial, no que se refere à produção de conhecimento*. Ainda que com suas lacunas, os projetos decoloniais, em especial os voltados para a educação, apresentam, a meu ver, propostas mais avançadas na crítica ao conhecimento ocidental e a razão colonial, *produzindo não apenas novos saberes, mas, principalmente, rompendo hierarquias entre as diferentes formas de conhecimento e recriando os ambientes de ensino e aprendizagem*.

Embasado nessas leituras foi desenvolvida a sequência didática Buenas América Latina Digital que permitiu a conformação de novos olhares sobre o continente latino-americano, *proporcionando aos estudantes uma visão da diversidade presente nos contextos socioculturais da região, sem condicioná-la, na medida do possível, a conhecimentos prévios da história europeia*. Considero-a, portanto, como uma possibilidade educacional de combate a *colonialidade* dos currículos e das práticas escolares. Como vimos na análise, permitir que os estudantes elaborem perguntas sobre os conteúdos que estamos ministrando *pode se configurar em uma estratégia eficiente para plurificar os saberes ensináveis*, uma vez que muitas das questões levantadas por eles extrapolam o currículo de história. Algumas *falhas* apontadas ao longo da dissertação demonstram que a sequência didática pode ser aperfeiçoada para permitir novos desdobramentos. Estabelecer um vínculo entre as perguntas realizadas pelos estudantes com os códigos produzidos e fomentar um espaço de debate e interação com os QR-Codes criados por eles são ações que devem trazer a tona outras discussões.

A opção pelo uso dos QR-Codes para apresentação do mosaico de informações sobre a América Latina se mostrou um recurso válido que permitiu abordar distintas temáticas dentro um mesmo conteúdo. Valendo-se de uma linguagem *hipertextual* exigiu-se, durante a sequência didática, *a participação e interferência dos educandos, que construiriam seu próprio roteiro de leitura, à medida que recebiam os QR-Codes*, e em um segundo momento, *propuseram temáticas e tiveram autonomia para criação de novos códigos*. As representações criadas pelos estudantes conformaram um segundo grande mosaico, em que a América Latina é definida como *rica* culturalmente, embora tenha mazelas que precisam ser combatidas, como a pobreza e o tráfico de drogas. A região das “veias abertas” é, sobretudo, *diversa* nos seus sotaques, origens, festejos e nas formas de encarar as adversidades.

Conforme defendido ao longo dessa dissertação, *a escola não pode ignorar as TDIC e as mudanças promovidas pela inserção dessas no ambiente escolar, bem como as novas linguagens que passam a compor o vocabulário das novas gerações*. Reitero, por fim, que conectar-se a essa realidade não significa, apenas, levar para sala de aula alguns suportes de mídias como data show para a projeção de power point com textos que seriam copiados no quadro, ou selecionar vídeos para a

reprodução. *É, antes disso, um movimento de reconhecimento dessas transformações e de busca por estratégias que, levando em conta potencialidade e limitações das tecnologias, favoreçam sua integração e os usos pedagógicos das mesmas.* O uso das TDIC tende a contribuir, segundo os próprios estudantes, para tornar as aulas mais *atrativas* e menos *monótonas*, e ademais, estimulam a motivação dos educandos dentro e fora da sala de aula, favorecendo a “alfabetização no século XXI”, *na medida em que colaboram para uma leitura crítica das informações que chegam até eles.*

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, Maria Elizabeth B. de; SILVA, Maria da Graça Moreira da. Currículo, tecnologia e cultura digital: espaços e tempos de web currículo. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 7, n. 1, abr. 2011. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em: jul. 2018.
- ALMEIDA, Sandra. Prefácio. *In*: SPIVAK, Gayatri. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010. p. 9-17.
- AMAT, Andrea Francisco. ¿Por qué educar en medios? **Revista Quaderns Digitals**, [Espanha], n. 63, 2010. Disponível em: http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.DescargaArticuloIU.descarga&tipo=PDF&articulo_id=10936. Acesso em: 5 dez. 2017.
- ARAÚJO, Valdei Lopes de. A aula como desafio à experiência da história. *In*: GONÇALVES, Márcia Almeida *et al.* (org.). **Qual o valor da história hoje?** Rio de Janeiro: FGV, 2012. p. 66-77.
- BALLESTRIN, Luciana Maria de Aragão. Modernidade/Colonialidade sem “Imperialidade”? O Elo Perdido do Giro Decolonial. **Dados**, Rio de Janeiro, v. 60, n. 2, p. 505-540, 2017.
- BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, DF, n. 11, p. 89-117, 2013.
- BENEDETTI, Mario. **Poema El sur también existe**. [Colombia]: Colombia informa, 2018. Disponível em: <http://www.colombiainforma.info/mario-benedetti-el-sur-tambien-existe/>. Acesso em: 30 nov. 2018.
- BENEDETTI, Mario. Poema Windows 98. *In*: _____. **El mundo que respiro**. Argentina: Editorial Seix Barral, 2001.
- BENEDETTI, Mario. Poema Mass Media. [S.l.]: La maquina em el museo, 2013. Disponível em: <http://lamaquinaenelmuseo.blogspot.com/2013/05/mass-media-de-mario-benedetti.html> Acesso em: 30 nov. 2018.
- BETHELL, Leslie. O Brasil e a ideia de “América Latina” em perspectiva histórica. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 44, p. 289-321, jul./dez. 2009.
- BICALHO, L.; SALGADO, T.; JURNO, A. Poéticas Da Ubiquidade: a construção do tempo e da memória em plataformas midiáticas. **Revista UFMG**, Belo Horizonte, v. 23, n. 1-2, p. 6-17, jan./dez. 2016.
- BRASIL. **Projeto de Lei nº 2.246-A, de 2007**. Veda o uso de telefones celulares nas escolas públicas de todo o país. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2007. Disponível em http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=517286. Acesso em: 30 maio 2018.

CAIMI, Flávia Eloisa. Geração Homo Zappiens na escola: os novos suportes de informação e a aprendizagem histórica. *In*: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; RIBEIRO, Jaime; CIAMBARELLA, Alessandra (org.). **Ensino de História: usos do passado, memória e mídia**. Rio de Janeiro: FGV, 2014. p. 165- 183.

CAIMI, Flávia Eloisa. Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. **Revista Tempo**, Niterói, v. 11, n. 21, p. 17-32, 2007.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Ser professor/a hoje: novos confrontos entresaberes, culturas e práticas. **Educação**, Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 33-41, jan./abr. 2014.

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

CARNEIRO, Anita Natividade. **Caminhos da Ditadura em Porto Alegre: Ensino de História através da tecnologia digital**. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em História) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

CASTELLS, Manuel. **A galáxia da Internet: reflexões sobre a Internet, os negócios e a sociedade**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2003.

CASTELLS, Manuel. **A Sociedade em Rede** 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999. (A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura, v. 1).

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

CHARTIER, Roger. Do código ao monitor: a trajetória do escrito. **Estud. av.**, São Paulo, v. 8, n. 21, p. 185-199, ago. 1994.

CIBOTTI, Ema. **América Latina en la clase de Historia**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2004.

COLOMBO, Enzo. Descrever o social. A arte de escrever e pesquisa empírica. *In*: MELUCCI, A. **Por uma Sociologia Reflexiva**. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 265-288.

COLOMBO, Enzo. Reflexividade e escrita. **Revista do Centro de Educação – UFSM**, Santa Maria, v. 41, n. 1, p. 15-26, 2016.

CONCEIÇÃO, Juliana Pirola da; ZAMBONI, Ernesta. A educação pública e o ensino de História da América Latina no Brasil e na Argentina. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 8, n. 2, p. 419-441, jul./dez. 2013. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/4846/3630>. Acesso em: 19 maio 2018.

COSTA, Marcella Albaine Farias da. Tecnologia, temporalidade e história digital: interpelações ao historiador e ao professor de história. **Revista Mosaico**, Goiânia, v. 8, n. 2, p. 173-182, jul./dez. 2015.

COSTA, Marcella Albaine Farias da; GABRIEL, Carmen Teresa. Sentidos de “digital” em disputa no currículo de história: que implicações para o ensino desta disciplina? **Revista Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 6, n. 12, p. 165 - 185, maio/ago. 2014.

COSTA, Marcella Albaine Farias da; LUCCHESI, Anita. Historiografia escolar digital: dúvidas, possibilidades e experimentação. *In*: MAYNARD, Dilton Cândido Santos; SOUZA, Josefa Eliana (org.). **História, Sociedade, Pensamento Educacional: experiências e perspectivas**. Rio de Janeiro: Autografia Edição e Comunicação, 2016. v. 1, p. 336-366.

COSTA, Sergio. **Dois Atlânticos**: teoria social, anti-racismo, cosmopolitismo. Belo Horizonte: UFMG, 2006.

CUADERNOS DEL PENSAMIENTO CRÍTICO LATINOAMERICANO. [S.I.]: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, n. 11, abr. 2014. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140507114442/CuadernoCLACSO-N11-SegEpoca.pdf>. Acesso em: 7 dez. 2017.

DIAS, Maria de Fátima Sabino. **História da América**: ensino, poder e identidade. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2004.

ESCOBAR, Arturo. Desde abajo, por la izquierda, y con la tierra: La diferencia de Abya Yala/Afro/Latino/América. *In*: WALSH, Catherine (ed.). **Pedagogías decoloniales**: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Quito: Abya-Yala, 2017. (Serie Pensamiento Decolonial). t. 2, p. 55-75.

FERNANDES, Estevam; MORAIS, Marcos V. Renovação em História da América. *In*: KARNAL, Leandro. **História em Sala de Aula**: conceito, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, 2003. p. 143-162.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

GABRIEL, Carmem Teresa. Teoria da história, didática da história e narrativa: diálogos com Paul Ricoeur. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 32, n. 64, p. 187-210, 2012.

GABRIEL, Carmem Teresa; COSTA, Warley. Currículo de história, política da diferença e hegemonia: diálogos possíveis. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 127-146, 2011. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade. Acesso em: 20 jun. 2018.

GIL, Carmem Zeli de Vargas *et al.* Ensinar, pesquisar, ensinar: a experiência dos Mestrados Profissionais. **Revista PerCursos**, Florianópolis, v. 18, n. 38, p. 8-32, set./dez. 2017.

GIL, Gilberto. **Cultura digital e o desenvolvimento**. Aula Magna proferida pelo ministro Gilberto Gil na USP. 21 ago. 2004. Disponível em: https://www.lainsignia.org/2004/agosto/cyt_001.htm . Acesso em: 18 jun. 2018.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOMES, Luiz Fernando. **Hipertexto no cotidiano escolar**. São Paulo: Cortez, 2011.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, [S.l.], v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012.

GONTIJO, Rebeca. Identidade nacional e o ensino de história: a diversidade como “patrimônio sociocultural”. *In*: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel (org.). **Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra; FAPERJ, 2003. p. 55-73.

GROSGOUEL, Ramón, Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 80, 2008. Disponível em: <http://rccs.revues.org/697>. Acesso em: 11 abr. 2017.

GULLAR, Ferreira. Poema Nós Latino-americanos. **Revista Ideias**, Curitiba, 5 fev. 2016. Disponível em: <http://www.revistaideias.com.br/2016/02/05/nos-latino-americanos/>. Acesso em: 30 nov. 2018.

GUMBRECHT, Hans U. **Produção de Presença**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2010.

HARTOG, François. Tempo, história e a escrita da história: a ordem do tempo. **Revista de História**, São Paulo, n. 148, p. 9-34, 2003.

HARTOG, François. **Regimes de historicidade: presentismo e experiências do tempo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

INSTAGRAM ganha 'modo história', recurso que fez a fama do Snapchat. **Globo.com**, 2 ago. 2016. Disponível em: <http://g1.globo.com/tecnologia/noticia/2016/08/instagram-ganha-modo-historia-recurso-que-fez-fama-do-snapchat.html>. Acesso em: 16 maio 2018.

LANDER, Edgardo. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. *In*: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: Eurocentrismo e ciências sociais – Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 8-23.

LUCCHESI, Anita. A história sem fio: questões para o historiador da Era Google. *In*: ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA DA ANPUH-RJ, 15., 2012, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2012. p. 1-9.

LUCCHESI, Anita. Conversas na antessala da academia: o presente, a oralidade e a história pública digital. **História Oral**, [S.l.], v. 17, n. 1, p. 39-69, jan./jun. 2014.

LUCCHESI, Anita. **Digital history e Storiografia digitale**: estudo comparado sobre a escrita da história no tempo presente (2001-2011). Rio de Janeiro: [s.n.], 2014a.

LUCCHESI, Anita. História e historiografia digital: diálogos possíveis em uma nova esfera pública. *In*: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 27., 2013, Natal. **Conhecimento Histórico e Diálogo Social**. Natal: ANPUH, 2013. Disponível em: http://snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1372190846_ARQUIVO_AnitaLucchesi-HistoriaeHistoriografiaDigital-dialogospossiveisemumanovaesperapublica-ANPUH2013-final.pdf. Acesso em: jun. 2018.

MACHADO, Antonio. **Poema Caminante no hay camino**. [S.l.]: Poesía española, 2018. Disponível em: <https://www.espoesia.com/caminante-no-hay-camino-antonio-machado/>. Acesso em: 29 nov. 2018.

MASSONE, Marisa. Enseñar a leer y escribir en historia: los cambios en un contexto de transición cultural. **Clío & Asociados**, Argentina, n. 16, p. 152-167, 2012.

MASSONE, Marisa. Transformaciones em las fuentes de creación del conocimiento histórico: entre los nuevos libros de texto y los materiales digitales. *In*: DIAS, Mária de Fátima Sabino. **Peabiru, um caminho, muitas trilhas**. Florianópolis: Letras Contemporânea, 2014. p. 33-60.

MAYNARD, Dilton Cândido Santos. Passado Eletrônico: Notas Sobre História Digital. **Acervo**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 2, p. 103-116, jul./dez. 2016.

MIGLIEVICH-RIBEIRO, Adelia. Por uma razão decolonial: Desafios ético-político-epistemológicos à cosmovisão moderna. **Civitas**, Porto Alegre, v. 14, n. 1, p. 66-80, jan./abr. 2014.

MIGLIEVICH-RIBEIRO, Adelia; PRAZERES, Lílian Lima Gonçalves dos. A produção da subalternidade sob a ótica pós-colonial (e decolonial): algumas leituras. **Temáticas**, Campinas, v. 23, n. 45/46, p. 25-52, fev./dez. 2015.

MIGNOLO, Walter. Desobediência Epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF**, Niterói, n. 34, p. 287-324, 2008.

MIGNOLO, Walter. **Historias locales/Diseños globales**: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo. Madrid: Akal, 2003.

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

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

MOTA NETO, João Colares da. **Educação popular e pensamento decolonial latino-americano em Paulo Freire e Orlando Fals Borda**. 2015. Tese (Doutorado)

– Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto História**, São Paulo, v. 10, p. 7-28, 1993.

PADIAL, Robson. Poema Ir, ir e ir. *In*: _____. **Donde Mirás un camino**. Buenos Aires: Eloisa Cartonera, 2014.

PAIM, Elison Antonio. Pra além das leis: o ensino de culturas e histórias africanas, afrodescendentes e indígenas como decolonização do ensino de história. *In*: MOLINA, Ana Heloisa; FERREIRA, Carlos Augusto Lima. **Entre textos e contextos: caminhos do ensino de História**. Curitiba: CRV, 2016. p. 141-166.

PARRA, Violeta. **Me Gustan Los Estudiantes**. [S.l.]: letras, [19--?]. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/parra-violeta/363440/>. Acesso em: 29 nov. 2018.

PEREIRA, Mateus; ARAUJO, Valdei. Reconfigurações do Tempo Histórico: Presentismo, Atualismo e Solidão na Modernidade Digital. **Rev. Ufmg**, Belo Horizonte, v. 23, n. 1-2, p. 270-297, jan./dez. 2016.

PONS, Anaclet. **El desorden digital**: Guía para historiadores y humanistas. Madrid: Siglo XXI, 2013.

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

QUIJADA, Mônica. Sobre el origen del nombre de América Latina. (O una variacion heterodoxa en torno al tema de la construccion social de la verdad). **Revista de Indias**, Madrid, v. 58, n. 214, p. 595-616, 1998.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber**: Eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p.107-130.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade, poder, globalização e democracia. **Revista Novos Rumos**, São Paulo, ano 17, n. 37, p. 4-28, 2002.

QUIJANO, Anibal. Dom Quixote e os moinhos de vento na América Latina. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 19, n. 55, p. 9-31, 2005a.

RIO GRANDE DO SUL. **Lei nº 12.884, de 3 de janeiro de 2008**. Dispõe sobre a utilização de aparelhos de telefonia celular nos estabelecimentos de ensino do Estado do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS: Assembleia Legislativa, 2008. Disponível em: <http://www.al.rs.gov.br/filerepository/repLegis/arquivos/12.884.pdf>. Acesso em: 30 maio 2018.

ROCHA, Marisa Lopes da. Pesquisa-Intervenção e a Produção de Novas Análises. **Psicologia: ciência e profissão**, Brasília, DF, v. 23, n. 4, p. 64-73, 2003.

ROSA, Gilnei da. **Pluriversidad Amawtay Wasi**: caminhos para a universidade na América Latina. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

SADER, E. Introdução. *In*: SADER, E. *et al.* (coord.). **Latinoamericana**: enciclopédia contemporânea da América Latina e do Caribe. São Paulo: Boitempo, 2006. p. 29-32.

SALTO, Víctor; FUNES, Graciela. La cultura digital en la enseñanza y el aprendizaje de la historia de nivel médio. **Revista História Hoje**, São Paulo, v. 5, n. 9, p. 370-393, 2016.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos Estudos CEBRAP**, São Paulo, n. 79, p. 71-94, nov. 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENEZES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Pedro Afonso Cristovão dos; NICODEMO, Thiago Lima; PEREIRA, Mateus Henrique de Faria. Historiografias periféricas em perspectiva global ou transnacional: eurocentrismo em questão. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 30, n. 60, p. 161-186, 2017.

SEFFNER, Fernando. Escola pública e professor como adulto de referência: indispensáveis em qualquer projeto de nação. **Revista Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 20, n. 1, p. 48-57, jan./abr. 2016.

SETH, Sanjay. Razão ou raciocínio? Clio ou Shiva? **História da Historiografia**, Mariana, MG, n. 11, p. 173-189, 2013.

SILVA, Marco. Os professores e o desafio da comunicacional da Cibercultura. *In*: FREIRE, Wendel (org.). **Tecnologia e Educação**: as mídias na prática docente. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2011. p. 79-105.

SOUZA, Ivonete. Estudos Latino-americanos: a criação e a inclusão de uma nova disciplina escolar no Ensino Fundamental e Médio no Brasil. *In*: DIAS, Maria de Fátima Sabino (org.). **História da América**: ensino, poder e identidade. Florianópolis, SC: Letras Contemporâneas, 2004. p. 85-100.

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

WALSH, Catherine. Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos. *In*: WALSH, Catherine (ed.). **Pedagogías Decoloniales**: Práticas Insurgentes de resistir, (re)existir e (re)vivir. Quito: Abya-Yala, 2013. (Serie Pensamiento Decolonial). t. 1, p. 23-68.

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

ZAVALA, Ana. La investigación práctica de la práctica de la enseñanza. **Clío & Asociados**: La Historia Enseñada, Argentina, n. 12, p. 241-271, 2008.

ZAVALA, Ana; SCOTTI, Magdalena (comp.). **Historias de la enseñanza de historia**: relatos que son... teorías. Montevideo: CLAEH, 2005.

ANEXO A – Questionário de sondagem



OFICINA AMÉRICA LATINA DIGITAL

Professor Said Salomón



ESCOLA: _____

ALUNA(O): _____ Turma: _____

_____, ____ / ____ / ____ Disciplina: _____ Prof. _____

Questionário de Sondagem

Conhecimentos prévios sobre América Latina

AMÉRICA LATINA corresponde a um vasto território, do qual fazem parte o México e países da América Central e da América do Sul. É uma região marcada por semelhanças e diferenças, que aproximam e distanciam os países que dela fazem parte. A diversidade é, portanto, uma marca desse território.

1. **Você consegue apontar no mapa abaixo os países que fazem parte da América Latina, indicando o nome e sua localização no mapa?** () Sim
() Parcialmente () Não

[Em caso de responder Sim ou Parcialmente, favor identificar os países no mapa, e criar uma legenda com o nome do país e alguma informação histórica ou cultural que você saiba sobre o mesmo, conforme o exemplo].



Brasil –Tropicália; Acarajé; Abaporu _____

2. **Elabore perguntas sobre a América Latina que expressem suas dúvidas ou curiosidades sobre a história e cultura da região:** _____

3. **Elabore uma definição para América Latina:**

4. **Cite o nome de pessoas, lugares, processos históricos e atividades culturais latino-americanas representativas desse espaço. Não há limite para as palavras, mas tente contemplar pelo menos uma para cada uma das temáticas abaixo.**

Festividades; Processos Históricos; Esportes; Arte; Movimentos Sociais; Paisagens Naturais ou Urbanas;



IMPORTANTE: *Para a oficina Buenas América Latina Digital, da próxima semana, será necessário ter em seu celular algum aplicativo leitor de Qr-codes. É possível baixar em seu celular gratuitamente o app Qr-Droid ou Qr-Reader. Com esse aplicativo é possível decifrar códigos como o que aparece ao lado.*

Gracias, tchês!



4. Seu grupo conhecia alguma dessas informações? *[Se sim, indique quais e quantos integrantes do grupo conheciam.]*

5. Formule perguntas que se relacionem com as informações das cartelas que seu grupo decifrou.

Anote o número de qr-codes que você pesquisou ao longo dessa atividade

2ª PARTE

Nessa etapa seu grupo deverá criar um conjunto de Qr-Codes sobre a América Latina, apresentando **uma nova temática** para complementar as informações que você já teve acesso. Deverá ser apresentado um mínimo de cinco códigos, sendo que: um deles deve conter uma definição original sobre a América Latina, os quatro restantes devem conter informações sobre a temática elegida, os códigos podendo conter indicação de sites, vídeos e mesmo perguntas que se relacionem entre si. Sejam criativos na elaboração do conteúdo e também na sua apresentação, que deve conter também imagens ilustrativas. A data de entrega será: ____/____/____.

Gracias, tchês!



ANEXO C – Questionário de avaliação da atividade Buenas América Latina com QR-codes realizada pelos alunos



BUENAS AMÉRICA LATINA - Professor Said

Salomón



Aluna(o): _____

Turma: _____ Porto Alegre, ____ / ____ / ____

Sobre a atividade com Buenas América Latina com Qr-codes, responda:

1. Avalie as discussões e informações apresentadas durante as atividades:
 Muito boa Boa Razoável Fraca Muito fraca
2. Avalie as orientações passadas para a realização das atividades:
 Muito boa Boa Razoável Fraca Muito fraca
3. Dê uma nota, sendo 5 a nota máxima e 1 a nota mínima, para a atividade:
 5 4 3 2 1
4. Você considera que as temáticas e as informações das cartelas representam bem a história e a cultura latino-americana?
 Sim Parcialmente Não
[Justifique no verso da folha sua resposta]
5. Como você definiria a América Latina, após as atividades e as discussões realizadas em aula?
[Justifique no verso da folha sua resposta]
6. Você já havia usado aplicativos leitores de qr-codes? Sim Não
 Não lembro.
7. O que você achou do uso dos qr-codes em sala de aula?
[Justifique no verso da folha sua resposta]
8. Há alguma sugestão ou crítica que você tem a fazer sobre a atividade?
 Sim Não
[Justifique no verso da folha sua resposta]

Importante:

As diferentes atividades realizadas nesse primeiro trimestre serão objeto de análise da dissertação “BUENAS LATINOAMERICA DIGITAL: O Ensino de História da América Latina e os atravessamentos da cultura digital na sala de aula”. *Caso não seja da sua vontade que seus materiais não sejam analisados em minha pesquisa, escreva “não autorizo o uso das minhas produções para fins de estudo”.* Todas as informações

coletadas nesta investigação são estritamente confidenciais. Acima de tudo, interessam os dados coletivos e não aspectos particulares de cada jovem. Os nomes dos estudantes tampouco serão divulgados.

Gracias pela colaboração, tchês!

