

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

SHEILA LIMA NOGUEIRA

**REPENSANDO A AULA DE HISTÓRIA: decolonialidade,
resistência e protagonismo**

Porto Alegre

2020

SHEILA LIMA NOGUEIRA

**REPENSANDO A AULA DE HISTÓRIA: decolonialidade,
resistência e protagonismo**

Texto apresentado como requisito para
a Obtenção do título de Mestrado
Profissional em Ensino de História –
Mestrado Profissional de Ensino de
História da Universidade Federal do
Rio Grande do Sul

Orientador: Prof. Dr. Nilton Mullet Pereira

Porto Alegre, 2020

SHEILA LIMA NOGUEIRA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
REITOR
Rui Vicente Oppermann

VICE-REITORA
Jane Tutikian

DIRETORA DO INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
Claudia Wasserman

VICE-DIRETORA DO INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
Maria Izabel Saraiva Noll

COORDENADORA DO MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE
HISTÓRIA
Caroline Pacievitch

COORDENADOR(A) SUBSTITUTO(A) DO MESTRADO PROFISSIONAL EM
ENSINO DE HISTÓRIA
Mara Cristina de Matos Rodrigues

CHEFE DA BIBLIOTECA DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANIDADES
Vladimir Luciano Pinto

CIP - Catalogação na Publicação

Nogueira, Sheila Lima
REPENSANDO A AULA DE HISTÓRIA: decolonialidade,
resistência e protagonismo / Sheila Lima Nogueira. --
2020.
87 f.
Orientador: Nilton Mullet Pereira.

Dissertação (Mestrado Profissional) -- Universidade
Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Filosofia e
Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em
História, Porto Alegre, BR-RS, 2020.

1. Pedagogia decolonial. 2. ensino de História. 3.
Resistência. I. Mullet Pereira, Nilton, orient. II.
Título.

REPENSANDO A AULA DE HISTÓRIA: decolonialidade, resistência e protagonismo

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (ProfHistória) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ensino de História

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Prof. Dr. Nilton Mullet Pereira (UFRGS)

Avaliador 1: Profª Drª Carmem Zeli de Vargas Gil (UFRGS)

Avaliador 2: Prof. Dr. Edson Antoni (UFRGS)

Avaliador 3: Prof. Dr. Egberto Melo (URCA)

RESUMO

Essa dissertação trata sobre o ensino de História através da perspectiva da pedagogia decolonial. Tem como principal objetivo pensar a aula e o currículo de História abertos às histórias e às memórias das pessoas que vivem em áreas segregadas das cidades. Nesse sentido, proponho alternativas que visem auxiliar na criação de relações de reconhecimento e pertencimento entre sujeitos dos grupos invisibilizados que vivem em regiões de conurbação entre Porto Alegre, no bairro Lomba do Pinheiro e Viamão. Além disso, pretendo contribuir para o fortalecimento de saberes e formas de resistências locais como estratégias de lutas políticas. Considero que a aula de História consiste em espaço de trânsito dos saberes e das lutas da comunidade, problematizando os apagamentos e os silenciamentos produzidos pela História eurocentrada. Para atender a essa proposta utilizei a metodologia da pesquisa bibliográfica de autores que adotam a perspectiva da decolonialidade, como Walter Dignolo, Anibal Quijano e Catherine Walsh. Para tratar sobre o ensino de História considere autores como Circe Bittencourt e Carmem Gil, dentre outros, considerando as relações do ensino de História com a história das populações silenciadas e os temas sensíveis. Ao menos duas conclusões foi possível se tirar ao término desse trabalho: Primeiro, embora muitas pessoas tenham se dedicado a propor modificações no ensino de História, visando atender as perspectivas de acesso universal ao ensino, ainda estamos “engatinhando” quando o assunto é colocar em prática uma aula onde o discurso fuja da matriz colonizada do poder, saber e ser. Segundo, podemos perceber o envolvimento dos alunos nas atividades desenvolvidas ao longo do ano, sendo críticos e propositivos diante de propostas de intervenções não só nas aulas mas também nos problemas relativos à melhoria na qualidade dos serviços básicos oferecidos à população local. Como resultado dessa proposta é apresentado um projeto interdisciplinar envolvendo as disciplinas de História, Geografia, Educação Artística e Educação Física, desenvolvido com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental em uma escola municipal da cidade de Viamão, localizada no estado do Rio Grande do Sul. A partir do documentário do Mestre Borel e as questões referentes à territorialidade, os alunos produziram esquetes teatrais representando as formas de resistência e protagonismo nas relações referentes a vivência nas regiões segregadas da cidade.

PALAVRAS-CHAVE: Pedagogia decolonial; ensino de História; Resistência.

RESUMEN

Esta discusión aborda la historia de la historia a través de la perspectiva de la pedagogía descolonial. Su objetivo principal es pensar en la clase de Historia y el plan de estudio abierto a las historias y recursos de las personas que viven en áreas segregadas de las ciudades. En este sentido, propongo alternativas que tienen como objetivo ayudar a crear relaciones de reconocimiento y pertenencia entre los sujetos de grupos invisibles que viven en las regiones de conurbación entre Porto Alegre, en los barrios de Lombado Pinheiro y Viamão. Además, tengo la intención de contribuir a fortalecer el conocimiento y las formas de resistencia local como estrategias para obtener ganancias políticas. Considero que la clase de Historia consiste en un espacio para el tránsito del conocimiento y las luchas comunitarias, problematizando la confusión y el silencio producidos por la Historia Eurocéntrica. Para cumplir con esta propuesta, utilice la metodología de investigación bibliográfica de autores que adoptan la perspectiva de la descolonialidad, como Walter D. Mignolo, Aníbal Quijano y Catherine Walsh. Para abordar la historia de la historia, considere autores como Circe Bittencourt y Carmen Gil, entre otros, considerando la relación entre la historia de la historia y la historia de problemas silenciados y temas delicados. Además de las conclusiones que fueron posibles al final de este trabajo: Primero, muchas personas se han dedicado a proponer cambios en la historia de la historia, con el objetivo de cumplir las perspectivas de acceso universal a la historia, todavía estamos "arrastrándonos" a la hora de poner en práctica una clase práctica de la que el discurso escapa a la matriz colonizada de poder, conocimiento y ser. En segundo lugar, podemos ver la participación de los estudiantes en actividades realizadas durante el año, siendo crítica y determinada en vista de las propuestas de intervenciones sobre el terreno en una campaña también en problemas relacionados con la mejora de la calidad de los servicios básicos ofrecidos a la población local. Como resultado de esta propuesta, se presenta un proyecto interdisciplinario que involucra las disciplinas de Historia, Geografía, Educación Artística y Educación Física, desarrollado con jóvenes estudiantes en una escuela municipal en la ciudad de Viamão, ubicada en el estado de Rio Grande do Sul. Basado en el documental de Mestre Borel y las preguntas relacionadas con la territorialidad, los estudiantes produjeron fragmentos teatrales que representan las formas de resistencia y el protagonismo en las relaciones relacionadas con la vida en las regiones segregadas de la ciudad.

Palabras clave: Pedagogía descolonial; enseñanza de la historia; Resistencia.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	08
1. ENSINO DE HISTÓRIA: CIDADE E SEGREGAÇÃO	14
1.1 A Lomba do Pinheiro.....	29
2. DECOLONIALIDADE	33
2.1 Quijano e a Colonialidade do poder.....	36
2.2 Mignolo e a Colonialidade do ser.....	38
2.3 Lander e a Colonialidade do saber.....	41
2.4 O pensamento fronteiriço: Walter Mignolo.....	44
3. Decolonialidade e ensino de história.....	49
4. APRENDIZAGENS CIRCULARES: A AULA DE HISTÓRIA NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA DECOLONIAL DE WALSH	58
4.1 A aula de história como lugar de resistência e protagonismo das pessoas comuns.....	60
CONSIDERAÇÕES FINAIS	71
Referências.....	76
Anexo I – Projeto	81

INTRODUÇÃO

Essa pesquisa tem por objetivo pensar a aula e o ensino de História a partir da perspectiva da decolonialidade, a fim de permitir que o currículo possa estar aberto às histórias e às memórias das pessoas que vivem em áreas segregadas das cidades. Dessa forma, pretende auxiliar na criação de relações de reconhecimento e pertencimento entre sujeitos dos grupos invisibilizados que vivem em regiões distanciadas da cidade de Porto Alegre, especificamente da região de conurbação entre a Lomba do Pinheiro e Viamão, a fim de fortalecer os saberes e as formas de resistências locais como estratégias de lutas políticas. Ao mesmo tempo, objetivo tornar a aula de História espaço de trânsito dos saberes e das lutas da comunidade, problematizando os apagamentos e os silenciamentos produzidos pela História eurocêntrica. Assim, como objetivos específicos, pretendo:

- Permitir que a aula de História possa ser um espaço de fortalecimento das relações dos estudantes com a comunidade na qual estão inseridos;
- Buscar sensibilizar os professores atuantes em escola públicas de periferia para a realidade dos alunos e dos locais onde as escolas estão inseridas;
- Apresentar um outro enfoque sobre a história da cidade, optando por uma história dos sujeitos, das resistências, dos excluídos;
- Produzir pesquisa na área do ensino de história que permita ver a aula de história como criadora de vínculos com os saberes locais;
- Refletir a respeito do ensino de história pode contribuir para o estudo dos processos de reconfiguração socioespacial que geram os processos de gentrificação e remoções que ocorrem nas cidades, evidenciando as possibilidades de resistência das populações atingidas;

–Propor uma intervenção artística onde os alunos possam expressar a vida nas cidades apresentando as resistências, convivências harmônicas e as tensões, através das manifestações e linguagens corporais.

O Ensino de História tanto pode servir para perpetuar uma história eurocentrada, colonizada, branca, elitizada e patriarcal, como também pode ser um leque de possibilidades de mudanças nas perspectivas de construção de uma nova sociedade. Como pode uma aula que segue o primeiro modelo fazer com que alunos negros, indígenas pobres, latinos, se percebam enquanto sujeitos históricos? Com base nessa problemática, comecei a me indagar sobre a maneira que poderia ser uma aula de História. De que maneira ela poderia contribuir para que os estudantes, que vivem em áreas periféricas da cidade, afirmem seus lugares de pertencimento e se coloquem num lugar ativo e afirmativo nas lutas políticas da comunidade. Ainda nessa linha de raciocínio, como o ensino de História pode ser lugar de trânsito de histórias e memórias das pessoas dessa comunidade? Seria possível, com isso, constituir visibilidade para os saberes e os fazeres da comunidade, no sentido de produzir novas memórias afirmativas? E qual o modo para realizar tal intento?

Essa proposta começou a ser pensada a partir da ideia: “Qual problema identifico na minha prática docente?” Como não deve ser difícil de concluir, levando em conta o cenário e conjuntura política e social em que nos encontramos, de incertezas com relação à permanência de um ensino público, gratuito e de qualidade, surgiram várias questões ao pensamento. Uma em especial, parecia mais cara, a sensibilidade em relação ao ser professor, a necessidade de se ter sensibilidade ao pensar à escola, a sala de aula, o ensino de história e os alunos. Principalmente por compreender que a escola, em especial a pública, é um lugar de formação e envolvimento de experimentação social, ainda mais relevante se considerarmos que grande parte dos alunos que frequentam o ensino público na periferia de Porto Alegre e Viamão não têm muitos outros lugares de socialização fora do círculo familiar que não seja o ambiente escolar.

Ao iniciar minha carreira como docente na disciplina de História em uma escola pública de ensino fundamental no município de Viamão percebi que o ensino não era somente preparar uma aula com bons referenciais teóricos, domínio de conteúdo, metodologia adequada aos alunos e a faixa etária além de um bom instrumento avaliativo que seriam suficientes. A cada reunião pedagógica e interação com os alunos nos intervalos das aulas, nesses quase quatro anos de estudo e prática docente percebo

o quanto é importante conhecer a realidade dos alunos. Quais os problemas cotidianos da região onde moram? Essas questões estão sempre presentes na escola, ainda que, muitas vezes, não sejam pensadas e problematizadas na aula de História. Aparecem nos corredores, no intervalo entre uma aula e outra, no pedido de ajuda que o aluno faz ao professor antes ou após uma aula, ou mesmo numa pergunta, em sala, quando o aluno identifica semelhanças do conteúdo abordado em aula com uma situação à qual tenha vivenciado em algum momento de sua vida. Comecei a elaborar como esses assuntos poderiam aparecer na aula de História, como parte do conteúdo, sistematizado e elaborado como tal. A partir disso elaborei meu projeto de pesquisa. Sendo oriunda da rede pública de ensino de Porto Alegre e moradora atualmente da periferia dessa mesma cidade, entendo fundamental importância da sensibilidade ao lidar com essa população específica.

Verifiquei que a temática da urbanização e segregação da cidade vem sendo amplamente discutida por geógrafos, arquitetos, urbanistas e o poder público, como escreve Brescianni,

O tema urbano tem sido, entre os estudiosos das cidades brasileiras, objeto de pesquisas dos geógrafos, arquitetos e urbanistas, sociólogos, economistas e, mais recentemente, de antropólogos e historiadores. É importante notar que somente na década de 1980, uma área temática específica sobre Cidades ganha definição precisa como linha de pesquisa em programas de pós-graduação na universidade brasileira, dando lugar à formação de grupos de pesquisadores e estimulando os estudos urbanos nos domínios da historiografia. (1998, p. 243)

Além disso observei que o conceito do “Direito às Cidades¹” vêm retomando cada vez mais espaço quando se fala na vida urbana. Esses dois temas, porém, raramente aparecem na área de concentração do Ensino de História e em especial no Mestrado Profissional do Ensino de História, principalmente na perspectiva proposta. Optei por tratar desses assuntos conjuntamente. Da segregação advinda do processo de urbanização, problematizando esse “direito à cidade” no Ensino de História.

Ao escolher o assunto parto do princípio da compreensão do Ensino e da aula de História como um complexo por onde transitam saberes, memórias, fazeres, narrativas

¹ LEFEBVRE, Henry. *O direito à cidade*. Tradução: Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2001. Disponível em: <<https://paisagensperifericas.files.wordpress.com/2015/03/henri-lefebvre-o-direito-c3a0-cidade3.pdf>>. Acesso em: 03 maio 2019.

e histórias, que permitem o acesso a diversos modos de pensar o tempo, a realidade, o passado e o presente. Por sua vez, uma aula de História não se trata apenas de aprender causas e a identificar fatos distantes e frios. Ela é considerada um espaço no qual os jovens podem se ver e perceber como sujeitos históricos, mas, para que isso acontecer é preciso que as aulas não se reduzam a apresentar personagens e histórias que pouco ou nada tem a ver com sua história, com suas identidades e com a trajetória de seus antepassados. Pretendendo que o Ensino de História possa realmente cumprir a dimensão e o propósito de que os discentes se percebam enquanto sujeitos históricos é que utilizo a perspectiva de uma “História Menor” (PEREIRA, 2017). É através desse conceito que compreendo poder conhecer as histórias e narrativas silenciadas ao longo do tempo, por meio da troca de experiências, da escuta desses corpos segregados, excluídos e silenciados. Na busca da desconstrução de saberes hierarquizados, homogêneos e priorizados, objetivando uma reconstrução através da experimentação, da escuta, do encontro com o inesperado. É, portanto, trazer para a sala de aula saberes, fazeres, memórias, formas de expressão que estão fora do processo formal de ensino. Esses saberes chegarão até a escola por meio da oralidade dos moradores locais. Habitantes de uma região segregada, que não tem a devida assistência à atendimentos básicos para uma vida digna, como por exemplo, longos tempo sem abastecimento de água tratada e encanada, falta ou precariedade de iluminação, enormes problemas de pavimentação das vias públicas. Fatores que, por vezes impossibilitam a circulação à noite ou em dias de muita chuva, ocasionando dificuldade no acesso ao transporte coletivo, entre outros.

A proposta desse trabalho é repensar o ensino de História e a aula de História na educação básica através da perspectiva da História Menor² e da Decolonialidade. Pretendo estabelecer uma nova forma de experimentar a aula de História. Que os personagens presentes nessa aula compreendam o papel que desempenham na construção das histórias e dos lugares que vivem e habitam e partir dos processos de gentrificação e remoções, possam pensar como resistir e criar um outro futuro, uma nova perspectiva de vida através da participação cotidiana nos assuntos referentes à

² PEREIRA, Nilton Mullet. Ensino De História e Resistência: notas sobre uma História Menor. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/arquivobrasileiroeducacao/article/view/P.2318-7344.2017v5n10p103/12944>>. *Revista @rquivo Brasileiro de Educação*, Belo Horizonte, vol. 5, n.10, jan-abr, 2017. Acesso em: 10 set. 2018.

comunidade a qual se está inserido. Procurando, dessa forma, colaborar para o fortalecimento referentes aos saberes e as formas de resistências locais como estratégias de lutas políticas. Com isso é pretendido o fortalecimento dos vínculos comunitários e a sensibilização dos professores para a realidade dos alunos e dos locais onde as escolas estão inseridas. Através da mudança no enfoque sobre a história da cidade, optando por uma história das pessoas comuns³, das resistências, dos excluídos. Ou seja, produzir uma pesquisa nas áreas das ciências humanas que permita ver a aula de história como criadora de vínculos com os saberes locais e que possa servir de ponto de partida para outros docentes repensarem suas práticas. Buscando compreender como seria possível conceber uma relação viva com o passado que possibilitasse outras abordagens para a construção do conhecimento histórico, foi em Walter Benjamin (1987) e a história dos de baixo que encontrei o alicerce teórico sobre o tema.

O produto a ser desenvolvido é uma forma de expressão artística que mostre o protagonismo dos estudantes, no sentido de criar novos modos de olhar para si mesmos e para o lugar onde vivem. Essa intervenção será pensada e elaborada pelos professores de Artes, Educação Física, Geografia e História, juntamente com os discentes, onde, através da expressão corporal, os alunos representarão as tensões entre os espaços legais e os espaços segregados da cidade. Será possível fazer da aula um laboratório de pesquisa e análise sobre o tema, através do uso de diferentes fontes históricas, como fotos, legislação, relatos orais, vídeos etc.

Dou início a escrita desse projeto com o tema Ensino de História: cidade e segregação, onde trato as questões referentes à relação entre o ensino de História e a segregação espacial da cidade, dando enfoque aos processos de segregação e remoção em algumas cidades brasileiras, a partir dos referenciais de Rolnik, Maricato e Gil. Aponto os objetivos para se tratar o assunto nas aulas de História na perspectiva da história dos de baixo. Em subcapítulo específico, apresento a história da ocupação da Lomba do Pinheiro, região onde está localizada a escola onde foi desenvolvido o projeto.

No segundo capítulo apresento o conceito de decolonialidade. Em seguida, disserto sobre a decolonialidade do poder, saber e ser e como a decolonialidade se relaciona com o ensino de História. Quijano, Mignolo, Lander, Walsh, entre outros, são os

³ SILVA, Fernanda Oliveira da. et al.. *Pessoas comuns, histórias incríveis: construção da liberdade na sociedade sul-rio-grandense*. Porto Alegre: UFRGS: EST Edições, 2017.

referenciais que embasam a escrita do capítulo. Na sequência, abordo o conceito da decolonialidade como chave de leitura, interpretação, metodologia e de embasamento teórico para as aulas de História, além disso, é estabelecida uma diferenciação da interpretação do corpo na visão eurocentrada e na perspectiva da decolonialidade. Trato do corpo na aula de História na perspectiva decolonial, onde este não se distingue da alma, o corpo pensa, age, cria, e assim demonstrar as diferentes potencialidades, explorando racionalmente e emocionalmente, o corpo “falando” sobre as experiências sociais através de manifestações artísticas. Sem a dicotomia construída pelo colonizador visando hierarquizar os grupos humanos. Ela entende o corpo como algo relacionado ao primitivo, instintivo, natural em oposição a mente, racional, em uma estratégia de inferiorizar os grupos colonizados.

Dando continuidade, faço referência à pedagogia decolonial, explorando a escuta na centralidade da roda de conversa. Descrevo como foi a experiência pedagógica de cada etapa do projeto realizado com os alunos. Para isso utilizei como referencial, Carla Meinerz, Priscila Pereira, Lílian Pacheco e Catherine Walsh. É referencial também para esse capítulo o livro: *Pessoas comuns histórias incríveis: a construção da liberdade na sociedade sul-rio-grandense* escrito por Fernanda Oliveira da Silva, Jardélia Rodrigues de Sá, Luciano Costa Gomes, entre outros (2017), pois ele faz uma abordagem da história de pessoas que na perspectiva de uma história eurocentrada não apareceriam, seriam histórias silenciadas. Nas considerações finais é relatada a experiência pedagógica e a interação dos alunos em cada etapa do projeto. Finalizando o trabalho, abordo como foi a experiência da roda de conversa, como, conceitualmente isso afetou a escola e os alunos, retomando alguns dos principais conceitos apresentados. Em anexo é apresentada a sequência didática e o produto.

1 ENSINO DE HISTÓRIA: CIDADE E SEGREGAÇÃO

Entrei na sala de aula e a agitação de costume do nono ano se fazia presente. O assunto do dia era o assassinato da vereadora do Rio de Janeiro, Marielle Franco. Várias hipóteses foram levantadas pelos alunos, desde uma “encomenda” por parte de traficantes; o fato de morar na periferia, até homicídio em razão da relação homoafetiva que mantinha ou por questões étnico raciais, sugeriram alguns alunos. A aula girou em torno desse tema e acabou com a questão vinda de um dos alunos: “Por que a gente não tem aula sempre disso?” Ao que pergunto: “Disso o quê?” E obtenho como resposta: “De “coisas” do cotidiano!” Continuamos tratando do tema nos encontros seguintes.

Essa aula serviu como gatilho para o preparo do projeto desenvolvido com a turma 91 do ano seguinte: é preciso tratar de temas da realidade dos alunos e de seu cotidiano. O assunto abordado deriva do processo de urbanização em algumas cidades brasileiras. No projeto, ele se expande e passa a focar as questões relativas à segregação dos espaços urbanos e os problemas e lados positivos de se viver em uma região de “fronteira”. Fronteira entre o urbano e o rural, entre a capital e a região metropolitana e também na fronteira do sistema político/social. Mas, em específico as questões relativas às vivências nos territórios⁴ onde os alunos estudam, habitam e socializam. Como eles percebem o cotidiano nesse território? Como vinculam, se vinculam, essas experiências locais com as políticas públicas atuais e históricas. Se percebem e de que forma

⁴ O conceito de território entendido nesse trabalho é o proposto por Rogério Haesbaert. Ele define território como sendo um instrumento do poder político/econômico e ao mesmo tempo um espaço de identidade cultural, sendo cada vez mais valorizada a possibilidade de, através dos territórios e territorialidades entender as formas de apropriações espaciais materiais e simbólicas. E segundo o autor, “é interessante observar que, enquanto “espaço-tempo vivido”, o território é sempre múltiplo, “diverso e complexo”, ao contrário do território “unifuncional” proposto e reproduzido pela lógica capitalista hegemônica” (...). (HAESBART, 2007, p. 20-21)

percebem os moradores, vizinhos e familiares como protagonistas da história, como agentes de resistência e transformação da realidade e localidade onde moram e vivem?

A apropriação do tema da cidade pelos historiadores não é antiga. Antigas são as “histórias de cidades, que, escritas numa perspectiva quantitativa e evolutiva, resumem-se a relatos sobre a evolução de uma determinada urbe, arrolando dados, nomes, fatos, sem estabelecer reflexões sobre o fenômeno da urbanização” (PESAVENTO, 2007, p. 12). Nas aulas de História, por sua vez, a temática da urbanização, se faz presente quando tratamos do período da industrialização e os processos de higienização e remoções promovidos com o intuito de realizar uma “limpeza” das regiões centrais dos grandes centros urbanos no início do século XX. Porém, pouco ou quase nunca aparecem na aula de História os processos de formação da cidade, através das ações de remoção, os interesses por trás desses, e principalmente como as pessoas se constituem nesses processos, as formas de existências e resistências.

Conforme afirma Rolnik (2015, p. 149), “remoções forçadas têm impactos negativos para os moradores. Aprofundam a pobreza e destroem comunidades, deixando pessoas em situação extremamente vulnerável.” Exemplo disso vemos no livro *Da Vila Dique ao Porto Novo: extensão popular, rodas de memórias e remoções urbanas*, organizado por Carmem Zeli de Vargas Gil, 2017. No processo de remoção dos moradores da Vila Dique para o Porto Novo, “os moradores deixam seus pertences, seus animais e suas lembranças” (COSTA, 2017, p. 18), quando chegam à nova área, que a eles foi designada, têm uma mudança na configuração de suas redes de relações sociais. “Suas especificidades e maneiras de se organizar são desconsideradas”. (COSTA, 2017, p. 19). No livro foram problematizadas as questões referentes a não legalização do novo lugar de moradia para onde as famílias foram deslocadas. Segundo a autora, o endereço ainda estava em processo de regularização, sendo assim os moradores, por exemplo, não recebiam suas correspondências. Ao que questiona, “Diante dessa situação, seria possível interrogar sobre a possibilidade da não remoção? Por que não pensar em urbanização das vilas?” (COSTA, 2017, p. 19) Indagação que é muito pertinente ao direcionar meu pensamento para o território no qual a escola onde leciono está inserida.

O local a que me refiro, diferente do retratado anteriormente, não é uma região de reassentamento. O processo de urbanização foi ocorrendo ao longo de anos. Formado por pequenos produtores de hortifrúti, caseiros de sítios de lazer, populações indígenas e pessoas vindas de outros bairros da cidade, da capital e do interior do estado, foram

se estabelecendo fazendo com que o território fosse se tornando mais povoado. Há alguns anos atrás o governo municipal de Viamão propôs a regularização fundiária⁵ em regiões de periferia, áreas irregulares, de ocupação ou que estão no limite entre as zonas urbanas e rurais. Porém o que vemos na região é que essa ação não se reverteu (ou reverteu muito pouco) em melhorias de condições de vida para a população. A mesma continua com problemas de falta constante de água tratada, sem esgoto coletado, falta de iluminação pública nas vias de acesso, e também sem calçamento das ruas ou manutenção das ruas não calçadas, transporte público ineficiente e poucos locais de atendimento de saúde e de serviço social.

Tratando da história da cidade a partir da ótica dos habitantes que nela vivem e sobrevivem, tenho o objetivo que os jovens se percebam como produtores de histórias, a partir do protagonismo de seus antepassados na construção dos seus territórios de moradia; dos processos de estabelecimento dos moradores anteriores naquele local, das lutas e processos de construção desse espaço. Assim, as questões que se delineiam são: De que maneira o ensino de História pode auxiliar na compreensão dos alunos como sendo pessoas que existem, habitam e vivem a cidade? E que em virtude disso percebam que devem se apropriar desses espaços, buscando atuar de maneira a serem escutados, propondo intervenções nesses espaços, agindo como protagonistas ativos para buscar melhorar o lugar onde vivem e estudam?

Colocar os discentes como agentes de pesquisa, buscando através da análise de diferentes fontes conhecer a história do bairro onde vivem, é uma metodologia primordial neste cenário. Pretende-se buscar a aproximação e compreensão, por parte dos alunos de que o local onde eles vivem tem história e tanto seus familiares, como eles fazem parte dela, agindo no tempo e espaço em que viveram e ainda vivem.

É esse aspecto da cidade que pretendo investigar na aula de História. Para tanto analisei o trabalho desenvolvido por Vanessa Araújo (2014), por ser onde mais encontrei semelhanças com os objetivos que pretendo alcançar. A dissertação de mestrado, *Ensinar a ler a cidade: práticas de estudo da urbe na educação básica*, foi defendida no programa de Pós-graduação em Educação na Universidade do Estado de Minas Gerais, no ano de 2014. A partir da vivência profissional da autora no Museu Histórico Abílio Barreto, ela percebeu que nas atividades que propunha aos estudantes

⁵ Prefeitura Municipal de Viamão. Prefeitura instaura regularização fundiária. De 10 maio 2018. Disponível em: <<https://www.viamao.rs.gov.br/portal/noticias/0/3/4129/Prefeitura-instaura-Regularizacao-Fundiaria>>. Acesso em: 27 abril 2019.

e professores a cidade assumia a centralidade das questões abordadas. Ao mesmo tempo não encontrava protagonismo da urbe. Foi por esse motivo que voltou sua atenção a pesquisa sobre o ensino da cidade na educação básica. Dentre as questões colocadas encontramos a preocupação relacionada aos aspectos históricos, se estes se fixavam somente no passado ou problematizavam o presente. A partir desse eixo tentou compreender em que medida as ações estavam comprometidas com a produção do conhecimento histórico e com o desenvolvimento de uma consciência sobre a cidade.

A sociabilidade refere-se à cidade como campo de forças sociais, caracterizando a ideia de que esse artefato é gerado no interior de relações estabelecidas entre os homens, ao mesmo tempo produto e vetor das relações sociais. Carrega a diversidade de comportamentos, de hábitos, de interesses, de grupos, de classes, de etnias(...) (ARAÚJO, 2014, p. 21)

Existem diversas maneiras de olhar e analisar uma cidade no ensino de história. Foi escolhido aqui “ver” a cidade a partir das exclusões e segregações dos espaços urbanos que a lógica neoliberal pode vir a promover. Uma análise a partir da história menor, dos de baixo, do sujeito historicamente excluído das tomadas de decisão sobre os espaços urbanos, sobre seus usos e formas de ocupação. Possibilidades e caminhos para uma aula de história que enfoque a construção da cidade a partir das vivências e interações sociais e espaciais das pessoas comuns que transformam o território onde foram morar. Para compreender melhor esse assunto foi de extrema importância a referencial da obra *Memórias da Vila Dique* (2018), organizada por Carmem Zeli de Vargas Gil, por retratar as relações que se estabelecem em momentos de dificuldade entre pessoas que compartilham o mesmo território e vivenciam os mesmos problemas, demonstrando como a aula de história pode abrir espaço para a escuta por “compreender que as memórias dessa população se configuram como espaços de resistência” das pessoas que vivem nas regiões de segregação. (GIL, 2018, p. 11). Esse trabalho viabilizou a compreensão sobre a roda de conversa como possibilidade de colocar lado a lado personagens que vivenciam de forma muito distinta uma mesma região. Nos permite sentir e compreender a relação dos seres humanos com o lugar. Através dos relatos de memória, das experiências vividas e exteriorizadas para o público envolvido no projeto utilizando a oralidade e o olhar sobre o território e as lutas por condições dignas de moradia e permanência em uma determinada região. A escola pública, nesse momento, fruto da luta de uma comunidade para ter e dar acesso à educação formal para seus filhos, dessa vez recebe aqueles que outrora lutaram por sua existência na

região. Protagonistas e descendentes de pessoas comuns que construíram sua história e ao mesmo tempo construíram a história de um lugar, que muito provavelmente não existiria sem a resistência às adversidades e sem a luta coletiva. Esse encontro nos permitiu sensibilizar a todos os envolvidos, alguns reconhecendo a importância da organização e empenho da população para o desenvolvimento de sua região, por outro lado a comunidade verificando que suas lutas já deixaram sementes em jovens que buscam o protagonismo e necessitam de referencial. Para os docentes permitiu conhecer as histórias de luta desses personagens e compreender na prática como a ação coletiva construiu a região e, que hoje lhes permite a troca de saberes e experiências.

Compreendo ser importante para isso entendermos a cidade dentro do contexto do capitalismo periférico. Ermínia Maricato (2015) realiza reflexões teóricas e políticas que auxiliam a compreensão da lógica de funcionamento e de organização do espaço urbano a partir da perspectiva da luta de classes. Segundo a autora “a força contrária ao capital imobiliário, industrial e financeiro, com apoio do Estado e da mídia, está na organização e luta popular” (MARICATO, 201, p. 72). Ainda comenta que,

O tratamento glamoroso que a mídia e muitos intelectuais atribuíram à globalização e às chamadas cidades globais foi dando lugar, com o passar do tempo e com a apropriação capitalista das novas tecnologias, a uma realidade cruel: aumento do desemprego, precarização das relações de trabalho, recuo nas políticas sociais, privatizações e mercantilização de serviços públicos, aumento da desigualdade social. (MARICATO. 2015, p. 72)

A exclusão social é vista como uma marca da hegemonia da globalização, “bairros são esquecidos, cidades são esquecidas, regiões são esquecidas e isso acontece até mesmo com países, que são ignorados, já que não contam para a nova ordem.” (MARICATO, 2015, p. 72).

Maricato afirma que existe luta de classes na cidade. Nesse espaço “ou se remuneram os capitais (...) ou se investe na produção do trabalhador: saúde, educação, transporte, moradia, saneamento (...)”. (2015, contracapa). Para a autora o problema não se resolve com a distribuição de renda, embora entenda ser importante. Não opera na melhoria do espaço e serviços nas cidades, não melhora o transporte público, nem o saneamento básico. E, como diz Maricato, “as pessoas não vivem só dentro de casa, vivem nas cidades, portanto se fazem necessárias políticas públicas voltadas para a melhoria e ampliação do acesso de qualidade à cidade”. (MARICATO, 2015, Contracapa). Conforme a autora, o problema das cidades não se resolve como o

aumento do poder aquisitivo de sua população, porque aumento de salário não traz consigo melhora em transporte público, saneamento básico, moradia, saúde, educação, acessibilidade, etc. “O aumento salarial é absorvido pelo custo da cidade e isso só se resolve com políticas públicas” (MARICATO, 2015, p.87). A saída para a crise urbana, segundo a autora, é a luta dos trabalhadores.

É importante lembrar que as cidades precedem o capitalismo, porém é com ele que as cidades mudam. Existem especificidades na urbanização em diferentes fases do capitalismo, do colonial-industrial ao global financeiro. Em cada momento histórico o capital busca moldar as cidades conforme seus interesses. No século XXI o mundo é predominantemente urbano.

Segundo Maricato,

O planejamento urbano modernista funcionalista, importante instrumento de dominação ideológica, contribuiu para a consolidação de sociedades desiguais ao ocultar a cidade real e preservar condições para a formação de um mercado imobiliário especulativo e restrito a minoria. (2015, p. 87)

A irregularidade e ilegalidade na ocupação de determinadas regiões da cidade se estendem às relações sociais. “Nas favelas a lei parece não chegar. Os regramentos da cidade parecem não chegar a essas regiões. Não há, por parte do poder público, quem fiscalize ou intervenha nas desavenças entre vizinhos, por exemplo”. (MARICATO, 2015, p. 85).

Para Rolnik (2015, p. 184), “Instabilidade, irresolução e temporalidade são chaves para entender a forma como as exceções vão se construindo politicamente nas cidades”, marcando indelevelmente os bairros populares pela ambiguidade da situação de “margem”. As leis constituem esses territórios e os demarcam como ilegais. A regulação urbanística tem um papel central pois, articula e define as atribuições espaciais dessa ordem.

Em situações em que um grupo étnico domina um território multiétnico, as normas de planejamento – como parte dos regimes fundiários – podem se transformar em mecanismos poderosos para controlar – e, eventualmente, destituir – comunidades estabelecidas há muito tempo, em geral por minorias étnicas. (ROLNIK, 2015, p. 187)

“As alternativas de habitação, que incluem infraestrutura e serviços urbanos, demandadas pela maior parte da população não são encontradas nem no mercado, nem nas políticas públicas”, as áreas que geralmente sobram para a grande maioria da

população são as que possuem terrenos íngremes, com risco de deslizamento ou alagamento e ainda na beira de córregos. (MARICATO, 2015, p. 81).

Fazendo um paralelo dessas segregações da cidade e da tentativa de invisibilidade das minorias, com o ensino de História e a aula de História, as quais podem, da mesma maneira não dar visibilidade à Histórias e sujeitos conforme o conteúdo e a abordagem dada pelo docente e de acordo com as Diretrizes e legislações vigentes.

Maurício Abreu salienta que “a História poderia contribuir muito para o resgate da memória de uma cidade, porém coopera muito pouco”. Compreendo que o papel da História aqui é o de auxiliar a ressignificar memórias ou ainda colaborar para trazer ao presente memórias que foram silenciadas pelo discurso eurocentrado e elitizado da história tradicional. O autor sugere como solução ao impasse, “o resgate da memória de um lugar e da memória da cidade, aliando análise histórica e geográfica” (ABREU, 2017, p. 19). O que os Historiadores compreendem é que a memória não será resgatada. Pode-se, sim, olhar o passado a partir de outro ponto de vista. Fazendo uma reflexão sobre a análise de Abreu, abordo o tema da cidade no ensino de História a partir da perspectiva decolonial de Aníbal Quijano (2018). O autor compreende que a colonialidade se manifesta no *poder* social, através das práticas de criação de identidades sociais superiores e inferiores, racial e sexual; no *saber*, aparece a distinção entre os saberes científico, tido como racional e legitimado e os saberes não legitimados pelo sistema; no *ser*, através da inferiorização, desumanização e subalternização, criando classificações e normatizações, estabelecendo, assim, as formas de pensamento e dominação nas mais variadas esferas sociais. Paula e Lima (2018) referem-se aos espaços colonizadores de pensamento (citando especificamente os museus) que podem estar fomentando apagamentos, silenciamentos e invisibilidade daqueles que não pertencem à elite do poder, mas notadamente que encontramos nas figuras do masculino, branco, heterossexual, adulto, católico. Esse colonialismo é consequência de um regramento social e político, que se estrutura em função do capital, utilizando de valores econômicos como paradigma para lidar com questões sociais. Assim, interpretado como um elemento de ligação entre racismo, exploração capitalista, controle do sexo e monopólio do saber. Para contrapor essa perspectiva, os autores propõem o conceito de decolonialidade para romper com a visão reducionista, binária e antagônica do colonialismo.

Se considerarmos que “o Rio Grande do Sul é reconhecido no restante do país como sendo a “Europa brasileira”, imagem que foi sendo construída ao longo do século XIX e XX, em virtude da chegada dos imigrantes europeus nessas terras” (SILVA et al., 2017, p. 59), averiguamos o quanto de seletividade há nesse discurso. Imigração que teve início em 1824, trouxe consigo a marca do discurso eurocentrado e a lógica binária existente nele; “o branco representativo da ordem, progresso e civilização em contraposição ao negro, associado à desordem e selvageria”. (SILVA et al., 2017, p. 59). Existiu uma população negra considerável, segundo as pesquisas que temos acesso, que remonta ao século XVI, e a presença da população indígena em nosso território sendo ainda bem anterior. Podemos dizer que houve uma tentativa de apagamento da história desses povos, da contribuição e talvez ainda mais preocupante, se é que pode-se classificar em ordem de importância, a tentativa de invisibilidade dessa população na nossa sociedade atualmente.

Em artigo publicado pelo jornal *nexo*, em 09 de dezembro do ano de 2015, e segundo dados do IBGE, Daniel Mariani, Murilo Roncolato, Simon Ducroquet e Ariel Tonglet apresentam Porto Alegre como a capital com o maior índice de segregação no país. Entrevistado para falar sobre o assunto, o professor Paulo Roberto Soares, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) ressalta que a segregação nas cidades gera estranhamento entre os grupos de diferentes regiões, que não se reconhecem e têm dificuldades em aceitar como legítimas essas culturas diferentes. Afastamento que, conseqüentemente, gera mais intolerância. A convivência permite a percepção das desigualdades e diversidade da sociedade. Para a população pertencente aos grupos mais pobres, principalmente moradores das periferias, onde o baixo acesso ao mercado de trabalho, serviços públicos, cultura, escolas de qualidade despontam como barreiras, quanto à segregação apontam para uma menor chance de mobilidade social.

Considerando as relações no Brasil entre a questão racial e social, esse trabalho leva em consideração o ensino de história diante da questão da segregação na cidade, não a tratando estritamente pelo viés racial, mas também em razão das desigualdades econômicas/sociais.

As segregações dos espaços urbanos não surgem com a nova razão de mundo⁶, mas se intensificam com ela. Nesse sistema, as pessoas historicamente excluídas das regiões de melhores condições de moradia e acesso a serviços vão sendo cada vez mais colocadas à margem das cidades. Junto a isso, temos a precarização das relações de trabalho, a falta de prioridade de atendimento dessas populações no que diz respeito à infraestrutura, saneamento básico, transporte coletivo, serviços de saúde e atualmente escolas públicas, principalmente de ensino médio. Associando esses fatores temos mais uma vez em nosso país um afastamento compulsório dos nossos jovens das escolas, contrariando os ideais da Constituição de 1988, que visava a inserção. Por essa razão o conceito de direito à cidade de Henry Lefebvre (2001), que é do início do século XX, tem sido retomado por grupos que defendem o livre acesso dos moradores a qualquer lugar da cidade. Lefebvre trata em seu livro, das questões relativas à urbanização advinda do processo de industrialização, porém, a atualidade do pensamento desse autor está em pensar a cidade para seus habitantes e por isso foi retomado. Vivendo a razão liberal em nossa sociedade, em todas as esferas da vida, torna-se imprescindível atentar para esse fator. Cada vez mais vemos a cidade ser pensada e construída em favor do capital, das especulações imobiliárias, turismo, e menos pensadas para seus moradores que na grande maioria são excluídos da “cidade legal” (ROLNIK, 2015, p. 190), segregado em espaços periféricos. Em alguns lugares esses habitantes são desassistidos pelo poder público e fora dos processos de tomada de decisões sobre a cidade.

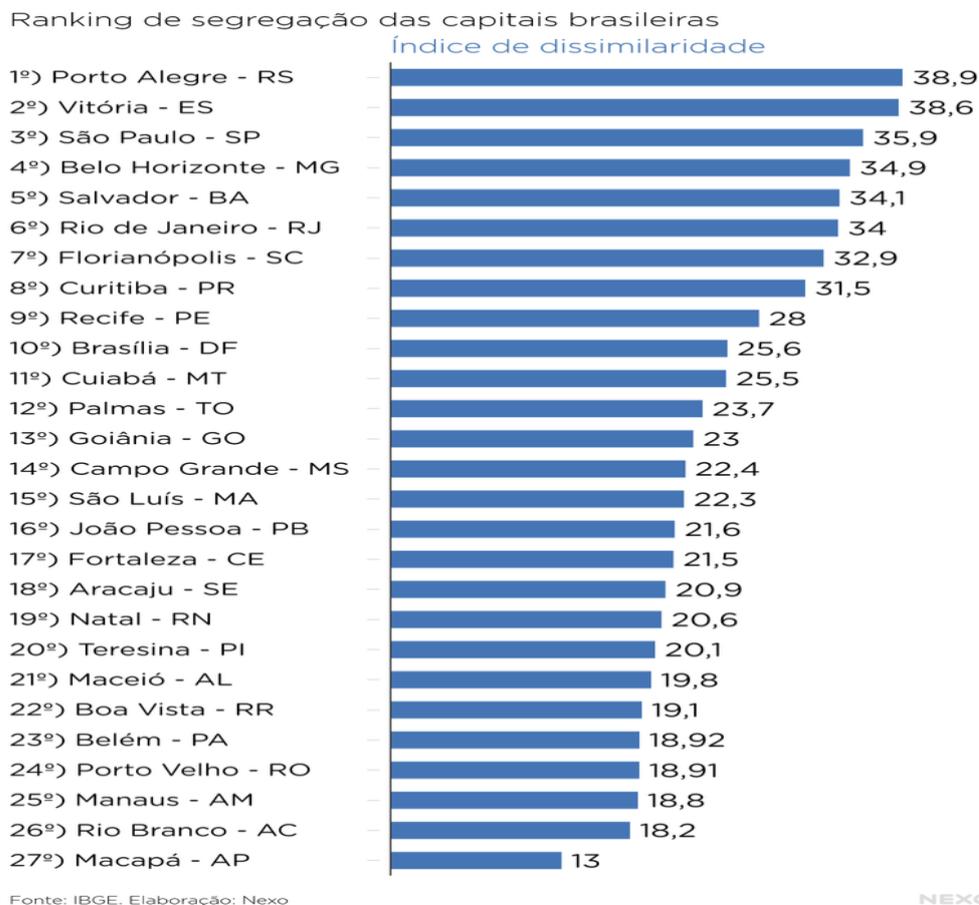
Segundo matéria veiculada no jornal *Nexo*, em 09 de dezembro de 2015, Porto Alegre é a capital brasileira que lidera o “*ranking*” quando o assunto é segregação racial. De acordo com Mariani et. al (2015), a análise da segregação espacial tendo por indicador os critérios de raça e cor, conjuntamente com os demais indicadores se tornou um método eficiente para entender e demonstrar as dinâmicas sociais no Brasil.

A geógrafa e pesquisadora Luciana Maria da Cruz, em entrevista ao *Nexo*⁷ (2015) atenta para o fato de a história do Brasil ser “marcada pela concentração de riquezas e, conseqüentemente, pela desigualdade socioespacial, tanto do ponto de vista regional

⁶ Para o assunto ler: DARDOT, Pierre e LAVAL, Christian. “*A nova razão do mundo: ensaios sobre a sociedade neoliberal*”. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

⁷MARIANI, Daniel; RONCOLATO, Murilo; DUCROQUET, Simon e TONGLET, Ariel. MAPA REVELA SEGREGAÇÃO RACIAL NO BRASIL. *Nexo jornal*, 09 dez. 2015. Disponível em: <<https://www.nexojornal.com.br/especial/2015/12/16/O-que-o-mapa-racial-do-Brasil-revela-sobre-a-segregação-no-país>>. Acesso em: 11 jan. 2019.

como intraurbano. E a raça é um fator que aparece atrelado a isto”. Observemos o gráfico.



Através do gráfico podemos verificar que é muito presente nas cidades brasileiras a segregação racial. Conforme já foi comentado, dentre todas as capitais, Porto Alegre lidera o ranking da mais segregada. Processo fruto de políticas de urbanização promovidas ao longo da história do país, que repercutiram também na capital gaúcha.

No mapa interativo que compõe a matéria do jornal *Nexo*, a população residente nos bairros mais centralizados da cidade se auto declara branco, enquanto a população das regiões periféricas, em grande maioria são pretos e pardos.

Assim, podemos perceber que as disputas de poder, além de aparecem na escrita da história, nas aulas de História, se refletem também nas cidades. Como analisa Benjamin, não é porque as questões materiais e objetivas tenham maior relevância no cotidiano, que podemos deixar de lado as questões subjetivas, “elas se manifestam nessa luta sob a forma da confiança, da coragem, do humor, da astúcia, da firmeza, e agem de longe, do fundo dos tempos. Elas questionarão sempre cada vitória dos dominadores” (1987, p. 224).

Para Benjamin, os historiadores operam a escrita da história utilizando a empatia como base, e para o autor essa empatia está ao lado do vencedor. Quem domina no presente é herdeiro de quem venceu no passado. Essa empatia do historiador com o vencedor acaba por beneficiar sempre os dominadores. Todos os que até hoje venceram desprezam os corpos vencidos. Segundo o autor, a cultura, assim como a história estão impregnadas de elementos dos “vencedores”, a classe dominante, que perpetua no tempo a sua história. Para romper com essa tradição faz-se necessário “escovar a história a contrapelo” (1987, p.225). Compreendo que através dessa perspectiva, as segregações, ou ainda, as políticas de ordenamento e ocupação do solo urbano operam na mesma lógica. O que consiste na reserva, aos grupos dominantes, dos melhores espaços da cidade. São regiões, que acabam por serem bem atendidas em relação ao serviço público.

O que a segregação na prática revela é uma seleção de quem terá acesso à determinadas regiões da cidade, tanto em relação à moradia quando em relação ao lazer. Isso porque, diante da precarização das relações de trabalho vivenciadas hoje, o deslocamento para determinadas regiões da cidade vai se tornando cada vez mais difícil comprometendo uma parte maior da renda de famílias mais carentes. Abastecer o carro ou pagar uma passagem de transporte público e se deslocar de uma região à outra a fim de ter acesso a determinados espaços de lazer vai se tornando inviável. O que acaba por afetar muito o orçamento das famílias, que resulta em viver e socializar nas regiões de periferia no seu tempo livre.

Como fazer para romper com esses ciclos que perpetuam a segregação? A segregação nas cidades não é algo natural, assim como também não é algo natural no ambiente escolar e no ensino de História. Dessa forma, também o fim dessa segregação não é algo que ocorrerá naturalmente. Não raro são as vezes que escutamos sobre o Brasil ser um país jovem, querendo justificar algumas questões, principalmente relativas à política, como se a passagem do tempo fosse o suficiente para organizar a sociedade. Os problemas sociais só serão resolvidos quando políticas adequadas forem criadas para eliminar tais problemas. O que está em jogo não é a maturidade do país, e sim, os jogos de interesses por trás de quem o governa. E nesse aspecto entram as propostas para a educação. É comum escutarmos pessoas, inclusive que trabalham na área da educação dizerem que não é recente a tentativa de esvaziamento da política e nem novidade a tentativa de desvincular o ensino da política e da sociedade, e então disciplinas escolares como a História são diretamente atingidas. Segundo a Lei de

Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a própria Constituição da República, a educação escolar deve servir para formar cidadãos. Nessa lógica, os temas abordados em sala de aula deveriam servir para atender às necessidades da população, de forma abrangente e não de uma parte dela. Mas, se temos uma sociedade plural e diversa como pode acontecer a insistência em privilegiar apenas um grupo hegemônico nessa sociedade. É porque o discurso elitizado e homogêneo ainda não foi superado. Obviamente falo aqui da regra geral, não desconsiderando os esforços de grupos que lutam e têm batalhado a bastante tempo para que essa realidade mude. Vemos então, os diferentes segmentos da sociedade perpetuando e reforçando essa segregação.

O eurocentrismo tem sido hegemônico, não apenas como forma de explicar os acontecimentos históricos ultimamente, como também na forma de pensarmos o tempo. Ao tratarmos das Histórias ocorridas em países que passaram pelo processo de colonização das potências europeias a partir do século XV, podemos refletir sobre o quanto de colonizador há nesse discurso. Em geral as formas utilizadas para medir, contar e representar o tempo são as contagens a partir do calendário cristão ocidental. Repensar essa linearidade da História, fruto de uma visão eurocentrada, do colonizador, é uma tarefa necessária. Segundo Pereira e Paim, assim como a colonialidade do poder, do ser e do saber, há também uma “colonialidade do tempo”. (2018, p. 02) A perspectiva do colonizador apresenta o tempo como sendo linear, uma linha evolutiva, uma referência que se apresenta como única, universal e natural. E estão presentes na forma como pensamos o tempo, tornando praticamente impensável aos alunos refletirem sobre o tempo de uma maneira diferente da colocada.

Ao pensarmos outras formas de entender o tempo, e outra visão de mundo que não a eurocentrada, abrimos espaço para diferentes saberes, relações e formas de se relacionar com o mundo, com a natureza e entre os seres humanos. Nesse sentido, o pensamento decolonial é uma maneira de ressignificar os acontecimentos do passado, através dos questionamentos do presente, mas, sobretudo diferente da visão eurocentrada. Essa releitura do passado, como bem coloca Pereira e Paim (2018), faz com que a ética e a política apareçam na aula de história, possibilitando ao aluno uma atitude reflexiva e crítica diante dos acontecimentos. De tal forma que “seja possível ao estudante se posicionar de forma contrária às atitudes de injustiças, desigualdades e violações dos direitos humanos ocorridas no passado”. (PEREIRA e PAIM, 2018, p. 14). Uma alternativa à possibilidade de se repensar o presente.

Benjamim relata que a história se apropria do passado e o faz como algo que lhe é pertencente. Esse passado carrega consigo algo misterioso, que instiga o indivíduo à redenção. Segundo o autor há no passado coisas que não nos são reveladas, das quais não nos apropriamos. Acontecimentos que ficam em outro momento e não nos são revelados. “Vozes que são silenciadas”. (1987, p.222). O discurso historiográfico que está presente em muitos materiais didáticos é o do vencedor. Aquele que detém o poder na sociedade atual, pois é a partir dessa que se escreve a história. É do presente que se olha para o passado. Quem escreve essa história e com qual objetivo? Então, faz-se necessário ter o cuidado para não eternizar esse discurso, que se pretende homogeneizante e procura trazer uma verdade única e objetiva. Numa sociedade plural, o mínimo que se espera, que eu espero, é poder trabalhar essa diversidade na sala de aula.

Se esse discurso ainda não está presente nos materiais didáticos, existem diferentes formas de trazer essas histórias e saberes para a sala de aula. Outros setores da sociedade podem disponibilizar uma gama de materiais e possibilidades para uma aula de história. Como diz Benjamim, “nenhum acontecimento pode ser considerado perdido para a história”. (1987, p.223). Esse passado pode ser revisitado, através da luta dos movimentos sociais, da cultura, arte, música, escrita das minorias.

Segunda Ávila, Hayden White demonstrou como a transformação da historiografia em uma disciplina pretensamente científica acarretou na domesticação da imaginação não só sobre o passado, mas também sobre o presente e o futuro.” (2017, p. 37). O que contribuiu para a manutenção de preconceitos e perpetuação de elites nas estruturas de poder econômico político e social.

Para White é necessário abrir espaço para encontrar no passado um significado que lhe dê “razões para ações a serem tomadas no presente em nome de um futuro melhor do que aquilo que atualmente existe”. E ainda: “Desta forma, a noção de um passado prático acarreta a tomada de decisões sobre como uma comunidade deseja viver e sobre qual passado deseja para tanto (...).” (ÁVILA, 2018, p. 41 - 42).

Conforme Ávila, qualquer ideia que tenhamos sobre o passado e presente que se separarem de forma natural precisa ser relativizada. Isso ocorre porque o que conhecemos é uma formulação construída em dado momento da história, utilizada para manter estigmas e estruturas de poder e modelos sociais que se perpetuam até a atualidade. Além disso, o distanciamento entre passado e presente, em uma aula de história nos faz parecer que, situações que vivenciamos no presente, contradições,

injustiças, nada tem a ver com o passado, com uma construção histórica, relegando aos sujeitos responsabilidades por sua condição social atualmente, aos moldes da Nova Razão do mundo⁸. Revisitar esse passado torna-se importante para “descobrir o que é necessário para encararmos um futuro que gostaríamos de herdar ao invés daquele que fomos forçados a aguentar”. “(...) podemos (...) escolher os passados de acordo com nossas demandas presentes e com os futuros que desejamos ver realizados (...)” (ÁVILA, 2018, p. 42 - 43).

Através disso, poderemos verificar “como gerações e eventos passados ocupam os campos de força do presente, como eles nos reivindicam e como eles assombam, acometem e inspiram nossas imaginações e visões para o futuro”. (ÁVILA, 2018, p. 42) Quando consideramos o “presente como entrecruzamento com o passado, através de processos e temporalidades diversos em disputa e não acabados, poderemos tentar sensibilizar os seres humanos”, em nosso caso específico, os alunos para as disputas das narrativas sobre o passado e como isso interfere no nosso cotidiano. (ÁVILA, 2018, p. 42).

Coexistem na historiografia “posturas que ou negam qualquer tipo de relação imediata entre passado e presente ou naturalizam”, (...) tomando, as atuais condições nacionais e globais de dominação econômica e social como “inevitáveis” ou mesmo “aceitáveis” (ÁVILA, 2018, p. 44). Para o autor, é necessário que releituras do passado sejam feitas pelos historiadores e historiadoras de maneira que possam permitir ainda mais indagações em relação a esse passado, principalmente, quando há uma tentativa de censurar ou limitar (ÁVILA, 2018, p. 46).

O autor não quer dizer com isso que sua posição defenda a inverdade, a mentira ou as falácias na escrita da história. Os eventos podem ter várias interpretações, todas viáveis e possíveis, de acordo com quem procede a análise. Mas isso é muito diferente de dizer que algo não existiu, ou ainda, dizer que “toda interpretação do passado tem o mesmo valor cognitivo” (ÁVILA, 2018, p. 47). É necessário, segundo Ávila, compreender que “qualquer interpretação do passado é limitada, provisória e falha em suas intenções de significar algum evento histórico, qualquer que seja ele” (2018, p. 48).

⁸ DARDOT, Pierre e LAVAL, Christian. *A nova razão do mundo: Ensaio sobre a sociedade neoliberal*. Boitempo: São Paulo, 2016.

Como compreender acontecimentos do presente sem compreender os fenômenos que lhes deram origem? Ver a realidade local tal como ela se apresenta no cotidiano, talvez não seja capaz de fazer com que os jovens se questionem e reflitam sobre o processo que deu origem a esse território. Como ele era antes? Quem foram os primeiros moradores? Por quais dificuldades passaram para ali se estabelecerem? Como superaram essas dificuldades, se é que já as superaram?

Compreendo que um dos propósitos da aula de história é tirar o aluno do presentismo em que vive, como ressalva Bittencourt (2015) ao citar o historiador canadense André Segall em fala proferida na ANPUH: “A história é necessária para libertar o cidadão comum do tempo presente.” Ao mesmo tempo também é desejado que o docente possa buscar estabelecer relações do presente com o passado. Sendo assim, pretendo que essa aula desperte nos discentes a consciência do que ocorre atualmente na região onde habitam. Identificando que essas dificuldades enfrentadas no cotidiano encontram suas raízes em políticas públicas desenvolvidas no passado, e não por acaso estão vivenciando esse processo atualmente, portanto é importante compreender o papel que podem desempenhar para buscar modificar essa realidade. Para isso é importante investigar as raízes desses problemas no passado.

De acordo com a matéria já referida anteriormente, publicada no jornal *Nexo*, existem ainda “políticas de Estado que podem resultar em processos de gentrificação de áreas centrais ou que sustentam a segregação”. Conjuntos habitacionais populares são, em geral, construídos exclusivamente nas áreas periféricas das cidades. Em Porto Alegre temos alguns exemplos de conjuntos habitacionais construídos fora dessas regiões, não sem muita discussão e defensores da segregação das cidades se manifestando contrários. A justificativa, em grande maioria é a insegurança que moradias para a população de baixa renda nessas regiões irão gerar. Reveladores do preconceito da outra parte da população, uma vez que problemas relativos à segurança ocorrem nos diferentes espaços da cidade. Outro fator, a ser considerado, é o mercado imobiliário. Visando tornar determinadas regiões nobres a fim de aumentar o valor de venda dos imóveis, supervalorizar as regiões mais centrais, criam espaços segregados para atrair grupos sociais de condições distintas em regiões separadas (condomínios populares na periferia e de luxo no centro), acrescentaria aqui em áreas nobres, elitizadas. Junto com esse processo, vemos em várias cidades o espaço público sendo esvaziado, deixando de ser utilizado ou sendo abandonado pelo poder público, uma vez que os condomínios fechados são criados para oferecer diferentes opções de lazer aos

seus moradores, bem como a oferta de segurança privada. Assim afirma a professora da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Lourdes Carril, pesquisadora de temas como segregação racial e territorialidade. Para Carril o medo é fomentado na população para que a rua e os espaços públicos sejam abandonados em razão da sensação de insegurança gerada propositalmente. Ao passo que o isolamento e as alternativas de soluções privadas vão se tornando uma das marcas da segregação atual. O que alguns especialistas têm sugerido, segundo a matéria do jornal *nexo* (2015), é “a criação de políticas públicas que regulem melhor o mercado imobiliário e seu papel sobre a ocupação das cidades”, melhorando as condições de transporte entre periferias e centro, descentralizando os ambientes de trabalho, além da criação de “políticas afirmativas que permitam a integração de grupos de raça ou cor e condições sociais diversas”. (Nexo, 2015) Conforme expressado anteriormente, é uma atitude a ser tomada por quem deseja alterar as relações de força e poder na sociedade, ou ao menos veja como importante a política do bem estar social.

De igual maneira é a necessidade de se rever e reformular, não só os conteúdos nas aulas de História, também os personagens a serem tratados, as histórias que serão abordadas. Acredito que um papel fundamental da aula de História é possibilitar que os alunos estabeleçam vínculos com o presente, com o local onde esse aluno está inserido, não só física, mas também politicamente. Seria necessário forjar uma nova mentalidade ao povo brasileiro, menos segregacionista, que não visse no distanciamento físico das classes sociais algo positivo, a ser perpetuado, visto que é um distanciamento físico que na realidade representa o distanciamento ideológico presente na nossa sociedade.

As regiões periféricas de Porto Alegre e Viamão nem ao menos contam (ou contam com muito pouco), com espaços de lazer e socialização bem conservados ou que possibilitem encontros e diversão para sua população. Mesmo os parques e espaços públicos acabam sendo seletivos e locais segregados em razão disso. O acesso também se torna dispendioso.

Uma dessas regiões periféricas será abordada neste trabalho: A Lomba do Pinheiro, limítrofe com Viamão, na zona Leste de Porto Alegre.

1.1 A Lomba do Pinheiro

A região conhecida como Lomba do Pinheiro é bastante extensa e fica na parte leste de Porto Alegre, fazendo divisa com Viamão. A área se estende da parada 01 a

25, da Estrada João de Oliveira Remião. Porém, essa estrada continua na cidade de Viamão, e é aí, nesse limite que está o território que é tema deste trabalho e que será abordado nas aulas de História, Geografia, Educação Artística e Educação Física e entre professores, alunos e comunidade, a fim de que todos possam se apropriar do espaço da escola e das aulas para que produzam e sistematizem o conhecimento sobre o lugar onde estudam, habitam, socializam e trabalham.



Fonte: Google Maps. Disponível em: <https://tinyurl.com/y7mg3a9q>. Acesso em: 24 abril 2019

A localidade que hoje é conhecida como “Lomba do Pinheiro pertencia ao sesmeiro Sebastião Chaves e teve como primeiros habitantes, em geral, tropeiros e militares, provenientes das Ilhas dos Açores e Ilha da Madeira, que receberam títulos de sesmarias no ano de 1733”. (Porto Alegre, 2000. P. 17).

Na virada do século XIX para o século XX Porto Alegre apresentava graves problemas estruturais em seu núcleo urbano (Porto Alegre, 2000, p, 21-22). Quando a situação se tornou insustentável os governos passaram a tomar medidas mais incisivas com relação à urbanização, que naquela época foi marcada pela busca por “modernização na cidade de Porto Alegre, que incluía urbanização, higienização e embelezamento”. (Porto Alegre, 2000, p. 22). No final da década de 1930 as regiões mais centrais da cidade já estavam completamente modificadas, inclusive, com ampliações viárias interligando as áreas mais afastadas. A esse momento de “embelezamento” da cidade foram concomitantes as migrações internas. A população de baixa renda não pode mais viver em seus territórios originais, que ficou mais

valorizado com o processo de urbanização. As comunidades que tradicionalmente habitavam o centro da capital foram deslocadas para as regiões mais periféricas e segregadas da cidade. As melhorias vieram, mas não atenderam as necessidades da “população, pois ela foi impossibilitada de permanecer na região tão logo essa foi modernizada” (Porto Alegre, 2000, p. 23).

Desde os primeiros aglomerados que surgiram na localidade hoje conhecida como Lomba do Pinheiro, foi característica a produção de frutas, verduras e alguns legumes, além da criação de gado, porcos e galinhas. “A primeira reivindicação feita pelos poucos moradores que viviam na região à Prefeitura, data do ano de 1942, e era referente ao arruamento”. (Porto Alegre, 2000, p. 29).

Em 1946, Porto Alegre passa a contar com a Companhia Carris portoalegrense, implementando o serviço de ônibus na cidade. A partir desse ano, regiões outrora desabitadas da cidade passam a ser habitadas, outras aumentam o número de moradores. Pessoas que antes viviam nas áreas mais centralizadas da cidade, agora “liberam” essas áreas para grupos que possuem maiores privilégios econômicos. No ano de 1950 a região passa a contar com a primeira linha de ônibus que ligavam o centro de Porto Alegre à Vila São Tomé, região próxima de onde, hoje, está localizada a escola sede da realização deste trabalho. Eram apenas três viagens por dia. De meados do século XX, é também reconhecido outro problema que já atingia a população, a falta de abastecimento de água potável (Porto Alegre, 2000, p. 44). A água para consumo era adquirida através de vertentes ou da escavação de poços artesianos. Segundo relatos dos alunos, esse problema ainda hoje persiste em alguns períodos do ano, onde a falta de água tratada e encanada é uma constante.

Foi através da doação de terra e construção particular de um morador da região, que foi inaugurada oficialmente, em 1952, a primeira escola da região. Hoje recebe o nome de Rafaela Remião. A família também doou em 1956, uma área para a construção da primeira igreja católica do lugar.

Ao longo das décadas seguintes, várias vilas foram surgindo ao longo da Estrada João de Oliveira Remião. O acesso à água tratada, ampliação dos horários de fornecimento de transporte público, oferta de energia elétrica e melhorias nas vias públicas sempre foi luta e reivindicação dos moradores dessas vilas, desde sua constituição. Muitos dos lotes de terras registrados foram repartidos em lotes menores e repassados apenas com contratos de compra e venda. “Alguns moradores entraram posteriormente na justiça e conseguiram a posse da terra através de usucapião”, pois

era para muitos a única maneira de fugir do aluguel muito alto para seus rendimentos em outras regiões da cidade e adquirir a casa própria. (Porto Alegre, 2000, p.52).

E foi assim, num processo de urbanização das regiões centrais e nobres de Porto Alegre, que o território foi se constituindo, na impossibilidade de seus moradores sustentarem uma vida no local onde outrora suas famílias viviam. Fruto da dificuldade financeira de se manter nos núcleos mais bem atendidos pelo poder público e da busca por um lugar digno para viver que as regiões periféricas foram se adensando e nesse momento também surgiu a área em questão. Uma das regiões que colaboram para que hoje, Porto Alegre receba o título de capital mais segregada do Brasil. Existiram esforços, mas poucos foram os êxitos de alguns agentes públicos e da população civil, ao longo da história, para que essa situação se modificasse. O poder do capital e da especulação imobiliária tiveram mais força.

Quando lemos matérias como a veiculada pelo jornal *Nexo*, reforçamos a importância de buscarmos uma nova visão de mundo para tratar das temáticas relativas ao Brasil, Rio Grande do Sul, Porto Alegre e Viamão. A história do colonizador não consegue dar conta de tudo o que significa viver na periferia do capital, na periferia da capital, na periferia social.

Que história ensinar e como ensinar história nesse espaço segregado para essa população que foi inserida na história tradicional como uma raça inferiorizada⁹?

⁹ Raça, um conceito forjado para dar a ideia de fenômeno biológico que tem implicância natural na espécie e nas relações de poder entre as pessoas, sendo um resultado da dominação colonial moderna que permeia todos os âmbitos de poder do mundo capitalista, colonial, moderno e eurocentrado. Não sendo muitas vezes questionado, contribuiu para que essa ideia se perpetuasse e conseqüentemente as relações de poder também. Se tornou o mais eficaz instrumento de dominação social inventado nos últimos séculos (QUIJANO, 2013, p. 01-02).

2. DECOLONIALIDADE

A história do colonizador insiste em inserir todos os povos e culturas na lógica da modernidade, do consumo, do progresso, criando um ideal de felicidade baseado nesse sistema. Nesse cenário, o propósito é a perpetuação de subjetividades modernas voltadas para o consumo, cuja única liberdade consiste em eleger obrigatoriamente governantes que seguirão sujeitando-os à ideia de que a economia é a ciência do que existe e que o símbolo de uma vida moral e exitosa é a acumulação de riqueza, propagandas e propriedades. Mas “para três quartos da população mundial o mercado não é um lugar onde se consome o salário, e sim um lugar de encontro, de sociabilidade, de trocas”, em comunidades onde se trabalha para viver e não se vive para trabalhar e consumir. (MIGNOLO, 2014, p. 07) Acreditando ser necessário nos “desprendermos de tais modelos naturalizados pela matriz colonial do poder alguns autores e pensadores propõem o projeto de pensar decolonial, convertendo-o em projeto e processo” (MIGNOLO, 2014, p.07).

Podemos identificar o surgimento da decolonialidade no mesmo momento em que é iniciado o processo de colonização, se compreendermos que ela é antes de tudo ação, prática. Desde o momento em que os processos de opressão e exploração tiveram início no continente americano, os povos originários desenvolveram estratégias de luta e resistência. A decolonização, é “idea del activo abandono de las formas de conocer que nos sujetan, y modelan activamente nuestras subjetividades en las fantasías de las ficciones modernas”. (MIGNOLO, 2014, p. 07). Podemos compreender, então, que seja um “modelo de contraposição ao modelo colonizador eurocentrado de pensar e agir no mundo”. (MIGNOLO, 2014. p. 07). Porque para além de pensar, o modelo decolonial está na prática. Da mesma forma, autores decoloniais já existiam muito antes da institucionalização do decolonialismo como corrente ou escola de pensamento. “No momento mesmo da modernidade, já existiriam autores que se posicionaram contrários ao modelo eurocentrado, mas sem o prestígio de autores como Hobbes, Locke ou Rousseau” (BALESTRIN, 2013, p. 105).

É do rompimento com os estudos subalternos latino-americanos, em 1998, que surge o grupo modernidade/colonialidade, contendo intelectuais de diferentes universidades americanas e de diferentes áreas de atuação. Seus estudos radicalizaram o argumento pós-colonial no continente por meio da noção de giro decolonial, ao realizarem um movimento epistemológico fundamental para a renovação crítica e

utópica das ciências sociais na América Latina no século XXI. (BALLESTRIN, 2013, p. 89 - 90). Esses teóricos defendem a “decolonialidade epistêmica, teórica e política para que se possa compreender e atuar no mundo, marcado pela permanência da colonialidade global nos diferentes níveis da vida pessoal e coletiva” (BALLESTRIN, 2013, p. 89). Os “estudos subalternos cujos expoentes mais conhecidos no Brasil são Homi Bhabha (indiano), autor de *O local da cultura* (1998), Stuart Hall (jamaicano), autor de *Da diáspora* (2003) e Paul Gilroy (inglês), autor de *Atlântico negro* (2001)”, foram difundidos na década de 1980, e o debate pós-colonial “foi difundido no campo da crítica literária e dos estudos culturais na Inglaterra e nos Estados Unidos” (BALLESTRIN, 2013, p. 93). Os respectivos livros foram traduzidos para o português e tiveram repercussão nas ciências sociais brasileiras. Em um contexto de globalização, cultura, identidade (classe/etnia/gênero), migração e diáspora apareceram como categorias fundamentais para observar as “lógicas coloniais modernas, sendo os estudos pós-coloniais convergentes com os estudos culturais e multiculturais.” (BALLESTRIN, 2013, p. 94).

Desde os anos de 1970, integrantes do grupo desenvolviam linhas de pensamento próprias que influenciaram e contribuíram para a formação da identidade desse coletivo. Exemplo disso são “Dussel e a Filosofia da Libertação, Quijano e a Teoria da Dependência, e Wallerstein e a Teoria do Sistema-Mundo” (BALLESTRIN, 2013, p. 98 - 99). Com amplas influências teóricas, ofereceram releituras históricas que problematizam velhas e novas questões para o continente, criando assim, conceitos centrais.

Podemos “associar o pós-colonialismo às condições de emergência oferecidas pelos estudos pós-estruturais, desconstrutivistas e pós-modernos”, tendo surgido a partir da “identificação de uma relação antagônica por excelência, ou seja, a do colonizado e a do colonizador”. (COSTA, 2006, p. 91). Mignolo chamou essa relação de “diferença colonial” (2003), onde sugere que “a presença do outro me impede de ser totalmente eu mesmo”. Foi Fanon (2010) quem pela primeira vez expressou esse impedimento, em 1961. O termo colonial faz alusão a diferentes formas de opressão, que são definidas a partir de fronteiras de gênero, étnicas ou raciais” (COSTA, 2006, p. 90). Mas é importante ressaltar a existência de pensadores pós-coloniais antes mesmo da institucionalização do pós-colonialismo, como corrente ou escola de pensamento. Embora tenham perspectivas diferentes, se caracterizam por também discursarem sobre o social, ao possuir um “descentramento das narrativas e sujeitos contemporâneos, se

utilizam da desconstrução dos essencialismos e apostam em uma epistemologia crítica sobre as concepções dominantes da modernidade” (COSTA, 2006, p. 83-84). Franz Fanon soma-se a um conjunto de autores precursores do argumento pós-colonial, cujas primeiras elaborações podem ser observadas pelo menos desde o século XIX na América Latina. Nesse período também tivemos pensadores europeus, europeístas e eurocêntricos manifestando suas visões anticoloniais, numa perspectiva que primava pelo colonizado. Em sua essência, foi e é um “movimento comprometido com a superação das relações de colonização, colonialismo e colonialidade”. (COSTA, 2006, p. 92).

Historicamente, a teoria e a filosofia política foram, de maneira predominante, pensadas no Norte e para o Norte, que serviram como pilar fundamental para a arquitetura da exploração, dominação e colonização dos povos não situados no Ocidente, e utilizadas como exemplo para o restante do mundo. Internamente, teóricos do Ocidente criaram críticas e teorias contra-hegemônicas, que conversam com as versões periféricas e subalternas produzidas fora do Norte. Dessa perspectiva, “decolonizar a teoria, em especial a teoria política, é um dos passos para a decolonização do próprio poder” (BALLESTRIN, 2013, p. 109).

Os europeus ocidentais, ao se imaginarem naturalmente o topo da civilização, se consideravam o novo, o moderno, o que havia de mais avançado na humanidade e em sua história. Numa construída hierarquização dita natural, acreditavam serem os criadores e únicos portadores da modernidade. Aos demais grupos humanos designavam o pertencimento a uma categoria inferior e conseqüentemente estavam num estágio de evolução inferior. O mais significativo foi o fato de conseguirem difundir essa ideia e tornar ela uma verdade única, hegemônica, estabelecendo um novo padrão de poder mundial. Desde fins do século XIX começaram a surgir resistências intelectuais, firmadas durante o século XX, principalmente depois da Segunda Guerra Mundial, nas questões referentes ao desenvolvimento-subdesenvolvimento. Durante longo tempo esse debate foi dominado pela teoria da modernização. As vertentes opostas, sustentavam que a modernização não implicaria necessariamente na ocidentalização das sociedades e das culturas não europeias, e diante disso argumentavam que a modernidade era um fenômeno que não pertencia somente à cultura europeia, existindo em todas as demais culturas. Considerando as ideias diretamente vinculadas ao conceito de modernidade, novidade, avançado, racional-científico, laico, secular, é necessário admitir que esse é de fato um fenômeno possível

em todas as culturas e em todas as épocas históricas. Diante de todo o conhecimento histórico construído nos últimos anos, tudo que já sabemos a respeito das mais diferentes culturas ao redor do mundo, “é descabido atribuir às altas culturas não europeias uma mentalidade mítico-mágica como traço definidor, em oposição à racionalidade e à ciência como características da Europa”. (QUIJANO, 2005, p. 119).

A lógica da colonialidade opera em três diferentes níveis: “colonialidade do poder (político e econômico); colonialidade do saber (epistêmico, filosófico, científico e em relação às línguas com o conhecimento) e colonialidade do ser (subjetividade, controle da sexualidade e dos papéis atribuídos aos gêneros)”. (MIGNOLO, 2014, p. 11 - 12). Vejamos a seguir.

2.1 Quijano e a colonialidade do poder

Quijano desenvolveu o conceito de colonialidade do poder em 1989. “Essa colonialidade se expressa através do controle da economia, autoridade, natureza e recursos naturais, gênero e sexualidade, subjetividade e conhecimento, se reproduzindo nas dimensões do poder, saber e ser” (BALLESTRIN, 2013, p. 100).

A América se constituiu como o primeiro espaço/tempo de padrão de poder mundial do capitalismo colonial moderno e eurocentrado, é, por isso, a primeira identidade da modernidade. Esse espaço/ tempo foi resultado de dois processos históricos que convergiram e se estabeleceram como eixo fundamental do novo padrão de poder. Um dos eixos fundamentais desse novo padrão foi a classificação social da população mundial de acordo com a ideia de raça, expressando a experiência de dominação colonial. Nessa concepção a raça é entendida como uma construção mental que “estipula a diferenciação social e a articulação de todas as formas históricas de controle do trabalho, de seus recursos e de seus produtos, em torno do capital e do mercado mundial” (QUIJANO, 2005, p. 118) Essa ideia se originou, muito provavelmente, como referência às diferenças fenotípicas entre colonizador e colonizado, tendo muito cedo sido construída como referência à supostas estruturas biológicas diferentes entre esses grupos. Nesse continente as relações sociais fundadas nesse conceito deram origem à novas identidades sociais, como o índio, o negro e os mestiços, redefinindo outras. Dessa forma, o espanhol e o português que anteriormente se referiam apenas ao lugar geográfico de origem, adquiriram uma conotação racial em relação às novas identidades. Não podemos esquecer que essas relações surgiam com

caráter de dominação, e dessa forma foram associadas à hierarquias, lugares e papéis sociais. Assim, a classificação social da população foi estabelecida pela raça e identidade racial. Com o passar do tempo, a cor e os traços fenotípicos dos colonizados foram assumidas pelos colonizadores como características emblemáticas da categoria racial. Os negros eram os mais importantes explorados, já que a parte principal da economia dependia de seu trabalho, mas, sobretudo, “eram a raça colonizada mais importante, uma vez que os indígenas não formavam parte dessa sociedade colonial”. (QUIJANO, 2005, p.117).

Com origem e caráter colonial, o conceito de raça perpassou esse período, e ainda é o mais duradouro e estável, se mantendo muito presente na racionalidade atual, sendo um elemento de colonialidade no padrão de poder hoje hegemônico. Segundo os colonizadores, haveria uma distinção da estrutura biológica que naturalizava sua posição de superioridade e a situação de inferiorização dos colonizados. Esse foi o elemento principal da constituição da fundação das relações de dominação exigidos pela conquista. Nessas bases a população da América, e mais tarde do mundo, foram classificadas, de acordo com o novo padrão de poder. Consequentemente as formas históricas de controle do trabalho, recursos e produtos, foram articuladas em torno do capital e do mercado mundial”. (QUIJANO, 2005. p. 117).

Iniciados com os processos de colonização, exploração e dominação das sociedades, hoje tidas como Latino-Americanas, por parte de uma elite europeia, após a independência desses países o processo de dominação social, econômico, político e cultural se manteve ativo, em uma escala ainda maior. A estrutura colonial de poder produziu as discriminações sociais que foram justificadas como sendo diferenciações naturais. “Dessa estrutura de poder advém as demais relações de classe ou estamentos”. (QUIJANO, 1992. p. 11 - 12)

A colonialidade se dá de maneira subjetiva, através do imaginário das populações, nos modos de agir, pensar, fazer e existir no mundo, nas crenças, símbolos e conhecimentos, bem como a própria maneira de produzir conhecimento. Os próprios padrões de expressão dos dominados que serviram não só para impedir suas produções culturais, mas também como medidas extremamente eficazes de controle social e cultural. Com a colonização “padrões de produção de conhecimento e significações foram impostos”. (QUIJANO, 1992, p. 12) Quando a repressão imediata deixou de ser constante e sistemática.

Apesar de ter origem e caráter colonial, dura mais do que o colonialismo, onde se estabeleceu, se inserindo no padrão de poder hegemônico da atualidade. Os colonizadores utilizaram uma suposta distinção da estrutura biológica entre conquistadores e conquistados, que naturalizava a inferioridade de uns em relação a outros a fim de legitimar a dominação. A população da América e posteriormente do mundo foi classificada de acordo com essas bases. Juntamente a esse processo foram articuladas todas as formas históricas de controle do trabalho, de seus recursos e de seus produtos, em torno do capital e do mercado mundial. Da relação de dominação iniciada pelos europeus no continente americano “novas identidades surgiram e outras foram reconfiguradas e estabeleceram uma relação hierárquica, que com o passar do tempo ganhou uma conotação racial”. (QUIJANO, 2005, p. 117-118). Esse padrão de poder racializado e hierarquizado surgido nesse período e contexto talvez seja o mais forte e presente na sociedade em que vivemos atualmente, ele está institucionalizado e tão fortemente enraizado na mentalidade humana que muitos sequer refletem sobre.

2.2 Mignolo e a colonialidade do ser

A colonialidade está intrinsecamente ligada à modernidade e nessa relação à América entra no sistema do mundo moderno através das guerras, genocídios e conquista do território. Embora questões referentes à raça, gênero e sexualidade antecedam à colonização, com ela um tipo de classificação foi criado, a ideia de raça, para criar uma diferenciação social. Por essa razão podemos dizer que não há colonialismo sem exploração ou opressão.

A modernidade produziu feridas coloniais, patriarcais e racistas. A tarefa de fazer, pensar e estar decolonial é a cicatrização da ferida e da compulsão pelo querer ter. Desprender-se das normas e hierarquias modernas, é o primeiro passo para o refazer. Aprender a desaprender para reaprender de outra maneira, é o que ensinou a filosofia de Amawtay Wasi¹⁰. É uma maneira de “estar sendo” e não uma teorização. Um “fazer pensando”. Não é um método, é uma via, um caminho para refazermos a busca de formas de viver e governar ou nos governar em que não vivamos para trabalhar, produzir, consumir e sim que trabalhemos para conviver. “A dificuldade que

¹⁰ É a designação do Continente Americano pelos povos originários.

os Estados e as corporações põem à marcha desses projetos e processos não devem ser ignoradas, muito menos devemos nos render perante elas”. (MIGNOLO, 2014, p. 07).

Para Mignolo, “o conceito da colonialidade como constitutiva da modernidade é já o pensamento decolonial em curso”. (MIGNOLO, 2008, p. 249), pois questiona um modelo totalizante, homogeneizante e hierárquico, onde a Europa seria o modelo de civilização que estaria no topo. Esse outro modelo de pensamento começa a ser proposto dentro do ambiente formal de teorização com a influência do pós-colonialismo sobre alguns teóricos, o que contribuiu para a formação do grupo Modernidade/Colonialidade. Isso porque a decolonização foi diagnosticada pelos pós-coloniais, que perceberam que a colonialidade podia ser entendida em diversas dimensões estando relacionadas com a colonialidade do ser, saber e poder. O que despontou como novo com o surgimento do grupo foi a maneira de analisar os velhos problemas já diagnosticados na América Latina (BALESTRIN, 2013, p. 108), indo ao encontro de um movimento mundial em curso referente à “refundação e descolonização epistemológica” (BALESTRIN, 2013, p. 109).

Um dos méritos do grupo é o de desenvolver um trabalho reflexivo coletivo, transdisciplinar e engajado, que ao mesmo tempo em que oferece novas leituras analíticas, é capaz de pensar em termos propositivos e programáticos. Uma de suas estratégias consiste mesmo na “revisão do que é considerado clássico”. (BALESTRIN, 2013, p. 110). Propõe, assim, uma outra maneira de enxergar o mundo que não somente a visão ocidental. Nos aspectos econômicos, a noção de colonialidade está assentada na denúncia ao capitalismo. Tanto “a produção passada e presente de muitos dos autores decoloniais carregam as influências de teorias preocupadas com a exploração/opressão econômica – libertação, dependência, sistema-mundo”. (BALESTRIN, 2013, p. 111).

A partir das *Teorias e Epistemologias do Sul*¹¹, de Boaventura de Souza Santos, as vozes do Modernidade/Colonialidade acabam somando-se a um movimento mundial em curso de refundação e descolonização epistemológica. Com ela procuram valorizar e descobrir perspectivas (...) para a “decolonização das ciências sociais” (BALESTRIN, 2013, p. 110). A “identificação e a superação da colonialidade do

¹¹ SANTOS, Boaventura de Sousa e MENESES, Maria Paula. *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortes, 2013.

poder, do saber e do ser, apresenta-se como um problema desafiador a ser considerado pela ciência e teoria política estudada no Brasil”. (BALLESTRIN, 2013. p. 90).

O Ocidente já não controla a matriz colonial de poder e daí advém a crise da modernidade. Na disputa pelo controle da matriz de poder a colonialidade é reproduzida. (MIGNOLO, et al., 2014. p. 8). Entre os esforços por reocidentalizar o mundo, por um lado e a imparável desocidentalização nas esferas dos Estados e as corporações, por outro lado, se estende a emergente força política, ética e epistêmica da sociedade política global com projetos a margem dos Estados e das corporações. A margem não quer dizer fora, mas sim nas bordas. Daí a urgente necessidade do ‘desprendimento em suas múltiplas manifestações enraizadas em histórias locais e a inevitável urgência de habitar e pensar nas fronteiras”. (MIGNOLO, et al., 2014, p. 09). O decolonialismo “desnaturaliza a matriz colonial de poder. A desconstrução limitou sua tarefa à uma totalidade imaginária, cuja imaginação foi efeito da constituição imperial dos países capitalistas e cristãos ocidentais”. (MIGNOLO, 2014, p. 10). A modernidade expandida para um contexto mundial teve como efeito a crença de que haveria um último estágio de uma história linear. Como consequência desse efeito temos a ideia de América e América Latina, essa última como resultado de um projeto da elite *criolla* e mestiça que ganhou a independência da Espanha e Portugal, em cumplicidade com o mercado britânico, o republicanismo francês e a filosofia alemã.

O pensamento decolonial atua nas fronteiras das estruturas políticas e econômicas, de forma paralela e complementar aos movimentos sociais. Não compreende o mundo através de uma categoria totalizante e sim apresenta a ideia de que outros mundos são possíveis e já se encontram em processo de construção. (MIGNOLO, 2014, p. 9)

A tendência de quem se propõe a pensar seriamente, de maneira científica e acadêmica, com rigor, é manter as categorias ocidentais advindas da colonização e do imperialismo, o que significa se auto escravizar, se deter a uma categoria de pensamento e às normas que controlam o saber. Ao mesmo tempo que essas categorias de pensamento já não são mais sustentáveis, as tentativas de quem pretende pensar em categorias originadas nos povos nativos dos continentes outrora colonizados, ainda encontram muitas dificuldades de serem aceitas. Essa dificuldade que encontramos hoje é fruto do êxito do empreendimento colonial, que nos levou acreditar que não há outra maneira de se pensar e experimentar o mundo a partir de diferentes padrões mentais e

comportamentais que não sejam o padrão da modernidade ocidental. Em consenso a isso está o fato de que a ciência e a tecnologia possui uma ética implícita e uma política própria que estão atualmente ligadas ao mercado. Se não há outra forma de se “pensar política e economicamente fora da colonialidade do saber e do ser, a tendência é que esse modelo se divida em um grupo que pretende dominar a política, economia, o saber e o ser e aqueles que não aceitam estar inseridos nesses moldes de sociedade”. (MIGNOLO, 2014, p. 10). É necessário um esforço para mudar esse cenário e introduzir nos locais onde os padrões colonizados de saberes e fazeres estão enraizados e romper com esses padrões, propondo maneiras decolonizadas de análises, de saberes e fazeres que já são praticados em outros espaços.

2.3 Lander e a colonialidade do saber

Chamamos de colonialidade do saber o processo pelo qual os países colonizadores europeus buscaram impor sua mentalidade perante as mentalidades locais dos países dominados. Essa mentalidade se refere a um conjunto de interesses definidos pela modernidade em torno da construção de noção da ciência como produto perfeito de uma rota de conhecimento. Para atingir seus objetivos os colonizadores converteram os nativos ao cristianismo e assim, impuseram as categorias teológicas como base da ética e da política. Tornaram seu idioma oficial e o único legítimo, impuseram as regras de linguística e conseqüentemente a lógica ocidental como estruturante dos modos de pensar. Buscaram implementar a crença na ciência moderna como a nova fonte da salvação, ela foi posta como única forma realmente válida para definir e compreender o mundo. Dessa maneira se impôs a lógica ocidental como estruturante dos modos de pensar, e a epistemologia moderna como a única válida para definir e compreender o mundo. Isso colocou à margem, e até mesmo suprimiu por completo, modos de crer, pensar, falar, organizar, compreender e interagir no mundo natural e social originários dos povos colonizados, foram subalternizadas.

Ainda hoje vemos na América Latina estudiosos, acadêmicos, entre outros, acreditando que para um conhecimento ser válido é preciso estar alinhado com o tradicional e excludente da epistemologia eurocentrada. “Mignolo define esse processo de auto colonização”. (FRAGA, 2014, p. 210). Essa concepção de pensamento nas ciências é o que se define como o principal agente da colonialidade do saber. A

aceitação da matriz de pensamento ocidental contribui para que continuem acreditando na sua própria superioridade epistêmica e na sua missão educativa. Tendo início com a colonização imperialista, ele perpassa as barreiras do período colonial e permanece mesmo com o fim do período de dominação territorial.

Apesar disso temos autores que adotam o discurso ocidental, porém lhe fazendo críticas. Isso porque, em alguns casos, os saberes das populações originárias não foram totalmente suprimidos, vêm sobrevivendo às margens e ganhando novos adeptos. Além disso, intelectuais, acadêmicos e cientistas locais adotam os saberes subalternos, os incluindo em seus debates. Na América Latina não é nova a busca por uma perspectiva não eurocentrada do conhecimento, José Martí e José Carlos Mariátegui são grandes exemplos. Recentemente valiosas contribuições têm se somado a esses nomes, “entre elas Enrique Dussel, Arturo Escobar, Michel-Rolph Trouillot, Aníbal Quijano, Walter Mignolo, Fernando Coronil e Carlos Lenkersdorf”, se somam a esse processo. (LANDER, 2000, p. 13)

O que a decolonialidade propõe é um conjunto de alternativas políticas heterogêneas, com o propósito de desconstruir discursos homogeneizantes e totalizantes e promover a decolonização epistêmica. Para isso é importante empreender a decolonização epistêmica, ou seja, desconstruir a diferença colonial, apagar a geopolítica diferencial estruturada em saberes hegemônicos, enraizados nos processos coloniais da modernidade, com suas concepções de tempo (tradição/modernidade) e espaço (natureza/cultura). “Desfazer as noções geopolíticas de que os saberes ocidentais seriam modernos e eminentemente culturais, enquanto os outros seriam tradicionais e delimitados pela natureza”. (MIGNOLO, 2011, p.174) É necessário pensar a modernidade como um processo histórico de maneira não linear, onde o não moderno também contribuiu, e simultaneamente, pensar a espacialidade como um sistema vivo e interativo entre o considerado natural e o considerado cultural, de modo que permita imaginarmos outras epistemologias. Não é pretendido com a decolonialidade ser o único detentor da verdade, substituir os modelos já existentes, mas sim, propor outras maneiras de se viver e se posicionar no espaço tempo. Por isso não devemos compreender como um novo imperialismo do saber, e sim como uma alternativa entre outras existentes, que não se pretende homogeneizante e sim heterogênea, que busca ser legítima assim como são as já existentes, propondo uma outra forma de orientar a organização social e cognitiva. Também “não pretende apresentar uma solução definitiva para as questões da humanidade, mas se preocupa

com elas e propõe alternativas para resolver”. (MIGNOLO, 2011, p.175). Apesar de sua heterogeneidade, as alternativas decoloniais tem algo em comum: o esforço para romper com o modelo homogeneizante e totalizante do saber ocidental. Dessa maneira, a decolonização epistêmica implica a decolonização de outras esferas da vida à ela associadas: a dos saberes, de outras formas de compreensão, e sobretudo, de outros modos de subjetivação.

O modo de subjetivação proposto pelo programa decolonial, advoga pela primazia do comum. São os interesses da unidade coletiva que regem, e os interesses individuais se submetem àqueles. Uma cosmovisão fundamentada no modelo de organização social das civilizações aborígenes, sobretudo dos Andes. Para isso é imprescindível ‘utilizar categorias de pensamento próprias, relacionado ao pensamento fronteiriço’, aquele que se encontra as margens. (MIGNOLO, 2011, p. 212). Isso porque, o pensamento hegemônico do passado proibiu sua legitimidade, e para recuperá-la deve ser concebido como uma experiência existente e em prática, assim como é para os membros sobreviventes dos povos nativos do continente. Porém, recuperar a legitimidade epistêmica só pode ser o início da recuperação da legitimidade política. Pensar em termos de estados plurinacionais, torna relativamente obsoletas as tradicionais noções da democracia ocidental, com sua pretensão de universalidade. O comum, legitimado, seria uma alternativa de sociedade justa, junto à democracia e ao socialismo, que já não poderão ser concebidos como verdades globais. Decolonizar a democracia e o socialismo é reconhecer suas contribuições, ao invés de considerar suas falências, e, simultaneamente, outorgar legitimidade às suas alternativas políticas e epistêmicas. Mas é importante ter em mente que “retomar o modelo deve ser uma questão de encontrar nele elementos úteis para a vida contemporânea”, (MIGNOLO, 2011, p. 213), visto que a “decolonialidade é uma associação de teoria e prática alicerçada nas trajetórias, sensibilidades e memórias de antepassado”, possuindo assim um significado muito diferente do pensamento colonizado. (MIGNOLO, 2011, p. 39). Por isso não pretende ser universal, a decolonização do saber tem a ver com buscar nas raízes, nos antepassados, nas trajetórias e nas histórias. Se permite ser contestada, questionada, pois compreende que sua verdade é temporária. Mas o que precisa ficar evidenciado é que o ser está na centralidade de todas as questões, e que o ser, pensar e fazer são indissociáveis. Neste sentido, “o comum será, em última instância, produto da ação criativa de subjetividades que se decolonizam no caminho, é isto o que devemos entender por imaginação política comunitária”. (MIGNOLO, 2011. p. 214).

Devemos ter em mente que o pensamento decolonial é uma maneira outra de compreender e escrever a história que diverge da tendência que via o Norte global como o teorizador das experiências do Sul global. Ele “não nega as criações do Norte global, mas compreende que o Sul deve teorizar sobre suas próprias experiências políticas e sociais” (BALLESTRIN, 2013, p.108-109), ou seja, teorizar a partir das experiências próprias e visões de mundo específicas, sem negar os conhecimentos e teorias já existentes, porém sem deixar se guiar por teorizações totalizantes que não levem em consideração as especificidades locais.

Os discursos fronteiriços dos povos ameríndios se inserem na agenda científica e política por serem formadores de comunidades. São mais que simples representações dos coletivos pré-existentes, eles demonstram a possibilidade da construção ativa e permanente de coletivos atualmente. Isto quer dizer que as comunidades ameríndias (mas não somente elas, e sim outras que também foram subalternizadas) podem ter e tornar públicos seus saberes, sem que qualquer intelectual que os considere válidos esteja convidado a se incluir no movimento pela decolonização dos mesmos.

2.4 O pensamento fronteiriço de Walter Mignolo

“A invenção da América implicou a apropriação do continente e sua integração no imaginário europeu/cristão”. (MIGNOLO, 2005, P. 29) O próprio conceito de América, América Latina ou Anglo Saxônica só começa a existir a partir da elaboração epistêmica europeia sobre o território colonizado. Os nativos dessas terras não as designavam assim. A própria escolha dos conceitos a serem utilizados quando nos referimos a história do território demonstra nossa intenção e posição diante dos acontecimentos. Os termos “descobrimento” ou “invenção” não são somente interpretações distintas sobre o mesmo acontecimento. A opção que se faz diz respeito a um conteúdo discursivo que reflete dois paradigmas distintos. Quando se utiliza “descobrimento”, se opta por uma perspectiva do colonizador, a visão imperialista ligada a concepção da modernidade europeia. Ao fazermos a escolha pelo termo “invenção” já estamos nos posicionando criticamente.

O conhecimento eurocentrado, que se pretende totalizante, esconde uma base geopolítica de dominação construída durante a modernidade europeia que serviu para justificar as atrocidades cometidas pelo colonizador contra os povos colonizados. O

pensamento fronteiriço surge como uma proposta de pensar e fazer decolonial que objetiva romper com esse modelo de pensamento homogeneizante, e parte das populações que foram colocadas na posição subalterna pelo modelo epistemológico europeu. É uma resposta crítica ao modelo eurocentrado e a todas as epistemologias totalizantes, sejam elas hegemônicas ou marginais, que partem do princípio de que existe apenas uma única tradição epistêmica com a qual é possível encontrar uma verdade única e universal. Ao pensarmos a partir de uma perspectiva decolonial contribuiremos para legitimar a pluridiversidade do conhecimento e enunciações que foram desconsideradas pelas epistemologias imperialistas. Para que se concretize o pensamento fronteiriço algumas questões são fundamentais. Uma delas é o engajamento em projetos políticos epistemológicos e éticos. Esses saberes subalternos são modos de resistência “que reinvestem de significado e transformam as formas dominantes de conhecimento do ponto de vista da racionalidade não-eurocentrada das subjetividades subalternas, pensada a partir de uma epistemologia de fronteira”. (GROSFOGUEL, 2009, p.405) Para compreender o pensamento de fronteira é necessário entender a diferença colonial. Reconhecer a diferença colonial das perspectivas subalternas. É uma epistemologia necessária para desvincular e descolonizar o conhecimento e, nesse processo construir histórias locais decoloniais, trazendo à tona modelos epistemológicos, saberes e fazeres que a epistemologia ocidental tentou excluir da história.

“A partir das cosmologias e epistemologias do subalterno, localizadas no lado do oprimido e explorado da diferença colonial, rumo a uma luta de libertação decolonial em prol de um mundo capaz de superar a modernidade eurocentrada”. (GROSFOGUEL, 2009, p. 301). O pensamento de fronteira produz uma redefinição da cidadania e da democracia, dos direitos humanos, da humanidade e das relações econômicas para além das definições impostas pela modernidade europeia. Ele não nega o pensamento moderno e a modernidade em si, também não se sujeita a ele, independentemente de ter um viés ideológico de esquerda ou direita. Não se apresenta como uma oposição a modernidade e sim como uma outra proposta a partir da perspectiva decolonial, partindo dos povos que outrora foram dominados e subjugados pelos europeus e afirmando o espaço de onde o pensamento foi negado pela modernidade.

Ao invés de centralizar no discurso eurocentrado que impôs ao mundo uma única história, o pensamento de fronteira nos apresenta uma proposta de projeto que

apresenta multiplicidades de respostas críticas decoloniais. Partindo das culturas e lugares epistêmicos subalternos têm como objetivo um diálogo horizontal, “que exige uma transformação nas estruturas de poder globais e a descolonização das relações de poder no mundo moderno”. (GROSFOGUEL, 2009, p.408).

A construção epistemológica eurocentrada colocou abaixo da história europeia as histórias, experiências e os relatos conceituais. Silenciaram dos seus discursos quem haviam colocado fora da categoria de seres humanos, de atores históricos e de racionais. Criaram a ideia de que certos povos não fazem parte da história, que não são seres, o que Mignolo definiu como a colonização do ser.

A história que os cristãos ocidentais consideravam a única verdadeira e aplicável a todos os habitantes do planeta levou ao estabelecimento de uma matriz colonial de poder, como definiu Aníbal Quijano. Determinados povos foram deixados de fora da história para “justificar a violência em nome da evangelização, da civilização e, mais recentemente, o desenvolvimento e a democracia de mercado”. (MIGNOLO, 2005, p. 30) Diante desses acontecimentos que conduziram ao surgimento da ideia de “América” uma outra maneira de pensar coexistia, o pensamento fronteiroço. A matriz colonial do saber busca desqualificar suas manifestações, evitando a publicação de escritos, tentando gerar a descredibilidade dessas narrativas, demonizando-as ou colocando obstáculo nas suas difusões. Mas essas ideias sobrevivem nos corpos, nas maneiras de conviver e viver no mundo, nos modos de fazer e saber, pois são parte da vida.

O pensamento fronteiroço surgiu “na região andina sob o nome de interculturalidade” e também no resto do mundo, em especial nas zonas da Europa onde residem imigrantes africanos, asiáticos, sul-americanos e caribenhos. (MIGNOLO, 2005, p. 35) A concepção história do conhecimento proposta pelos exploradores, para justificar seus feitos e subjugar os povos nativos não poderia servir para explicar o mundo na visão desses povos. Eles tinham maneiras próprias de viver e explicar as relações sociais e os modos de vida, memórias e histórias peculiares. Essas outras formas sobrevivem e coexistem no espaço/tempo ao longo da história.

Habitados com a tradição do pensamento, da filosofia e ciência ocidental, muitas pessoas se quer questionam se existem outros modos de pensar. Essas indagações são válidas para todas as histórias locais, elas tem lugar nas fronteira entre o modelo ocidental e a grande variedade de histórias presentes nos mais variados modos de vida dos diferentes territórios no mundo. A América Latina é um exemplo dessas

histórias locais que “compartilha com o resto do mundo as experiências da fronteira imperial/colonial e a diferença colonial”. (MIGNOLO, 2005, p.131) Nesse lugar é produzido um modelo de conhecimento próprio da região, fora da matriz colonial de poder. De outra maneira Mignolo compreende ser impossível romper com as categorias mentais características da hegemonia eurocentrada na produção de conhecimento. Para isso não é necessário que se escreva em idioma que não o das potenciais imperialistas, mas sim, pensar fora dessas tradições de pensamento. “As histórias locais (...) são a condição de existência do pensamento fronteiriço”. (MIGNOLO, 2005, p.132)

O conceito “pensamento fronteiriço”, formulado por Mignolo, é uma consequência da diferença colonial. Afirma o pensamento que foi negado pela modernidade e redefine as formas dominantes de conhecimento do ponto de vista da racionalidade não-eurocentrada. Embora reconhecendo a importância de “autores que denunciaram o sofrimento humano no contexto da modernidade europeia, como “Las Casas e Marx” (BALLESTRIN, 2013, p. 106), o “pensamento fronteiriço resiste às cinco ideologias da modernidade: cristianismo, liberalismo, marxismo, conservadorismo e colonialismo”. (MIGNOLO, 2003, p. 51). Ele estabeleceu uma aliança com a crítica interna do modelo moderno/colonial a partir da perspectiva da própria modernidade, mas, sobretudo, é marcado como “uma crítica desde a diferença colonial”. (GROSFOGUEL, 2009, p. 3) Sendo a modernidade originária do processo colonial e a América Latina o local geográfico onde ocorreu esse processo, é o espaço epistemológico e político propenso a pensar formas de superação da modernidade eurocentrada. O essencial no pensamento fronteiriço é “o locus de enunciação, o lugar geopolítico e o corpo político do sujeito que fala” (GROSFOGUEL, 2009, p.386).

A noção da diferença colonial se refere ao conhecimento e às dimensões culturais do processo de subalternização efetuado pela colonialidade do poder e ressalta as diferenças culturais nas estruturas globais de poder, projetando a importância do locus de enunciação desta diferença (Escobar, 2003, p 62). No fazer decolonial devemos estar atentos a importância de colocar a diferença colonial no centro do processo de produção de conhecimento (MIGNOLO, 2012, p.405). Isso porque “a diferença colonial é o espaço onde as histórias locais inventam e implementam os projetos globais, o espaço em que estes projetos são adaptados, adotados, rejuntados, integrados ou ignorados” (Mignolo, 2012, p. xxv). Sendo assim, o pensamento de fronteira é uma consequência da diferença colonial. Os discursos fronteiriços buscam

sair das margens em que se encontram e se construir como novos espaços de enunciação, tão legítimos como o discurso científico.

3 DECOLONIALIDADE E ENSINO DE HISTÓRIA

O trabalho desenvolvido está em concordância com Bittencourt (2015), quando diz que o objetivo da disciplina de História é formar politicamente os alunos no tempo. Portanto, prima pela formação política no aspecto de profundo conhecimento da sua história, da história dos grupos subalternos, das minorias (que em realidade são maioria numérica), da história das organizações históricas desses mesmos grupos. Com a diversidade que se tem em sala de aula e principalmente com a ampliação do ensino básico à todas as camadas sociais, a indagação que fazemos é: “Que cidadão político se quer no momento?” e então, “Qual formação política se quer proporcionar?”, “Como organizar o currículo para o conjunto da população e para uma formação democrática e de uma cidadania democrática?” São os questionamentos que embasam a formação de um cidadão político e participante da vida política. Nesse sentido, o debate sobre o que ensinar em história aparece em todas as formulações nos últimos vinte anos. Por que a “necessidade” de se manter um currículo eurocentrado, baseado no modelo capitalista e cristão? (2015).

O ensino de História que visa inserir os alunos como protagonistas nas aulas, a fim de que se percebam enquanto sujeitos históricos, inseridos em uma sociedade da qual constroem a realidade e são construídos por ela, não é uma novidade. Após um período de repressão e censura, inclusive nas práticas docentes, encerramos a década de 1980 com uma Nova Constituição Federal. O processo de distensão promovido pela Ditadura Civil Militar gerou uma abertura política controlada e tutelada, pelos donos do poder (vide art.142 da Constituição). Mesmo que a reabertura política tenha sido controlada, juntamente com a constituição cidadã, deram início à uma nova fase política nacional e colaboraram para a chegada de um novo jeito de pensar e fazer o Ensino e a aula de História. Objetivando um fazer político, onde o estudante pudesse se compreender como parte do processo histórico, ou seja, sujeito desse processo. Os acontecimentos históricos locais vão sendo incorporados aos estudos em sala de aula com diferentes metodologias e utilizando diferentes fontes documentais.

Na Jornada da ANPUH (Associação Nacional dos Professores de História), publicado em meio digital, em 23 de junho de 2015, intitulada “O lugar da História no ensino escolar”, Bittencourt apontou para o fato de, nesse cenário, ter se tornado mais interessante ao poder público negar a formação política aos alunos. Diante dessa transformação dos sujeitos presentes nas escolas públicas, a autora afirma que “a

questão que hoje permanece é como preparar um currículo para o conjunto da população? A Mudança do público é o bastante para desmoronar o currículo, porque ele deve atender o público escolar”. (2015). Todas estas considerações e explanações feitas foram ao encontro das indagações por hora latentes e aguçaram a intenção de pesquisar sobre os alunos que estão hoje na rede pública de ensino; especificamente sobre o aprendizado socialmente construído nos locais que habitam e vivenciam, e suas percepções acerca destes lugares; os usos que fazem desses espaços e as relações que estabelecem dessas experiências com as questões relativas à urbanização da cidade, à segregação nos espaços urbanos, mobilidade, acesso a saneamento básico, etc. Também procura dar conta dos conteúdos, princípios e fins da disciplina de História, inseridos pelas Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996 e que vão ao encontro da já referida Constituição, que está alinhada às prerrogativas da Declaração Universal dos direitos Humanos.

Várias publicações demonstram a atuação de professores e acadêmicos no propósito de modificar o ensino de história. Como exemplo, podemos citar Déa Fenelon, Circe Maria F. Bittencourt, Dulce Maria Pompêo de Camargo Leme, Maria Carolina Galzerani, entre outros. Durante a década de 1980 os professores de história demonstraram a importância de estarmos atentos ao contexto social onde a escola está inserida. As histórias locais também encontram espaço nas salas de aula de história da educação básica. Entrevistas e pesquisas são utilizadas como metodologia de aula. A preocupação com o desenvolvimento do pensamento crítico entre os alunos também esteve presente nesse período, através do uso de outras fontes históricas para a sala de aula. É visível ainda a preocupação com o pensar histórica e criticamente, a análise reflexiva e a mudança na concepção do professor, que é convidado a refletir juntamente com seu aluno. Servindo de condutor dos discentes nos caminhos pela busca da construção do conhecimento. Aborda, ainda, a autonomia de professor e aluno no ambiente escolar. É durante este período que a cidade aparece no ensino de história. No entanto, não é a história dos sujeitos na cidade, destes agindo e construindo a cidade, como parte dela.

Na década de 1990, a cidade aparece nas aulas através da perspectiva e das noções de Patrimônio. O patrimônio material, as construções arquitetônicas, casas, prédios, monumentos e nos anos 2000 vemos a inserção do patrimônio imaterial e a história dos sujeitos através dos saberes e fazeres. É desse mesmo período a sanção de duas importantes leis que contribuem para a mudança nas aulas, incluindo a aula de

História. A lei nº10.639, de 9 de janeiro de 2003, torna obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares. E a posterior lei nº 11.645, de 10 março de 2008, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática indígena, juntamente com a História e Cultura Afro-Brasileira. Incluindo entre os conteúdos programáticos diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, “o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, suas culturas e participação na formação da sociedade, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política. Devendo, esses, serem “ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras”. (2015). Além disso incluiu, no calendário escolar, o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”.

Apesar da inserção dessas leis serem de extrema importância, isoladas não garantem a modificação e inserção de sujeitos historicamente excluídos das aulas de história. Como escreve Silva et al., na apresentação do livro *Pessoas comuns, histórias incríveis: a construção da liberdade na sociedade sul-rio-grandense*,

Aqueles e aquelas que se dedicam a ensinar História no ensino básico têm, nos dias de hoje, que entender, além das demandas inerentes ao fazer docente, a uma série de reflexões a respeito dos objetivos de aprendizagem aos quais sua prática destina-se. Uma destas determinações legais referentes aos currículos de História, especificamente, tem trazido ao topo da agenda dos professores e professoras questões relacionadas à raça, etnia, gênero, sexualidade entre outras relações sociais da atualidade. (2017, p.08)

O crescimento populacional nos centros urbanos associado a universalização da educação básica altera os grupos presentes nas escolas públicas a partir da década de 1980. Temos hoje nas escolas, principalmente públicas e das regiões periféricas das grandes cidades, um conjunto diferente de sujeitos, de classes sociais e etnias distintas, indígenas, negros, enfim.

Nesse cenário, é de extrema importância uma modificação na abordagem sobre o negro na sociedade brasileira. Permanecendo a visão tradicional, eurocentrada, na perspectiva do colonizador o perfil de subalterno, vítima, ou estereotipado desses personagens é reforçado. Para além da criação das leis, é necessária uma desconstrução desses saberes que nos foram ensinados. Como diz Mignolo, “a opção decolonial significa, entre outras coisas, aprender a desaprender” (2008, p.290). Para atender,

realmente à função social que se faz necessária, a fim de não perpetuar mais a visão elitista, racista, discriminatória, machista e segregacionista, é fundamental que os professores busquem descolonizar seus saberes e seus fazeres para inserir a perspectiva decolonizada na sala de aula e assim contribuir para que os alunos se enxerguem nas aulas de história em uma perspectiva de análise e interpretação que diversifique os personagens e abordagens. “A matriz racial de poder é um mecanismo pelo qual não somente as pessoas, mas as línguas e as religiões, conhecimentos e regiões do planeta são racializados.” (MIGNOLO, 2008, p. 293).

No nosso fazer docente, a busca pela nova perspectiva de análise, sobre outra maneira de “ler” a história e enxergar a sociedade na qual estamos inseridos, significa mudar o enfoque e quebrar os silêncios sobre outras histórias. É preciso preencher de significado as aulas e conseqüentemente contribuir para uma aprendizagem que faça sentido na vida do aluno, para a realidade na qual ele está inserido. Se objetivamos uma sociedade que prime pela superação das desigualdades econômicas e sociais historicamente construídas nas sombras das ideias modernistas, não é perpetuando a visão tradicional da história que iremos contribuir para essa mudança. Muito pelo contrário, auxiliaremos a manter o *status quo* vigente.

O “discurso” utilizado nas aulas de história, muitas vezes é fruto de uma educação eurocentrada, de um discurso também eurocêntrico, que se entende totalizador da matriz de conhecimento. Mas ocorre que, como escreve Mignolo, o “Eurocentrismo não dá nome a um local geográfico, mas à hegemonia de uma forma de pensar fundamentada no grego e no latim e nas seis línguas europeias e imperiais da modernidade; ou seja, modernidade/ colonialidade.” (2008, p. 301). De tal forma que acaba mantendo, no espaço escolar “(...) as formas de apropriação e resistência aos ritos que destacam, em geral, objetos e atores de um espaço compreendido apenas como lugar de transmissão de saberes cientificamente sistematizados.” (MEINERZ, 2018, p. 54). A escola pública, de periferia, é talvez a mais plural, a mais diversa que existe e como diz Mignolo (2008), “o pensamento decolonial é a estrada para a pluriversalidade como um projeto universal” e de acordo com Meinerz, “(...) se opõe à ideia de práticas hegemônicas e aponta para a multiplicidade existente quando o olhar é conduzido por lógicas não excludentes.” (2018, p.57).

Por vezes escutamos falar que “somos todos iguais”, numa perspectiva de sociedade e visão de mundo que se pretende totalizante e encarada como natural. Esse tipo de discurso acaba invisibilizando, ou tentando invisibilizar modos de ser, fazer,

viver e compreender a humanidade e a relação desta com o mundo. Como diz Mignolo, “(...) a defesa da similaridade humana sobre as diferenças humanas é sempre uma reivindicação feita pela posição privilegiada da política de identidade no poder.” (MIGNOLO, 2008, p. 300). A diversidade de culturas existentes em nossa sociedade não está em sintonia com esse discurso. Ele não é verdadeiro diante da perspectiva dos diferentes personagens dessa sociedade que coexistem e dividem o mundo conosco.

Em artigo¹² de Caimi, Meinerz e Oliveira, as autoras relatam a experiência realizada com alunos, onde concluíram, através dos relatos dos discentes, que “uma experiência de sucesso na escola, para eles, era quando incitava e valorizava as relações humanas desenvolvidas em lugares diversos”, para além da sala de aula, com metodologias diferentes da habitual e quando o professor se propunham a ensinar conhecimentos que possibilitavam ao aluno compreender problemas da atualidade. (2018, p.56 - 57).

Isso reforça a ideia de que “o espaço escolar é, ou deveria ser, um espaço no qual se corre riscos” (RATTERO, 2013, s/p. *apud* CAIMI et al., 2018, p. 58). É permitir que o inesperado ocorra nessa aula. Fugir do habitual que limita, que é reforçar estereótipos e preconceitos, muitas vezes não desperta interesse nem aprendizagem significativa por parte do aluno.

Não há escolhas certas por caminhos previsíveis e roteirizados quando a meta é aprender a viver e aprender a viver junto com o outro. É um processo de escuta do outro, através da experiência e vivências dos outros. É exterior a tudo o que se passa naquele lugar. Se não afeta não produz afetos. Os conteúdos que provocam interesse nos jovens, costumam trazer o inesperado para a aula, um maior envolvimento dos personagens. (RATTERO, 2013, s/p. *apud* CAIMI et al., 2018, p. 58).

Quando o improvável passa a ser considerado, é possível construir saberes múltiplos, sustentados e surgir aprendizagens em redes complexas. A maneira como ocorre essa construção são diversas. Ao pensarmos a escola a partir de uma perspectiva decolonial, as pesquisas que fizerem o recorte nos aspectos que visem a compreender movimentos e grupos minoritários tendem a ser promissoras. (MEINERZ et al., 2018).

¹² CAIMI, Flávia Eloisa; MEINERZ, Carla Beatriz; OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de. “O improvável na aula de História: sociabilidades, racialidades e modos de estar junto na escola”. *Revista Pedagógica* | V.20, N.45, SET./DEZ. 2018.

Disponível em: <<https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/4486>>. Acesso em: 20 abril 2019.

Nesse caso o recorte proposto neste trabalho é o das minorias na cidade, através dos processos de segregação ocorridos em diferentes momentos.

A decolonialidade foi escolhida como opção por se entender que ela é uma chave de leitura capaz de dar conta dessas histórias das pessoas comuns. Por apresentar fundamentos e conceitos desvinculados da acumulação de conhecimento dos ocidentais. Não é somente uma maneira de pensar, é também um modo de fazer, uma vez que “a distinção moderna entre teoria e prática não se aplica quando você entra no campo do pensamento da fronteira¹³ e nos projetos decoloniais.” (MIGNOLO, 2008, p. 290-291).

Uma temática que favorece a busca pela identificação das diferentes histórias na aula é a história das cidades. Temos na periferia “corpos” segregados, excluídos das tomadas de decisões sobre a cidade, impossibilitados de vivenciar e ocupar os espaços públicos. Inseridos num espaço marginalizado. Que história tem para nos contar? Como compreender a realidade desses corpos, suas angústias, suas buscas por um sentido maior para continuar vivendo e buscando uma perspectiva de futuro. A discrepância do seu lugar de origem, do seu local de vivências e moradia com o ambiente escolar, sem dúvidas pode ser um fator gerador de “indisciplinas” e evasão escolar. Quem perde e quem ganha com esse silenciamento? O que perdem e o que ganham com esse silenciamento?

Faço referência ao corpo nesse trabalho, numa lógica diferente da utilizada pelos autores modernos, que se guiam pela visão eurocentrada da história, onde o corpo aparece em oposição à razão, algo mais primitivo e relacionado às emoções. Esse corpo/ser seria inferior em relação aos seres mais evoluídos, dotados de “racionalidade”. Conforme Quijano (2013) a perspectiva eurocêntrica instaurou uma nova versão de dualismo como base da nova perspectiva de conhecimento, a separação entre razão (alma, espírito, mente) e corpo (objeto, mais próximo a natureza). “La visión dualista de las dimensiones del organismo humano es, pues, antigua”. Porém é com Descartes que o corpo é percebido estritamente como objeto e radicalmente separado da razão, através de uma elaboração sistemática. Esse novo e radical dualismo domina todo o pensamento eurocêntrico até a atualidade. Para a decolonização do poder é necessário decolonizar toda uma perspectiva de conhecimento, onde “raça e racismo

¹³ Ver capítulo 3.3, página 49 do presente trabalho.

estão colocados, como nenhum outro elemento das modernas relações de poder capitalista, nessa decisiva encruzilhada.” (QUIJANO, 2013, p.08).

É na aula de história que podemos nos voltar para o passado, buscando reconstruir elos entre esse passado e o presente. É uma tentativa de que os alunos possam assumir autonomamente o processo de consciência das relações de poder estabelecidas nas cidades e no ensino. Alguns discursos buscando a hegemonia de pensamento e a manutenção dessas segregações, outros visando pluralizar os diferentes espaços e formas de pensamento. Ao longo dos anos a disciplina de história vai mudando seus objetivos de acordo com a sociedade que se pretende criar. “É através da história menor que os alunos poderão experimentar o acontecimento, partilhar saberes, aprender com o inusitado da experiência do outro”, (...) recupera e possibilita novas histórias e novas memórias, reconhecidas no âmbito de uma sociedade.” (PEREIRA, 2017, p.111). Essa relação que se estabelece, colocar o discente, corpo segregado na cidade, como protagonista na aula de história. Mais do que isso, irá permitir que eles se enxerguem como protagonistas de uma história que lhe diz respeito. Inserindo-se nela e assumindo o protagonismo na construção de uma nova sociedade, na qual a trajetória de seus familiares e companheiros de comunidade ganhe voz, espaço, engrandeca e inflame sua alma de esperança para resistir, seguir na luta, dignificando esse espaço e contando outras histórias. Uma aula, que traga como protagonistas personagens e uma leitura de mundo e da história capaz de despertar uma compreensão e identificação dos alunos da escola pública localizada na periferia de uma grande cidade no sul do Brasil, e faça com que se reconheçam como parte de um processo histórico.

A decolonialidade como chave de leitura da história permite-nos abrir os olhos e ouvidos para uma nova narrativa, onde diferentes saberes são somados para contar a História de pessoas que em seus fazeres construíram o mundo em que vivemos. Pessoas com modos de vida e maneiras de enxergar e se relacionar com os demais e com o meio ambiente de diversas maneiras, que não a eurocentrada.

O modelo de escrita e pensamento eurocentrado afirmou a identidade escrita e o pensamento ocidental como uma identidade superior em relação a construção de raças inferiores que eles mesmos construíram. (MIGNOLO, 2008, p. 291). Na medida em que criaram raças inferiores, as histórias desses grupos e nações foram sendo construídas com a visão do colonizador. A decolonialidade aparece para mostrar a necessidade de uma história do ponto de vista do colonizado, que mesmo após o término do período colonial e do Imperialismo que os subjugou, ainda manteve em suas

estruturas físicas e mentais o modelo do colonizador. O Imperialismo fincou suas raízes e modos de exploração em diversas regiões do mundo. Falamos especificamente da América, onde, “o pensamento decolonial vive nas mentes e corpos de indígenas bem como nas de afrodescendentes”, atores que compõe nossa sociedade e vivenciam o ambiente escolar. (MIGNOLO, 2008, p. 291).

As memórias gravadas em seus corpos por gerações e a marginalização sócio-política a qual foram sujeitos por instituições imperiais diretas, bem como por instituições republicanas controladas pela população crioula dos descendentes europeus, alimentaram uma mudança na geografia e na política de Estado de conhecimento (MIGNOLO, 2008, p. 291)

O ponto de análise do outro é um modelo mental elaborado a partir da colonialidade do saber. A perspectiva de análise não é neutra ou subjetiva, ela é carregada de conceitos colonizados e forjados como sendo naturais.

Opções decoloniais estão mostrando que o caminho para o futuro não pode ser construído das ruínas e memórias da civilização ocidental e de seus aliados internos. Uma civilização que comemora e preza a vida ao invés de tornar certas vidas dispensáveis para acumular riqueza e acumular morte, dificilmente pode ser construída a partir das ruínas da civilização ocidental (...). (MIGNOLO, 2008, p.296)

Conforme dito anteriormente, decolonialidade não é somente uma maneira de pensar e escrever a história, mas sim um modo de ser, de pensar e de estar no mundo, de viver esse mundo. Na América temos exemplos de tentativas de modelos sociais, políticos e econômicos nessa perspectiva. O governo de Evo Morales é um desses exemplos, como cita Mignolo (2008, p.296). Infelizmente a possibilidade de coexistência dessas maneiras de ser, pensar e estar no mundo, que diverge do modelo capitalista, modernista, ocidental, constituído e forjado como natural e perpetuado na escrita da história, tem grandes problemas em aceitar que esse outro modelo coexista. A decolonialidade exige persistência, luta, disputa para ser, para existir. Não pretende ser única, apenas outra possibilidade.

O Estado pluri-nacional que já está bem avançado na Bolívia e no Equador é uma das consequências da identidade em política fraturando a teoria política na qual o Estado moderno e monotópico foi fundado e perpetuado sob a ilusão de que era um estado neutro, objetivo e “democrático” separado da identidade em política. Brancura e teoria política, em outras palavras, são transparentes, neutras e objetivas, enquanto [sic] cores e teoria política são essencialistas e fundamentalistas. A opção descolonial desqualifica essa interpretação. Ao ligar a descolonialidade com a identidade em política, a

opção descolonial revela a identidade escondida sob a pretensão de teorias democráticas universais ao mesmo tempo que constrói identidades racializadas que foram erigidas pela hegemonia das categorias de pensamento, histórias e experiências do ocidente. (MIGNOLO, 2008. p. 297)

Pensar e desenvolver uma aula de História, que tenha como objetivo a superação das injustiças econômicas e sociais, compreendendo que ela tem uma função de envolver os estudantes e temáticas correlatas ao seu cotidiano, buscando a crítica da sociedade vigente, que seja capaz de propor uma nova alternativa à essa, é de fundamental importância que a decolonialidade ande lado a lado, no conteúdo a ser trabalhado e na maneira como será trabalhado. Permitindo a troca de saberes entre os diferentes personagens que estão presentes nesse momento.

4. APRENDIZAGENS CIRCULARES: WALSH E A PEDAGOGIA DECOLONIAL

Las luchas sociales también son escenarios pedagógicos donde los participantes ejercen sus pedagogías de aprendizaje, desaprendizaje, reaprendizaje, reflexión y acción. (WALSH, 2014, p. 29)

O fazer pedagógico e decolonial teve início com a invasão colonial/imperial e com a criação dos vice-reinados na América. Nesse mesmo instante começou a se manifestar e tomar forma estratégias que subverteram a lógica da colonização promovida pelos ocidentais, com cosmologias próprias, que fazem pensar o mundo, a criação, a relação entre os seres e com a natureza de forma bem específica e própria, completamente diferente da ocidental, “negando e transgredindo a autoridade hegemônica e absoluta da ordem e do poder colonial que se estabelecia”. (WALSH, 2013, p.29). A pedagogia da qual Walsh trata não é pensada num sentido instrumentalista do ensino e transmissão de saber, tampouco estão limitadas ao campo da educação e dos espaços escolares. Podemos lembrar da “colocação de Paulo Freire, que a pedagogia se entende como metodologia imprescindível dentro das e para as lutas sociais, políticas, ontológicas e epistêmica de libertação”. (WALSH, 2013. p. 29).

Esses saberes sobrevivem nas fronteiras, subvertendo a colonialidade. Um exemplo da união do pedagógico e decolonial foram as lutas de homens e mulheres africanas para recuperar e reconstruir a existência, liberdade e liberação diante das condições desumanizantes de escravização e racialização nas suas criações, práticas, espaços e condições outras de resistência, existência e humanização. Estratégias e práticas que permanecem como ensinamentos vivos na memória e na tradição oral, também constitutivas da pedagogia da escuta. (WALSH, 2013, p. 36).

Posturas práticas do pensamento que vem da pedagogia à libertação e decolonização, demonstrando e invocando diferentes práticas pedagógicas foram abordadas pelos intelectuais Paulo Freire e Franz Fanon, através do “comprometimento em suas obras e das ações nas lutas de libertação”. (WALSH, 2013, p.37).

Na década de 1990 houve a insurgência política, epistêmica e existencial dos movimentos indígenas juntamente com as organizações afrodescendentes, que mudaram o rumo do projeto na América Latina. Não seria apenas uma luta de classes, e sim uma luta pela decolonização liderada, organizada e visionada em maior parte

pelos povos e comunidades racializadas, que vêm sofrendo, resistindo e sobrevivendo a colonialidade e dominação. Pedagogias que traçam caminhos capazes, não só de fazer a leitura crítica e intervir no mundo em que vivemos, mas que também vivem a desordem absoluta da decolonização, aportando numa nova humanidade. Pensadas assim, elas “não são externas às realidades, subjetividades e histórias vividas dos povos, serão parte integral de seus combates e lutas de conscientização, afirmação e desalienação e de suas brigas diante da negação de sua humanidade”. (WALSH, 2013, p. 31). Inspirada nessas lutas e na proposta pedagógica de fazer uma leitura crítica do mundo e da sociedade em que se vive como um todo, porém, mais do que isso, buscar formas de interagir e modificar esse mundo levando isso para o espaço escolar, que propus ao grupo produzir a montagem e apresentação de esquetes teatrais.

A pedagogia decolonial sustenta que “a prática da teorização começou a tomar forma a partir das lutas por transformações sociais, políticas e culturais”. (WALSH, 2013, p. 24). Sendo assim, parte do concreto e estão vinculadas ao contexto de sua articulação. É uma prática de longa duração que se dirige tanto a apontar problemas, avançando em sua análise e compreensão, quanto impulsionar os problemas necessários de aprendizagem e intervenção. Dessa maneira, essa sequência didática está associada à prática decolonial. Mas como pensar e exercer essa prática hoje, perante a conjuntura política atual? Como caracterizar esses momentos? Quais são os movimentos teóricos que surgem, chamam e provocam?

A conjuntura política torna-se cada vez mais complexa. Enquanto isso, as crises do capitalismo e da colonialidade do poder sugerem fraturas e rupturas na ordem e nos padrões de poder. A atualidade promove movimentos de teorização e reflexão, movimentos espirais e não lineares, preocupados em construir caminhos em direção ao decolonial. Os novos caminhos sugerem “práticas teóricas e pedagógicas de ação que entrelaçam o pedagógico e o decolonial”. (WALSH, 2013, p. 24).

É através do horizonte histórico de larga duração que os povos indígenas e afrodescendentes vêm mantendo sua existência, onde o pedagógico e o decolonial, através da razão e sentido político, social, cultural e existencial estão enraizados na vida mesma. Esse aspecto (do pedagógico e decolonial) foi priorizado no trabalho, através da escuta dos relatos das pessoas, no momento das entrevistas elaboradas e realizadas pelos alunos. Houve a escolha de quais representantes entrevistar, procurando identificar, no entender deles quais teriam laços e envolvimento com a construção da história daquele território.

Para os povos que têm vivido o jugo colonial, as recordações dos ancestrais e seus ensinamentos, palavras e ações, deram rumo ao fazer pedagógico, de existência digna, complementar e relacional dos seres com e como parte da “Mãe Terra”. (WALSH, 2013, p. 26). No instante mesmo em que a invasão imperial começou a tomar forma nas colônias essa conexão começou a tomar forma e sentido. É possível observar obviamente as estratégias, práticas e metodologias de luta, rebeldia, insurgência, organização e ação que os povos originários, primeiro e em seguida os africanos se empenharam para continuar sendo, vivendo, pensando, fazendo e sentindo decolonialmente, apesar do poder colonial. Trazer essas memórias para o ambiente formal de ensino é uma maneira de valorizar essas histórias dentro do ambiente escolar. Proporcionar um espaço de escuta onde os personagens, os agentes de transformação do território, ou mesmo seus descendentes se tornem protagonistas das aulas. É o que articula a continuidade de uma aposta decolonial. É a afirmação do que a “tradição dos ancestrais ensinam”. (WALSH, 2013, p. 26). Dentro dessa perspectiva foi proposto a roda de conversa. Uma maneira de trazer para o ambiente escolar o relato das memórias das lutas políticas e sociais travadas pelos primeiros moradores da região e como elas se desenrolaram com o passar do tempo, também as permanências e rupturas desse processo.

4.1 A aula de história como lugar de resistência e protagonismo das pessoas comuns

Os homens fazem a sua própria história; contudo, não a fazem de livre e espontânea vontade, pois não são eles quem escolhem as circunstâncias sob as quais ela é feita, mas estas lhes foram transmitidas assim como se encontram. (MARX, 2011. p. 35)

Visando romper com a colonialidade do poder, do saber e do ser, é que proponho essa aula de história, que busca na pedagogia decolonial romper com os paradigmas de uma aula de História eurocentrada e dicotômica. Partindo de uma prática e teoria que andam junto e se complementam. Onde as pessoas comuns são protagonistas da história, agindo de modo a romper com padrões de imposição e perpetuação de um poder elitizado e excludente.

Essa aula de História, na perspectiva da decolonialidade, permite fazer uma releitura da história da cidade através do relato das pessoas comuns que foram e são protagonistas na construção de uma outra forma de vivenciar os espaços segregados da urbe. Vivência essa relacionada com os processos de luta e resistência política e social dos habitantes. Com isso fazemos a opção por romper com a colonialidade, através desse processo de decolonização do modo de ensinar história, contando com fundamentos éticos e políticos. “O ensino de História a partir de formas de pensamento contra hegemônicas, se opondo ao modo de pensar e produzir conhecimento da modernidade europeia”. (PEREIRA e PAIM, 2018, P. 03).

Iniciar o projeto com os alunos através da apresentação, análise e discussão do vídeo Areal da Baronesa foi uma escolha objetivando a identificação e aproximação da fala de Mestre Borel com os relatos que muitas vezes são ouvidos nas reuniões de família ou nas lembranças de avós num momento de intimidade com seus netos, onde buscam uma escuta atenta para trazer à tona lembranças do passado. Relatos de experiências já vividas. Da mesma forma o tema tratado no documentário também é propenso a reconhecimentos e similaridades com a realidade na qual estão inseridos. Um dos processos de remoções da população que habitava os locais mais centralizados da cidade de Porto Alegre e foram realocadas na periferia, na época um local de difícil acesso e extremamente distante de todo tipo de assistência pública. O local em questão, onde foram reassentados é o bairro Restinga, conhecido por grande parte dos alunos e geograficamente próximo da região onde a escola se situa. Esse documentário nos mostra as relações de pertencimento à um grupo e a uma localidade contribuindo para uma das intencionalidades do trabalho em questão. No documentário Mestre Borel compartilha suas memórias e relata as experiências que teve em Porto Alegre e demais localidades do território brasileiro, todas ligadas a um itinerário negro nas cidades. Disseminando saberes dos quais é detentor, narrando a respeito dos conhecimentos religiosos, históricos, míticos e artísticos relacionados as culturas de matriz africana e afro-brasileira diretamente ligadas ao convívio com seus antepassados. Um processo de escuta atenta e um profundo respeito entre os saberes e fazeres envolvidos. As reflexões feitas por Mestre Borel sobre a grandeza da religião, a espiritualidade, e sobre a

memória dos “territórios negros” da cidade de Porto Alegre, sobre a vida e sobre a morte são um presente para os ouvintes.¹⁴

Walter Calixto Ferreira, o Mestre Borel, é uma liderança do movimento negro em nossa capital, considerado o mais antigo “alabê”, o responsável pelos instrumentos de percussão utilizados no candomblé, e era um dos grandes “griots”, como são chamados os homens mais velhos que preservam a cultura e a história dos povos africanos. É um representante da resistência ao jugo colonial, suas práticas vêm de encontro à decolonialidade, uma vez que essa é uma prática política que representa a possibilidade e esperança, encaminhada à justiça, dignidade, liberdade e humanização. Essa prática se assegurou pela “resistência à opressão e dominação étnico-racial, de gênero, classe e pela construção de condições de outros modos de vida para pobres, indígenas, negros, camponeses, trabalhadores etc”. (WALSH, 2013. p. 26). “Práticas rebeldes e insurgentes” que manifestam seu pensar e fazer, suas estratégias pedagógicas que se esforçam por transgredir e subverter a colonialidade e por sua vez difundir e avançar nas condições de vida concebidas e formuladas do exterior, às margens do poder colonial. (WALSH, 2013. p. 32).

Feitas as reflexões com os alunos sobretudo o que a história apresentada representa, os questioneei sobre existir na região onde vivem possibilidades de discussões semelhantes as que tivemos a partir do vídeo. Personalidades que também tivessem relatos para nos contar, mas referentes a nossa região, a territorialidade onde vivem e tem suas experimentações sociais. Após poucos instantes, vários deram exemplos de pessoas que conheciam na região, as quais acreditavam que teriam uma história pessoal que se confundia com a história do local em questão. Propus então que eles pensassem em fazer uma conversa com essas personalidades, na medida do possível, e, na sala de aula, naquele momento, pensassem no que gostariam de perguntar para essas pessoas relativo à história e vivência no bairro. No término da aula me entregaram as perguntas.

Na aula seguinte devolvi as questões e pedi que eles fizessem a visita em duplas ou trios durante a semana. Entregues os relatos do encontro realizei a triagem e correções ortográficas e devolvi o mesmo aos alunos para que refizessem a leitura.

¹⁴*Mestre Borel: a ancestralidade negra em Porto Alegre.* Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/biev/producoes/mestre-borel-a-ancestralidade-negra-em-porto-alegre/>>. Acesso em: 02 de fev. 2019.

Organizamos um momento para que em grupo pudéssemos ler as colaborações dos entrevistados. Conversamos sobre como as “lutas sociais também são cenários pedagógicos” onde os participantes exercem sua pedagogia. (WALSH, 2013. p. 29). Como podemos aprender com elas e permitir uma aproximação da comunidade com o espaço escolar, trazendo os relatos das lutas sociais locais. Propus então que fizéssemos uma roda de conversa. Comentei com os alunos no que consistia essa prática e juntos planejamos o momento. Através dessa prática buscamos esses saberes que estão nas fronteiras para a centralidade da aula de história.

Ao findar os relatos das experiências e impressões os alunos selecionaram os que despertaram maior interesse na turma. A escolha se deu a partir das respostas sem o grande grupo saber previamente quem eram os entrevistados. Escolheram pela maneira como a entrevista foi respondida e o teor das respostas. Ao final das leituras foram revelados de quem eram os relatos escolhidos e os alunos entrevistadores ficaram encarregados de fazerem os convites para a roda de conversa. Selecionamos uma data dentro das possibilidades do calendário escolar e comunicamos a equipe diretiva da escola.

Na data pré-selecionada recebemos na escola os dois moradores da região selecionados pelos alunos através da leitura coletiva das entrevistas realizadas pelo grupo. No dia da roda de conversa os alunos organizaram as classes da sala de aula em círculo. Cada aluno se propôs a levar uma bebida ou um prato de doce ou salgado para um lanche após a roda de conversa em agradecimento à disposição dos convidados de irem até a escola compartilhar suas experiências.

Os convidados foram o pai de uma aluna e a avó de outra. O primeiro engajado em propor alternativas de melhoria para a região desde a década de 1990, incluindo participação em movimento de bairro e buscando alternativas junto aos órgãos públicos, inclusive. A segunda, moradora antiga, com vários relatos de vivências no território há 40 anos. Ambos ansiosos, talvez tanto ou mais que os discentes pela experiência nova que estavam vivendo.

A turma, ciente da importância do momento e do respeito que deveriam ter para com os participantes da comunidade, escutaram atentos as apresentações e explicaram para eles a proposta da aula. Que tinham como objetivo conhecerem o protagonismo dos moradores nos processos de transformações do território onde vivem. Contaram o porquê da escolha dos respectivos relatos e pediram que os convidados fizessem uma explanação das suas vivências no bairro. Dentre as curiosidades dos alunos estava a

maneira como os moradores vivenciaram o local na época de sua chegada. Se trabalhavam ali, se dependiam de transporte público e como era essa experiência na época, como era o cotidiano e de que maneira ele foi se transformando. Queriam saber das conquistas que obtiveram para as melhorias no bairro e de que forma haviam conquistado. Mas também relataram suas experiências e do que sentiam faltam. Pediram aos convidados conselhos de como eles achavam que eles poderiam participar das lutas por melhorias no bairro e de que maneira eles achavam que seria mais eficaz. Um grupo de jovens da sala relatou que havia um grupo fora da escola, que inclusive contava com a participação de ex-alunos, o qual se reunia em diferentes momentos para falar sobre assuntos que envolviam causas políticas e sociais, relatando experiências e buscando alternativas de tentar resistir ou solucionar os problemas juntos.

Temas relativos ao transporte público, saneamento ou falta dele na região, a proposta do poder público de instalar um lixão nas imediações da escola, o acesso precário ou falta de acesso ao sistema público de saúde, segurança e lazer foram temas tratados no encontro. Uma alternativa à falta de locais de socialização e lazer no bairro foi efetivada através da doação de área e materiais para a construção de uma praça. Algo muito bom, mas que segundo o entrevistado, não pode virar regra. Segundo ele, os gestores da cidade devem estar atentos as demandas da população das áreas mais segregadas da cidade, e não ficarem atendendo somente dos territórios mais centralizados. Para o grupo ficou visível a importância da atuação das pessoas como agentes, partícipes e proponentes de ações de melhorias. Protagonizamos uma aula de História onde a releitura desse passado comum possibilitou ao aluno fazer uma leitura crítica dos acontecimentos locais do passado e que posteriormente podem transformar em ações práticas para a melhoria das condições de vida nesse mesmo local, dando continuidade a uma trajetória de luta e resistência da comunidade local.

Encerrado o encontro os alunos agradeceram a disponibilidade dos entrevistados. Por sua vez, os moradores agradeceram muito ter vivenciado uma nova experiência na escola. Disseram ser muito importante a atuação de todos e parabenizaram a turma pelo trabalho que estava sendo desenvolvido.

A sequência do projeto foram as criações de esquetes teatrais que tivessem como referência os temas abordados na sala de aula e na roda de conversa referentes a segregação do espaço urbano. Desse modo, os relatos dos moradores, ganharam um novo significado no imaginário dos alunos. O protagonismo das pessoas enquanto agentes de transformação do espaço em que vivem, suas trajetórias de lutas políticas e

resistência deram ao alunos inspiração não só para o desenvolvimento do projeto, mas também e talvez mais importante foi a colaboração para que eles, enquanto ser, aprenderem com e na prática, como preconiza a decolonialidade.

O processo de criação é descrito a seguir:

Etapa 1 - Individualmente e em silêncio viveram a experiência de fecharem os olhos e serem convidados a lembrar do local onde moram. Um espaço que eles escolhessem. Ainda em silêncio e com os olhos fechados começaram um processo imaginativo de perceberem as cores que se destacavam nesse local que veio ao pensamento. Que sons eles lembravam de terem escutado? E que sensações eles lugares despertavam? Qual temperatura lembravam de sentir e os cheiros que vinham à lembrança.

Etapa 2 – Ao abrirem os olhos os discentes fizeram um relato escrito do que haviam imaginado.

Etapa 3 – Tarefa designada para ser feita em casa, divididos em grupos, os alunos pesquisaram sobre o teatro do oprimido e suas diferentes técnicas. Cada grupo escolheu uma forma para aprofundar a pesquisa.

Etapa 4 – Na aula de Educação Artística foi a vez da construção do personagem: Individualmente os alunos começaram a descrever as características físicas e psicológicas do personagem que queriam criar.

Etapa 5 – Ainda na aula de Educação Artística: Personagens prontos foi a hora de se unirem em grupos de cinco componentes e apresentarem seus personagens para os colegas deste grupo.

Etapa 6 – Momento de construir um “grande problema” relacionado às questões referentes à urbanização, segregação urbana, gentrificação, enfim, sobre as temáticas trabalhadas no projeto. Esse momento foi conduzido pela professora de Geografia. Foi a fase onde ocorreu o encontro entre os diferentes personagens criados pelos componentes dos grupos.

Etapa 7 – Nas aulas de História, Geografia e Educação Artística, em grupos, os alunos construíram um esquete teatral. Os debates eram intensos nesse momento. A qualidade do texto e a maneira de apresentar eram discutidos frequentemente. Os alunos estavam bem envolvidos. Dando opiniões e propondo alternativas.

Etapa 8 – O professor de Educação Física propôs a montagem e representação de uma cena, que deveria ser criada pelos alunos, sem fala para que eles trabalhassem a

expressão corporal. Foram dois períodos de ensaio e um de apresentação. Que contou com a participação dos alunos e professores na construção e apresentação das cenas.

Etapa 9 – Ensaio dos esquetes teatrais. Esses ensaios ocorreram com o acompanhamento dos professores das diferentes disciplinas envolvidas. Hora nas aulas de História, em outras na de Geografia, Educação Artística e Educação Física.

Etapa 10 – Apresentação para os colegas e professores dos esquetes criados. Nesse momento os alunos organizaram uma sala de aula que fica no andar térreo da escola. Retiraram mesas e cadeiras e espalharam colchonetes pela sala para que o “público” pudesse assistir. Para compartilhar do momento das apresentações professores e um membro da equipe diretiva esteve presente.

Esse itinerário vai ao encontro de uma proposta decolonial, não somente pelo fato de possibilitar aos alunos o protagonismo nas aulas, mas também por apresentar uma proposta vinculada a temática das pessoas comuns, protagonistas de uma história da qual os alunos conhecem tão bem, algo que vivenciam no cotidiano, pessoas que compartilham de suas experiências criando significado para elas. Essa vivência na fronteira do rural e urbano, associada aos saberes que se localizam também nas fronteiras dá significado a uma aula de história, que por mais que esteja ocorrendo em um ambiente colonizado por princípio, busca no seu fazer uma prática que se aproxime do decolonial, permitindo debater, discutir e refletir sobre as barreiras totalizantes e homogêneas dos saberes tradicionalmente disseminados nas aulas de História eurocentradas. A perspectiva da história Menor¹⁵ nos permite alcançar os acontecimentos para além das esferas governamentais e administrativas da cidades, ela vai ao encontro das pessoas comuns e das suas lutas cotidianas, que ao serem lembradas e relatadas aos pares toma um significado ainda maior por servir como elo de ligação e releitura crítica dos acontecimentos da cidade, cria vínculos entre essas pessoas que constroem um outro sentido para a vivência local e podem construir juntos novas possibilidades de existência nessas regiões segregadas da cidade.

Para terem a possibilidade de representar essas experiências foi proposto aos grupos que organizassem uma intervenção artística em formas de esquetes que deveriam ser construídas a partir de estudo do Teatro do Oprimido, de Augusto Boal¹⁶

¹⁵ PEREIRA, Nilton Mullet. Ensino De História e Resistência: notas sobre uma História Menor. Revista @rquivo Brasileiro de Educação, Belo Horizonte, vol. 5, n.10, jan-abr, 2017. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/arquivobrasileiroeducacao/article/view/P.2318-7344.2017v5n10p103/12944>>. Acesso em: 10 set. 2018.

¹⁶ BOAL, Augusto. *Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas*. São Paulo: Editora 34, 2019.

e das suas diferentes técnicas teatrais. A opção por essa proposta parte do entendimento que esse modelo se vincula as práticas decoloniais. Isso porque Augusto Boal (1931-2009), um dos maiores teatrólogos contemporâneos, compreendia que o teatro era um ato político, assim como todos os demais atos humanos. Segundo o autor, quem pretende separar o teatro da política o faz intencionalmente, objetivando conduzir as pessoas ao erro, e isso também era uma atitude política. Boal foi quem levou aos palcos brasileiros, através de encenações e discussões, os problemas sociais relacionados a nossa realidade. Esse feito foi o que me inspirou a trazer a leitura de sua obra para a sala de aula. Mas sua obra não estava somente nos palcos, ganhou as ruas, praças, escolas, parlamentos e clínicas, na tentativa de atingir as pessoas comuns e assim nos libertar das opressões impostas e das que criamos dentro de nós mesmos. Desde 1971 os seus métodos e encenações correram o mundo, nesse ano Boal foi preso e exilado pela ditadura.

Para Boal o teatro era uma arma de libertação que deveria servir à população oprimida, para isso seria necessário o transformar, criar formas teatrais correspondentes a essa finalidade. Isso porque, até então, as classes dominantes vinham se apropriando do teatro ao longo da história. Sendo assim ele foi utilizado como instrumento de dominação.

No momento da escrita do *“Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas”* já vinha ocorrendo no continente o rompimento das barreiras no teatro criadas pelas classes dominantes. Primeiro deveriam se romper as barreiras entre atores e espectadores. Para Boal todos deveriam representar, protagonizar as transformações necessárias à sociedade. Depois destruir as barreiras entre protagonistas e coadjuvantes. Diferentes técnicas foram surgindo desde 1973, ano em que o livro foi publicado pela primeira vez. Todas “relacionadas entre si e oriundas na ética e política”. (BOAL, 2019, p.12) “O teatro do oprimido, em todas as suas formas, busca sempre a transformação da sociedade no sentido da libertação dos oprimidos. É ação em si mesmo, e é preparação para ações futuras.” (BOAL, 2019, p. 19) Tudo isso dialoga diretamente com o trabalho desenvolvido na escola, a ação, a prática, o fazer e o pensar intimamente relacionados e aqui apresentado.

Ao produzirem os esquetes os alunos deveriam abordar temas que expressassem a vida nas cidades através das segregações espaciais, apresentando as formas de resistências, convivências harmônicas e as tensões resultantes da vida nesse lugar. Os grupos tiveram autonomia para construir os esquetes teatrais. Cada um à sua maneira

elaboraram conjuntamente o material apresentado aos colegas e professores. Foram proporcionados alguns períodos para que os grupos se reunissem na escola e definissem como abordariam a questão e como seus personagens se envolveriam na trama. Os encontros para a produção das esquetes foram os mais variados possíveis dentro da escola. Pátio externo, interno, quadra esportiva, biblioteca e sala da aula. Os textos produzidos foram apresentados aos professores a fim de que se verificasse se a proposta abordava os temas indicados.

O primeiro grupo se deteve nas questões relativas à especulação imobiliária e ao despejo de famílias em razão de dívidas com o tráfico de drogas. Os discentes estavam todos envolvidos com o trabalho. O processo de criação foi bem autônomo. Reunidos em grupos nos períodos de história, os alunos foram construindo um roteiro a partir das características e história de cada personagem, buscando encontrar um fio condutor que ligasse todos eles. Nessa primeira proposta os personagens buscam, por intermédio de uma assistente social uma forma de juntar forças para ir contra um projeto que iria prejudicar a maior parte dos moradores. Isso porque um especulador imobiliário conta com o auxílio de agentes do governo para construir um prédio em área inapropriada. Mas para que o projeto saísse do papel seria necessário adquirir alguns imóveis na região. Ocorre que o ambiente traz aos moradores memórias afetivas, momentos de luta e constituição enquanto seres sociais em relação ao território que estão construindo. Existiu negativa de venda por parte de alguns moradores, porém outras propostas foram aceitas e as obras começaram trazendo transtornos aos moradores que buscaram em órgãos competentes maneiras de barrar o projeto. Diante da inércia dos agentes buscaram o auxílio de uma conselheira tutelar da região que foi buscar saber da existência da permissão legal daquele tipo de construção na região. Tal não foi a surpresa quando descobriu e informou aos moradores que a obra era irregular. Combinaram uma reunião com a comunidade com o objetivo de juntos buscarem formas de intervir na construção. A maneira sugerida pelos alunos foi buscar a intervenção do Ministério Público. Assim dando um desfecho favorável para essa história de organização e luta política e social dos personagens.

Uma proposta surpreendente e complexa, com direito a algumas improvisações e nervosismos na hora de apresentar aos demais colegas e professores da escola. A proposta dos alunos evidencia as maneiras de pensar, falar, se organizar, de compreender e interagir no mundo natural e social, de acordo com o preconizam os autores na perspectiva da decolonialidade do ser. Maneiras essas aprendidas,

transmitidas e reproduzida por gerações de familiares e pelo grupo de personagens da territorialidade que compartilham.

O segundo grupo utilizou a técnica do *Teatro Imagem*, sem fala, para que outras formas de expressão fossem desenvolvidas. A mensagem foi passada através da linguagem corporal, fisionomias, distâncias e aproximações. Trataram das questões relativas à pavimentação e inundações. Representado de forma mais simples, sem diálogos, somente através da expressão gestual, os alunos representaram uma cena que parece habitual. Após um período de chuvas os moradores unem esforços para desenterrar um automóvel que ficou soterrado com o depósito de terra trazido pelo temporal. As ruas sem pavimentação e a demora em ser atendidos em suas demandas foram visíveis. Os colegas conseguiram compreender a cena, tanto pela atuação quanto pelo reconhecimento de já haverem passado por situações parecidas. Buscavam legitimar os saberes construídos ao longo dos anos, com os colegas, professores e com a comunidade da qual fazem parte.

O terceiro grupo apresentou as dificuldade de acesso ao sistema de saúde pela precariedade do transporte público, pela distância dos locais de atendimento e pela de região de fronteira entre uma cidade e outra, o que faz com que, mesmo havendo um local de atendimento próximo, em razão do local de moradia, “não podem” ser atendidos.

Não contamos com um ambiente específico para esse tipo de apresentações na escola. Escolhemos uma sala de aula que não é ocupada por nenhuma turma diariamente. Os recursos financeiros também não escassos, então, a opção foi para que o cenário contasse apenas com os móveis que já se encontram na escola. Sem iluminação específica e verba para figurinos o que fez toda a diferença foi a gesticulação, entonação de voz e capacidade de atratividade ao público unicamente através do enredo. Ao término de cada apresentação os grupos buscavam saber se tinham conseguido passar sua mensagem, de como os colegas haviam recebido suas histórias. Isso porque, tão envolvidos com seus projetos, não tiveram tempo para verificar quais as propostas dos demais grupos. Foi uma surpresa desvelada para todos ao mesmo tempo e contou com a sensibilidade e respeito de uns alunos com os outros, pois sabiam das suas limitações, mas também do esforço que tinham feito para apresentar o melhor trabalho que podiam.

O grupo ficou tão empolgado com o resultado final do projeto que solicitou mais uma data para apresentar aos demais professores, alunos e coordenação pedagógica

seus esquetes. A satisfação era nítida em seus rostos, o que obviamente fez toda a diferença e encheu de motivação todos os envolvidos já no término do ano letivo. Se perceberam enquanto protagonistas das aulas, trazendo saberes constituídos nas relações sociais para o espaço escolar, contando com um espaço de escuta atenta por parte de todos os demais participantes. Um momento onde não se colocava em jogo hierarquias de saberes e sim a partilha e a criação de vínculos com a territorialidade e os saberes socialmente adquiridos.

Mesmo com a dificuldade que tiveram por realizar uma atividade diferente das que frequentemente desenvolvem na escola, os alunos se dedicaram e foram atrás de informações para realizar as tarefas. A disponibilidade de todos foi fundamental para se concretizar os objetivos iniciais. É um trabalho coletivo onde os diferentes saberes se somam para juntos obterem o resultado final, a construção e disseminação dos saberes. A trajetória do trabalho demonstrou como é possível “buscar nas experiências do passado significados que lhe permitam encontrar razões para as ações a serem tomadas no presente de acordo com a forma que quer viver esse presente”, como preconiza Ávila (2018, p. 41-42). Dessa forma as “atitudes de injustiça, desigualdade, violação dos Direitos Humanos, entre outras, ocorridas no passado puderam ser repensadas no presente possibilitando a proposta de outras alternativas”. (PEREIRA e PAIM, 2018, P. 14). Essa proposta deixou entre as pessoas que participam do dia a dia da escola a mensagem de que é possível construir outras formas de se aprender e ensinar, onde os saberes e fazeres locais tenham um maior protagonismo nas aulas e onde os alunos se envolvam e tenham um protagonismo maior, construindo seus saberes de forma coletiva. Sendo críticos dos saberes pré estabelecidos que são excludentes e propondo novas formas de se posicionar no mundo, de forma a reduzir, e por que não, acabar com as desigualdades sociais que visam a exploração de grupos específicos da sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência de trabalhar em sala de aula temas sensíveis aos alunos, incorporando a realidade deles ao contexto escolar gera a apropriação do conhecimento por parte dos discentes. Nessa perspectiva, trazer as experiências e vivências dos moradores através da fala e escuta proporcionou maior participação e engajamento por parte dos discentes. Em cada etapa de elaboração, construção e socialização das pesquisas os alunos foram registrando suas impressões com os colegas e professores. Comparavam os resultados e indagavam impressões diferentes daquelas que haviam coletado.

Uma vez sentindo-se protagonista do processo de ensino aprendizagem, o aluno não vê sentido nas aulas tradicionais. Questiona e indaga esse modelo. Ele anseia por uma aula com “movimento”, dinâmica, que faça sentido dentro das suas pretensões. Quer participar, interagir, colaborar, sentir-se parte das aulas, não somente como um receptor e memorizador de conhecimentos pré-estabelecidos.

Buscar alternativas que visem decolonizar o Ensino de história num espaço que é por criação colonizado, ou, fruto da colonização e criado nos moldes eurocentrados de Ensino não é uma tarefa fácil, mas é vital, não somente para os nossos alunos, como também para toda a sociedade na qual estamos inseridos. Essa sociedade que tanto sofreu com o processo de colonização e subjugação, onde suas raízes foram alvos de tentativas de extermínio através da criação do conceito de raça e, conseqüentemente, de inferiorização em relação ao europeu, ou o branco colonizador. Mesmo com o término do período colonial não teve fim o processo de domínio e exploração, a colonialidade do poder, do saber, do ser e do tempo continuou a moldar os diferentes setores dos diferentes países nos séculos seguintes.

O projeto desenvolvido na escola e descrito nesta dissertação pôde proporcionar momentos de escuta entre moradores do território onde a escola está inserida e os alunos. Isso possibilitou o conhecimento e o contato com a história e a trajetória desses moradores, nas lutas por melhorias no bairro onde vivem. Da mesma forma auxiliou a criar vínculos e a descoberta de interesses e objetivos comuns. Desta forma, facilitando e divulgando encontros onde possam debater assuntos de interesse comum e a proposta de alternativas para mudanças quando necessário. Assim, podem descobrir juntos a força que tem na transformação do lugar onde vivem. Se é difícil a melhoria com a organização e luta das pessoas, sem ela tampouco a transformação ocorrerá. Mais do

que rememorar a trajetória desses moradores, a pesquisa possibilitou o engajamento dos alunos na reconstrução das trajetórias, inspiração para ações concretas de melhorias.

Trabalhar nas fronteiras do sistema de ensino, buscando inserir temas tão pertinentes à vida dos jovens, a fim de contribuir para que eles percebam que a história se faz no dia a dia, por pessoas como eles, que interagem, que buscam atuar nos lugares onde circulam foi o grande significado desse trabalho. Permitir que eles se compreendam enquanto agentes de transformação e construção do tempo e espaço que habitam. Principalmente que compreendam que podem romper com o padrão de poder imposto desde o período colonial. Também é possível ressignificar a história e valorizar outras sociedades e formas de se relacionar com o mundo.

Desta forma, buscamos inserir no currículo as histórias e as memórias das pessoas que vivem em uma das áreas segregadas das cidade, permitindo que isso pudesse auxiliar na criação de relações de reconhecimento e pertencimento entre alunos, moradores e profissionais que atuam na escola, pertencente a uma das regiões segregadas do centro urbano, especificamente situada entre Porto Alegre e Viamão, conhecida como Lomba do Pinheiro.

Com o projeto vimos surgir o fortalecimento da participação dos alunos na busca por conhecimento, pela história das pessoas comuns que habitam o território tão vivenciado por eles, porém que muitas vezes desconhecem a história da ocupação e principalmente, o protagonismo de seus vizinhos na luta por uma vida digna nesses espaços, que por vezes, são alvos de invisibilização pelo poder público.

Através desse diálogo foi possível compreender a importância de se fortalecerem os saberes e as formas de resistências locais como estratégias de lutas políticas a fim de buscar melhorias nas condições de vida dessa população, respeitando a forma como se relacionam com esse território. Desde que essas práticas não danifiquem ou degradem o meio em que vivem. Ao longo do projeto, as aulas de história se tornaram espaços de trânsito dos saberes referentes às lutas da comunidade. Nelas foram possíveis a problematização dos apagamentos e silenciamentos produzidos pela História eurocentrada. Pessoas comuns que muitas vezes não têm suas histórias desveladas no espaço escolar e por vezes não conseguem ampliar seus saberes através das lutas sociais, com outros círculos de pessoas, além de seus familiares e amigos próximos.

A troca de informação, impressões, expectativas, saberes, experiências e memórias fez da aula de História um espaço de fortalecimento das relações dos estudantes com a

comunidade na qual estão inseridos e desses com os professores da escola que participaram do projeto, além dos familiares dos alunos que se envolveram com as pesquisas. Contribuiu com a sensibilização dos participantes e demais membros da escola, como profissionais que atuam no setor pedagógico e diretivo, para a realidade dos alunos e dos locais onde as escolas estão inseridas. Espero que possa contribuir para demais professores repensarem suas práticas docentes, levando em conta a realidade local e social dos seus alunos e da comunidade que circunda o espaço a qual pertence a escola.

Essa pesquisa na área do ensino de história nos permite ver a aula como criadora de vínculos com os saberes locais. Com ela apresentamos um outro enfoque sobre a história da cidade, optando por uma história dos personagens, das pessoas comuns, das resistências, dos excluídos. Buscando uma alternativa ao modelo ocidental, através da tentativa de decolonizar as aulas de história compreendendo a história menor como uma chave de leitura que deu espaço à escuta dos relatos de pessoas comuns, inseridas na comunidade e que buscaram ter protagonismo nas lutas diárias, empenhando-se por uma melhoria nos espaços onde habitam e no acesso aos demais lugares da cidade, buscando o direito ao acesso à cidade através da viabilidade e melhoria no deslocamento. Uma ação em que alunos, familiares, vizinhos; indígenas, negros, pobres, se percebem enquanto personagens atuantes nos processos históricos. A aula de história, agora, contribuindo para que os estudantes, que vivem em uma área periférica da cidade, na fronteira da capital com a região metropolitana, afirmem seu lugar de pertencimento e principalmente se coloquem num lugar ativo e afirmativo nas lutas políticas da comunidade e da cidade como um todo. Serviu como um lugar de trânsito de histórias e memórias das pessoas dessa comunidade, e principalmente contribuiu para que professores e demais funcionários da escola atentassem para a realidade do local onde trabalham e de que maneira essas questões sociais se fazem presente na escola e durante as aulas. Ao término do projeto fizemos uma reflexão sobre como o ensino de história pode contribuir para o estudo dos processos de reconfiguração socioespacial que geram os processos de gentrificação e remoções que ocorrem nas cidades, evidenciando as possibilidades de resistência das populações atingidas. Os alunos compreendem que as segregações espaciais são estratégias de lutas políticas onde a atuação da população das regiões segregadas da cidade devem ser ativas e constantes. Não havendo maior interessados nessas pautas do que os próprios moradores. A experiência os faz crer que o poder está ao lado de quem tem dinheiro e

na falta desse somente a organização e luta conjunta poderá promover alguma mudança significativa no cotidiano dessas famílias. Alguns alunos inclusive relataram experiências de organizações de coletivos de jovens, autonomamente, de alunos e ex-alunos da escola que se reúnem com certa frequência para debater e buscar soluções para temas que eles denominaram “polêmicos”. Como exemplo deram a questão do feminicídio, machismo, violência policial, etc. As dinâmicas de escuta dos relatos das experiências dos moradores e das vivências dos alunos contribuíram para perceber a importância do envolvimento das pessoas nesse contexto.

É bem provável que a grande maioria dos docentes de história na educação básica ao refletir sobre sua prática em sala de aula se deparem com momentos de frustrações, inquietações e mesmo de incoerências diante da realidade que encontra na escola, na sua rotina diária, nos problemas sociais que enfrenta e com o discurso historiográfico que ainda impera no currículo escolar. Mesmo tendo consciência de que as visões e tradições no ensino de história são eurocentradas e buscando ressignificar sua prática, nos deparamos diariamente com conteúdo nas diretrizes escolares que dão primazia aos temas ocidentais. É verificada a necessidade de uma procura constante por romper com esse ensino tradicional, buscando metodologias e conhecimentos teóricos que rompam com a matriz colonial do saber. A proposta desenvolvida com os alunos do nono ano, mas que pode ser experimentada em diferentes níveis de ensino e regiões do país, vai de encontro com as propostas decoloniais. O projeto fala sobre o local onde os alunos vivem e socializam, onde travam as batalhas diárias. É uma proposta interdisciplinar que envolve o coletivo de alunos e de alguns professores da escola diretamente, como os professores de Educação Artística e Educação Física e as professoras de História e Geografia. Além disso é uma proposta ética e política que visa auxiliar no processo de participação e engajamento político de todos os envolvidos.

Dentre as questões iniciais que tinha em mente ao pensar à docência em história, comecei primeiro a pensar nos problemas que eu identificava em minha prática docente. Essa decisão se justifica pelo fato de, muitas vezes, nas reuniões pedagógicas da escola, escutar colegas colocando o desinteresse dos alunos como um dos principais empecilhos para o desenvolvimento de suas aulas e para que o processo de ensino/aprendizagem se viabilizasse.

Ao pensar em uma prática a ser desenvolvida na escola visando superar essas dificuldades, havia uma prioridade: a sensibilidade em relação ao ser professor, a necessidade de se ter essa mesma sensibilidade ao pensar à escola, a sala de aula, o

ensino de história e os alunos, podendo reforçar a convicção de que a escola, principalmente a pública, é um lugar de formação e envolvimento de experimentação social.

Ver os alunos se envolvendo em um projeto que foi desenvolvido ao longo de todo o ano letivo foi gratificante. Perceber a vontade de socializar a construção de um trabalho onde se dedicaram, me fez acreditar que eles querem ser protagonistas das aulas. No momento em que colocaram energia no que faziam, sentiam orgulho de compartilhar com os demais um conhecimento construído coletivamente por eles. Algo com o qual se identificavam. Foi surpreendente para mim vê-los querendo apresentar diversas vezes os resultados obtidos, suas criações, aos professores, aos colegas de outras turmas e demais funcionários da escola.

Abrir espaço para essas ações pode significar travar um enfrentamento e um embate com a resistência por parte de quem enxerga a escola e o método avaliativo através de visão clássica, tradicional e eurocentrada. Mas, uma vez aberto o caminho, os alunos mesmos tratam de solicitar esse modelo de aula, onde de fato são protagonistas em todas as etapas de realização do processo de ensino/aprendizagem.

Terminado todo esse projeto voltei a reflexão inicial, sobre qual problema identificava em minha prática docente. Tenho pra mim que a maior dificuldade talvez seja a de ter um grupo de professores dispostos a perceberem essas sensibilidades do dia a dia. Se desacomodarem das práticas que não despertam mais a atenção e interesse dos alunos e se proponham a buscar algo novo. Estarem dispostos a romper com a visão tradicional e eurocentrada na educação. Compreenderam a avaliação como um processo das etapas de aprendizagem e não como um fim. Obviamente que por traz disso vem todo um sistema político e social que não raramente prima por resultados quantitativos e não qualitativos. Além disso o tempo disponível para um efetivo planejamento realizado com os colegas é frequentemente um grande desafio que temos nas escolas. Ainda, ou quem sabe novamente nos deparamos com governos que trazem propostas de um projeto pronto de aulas já organizadas inclusive com tempo específico para a realização das tarefas em aula. Desconsiderando as especificidades de cada região e de cada aluno. Compreendo que a educação formal é fruto do sistema político e econômico vigente e portanto refém desse. Romper essa estrutura por dentro ou romper com o sistema? Obviamente, para mim, a segunda resposta é a que mais me agrada. Mas compreendo que é necessário fazer algo enquanto não mudamos o sistema.

REFERÊNCIAS

ABREU, Maurício. “Sobre a memória das cidades”. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri, SOUZA, Marcelo Lopes de; SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão (org.). *A produção do espaço urbano: agentes e processos, escalas e desafios*. 1ª ed., São Paulo: Contexto, 2017.

ARAUJO, Vanessa Barboza de. *Ensinar a ler a cidade: práticas de estudo da urbe na educação básica*. Disponível em: <http://fae.uemg.br/dissertacoes/TD_0_017.pdf>. Acesso em 10 out 2018.

ÁVILA, Arthur Lima de. *(In)disciplinando a história: Do passado histórico ao passado prático*. 2018. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/maracanan/article/view/31185>>. Acesso em: 26 abr. 2019.

BALESTRIN, Luciana. “América Latina e giro decolonial”. *Revista Brasileira de Ciência Política, Brasília*, nº. 11, p. 89-117, maio/ago., 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbcpol/n11/04.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2019.

BENJAMIN, Walter. Obras escolhidas. Volume I. In: *Magia e técnica, arte e política. Ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1987, p. 114 - 119. Tradução Sérgio Paulo Rouanet. Disponível em: <<https://bibliotecasocialvirtual.files.wordpress.com/2010/06/walter-benjamin-experiencia-e-pobreza.pdf>>. Acesso em: 11 jan. 2019.

BENJAMIN, Walter. Obras escolhidas. Volume I. In.: *Magia e técnica, arte e política. Ensaios sobre literatura e história da cultura*. 3ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1987, p. 222 - 234. Tradução Sérgio Paulo Rouanet. Disponível em: <<https://psicanalisespolitica.files.wordpress.com/2014/10/obras-escolhidas-vol-1-magia-e-tc3a9cnica-arte-e-polc3adtica.pdf>>. Acesso em: 11 jan. 2019.

BOAL, Augusto. *Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas*. São Paulo: Editora 34, 2019.

BITTENCOURT, Circe. *Saber histórico na sala de aula*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1998.

_____. “Que História ensino, e como?” In: *Jornada O lugar da História no ensino escolar*. ANPUH. Disponível em: <<https://youtu.be/XB628GqcWTY>>. Acesso em: 23 jun 2018.

Areal da Baronesa - Mestre Borel. Direção: Anelise Gutterres e Baba Dyba de Iemanjá. Roteiro: Ana Luiza Carvalho da Rocha. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=pjNI-FFXVaE>>. Acesso em: 10 out 2018.

CAIMI, Flávia Eloisa; MEINERZ, Carla Beatriz; OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de. O improvável na aula de História: sociabilidades, racialidades e modos de estar junto na escola. *Revista Pedagógica*, v.20, nº.45, set./dez. 2018. Disponível em:

<<https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/4486>>.
Acesso em: 20 abril 2019.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. Tradução Mariana Echalar. 1ª ed., São Paulo: Boitempo, 2016.

FORTUNA, Claudia Prado; GALZERANI, Maria Carolina Bovério. “Práticas de Memória, Tempo e Ensino de História”. In: ZAMBONI, Ernesta; GALZERANI, Maria Carolina B.; PACIEVITCH, Caroline(org.) *Memórias, Sensibilidades e Saberes*. Campinas: Alínea, 2015. p. 42-51.

FRAGA, Eugênia. “Ser, saber y poder en Walter Mignolo: Comunidades colonizadas y descolonización comunal”. *Entramados y perspectivas*, v. 5, nº. 5, págs. 203-221 (oct. 2014/sept. 2015). Disponível em: <<https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:YQo4CokYk6oJ:https://publicaciones sociales.uba.ar/index.php/entramadosyperspectivas/article/download/>> Acesso em: 04 dez. 2018.

GOMES, Nilma Lino. “Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão”. p. 39-62. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/Alguns-termos-e-conceitos-presentes-no-debate-sobre-Relações-Raciais-no-Brasil-uma-breve-discussão.pdf>>. Acesso em: 29 dez. 2018.

GROSFOGUEL, Ramon. “Para Descolonizar os Estudos de Economia Política e os Estudos Pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global”. In: SANTOS, Boaventura de Sousa e MENESES, Maria Paula (orgs.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Almedina, 2009.

HAESBART, Rogério. “Território e multiterritorialidade: um debate”. *Geographia*, Niterói, UFF, Ano 9, n. 17, 19-46, 2007. Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/geographia/article/view/13531>>. Acesso em: 18 maio 2020.

LANDER, Edgardo. *Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos*. In. LA COLONIALIDADE DEL SABER: eurocentrismo y ciencias sociales perspectivas latino-americanas. LANDER, Edgardo (compilador). Buenos Aires: CLACSO, 2000.

LEFEBVRE, Henry. *O direito à cidade*. Tradução Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2001. Disponível em: <<https://paisagensperifericas.files.wordpress.com/2015/03/henri-lefebvre-o-direito-c3a0-cidade3.pdf>>. Acesso em: 03 mai. 2019.

LEI nº11.639. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm>. Acesso em: 24 mar. 2019.

LEI nº 11.645. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm>. Acesso em 22 mar. 2019.

MAPA REVELA SEGREGAÇÃO RACIAL NO BRASIL. In. *Nexo jornal*, 09 dez. 2015. Disponível em: < <https://www.nexojornal.com.br/especial/2015/12/16/O-que-o-mapa-racial-do-Brasil-revela-sobre-a-segregação-no-país> >. Acesso em: 11 jan. 2019.

MARICATO, Ermínia. *Para entender a crise urbana*. 1ª Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

MARX, Karl. *O 18 de Brumário de Luís Bonaparte*. São Paulo: Boi Tempo, 2011.

Memória Porto Alegre: espaços e vivências. 1. ed. Porto Alegre: Ed. da Universidade-UFRGS/Secretaria Municipal de Cultura, 1991. v. 1. 144p. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/0B1tQ2XAFclGdenJuWnZQTVFKOGs/view_____>. Acesso em: 28 mai. 2018.

Mestre Borel: a ancestralidade negra em Porto Alegre. UFRGS. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/biev/producoes/mestre-borel-a-ancestralidade-negra-em-porto-alegre/>>. Acesso em: 20 dez. 2019.

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

_____. “La opción decolonial: desprendimiento y apertura. Um manifesto y un caso”. *Tabula Rasa*, n.8, p. 243-282, 2008.

_____, WALSH, Catherine; LINERA, Álvaro García. *Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento*. 2ª ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Del Signo, 2014.

QUIJANO, Aníbal. *Colonialidad y modernidad/racionalidad*. Perú Indig. 13(29): 11-20, 1992. Disponível em: <<https://www.lavaca.org/wp-content/uploads/2016/04/quijano.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2019.

_____, Anibal. *Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina*. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005. Disponível em: < http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf >. Acesso em: 17 out. 2019.

MIGNOLO, Walter D. “Desobediência epistêmica: a opção decolonial e o significado de identidade em política”. Tradução Ângela Lopes Norte. *Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade*, no 34, p. 287-324, 2008. Disponível em: <http://professor.ufop.br/sites/default/files/tatiana/files/desobediencia_epistemica_mignolo.pdf>. Acesso em: 25 abr.2019.

MIGNOLO, Walter; WALSH, Catherine; LINERA, Álvaro Garcia. *Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento*. 2ª ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Del Signo, 2014.

MONTEIRO, Charles. *Urbanização e modernidade: A construção social do espaço urbano*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1995.

MONTEIRO, Charles. “Porto Alegre no século XX: crescimento urbano e mudanças sociais”. Pg. 51 – 74. In. *Porto Alegre em destaque: História e cultura*. DORNELLES, Beatriz (org.) 1ª ED, Porto alegre: EDIPUCRS, 2004.

OLIVEIRA, Lúcia Lippi (org). *CIDADE: história e desafios*. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getulio Vargas, 2002.

PEREIRA, Nilton Mullet. “Ensino De História e Resistência: notas sobre uma História Menor”. *Revista @rquivo Brasileiro de Educação*, Belo Horizonte, vol. 5, nº.10, jan-abr, 2017. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/arquivobrasileiroeducacao/article/view/P.2318-7344.2017v5n10p103/12944>>. Acesso em: 10 set. 2018.

PEREIRA, Pedro Mulbersted; FREIRE, Ana Paula da Silva (org.). *Diálogos com Walter Benjamin: memórias e experiências educativas*. 1ª ed. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2018.

PERROT, Michelle. *Os excluídos da História: Operários, mulheres e prisioneiros*. Tradução: Denise Bottmann. 7ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. (Coordenadora). *Memória Porto Alegre: espaços E vivências*. Porto Alegre: Ed. da Universidade/UFRGS; Prefeitura Municipal de Porto Alegre, 1991.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. *Cidades visíveis, cidades sensíveis, cidades imaginárias*. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01882007000100002>. Acesso em: 10 abr. 2019.

Porto Alegre. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de cultura. “Lomba do Pinheiro”. UE/Porto Alegre, 2000. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/1oaPWOxYDt9g0uO5J6pd2ORHLPKM-BTL9/view>>. Acesso em: 24 abr. 2019.

Prefeitura Municipal de Viamão. “Prefeitura instaura regularização fundiária”. De 10 maio 2018. Disponível em: <<https://www.viamao.rs.gov.br/portal/noticias/0/3/4129/Prefeitura-instaura-Regularizacao-Fundiaria>>. Acesso em: 27 abr. 2019.

QUIJANO, Aníbal. “¡Qué tal Raza!” Disponível em: <<https://antropologiadeoutraforma.files.wordpress.com/2013/04/quijano-anibal-que-tal-raza.pdf>> Acesso em: 04 jun. 2018.

RANGEL, Natália Fonseca de Abreu. “O esvaziamento do conceito de gentrificação como estratégia política”. Disponível em: <<http://nau.ufsc.br/files/2016/06/O-esvaziamento-do-conceito-de-gentrificacao.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2019.

RATTERO, Carina (Comp.)” La escuela Inquieta: explorando nuevas versiones de la enseñanza y del aprendizaje”. Buenos Aires: Noveduc, 2013. Disponível em: <www.revistacseducacion.unr.edu.ar/ojs/index.php/.../article/.../232>. Acesso em: 20 abril 2019.

ROLNIK, Raquel. *Guerra dos lugares: A colonização da terra e da moradia na era das finanças*. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2015.

R.T. PAULA, Josiane Beloni de; LIMA, Valdemar de Assis. O ser humano como patrimônio: Uma possibilidade de salvaguarda de saberes e fazeres culturais. In.: PAIM, Elison Antonio; PEREIRA, Nilton Mullet. (organizadores). *Interfaces: educação e temas sensíveis na contemporaneidade*. 1ª ed. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2018.

SANTOS, Milton. *Metamorfoses do espaço habitado, fundamento teórico e metodológico da geografia*. São Paulo: Hucitec, 1988.

SILVA, Fernanda Oliveira da. et al. *Pessoas comuns, histórias incríveis: construção da liberdade na sociedade sul-rio-grandense*. Porto Alegre: UFRGS: EST Edições, 2017.

WALSH, Catherine. *Pedagogías Decoloniales. Prácticas Insurgentes de resistir, (re)existir e (re)vivir*. Serie Pensamiento Decolonial. Equador: Editora Abya-Yala, 2013. Disponível em: <<https://ayalaboratorio.com/2018/03/31/catherine-walsh-pedagogias-decoloniales-praticas-insurgentes-de-resistir-reexistir-e-reviver/>>. Acesso em: 22 mar. 2019

ANEXO I - Plano do Projeto

Disciplinas: História e Geografia

Conteúdo: Urbanização e Segregação

Objetivos: Através da exposição do vídeo e provocações feitas aos alunos é pretendido que eles se sensibilizem com as histórias contadas pelo Mestre Borel e demais personagens, se identifiquem como moradores da periferia, problematizem a vivência nessa região da cidade, debatam sobre o que significa viver nessas áreas e quais os problemas enfrentados diariamente. Dessa forma, serão os protagonistas da aula. Também proponho que produzam, através da escuta da fala dos moradores, as histórias da ocupação do território onde habitam. Uma história menor, que enxergue através dos relatos dos moradores as lutas e resistências para tornar a vida mais digna nas regiões segregadas da cidade. A ideia é que possam perceber a importância do protagonismo das “pessoas comuns” na construção, permanência ou modificação dos territórios onde habitam, e se sintam pertencentes ao local e também se percebam agentes de transformação da realidade em que vivem. Assim, propor uma nova leitura da história, com a valorização das histórias menores, das pessoas, dos corpos, da cidade.

Desenvolvimento:

1. Será exibido aos alunos o vídeo: “Areal da Baronesa” - Mestre Borel.
Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=pjNI-FFXVaE>. Com isso é pretendido que os alunos conheçam os processos que deram origem as regiões periféricas de Porto Alegre;
2. Os alunos serão questionados a respeito do personagem principal do vídeo. Serão abordadas questões sobre: se o conhecem, se sabem algo a seu respeito, se conhecem algum dos lugares que ele se refere. Se sabiam algo a respeito da história narrada;
3. Indagar sobre os lugares mostrados no vídeo;
4. Posteriormente uma projeção de fotos atuais da região central de Porto Alegre será apresentada para que auxilie na identificação da região em questão;

5. Organizados em círculo na sala de aula, os alunos serão questionados sobre a ocupação da região onde moram, se sabem como ocorreu, utilizando como metodologia a roda de conversa.

Avaliação: Participação em aula com contribuições pertinentes ao tema

Recursos: tv, pen drive com o referido documentário

Referencial:

WALSH, Catherine. *Pedagogías Decoloniales. Prácticas Insurgentes de resistir, (re)existir e (re)vivir*. Serie Pensamiento Decolonial. Equador: Editora Abya-Yala, 2013. Disponível em: <<https://ayalaboratorio.com/2018/03/31/catherine-walsh-pedagogias-decoloniales-praticas-insurgentes-de-resistir-reexistir-e-reviver/>>.

Acesso em: 22 mar. 2019.

“Borel areal da baronesa”. Direção: Anelise Guterres e Baba Dyba de Iemanjá. Roteiro: Ana Luiza Carvalho da Rocha. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=pjNI-FFXVaE>>. Acesso em: 10 out. 2018.

Disciplinas: História e Geografia

Conteúdo: Segregação Urbana

Objetivos: Promover a compreensão do que é segregação urbana e por que ela ocorre. A partir da fala do Mestre Borel que os alunos possam encontrar semelhanças ou pontos de convergência com a trajetória de seus familiares ou vizinhos e possam sentir-se protagonistas da história ao ver o Mestre Borel e reconhecê-lo como agente transformador da história.

Desenvolvimento:

1. Diálogos sobre os dados apresentados no texto do *Nexo Jornal*. Propor que os alunos pensem uma cidade sem segregação e planejem como seriam os espaços e as relações sociais. Questionar se eles acreditam que haveria desigualdades na disponibilização de serviços públicos. A partir disso propor a criação de um novo mapa para Porto Alegre: um mapa imaginado, um mapa da igualdade, um mapa onde não há segregação. Uma cidade do futuro. Quais as características eles pensam que teria essa cidade do futuro? Que papel eles acreditam que tem na construção dessa cidade, com relação ao protagonismo, luta política, valorização e afirmação da comunidade;
2. Sentados, formando um grande círculo, os alunos são convidados a relatar como é seu cotidiano no local onde moram e se viveram sempre naquele local ou já residiram em outros lugares;
3. Após todos relatarem suas experiências, são questionados sobre o dia a dia dos familiares; se trabalham ou estudam em outra região da cidade; como se deslocam até essas regiões; o tempo que demoram; como fazem quando precisam de atendimento médico; se tem momentos de lazer e se esse momento é desfrutado em locais públicos próximo de onde vivem;
4. Os conceitos de urbanização, segregação e gentrificação serão colocados no quadro e os alunos levantarão hipóteses sobre os significados desses termos.

Avaliação: Participação oral

Recursos: Cópias da matéria do Jornal Nexo, papel, caneta e lousa.

Referencial:

MAPA REVELA SEGREGAÇÃO RACIAL NO BRASIL. In. *Nexo jornal*, 09 dez. 2015. Disponível em: < <https://www.nexojornal.com.br/especial/2015/12/16/O-que-o-mapa-racial-do-Brasil-revela-sobre-a-segregação-no-país> >. Acesso em: 11 jan. 2019.

WALSH, Catherine. *Pedagogías Decoloniales. Prácticas Insurgentes de resistir, (re)existir e (re)vivir*. Serie Pensamiento Decolonial. Equador: Editora Abya-Yala,

2013. Disponível em: <<https://ayalaboratorio.com/2018/03/31/catherine-walsh-pedagogias-decoloniales-praticas-insurgentes-de-resistir-reexistir-e-reviver/>>. Acesso em: 22 mar. 2019

Disciplinas: História e Geografia

Conteúdo: Memória e identidade

Objetivos: Desenvolver um momento de escuta por parte dos alunos a fim de que possam perceber o protagonismo dos narradores na construção do território onde vivem.

Desenvolvimento: Roda de conversa.

Avaliação: Participação no processo de escuta durante a roda de conversa.

Recursos: Moradores Locais; Sala com cadeiras disponibilizadas em círculo.

Referencial:

“Borel areal da baronesa”. Direção: Anelise Guterres e Baba Dyba de Iemanjá. Roteiro: Ana Luiza Carvalho da Rocha. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=pjNI-FFXVaE>>. Acesso em: 10 out. 2018.

Mapa da segregação racial no Brasil. Disponível em: <<https://www.nexojornal.com.br/especial/2015/12/16/O-que-o-mapa-racial-do-Brasil-revela-sobre-a-segregação-no-país.>> Acesso em: 23 mar. 2019.

Disciplina: Educação Física

Conteúdo: Consciência corporal e expressão corporal

Objetivos:

1. Perceber integralmente o seu corpo, reconhecendo e identificando seus processos e movimentos;
2. Manifestar sentimentos, sensações internas e conteúdos mentais, por meio de movimentos representativos simbólicos do corpo, através de gestos, posturas e movimentos

Desenvolvimento:

1. Atividade dirigida pelo professor, explorando as possibilidades de movimento corporal, por segmentos e do corpo como um todo;
2. Atividade em grupos, na qual os mesmos deverão expressar através do corpo para os demais colegas, sentimentos e situações criadas por eles.

Avaliação: Participação na aula prática.

Recursos: Quadra esportiva da escola e celular para registro.

Referencial:

ROCHA, Ione Paula. *Consciência corporal, esquema corporal e imagem do corpo*. Corpus it Scientia, vol. 5, n°2, p. 26-26, setembro, 2009.

FREITAS, G. G. *O esquema corporal, a imagem corporal, a consciência corporal e a corporeidade*. Ijuí, RS: Editora UNIJUÍ, 1999.

FREIRE, João Batista. *Educação Como Prática Corporal*. João Batista Freire, Alcides José Scaglia. São Paulo: Scipione 2003.

BRIKMAN, L. *A Linguagem do movimento corporal*. São Paulo: Summus, 1989.

Disciplina: Artes

Conteúdo:

1. Improvisação Teatral;
2. Corpo e Espaço: o uso do espaço cênico e do gesto corporal na construção de uma dramaturgia;
3. Técnicas do Teatro do Oprimido.

Objetivos:

1. Vivenciar o uso do corpo expressivo e do espaço cênico como ferramentas do vocabulário teatral;
2. Aprender a utilizar o espaço cênico, organizando-o para uma efetiva comunicação dramaturgica;
3. Apropriar-se do teatro e da expressão corporal como lugares de discussão e de socialização da voz, onde questões relevantes para um indivíduo ou comunidade podem ser elaboradas.

Desenvolvimento:

1. Atividades práticas (jogos) visando à sensibilização do corpo e da escuta, bem como o estabelecimento da confiança entre os alunos;
2. Atividades teatrais de criação, leitura e interpretação de imagens corporais, inspiradas nas propostas do Teatro do Oprimido e nos contextos trabalhados pelo âmbito mais geral deste projeto;
3. Criação, por parte dos alunos, de esquetes teatrais;
4. Discussão e acompanhamento da experiência através de reflexão escrita.

Avaliação:

1. Participação nas atividades práticas e discussões;
2. Finalização, em prazo estabelecido, e acabamento adequado, das propostas cênicas que ficam sob responsabilidade dos alunos (produtos);
3. Reflexões escritas.

Recursos: Quadra do colégio e demais espaços do ambiente escolar, na medida em que estes se tornarem adequados à criação cênica, aparelho de som e celular para registro.

Referencial:

SPOLIN, Viola. *Improvisação para o teatro*. Tradução e revisão KOUDELA, Ingrid Dormien e AMOS, Eduardo José de Almeida. São Paulo: Perspectiva, 2010.

Disponível em: <https://www.slideshare.net/PIBID_Teatro2014/spolin-viola-improvisaoparaoteatro>. Acesso em: 27 abril 2019.

BOAL, Augusto. *Jogos para atores e não-atores (teatro)*. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2008.

Disponível em: <https://www.skoob.com.br/livro/44574#=_>. Acesso em: 27 abril 2019.