



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA
CURSO DE HISTÓRIA

ANA CAROLINA SALOMÃO GONÇALVES

**Saberes e Práticas Docentes de Professores de História: Reflexões sobre a disciplina de
Estudos Latino-Americanos**

Florianópolis
2024

ANA CAROLINA SALOMÃO GONÇALVES

**Saberes e Práticas Docentes de Professores de História: Reflexões sobre a disciplina de
Estudos Latino-Americanos**

Trabalho de Conclusão de Curso submetido ao curso de História do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada e bacharel em História.

Orientadora: Profa. Dra. Mônica Martins da Silva (MEN/UFSC)

Florianópolis

2024

Salomão Gonçalves, Ana Carolina
SABERES E PRÁTICAS DOCENTES DE PROFESSORES DE HISTÓRIA :
REFLEXÕES SOBRE A DISCIPLINA DE ESTUDOS LATINO-AMERICANOS
/ Ana Carolina Salomão Gonçalves ; orientadora, Mônica
Martins da Silva, 2024.
75 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) -
Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de
Filosofia e Ciências Humanas, Graduação em História,
Florianópolis, 2024.

Inclui referências.

1. História. 2. Educação. 3. História. 4. Estudos Latino
Americanos. 5. América Latina. I. Martins da Silva, Mônica.
II. Universidade Federal de Santa Catarina. Graduação em
História. III. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
COLEGIADO DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA

ATA DE DEFESA DE TCC

Aos treze dias do mês de dezembro do ano de dois mil e vinte e quatro, às dezoito horas e trinta minutos por videoconferência, reuniu-se a Banca Examinadora composta pela Professora Monica Martins da Silva, Orientadora e Presidente e pela Professora Jane Bittencourt, Titular da Banca e pela Professora Claricia Otto Suplente, designadas pela Portaria nº 40/2024/HST/CFH do Senhor Chefe do Departamento de História, a fim de arguirm o Trabalho de Conclusão de Curso da acadêmica **Ana Carolina Salomão Gonçalves**, subordinado ao título: **"Saberes docentes de professores de História: reflexões sobre a disciplina de Estudos Latino-Americanos"**. Aberta a Sessão pela Senhora Presidente, a acadêmica expôs o seu trabalho. Terminada a exposição dentro do tempo regulamentar, a mesma foi arguida pelos membros da Banca Examinadora e, em seguida, prestou os esclarecimentos necessários. Após, foram atribuídas notas, tendo a candidata recebido da Professora Monica Martins da Silva a nota final 9,0, da Professora Jane Bittencourt a nota final 9,0, a nota final 9,0; sendo aprovada com a nota final 9,0. Registra-se que a banca de avaliação indicou modificação no título do trabalho para melhor se adequar ao seu conteúdo. Sendo assim, o título passaria a ser o seguinte: **Saberes e práticas docentes de professores de História: reflexões sobre a disciplina de Estudos Latino-Americanos"**. A acadêmica deverá entregar o Trabalho de Conclusão de Curso em sua forma definitiva, em versão digital à Coordenadoria do Curso de História até o dia vinte de dezembro de dois mil e vinte e quatro. Nada mais havendo a tratar, a presente ata será assinada pelos membros da Banca Examinadora e pela candidata.

Florianópolis, 13 de dezembro de 2024.

Banca Examinadora:

Prof.a Monica Martins da Silva



Documento assinado digitalmente

MONICA MARTINS DA SILVA

Data: 16/12/2024 10:21:39-0300

CPF: ***.168.851-**

Verifique as assinaturas em <https://v.ufsc.br>

Prof.a Jane Bittencourt



Documento assinado digitalmente

Jane Bittencourt

Data: 16/12/2024 10:25:52-0300

CPF: ***.546.548-**

Verifique as assinaturas em <https://v.ufsc.br>

Prof.a Claricia Otto

Candidata Ana Carolina Salomão Gonçalves



Documento assinado digitalmente

Ana Carolina Salomao Goncalves

Data: 18/12/2024 10:46:29-0300

CPF: ***.894.230-**

Verifique as assinaturas em <https://v.ufsc.br>



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA
Campus Universitário Trindade
CEP 88.040-900 Florianópolis Santa Catarina
FONE (048) 3721-9249 - FAX: (048) 3721-9359

Atesto que o acadêmico(a) Ana Carolina Salomão Gonçalves, matricula n.º 18250059, entregou a versão final de seu TCC cujo título é Saberes e Práticas Docentes de Professores de História: Reflexões sobre a disciplina de Estudos Latino-Americanos, com as devidas correções sugeridas pela banca de defesa.

Florianópolis, 20 de dezembro de 2024.



Documento assinado digitalmente
MONICA MARTINS DA SILVA
Data: 20/12/2024 11:48:32-0300
CPF: ***.168.851-**
Verifique as assinaturas em <https://v.ufsc.br>

Orientador(a)

AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho não seria possível sem o apoio e a colaboração de muitas pessoas. Gostaria de expressar minha mais sincera gratidão a todos que contribuíram de maneira direta ou indireta para a concretização deste trabalho.

Primeiramente, agradeço à minha orientadora, Mônica Martins, pela orientação, paciência e valiosas contribuições ao longo de todo o desenvolvimento deste trabalho. Suas sugestões e críticas construtivas foram fundamentais para o meu crescimento acadêmico e para a realização deste TCC.

Agradeço também aos professores e demais membros do corpo docente do curso de História, que sempre me incentivaram a buscar conhecimento e excelência. O aprendizado proporcionado por vocês foi essencial para minha formação.

Não poderia deixar de agradecer à minha família, especialmente à minha mãe, minha avó e minha companheira Lara, pelo amor, apoio incondicional e confiança que sempre depositaram em mim. Vocês foram a base que me sustentou durante todo esse percurso. Agradeço também à minha família de coração: Bianca, Danilo e Pedro, pela amizade, pelas trocas de ideias e pelos momentos de descontração que tornaram a jornada mais leve e prazerosa.

Agradeço, ainda, aos entrevistados que contribuíram para a realização da pesquisa e para a concretização deste trabalho. Sem o empenho de todos, esta pesquisa não teria alcançado os resultados desejados.

Por fim, deixo meu agradecimento a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para o sucesso deste trabalho. A cada um de vocês, meu muito obrigado.

RESUMO

O presente trabalho pretende analisar os saberes e práticas docentes de professores da área de História no processo de construção da disciplina Estudos Latino-Americanos nos Colégios Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina e da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Para isso, foram realizadas três entrevistas com docentes que ministram a disciplina em ambas as instituições, com o intuito de compreender como a categoria de ‘Saberes Docentes’ atua na construção da disciplina. A análise será feita a partir dessas entrevistas, além de outras fontes históricas, como planos de aula e documentos oficiais.

Palavras-chave: Estudos Latino-Americanos; Ensino de História; América Latina; Saberes docentes;

ABSTRACT

This study aims to analyze the teaching knowledge and practice of History teachers in the process of constructing the course Latin American Studies at the University Application Schools of the Federal University of Santa Catarina and the Federal University of Rio Grande do Sul. To achieve this, three interviews were conducted with teachers who teach the course at both institutions, with the aim of understanding how the category of 'Teaching Knowledge' influences the construction of the course. The analysis will be based on these interviews, as well as other historical sources, such as lesson plans and official documents.

Keywords: Latin-America; Teaching Knowledge; Estudos Latino-Americanos;

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CA	Colégio Aplicação
CEDEP	Centro de Educação Popular
ELA	Estudos Latino-Americanos
ENPEH	Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História
IELA	Instituto de Estudos Latino-Americanos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
OSPB	Organização Social e Política Brasileira
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1. UM BREVE PANORAMA SOBRE A DISCIPLINA DE ESTUDOS LATINO-AMERICANOS.....	19
1.1 A IMPLEMENTAÇÃO DA DISCIPLINA DE ESTUDOS LATINO-AMERICANOS NO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFSC.....	28
1.2 A INCORPORAÇÃO DA DISCIPLINA DE ELA NO COLÉGIO DE APLICAÇÃO UFRGS.....	34
2. SABERES E MEMÓRIAS NA CONSTRUÇÃO DA DISCIPLINA ESTUDOS LATINO-AMERICANOS.....	38
2.1 A HISTÓRIA ORAL COMO METODOLOGIA DA PESQUISA.....	43
2.2 OS ENTREVISTADOS E A DISCIPLINA DE ESTUDOS LATINO-AMERICANOS.....	44
3. MEMÓRIAS E SABERES DOCENTES A PARTIR DE ENTREVISTAS.....	48
3.1 CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DOCENTES NA CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO ESCOLAR DA DISCIPLINA DE ESTUDOS LATINOAMERICANOS.....	54
3.2 O CURRÍCULO ESCOLAR DA DISCIPLINA DE ESTUDOS LATINO-AMERICANOS.....	59
3.3 MATERIAIS E RECURSOS DIDÁTICOS UTILIZADOS NA DISCIPLINA DE ELA.....	63
3.4 IMPACTOS DA DISCIPLINA DE ESTUDOS LATINO-AMERICANOS NOS DOCENTES.....	69
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	71
REFERÊNCIAS.....	73

INTRODUÇÃO

Este trabalho é fruto de uma reflexão iniciada em 2021, durante a disciplina de Estágio Supervisionado em História, e enriquecida pelas contribuições de diversos sujeitos que participaram da minha formação como professora de História. Como graduanda do curso de História da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), realizei meu estágio obrigatório no Colégio de Aplicação (CA) da mesma instituição, onde lecionei duas aulas na disciplina de Estudos Latino-Americanos (ELA). O processo de pesquisa e elaboração dessas aulas, aliado aos desafios de ensinar um componente curricular transdisciplinar, despertou meu interesse e desejo de me aprofundar nessa temática.

É importante contextualizar o leitor sobre o período em que o estágio obrigatório foi realizado. As experiências que norteiam este trabalho foram vivenciadas durante a pandemia da COVID-19, causada pelo vírus SARS-CoV-2. Nesse contexto, as aulas da universidade e do estágio obrigatório ocorreram de forma virtual. Durante esse período, cursei online as disciplinas de Estágio Obrigatório I e II, e minha atuação como aprendiz aconteceu no Colégio de Aplicação da UFSC, na disciplina de Estudos Latino-Americanos. Até então, eu desconhecia a existência desse campo de estudos no ensino básico, mas, movida pela curiosidade sobre a temática e pelas minhas experiências acadêmicas e pessoais, vi esse objeto de estudo se tornar cada vez mais relevante para minha formação. Maravilhava-me pensar que estudantes do ensino básico pudessem ter contato com essa temática tão cedo. Não pude evitar comparar o ensino de História que recebi durante minha infância e adolescência com o ensino que esses alunos estavam experienciando e absorvendo. Refleti inúmeras vezes sobre o potencial transformador e emancipatório dessa disciplina, pensando em como gostaria de ter tido acesso a essas questões quando ainda estava na escola. Essas e outras inquietações me acompanharam ao longo do processo de pesquisa e da prática docente na disciplina de Estudos Latino-Americanos.

Durante o processo de pesquisa da disciplina, descobri que essa matéria existia apenas em dois lugares no Brasil: no Colégio Aplicação da UFSC e no Colégio Aplicação da UFRGS. O CA UFSC foi pioneiro na implementação da disciplina, em 2003. Nos anos de 1990, a instituição iniciou um projeto de intercâmbio escolar e cultural entre Brasil e Argentina. O Projeto Córdoba - como é intitulado pela escola – evidenciou a necessidade do entendimento de si e do “outro” enquanto sujeitos latino-americanos, contornando os modelos eurocêntricos educacionais implementados na América Latina e propondo uma reflexão sobre as

pluralidades da região, as americanidades e promovendo o respeito às diversidades. É importante ressaltar que a educação brasileira, historicamente, adota um currículo de base eurocêntrica, alinhada com princípios da modernidade e da colonialidade. Nesse sentido, a América Latina enquanto região que passou por processos exploratórios, que serviram de mola propulsora para o avanço do capitalismo, tem ocupado um espaço limitado nos currículos, o que restringe a compreensão do seu papel político e social. Dito isso, a implementação de uma disciplina escolar que aborda nossa americanidade mostrou-se essencial, principalmente para a formação de uma consciência histórica nos estudantes do ensino básico, estimulando o pensamento crítico, valorizando e favorecendo a identificação dos alunos com as culturas latino-americanas, além de apresentar uma abordagem não eurocêntrica da história da América Latina.

No estágio, durante o período de pesquisa, escrita de planos de aula, construção de portfólio e observação de sala de aula, percebi que o caráter único da disciplina não se restringe ao fato de que ela esteja presente apenas no currículo escolar do Colégio Aplicação da UFSC e da UFRGS, no Brasil, mas também na forma como esse espaço escolar promove uma discussão tão rica e interdisciplinar acerca dos povos latino americanos, o que serve como potência emancipatória através do pensamento crítico e discussões promovidos em sala de aula. Penso que a existência de um espaço como esse é uma forma de resistência contra a implementação do pensamento neoliberal e suas políticas de exclusão, exploração e marginalização que são sistematicamente operadas em território latino-americano.

Ainda que estejam sob o mesmo nome, as disciplinas são estruturadas e lecionadas de formas diferentes na UFRGS e na UFSC. Pude perceber que durante o período em que estagiei no CA da UFSC, a disciplina teve dois docentes por conta do contrato dos professores substitutos, mas que o docente 'oficial' também era historiador e titular da disciplina de História da instituição. Por outro lado, no CA da UFRGS, a docência era compartilhada no sentido de existirem dois professores atuando ao mesmo tempo em sala de aula. Essas observações me levaram a querer entender as similaridades e diferenças do componente curricular. No processo de construção da minha pesquisa, havia a opção de desenvolver a reflexão apenas a partir dos documentos curriculares e outras fontes escritas das instituições envolvidas na oferta da disciplina. No entanto, quanto mais eu adentrava esse universo, mais eu percebia que minha pesquisa deveria partir do ponto de vista dos sujeitos que participam diariamente da aplicação dessa disciplina.

Para compreender como a disciplina se estruturou ao longo do tempo, precisei investigar quais docentes a lecionaram desde sua inserção no currículo, bem como os que a desenvolvem atualmente. Todos os caminhos levaram à identificação de três nomes: Camilo Buss Araújo, docente do Colégio de Aplicação da UFSC, e Edson Antoni e Evelin Biondo, ambos professores do Colégio de Aplicação da UFRGS, onde atuam de forma compartilhada. Com essas informações, entrei em contato com os entrevistados e elaborei um roteiro geral. No entanto, após a primeira entrevista, percebi que cada uma seria única, pois envolvia sujeitos e experiências distintas. Concluí que, embora fosse importante manter o roteiro como guia, seria necessário deixar a entrevista mais aberta, permitindo que as memórias e particularidades de cada entrevistado orientassem o rumo da conversa.

O caráter interdisciplinar de ELA a torna única e com potencial para abordar questões como meio ambiente, religião, ciências sociais, história, geografia, entre outras. Já existem estudos que exploram a relação entre os saberes construídos através da disciplina, estudantes e teorias históricas, geográficas e educacionais (Bianchezzi, 2013; Conceição, 2010; Prado, 2011; Siqueira, 2020; Vargas, 2019). Entretanto, levando em consideração que “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.” (LDBEN, 9.394/1996, Art. 1º), os estudos sobre a disciplina de ELA possuem lacunas que nos impossibilitam vislumbrar um panorama sobre a temática geral, uma vez que a relação dos demais agentes que constroem esses saberes não foi devidamente estudada. O foco desses trabalhos é nos estudantes, mas aqui proponho dar ênfase aos docentes que constroem a disciplina diariamente através de sua prática docente. Além disso, os estudos mais relevantes são anteriores à implementação da disciplina de Estudos Latino-americanos no Colégio Aplicação da UFRGS (2015), de forma que não investigam as singularidades, similaridades e diferenças da disciplina em ambas as universidades.

O trabalho que utilizamos como grande referência para essa pesquisa é a dissertação de mestrado da Juliana Pirola da Conceição (2010), em que a autora trabalha a relação entre a disciplina de ELA e a construção de uma consciência histórica de discentes do Colégio Aplicação da UFSC. Ao longo de cento e setenta e cinco páginas, a autora traz importantes contribuições para os estudos sobre a disciplina de Estudos Latino-americanos, utilização de

questionários para mapear conhecimentos prévios e suporte teórico para trabalhar a consciência histórica da juventude brasileira a partir do recorte proposto. Os resultados de sua investigação indicaram que apesar de construírem saberes através da disciplina, alunos e alunas não demonstraram articulação prática dos saberes com os problemas sociais atuais da América Latina. Identificamos dois pontos que conectam o trabalho de Pirola (2010) à temática deste projeto: 1) A pesquisa foi realizada exclusivamente no Colégio de Aplicação da UFSC, já que, em 2010, era a única escola no Brasil a incluir a disciplina em seu currículo escolar; 2) Os questionários utilizados para obter os resultados foram aplicados apenas aos estudantes, deixando uma lacuna em outros três pilares fundamentais da educação: o corpo docente, os membros da equipe escolar e as famílias dos/as alunos/as.

Bianchezzi (2013), em outro estudo sobre a disciplina de ELA, é a autora cuja pesquisa mais se aproxima da nossa temática. Seu trabalho focou na análise das relações entre os/as estudantes da disciplina de ELA e os/as docentes em formação, investigando o impacto dessa interação na formação de estudantes de História que realizaram o Estágio Supervisionado na disciplina de ELA da UFSC, bem como na dinâmica com as turmas de 7º ano de ELA. A autora utilizou como fontes os relatórios de estágio de seus estudantes e a partir dos documentos, pôde constatar que os/as graduandos/das trabalharam com a mesma temática, mas de formas diferentes, assim evidenciando que as subjetividades de professoras e professores atravessam os processos de construção de saberes. Fonseca (1993, p. 119) enriquece a discussão quando nos aponta que “alunos e professores, como sujeitos da ação pedagógica, têm, constantemente, oportunidades de investigar e produzir conhecimentos sobre a nossa realidade, estabelecendo relações críticas, expressando-se como sujeitos produtores de história e do saber.”

Ainda que Bianchezzi (2013) tenha publicado seu trabalho nos anais do XXVII Simpósio Nacional de História - Conhecimento histórico e diálogo social – 2013, a discussão não é aprofundada. Existem elementos a serem debatidos, como as lacunas na formação de graduandos/as do curso de história ao se depararem com uma disciplina multidisciplinar; a ausência de relatos de profissionais que trabalhem com a disciplina há algum tempo e que possam narrar sua perspectiva sobre o desenvolvimento de ELA no tempo; e explorar de que forma a subjetividade dos docentes impacta, na prática, o ambiente da sala de aula, fornecendo insights sobre os saberes docentes relacionados à América Latina e destacando as diferenças entre as disciplinas lecionadas nos colégios de aplicação da UFSC e da UFRGS.

O trabalho produzido pela historiadora Maria Lígia Coelho Prado, em 2011, mostra a dificuldade de trabalhar com América Latina na educação básica e que podemos considerar que essa questão é um dos maiores desafios encontrados por docentes e estagiárias/os ao trabalhar com a disciplina de ELA. Essa problemática nos remete à necessidade de coleta e análise de dados para avaliar a relação entre os conhecimentos adquiridos em ambiente acadêmico e aqueles necessários para ministrar aulas dessa disciplina. Muitos estudos sobre identidade latino-americana, decolonialidade e educação se mostram ancorados nas experiências adquiridas no processo de formação docente de graduandas/os. Siqueira (2020) produziu sua monografia sobre uma pedagogia decolonial através de sua experiência como estagiário de Geografia da disciplina de ELA na UFRGS. O autor traz importantes contribuições acerca do giro decolonial, pedagogias decoloniais latino-americanas, além de promover um debate sobre a BNCC, eurocentrismo e identidade. Vargas (2019) também utilizou sua experiência como estagiário de ELA para produzir sua monografia, mas sendo graduando de história, aprofundou o debate no que se refere à BNCC, eurocentrismo e focou na análise dos planos de aula que utilizara durante o estágio.

Freitas (2019), ao abordar o ensino de História e América Latina em território nacional, escreveu sua dissertação sobre a invisibilidade da América Latina nos currículos escolares das disciplinas de História, na Universidade Federal de Rio Grande. Em sua pesquisa, analisou currículos escolares de História, aplicou questionários para compreender a percepção dos estudantes acerca da América Latina e utilizou as ideias de Paulo Freire para aprofundar a análise dessa problemática. Ao historicizar a temática, a autora nos conduz por debates enriquecedores sobre o ensino de História no Brasil.

Através do levantamento bibliográfico, podemos inferir que muitos estudos falam sobre o potencial da disciplina, mas precisamos de mais variáveis, dados e análises para entender como a disciplina é operada e como podemos compreender o papel dos saberes docentes de historiadoras/es nesse processo. É curioso que a implementação da disciplina não tenha se disseminado nas demais escolas brasileiras, e podemos levantar como uma hipótese para tal a relação da agenda neoliberal, sucateamento do ensino escolar (especialmente público) e apagamento de histórias que fogem à narrativa hegemônica eurocêntrica. Também se faz necessário pontuar que essa disciplina ganha espaço em duas escolas públicas federais, que possuem o caráter experimental e inovador, além de serem escolas que propiciam maior autonomia para os professores em relação aos conteúdos lecionados. Os Colégios de

Aplicação são geridos por universidades públicas e visam aplicar as práticas pedagógicas dessas instituições de ensino. Nesse sentido, existe nos CAs um certo grau de autonomia que as demais escolas públicas não possuem.

Proponho que utilizemos a ciência como instrumento de resistência, sistematizando o conhecimento, realizando pesquisas e contribuindo com o debate. Assim, no futuro, será possível implementar os estudos latino-americanos em todo o território nacional, de forma unificada, para resistir à colonização do pensamento. Para isso, é fundamental preencher lacunas presentes na formação de graduandos/as do curso de História, que frequentemente enfrentam desafios ao lidar com uma disciplina de caráter multidisciplinar. A presente pesquisa se justifica por sua relevância, considerando a escassez de trabalhos que analisam os saberes docentes no ensino de História. Pensar a disciplina a partir da perspectiva dos sujeitos exige a expansão desse campo de estudos. Com base na minha experiência como estagiária docente no Colégio de Aplicação da UFSC, identifiquei que a disciplina de ELA é lecionada por historiadoras/es e, durante os meses de pesquisa e observação, constatei que historicizar a América Latina é essencial para o entendimento político e social dos processos históricos. Além disso, ficou evidente que os docentes que ministram essa disciplina percorrem caminhos diferentes em relação ao conteúdo de ELA, o que levanta a questão de como a subjetividade desses sujeitos atravessa o universo escolar.

Dessa forma, esse trabalho se propõe a explorar as duas disciplinas sobre América Latina existentes no ensino básico/médio brasileiro. Embora existam estudos que abordem a relação das disciplinas de ELA com os/as discentes, esses trabalhos geralmente focam em como os/as estudantes percebem e se engajam com os conteúdos e metodologias aplicados. Investigar o papel da docência nesse contexto, por sua vez, amplia essa perspectiva, contribuindo para a criação de um panorama mais completo sobre a disciplina de ELA, sua potencialidade e as possibilidades de disseminação futura. A utilização da História Oral neste trabalho é pensada como método de pesquisa que produzirá fontes históricas de sujeitos que vivenciaram, para além do currículo escolar da disciplina, o desenvolvimento do projeto da disciplina de ELA. Julgamos importante utilizar essa metodologia pelas seguintes razões: 1. a produção de fontes que poderão ser utilizadas na presente pesquisa e em futuros estudos; 2. amplificar a voz dos/as profissionais da educação que participam efetivamente do cotidiano que envolve o processo pedagógico da disciplina (ALBERTI, 2004, p, 17); 3. historicizar as narrativas não hegemônicas, abrindo espaço para novas formas de pesquisa a partir de experiências do Sul Global.

É sob essa perspectiva e através da metodologia da História Oral que trabalhamos com a percepção individual de docentes acerca dos processos de construção da disciplina, de forma a aprofundar a nossa análise a partir de outros agentes políticos desse processo, incluindo uma análise de como sujeitos de diferentes estados, com vivências distintas — como exemplificado pelo recorte desta pesquisa que abrange a UFRGS e a UFSC —, constroem a disciplina. Por ser uma disciplina que existe apenas em dois lugares do país, entendemos que é coerente com a proposta desse trabalho analisar esses dois currículos escolares e os diferentes saberes docentes existentes em cada um. Para tal, nosso critério de escolha dos entrevistados está baseado em profissionais que lecionaram ELA no início de sua implementação e profissionais que trabalham com a disciplina atualmente.

Através da base metodológica da História Oral, realizamos entrevistas com dois professores e uma professora da disciplina de Estudos Latino-americanos dos Colégios Aplicação de Florianópolis/SC e Porto Alegre/RS, respectivamente, um sujeito da Universidade Federal de Santa Catarina e dois sujeitos da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Com esse método, buscamos realizar um recorte na pesquisa para explorar e analisar as narrativas de docentes que participaram do processo de construção da disciplina e docentes que a lecionam atualmente, de modo que possamos trabalhar com a história da disciplina através do tempo. Dessa forma, trabalhamos a perspectiva dos professores através da categoria de análise ‘saberes docentes’ de Tardif (2002), e mobilizamos estudos bibliográficos, planos de ensino das duas instituições, bem como documentos curriculares das escolas e as três entrevistas mencionadas anteriormente. É importante ressaltar que para trabalharmos com saberes docentes, utilizamos a corrente de pensamento de Tardif (2002) que define os saberes docentes como um conjunto de experiências pessoais, sociais e profissionais, ou seja, os saberes não se restringem apenas ao campo teórico, mas às pluralidades que atravessam os sujeitos. Então, os saberes docentes são permeados pelas experiências humanas, são situados e subjetivos.

No capítulo 1, "**Um breve panorama sobre a disciplina de Estudos Latino-Americanos**", contextualizamos o leitor sobre os processos históricos que resultaram na criação da disciplina de História no Brasil e discorremos sobre a implementação da disciplina nas duas instituições analisadas neste trabalho. No capítulo 2, "**Saberes e memórias na construção da disciplina Estudos Latino-Americanos**", explicitamos e justificamos a categoria de análise que norteia a pesquisa, assim como a metodologia de história oral utilizada. Ao final do capítulo, traçamos um perfil dos entrevistados e sua relação com a disciplina de Estudos Latino-Americanos. O

capítulo 3, "**Memórias e saberes docentes a partir de entrevistas**", analisa as entrevistas com base na mobilização da memória dos docentes a partir das perguntas realizadas na pesquisa, conectando a categoria de análise aos relatos dos professores entrevistados. Neste capítulo, trabalhamos com as concepções e práticas docentes no processo de constituição da disciplina, além de analisar o currículo escolar, os materiais e os recursos didáticos utilizados durante a prática docente. Por fim, apresentamos os impactos do componente curricular no âmbito subjetivo dos sujeitos entrevistados.

1. UM BREVE PANORAMA SOBRE A DISCIPLINA DE ESTUDOS LATINO-AMERICANOS

É impossível iniciar um capítulo sobre um componente escolar que aborda uma temática específica sem antes historicizá-la. Então, devemos resgatar a origem da terminologia “América Latina” e o contexto no qual ela foi criada. A área da linguística, especificamente o estudo de Romero e Cambraia (2015, p. 4), nos diz que:

Como demonstrado por Labov (1982), os padrões linguísticos são sensíveis a diferenças sociais como gênero, faixa etária, classe social, escolaridade, dentre outros. Supomos, portanto, que os padrões linguísticos de formação de palavras também sejam sensíveis aos fatores sociais.

Portanto, entendendo que a criação de terminologias e palavras também são imbuídas de significados que refletem questões sociais, Coelho (2015, p. 12) elucida que “A denominação “América Latina” foi criada no século XIX, carregando, desde suas origens, disputas de ordem política e ideológica”. Criam-se duas hipóteses, sendo a primeira aquela que atribuiu aos europeus a criação do termo; e a segunda hipótese, aquela que atribuiu aos povos latino-americanos a criação da terminologia, tendo como intuito criar e defender uma unidade regional (Coelho, 2015). Arturo Ardao (*apud* Coelho, 2015), evidenciou em seu artigo “La idea de Latinoamérica” que o termo foi criado por um colombiano chamado José María Torres Caicedo, em um poema denominado “Las dos Américas” (1857).

Más aislados se encuentran, desunidos
 Esos pueblos nacidos para aliarse;
 La unión es su deber, su ley amarse;
 Igual origen tienen y misión;
 La raza de la América Latina,
 Al frente tiene la sojana raza,
 Enemiga mortal que ya amenaza
 Su libertad destruir y su pendón (Caicedo, 1857 *apud* Coelho, 2015, p. 14)

Como podemos inferir, o poema trata-se de um reconhecimento da necessidade de criar uma união entre os povos da América Latina para enfrentar a exploração desenfreada, bem como o genocídio em massa empregado pelos europeus durante o período colonial. Essa questão demonstra uma consciência dos povos da América Latina sobre seus próprios

interesses e um claro repúdio ao *modus operandi* europeu. Ainda sobre essa questão é importante destacar:

Os confrontos com os anglo-saxões – Grã-Bretanha e Estados Unidos – delineavam “o outro” que devia ser combatido ou temido. No século XX, os latino-americanos se apropriaram do termo “América Latina” para propor a unidade frente aos Estados Unidos, construindo uma noção de identidade baseada em questões de tradição e cultura comuns. Nessa dinâmica de mão dupla, não há, portanto, “passividade” latino-americana diante da “imposição” estrangeira. (Coelho, 2015, p. 18)

Uma vez historicizada a origem do termo “América Latina”, devemos voltar ao recorte do presente estudo, articulando a identidade latino-americana com a educação vigente nos países que compõem a região. Em um artigo intitulado “Una cartografía de saberes históricos en movimiento en América Latina”, publicado em 2010, Finocchio evidencia o problema da escassez de material acadêmico dedicado à educação sobre os estudos latino-americanos, especificamente na própria América Latina. Essa questão pode ser compreendida à luz da teoria de Quijano sobre a colonialidade, que aponta como o avanço do capitalismo introduziu o conceito de “modernidade.” Essa ideia de progresso foi também imposta à América Latina, uma região fortemente influenciada pelos movimentos de países hegemônicos, que se enriqueceram explorando as colônias latino-americanas. Assim, levando em conta a criação dos Estados Nacionais e da difusão da cultura, dogmas, valores e inclusive educação eurocêntrica, as escolas latino-americanas seguem um modelo eurocentrado, portanto, a narrativa e o currículo escolar refletem uma posição política que desconsidera o pensamento do sul global.

[...] No hay, no puede haber modernidad sin colonialidad. “modernidad/colonialidad” es un nudo conceptual histórico-estructural en el que se confluyen, de manera heterogénea, variadas trayectorias: la de los europeos en las Américas y sus descendientes, la de la diversidad de sociedades originarias en América, la de la formación de sociedades nuevas como resultado el masivo comercio de esclavos. Y en tercer lugar, “colonialidad” designa historias, subjetividades, formas de vida, saberes y subjetividades colonizados, a partir de las cuales surgen las respuestas “descoloniales.” [...] el par modernidad/colonialidad apunta a la co-existencia de la retórica salvacionista de la modernidad y la lógica de explotación, control, manipulación, fuerza necesaria para avanzar los proyectos salvacionistas modernos (conversión, civilización, desarrollo y modernización, democracia y mercado). (Mignolo, 2008, p. 9-10)

Segundo Finocchio (2010), houve um forte movimento para o apagamento das culturas latino-americanas através dessa imposição curricular eurocentrada. A autora também destaca que, a partir do século XX, o Estado assumiu o papel de liderar a construção curricular, adotando o modelo de progresso. Além disso, houve a criação de uma identidade nacional. O êxodo rural, impulsionado pela necessidade de mão de obra nas zonas urbanas, entre outros fatores, resultou em um modelo educacional que persiste até os dias atuais. Esse modelo, entretanto, apresenta falhas evidentes, pois não reflete adequadamente a realidade latino-americana.

Así se fueron extendiendo y cobrando cada vez mayor vigor saberes que, entre los años treinta y cuarenta, terminaron convirtiendo a la instrucción pública em una poderosa máquina de fabricación de almas nacionales. Esto aconteció con variaciones entre los países; en mayor medida, en la Argentina, y con menor intensidad, em Colombia, por ejemplo. Asociada a la noción de nación se forjó también una nueva ciudadanía, para una gobernabilidad un poco más plena em términos de ejercicio de obligaciones y derechos de las mayorías – y algunas pocas minorías – em nuestras democracias modernas (Ascolani, 2009; Egaña Baraona, 2000; García Sanchez, 2007; Teixeira Lopes; Faria Filho; Greive Veiga, 2000 *apud* Finocchio; 2010, p. 24-25)

Para entendermos o papel da disciplina de História nesse processo de apagamento da América Latina e da cultura latino-americana, precisamos recorrer à historiografia. A disciplina de História, que surge como campo disciplinar no século XIX, foi instituída a partir dos processos coloniais eurocentrados, em que o modelo francês passou a ser a referência. Essa construção atendeu às demandas dos Estados-nação e promoveu a difusão do modelo francês de ensino de História para o restante do mundo, desconsiderando as particularidades de cada localidade. A disciplina de História foi pensada como um dos recursos para consolidar a construção do Estado Nacional. Dessa forma, ela surge como forma de embasar o projeto de nação que existia até então, ou seja, uma nação branca em busca do “progresso”. Para legitimar esse projeto político no contexto social da época, foi criada a disciplina de História, com objetivo de difundir e de perpetuar o imaginário social do que seria uma nação.

Resgatar a historiografia dessa disciplina é importante para que possamos entender seu panorama geral a nível mundial e, dessa forma, poderemos focar no recorte que nos cabe nesse trabalho: qual o contexto de implementação da disciplina no Brasil e quais são os pilares que

calcaram o imaginário do que é a História enquanto matéria e sua aplicabilidade na sociedade através da sala de aula.

O ensino de História se destaca por mudanças marcantes em sua trajetória escolar que a caracterizavam, até recentemente, como um estudo mnemônico sobre um passado criado para sedimentar uma origem branca e cristã, apresentada por uma sucessão cronológica de realizações de “grandes homens” para uma “nova” disciplina constituída sob paradigmas metodológicos que buscam incorporar a multiplicidade de sujeitos construtores da nação brasileira e da história mundial. No Brasil, a História escolar, sob diferentes denominações, História Universal ou História da Civilização, História do Brasil ou História Pátria..., são indicativas de um percurso de mudanças quanto aos objetivos, conteúdos e práticas educacionais do século XIX aos dias atuais. (Bittencourt, 2018, p. 127).

A historiografia da educação europeia nos indica que, já no século XVI, a área de Humanidades se constituiu através de um processo de “preparação do indivíduo para ser homem em toda a plenitude do seu sentido” (Chervel; Compère, 1999, p.150 *apud* Bittencourt, p. 128, 2018), visão essa que foi resgatada do arcabouço intelectual romano e grego. Segundo Bittencourt (2018, p. 129), “é possível constatar que conteúdos históricos fizeram parte dos estudos das Humanidades clássicas em escolas dos jesuítas dos séculos XVI ao XVIII, mas sob diferentes objetivos e formas.”. Esse ponto é fundamental para compreender a inserção da disciplina de História no contexto religioso e seu uso como instrumento para disseminar o imaginário colonial, cultural e linguístico português no Brasil.

De acordo com José Maria Paiva (2007), muitos dos textos de autores “clássicos” usados nos colégios serviam para uma adesão à cultura portuguesa, mas eram adaptados para difundir uma moral específica adequada às condições da colônia que destacava, dentre outros aspectos, as diferenças entre os “humanos” de forma a justificar as práticas de guerras de extermínio de indígenas, da escravização de africanos e da controversa “escravização de índios”. (*apud* Bittencourt, 2018, p. 129)

Uma vez difundida a língua portuguesa, motivações políticas levaram a modificações curriculares no ensino de História. A partir deste ponto, as alterações que viriam do período colonial até os dias atuais, se propunham a consolidar o Estado nacional e o sistema colonial através de aparatos religiosos e governamentais.

Após a decisão de expulsar os jesuítas de todas as colônias portuguesas, houve diversas mudanças no âmbito da educação nacional em território brasileiro. Paulatinamente, as

motivações religiosas foram substituídas por uma lógica ligada aos conceitos de “civilização” e “progresso”, juntamente às políticas de fortalecimento do Brasil império. Esse processo deu origem à disciplina de História como uma matéria autônoma. (Bittencourt, 2018).

A História se inseriu arditosamente no âmbito das Humanidades juntamente com os estudos da literatura e das línguas vivas, e seus objetivos estavam comprometidos com uma formação moral por intermédio de um curso dogmático estabelecido por um programa oficial ao qual os professores se submetiam, mas por vezes se rebelavam, especialmente no confronto entre uma história sagrada e uma história profana (Conceição, 2013).

Com a ascensão do regime republicano, surge a necessidade de fortalecer a identidade nacional brasileira e com isso inicia-se um segundo processo significativo de modificação do currículo escolar. Foram implementadas políticas públicas que visavam utilizar o ensino de História para ensinar nas escolas as bases dessa identidade nacional da nova república, que era composta por portugueses, indígenas, escravos, mestiços, ricos e pobres. Ou seja, o desafio era criar esse imaginário coletivo tendo em vista que o Brasil é um país territorialmente vasto e com uma população heterogênea.

A História do Brasil, ou História da Pátria ganhou força com o ensino de História, e alcançou sua autonomia dentro do currículo escolar brasileiro. Em 1965, com a instauração da ditadura militar brasileira, essa disciplina serviu para pavimentar ainda mais as noções de pátria e de heróis nacionais, e para introduzir no imaginário coletivo a legitimação desse modelo governamental.

Com o fim da ditadura militar em território brasileiro, surge a necessidade de reformulação dos currículos escolares, inclusive no que concerne à disciplina de História. Essa demanda é oriunda da grande abertura política do momento e da reivindicação por incorporar em sala de aula temáticas que englobassem as particularidades brasileiras nos âmbitos do trabalho, econômico, cultural e sociopolítico. Grande parte da demanda citada acima veio dos movimentos sociais.

Ao pensar sobre o colonialismo, destacamos que, como assinalou Hoad (2000), o Darwinismo social era utilizado como forma de rebaixar à categoria de animais os sujeitos não-brancos. Portanto, se o modelo educacional latino-americano foi criado nos moldes eurocêntricos, houve um apagamento étnico-cultural dos povos originários de Abya Yala nas salas de aula e se faz necessário reformular o currículo escolar para tratar das diversas cosmovisões, culturas, modos de viver, etnias, etc dos povos originários da América Latina.

Foi através dessas ideias expostas acima que surgiram os fundamentos do que viria a ser a disciplina de ELA:

Etnoeducación, lenguas indígenas, ética indígena y su relación con la moral católica, creencias e ideologías de las comunidades, ritos culturales significativos para la comunidad, saberes sobre la naturaleza y su contraste con la ciencia occidental, conocimientos sobre arte y costumbres ancestrales, destrezas y conocimientos artesanales, textos escritos por autores de comunidad, narrativa de la vida cotidiana, con cartillas y materiales didácticos especialmente elaborados, nos hablan de una enseñanza que no sólo intenta afianzar y recrear las identidades culturales locales sino que introducen en ellas un nuevo proyecto pedagógico cultural. Por tanto, puede sostenerse que en la territorialidad que configuran hoy las escuelas latino-americanas vienen haciéndose lugar representaciones identitarias que transforman las identidades que sustentaron los proyectos políticos de modernización socio-cultural. (Finocchio; Dias, 2015, p. 29)

Ao longo dos anos 1990 e 2000 o currículo escolar sofreu alterações significativas, como a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a introdução da História da África, História Indígena e ensino das culturas afro-brasileiras. Mas, apesar dos avanços feitos, esse período também é composto por disputas em torno do propósito da escola. Com o crescimento do neoliberalismo, surge o discurso que defende que a escola deve preparar os sujeitos para o mercado de trabalho, com foco em um método de ensino nos moldes internacionais e regido pelos interesses do Banco Mundial. (Bittencourt, 2018)

A crise no sistema educacional evidenciou a necessidade de mudanças. Por um lado, atores neoliberais defendem transformar a escola em um espaço voltado à preparação para o mercado de trabalho, reduzindo a ênfase no pensamento crítico. Por outro lado, pesquisadores e profissionais buscam uma reformulação curricular que inclua questões capazes de estimular a reflexão crítica e a formação cidadã. Assim, quando falamos sobre a disciplina de Estudos Latino-Americanos, estamos propondo uma educação que subverte as formas de transmissão e de construção de conhecimento, buscando referências e ferramentas pedagógicas no sul global. Resgatando o trecho que destacamos anteriormente sobre modernidade/colonialidade e a forte crítica às formas de colonialismo, julgamos importante destacar que “las críticas al colonialismo cultural en América Latina hoy revierten sobre los saberes históricos al tempo

que resulta interpelada su histórica transmisión de la cultura occidental” (Finocchio; Dias, 2015, p. 28).

O primeiro encontro de professores/as historiadores/as de todas as regiões do Brasil que atuavam no ensino básico e médio, bem como nas faculdades e universidades, se deu na Faculdade de Educação da USP, em 1988, e é considerado o ponto inicial para o que se tornaria a Disciplina de Estudos Latino-Americanos (Dias; Zamboni, 2015). Tal encontro possibilitou conexões entre profissionais de diferentes áreas de pesquisa, com diversas vivências e que buscavam formas de dialogar para avançar nos estudos relativos à História e Educação. Dessa forma, em 1993, na Universidade Federal de Uberlândia, Selva Fonseca se propôs a organizar o evento chamado Encontro Nacional de Pesquisadores no Ensino de História (ENPEH), que teve por diversos anos o tema “Qual é o objeto da pesquisa no Ensino da História?”” (Dias; Zamboni, 2015, p. 7). Os eventos mencionados acima fortaleceram a profissão de historiadoras/es a nível nacional e diante da necessidade de expandir as redes de conhecimento e trocas acadêmicas, “ampliamos o universo de pesquisadores, começamos a dialogar com investigadores de outros países como Argentina, Chile, Uruguai, Canadá, Portugal, Espanha, Inglaterra, Colômbia, México, entre outros” (Dias; Zamboni, 2015, p. 8).

Na IX edição do ENPEH, que ocorreu na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), o tema do evento foi “América Latina em perspectiva: culturas, memórias e saberes”. Após o encontro, houve uma maior aproximação acadêmica (na área de História) entre os países do sul da América Latina, visando trabalhar a identidade latino-americana na América do Sul, região em que muitos sujeitos não se consideram latinos. Além disso, identificava-se a necessidade de historicizar a região utilizando formas não ocidentais de produção de conhecimento. Também começou, então, o processo de aprofundamento das pesquisas e dos estudos visando subverter a forma tradicional de fazer e transmitir o conhecimento de História, ou seja, foi necessário distanciar-se do cânone e pensar pela óptica do Sul Global. (Dias; Zamboni, 2015).

Nossas pesquisas conseguiram ultrapassar algumas barreiras difíceis, tais como a de ver colocada em prática, em territórios escolares de largo alcance público, a disciplina de “Estudos Latino-Americanos”, no Colégio de Aplicação da UFSC, que propiciou a aproximação das pesquisas de pós-graduação com a Escola, com a graduação em história e articulou diversos estágios de docência de licenciados de história com a nova disciplina. (Dias; Zamboni, 2015, p. 8)

Tal questão evidencia a importância da capacitação de docentes mesmo após a finalização de sua graduação/mestrado/doutorado/pós-doutorado, e aponta para a necessidade de haver um diálogo constante entre pesquisa e ensino. Todos os movimentos feitos em prol do estreitamento de relações entre pesquisadores/as latino-americanos/as e o aprofundamento das pesquisas propiciou um diálogo constante não apenas entre história e educação, mas também fortaleceu a categoria da interdisciplinaridade, revelando seu caráter essencial para o sucesso de pesquisas, projetos, propostas e ações nesses estudos: a união dos saberes metodológicos das demais áreas do conhecimento. Como apontam Dias e Zamboni (2015, p. 8-9) no livro inspirado pelo IX ENPEH, “Os textos refletem o diálogo do ensino de História com os outros campos disciplinares; os procedimentos teóricos-metodológicos deste campo de conhecimento no âmbito do contexto escolar e fora dele; as categorias, conceitos e hipóteses utilizados[...]”. Dessa forma, podemos inferir que a disciplina de Estudos Latino-Americanos não é apenas sobre história, mas trata-se de um componente escolar que abrange diversas áreas de estudos, as quais são atravessadas pela História. É importante mencionar, também, que a disciplina é lecionada por docentes das humanidades.

Durante o século XX, a partir da independência do Brasil, a educação escolar do país prezou por uma formação nacionalista e patriótica (Bittencourt, 2007, p. 35) e mesmo com alguns avanços contrários a esse modelo de educação ao longo dos séculos, o cerne do currículo escolar nacional ainda é eurocêntrico. Nos anos de 1800 havia pouco espaço para a disciplina de História nos currículos escolares. Apenas no século XX foi implementada a disciplina de História das Américas, que posteriormente foi modificada para História do Brasil (Conceição; Dias, 2011, p.5).

Se no início de XX a História das Américas não possuía muita importância para aqueles que construía o currículo escolar, em meados do mesmo século, houve uma virada em que o Brasil adequou seu modelo educacional ao modelo estadunidense (devido a interesses diplomáticos e econômicos), abrindo espaço para uma educação que propiciasse o conhecimento entre os demais países das Américas, em particular, da América Latina (Dias, 1997). Entretanto, durante a ditadura militar brasileira, a América Latina perdeu espaço em sala de aula, sendo retratada meramente como uma região com repúblicas independentes e caóticas. Ou seja, havia uma tentativa de mostrar o Brasil como um exemplo de república, argumentando que, se o comunismo invadisse o país, ele se tornaria novamente um Estado desgovernado.

Segundo Dias (1997), durante a ditadura militar no Brasil, o tema América Latina foi praticamente abolido dos programas de História, disciplina que cedeu lugar aos Estudos Sociais. Somente no final da década de 1970 é que se reintroduziram os estudos sobre a América nos programas oficiais do ensino médio das escolas paulistas, com ênfase na história latino-americana. O programa enfatizava os aspectos econômicos e situava o tema da dependência dos países latino-americanos. De acordo com Circe Maria Fernandes Bittencourt, tratava-se de entender a inserção do Brasil no sistema capitalista e seu alinhamento aos países ‘subdesenvolvidos’. (Conceição; Dias, 2011, p. 5)

A partir dos anos 1970, temáticas relacionadas às Américas com ênfase em História Latino-Americana voltaram aos currículos escolares (Conceição; Dias, 2011, p. 6). No que diz respeito aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), inferimos que existem diversas menções a temáticas relacionadas com a cultura, política e sociedade americana (*idem*). Por outro lado, como aponta Vargas (2019), na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) existe apenas uma menção à América Latina, o que evidencia o apagamento da identidade latino-americana no currículo escolar brasileiro.

Identificar, caracterizar e relacionar a presença do paternalismo, do autoritarismo e do populismo na política, na sociedade e nas culturas brasileira e latino-americana, em períodos ditatoriais e democráticos, com as formas de organização e de articulação das sociedades em defesa da autonomia, da liberdade, do diálogo e da promoção da cidadania. (Brasil, 2017, p. 565 *apud* Vargas, 2019)

Bittencourt (2005) indica que não existem divisões entre as diferentes histórias, e que em sala de aula, geralmente, os/as docentes trabalham (com base no livro didático) a História Integrada. Como apontam Conceição e Dias (2011), isso dificulta a formação da identidade latino-americana entre os brasileiros. Entretanto, com o forte movimento decolonial, os movimentos sociais e os estudos subalternos, que vêm surgindo nos últimos anos, criou-se a oportunidade de repensar a educação fora do eixo europeu, adotando um pensamento crítico potente e buscando evidenciar o Sul Global. É com esse olhar vibrante e único que celebramos o espaço da disciplina de Estudos Latino-americano como uma conquista especial e cheia de possibilidades para a formação de sujeitos com pensamento crítico bem desenvolvido.

Diante desse cenário, em 1989 surge o Projeto Córdoba/BR ou Projeto Brasil/AR (como era chamado na Argentina), nome atribuído à parceria entre duas instituições de ensino: uma em Florianópolis, o Colégio Aplicação da UFSC, e a outra em Córdoba, na Argentina.

Esse projeto promovia intercâmbios de brasileiros para Córdoba e de argentinos para Florianópolis, valorizando trocas de caráter científico, social e cultural. Também buscava suscitar solidariedade entre os povos, respeito pela individualidade dos sujeitos e pelo coletivo, com o objetivo de construir juntos um processo de integração latino-americana, especificamente ao focar nos dois países do Cone Sul. O acordo de cooperação resultou na união de esforços para criar o curso de Geografia da Universidade Nacional de Córdoba e a implementação da até então única disciplina de Estudos Latino-americanos do Brasil no ensino fundamental e médio do colégio aplicação da UFSC em 2003 (IELA, s/d). Aqui se faz importante destacar que em 2015 o colégio aplicação da UFRGS também implementou o componente curricular em sua estrutura curricular. Portanto, atualmente existem apenas duas escolas¹ no Brasil que trabalham com a disciplina de Estudos Latino-Americanos.

A disciplina de Estudos Latino-Americanos, que substituiu o componente escolar Organização Social e Política do Brasil (OSPB), tem como pilares o desenvolvimento do pensamento crítico acerca da formação do 'eu' e do 'outro', dos problemas sociais da sociedade latino-americana, da desconstrução de saberes eurocêntricos, da valorização dos pluriculturalismos e das plurinacionalidades, bem como do fortalecimento de uma unidade constituída por sujeitos pertencentes ao tecido social desigual, promovido pela exploração dos territórios latino-americanos.

1.1 A IMPLEMENTAÇÃO DA DISCIPLINA DE ESTUDOS LATINO-AMERICANOS NO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFSC

Com o intuito de construir um espaço escolar que pensasse questões da identidade latino-americana, o Colégio Aplicação (CA) da UFSC e o Departamento de Metodologia de Ensino da mesma instituição implementaram a disciplina de Estudos Latino-Americanos no currículo escolar do ensino fundamental e médio da escola (Conceição, 2011). A história de construção coletiva da disciplina de Estudos Latino-americanos é significativa por ser um projeto pensado para descolonizar os saberes, fomentar o pensamento crítico acerca das identidades latino-americanas, promover reflexões acerca dos estereótipos culturais e preconceitos intrínsecos no universo cultural dos estudantes. Inicialmente, o projeto visava a integração de alunos brasileiros e argentinos, mas, posteriormente, assumiu um caráter identitário latino-americano. Dessa forma, um dos seus pilares é reforçar o conhecimento

¹ Segundo o censo do IBGE 2021, existem 152.752 escolas em território nacional.

relativo às identidades, à cidadania, problemas sociais, solidariedade, pensamento crítico intelectual, como consta no documento de elaboração da disciplina de ELA (Souza; Veríssimo, 2003).

Pioneira na incorporação da disciplina no currículo escolar das escolas básicas, o CA UFSC teve a disciplina aprovada com certa empolgação por parte do corpo docente. A disciplina foi criada pelos professores e professoras de História da instituição, e é por eles ministrada até os dias de hoje. Segundo Ronald França (2011, p. 36-37), a proposta foi redigida pelas então professoras do CA UFSC, Ivonete da Silva Souza e Marise da Silveira Veríssimo, tendo como consultoras do projeto as professoras Maria Silva Cristofoli e Maria de Fátima Sabino Dias. Em 2003, a disciplina de ELA foi aprovada e ministrada pela primeira vez.

Para entendermos por que as professoras reuniram esforços para criar a disciplina de ELA, precisamos resgatar outros aspectos do seu processo de criação. Segundo Camilo Araújo (2022), a implementação da disciplina surge em um momento de discussão em torno do currículo escolar da escola. A ideia era retirar as disciplinas de 'Educação Moral e Cívica' e 'Organização Social e Política Brasileira' e introduzir outro componente no currículo. Devido à atuação das professoras de história do CA em pesquisas relacionadas à História da América e devido ao projeto de intercâmbio entre estudantes brasileiros e argentinos no CA UFSC, surge a ideia de implementar a disciplina de ELA. Os anos de 1990 marcaram o início, pelo CA da UFSC, de um projeto de intercâmbio escolar e cultural entre Brasil e Argentina, o Projeto Córdoba – como é intitulado pela instituição. Esse projeto destacou a necessidade de compreender a si e ao 'outro' enquanto sujeitos latino-americanos, buscando contornar os modelos eurocêntricos educacionais implementados na América Latina, refletir sobre as pluralidades da região, explorar as americanidades e promover o respeito às diversidades. A educação brasileira é orientada por um currículo escolar voltado para as sociedades da América do Norte e da Europa. Entretanto, a América Latina, enquanto região marcada por processos exploratórios que impulsionaram o avanço do capitalismo, apresenta particularidades que não estão refletidas nos estudos de ciências humanas na educação básica de países que não vivenciaram experiências semelhantes. Dito isso, a implementação de uma disciplina escolar que versa sobre a nossa americanidade mostrou-se essencial, principalmente na formação de uma consciência histórica de estudantes do ensino básico, no estímulo ao pensamento crítico, na valorização e identificação das/dos alunas/os com as culturas latino-americanas, além de apresentar um viés não eurocêntrico da história da América Latina.

O documento de proposta da disciplina não consta mais no site do CA UFSC,

entretanto, encontramos no trabalho de Conceição (2010) trechos da proposta de inclusão de ELA no currículo escolar. Podemos conferir abaixo os objetivos da implementação do componente curricular:

“Propiciar a reflexão sobre as questões históricas, sociais e culturais da América numa perspectiva que problematize questões ligadas às identidades locais, nacionais e continentais, que discuta como essas questões se articularam aos diversos projetos políticos, as vicissitudes econômicas e as perspectivas históricas desses povos.

Objetivos específicos: - Possibilitar o autoconhecimento (sic) étnico político a partir da problematização de questões recorrentes e inéditas na América Latina.

- Propiciar o contato entre cidadãos brasileiros, argentinos e outros, numa perspectiva de alteridade e solidariedade.

- Divulgar a história dos povos americanos, numa perspectiva comparativa, fazendo emergir o conhecimento significativo sobre as sociedades do continente, contrapondo-se a estereótipos e preconceitos” (Souza; Veríssimo, 2003. p. 12 *apud* Conceição, 2010, p. 62-63)

Nota-se que há uma preocupação – por parte das professoras – em relação aos aspectos de identidade, cultura, históricos, políticos e econômicos da América Latina. Com base no histórico do projeto de intercâmbio entre Brasil e Argentina, percebe-se uma iniciativa de comparar os países da América Latina para destacar as similaridades entre os povos latino-americanos, reforçando que, assim como os países vizinhos, o Brasil também faz parte da América Latina. Ao resgatarmos o passado da região, é possível estabelecer conexões entre a sociedade brasileira e as sociedades dos demais países latino-americanos. Esse conjunto de fatores serve para embasar a ideia inicial da disciplina de distanciar-se do modo tradicional de ensino e prática de História nas escolas básicas, ou seja, distanciar-se do modelo eurocêntrico de saberes.

Uma questão a ser pontuada é que durante o processo de criação do componente curricular, notou-se que havia uma carência de formação teórica em relação a América Latina dentro dos cursos de graduação de História. Cristofoli, Dias e Veríssimo (2013) explicitam que antes da implementação de ELA, os professores de História incorporavam ou excluía a América Latina no currículo de acordo com a forma com que eles se relacionavam com a temática. Ou seja, se o professor não possuía interesse na região, muitas vezes a temática era posta de lado ao lecionar os conteúdos da disciplina de História. Após a criação de ELA, inaugurou-se a obrigatoriedade do debate – dentro do CA UFSC - a respeito das questões

ligadas ao processo de constituição da América Latina e seus desdobramentos políticos, econômicos e socioculturais. Entretanto, como aponta Souza e Veríssimo (2003), uma das grandes dificuldades em ministrar a disciplina reside na escassez de material bibliográfico voltado para a escola básica que aborde a localidade sem utilizar o viés eurocêntrico.

É importante ressaltar que a criação de ELA é uma história de construção coletiva e justamente por isso é significativa, já que se trata de um projeto pensado para desconstruir o modelo de ensino de história europeu, fomentar o pensamento crítico acerca das identidades latino-americanas, promover reflexões acerca dos estereótipos culturais e preconceitos promovidos pelo senso comum. Os pilares do currículo escolar dessa disciplina vão ao encontro dos princípios das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e da legislação brasileira ao reforçar o conhecimento relativo às identidades, à cidadania, problemas sociais, solidariedade e pensamento crítico.

Nomear a disciplina de ‘Estudos Latino-Americanos’ é interessante pois, ainda que seja lecionada por historiadoras/es, essa nomenclatura abre espaço para trabalhar aspectos que não são relativos apenas à área de História, uma mobilização teórica interdisciplinar. Nos dois planos de ensino (que tivemos acesso) produzidos por Ivonete da Silva Souza para ministrar ELA, evidencia-se na metodologia e na ementa do documento que a disciplina não é apenas de História, mas sim um componente curricular que se propõe a trabalhar a interdisciplinaridade.

Os conteúdos serão distribuídos em quatro unidades cuja transposição didática se pautará em dinâmicas e recursos pedagógicos construídos no interior da didatização das disciplinas das áreas humanas, numa constante busca de interdisciplinaridade com outras áreas disciplinares [...] (SOUZA, s/d)

O caráter interdisciplinar de ELA a torna única e com potencial para abordar questões como meio ambiente, religião, ciências sociais, história, geografia, entre outras. Desde sua implementação, a estrutura curricular passou por modificações referente aos anos letivos, os quais possuíam o componente escolar em sua grade de horários. Inicialmente, a disciplina era ministrada na 7^o série do ensino fundamental e no 3^o ano do ensino médio. Atualmente, o Colégio Aplicação da UFSC trabalha a temática nos 8^o anos do ensino fundamental e nos 1^o anos do ensino médio.

Para o entendimento de si e do outro, é necessário que os sujeitos construam saberes a partir de sua realidade, com um espaço que trabalhe questões identitárias refletindo a regionalidade de alunos/as, os situando em um contexto sociopolítico e historicizando através da ciência o processo histórico de formação de seu continente. Dito isso, é importante que o

currículo escolar² reflita as histórias escritas por mãos não eurocêntricas³, de modo que o processo de aprendizagem demonstre que alunas/os são agentes históricos, aproximando o conteúdo de sala de aula às suas realidades (Schmidt; Garcia, 2003) e desconstruindo os mitos falaciosos da invenção dos Estados-Nação latino-americanos como libertadores e sinônimo de progresso. Dessa forma, não há como tratar sobre questões como as citadas acima sem levar em conta que “a América Latina é considerada a ‘região mais desigual do planeta’” (BBC, 2020). É importante contextualizar essas questões em sala de aula, estimular o pensamento crítico e reflexões sobre o lugar que essa sociedade ocupa em escala mundial, os desdobramentos dessas desigualdades, bem como sua origem. Entendemos que é fundamental que os docentes incentivem questionamentos, permitindo que os estudantes se conscientizem sobre o lugar que ocupam nessa narrativa e quem são as pessoas mais afetadas pelas políticas neoliberais dominantes. Isso proporciona um contraponto aos moldes educacionais eurocêntricos que ainda predominam nos currículos escolares brasileiros.

Não podemos encarar o currículo escolar como algo estático, pois há resistência e uma forte vontade de modificá-lo por parte de diversos atores. A idealização e implementação da disciplina de ELA pode ser um exemplo dessa busca por mudança.

Conforme ilustrado por Finocchio (2010, p. 32), “En América Latina existe, con alcance nacional, una cartografía elocuente de prácticas convertidas en objeto de problematización, pensamiento e invención pedagógica y que es fruto del trabajo realizado, en Colombia, por la Expedición Pedagógica Nacional”, ou seja, há uma crescente resistência ao status quo e uma movimentação para que haja a reformulação desses currículos escolares. Aqui se faz importante destacar que os movimentos sociais foram de extrema importância para quaisquer avanços nas melhorias das condições político-sociais.

Probablemente Brasil (...) sea donde las políticas sobre los saberes históricos se haya visto más impactada por el multiculturalismo y la resonancia de las luchas de los movimientos sociales que incidieron en el clima cultural de ese país durante los últimos treinta años. Estos procesos sociales y culturales precedieron a una corriente de escolarización de nuevos saberes que se inició ya antes de los noventa y se acentuó durante la gestión de Lula, al reconocer su gobierno a los movimientos sociales asociados a grupos históricamente discriminados como interlocutores

² Entendemos como currículo escolar um conjunto de diretrizes - estabelecidos por instituições - que guiam o processo de aprendizagem.

³ Utilizamos o eurocentrismo aqui como terminologia utilizada para eleger uma visão de mundo centralizada nos valores, costumes, cultura e conhecimento europeu.

autorizados para el diseño de las políticas educativas (Finocchio; Dias, 2015, p. 32-33)

Também é importante ressaltar que

Hasta el 2008, la legislación sólo tornó obligatorio el estudio de la historia y la cultura africana y afrobrasileña. Con la sanción en ese año la Ley Federal N° 11.645 se impuso la inclusión de la historia y la cultura de los pueblos indígenas en el curriculum, en el marco de una sociedad que cuenta con aproximadamente 250 etnias y que, habiendo llegado a tener 20 millones antes de la conquista y colonización portuguesas, ve reducida hoy esa población a un millón y medio de habitantes (Finocchio; Dias, 2015, p. 33)

Tais questões demonstram que há, sobretudo, uma disputa política envolvendo os espaços escolares. Os colégios de aplicação (CA's) possuem uma autonomia diferente das demais escolas brasileiras, pelo fato de estarem ligadas às universidades. Esse fator foi crucial para a implementação da disciplina, pois, por meio dos esforços de docentes, da universidade e dos movimentos sociais, foi possível desenvolver uma pedagogia alinhada aos pensamentos do Sul Global. Essa abordagem não só atendia ao plano pedagógico dos Colégios Aplicação, mas também aos Parâmetros Curriculares Nacionais da época, que defendiam uma educação mais inclusiva, crítica e respeitosa à diversidade, preparando os estudantes para o mundo. Penso que a pedagogia que privilegia as vozes do sul global é uma importante ferramenta para auxiliar nos avanços das pautas mencionadas até aqui, principalmente no que se refere a educação na América Latina.

Individualmente ou em rede, os intelectuais do programa têm produzido um significativo conjunto de categorias de análise sobre a modernidade/colonialidade, especialmente nos campos da filosofia, dos estudos culturais, da sociologia, da história e da análise literária. Eles têm procurado investir na construção de uma perspectiva epistemológica emergente desde a América Latina, um “paradigma Outro” (ao invés de mais um paradigma no contexto da ciência moderna), uma “epistemologia de fronteira”, questionando a subalternização dos conhecimentos dos grupos oprimidos de nossa região e propondo uma lógica de pensar diferente, que considere e inclua a densa trama histórica e simbólica que está implicada em tais conhecimentos subalternos (Mota Neto, 2018, p. 3)

Como podemos observar na citação acima, o texto de Mota Neto foi escrito em 2018, indicando que a discussão sobre pensamentos decoloniais já estava se expandindo de forma mais ampla. Embora, naquela época, o pensamento decolonial ainda não fosse amplamente debatido de maneira sistemática no Brasil – especialmente no período da institucionalização da disciplina no CA UFSC – é importante destacar que ELA já se aproxima das bases desse pensamento. Outra questão relevante é que os saberes docentes e o conhecimento adquirido formalmente através das universidades e faculdades fizeram com que os docentes questionassem o pensamento eurocêntrico amplamente difundido nos currículos escolares. Ou seja, através de iniciativas como a do corpo docente do CA UFSC, os currículos são modificados e, de forma coletiva, é possível construir e vislumbrar outras formas de ensinar, que incorporam debates atuais. É justamente através da prática docente que os profissionais se deparam com essas questões e, aos poucos, podem promover modificações nos currículos escolares, buscando proporcionar aos alunos um ponto de vista mais atualizado e diverso dentro das escolas.

1.2 A INCORPORAÇÃO DA DISCIPLINA DE ELA NO COLÉGIO APLICAÇÃO UFRGS

Durante a entrevista que realizamos com Edson Antoni (2022), professor de história do CA UFRGS que redigiu a proposta de inclusão da disciplina no currículo da instituição, ele nos explicou como se deu a criação da disciplina. Em 2011 aconteceu o Encontro Nacional dos Colégio de Aplicação, na UFSC. Durante o evento, Antoni assistiu a palestra de uma professora (cujo nome ele não se lembra) do CA UFSC e na palestra, ela mencionou a disciplina de ELA. Após finalizada a apresentação, Antoni conversou com a professora em questão e descobriu a existência da disciplina no currículo escolar do CA UFSC. Essa descoberta despertou seu interesse, pois, ao iniciar sua carreira no CA, um dos aspectos que ele buscava era o caráter experimental e inovador da instituição. No entanto, ficou decepcionado ao perceber que essa inovação não se refletia na prática. Foi nesse momento que ele percebeu que era possível introduzir práticas inovadoras no currículo do colégio.

No mesmo ano, Antoni participou do projeto Tchê-Mané, que consiste em um intercâmbio cultural acadêmico entre estudantes e professores do CA UFSC e do CA UFRGS (IELA, 2016), e teve a oportunidade de se aprofundar no assunto com um professor de história do CA UFSC. O entrevistado nos explica que esses momentos possibilitaram a ideia de implementação da disciplina em sua instituição. Em 2012, após concluir seu doutorado, Antoni e outro professor de filosofia do CA UFRGS perceberam que ambos estavam

trabalhando com temáticas relacionadas à América Latina, e a partir daí, começaram a discutir a ideia de incorporar assuntos da América Latina no currículo escolar. Eles decidiram, então, criar a Semana Latino-Americana no CA UFRGS e, paralelamente, durante a Jornada de Estudos Latino-Americanos, foram ministrados cursos de formação na temática para professores e estudantes de graduação da UFRGS.

Após a realização desses eventos em dois anos consecutivos, percebeu-se a empolgação dos estudantes em relação ao assunto e à forma como ele foi trabalhado. Antoni percebeu que havia demanda por parte dos alunos para estudar América Latina e em 2014, ele decidiu estudar o currículo do CA UFRGS para propor a implementação da disciplina de ELA. O projeto foi aprovado em todas as instâncias do conselho universitário e no conselho de unidade do colégio. Em 2015 a disciplina foi finalmente instituída na escola!

Segundo a entrevista do professor Edson Antoni (2016) para o canal do youtube do Instituto de Estudos Latino-Americanos (IELA), apenas o 8º e 9º ano do ensino fundamental possuem a disciplina em sua grade curricular, sendo ela estruturada em eixos temáticos. No 8º ano há discussões sobre a formação da América Latina e sua espacialidade, bem como a diversidade cultural; no 9º ano a discussão gira em torno da relação entre América Latina e sistema-mundo, assim como movimentos sociais da região. No site da UFRGS consta a estrutura da disciplina:

No 8º ano, serão analisados elementos relacionados ao contexto latino-americano tendo como base os seguintes eixos temáticos: a) A constituição do espaço latino-americano; b) O processo de ocupação humana do território; c) A diversidade cultural. No 9º ano, os eixos temáticos que orientarão as reflexões, são representados por: a) A inserção da América Latina no Sistema-Mundo; b) As formas de mobilização e organização social; c) América Latina no século XXI. (UFRGS, s/d)

Ao longo da entrevista concedida em 2016 e no documento citado acima, Antoni discute a falta de informações sobre a América Latina nos currículos escolares e o desconhecimento da cultura latino-americana, além da não identificação dos sujeitos enquanto latino-americanos. Ele aponta, ainda, que há um silenciamento interdisciplinar sobre o estudo dessa região. Além disso, o docente aponta a necessidade de trabalhar, na disciplina, com autoras e autores do sul global como referência bibliográfica, bem como propiciar reflexões acerca dos povos originários. Antoni (2016) frisa que o caráter experimental do Colégio Aplicação possibilita a renovação das práticas pedagógicas e ao trabalhar em conjunto com os laboratórios de estudo, departamentos de ensino da universidade - como os de História e

Educação - forma-se um núcleo que prepara estudantes mestrandas/os para desenvolver debates e aprimorar a qualidade de ensino na rede pública escolar.

No vídeo de apresentação do componente curricular no website da UFRGS, ELA é apresentada pelo professor e historiador Edson Antoni, e pela professora e geógrafa Evelin Biondo. Segundo Biondo e Antoni (2022), uma questão importante na disciplina de ELA é justamente as novas formas de construir uma aula, com diferentes ferramentas teórico-metodológicas e diversidade de conteúdo. Antoni e Biondo (2022) refletem sobre “os efeitos desse componente curricular”, explicando que a primeira atividade da disciplina é em forma de questionário para entender o que as/os discentes sabem sobre a América Latina. Ele divide em dois tópicos os elementos que mais o chamam atenção quando as/os docentes recebem esse formulário respondido,

Primeiro, o desconhecimento sobre todos esses referenciais latino-americanos. Eles conseguem citar autores da literatura universal, grupos musicais, artistas plásticos [...] e nas questões subsequentes de América Latina, a grande maioria deixa essas questões em branco [...] e um segundo momento que eu também acho muito importante e emblemático: o não reconhecimento do brasileiro enquanto latino-americano (ANTONI; BIONDO, 2022)

Essas informações são referentes ao momento inicial da disciplina, ou seja, o primeiro contato das/os discentes com o componente escolar no 8º ano e para aquelas e aqueles que já tiveram contato com a disciplina no ano anterior, mas se encontram no 9º ano. Vale destacar que os professores do CA UFRGS são os mesmos para as turmas de 8º e 9º ano, o que garante continuidade no processo de aprendizagem. Posteriormente, no final do ano letivo, o questionário é aplicado novamente para todas as turmas de ELA. Nesse sentido, Antoni e Biondo (2022) destacam

Ao final do 9º ano, tendo feito dois anos do componente curricular e tendo feito todas as atividades envolvidas, é muito interessante ver as questões que eles trazem e a forma como eles se colocam. E lá no final do 9º ano, os termos ‘nós’, ‘nossa história’, ‘nós, os latino-americanos’, ‘a nossa identidade’, ‘a nossa cultura latino-americana’, ela toma uma proporção muito grande.

O trecho acima demonstra que, na prática, os princípios da disciplina estão alinhados ao que se propôs durante o projeto de implementação do componente curricular, com uma ênfase significativa no desenvolvimento da consciência histórica latino-americana e na

unificação da identidade regional. Continuando as reflexões sobre ELA, Biondo e Antoni (2022) , ponto de vista de sua área de conhecimento, a Geografia, exprimem

Eu penso que a gente tem muitos ganhos escolares com esse componente [...] porque a gente tem alunos que passam a questionar suas próprias vivências escolares a partir do componente de estudos latino-americanos, né?! E nos textos debatidos, se colocando como sujeitos no mundo, sujeitos de identidade no mundo, na América Latina. Isso pra mim é importante, é uma grande marca desse componente [...] Hoje decolonialidade é um dos cinco conceitos estruturantes dentro do currículo da geografia aqui no Colégio de Aplicação, e isso, eu creio muito que é a partir desse trabalho assim de inserção dessas propostas dentro do nosso currículo. Então a decolonialidade não vai ser marca mais exclusiva desse componente curricular de estudos latino-americanos, mas também do componente de geografia pra todos os anos aqui da escola.

Apesar de envolver muitos ganhos, Biondo e Antoni (2022) apontam algumas dificuldades na continuidade do trabalho envolvendo ELA, ao referir-se à escola como campo de disputas políticas, de forma a encontrar resistências para expandir a disciplina em termos de grade de horários. Por exemplo, ela explica que “Geografia e História tiveram que ceder cada período seu para implementar isso [ELA]”. Segundo Antoni e Biondo (2022), a disciplina de Estudos Latino-Americanos possui apenas um período por semana. Mesmo assim, conforme os relatos acima, houve uma série de avanços importantes. Isso fez com que o componente curricular se consolidasse como um projeto de pedagogia decolonial coeso. Uma questão interessante de analisar nessas falas é que, quando dois docentes ministram a mesma aula, já há uma subversão no modo tradicional de fazer escola. Mais interessante ainda é pensar que são dois sujeitos de áreas de conhecimentos que, apesar de pertencerem ao grupo das humanidades, possuem ferramentas teórico-metodológicas diferentes.

2. SABERES E MEMÓRIAS NA CONSTRUÇÃO DA DISCIPLINA ESTUDOS LATINO-AMERICANOS

O campo educacional é permeado por disputas políticas, saberes e formas diferentes de exercer a docência. A terminologia ‘ensinar’ foi e ainda é tensionada por, pelo menos, dois opostos: o primeiro é aquele que podemos chamar de tradicional, por entender que docentes devem apenas transmitir o conhecimento adquirido em sua formação; e o segundo preza por uma educação dialogada e construída através de questionamentos, que vai para além dos livros didáticos, em uma busca por abarcar o social e o cultural e que abre espaço para que os estudantes participem da construção do conhecimento. Segundo Roldão (2007, p. 97):

A actividade de ensinar – como sucedeu com outras actividades profissionais – praticou-se muito antes de sobre ela se produzir conhecimento sistematizado. Estas profissões transportam por isso uma inevitável “praticidade” que, a não ser questionada/ teorizada, jamais transformaria a actividade em acção profissional e mante-la-ia prisioneira de rotinas não questionadas e incapazes de responder à realidade. Todavia, a progressiva teorização da acção, neste como noutros domínios, foi gerando, por sua vez, novos corpos de conhecimento, que passam a alimentar – e a transformar – a forma de agir dos profissionais em causa.

A citação acima nos permite estabelecer uma conexão com as reflexões apresentadas por Mussi (2012, p. 1), “nos tempos atuais, cresce o interesse de pesquisadores da área educacional por investigações que posicionam o professor no centro de suas atenções, discutindo aspectos relacionados a sua atividade profissional e aos seus processos de formação e desenvolvimento profissional”. Se faz necessário debruçar-se sobre essas questões para entender como professoras e professores mobilizam o conteúdo, os recursos a serem utilizados e os saberes envolvidos no trabalho desempenhado. Nosso objetivo aqui é entender como esses profissionais atuam diante dos currículos formal e informal, que se criam dentro de sala de aula, com os atravessamentos de fatores externos. Em outras palavras, buscamos entender como se interseccionam teoria e prática em sala de aula.

Os aspectos sociopolíticos e culturais devem ser mobilizados na formação de docentes, isso não significa a perda do fator científico, mas um avanço nos estudos sobre saberes. O trabalho de Tardif (2002) nos guia para o cerne dessa pesquisa: a reflexão acerca da categoria de análise de saberes docentes. Cabe também pontuar aqui o que Monteiro (2007) nos lembra acerca de os estudos sobre os saberes docentes em diferentes áreas de ensino serem pouco aprofundados. Embora os avanços nos estudos das áreas de educação e história sejam

evidentes, ao tratarmos da inclusão do social no processo de socialização do conhecimento, é necessário compreender que o acúmulo de experiências dos profissionais, suas trajetórias de vida e o diálogo com a sociedade, para além dos muros das escolas, também fazem parte desse processo de construção dos saberes. A historiografia, por sua vez, abarca os processos sociopolíticos e culturais, ao versar sobre as temporalidades, espaços e sujeitos. É esse entrelaçamento que cria uma conexão rica, a ser explorada neste projeto. No entanto, é crucial refletir sobre a visão dos docentes acerca da Educação de Língua Adicional (ELA), a mobilização dos saberes e a relação desses sujeitos com o ambiente escolar — aspectos que, entre outros, exigem um aprofundamento mais detalhado. A História dos livros didáticos ou dos planos de ensino se modificam na prática, pois a sala de aula é esse espaço orgânico que possui os mais diversos atravessamentos, portanto, os documentos oficiais nem sempre dão conta do que realmente se passa no interior desses espaços. A história oral nos ajuda a aprofundar essa pesquisa e traz um olhar para questões normalmente marginalizadas.

Recorremos à categoria ‘Saberes Docentes’ para analisar a atividade de professoras e professores, bem como a complexidade do universo escolar, a influência das trajetórias pessoais desses sujeitos e como isto é refletido em sala de aula, nas suas práticas pedagógicas e no processo de construção da disciplina Estudos Latino-Americanos. Considerando que os estudos sobre ELA - mencionados anteriormente - abordam de forma limitada a relação desses profissionais com a disciplina, é fundamental destacar que, para uma compreensão mais aprofundada de ELA, é necessário preencher essas lacunas. Só assim poderemos realizar uma análise mais detalhada e precisa sobre o objeto em questão.

Um conjunto de pesquisadoras e pesquisadores (Schön, 1983, 1995; Enguita, 1991; Tardif, Lessard e Lahaye, 1992; Perrenoud, 1993; Popkewitz, 1995; Gómez, 1995; Develay, 1995; Lüdke, 1995, 1996, 1998; Moreira, 1998; Tardif, 1999 *apud* Monteiro, 2001) iniciaram estudos a fim de refletir acerca de formas opostas à maneira tradicional de praticar a docência, levando em consideração um complexo microcosmos que engloba o espaço escolar, afastando-se da mecanização da construção de conteúdos didáticos em sala de aula, privilegiando fatores sociais e culturais na constituição dos saberes (Monteiro, 2001).

A categoria 'Saberes Docentes' busca compreender a subjetividade dos professores como agentes ativos na educação, reconhecendo que o conhecimento se adquire não apenas na academia, mas também por meio da prática escolar, que ultrapassa os muros das universidades. Como destaca Monteiro (2001, p. 127), 'existem saberes ligados às práticas sociais e linguísticas que não pertencem ao saber acadêmico elaborado pela comunidade científica, mas que fazem parte da construção do saber escolar'. O contexto social, as escolhas

econômicas e políticas influenciam diretamente as decisões didáticas. Essa categoria propõe romper com a abordagem mecanicista que associa o saber científico, muitas vezes considerado técnico, à sua aplicação na sala de aula, promovendo uma ruptura com a racionalidade técnica que orientou a prática docente tradicional. Assim, o currículo é visto como um elemento dinâmico, sujeito a mudanças, que reflete simbologias e culturas e que se constrói também por meio de outras formas de produção de conhecimento.

Monteiro (2001, p. 130) aponta que para Tardif, Lessard e Lahaye (1991), “o saber docente é plural, estratégico e desvalorizado, constituindo-se em um amálgama, mais ou menos coerente de saberes oriundos da formação profissional, dos saberes das disciplinas, dos currículos e da experiência”. Ao trabalharmos com história oral nessa pesquisa, podemos identificar o que está exposto nas teorias acadêmicas sobre a cultura e o saber docente e recuperar memórias a respeito das experiências desses e dessas profissionais, percebendo a sua relação com o conjunto de saberes acadêmicos - igualmente importantes -, assim como a sua relação com a dinâmica da escola e suas trajetórias pessoais. Esse pensamento nos leva a analisar como essas vivências de sujeitos que atuam enquanto professoras e professores estão presentes no seu modo de fazer enquanto profissionais. Para além disso, é possível inferir que é uma troca que opera em mão dupla, no sentido que esses sujeitos também se orientam através das experiências estudante-profissional, o que reflete em suas vidas para além de seus trabalhos.

Tardif (1999) evidencia que os saberes docentes são compostos por fatores de diferentes naturezas, são situados em um espaço temporal e adequados aos estudantes, de forma que não são estáticos ou puramente acadêmicos, mas mutáveis e transmitidos de forma a atender as necessidades do conhecimento que está sendo trabalhado em sala de aula. Para tanto, o autor entende que é necessário a experiência em conjunto com os saberes disciplinares, saberes curriculares e da formação acadêmica. Nessa equação, podemos inferir que os saberes docentes não são descolados da cultura escolar.

Indo ao encontro dos trabalhos de Tardif, Monteiro traz o estudo de Schön (1995 *apud*, 2001), pois para a autora, Schön entende que esses saberes são improvisados a partir do que se apresenta no cotidiano, possuindo caráter “tácito e não sistemático, espontâneo, intuitivo, experimental, cotidiano, do tipo que leva a pessoa a agir sem saber como age, em concepção oposta à da racionalidade técnica” (Monteiro, 2001, p. 131-132) Por outro lado, contrapondo Tardif, Perrenoud (1996 *apud* Monteiro, 2001), propõe um aprofundamento nos estudos a respeito dessa questão ao criar um debate acerca da “relação entre saberes sábios e científicos, saberes científicos e saberes da experiência (mostrando que eles não são opostos, mas que o

saber científico pesquisa e busca objetos na experiência)” (Monteiro, 2001, p. 133). Ou seja, Perrenoud se dedica a dissecar a questão para compreender como o saber docente é operado, enriquecendo o debate ao fornecer ferramentas teóricas que permitem uma análise mais aprofundada de nossa categoria de estudo.

A docência, como qualquer atividade profissional, carrega as experiências dos sujeitos que a desempenham, sendo transformada à medida que esses sujeitos a exercem. Da mesma maneira, a forma de lecionar também é moldada pela própria prática docente. Ou seja, é um processo que engloba uma via de mão dupla a qual seu cerne é a transformação através do tempo (Tardif, 2002). O conhecimento adquirido durante a graduação de professoras e professores os torna formalmente aptos a trabalhar, mas somente o saber-fazer que é adquirido na prática os dá ferramentas para aprender a trabalhar (Tardif, 2002, p. 57), pois a formação docente fornece o arcabouço teórico e a técnica, mas o cotidiano é atravessado por fatores como raça, classe e sexualidade, em outras palavras, aspectos políticos e socioculturais que exigem diferentes formas de lidar com as situações que surgem no ambiente escolar. Nesse sentido, podemos utilizar o trabalho de Alarcão (2001) que elucida que a escola é um organismo vivo, que possui uma dinâmica específica em constante transformação e é composta por todos os sujeitos que a integram. Constitui, então, um espaço que exige posicionamentos e práticas que não se pautam apenas no que é ensinado no ambiente acadêmico. Essa questão reitera que os saberes docentes são constituídos também pelas experiências adquiridas no espaço escolar e que o acúmulo de tais experiências modifica a própria docência e o docente. Segundo Tardif (2002, p. 61), “os professores destacam a sua experiência na profissão como fonte primeira de sua competência, de seu “saber-ensinar”.

Desta forma, esse trabalho analisa as fontes obtidas através da história oral para entender como se constituiu a prática docente dos profissionais que atuam na disciplina de estudos latino-americanos, pois, como mencionado anteriormente, não existem estudos sobre esse componente curricular que se debruçam sobre os saberes docentes relacionados ao cotidiano da disciplina e a construção do currículo da mesma. Para tal análise, utilizamos o conceito de ‘pluralismo epistemológico’ de Tardif, o qual parte do pressuposto de que os saberes do magistério também possuem origem social e advém do *background [da experiência]* dos docentes.

Outra contribuição relevante para esse debate é a obra de Shulman (1986, apud Monteiro, 2001), que centraliza a discussão tanto na matéria a ser ensinada em sala de aula quanto na transposição didática a ser realizada. O autor utiliza o termo “*missing paradigm*”

para referir-se à diferenciação dos conteúdos a serem ensinados e a pedagogia a ser utilizada, entendendo que, muitas vezes, os docentes possuem dificuldade em transpor esse conteúdo para a sala de aula e trabalhar com as dificuldades e dúvidas dos estudantes. Sua pesquisa tem como cerne a investigação dos saberes acadêmicos, as formas de adquirir esses conteúdos e a transposição para o ambiente escolar (Monteiro, 2001).

Tendo em vista que o componente curricular ELA não dispõe de material didático além daquele produzido pelos próprios docentes, podemos recorrer ao conceito de ação transformativa, conforme nomeado por Roldão (2007), que se refere à capacidade de tornar o conteúdo acadêmico inteligível para estudantes de diferentes idades e níveis de ensino, como uma das características dessa prática docente. A autora também nos oferece um conjunto de ferramentas analíticas, apresentando a capacidade de análise como um fator crucial para uma boa prática docente. Essa capacidade se opõe à mecanização do ensino; em outras palavras, trata-se da habilidade de analisar o contexto escolar e, a partir disso, adaptar ou improvisar as abordagens para trabalhar com o conhecimento técnico (Roldão, 2007). Ao abordar a mobilização e o questionamento constante, Roldão (2007) se inspira em Shulman e destaca a importância da experiência e de sua reflexão, mostrando que o saber docente se concretiza na transformação contínua de modos de ser, fazer e saber. Além disso, Roldão (2007, p. 101) enfatiza que os docentes devem praticar a autocrítica, estreitamente ligada à prática reflexiva, para que possam garantir a comunicabilidade e a circulação do conhecimento.

É refletindo acerca do exposto acima que utilizamos o conceito de saberes docentes (Tardif, 2002) e o conceito de *missing paradigm* (Shulman, 1986) para realizar a análise das entrevistas - entendendo que esses conceitos nos ajudarão a explorar os conhecimentos técnicos e subjetivos dos docentes - , assim como a transposição didática dos conteúdos ministrados em sala de aula. Dessa forma, aferimos como são construídos os currículos escolares da disciplina de ELA nos diferentes contextos em que ela se dá. Por apresentar entrevistas com docentes que participaram e participam da linha do tempo do objeto de estudo, podemos entender como as categorias mencionadas anteriormente agem ativamente na construção do componente escolar.

O aporte teórico apresentado nesse subcapítulo reforça a necessidade dessa pesquisa ao lançar luz sobre saberes pouco explorados, especialmente na disciplina de Estudos Latino-Americanos. Ele nos orienta a um panorama mais amplo sobre o componente curricular, sua importância e as diversas maneiras de se trabalhar com ELA. Nosso objetivo é analisar os

caminhos percorridos pelas experiências docentes dentro da sala de aula e como essas experiências são transpostas de forma didática para os estudantes.

2.1 A HISTÓRIA ORAL COMO METODOLOGIA DA PESQUISA

A escolha da metodologia da História Oral se dá para privilegiar as narrativas dos sujeitos sobre o passado a partir do presente, buscando analisar a constituição dos saberes docentes através da subjetividade dos interlocutores. Ao pensar, refletir e vociferar suas vivências, as/os docentes conferem significado às experiências vividas. Conduzir entrevistas com os docentes que de fato dão continuidade à disciplina e ajudam na construção desses saberes nos permite privilegiar as narrativas não hegemônicas, a história contada por pessoas que não ocupam posição de prestígio na sociedade, portanto, são registros históricos que contribuem para a produção de historiografias outras que não as dominantes (estatais e institucionais). Segundo Adichie (2019), “[...] nossas histórias se agarram a nós. Somos moldados pelo lugar de onde viemos”, e, sob essa ótica, entendemos que é importante dar protagonismo para histórias outras que não constam nos documentos oficiais governamentais.

A metodologia foi sistematizada com o uso do método qualitativo e da história oral temática. Elaboramos um roteiro prévio para a entrevista e, posteriormente, utilizamos a plataforma online de videoconferência Google Meet para realizá-las. Registramos os depoimentos por meio de gravações de imagem e áudio e, por fim, transcrevemos os relatos de maneira fidedigna. As entrevistas realizadas formam um arquivo com fontes históricas, que são analisadas à luz da categoria de análise dos saberes docentes. Utilizamos essa metodologia para trabalhar com a memória dos docentes, a fim de mobilizá-los a pensar sobre e dar sentido para sua prática docente.

Os desafios em trabalhar com entrevistas residem no perigo de descontextualização das falas de entrevistadas/entrevistados, trâmites legais para a disponibilização das fontes (Borges, 2012), atentar-se ao lugar de escuta, ter respeito, tato e sensibilidade ao abordar a trajetória pessoal de entrevistadas/entrevistados. Dessa forma, o trabalho precisa ser sistematicamente organizado e estruturado nos moldes científicos a fim de legitimar a pesquisa e apontar para um viés pouco explorado nos estudos sobre a disciplina de Estudos Latino-americanos, que é o processo de construção da disciplina por historiadoras e historiadores.

A partir das fontes e teorias, iremos historicizar a disciplina de Estudos Latino-americanos, trabalhar com a concepção de América Latina das/dos docentes, investigar a relação entre a subjetividade das professoras e dos professores e as escolhas dos temas

abordados em sala de aula a partir do currículo escolar da disciplina, tendo como objetivo realizar uma conexão entre os sujeitos e o coletivo. Em um primeiro momento, realizaremos análises comparativas entre as narrativas individuais e depois os depoimentos serão separados por instituições a fim de identificar semelhanças e diferenças entre os dois projetos. Ao final da pesquisa e das análises de fontes, teremos elementos para contribuir com os estudos que visam preencher a lacuna existente a respeito da mobilização dos saberes docentes dos historiadores e geógrafos na construção da disciplina de Estudos Latino-Americanos.

2.2 OS ENTREVISTADOS E A DISCIPLINA DE ESTUDOS LATINO-AMERICANOS

Durante o período de pesquisa histórica para a realização do presente trabalho, decidimos trabalhar com entrevistas dos professores que lecionam a disciplina de ELA no CA UFSC e no CA UFRGS, conforme exposto anteriormente. Através da história oral, buscamos trabalhar com a memória dos entrevistados a fim de atribuir sentido ao seu trabalho docente. Além disso, entendemos que a perspectiva dos professores é importante para analisarmos como a disciplina se constituiu ao longo do tempo, as ênfases dadas aos conteúdos ministrados, a mobilização teórica, os fatores subjetivos que conectam a prática docente ao conhecimento técnico e pessoal, assim como a importância de suas experiências para a constituição desses saberes.

A escolha dos entrevistados foi baseada nos professores titulares da disciplina e no tempo em que lecionam essa matéria. Ao analisarmos esses fatos, percebemos que no CA UFSC o professor e historiador Camilo Araújo ministra a disciplina desde 2012; no CA UFRGS, a disciplina foi criada pelo professor e historiador Edson Antoni em 2015 e ele a ministra desde então compartilhando a docência com a professora e geógrafa Evelin Biondo, que também acompanha a disciplina desde sua implementação. Por esse motivo, selecionamos esses sujeitos para compor esta análise.

No final do ano de 2022, entrei em contato com os professores via e-mail para convidá-los para uma entrevista. Para explorar os saberes e a prática docente dos entrevistados, assim como a subjetividade desses sujeitos e sua relação com a docência, a instituição em que trabalham, a equipe escolar e os estudantes, elaboramos um roteiro para as entrevistas. Esse roteiro foi dividido em quatro eixos, sendo eles: 1. Formação acadêmica; 2. Atuação profissional na docência; 3. Concepções docentes; 4. Atuação na criação ou desenvolvimento da disciplina. Através desses eixos, buscamos elencar perguntas que pudessem nos levar a entender quem são esses sujeitos, suas experiências subjetivas e profissionais, como eles

atuam na escola, como eles participam do desenvolvimento da disciplina de ELA, sua relação com os alunos e professores, assim como suas concepções acerca de elementos da prática docente e da cultura escolar.

As entrevistas duram cerca de duas a três horas e, ao serem transcritas, transformam-se em documentos de cerca de 40 páginas cada. Optamos por seguir o roteiro, mas não nos prendermos apenas às perguntas e respostas, pois aqui é interessante deixar os docentes trabalharem com suas memórias. O material é extenso e por esse motivo, selecionamos alguns trechos das entrevistas para trabalharmos com a categoria saberes docentes na disciplina de ELA.

A primeira entrevista ocorreu em setembro de 2022, via *Google Meet*, com Evelin Biondo, professora titular da disciplina de Geografia e disciplina de Estudos Latino-Americanos do CA da UFRGS, onde exerce a docência compartilhada com Antoni, como mencionado anteriormente. Biondo realizou graduação, mestrado e doutorado pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul na área de geografia. A docente trabalha com o ensino e epistemologia da Geografia e questões relacionadas à educação e ao meio ambiente.

Por ser filha e bisneta de pedagogas, Evelin via certa familiaridade na docência, mas a realidade de desvalorização do trabalho de docentes, inicialmente, a afastou da licenciatura. Seu primeiro vestibular foi prestado para Odontologia, somente na segunda vez que prestou vestibular é que ela estava certa de que queria seguir pelo caminho da licenciatura, optando pela geografia. Sua atuação como docente se inicia em um curso pré-vestibular popular na periferia, motivada pela docência, mas também pelo fato de ser uma professora que cresceu na mesma localidade, filha de mãe solo e que também - quando jovem - enxergava a universidade federal como algo distante. Em 2015, Evelin foi aprovada no concurso de professores do Colégio Aplicação (UFRGS). Sua chegada no colégio é marcada por um momento em que havia muita falta de professores de geografia devido à aposentadoria dos docentes que antes lecionavam essas disciplinas, e de poucas oportunidades de concursos públicos. Devido a esses fatores, Evelin foi direcionada para a disciplina de Estudos Latino-Americanos.

A segunda entrevista ocorreu em novembro de 2022, também via *Google Meet*. O entrevistado foi Camilo Araújo, professor titular da disciplina de História e da disciplina de ELA do CA da UFSC, localizada em Florianópolis, Santa Catarina. Camilo também possui graduação, mestrado e doutorado na área de História, mas em instituições diferentes, sendo a graduação e mestrado na Universidade Federal de Santa Catarina e o doutorado na UNICAMP. Araújo atua como docente desde a graduação e desenvolve trabalhos relacionados

aos movimentos sociais, à sua relação com a Igreja Católica, além de questões políticas e da classe trabalhadora. Durante a graduação, Camilo começou a lecionar em um curso pré-vestibular, organizado pelo Centro de Educação Popular (CEDEP), que foi fundado pelo Padre Wilson Groh em 1987. Devido à sua atuação nesse contexto, bem como às suas vivências com movimentos sociais e à relação da Igreja Católica na construção desses movimentos nas periferias, Camilo aborda essa temática em seu Trabalho de Conclusão de Curso.

Em 2010, Camilo fez o concurso de professores para trabalhar no Colégio Aplicação (UFSC) e ficou em quinto lugar, mas três vagas foram disponibilizadas. No mesmo ano, dois professores do colégio se aposentaram, mas o governo não quis contratar os remanescentes do concurso. Após realizar os trâmites judiciais necessários, Camilo ingressou como professor do Colégio Aplicação em 2012. Os professores da primeira à quarta colocação tiveram prioridade para escolher suas turmas, sobrando a disciplina de Estudos Latino-Americanos para Camilo. “Então eu fiquei com estudos latino-americanos porque ninguém queria” (Camilo Araújo, 2022)

A última entrevista também foi feita em novembro de 2022, e o entrevistado é Edson Antoni, professor titular da disciplina de História e da disciplina de ELA do CA da UFRGS, localizada em Porto Alegre, no Rio Grande do Sul. O docente é graduado em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, também possui mestrado realizado na mesma instituição e na mesma área de estudos. Fez o doutorado na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul também na área de História. Desde a época da graduação, Antoni atua como docente e trabalha com questões relacionadas à América Latina.

Durante o ensino fundamental, Antoni desejava ser professor de História devido ao interesse pela disciplina e a admiração pelos professores que a lecionavam. Quando chegou o momento de prestar vestibular, ele se inscreveu para o curso de História e paralelamente realizou o processo para ingressar na academia militar, pois era o sonho de sua mãe. Antoni foi aprovado nos dois processos, mas optou por seguir na área de História. Devido à necessidade de se colocar no mercado de trabalho, encontrou um emprego de vendedor, mas posteriormente, conseguiu uma vaga para monitor da disciplina de História em uma escola particular e logo em seguida, tornou-se professor nessa mesma escola. Em março de 2011, Antoni ingressou no Colégio Aplicação (UFRGS) como professor de história. Até então, a disciplina de Estudos Latino- Americanos não existia na escola. No mesmo ano, ele participou de um congresso na UFSC em que uma palestrante cita a disciplina de ELA, o que suscitou interesse nele, justamente pela proximidade da temática com sua área de estudos. Junto a um colega de trabalho da área de Geografia, que também pesquisava sobre a América Latina,

surgiu a ideia de realizar a Semana Latino-Americana no Colégio Aplicação de Porto Alegre, com o objetivo de incorporar a América Latina ao currículo escolar. Simultaneamente, foram realizados cursos de formação para professores e alunos de graduação na jornada de estudos latino-americanos da UFRGS. Em 2014, Antoni começou a estudar o currículo do colégio aplicação para inserir a temática no currículo escolar, e inspirado na disciplina de ELA do CA UFSC, redigiu um documento que visava incorporar a disciplina de Estudos Latino-Americanos no CA UFRGS. Após aprovada a proposta, a disciplina foi instituída em 2015 como componente do currículo das turmas de oitavo e nono ano do colégio. Essa escolha se deu pois esses eram os segmentos onde Antoni atuava como docente.

A partir das entrevistas realizadas, buscamos estabelecer um diálogo entre a disciplina de ELA e os saberes adquiridos pelos professores, tanto no âmbito técnico quanto subjetivo, para analisar os impactos desses fatores no componente curricular e os efeitos subjetivos que a disciplina gerou nos próprios docentes, entendendo que o ofício também modifica o sujeito que o exerce.

3. MEMÓRIAS E SABERES DOCENTES A PARTIR DE ENTREVISTAS

As motivações para a implementação da disciplina de ELA em ambas as instituições partem do mesmo pressuposto: incluir a discussão de América Latina no currículo escolar. Entretanto, a forma como a disciplina foi estruturada e seu formato atual foram fortemente impactados pelos saberes docentes daqueles que a implementaram e daqueles que a lecionam. Para trabalhar com os saberes docentes na disciplina de ELA, julgo importante analisarmos a concepção de América Latina dos entrevistados. Começaremos pelo CA UFSC, com o entrevistado Camilo Araújo (2022):

Caramba... eu vou te falar que eu não tenho uma discussão elaborada e acadêmica sobre isso não, porque quando a gente fala em América Latina a tendência natural é falar em América e povos que falam línguas derivadas do latim, mas essa é uma visão simplória e talvez muito pobre. Agora, pensar... construir uma definição sobre isso, eu penso na América Latina quando a gente fala de tentar buscar territórios dentro do continente americano que passam por experiências comuns e que de certa forma, a gente possa tentar compreendê-los para além das suas idiossincrasias regionais. (Camilo Araújo, 2022)

Na fala do entrevistado, entendemos que sua concepção de América Latina está relacionada às conexões dos processos internos da localidade, em nível de transformação estrutural, que impactam tanto a região quanto as transformações globais. Nesse sentido, podemos afirmar que, a partir do exposto por Camilo, sua visão da América Latina está intimamente ligada ao conceito de História Global. Para Conrad (p. 84, 2019), além do foco nas conexões, um outro fator que distingue a História Global das demais abordagens é a necessidade de integrar os 'processos de transformação estrutural, a uma escala global'. A formação de Camilo no doutorado da UNICAMP incluiu elementos da História Global, conforme explicitado durante a entrevista realizada. Nesse contexto, acreditamos que sua formação acadêmica proporcionou uma visão mais abrangente sobre as conexões globais e os processos internos da América Latina.

Então assim, tentar olhar pra processos maiores, buscar conexões mais complexas de processos, inclusive, do ponto de vista econômico, social e político né. Então, quando a gente fala de... até a própria ideia de um continente chamado América e que envolve uma relação de confronto entre civilizações e depois todo o processo que isso desenrola, tem acho que similaridades e questões que a gente pode pensar em uma perspectiva mais ampla. Acho que ter uma disciplina para estudar a América Latina é pra tirar um pouco essa coisa que o Brasil se sente um pouco uma região a parte de todo continente. (Camilo Araújo, 2022)

Ainda que Camilo não tenha atuado na implementação da disciplina, percebemos que suas concepções acerca da América Latina conversam com as concepções das idealizadoras do componente curricular. O objetivo é realizar um estudo comparativo entre o Brasil e o restante da América Latina, visando romper estereótipos e preconceitos consolidados pela colonialidade e promover o pensamento crítico sobre os processos colonizatórios, reconhecendo que os brasileiros também fazem parte da América Latina.

Ou seja, conforme podemos aferir no trecho acima, Camilo conduz a disciplina de forma a elucidar as similaridades entre os países latino-americanos, e promover o pensamento crítico a respeito da identidade latino-americana dos brasileiros, aliado aos princípios da criação de ELA.

Julgamos importante contextualizar o leitor acerca dos fatores que criaram o imaginário de não-pertencimento brasileiro ao território latino-americano. Segundo Capelato (2000), a rivalidade entre Portugal e Espanha foi incorporada pelas colônias durante o período imperial. Um fator chave para fomentar ainda mais o sentimento a respeito do ‘outro’ como ‘inimigo’ foi justamente a diferença no processo de emancipação dessas colônias que viriam a se tornar Estados (Capelato, 2000, p. 289). Durante o período colonial, o Brasil rotulou seus vizinhos latino-americanos como bárbaros, pois, sob uma perspectiva nacional, essas regiões eram consideradas inferiores, estando em um estado de ‘desordem’ devido aos processos de lutas armadas em busca da independência de cada país. Por outro lado, no ponto de vista dos demais países latino-americanos, o Brasil incorporou a ideia de ‘progresso’ e ‘desenvolvimento’ europeu, adequando-se ao estilo de vida vendido pelos colonizadores. Capelato (2000, p. 290) elucida que o governo imperial brasileiro fomentou a criação de uma identidade nacional que valorizasse suas especificidades e enxergasse os demais projetos de independência latino-americanos como ameaça ao Estado, ou seja, criou-se o imaginário dos vizinhos latino-americanos como inimigos pois se diferenciavam dos ideais ‘progressistas’ europeus. Neste contexto, entendemos que a atuação de Camilo na disciplina de ELA está alinhada aos princípios do componente curricular, pois o docente trabalha para desconstruir a visão eurocêntrica sobre os povos latino-americanos.

A trajetória pessoal e profissional de Camilo lança luz à sua prática docente, no sentido de que sua formação é pautada em questões políticas e movimentos sociais. Os pais de Camilo foram fundadores do Partido dos Trabalhadores em Santa Catarina, ou seja, o debate acerca das questões políticas o acompanha desde antes de seu ingresso na Universidade. São questões importantes para entendermos sua visão do mundo, inclusive sua percepção em relação à América Latina.

Eu não tenho muito dessa divagação acadêmica sobre o que é a América Latina porque também nunca me interessei muito sobre isso, mas eu gosto muito de estudar de fato as experiências dos seres humanos no continente e tentar procurar e entender um pouco seus contextos específicos que vão além do território nacional. (Camilo Araújo, 2022)

Camilo trabalha a disciplina com um olhar mais voltado para questões políticas. O professor nos contou que não mobiliza muitos autores decoloniais pois não possui conhecimento aprofundado a respeito das discussões do modelo de pensamento. Para trabalhar os conteúdos da disciplina de ELA, Camilo mobiliza autores como Luiz Alberto de Vianna Moniz Bandeira, Clóvis Rossi, Maria Lígia Coelho Prado, Octávio Ianni, Abelardo Blanco, Carlos Dória, Ana Maria Martinez Correa, Hector Bruit e João Vicente dos Santos. Tais autores trabalham com a América Latina no sentido de atribuir significado à região e discutir identidade, capitalismo, globalização, populismo e revoluções e ditaduras latino-americanas. Dito isso, podemos perceber que ELA é conduzida por esse docente de maneira a evidenciar os processos históricos ocorridos na região e realizar conexões com o processo de acumulação do capitalismo; a inserção da América Latina no sistema-mundo; as conexões entre os processos ditatoriais que ocorreram nesse território latino-americano; bem como suas revoluções e independências. Entendemos que a ênfase que Camilo atribui à disciplina age como uma espécie de complemento da disciplina de História do CA, mas com um enfoque na América Latina e suas conexões internas e externas.

A partir deste ponto, iremos analisar as concepções de América Latina dos entrevistados do CA UFRGS. Começaremos com a concepção da geógrafa Evelin Biondo, que exerce docência compartilhada na disciplina de ELA.

Eu tento entender a América Latina muito mais como uma representação de identidade, mais do que conformação de área, tá, nesse sentido, eu faço uma leitura identitária do que é a América Latina e... e... por conseguinte e atualmente, territorial, entendendo que o território tem sempre uma relação de poder, mas nesse caso, pra mim, a América Latina, e justamente pela questão identitária, ela é construída pelos de baixo, né. Então, hoje a questão territorial da América Latina, ela não tem a ver com uma origem colonial, mas ela tem a ver com o resquício de colonização, que é bem diferente né, então pra mim, a América Latina não foi aquela que foi colonizada por portugueses e espanhóis. A América Latina é o fruto dessa identidade cultural e territorial daqueles que resistem contra né, ou resistem a essa

colonialidade toda. Então acho que passa mais por aí do que por qualquer outra definição, assim. (Evelin Biondo, 2022)

Para Evelin, o entendimento da América Latina está intrinsecamente ligado a uma questão identitária que abrange, necessariamente, território e poder. Nesse contexto, destaca-se o papel da resistência na prática docente da entrevistada. Sua abordagem de ensino sobre a América Latina envolve tanto a oposição a forças hegemônicas – como o modelo de educação eurocêntrica – quanto o tensionamento do currículo escolar. Segundo a concepção de América Latina de Evelin, a região não é apenas um território colonizado, mas a soma das subjetividades dos sujeitos que a compõem e sobretudo a resistência desses sujeitos frente aos processos colonizatórios que continuam a agir - na modernidade – pelas fissuras do sistema. Gavião (2021) nos apresenta o conceito de Robert Frank (2012 *apud* Gavião, 2021), a “geografia subjetiva”, para sintetizar a concepção da entrevistada sobre a América Latina. Para Frank (2012 *apud* Gavião, 2021), a geografia subjetiva seria a construção de um conceito de espaço imaginário, para além do território físico, que abarca ‘fatores subjetivos e objetivos’. Esses fatores mencionados anteriormente constituem a identidade latino-americana (Gavião, 2021). A identidade se constitui como a questão central, pois sua construção se dá através da relação entre os fatores herdados e os fatores adquiridos (Freire, 1993). Se herdamos um passado colonial que reverbera até hoje, seja nas condições socioeconômicas, políticas e culturais, a desconstrução desses paradigmas – reforçados pelo colonialismo – e o florescimento de novas formas de ensinar, viver e se relacionar com nosso território são elementos importantes para construirmos uma visão de mundo menos eurocêntrica.

Trabalhando com o conceito de colonialidade de Aníbal Quijano, podemos inferir que, para a geóloga, a identidade latino-americana se constroi a partir dos processos de resistência às colonialidades, que operam como desdobramentos dos processos colonizatórios na América Latina. Segundo Walter Mignolo (p, 2, 2017) “A “colonialidade” já é um conceito “descolonial”, então podemos entender que a mobilização de saberes de Evelin aproxima-se da teoria decolonial.

O terceiro entrevistado, o professor Edson Antoni, também compartilha de uma visão similar à de Evelin Biondo ao definir, em sua concepção, o que é a América Latina. Para ele, para além da resistência frente aos processos neocolonizatórios, é preciso que os sujeitos que compõem a territorialidade se apropriem de sua identidade e assumam protagonismo no campo da materialidade e das ideias.

Eu acho que a América Latina é essa potência, essa latência de vida, de cultura, de conhecimento e a gente sim precisa não só se libertar, mas como assumir definitivamente esse protagonismo. [...] Então a América Latina, pra mim, é essa potência assim que precisa se conhecer e em se conhecendo, assumir esse protagonismo. (Edson Antoni, 2022)

Conforme exposto no trecho acima, Antoni também entende que a América Latina não pode ser definida apenas por sua localização geográfica, mas sim pelo conjunto de subjetividades e materialidades que se estruturam a partir das vivências que nela habitam. Percebe-se que o entrevistado acredita que através da libertação da visão eurocêntrica é possível se apropriar dela e assumir verdadeiramente a identidade latino-americana. Segundo Prado (2002, p. 3), “para Bolívar, a liberdade, como um deus, seria capaz de transformar a América, oprimida por séculos de colonização, em um mundo novo”. Ao refletirmos, entendemos que o ponto central da análise de Antoni sobre a América Latina é a libertação que precisa acontecer para que possa ser construída uma nova forma de nos relacionarmos internamente enquanto países latino-americanos e externamente, frente ao sistema-mundo.

Eu acho que a América Latina é esse grande território que ainda precisa se compreender por que... e quando eu digo que ainda precisa se compreender é, vamos dizer assim, todos os agentes precisam entender o que é esse espaço, porque a gente tem essa concepção as vezes em determinados grupos sociais, em determinados movimentos sociais, determinados coletivos. E não conseguem olhar e dizer “nós somos uma identidade, nós somos um povo em luta, um povo em resistência... um povo que busca... um povo sin pierna pero que camina.”. (Edson Antoni, 2022)

Devemos destacar que os conceitos de identidade e resistência são evidenciados constantemente pelo entrevistado. Tais questões compõem a base do pensamento decolonial, como evidência Mignolo (2007), o campo de decolonialidade surge como oposição à modernidade e colonialidade. Acreditamos que tanto Antoni quanto Biondo adotam o ‘giro decolonial’ em sala de aula no sentido que Mignolo (2008, p. 249) utiliza, ou seja, não é apenas um arcabouço teórico, mas “movimento de resistência teórico e prático, político e epistemológico, à lógica da modernidade/colonialidade”. Ainda, segundo o autor, adotar o ‘giro decolonial’ resultaria em uma maior abertura política, econômica, cultural e social, à medida que a resistência ao status quo produz uma emancipação, assim como apropriação de sua identidade. Esse conjunto de fatores resultaria em uma ‘limpeza’ (Mignolo, 2007, p. 31) e distanciamento do imaginário coletivo calcado pelos processos colonizatórios.

Eu fico pensando e comento muito com os alunos se eles se dão conta, porque hoje é claro... e aí tu entende a grandiosidade que é pelo risco que representa... se a gente pegasse aquele princípio bolivarista da Pátria Grande, de uma grande unidade latino-americana. Eu digo pra eles assim “Qual território teria toda essa potência da América Latina?”. Qual território tem todo esse litoral no Pacífico, todo esse litoral no Atlântico, toda essa riqueza mineral, toda essa capacidade produtiva tanto agrícola quanto industrial... todos esses recursos de matéria prima. Nenhuma região no mundo tem isso. Por isso o sentimento bolivarista, ele é tão perigoso. Porque se ele se efetivasse, a gente alteraria esse eixo de poder. Então por isso ele tem que ser tratado como algo marginalizado, tem que ser desprezado, tem que ser ridicularizado. Porque se ele se efetivar, muita coisa iria mudar. Um outro mundo, aí sim não só seria possível como seria realizado. (Edson Antoni, 2022b)

O pensamento do entrevistado aproxima-se dos princípios de liberdade, emancipação, apropriação e constituição de uma nova identidade, conforme discorremos anteriormente. No trecho acima, fica evidente, na percepção de Antoni, que ao trabalhar com os princípios bolivaristas e decoloniais, sua prática docente parte do princípio de apresentar o arcabouço teórico dessas linhas teóricas para fomentar o pensamento crítico dos estudantes e abrir um novo campo de possibilidades de pensar ao fazer com que levem em consideração sua identidade latino-americana.

Antoni explicita que, em sua concepção de América Latina, um grande conceito que acompanha sua análise está alinhado com o princípio bolivarista de Pátria Grande, ou seja, da necessidade de libertação dos povos que compõem a América Latina, para então formar uma frente de luta contra a colonialidade. Dessa forma, haveria um ‘outro mundo possível’, em que os sujeitos latino-americanos poderiam se emancipar e exercer seu protagonismo.

Devido a concepção de América Latina, e a ênfase decolonial da disciplina no CA UFRGS, Evelin e Antoni mobilizam autores como Henrique Dussel, Leopoldo Zea, Aníbal Quijano, Rui Mauro Marini, Catherine Walsh, Walter Mignolo, Frantz Fanon e Carlos Walter Porto Gonçalves para trabalhar os conteúdos do componente curricular. Antoni explicou que eles utilizam muitos pensadores e artistas latino-americanos para abordar o currículo de ELA. Como mencionado no capítulo anterior, o entrevistado é um dos idealizadores da disciplina de ELA no CA UFRGS, e desde a graduação ele se interessava pela temática da América Latina, momento em que iniciou sua jornada nessa área de estudos como monitor da disciplina de América Colonial. Posteriormente, no final da graduação, Antoni realizou seu trabalho de conclusão de curso relacionado ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e

ao Exército Zapatista. A partir desse momento, sua trajetória acadêmica foi marcada pelo seu envolvimento com temáticas relacionadas à América Latina, fato que o aproximou do pensamento decolonial e que explica o caráter decolonial da disciplina de ELA no CA UFRGS.

Durante a entrevista, Antoni explica que a ideia de trazer a disciplina para o CA UFRGS também veio das trocas com seus colegas de trabalho que também se interessavam por América Latina. Quando Antoni começou a redigir o documento para solicitar a institucionalização da disciplina na escola, o professor de filosofia, que também tinha interesse na implementação do tema, havia deixado a escola para lecionar na graduação da UFRGS. Por esse motivo, Antoni redigiu o documento sozinho, utilizando o referencial teórico que havia adquirido durante o doutorado.

Diante dos fatores expostos no presente capítulo, é importante perceber que, para além dos conhecimentos acadêmicos, suas experiências impactaram na criação da disciplina de ELA com ênfase na decolonialidade. Outra questão relevante é o período em que a disciplina foi implementada, foi justamente o momento em que já havia espaço para discussões acerca da decolonialidade dentro do meio acadêmico. Por exemplo, durante o período de implementação de ELA no CA UFSC, essa discussão estava sendo iniciada, ou seja, não havia um aporte acadêmico tão extenso quanto houve no momento em que a disciplina foi implementada no CA UFRGS. Dito isso, penso que aqui reside a importância da dimensão temporal dos saberes docentes, pois conforme explicado anteriormente, o currículo do CA UFRGS se pretende decolonial pois foi criado por um sujeito que estuda questões relacionadas à decolonialidade e foi a partir de suas experiências e conhecimento técnico adquirido durante sua formação que delineou a ênfase da disciplina. O mesmo pode ser observado no CA UFSC, pois, a partir das experiências com a linha de pesquisa sobre História da América e do intercâmbio entre Brasil e Argentina, aliado aos conhecimentos técnicos das docentes e ao olhar crítico de Camilo sobre os processos eurocêntricos, foi possível criar a disciplina com ênfase política nos processos relacionados à identidade latino-americana e na desconstrução dos estereótipos e preconceitos consolidados pelo viés eurocêntrico.

3.1 CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DOCENTES NA CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO ESCOLAR DA DISCIPLINA DE ESTUDOS LATINOAMERICANOS

Um dos pontos de diferenciação das duas disciplinas é o fato de que no CA UFSC apenas um professor é responsável pela disciplina, mas no CA UFRGS, a docência é

compartilhada, como exposto anteriormente. No primeiro caso, outros professores já lecionaram a disciplina desde sua implementação, mas conforme exposto por Camilo, ainda que ELA se proponha interdisciplinar, na prática, apenas os professores de história a ministram. Camilo é responsável pela disciplina desde 2012, quando iniciou sua prática docente na instituição. Ele se ausentou da disciplina apenas quando se afastou por motivos de saúde. O nosso objetivo aqui é evidenciar que a organização da disciplina é impactada pelo fato de haver um ou dois docentes ministrando a aula. Desde o princípio a disciplina de ELA no CA UFSC foi pensada para o departamento de história da escola, assim como ELA no CA UFRGS foi pensada desde o início como uma disciplina que necessitava de docência compartilhada. Aqui podemos destacar que as disciplinas foram institucionalizadas em períodos diferentes e por pessoas com experiências distintas. Durante a entrevista com Camilo (2022), ele expõe acreditar que por falta de recursos institucionais, talvez a docência compartilhada não fosse uma realidade possível.

No caso do CA UFRGS, Antoni explica que a ideia de operar a disciplina dessa forma se deu através de suas experiências junto aos zapatistas, quando ele fez um trabalho de campo em Chiapas, no México. Esse ponto é importante para percebermos como a disciplina se originou não só a partir da teoria acadêmica, mas também pela experimentação de um modo de viver e de ensinar totalmente diferente dos moldes tradicionais. A partir de uma lógica coletiva da construção do saber, é possível agregar conhecimento de outras áreas de estudo, e não focar apenas na área de formação do professor que leciona a disciplina. “A docência compartilhada é um pouco isso assim da vivência que eu tive em Chiapas, aonde todo o processo de construção de saber, ele é coletivo.” (Edson Antoni, 2022)

Aqui cabe destacar que a partir das experiências adquiridas fora da universidade, o entrevistado compreendeu que a docência compartilhada é uma forma de construir a disciplina coletivamente, ou seja, privilegiando também as contribuições de seus colegas de trabalho de outras áreas de estudos. Segundo Monteiro (2001), Perrenoud faz uma contribuição importante sobre o assunto ao propor uma reflexão acerca dos saberes científicos e dos saberes oriundos das experiências, articulando a técnica adquirida pela formação do docente com os conhecimentos adquiridos por meio de suas vivências no mundo. Dito isso, segundo a leitura de Monteiro (2001) sobre as obras de Perrenoud, as duas formas de saberes são complementares, pois o saber docente pesquisa e busca os objetos de estudo na experiência. Na nossa percepção, essa busca possibilita visualizar na prática a aplicação da teoria e, a partir da experiência, adaptar a prática docente. Além disso, fica evidente que as experiências de

Antoni impactaram a criação de ELA. Podemos compreender a afirmação anterior no seguinte trecho da entrevista de Antoni:

[...] Em Chiapas, quando eu tava conversando com os promotores de educação, eles tavam explicando como é que é o currículo deles, as disciplinas e lendo esses materiais aqui... Isso aqui são os cadernos que a gente recebeu na escuela zapatista, que são os cadernos feitos pelas comunidades zapatistas. [...] e aí tem uma disciplina chamada Vida e Meio, que é transdisciplinaridade na sua essência, assim. Então a gente pega as vezes alguns textos de professores da área de educação dizendo “ah não, que transdisciplinaridade não existe”, que o máximo que tu pode atingir é uma interdisciplinaridade e aí quando tu vê isso acontecendo em Chiapas, quando tu vê essa construção, que é uma prática, não é teórica. (Edson Antoni, 2022)

É interessante perceber o valor que Antoni dá para a experiência empírica em detrimento da escrita teórica de autores do campo educacional. Ao observar um modo não-tradicional de aprender e ensinar, que funciona de maneira diferente do modelo tradicionalmente instituído nas escolas brasileiras, e perceber na prática que esse modelo é eficaz, fica claro que adaptar a teoria à realidade, com as ferramentas adequadas, pode tornar essa prática possível no contexto escolar brasileiro. Segundo Schulman (1987), é necessário investigar estratégias, métodos e motivação para a educação, ou seja, é um conjunto de fatores que refletem no ato de *fazer* docente. Outra questão a ser pontuada é a confecção dos materiais didáticos pelos zapatistas, que se assemelha ao modo como os docentes produzem os materiais da disciplina de ELA.

Se, por um lado, a disciplina de ELA no CA UFRGS surge a partir de uma demanda dos próprios alunos, somada aos interesses acadêmicos e vivências do corpo docente, que buscavam a implementação do estudo da América Latina através da interdisciplinaridade e com o viés decolonial, por outro lado, a implementação de ELA no CA UFSC também é motivada pela demanda de estudantes e professores, embora com características distintas. Como citado anteriormente, a disciplina de Estudos Latino-Americanos no CA UFSC surge em um contexto em que havia um intercâmbio de estudantes brasileiros e argentinos na escola e percebeu-se que havia uma barreira acerca das noções de identidade entre esses sujeitos, que não se identificavam como latino-americanos. A partir desse ponto, os professores de História do colégio iniciaram uma discussão a respeito do viés que a disciplina de História adotava, sempre privilegiando as histórias eurocêntricas. Segundo Da Silva Santiago (2009), na proposta de inclusão da disciplina de ELA no CA UFSC constam fragmentos de entrevistas

realizadas com os professores de história do colégio e diversas falas são a respeito da necessidade de aprofundar o estudo da História da América Latina no currículo escolar vigente.

Aqui temos outro ponto de diferenciação entre as disciplinas de ELA nas duas instituições. Desde o início, ELA do CA UFSC se propôs a pensar os moldes da disciplina como uma oportunidade para aprofundar a História da América Latina, além de discutir identidade e nacionalidades, buscando agregar ao currículo uma visão para além do eurocentrismo. Entretanto, no ELA do CA UFRGS, a disciplina possui um caráter sobretudo decolonial e transdisciplinar.

Atualmente, a disciplina no CA UFSC é ministrada por um docente que possui formação na área de História. Durante a entrevista que realizamos com Camilo Araújo, o professor evidencia que alguns fatores como a carga horária, a ausência de debate transdisciplinar com demais docentes dentro da própria escola, a necessidade de produzir o próprio material didático para a disciplina tornam a disciplina, por vezes, uma disciplina de História da América Latina.

Na teoria, pra mim, a disciplina de estudos latino-americanos é uma disciplina pra se compreender a América Latina, pensando a América Latina mais em torno das suas aproximações do que a das suas diferenças. Então, pensar o continente a partir de questões incomum, respeitando as suas heterogeneidades, mas assim, pensar o continente de uma forma comum. E que a disciplina, o componente curricular consiga estabelecer conexões que não só com a disciplina de história. Saberes interdisciplinares, principalmente, dentro das ciências humanas. Então eu consigo trazer discussões de sociologia, de filosofia, geografia e história dentro dessa temática de América Latina. Essa seria uma ideia geral do que eu acho que é a disciplina de ELA. Na prática, a gente não consegue fazer isso... eu não consigo porque eu não sou sociólogo, nem filósofo, nem geógrafo, então assim, eu tento de vez em quando fazer algumas coisas nesse sentido, mas com a minha limitação de enveredar sempre pra área que eu tenho um pouco mais de segurança pra fazer que é na área de história. Então, na prática, ela se converte quase que na disciplina de História da América Latina, ou seja, uma disciplina de História, cuja temática é América Latina [...] (Camilo Araújo, 2022)

Conforme exposto anteriormente neste trabalho, atualmente a disciplina de ELA no CA UFSC vem sendo utilizada de forma a complementar as aulas de História, mas com o enfoque na América Latina. Camilo pontua que a disciplina de ELA entra como uma forma de preencher as lacunas existentes no currículo de História do colégio, que permanece o

mesmo há mais de 10 anos e é diferente dos currículos de outras escolas. O diferencial de ELA nessa instituição é justamente a possibilidade de agregar ao debate do historiador a interdisciplinaridade e a não linearidade da exposição dos conteúdos, o que é diferente de uma aula de história, por exemplo. Segundo a interpretação de Monteiro (2001) do trabalho de Schon (1995 *apud* Monteiro, 2001), os saberes dos docentes são improvisados frente as demandas do cotidiano. Nesse sentido, Camilo demonstra a habilidade de trabalhar com um componente curricular que abarca questões interdisciplinares e não abarca a linha do tempo utilizada pelos historiadores. Ou seja, o docente ministra uma disciplina que se difere – em alguns aspectos – da forma de ensinar dos historiadores e a traduz para uma adaptação desses aspectos dentro de sala de aula.

A respeito de sua preocupação com o currículo escolar de história do CA UFSC e suas lacunas, Camilo reforça que a disciplina de ELA cumpre um papel importante ao apresentar para os estudantes conteúdos relacionados a formação de uma consciência política dos estudantes. Aqui gostaríamos de destacar que em um momento de esvaziamento das áreas humanas no Brasil, a existência de uma disciplina que se propõem a aplicar mais dois períodos de aula das humanidades por semana, além dos três períodos que a disciplina de história possui na grade curricular, é uma enorme vitória.

o aluno só vai ter, por exemplo, ditaduras na América Latina, ditaduras no Brasil... só vai falar sobre ditadura no Brasil no terceiro ano do ensino médio... o segundo semestre do terceiro ano do ensino médio. Essa é a minha grande crítica em relação a disciplina de História, ainda mais hoje em dia onde tem gente fazendo oração na frente de quartel, tu imaginar que o teu aluno de ensino médio só vai ter acesso a discussão sobre o Brasil de 1964, 1985, período da ditadura civil militar, só com 17 anos, aí muitos deles já tem um índice de evasão grande, eles vão... eu acho uma irresponsabilidade, acho uma irresponsabilidade em vários aspectos. Tanto no aspecto pedagógico, no ponto de vista do que a gente quer formar pro aluno... acho que o aluno tinha que ter esse conteúdo já no ensino fundamental. É inadmissível que ele não tenha. Aí a disciplina de estudos latino-americanos no primeiro ano do ensino médio, ela cumpre essa função porque ela traz lá pro primeiro ano, então ele vai ter essa discussão aos 15 anos e depois aos 17 né, em média. (Camilo Araújo, 2022)

Camilo nos traz questões muito importantes acerca do debate de currículo escolar, entretanto, para o objetivo desse trabalho, gostaria de ater-me às questões relacionadas aos saberes docentes e à disciplina de Estudos Latino-Americanos. Através do trecho exposto

acima, podemos inferir que há uma preocupação por parte do docente em cobrir as questões políticas no currículo da disciplina de História. Essa preocupação se deve à sua proximidade com a política: uma preocupação tanto em relação ao debate da política dentro das escolas, como uma preocupação com a formação de consciência política por parte dos estudantes. Segundo Block e Rausch (2014, p. 249), estudos recentes evidenciam que um dos pilares do ofício docente é a construção da identidade dos profissionais que exercem a profissão, ou seja, as questões relacionadas às vivências dos professores estão intimamente ligadas à forma como lecionam.

É importante ressaltar que, ainda que de modo distinto, os três entrevistados acreditam que sua prática docente possui ligação com os seus saberes para além dos muros da Universidade.

3.2 O CURRÍCULO ESCOLAR DA DISCIPLINA DE ESTUDOS LATINO-AMERICANOS

Conforme elucidamos anteriormente, o currículo de ELA é dividido em eixos temáticos, em ambas as instituições. Em 2022, Camilo ministrou aula apenas para o primeiro ano do ensino médio, e por isso não temos acesso ao plano de ensino produzido pelo professor naquele ano. Entretanto, como Camilo é o único professor efetivo da escola que já deu aula nos dois segmentos, ele nos explicou como estrutura a disciplina de ELA para os alunos do oitavo ano do ensino fundamental. Segundo Camilo (2022), no oitavo ano do ensino fundamental, o docente procura fomentar discussões em torno dos conceitos de cultura, etnocentrismo e austeridade. Além disso, ele busca evidenciar o choque cultural que ocorreu no contato entre os povos originários e os colonizadores, para trabalhar a forma como as violências foram operadas no processo colonizatório. A partir da formação dessas duas sociedades, o docente busca desconstruir os ‘pré-conceitos’ do senso comum a respeito dos povos originários. A ideia aqui é trazer a discussão para questões relacionadas à cultura e à diversidade.

Segundo o plano de ensino disponibilizado por Camilo e informações retiradas de sua entrevista, no primeiro ano do ensino médio, os eixos temáticos são voltados para política e economia. O docente trabalha com a consolidação das nações latino-americanas a partir da relação desses países com seus colonizadores, trazendo o conceito de independência e os interesses políticos e econômicos dessas nações, além do capitalismo, da dominação global e das ditaduras no cone-sul. Camilo inicia o semestre trabalhando os processos de

independência de Cuba e do Panamá e a relação com o imperialismo dos Estados Unidos, a Guerra Fria e o sentimento anticomunista. No segundo semestre, o docente trabalha com as ditaduras civis militares na América Latina. Podemos perceber que a trajetória de Camilo acompanha as ênfases que ele dá para ELA, com foco em questões políticas.

Outro ponto a ser destacado é a similaridade das ênfases dadas por Camilo Araújo e pela professora Ivonete Souza, a primeira professora a lecionar a disciplina. No plano de ensino de Ivonete consta a seguinte ementa: “Focar as reflexões em relação à América Latina, problematizando especialmente os estudos comparativos a respeito dos processos histórico políticos, e questões sociais e culturais dos seus países.” (SOUZA, s/d). Indo ao encontro da ementa produzida pela professora Ivonete, no plano de ensino da disciplina de ELA ministrada no primeiro ano do ensino médio de 2022, Camilo Araújo pontua que o objetivo da disciplina consiste em “refletir criticamente aspectos da formação social, política e econômica da América Latina a partir de relações entre questões atuais e históricas.” (ARAÚJO, 2022). Podemos inferir similaridades no sentido da promoção do pensamento crítico em relação às questões latino-americanas, ou seja, a disciplina de ELA aqui assume um caráter de formação de uma consciência histórica crítica.

No CA UFRGS, Antoni e Biondo (2022) nos explicam que no oitavo ano os eixos temáticos são divididos da seguinte forma: I. Constituição do espaço latino-americano; II. Processo de ocupação humana no território. Dessa forma, no primeiro semestre os docentes trabalham com o conceito de América Latina, formação e representação desse território, bem como interpretações sobre esse espaço. São mobilizados os conceitos de América Ladina e a definição do que é Abya Yala. No segundo semestre, estudam quem são os sujeitos que ocupam a América Latina, sua diversidade cultural, suas interações e modos de viver. Segundo Biondo (2022), alguns conceitos fundamentais para a disciplina no oitavo ano são: representação, território, territorialidade, lugar, cultura e identidade.

Conforme mencionado nas entrevistas de Antoni e de Evelin, no nono ano, os eixos temáticos são divididos da seguinte forma: I. Inserção da América Latina no sistema-mundo; II. Formas de mobilização e organização social; III. América Latina no século XXI. Aqui os docentes trabalham com a inserção desse território em âmbito global e quais as tensões e formas de se organizar dentro desses contextos, o que invariavelmente leva a discussão para os movimentos sociais. Conforme explicitado durante as entrevistas, nesse momento, os estudantes entram em contato com teóricos como Aníbal Quijano a partir de textos adaptados pelos docentes. Nos cabe pensar sobre a importância dos saberes docentes para realizar a mediação didática dos conteúdos universitários para os estudantes do ensino básico, e

conforme Tardif (2002) elucidada, somente os saberes adquiridos com a prática docente lhe dá ferramentas para aprender a trabalhar. Evelin Biondo (2022) nos mostra que sua prática está em constante mudança, ou seja, ela nos conta que ao longo do tempo, a disciplina de ELA passou por mudanças de ordem metodológicas pois somente na prática ela percebeu os materiais que funcionavam em sala de aula e aqueles materiais que deveriam ser adaptados para efetivamente alcançar o objetivo desejado pela docente.

No caso de Antoni e Evelin, também podemos perceber que a trajetória de ambos impacta nas ênfases dadas pela disciplina, tanto na questão de ocupação territorial por parte do enfoque geográfico de Biondo, quanto pela discussão acerca dos povos originários e a abordagem decolonial de Antoni.

Os saberes docentes são constituídos por diversos fatores, como a identidade dos sujeitos que exercem a profissão, a vivência na escola e o conjunto de conhecimentos teóricos adquiridos durante o processo de formação. Vimos que o conhecimento acadêmico dos entrevistados fica evidente principalmente na escolha das ênfases dadas pela disciplina de ELA. Segundo Block e Rausch (2014, p. 250), o processo de construção do saber técnico dos docentes, durante sua formação acadêmica é importante para que esses sujeitos possam apropriar-se de um referencial teórico e construir paulatinamente sua autonomia frente às situações presentes no cotidiano escolar.

Os eixos temáticos expostos acima não são estáticos, ou seja, eles podem sofrer alterações de acordo com o contexto. Durante a entrevista, Camilo relembrou de um momento em que o currículo foi alterado por questões pessoais, interesse dos alunos e devido ao contexto político da época. No ano de 2018, o docente precisou se afastar das salas de aula por motivos de saúde, então o calendário acadêmico estava apertado no sentido de cobrir os conteúdos da disciplina em um tempo menor do que o normal. Justamente nesse ano os jornais começaram a noticiar a intervenção militar nas favelas do Rio de Janeiro e Camilo decidiu trabalhar o assunto em questão pela sua relevância e pela proximidade da temática com a vivência de alguns dos estudantes da escola que moravam em favelas.

Então naquele ano eu resolvi que ia começar a discutir... não ia falar nada de indígena... joguei os povos indígenas lá pro segundo semestre e comecei a discutir a perspectiva de violência policial e tráfico de drogas na América Latina. E aí a gente falar sobre questões envolvendo violência, força de segurança, discutindo intervenção federal no Rio de Janeiro sob o suposto argumento do combate ao tráfico de drogas e usar isso a partir de uma perspectiva de tentar entender qual é o papel da América Latina nessa geopolítica das drogas e da ideia do combate as

drogas e como na América Latina... como centro produtor e disseminador dessa grande engenharia da economia capitalista do consumo de drogas no mundo. (Camilo Aaújo, 2022)

Durante seu processo de formação acadêmica, Camilo trabalhou com a temática de atuação dos movimentos sociais na periferia, ou seja, para além da proximidade dos estudantes com o assunto mencionado acima, as experiências pessoais e acadêmicas de Camilo o levaram a evidenciar os processos de violência e periferia, bem como a intervenção policial presente nesses territórios. A partir desse eixo temático, o docente realizou conexões entre o evento em questão e o restante da América Latina. É importante ressaltar que o relato do entrevistado vai ao encontro da teoria de Tardif (2002) ao explicitar que os saberes docentes utilizam o referencial teórico acadêmico, bem como a subjetividade desses profissionais. Além disso, julgamos necessário pontuar a capacidade de adaptação do conteúdo a ser ministrado, algo que os docentes adquirem somente na prática.

Assim como Camilo, Biondo (2022) também citou alguns momentos em que se fez necessário realizar alterações dentro do currículo devido a demanda dos estudantes. Por exemplo, quando os docentes abordam diversidade cultural em sala de aula e percebem que os estudantes gostariam de trabalhar com diversidade religiosa, devido a sua proximidade com a temática. Essa capacidade de se adaptar às demandas dos estudantes, de compreender os assuntos da atualidade que podem ser trabalhados em sala de aula, de avaliar se a abordagem do conteúdo está funcionando e de perceber os momentos que os estudantes estão vivendo está intrinsecamente ligada aos saberes docentes.

[...] dentro desses três eixos a gente pode variar o que quiser, não tem muito... a gente vai adaptando e aí o diálogo é sempre anual ou trimestral. Todo começo de trimestre a gente “tá, e aí, o que a gente vai fazer esse trimestre?” a gente só vai seguindo esses eixos pra ter um guia, mas eles são bem amplos e nada rígidos, então nos permite isso. (Evelin Biondo, 2022)

Além disso, Evelin pontua que os eixos temáticos são desenvolvidos visando abarcar os interesses dos docentes e dos sujeitos presentes em sala de aula, no sentido de inclusão das especificidades dos estudantes. Por exemplo, quando é trabalhada a temática feminista em sala de aula, isso se dá pelo interesse da docente, pela importância do assunto em questão e justamente pela presença de mulheres em sala de aula. A mesma situação ocorre ao trabalhar

os movimentos negros, religiosidade e questões relacionadas à periferia, pois segundo a entrevistada, boa parte dos estudantes são residentes de regiões periféricas.

Nesse tópico fica evidente como a prática docente se faz necessária para que os professores adquiram a habilidade de ler o contexto escolar e estabelecer um diálogo com os estudantes para adaptar o calendário escolar e os materiais/conteúdos a serem trabalhados em sala de aula. Através da tentativa e erro (e acerto), a prática docente dos entrevistados se adapta e se renova para alcançar os objetivos propostos pelos professores.

3.3 MATERIAIS E RECURSOS DIDÁTICOS UTILIZADOS NA DISCIPLINA DE ELA

Entende-se por material didático os dispositivos pedagógicos utilizados para auxiliar no processo de aprendizagem. Esses recursos consistem em todo e qualquer material que cumpra a função didática de elucidar o conteúdo exposto pelos docentes (Brasil, 2013). Os materiais didáticos podem ser classificados das seguintes maneiras: “recursos visuais, auditivos ou audiovisuais” (Brasil, p. 32-33, 2013). No Brasil, há o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) que distribui materiais pedagógicos e livros didáticos para escolas públicas e programas sem fins lucrativos. Podemos inferir que diante da realidade das escolas públicas brasileiras de escassez de recursos como projetores, xerox, computadores - dentre outros dispositivos -, o livro didático torna-se um dos principais instrumentos para aproximar os estudantes dos conteúdos expostos em sala de aula.

No caso da disciplina de ELA, conforme os entrevistados destacaram, o material didático da disciplina é confeccionado pelos próprios docentes. Uma questão a ser ressaltada e que contribui para essa escolha é a maior disponibilidade de recursos dos CA's em relação à maioria das demais escolas públicas. A disponibilidade de xerox, computadores e projetores facilitam a prática docente à medida que possibilitam a utilização de diferentes materiais didáticos.

A apropriação do material didático por parte dos docentes, bem como a confecção desses materiais, utilização e escolha de demais recursos didáticos para ilustrar os conteúdos ministrados em sala de aula perpassam os saberes docentes, à medida que os sujeitos se apropriam dos dispositivos didáticos e exercem o poder de escolha para selecionar os materiais utilizados. Os saberes docentes adquiridos através da prática escolar propiciam aos professores o entendimento do público-alvo, o que funciona ou não para determinadas turmas, como adotar estratégias para que os materiais didáticos auxiliem na ilustração do conteúdo

exposto, no entendimento da diversidade dos sujeitos que participam do processo de ensino e aprendizagem, assim como na adaptação do material para que ele cumpra sua funcionalidade diante dos diferentes níveis de aprendizagem.

No caso das disciplinas de ELA, por adotarem um caráter emancipatório, visando desconstruir a visão historiográfica eurocêntrica, assim como a linearidade dos processos históricos, entendemos que a confecção dos materiais didáticos por parte dos docentes é, sem dúvidas, uma barreira por conta da interdisciplinaridade e pela carga de trabalho extra que isso gera. Mas por outro lado, permite que os professores tenham autonomia na escolha dos conteúdos ministrados e que possam selecionar materiais didáticos que corroborem a não linearidade proposta para a disciplina, bem como o caráter atrelado aos pensamentos do Sul global (algo que se difere dos livros didáticos tradicionais).

Consideramos que o conjunto de saberes, valores e significados construídos em torno de um objeto é que o faz tornar-se útil ao processo de ensino-aprendizagem, transformando-o em um material didático, e que esses saberes criam “regimes de verdade” dominantes, capazes de orientar nossa visão e pensamento sobre “como” ensinar. Assim, em torno dos materiais didáticos tem se construído, ao longo da história da educação brasileira, um discurso que legitima sua utilização em sala de aula, salientando as suas potencialidades rumo a um ensino moderno, renovador, eficiente e eficaz. (Fiscarelli, p. 2, 2007)

Para além da confecção dos textos trabalhados em sala de aula, outro recurso que Evelin e Antoni também utilizam é o quadro da sala de aula como apoio para ilustrar esquemas e resumos a respeito dos conteúdos ministrados. Outros materiais muito utilizados pelos docentes são músicas, curtas, vídeos, poemas, fotografias, ilustrações, pinturas, gravuras, literatura e mapas. Uma característica marcante da disciplina de ELA do CA UFRGS é a utilização das artes plásticas e da fotografia por parte dos docentes, pois Antoni possui um forte interesse por fotografia - inclusive é fotógrafo-, e Evelin declarou diversas vezes seu interesse por artes plásticas. Dessa forma, a trajetória e interesses pessoais dos docentes vão novamente se entrelaçando com a sua prática docente, ampliando o leque de materiais didáticos, em uma busca por elucidar o conteúdo de uma forma dinâmica (despertando o interesse dos estudantes e buscando promover participação ativa desses sujeitos), além de englobar o caráter interdisciplinar do componente escolar.

A utilização de diversos recursos didáticos é facilitada pela docência compartilhada, na qual mais de um sujeito participa ativamente do processo de seleção de materiais. Ou seja,

são dois sujeitos, com trajetórias e referências diferentes, contribuindo para a construção dos dispositivos utilizados em sala de aula. Esse movimento requer tempo de pesquisa e repertório acadêmico, trabalho esse que acaba ficando menos exaustivo ao existir a co-docência, já que o processo de seleção e de confecção dos materiais didáticos se torna mais rápido. Não é o caso de Camilo, por exemplo, que atua sozinho como docente da disciplina.

Em relação aos materiais didáticos utilizados no CA UFSC por Camilo na disciplina de ELA, também podemos aferir que o docente também produz os textos da disciplina, apoiando-se nos textos de produção própria utilizados ao longo de sua carreira docente. Além disso, o professor também precisa realizar novas conexões entre os conteúdos ministrados no componente curricular e os materiais produzidos previamente. Camilo Araújo relatou que utiliza os recursos audiovisuais para sensibilizar os alunos quando trabalha escravidão e ditadura, por exemplo. Outro material didático bastante utilizado em suas aulas são mapas. Por fim, Camilo destaca que utiliza documentos históricos, mas não com muita frequência devido ao tempo de sala de aula que, por ser curto, não possibilita o desenvolvimento das atividades acerca de tais documentos de acordo com o esperado.

Vygotsky (1986) nos mostra que o processo de aprendizagem se dá através do contato entre o sujeito e o meio. Para que ocorra o desenvolvimento do ensino e aprendizagem, os sujeitos precisam de um intermediário, que no contexto escolar se traduz para a figura do docente como fator essencial, pois são sujeitos que possuem a técnica e prática necessárias para transpor didaticamente o conteúdo escolar. Segundo Oliveira (2010, p. 28), os estudantes são o “sujeito ativo que, para construir seus conhecimentos, se apropria dos elementos fornecidos pelos professores, pelos livros didáticos, pelas atividades realizadas em sala e por seus colegas”.

Nesse sentido, entendemos como estratégias didáticas os recursos utilizados pelos docentes para não apenas transpor o conhecimento para o aluno de forma tradicional, mas para estimular a participação ativa desses sujeitos no processo de construção de ensino e aprendizagem. Para isso, podem ser utilizadas estratégias pedagógicas visando despertar o interesse desses sujeitos, promover a interação entre seus colegas e propiciar autonomia durante a construção dos saberes. Ao sistematizar diferentes formas de ensino, os professores estão construindo uma sala de aula mais inclusiva e plural, à medida que entendem que o processo de aprendizagem de cada aluno possui especificidades e diferentes formas de aprendizagem podem surgir ao dinamizar as estratégias didáticas, assim compreendendo a diversidade dos estudantes.

Existem diversas estratégias didáticas, que vão desde a disposição das mesas e cadeiras da sala de aula até a realização de debates, seminários, trabalhos em grupo, visitas de campo, aulas práticas, aulas expositivas, rodas de conversa e exploração das ferramentas mencionadas no tópico anterior, entre outras. Ao analisar as entrevistas realizadas, percebemos que os professores em questão adotam abordagens múltiplas quando o assunto é a aplicação de estratégias didáticas. Segundo Evelin Biondo (2022),

Pra começar, um trimestre todo a gente não prepara conteúdo, é com eles, que é o trabalho final. Toda semana eles produzem um relatório de pesquisa e eles vão trabalhar. Acho que isso daí também é uma produção de autonomia muito grande. Usualmente funciona muito bem, 90% dos alunos fazem trabalhos ótimos, assim. É... então eu acho que essa já é uma mudança de perspectiva muito grande que é entender a pesquisa, o pesquisar como possibilidade de aprendizagem, eu acho que isso já... Eu não faço em geografia por exemplo, isso, tá!? [...] Eu acho que a disciplina possibilita isso porque somos dois então é mais fácil de lidar com os pequenos grupos quando tu não tá sozinho. A gente vai trabalhando uma série de coisas, então quando a gente vai discutir sei lá, representação, a gente vai ter um texto sobre o que é representação, mas a gente não vai deixar de trabalhar, por exemplo, com uma fotografia porque a foto é uma representação né, ou com uma obra de arte [...] a gente vai trazendo música, trazendo pequenos documentários... tudo que a gente pode agregar, a gente agrega. (Evelin Biondo, 2022)

Os docentes expuseram, algumas vezes, que um dos entraves para aplicar estratégias didáticas como debates, visita de campo, ida ao laboratório de informática, exposição de filmes em sala de aula e a organização da disposição das mesas e cadeiras da sala de aula é justamente a falta de tempo em sala de aula. Entretanto, Evelin explica que a docência compartilhada facilita, por exemplo, o trabalho de pequenos grupos em sala de aula. Antoni nos conta que geralmente há uma análise de fonte e que em um primeiro momento, esse exercício é feito em conjunto e os docentes intermediam essa exposição. Posteriormente, por falta de tempo, o momento de pesquisa e exercício de análise individual é orientado como tarefa de casa.

[...] tem coisas que a gente começa a fazer em sala de aula, mas aí deixa pra eles como atividade. Por exemplo, esse ano, quando a gente tava falando sobre ocupação do espaço, a gente falou sobre comunidades indígenas pela América e fizemos uma análise como as áreas de maior preservação vegetal na América coincidem com áreas de demarcação indígena. Fizemos esse vínculo. E aí depois a gente fez ocupação do espaço através de comunidades quilombolas e aí mostramos pra eles

que essas comunidades quilombolas com outros nomes também existem na América Latina e como são espaços de resistência cultural.

E a gente veio fazendo esse movimento e aí a gente trabalhou com a ideia de ocupação de espaços através da memória. [...] Fizemos essa reflexão com eles, mostramos algumas imagens dos movimentos pela América Latina; tanto de derrubada de estátuas, quanto de existência de algumas estátuas.... poucas, mas que seriam vinculadas à povos originários, à resistência indígena. E pedimos como um trabalho de avaliação, que eles fizessem a ressignificação de uma estátua que eles escolherem, ou ainda, se eles quisessem... em forma de colagem, que eles constituíssem uma homenagem, ocupassem um espaço através de uma produção de uma estátua. (Edson Antoni, 2022)

As atividades desenvolvidas pelos professores da disciplina de ELA sempre buscam realizar conexões com temas da atualidade e promover a autonomia e pensamento crítico dos estudantes, à medida em que há elo entre os saberes docentes e a participação ativa desses sujeitos em relação à construção dos saberes. Ou seja, os docentes dão as ferramentas para que os alunos consigam trabalhar com os conceitos apresentados e a partir disso realizar conexões de forma autônoma. Um exemplo do sucesso desse tipo de estratégia didática consta no trecho da entrevista de Evelin Biondo que ilustraremos a seguir:

Tem um trabalho que é bem legal, que a gente desenvolve todo ano, tanto no oitavo quanto no nono. No primeiro trimestre, eles tem que manter... a gente faz um mapa temático né, eles recebem um mapa em branco, só com o contorno dos países da América Latina, numa projeção bem tradicional de Mercator, bem simples né, sem nenhuma grande revolução nesse sentido, em que toda vez que a gente ler algum texto e aparecer o nome de uma pessoa e essa pessoa for latino-americana, eles tem que anotar o nome, da onde é e o que que faz. E um dos trabalhos do final do primeiro trimestre é entregar esse mapa tematizado, em que a gente vai ver né, planificar, basicamente... é... o... ou plotar lá, seja lá o que queira usar, e plotar esses dados no mapa, né, então esse é um trabalho que a gente vem fazendo sucesso. [...] Eles fazem mapa que eu não teria sugerido assim, sabe?! De legenda, de criatividade, né, assim, eles conseguem avançar muito assim. Não que todos façam isso, né, mas, isso também é uma forma de manter o registro atualizado, da gente discutir os países que estão na América Latina, sem ter que fazer uma lista, de a gente ver o mapa sem ter que tá decorando mapa né, mas eles tendo que localizar. (Evelin Biondo, 2022)

As escolhas de atividades que Evelin relatou nos aproximam novamente dos saberes docentes delineados por Tardi (2022), à medida em que os professores entendem que um dos objetivos de suas aulas é fomentar o pensamento crítico e a autonomia dos estudantes e utilizam estratégias didáticas para valorizar esses fatores. Dessa forma, os professores criam estratégias didáticas e utilizam recursos para aproximar os estudantes dos conteúdos expostos e através das orientações docentes, eles dão ferramentas para que os alunos desenvolvam as habilidades propostas pela disciplina.

No CA da UFSC, Camilo Araújo explica que suas estratégias didáticas variam conforme o tempo e o planejamento trimestral disponíveis para lecionar os conteúdos previstos no currículo escolar. O professor destaca que, devido aos dois períodos semanais de 40 minutos da disciplina, há, por vezes, uma certa dificuldade em elaborar atividades que exijam mais tempo de pesquisa por parte dos estudantes, uma vez que é necessário reservar parte do tempo de aula para que os alunos realizem o trabalho com a orientação do docente. Araújo menciona que utiliza recursos como audiovisual e mapas para dinamizar as aulas, evitando que estas se tornem unidimensionais, com apenas a exposição do conteúdo pelo professor. Outro recurso que o docente emprega é a leitura, pois ele percebe que há uma dificuldade crescente entre os alunos em relação à leitura e à produção de textos.

Em um dos exemplos de atividades realizadas anteriormente com as turmas, Camilo rememora atividades feitas a partir de saídas de campo como forma de ilustrar e aproximar os estudantes dos conteúdos ministrados:

Eu lembro de quando eu dava aula no primeiro ano, a gente tinha um projeto, foi um projeto criado pela professora de português, que ela fazia... trabalhava com relatos de viajantes e ela pra fazer o trabalho com relatos de viajantes, ela fazia uma saída de campo de estudos pras fortalezas. Como se fosse... ela queria que eles olhassem... ela organizava pra eles pegarem uma escuna e fazia aquele passeio de escuna que fazia a ilha de Anhatomirim e depois Ratonés. O que ela queria era fazer com que eles olhassem Florianópolis do ponto de vista de alguém que tá no navio, ou seja, olhar pra que fizesse a descrição fazendo com que eles criassem relatos de viagens. Eu lembro que foi muito legal aí eu usei isso pra discutir o papel das fortalezas, ou seja, das fortificações. (Camilo Araújo, 2022)

Outro exemplo de estratégias para aproximar os estudantes do conteúdo é a utilização do Google Maps em sala de aula para ilustrar de forma interativa o passado e o presente. Essa estratégia é interessante pois lança mão de um recurso didático moderno (o computador) de

maneira dinâmica e diferente do modelo usual de mapas estáticos, que muitas vezes podem não despertar a atenção dos alunos.

Podemos aferir que a utilização de diferentes estratégias de aprendizagem na disciplina de ELA promove a autonomia dos estudantes, bem como o contato desses alunos com a pesquisa e fontes históricas. É importante entender que esses sujeitos são agentes ativos de sua aprendizagem e o professor ajuda nesse processo guiando através dos saberes docentes adquiridos previamente durante a formação de sua identidade, no aprendizado de técnicas e saberes acadêmicos, assim como através de sua prática docente. Esse conjunto de fatores visa expor os saberes entendendo que essa construção do ensino e da aprendizagem se dá a partir das especificidades da realidade de cada estudante, e para alcançar o objetivo do professor, é necessário utilizar diferentes estratégias pedagógicas.

3.4 IMPACTOS DA DISCIPLINA DE ELA NOS DOCENTES

Segundo Paulo Freire (1996), a prática docente modifica o educador e o educando, ou seja, é um processo de transformação mútua e contínua - ao passo que o docente precisa se renovar constantemente para continuar a exercer o papel de professor. Entendendo que os estudantes são agentes ativos do processo de aprendizagem, o professor também aprende com eles e com a comunidade escolar, pois deve haver constante diálogo e busca por uma quebra da prática tradicional hierárquica em que o aluno vira apenas receptáculo do conhecimento transmitido em sala de aula. Nesse sentido, durante a elaboração do roteiro de entrevistas, incluímos uma pergunta a respeito dos impactos da disciplina de ELA nos docentes entrevistados, buscando entender a percepção deles em relação à prática docente e aos aspectos subjetivos desses sujeitos.

Para Antoni, lecionar ELA o incentiva a aliar sua prática docente à pesquisa, no sentido de continuamente pesquisar as questões relacionadas ao componente curricular para melhorar cada vez mais suas aulas. Enquanto ser político, Edson pontua que essa disciplina é uma utopia para ele, pois ela é singular e um elemento inovador na construção dos saberes, mas que sua existência o motiva a caminhar em direção ao 'outro mundo possível' dos zapatistas. Ou seja, é uma maneira de praticar a docência com mais autonomia, abordando a decolonialidade, teoria essa que não é encontrada nos livros didáticos escolares. A disciplina permite que os professores possam realizar outras conexões a partir da interdisciplinaridade e da temática da América Latina. Sobretudo, Antoni explica que enquanto ser político, essa disciplina é uma maneira de exercer sua profissão dentro da visão de mundo que o docente defende, que parte de um viés do Sul Global.

Na percepção de Evelin Biondo, os impactos da disciplina são “de felicidade” (Evelin Biondo, 2022) por ter encontrado na docência compartilhada um parceiro de trabalho com o qual ela possui afinidade; também pelo fato de ela ter adquirido outras leituras acadêmicas a partir dos autores e autoras que compõem a disciplina; por ter vislumbrado que outras formas de educação são possíveis. Biondo também nos conta que havia parado de escrever sobre educação e ao tornar-se docente desse componente curricular, ela retoma sua escrita sobre educação a partir da disciplina de ELA.

Camilo acredita que a disciplina de ELA gerou muitos impactos, tanto subjetivos quanto objetivos, em sua vida, impactos esses que ele considera difíceis de verbalizar. Inicialmente, ele não tinha interesse pela temática, mas ao se tornar docente dessa disciplina, foi motivado a pesquisar sobre a América Latina, adquirindo uma visão mais ampla dos processos históricos da região e suas conexões a nível global. Camilo nos relata que nunca havia viajado para a América Latina, mas em 2017, durante uma viagem internacional, escolheu Cuba justamente por ser um tema abordado na disciplina do primeiro ano do ensino médio. Para Araújo, essa viagem o fez se tornar um professor melhor de América Latina.

Esses relatos nos permitiram entender que, de fato, como aponta Tardif (2002) a prática docente modifica o professor tanto no âmbito pessoal, quanto no âmbito profissional. O ofício faz com que os sujeitos busquem conhecimento para realizar discussões acerca do componente escolar, e essa pesquisa realizada desperta o interesse dos professores na temática, oferecendo uma discussão melhor para os estudantes. Outro aspecto importante é o teor político da disciplina como campo de disputa ideológica e como sua construção coletiva encontra caminhos outros que se distanciam da forma tradicional de ensinar.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente trabalho nos propusemos a analisar o papel dos saberes docentes (Tardif, 2002) na construção da disciplina de estudos latino-americanos, que se constitui como um componente curricular existente em apenas duas instituições de ensino básico no Brasil, o Colégio Aplicação da UFRGS e o Colégio Aplicação da UFSC. Os saberes docentes são adquiridos não apenas por meio da formação acadêmica, mas também através de um conjunto de saberes que articulam as experiências subjetivas e técnicas dos indivíduos que exercem a docência. Os fatores subjetivos são delineados desde a infância dos professores e continuam a se modificar à medida em que os sujeitos iniciam a prática docente, pois, conforme analisado ao longo do trabalho, a prática impacta na transformação não apenas da sala de aula, mas dos profissionais que ministram as disciplinas. Buscamos, então, analisar como esse conjunto de saberes impactam o desenvolvimento da disciplina.

Realizamos uma análise que não se limitou a comparar a disciplina, mas que evidenciou as diferentes formas pelas quais o componente curricular é impactado pelos saberes docentes dos professores que o lecionam. Para isso, utilizamos como fontes as três entrevistas realizadas com os professores do CA UFSC e do CA UFRGS, com o objetivo de destacar, por meio da mobilização das memórias, como nossa categoria de análise opera dentro do objeto de estudo. Além disso, utilizamos planos de ensino disponibilizados pelos professores, realizamos entrevistas e trabalhamos com entrevistas encontradas na internet sobre a disciplina, além de consultar documentos governamentais que respaldassem a prática docente em relação ao componente curricular, mobilizando um referencial teórico para as análises das fontes.

Através das entrevistas e da análise realizada em nosso estudo, percebemos que a disciplina ELA em ambas as instituições opera através do mesmo princípio: evidenciar os processos históricos, econômicos, sociais, políticos e culturais da América Latina, visando fomentar a desconstrução de estereótipos e preconceitos arraigados no imaginário colonizador; além disso, uma grande característica da disciplina é a modificação da linearidade presente na área historiográfica, bem como o distanciamento da visão eurocêntrica fundamentada nos processos colonizatórios da América Latina e que continua presente nos currículos escolares brasileiros.

A disciplina de Estudos Latino-americanos é plural, abordando questões de diferentes áreas, como meio ambiente, religião, ciências sociais, geografia e história, entre outras. Ainda que exista essa interdisciplinaridade, ou seja, essa conexão entre saberes de diversas áreas de estudos, percebi que, no Colégio Aplicação da UFSC, a disciplina é majoritariamente

lecionada por historiadoras e historiadores e não pude evitar questionamentos a respeito do impacto da atuação dessas e desses profissionais na construção de saberes, entendendo que a disciplina de História é componente que integra todas as áreas de conhecimento e que historicizar a América Latina é fundamental para estabelecer um diálogo crítico entre a história eurocêntrica e a história latino-americana. Especialmente quando pensamos que as disputas em torno dos espaços escolares e o apagamento da cultura e memória dessa região são uma das ferramentas para silenciar a identidade cultural e as conexões entre os povos que ocupam esse território, de forma a facilitar a colonização do pensamento.

Analisando o conjunto de fontes mencionadas anteriormente, é possível inferir que a disciplina de ELA no CA UFSC se constitui como uma ferramenta para preencher as lacunas deixadas pelo currículo de história na instituição, propiciando que os estudantes entrem em contato com um currículo voltado para o sul global e para questões importantes relacionadas à construção de uma consciência histórica crítica e emancipatória. Da mesma forma, o componente curricular no CA UFRGS também evidencia o pensamento do sul global, dando ênfase às contribuições decoloniais acadêmicas.

Sendo o currículo um campo simbólico e cultural, podemos aferir que sua constituição permeia processos sociais ligados ao mundo exterior, realizando uma ponte entre espaços escolares e vida cotidiana, o que está inevitavelmente ligado à classe, raça e gênero (Monteiro, 2001, p. 124). Tais questões são formadoras de identidades e constituem formas de preparar estudantes para o mundo. Entretanto, é sabido que o currículo escolar é um campo de disputa política, sobretudo com o avanço da neoliberalização e crescente da extrema-direita mundial que desqualifica uma educação que promove o pensamento crítico.

Em relação aos saberes docentes dos professores que ministram ELA, nossa análise destaca a contribuição das experiências técnicas e subjetivas dos docentes para a disciplina. Mostramos como a mobilização de seus conhecimentos, a prática docente ao longo dos anos e seus interesses acadêmicos ajudam a alcançar os objetivos propostos pela disciplina em cada instituição. Ficou claro que, por meio de uma construção coletiva de saberes, é possível inserir novos elementos críticos nos currículos escolares, que são naturalmente permeados por disputas. Acreditamos que, por meio da resistência e do posicionamento político dos docentes, é possível modificar não apenas o currículo escolar, mas também desconstruir os saberes eurocêntricos e criar novas possibilidades de ensino.

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. O perigo de uma história única. 2009. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=EC-bh1YARsc>. Acesso em: 23 nov. 2024.
- ALBERTI, Verena. Manual de História Oral. Rio de Janeiro: FGV, 2004.
- ANTONI, Edson. Entrevista I. [nov. 2022]. Entrevistadora: Ana Carolina Salomão Gonçalves. Florianópolis, 2022. 1 arquivo .mp3 (180 min.). A entrevista transcrita encontra-se no arquivo pessoal da autora.
- APRESENTAÇÃO da Disciplina Estudos Latino-Americanos - Colégio de Aplicação da UFRGS. Realização de Edson Antoni; Evelin Biondo. Porto Alegre, 2022. (14 min.), son., color. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Xu8RJaRB0Sc&ab_channel=CarlaM. Acesso em: 15 nov. 2024.
- ARAÚJO, Camilo. Entrevista II. [nov. 2022]. Entrevistadora: Ana Carolina Salomão Gonçalves. Florianópolis, 2022. 1 arquivo .mp3 (160 min.). A entrevista transcrita encontra-se no arquivo pessoal da autora.
- BANDEIRA, Denise. Materiais didáticos. Curitiba, PR: IESDE, 2009.
- BIANCHEZZI, C. . O processo de formação de professores de História através do ensino de História da América. In: XXVII Simpósio Nacional de História - Conhecimento histórico e diálogo social, 2013, Natal - RioGrande do Norte. Anais Eletrônicos do XXVII Simpósio Nacional de História da ANPUH, 2013.
- BIONDO, Evelin. Entrevista III. [nov. 2022]. Entrevistadora: Ana Carolina Salomão Gonçalves. Florianópolis, 2022. 1 arquivo .mp3 (150 min.). A entrevista transcrita encontra-se no arquivo pessoal da autora.
- BLOCK, O.; RAUSCH, R. B. (2015). Saberes Docentes: Dialogando com Tardif, Pimenta e Freire. *Revista De Ensino, Educação E Ciências Humanas*, 15(3). <https://doi.org/10.17921/2447-8733.2014v15n3p%p>
- BORGES, Viviane T. As falas gravadas pelos outros: fontes orais, arquivos orais e arquivos sonoros, inquietações da história do tempo presente. *Diálogos*, Maringá, v.16, n.2, p.663-676.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Equipamentos e materiais didáticos. / Olga Cristina Rocha de Freitas. – 4ª ed. atualizada e revisada – Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso / Rede e-Tec Brasil, 2013
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.

CAPELATO, Maria Helena. O gigante brasileiro na América Latina: ser ou não ser latino-americano. Viagem incompleta: a experiência brasileira (1500-2000): a grande transação. Tradução. São Paulo: SENAC, 2000. Acesso em: 02 dez. 2024.

CAMBRAIA, C. N.; ROMERO, S. C. NEOLOGISMOS EM UMA PERSPECTIVA SOCIOLINGUÍSTICA. PERcursos Linguísticos, [S. l.], v. 5, n. 10, p. 74–91, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/percursos/article/view/8462>. Acesso em: 4 out. 2022.

CONCEIÇÃO, Juliana Pirola da. Ensino de História e consciência histórica latino-americana no Colégio de Aplicação da UFSC. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, 2010. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/94171>

CONCEIÇÃO, Juliana Pirola da; DIAS, Maria de Fátima Sabino. Ensino de História e consciência histórica latino-americana. Revista Brasileira de História, v. 31, p. 173-191, 2011.

CONRAD, Sebastian. História global: uma abordagem distinta. In: O que é a história global. Lisboa: Edições 70, p. 81-110, 2019.

CRISTOFOLI, M. S., Dias, M. de F. S., & Veríssimo, M. da S. (2013). Trajetória e perspectivas do ensino de História da América: reflexões a partir do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Ensino de História e do Acordo de Cooperação Brasil – Argentina. Revista Eletrônica Da ANPHLAC, (4), 16–34. <https://doi.org/10.46752/anphlac.4.2005.1359>

CRISTOFOLI, M. S. 2002. Intercâmbio Cultural, ensino de história e identidade latino-americana: uma utopia possível? Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Reflexões sobre o ensino de História. Estudos Avançados, v. 32, n. 93, p. 127-149, 2018 Tradução. Disponível em: <https://doi.org/10.5935/0103-4014.20180035>. Acesso em: 01 out. 2024.

BORGES, R. G. “DECOLONIZAR A COGNIÇÃO HISTÓRICA: EM BUSCA DE OUTRAS EPISTEMES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA”. Revista Escritas, [S. l.], v. 10, n. 2, p. 35–57, 2019. DOI: 10.20873/vol10n2pp35-57. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/escritas/article/view/6537>. Acesso em: 4 out. 2022.

DIAS, Maria de Fátima Sabino. A invenção da América na cultura escolar no Brasil. 1997. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas (SP), 1997.

DIAS, Maria de Fátima Sabino; ZAMBONI, Ernesta. América Latina em Perspectiva: culturas, memórias e saberes. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2015. 268 p.

ESTUDOS Latino-Americanos no Aplicação da UFRGS. Realização de Instituto de Estudos Latino-Americanos. Intérpretes: Edson Antoni. Florianópolis, 2016. (9 min.), Youtube, color. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Ygii5hWsyUg&ab_channel=Ielaufsc. Acesso em: 10 nov. 2024.

FINOCCHIO, S. (2010). Una cartografía de saberes escolares en movimiento para América latina. PROPUESTA EDUCATIVA, 19 (34), 65-76. En Memoria Académica. Disponible en: https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.13547/pr.13547.pdf. Acesso em 01 de out. 2024.

FISCARELLI, R. B. de O. Material didático e prática docente. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 2, n. 1, p. 31–39, 2007. DOI: 10.21723/riace.v2i1.454. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/454>. Acesso em: 11 nov. 2024.

FONSECA, Selva G. Caminhos da História ensinada. Campinas (SP): Papirus, 1993.

FRANÇA, Ronald. CULTURA ESCOLAR E AS REPRESENTAÇÕES SOBRE A AMÉRICA LATINA NO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFSC. 2011. 97 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pedagogia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Débora Laís. A (in)visibilidade da América Latina no Ensino de História: uma perspectiva dos Estudantes do Ensino Médio Público em uma ótica freireana. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande.

GAVIÃO, Leandro. Raízes da América Latina: origens e fundamentos de uma identidade. Revista de História, São Paulo, n. 180, p. 1–36, 2021. DOI: 10.11606/issn.2316-9141.rh.2021.171183. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/171183>. Acesso em: 24 nov. 2024.

HARTOG, François. Experiências do tempo: da história universal à história global? história, histórias. Brasília, vol. 1, n. 1, 2013.

HOAD, Neville. “Arrested development or the queerness of savages: Resisting evolutionary narratives of difference”, Postcolonial Studies, 3:2, 133-158, 2000.

IEGELSKI, Francine. Modernidade, presentismo e perspectivismo ameríndio – um ensaio de epistemologia comparada das humanidades. In: SIMSON, Ingrid; PADILLA, Guillermo Zermeño. La historiografía en tempos globales. Edition Tranvía, p. 197-226, 2020.

- LATINO-AMERICANOS, Instituto de Estudos. Projeto Tchê-Mané. 2016. Disponível em: <https://iela.ufsc.br/projeto-tche-mane/>. Acesso em: 10 nov. 2024.
- LATINO-AMERICANOS, Instituto de Estudos. Projeto Córdoba. Disponível em: <https://iela.ufsc.br/projeto/projeto-cordoba/>. Acesso em: 20 out. 2022.
- MELO, Alessandro de; RIBEIRO, Débora. EUROCENTRISMO E CURRÍCULO: APONTAMENTOS PARA UMA CONSTRUÇÃO CURRICULAR NÃO EUROCÊNTRICA E DECOLONIAL. *e-Curriculum*, São Paulo, v. 17, n. 4, p. 1781-1807, out. 2019. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-38762019000401781&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 04 out. 2022. Epub 27-Jan-2020. <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2019v17i4p1781-1807>.
- MIGNOLO, W. D. (2003). *Historias locales/disenos globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid: Akal.
- MIGNOLO, W. D. (2007). El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto. In S. C. Gómez & R. Grosfoguel (Orgs.), *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 25-46). Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.
- MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. *Cadernos de Letras da UFF Dossiê: Literatura, língua e identidade*, Niterói, n. 34, p. 287-324, 2008. Disponível em: <http://www.cadernosdeletras.uff.br/joomla/images/stories/edicoes/34/traducao.pdf>
- MIGNOLO, W. D.. COLONIALIDADE: O LADO MAIS ESCURO DA MODERNIDADE. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 32, n. 94, p. e329402, 2017.
- MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Professores: entre saberes e práticas. *Educação & Sociedade* [online]. 2001, v. 22, n. 74 [Acessado 14 Novembro 2022], pp. 121-142. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302001000100008>>. Epub 04 Dez 2001. ISSN 1678-4626. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302001000100008>.
- MOTA NETO, J. C. da. “Toward a decolonial pedagogy in Latin America: Convergences between popular education and participatory action research.” *Education Policy Analysis Archives*, 26, 84, 2018. <https://doi.org/10.14507/epaa.26.3424>
- MUSSI, A.A. Conhecimentos profissionais e processos de desenvolvimento de professores universitários: contribuições pela análise de casos de ensino. In: XVI Endipe 2012. Campinas. Anais Livro 2, 2012. pp.6014-6025.

OLIVEIRA, L. A. *Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática*. São Paulo: Parábola, 2010.

“Por que a América Latina é a ‘região mais desigual do planeta’?”. BBC News Mundo. Nova York. 16 de fevereiro de 2020. Disponível em < <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-51406474>>. Acesso em 24/05/2022.

PRADO, Maria Ligia Coelho. "Sonhos e desilusões nas independências latino-americanas." In: E-latina, vol 1, número 1, Buenos Aires, 2002.

PRADO, Maria Ligia Coelho. Desafios do historiador brasileiro face às utopias latino-americanas do século XX. Democracia e autoritarismo: estratégias e táticas políticas, p. 13, 2011

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: QUIJANO, Anibal. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142.

QUIJANO, Anibal; WALLERSTEIN, Immanuel. “Americanity as a Concept or the Americas in the Modern World-System." *International Social Science Journal* 29 (1992): 549-57.

ROLDAO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2007, vol.12, n.34, pp.94-103. ISSN 1413-2478.

SHULMAN, Lee. “Knowledge and Teaching Foundations of the New Reform”, a *Harvard Educational Review*, v. 57, n. 1, p. 1-22, 1987.

SHULMAN, Lee. Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

SIQUEIRA, Gustavo Gelak de. Em busca de uma pedagogia decolonial: a experiência da disciplina de Estudos Latino-Americanos no CAp/UFRGS. 2020. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Geografia) – Programa de Graduação em Geografia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, RS.

Schmidt, M. A., & Garcia, T. B. (2003). O trabalho histórico na sala de aula. *História & Ensino*, 9, 223–242. <https://doi.org/10.5433/2238-3018.2003v9n0p223>

SILVA, F. P. da; BALTAR, P.; LOURENÇO, B. “Colonialidade do Saber, Dependência Epistêmica e os Limites do Conceito de Democracia na América Latina”. *Revista De Estudos E Pesquisas Sobre As Américas*, 12(1), 2018.

SOUZA, Ivonete da Silva; VERÍSSIMO, Marise da Silveira. Proposta de Inclusão da disciplina de Estudos Latino-americanos para o Ensino Fundamental e Médio do Colégio de Aplicação da UFSC. 2003.

TARDIF, Maurice. “Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério”. Rev. Bras. Educ. [online]. 2000, n.13, pp.05-24. ISSN 1413-2478.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. “Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério”. Educação & Sociedade [online]. 2000, v. 21, n. 73 [Acessado 14 Novembro 2022] , pp. 209-244. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000400013>>. Epub 10 Abr 2001. ISSN 1678-4626. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000400013>.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional Petrópolis: Vozes, 2002.

VARGAS, Giordano Ferreira. Perspectivas de Ensino de História Decolonial: uma experiência na disciplina de Estudos latino-americanos do Colégio de Aplicação/UFRGS. (2019). Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Geografia) – Programa de Graduação em Geografia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, RS.

VYGOTSKY, L. S. Thought and Language. (Kozulin, Alex, trans.) Cambridge: The MIT Press. *In original, Thinking and Speech. 1986.