

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
Programa de Pós-Graduação em Educação – Conhecimento e Inclusão Social  
Curso de Doutorado Latino-Americano em Educação

Cauê Almeida Galvão

**(DE)CIVILIZA-TE:**  
**formação de professores de História e Ciências Sociais na Colômbia: tensões,**  
**complexidades e possibilidades decoloniais**

Belo Horizonte  
2023

Cauê Almeida Galvão

**(DE)CIVILIZA-TE:  
formação de professores de História e Ciências Sociais na Colômbia: tensões,  
complexidades e possibilidades decoloniais**

Tese apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social – Doutorado Latino-Americano da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação.

**Orientador:** Prof. Dr. Júlio Emílio Diniz-Pereira

Belo Horizonte  
2023

G182d  
T

Galvão, Cauê Almeida, 1990-

(De)civiliza-te [manuscrito] : formação de professores de História e Ciências Sociais na Colômbia: tensões, complexidades e possibilidades decoloniais / Cauê Almeida Galvão. -- Belo Horizonte, 2023.

126 f. : enc, il.

Tese -- (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Orientador: Júlio Emílio Diniz-Pereira.

Bibliografia: f. 123-126.

1. Educação -- Teses. 2. Professores de História -- Formação -- Colômbia -- Teses. 3. Professores de Ciências sociais -- Formação -- Colômbia -- Teses. 4. Professores -- Formação -- Colômbia -- Teses. 5. História -- Estudo e ensino -- Colômbia -- Teses. 6. Ciências sociais -- Estudo e ensino -- Colômbia -- Teses. 7. Descolonização -- Colômbia -- Teses. 8. Descolonização -- Aspectos educacionais -- Colômbia -- Teses. 9. Colômbia -- Educação -- Teses.

I. Título. II. Diniz-Pereira, Júlio Emílio. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 370.71

Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)

Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

Programa de Pós-Graduação em Educação – Conhecimento e Inclusão Social  
Curso de Doutorado Latino-Americano em Educação

**ATA DA DEFESA DE TESE DO ALUNO**

**CAUÊ ALMEIDA GALVÃO**

Realizou-se, no dia 25 de maio de 2023, às 18:00 horas, em plataforma virtual, a 928ª defesa de tese e 51ª defesa de tese de Doutorado Latino-Americano em Educação: Políticas Públicas e Profissão Docente, intitulada *(DE)CIVILIZA-TE: formação de professores de História e Ciências Sociais na Colômbia: tensões, complexidades e possibilidades decoloniais*, apresentada por CAUÊ ALMEIDA GALVÃO, número de registro 2019650406, graduado no curso de HISTÓRIA - AMÉRICA LATINA, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL, à seguinte Comissão Examinadora: Prof(a). Júlio Emílio Diniz Pereira - Orientador (UFMG), Prof(a). Nydia Constanza Mendoza Romero (Universidad Pedagógica Nacional de Colombia), Prof(a). Gerson Galo Ledezma Meneses (UNILA), Prof(a). Livia Maria Fraga Vieira (UFMG), Prof(a). Jorgelina Tallei (UNILA).

A comissão considerou a tese: APROVADA. Recomenda-se que a tese, em razão de suas contribuições, seja divulgada por meio da publicação de artigos e demais textos acadêmicos.

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.

Belo Horizonte, 25 de maio de 2023.

Prof(a). Júlio Emílio Diniz Pereira (Doutor)

Prof(a). Nydia Constanza Mendoza Romero (Doutora)

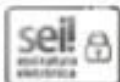
Prof(a). Gerson Galo Ledezma Meneses (Doutor)

Prof(a). Livia Maria Fraga Vieira (Doutora)

Prof(a). Jorgelina Tallei (Doutora)



Documento assinado eletronicamente por Julio Emílio Diniz Pereira, Professor do Magistério Superior, em 30/05/2023, às 19:54, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.743, de 13 de novembro de 2020](#).



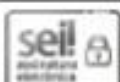
Documento assinado eletronicamente por Nydia Constanza Mendoza Romero, Usuária Externa, em 30/05/2023, às 20:40, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.743, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por Jorgelina Ivana Tallei, Usuária Externa, em 30/05/2023, às 20:41, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.743, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por Gerson Galo Ledezma Meneses, Usuário Externo, em 30/05/2023, às 23:06, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.743, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por Livia Maria Fraga Vieira, Membro, em 06/06/2023, às 19:48, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.743, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufmg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_organizacao\\_externa=0](https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_organizacao_externa=0), informando o código verificador 2293368 e o código CRC B5CA70F6.

Dedico esta tese ao meu irmão Luis Yori que,  
infelizmente, nos deixou em 2021.

## AGRADECIMENTOS

Ao chegar ao fim dessa longa jornada acadêmica, há muitas pessoas que tenho a agradecer por diversos motivos.

Inicialmente, quero agradecer a minha família que me aguentou durante esses quatro longos e intermináveis anos, em especial, minha esposa Mirza Baldé, meu filho Gabriel Almeida, minha mãe Rita Almeida, meu pai Luis Galvão, minha madrasta Ivânia Betiol e minha tia Almerinda Almeida (Mi).

Também desejo agradecer especialmente aos entrevistados, que somaram esforços para me receber e poder trocar boas ideias em prol da luta de uma educação crítica e definitivamente descolonizadora. Dessa maneira, agradeço a Sandra Patrícia Rodríguez, Nilson Javier Ibagón Martín, Álvaro Alejandro Orozco, Hernando Bayona Rodríguez, Diego Hernán Arias Gómez, Orlando Silva Briceño, Nancy Palacios Mena e Santiago Castro-Gómez.

Agradeço à Universidade Federal de Minas Gerais, ao curso de Doutorado Latino-Americano em Educação que me acolheu nos últimos quatro anos e onde pude aprender com muitas pessoas que convivi naquele espaço. E à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo financiamento durante os quatro anos desse percurso.

Deixo um especial abraço ao meu orientador Júlio Emílio Diniz Pereira, que aceitou me orientar quando nem eu mesmo mais acreditava nessa possibilidade.

Também deixo um agradecimento aos meus professores do Doutorado da UFMG: Dra. Livia Maria Fraga Vieira, Dra. Nilma Lino Gomes, Dra. Dalila Andrade Oliveira, Dr. Leôncio José Gomes Soares, Dra. Maria José Batista Pinto Flores, Dr. Francisco Ângelo Coutinho, Dr. Luiz Alberto Oliveira Gonçalves.

Agradeço também aos colegas feitos na Faculdade de Educação e no Doutorado Latino-Americano em especial Diana Maritza Vanegas García, Anna Rachel Mendes Gontijo Mazoni, Lianny Sánchez López, Ingrid Lorena Torres Gamez, Sara Evelin Urrea Quintero, Kildo Adevaír dos Santos, Sullivan Ferreira de Souza, Maikel Pons Giralt, Lucas Felicetti, Lucas Ramos Martins, Uyara Salles, Renan Senra Barbosa, Jordanna Rocha de Almeida, Luciana Braga.

Agradeço ainda aos meus mestres formadores que nunca deixaram de estar ao meu lado e torcer pelo meu sucesso acadêmico desde o início do percurso no longínquo 2011, como Dra. Maria Emília Monteiro Porto (UFRN), Dr. Raimundo Nonato (UFRN), Dr. Sebastião Vargas Netto (UFRN), Dra. Sandra Erickson (UFRN), Dr. Durval Muniz Albuquerque Júnior (UFRN), Dr. Haroldo Loguércio Carvalho (UFRN), Dr. Gerson Galo Ledezma Meneses (UNILA), Dra. Cleusa Gomes (UNILA), Dr. Samuel Quirino Oliveros Calderón (UNILA), Dr. Paulo Renato da Silva (UNILA), Dra. Rosângela de Jesus Silva (UNILA), Dr. Pedro Afonso Cristóvão dos Santos (UNILA), Dra. Mirian Santos Ribeiro de Oliveira (UNILA), Dr. Rodrigo Faustinoni Bonciani (UNILA).

Sem todos esses mestres as ideias críticas e o pensamento latino-americanista não estariam presentes no meu pensamento e na minha atuação como professor e pesquisador.

Agradeço aos amigos que fizeram parte de minha formação como Denise Zambonato, Angélica Pereira, Raquel Silva, Isabela Silva, Valtércio Moreira, Renato Galdino, Cláudia do Valle e tantos outros.

Agradeço, enfim, a todos os que me auxiliaram e somaram esforços para que finalmente este trabalho pudesse ser concluído.

Aonde quero chegar?

A esta ideia: que ninguém colonializa inocentemente, que tampouco ninguém colonializa impunemente; que uma nação que colonializa, que uma civilização que justifica a colonização e, portanto, a força, é uma civilização enferma, moralmente ferida, que irresistivelmente, de consequência em consequência, de negação em negação, é que chama a seu Hitler, quero dizer, seu castigo. [...]

Se de minha parte recordei alguns detalhes dessas horríveis carnificinas, não é, de nenhuma maneira, por deleite sombrio, mas porque penso que não nos desfaremos tão facilmente dessas cabeças de homens, dessas colheitas de orelhas, destas casas queimadas, dessas invasões godas, deste sangue que fumeja, dessas cidades que se evaporam no fio da espada.

Esses fatos provam que a colonização, repito, desumaniza o homem mesmo o mais civilizado; que a ação colonial, a empreitada colonial, a conquista colonial, fundada sobre o desprezo do homem nativo e justificada por esse desprezo, tende inevitavelmente a modificar aquele que a empreende; que o colonizador, ao habituar-se a ver no outro a besta, ao exercitar-se em tratá-lo como besta, para acalmar sua consciência, tende objetivamente em transformar-se ele próprio em besta. Esta ação, este golpe devolvido pela colonização, era importante assinalar.

*Aimé Césaire*

(In: Discurso sobre o Colonialismo, 1950)

## RESUMO

Esta tese discute a formação acadêmico-profissional de professores de História e Ciências Sociais na Colômbia com foco no colonialismo e na decolonialidade, processos de construção históricos e historiográficos na América Latina que carregam em seu bojo a carga do processo de colonização, tornando esse elemento o principal responsável pelo avanço civilizatório de Estados-nações. Entretanto, a realidade histórica demonstra que a colonização e o sistema escravagista sobrevivem, principalmente, nos processos educativos do ensino de História. Percebeu-se a necessidade de articular essas constatações à formação de professores e, por conseguinte, o ensino sobre América Latina, Colonialismo e Colonialidade, no cenário colombiano atual. Propõe-se, como objetivo geral, analisar os processos e conflitos de formação em nível superior dos professores de História na Colômbia com foco no colonialismo e na decolonialidade e, como objetivos específicos, caracterizar a formação de professores por meio do histórico da legislação educativa nacional e seus conflitos com o campo das ciências sociais; identificar, no contexto colombiano, a aprendizagem crítica decolonial na formação acadêmico-profissional de professores de História e caracterizar o pensamento histórico e historiográfico latinoamericano, o pensamento crítico ao eurocentrismo e o processo histórico de colonialidade entre estudantes, docentes e coordenadores de programas de formação acadêmico-profissional de professores de História, na Colômbia, visando a possibilidade de um ensino de História decolonial. Trata-se de pesquisa exploratória sob abordagem qualitativa, instrumentalizada por análise documental e entrevistas. Quanto aos dados das fontes históricas e historiográficas no ensino de História, percebe-se a potencialidade de análise da colonialidade do poder-saber-ser em conexão com o pensamento da Análise Crítica do Discurso (ACD). Portanto, investigou-se como se dá a formação acadêmico-profissional de professores de História na Colômbia, assim como as concepções no processo de formação sobre colonialismo e colonialidade, procurando aprofundar o processo de transformação dos referenciais críticos para a formação dos professores de História na Colômbia e, conseqüentemente, na América Latina.

**Palavras-chave:** formação de professores; ensino de história; colonialismo; colonialidade; Colômbia



## ABSTRACT

This dissertation discusses History and Social Sciences teachers education programs in Colombia with a focus on colonialism and decoloniality, historical and historiographical construction processes in Latin America that carry in their wake the burden of the colonization process, making this element the main responsible for the civilizing advance of nation states. However, the historical reality demonstrates that colonization and the slave system survive, mainly, in History teacher education. There was a need to link these findings to teacher education and, consequently, teaching about Latin America, Colonialism and Coloniality, in the current Colombian scenario. It is proposed, as a general objective, to analyze the processes and conflicts of higher education of History teachers in Colombia with a focus on colonialism and decoloniality and, as specific objectives, to characterize teacher education through the history of national educational legislation and its conflicts with the field of social sciences; identify, in the Colombian context, critical decolonial learning in History teacher education programs and characterize Latin American historical and historiographical thinking, critical thinking towards Eurocentrism and the historical process of coloniality among students, teachers and coordinators of History teachers education programs in Colombia, aiming at the possibility of decolonial History teaching. This is an exploratory research under a qualitative approach, instrumentalized by documental analysis and interviews. This is an exploratory research under a qualitative approach, instrumentalized by documental analysis and interviews. As for the data from historical and historiographical sources in the teaching of History, the analysis potentiality of the coloniality of the power-to-know-to-be is perceived in connection with the thought of Critical Discourse Analysis (CDA). As for the data from historical and historiographical sources in the teaching of History, the analysis potentiality of the coloniality of the power-to-know-to-be. It has been investigated how History teacher education takes place in Colombia, as well as the conceptions in the training process about colonialism and coloniality, seeking to deepen the process of transformation of critical references for History teachers education programs, History in Colombia and, consequently, in Latin America.

**Keywords:** teacher education; history teaching; colonialism; coloniality; Colombia

## RESUMEN

Esta tesis aborda la formación académico-profesional de los docentes de Historia y Ciencias Sociales en Colombia con enfoque en el colonialismo y la decolonialidad, procesos de construcción histórica e historiográfica en América Latina que arrastran a su paso el lastre del proceso de colonización, siendo este elemento el responsable por el avance civilizatorio de los estados-nación. Sin embargo, la realidad histórica demuestra que la colonización y el sistema esclavista sobreviven, principalmente, en los procesos educativos de enseñanza de la Historia. Existía la necesidad de vincular estos hallazgos a la formación docente y, en consecuencia, a la enseñanza sobre América Latina, Colonialismo y Colonialidad, en el escenario colombiano actual. Se propone, como objetivo general, analizar los procesos y conflictos de la formación superior de los profesores de Historia en Colombia con un enfoque de colonialismo y decolonialidad y, como objetivos específicos, caracterizar la formación docente a través de la historia de la legislación educativa nacional y sus conflictos. con el campo de las ciencias sociales; identificar, en el contexto colombiano, el aprendizaje crítico decolonial en la formación académico-profesional de los profesores de historia y caracterizar el pensamiento histórico e historiográfico latinoamericano, el pensamiento crítico hacia el eurocentrismo y el proceso histórico de colonialidad entre estudiantes, docentes y coordinadores de programas de formación académico-profesional Profesores de Historia en Colombia, apuntando a la posibilidad de una enseñanza de la Historia decolonial. Se trata de una investigación exploratoria bajo un enfoque cualitativo, instrumentalizada por análisis documental y entrevistas. En cuanto a los datos de fuentes históricas e historiográficas en la enseñanza de la Historia, se puede ver el potencial para analizar la colonialidad del poder-saber-ser en conexión con el pensamiento del Análisis Crítico del Discurso (ACD). En cuanto a los datos de fuentes históricas e historiográficas en la enseñanza de la Historia, la potencialidad de análisis de la colonialidad del poder-saber-ser. Por ello, se investigó cómo se da la formación académico-profesional de los profesores de Historia en Colombia, así como las concepciones en el proceso formativo sobre el colonialismo y la colonialidad, buscando profundizar en el proceso de transformación de referentes críticos para la formación de profesores de Historia en Colombia Colombia y, en consecuencia, en América Latina.

**Palabras clave:** formación docente; enseñanza de la historia; colonialismo; colonialidad; Colombia.

## **LISTA DE ILUSTRAÇÕES**

<b>Quadro 1 -</b>	Formação de professores de História e Ciências Sociais na Colômbia	<b>37</b>
-------------------	--	-----------

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

ACD	Análise do Discurso Crítico
ACH	Academia Colombiana de Historia
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBU	Ciclo Básico Único
FIDH	Federação internacional de Direitos Humanos
PISA	Programme International for Student Assessment
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UNILA	Universidade Federal da Integração Latino-Americana

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>2</b>	<b>O ENSINO DE HISTÓRIA COLONIAL E “EUROMODERNO” NA COLÔMBIA .....</b>	<b>20</b>
<b>3</b>	<b>A CONSOLIDAÇÃO DO PADRÃO “EUROCENTRADO” NO ENSINO DE HISTÓRIA NA COLÔMBIA .....</b>	<b>27</b>
<b>4</b>	<b>A CONDIÇÃO DA DISCIPLINA ESCOLAR “HISTÓRIA” NAS LEGISLAÇÕES EDUCACIONAIS COLOMBIANAS .....</b>	<b>36</b>
	4.1 O modelo nacional-patriótico ou a “primeira geração” .....	39
	4.2 A profissionalização da História ou “segunda geração” .....	46
	4.3 Interdisciplinaridade e Ciências Sociais ou “terceira geração” .....	48
<b>5</b>	<b>O PROCESSO DE PROFISSIONALIZAÇÃO DO CAMPO DA HISTÓRIA E SUA INFLUÊNCIA SOBRE OS MANUAIS ESCOLARES DESSA ÁREA NA COLÔMBIA .....</b>	<b>54</b>
	5.1 Manual de Historia de Colombia: profissionalização e colonialidade do poder-saber .....	55
	5.2 O Manual de Historia de Colombia e as interpretações sobre a independência .....	57
<b>6</b>	<b>O QUE DIZEM AS PRINCIPAIS REFERÊNCIAS COLOMBIANAS DO CAMPO DO ENSINO E DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA? .....</b>	<b>59</b>
	6.1 Sandra Patricia Rodríguez .....	60
	6.2 Diego Hernán Arias Gómez .....	77
	6.3 Hernando Bayona Rodríguez .....	83
	6.4 Nilson Javier Ibagón Martín .....	88
	6.5 Orlando Silva Briceño .....	90
	6.6 Álvaro Alejandro Rossi Orozco .....	100
	6.7 Santiago Castro-Gómez .....	106
<b>7</b>	<b>CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>118</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>121</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Este estudo buscou analisar a formação acadêmico-profissional de professores de História e Ciências Sociais na Colômbia com foco no colonialismo e na decolonialidade, bem como compreender os prováveis conflitos entre essas duas áreas no campo educacional colombiano.

Esse foco na discussão decolonial, nesta tese, se justifica por entendermos que esses elementos, quando pensados no âmbito educacional, são percebidos como um pensamento teleológico que tem como “ponto zero” (CASTRO-GOMÉZ, 2005) o europeu supostamente superior (sic) como gênese da organização humana – o que condiciona todos os outros elementos humanos como presumivelmente inferiores (sic), pressupondo, assim, um modelo linear de educação.

Em consonância com essa perspectiva decolonial, os principais pontos de debate e de ensino-aprendizagem na formação acadêmico-profissional de professores de História e Ciências Sociais na Colômbia e a posterior atuação desses profissionais no ensino básico e médio desse país giram em torno de supostos avanços dessa civilização, bem como a dita “descoberta” de selvagens com os quais heroicamente tiveram de lutar para levar o “civilismo europeu” para o Novo Mundo.

A realidade histórica aponta, porém, que a colonização e o sistema escravagista sobrevivem nessa região do planeta em outras roupagens, sobretudo, por meio do ensino tradicional-colonial de História. O método e os padrões normativos de ensino dessa disciplina, em geral, reportam aos colonialismos nos processos de saberes e de construção de identidades forjadas na suposta superioridade do colonizador e da guetização do colonizado. De acordo com Da Conceição e Dias (2011, p.174), “o ensino de História permanece como o espaço no qual as sociedades disputam as memórias possíveis sobre si mesmas e projetam futuros coletivos”. Isto se constitui em desafio às propostas que procuram reduzir o isolamento cultural entre as nações latino-americanas.

Nesse sentido, a perspectiva da *colonialidad* dos saberes e dos poderes evidencia a possibilidade de criação europeia de uma identidade histórica sobre a zona latino-americana,

conforme assevera Quijano (2005, p. 2), ao referir que “a ideia de raça foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista.”

Assim, defendemos a necessidade de se repensarem dicotomias (civilizado/selvagem, moderno/não moderno, primeiro mundo/terceiro mundo, entre outras) normalmente presentes na formação acadêmico-profissional de professores de História na Colômbia e na América Latina, por meio da historicidade desses processos de formação, da análise sobre os possíveis conflitos entre o campo da História e das Ciências Sociais nesse país, bem como dos diálogos entre colonialismo, decolonialidade e aspectos históricos locais.

Esta pesquisa tem, então, como **problema central** analisar a formação acadêmico-profissional de professores de História e Ciências Sociais na Colômbia. Para tal, investigou-se como a disciplina de História é compreendida nesse país e os prováveis conflitos com o campo das Ciências Sociais. Além disso, discutiram-se, ao final deste trabalho, percepções sobre o pensamento histórico e historiográfico latino-americano, pensamento crítico ao eurocentrismo e o necessário processo histórico de decolonialidade.

Sendo assim, esta investigação acadêmica foi realizada no campo de estudos da docência e da formação acadêmico-profissional de professores de História e Ciências Sociais na Colômbia e os conceitos abordados orbitam a temática do ensino de História decolonial e da formação crítica de professores em História e Ciências Sociais nesse país.

Apesar da extensa produção acadêmico-científica que fundamenta essa discussão, o currículo, o pensamento crítico, a psicologia cognitiva, entre outros, quanto à formação de professores e aos referenciais críticos no processo de colonialismo e decolonialidade que segmentam essa formação, nenhuma pesquisa foi encontrada. No que se refere especificamente às escolas básicas, diversas análises foram encontradas, porém o mesmo não ocorreu quanto à formação em nível superior de professores em História, em que, novamente, nenhum estudo foi encontrado.

Com essa junção entre a formação docente e o pensamento crítico histórico decolonial, pretendeu-se pensar outros modelos transformadores para o ensino de História na formação de professores em nível superior na Colômbia e na América Latina, com o apoio das correntes de pensamento crítico sobre colonialismo e decolonialidade, pois, entende-se a importância da ressignificação do entendimento oficial da conquista-colonização na região latino-americana. Como elucidada Mignolo (2007, p. 28), “a América nunca foi um continente que tivesse que se descobrir, mas sim uma invenção forjada durante o processo da história colonial europeia e a consolidação e expansão das ideias e instituições ocidentais.”

Dessa maneira, pensar a formação de professores de História na Colômbia e na América Latina sem levar em consideração o pensamento crítico sobre o processo constitutivo dos artefatos históricos, os padrões historiográficos e os símbolos e mitos nacionais desde a perspectiva decolonial, limita o processo compreensivo de um sistema-mundo de fato complexo, pois entende-se que:

Considerar o sistema mundo como moderno-colonial é deixar que o espaço fale haja vista que é o espaço-mundo como um todo que se conforma, e não o mundo visto como se fosse estágios distintos da Europa e, assim, um evolucionismo em que os lugares e as regiões do mundo são silenciados. (QUENTAL, 2012, p.18)

Segundo o educador colombiano Jaime Parra (2015, p. 32), somente a transformação dos ambientes e dos conteúdos educacionais poderão propiciar “o vínculo educação e decolonialidade, contribuidor da construção de um sentido amplo de pertencimentopedagógico, mais além da atenção às necessidades imediatas do mercado profissional ou da transmissão de determinado projeto de nação.”

Entende-se, por conseguinte, que a interculturalidade no âmbito da educação somente será possível se for atrelada à decolonialidade, tornando visíveis os dispositivos de poder e, como estratégia, procurando construir relações de saberes, ser, poder e da própria vida, completamente distintas. Complementa Freire (2011, p. 26) que nenhuma pedagogia realmente libertadora pode apartar-se dos oprimidos, tornando-os seres desditados, alvos de um tratamento humanitarista, na tentativa da imposição de modelos/exemplos procedentes dos opressores, posto que “os oprimidos não de ser o exemplo para si mesmos, na luta por sua redenção.”

Diante dessas premissas, **questões norteadoras** desta pesquisa emergiram: de que maneira ocorre o processo de formação acadêmico-profissional de professores de História e Ciências Sociais na Colômbia? Caso existam, como são ensinados os temas colonialismo e decolonialidade nessa formação? Como acontece o conflito, se há algum, entre as Ciências Sociais e a História na educação escolar e formação docente na Colômbia? Quais as possibilidades de se desenvolver uma formação de professores de História decolonial nesse país?

Ao buscar responder a esses questionamentos definimos, como **objetivo geral** desta pesquisa, analisar os processos de formação em nível superior dos professores de História e Ciências Sociais na Colômbia com foco no colonialismo e na decolonialidade. E, como **objetivos específicos**: 1. Caracterizar a formação de professores por meio do histórico da



legislação educacional colombiana e os prováveis conflitos entre os campos da História e das Ciências Sociais; 2. Identificar, no contexto colombiano, a aprendizagem crítica decolonial na formação acadêmico-profissional de professores de História e Ciências Sociais; e, finalmente,

3. Caracterizar o pensamento histórico e historiográfico latino-americano, o pensamento crítico ao eurocentrismo e o processo histórico de colonialidade entre estudantes, docentes e coordenadores de programas de formação acadêmico-profissional de professores de História e Ciências Sociais, na Colômbia, visando a possibilidade de um ensino de História decolonial na região.

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa e embasada em entrevistas com as referências colombianas do campo do ensino e da formação de professores de História, a partir de uma análise mais detalhada da experiência social de pessoas e grupos de pessoas – o que permitiu superar as abordagens dicotômicas da relação investigador/investigado e entender os interlocutores como narradores ativos, capazes de estabelecer acordos em condições recíprocas.

Para Denzin e Lincoln (2006), a pesquisa qualitativa pode ser considerada um conjunto de conhecimentos, termos e pressupostos que permeiam vários acontecimentos históricos. Ela situa o observador no mundo, transformando-o em uma série de representações em que o pesquisador estuda e busca entender ou interpretar os fenômenos, com base na aceção que as pessoas atribuem a algo específico.

Ao elicitar sobre a importância das entrevistas na pesquisa qualitativa, Goldenberg (2005, p. 47) aponta que elas evitam vieses, “tornando difícil para o pesquisado a produção de dados que fundamentem de modo uniforme uma conclusão equivocada, e torna difícil para o pesquisador restringir suas observações de maneira a ver apenas o que sustenta seus preconceitos e expectativas.” À luz de Fals Borda (1999, p. 73), buscou-se, a partir dos diálogos constituídos, “uma vivência necessária para progredir na democracia, como um complexo de atitudes e valores e como um método de trabalho que dá sentido à práxis no terreno.”

Este estudo foi pautado, então, em trabalhos sobre o ensino e a formação de professores de História e Ciências Sociais na Colômbia e em entrevistas realizadas presencialmente com pensadores que são referências importantes no campo da formação docente em História e Ciências Sociais desse país, para que pudéssemos ampliar a discussão sobre o possível conflito ocorrido dentro desses dois campos na educação escolar colombiana, bem como suas motivações históricas e normativas.

A seleção das pessoas entrevistadas nesta investigação acadêmica foi realizada a partir de indicações recebidas sobre quem seriam as maiores referências no campo da pesquisa sobre o ensino e a formação docente em História e Ciências Sociais na Colômbia.

Cabe ressaltar que esse campo não é amplo no país. A Colômbia tem atualmente apenas quinze cursos de graduação em História (sendo um em *Historia e Arquivística* ofertado na *Universidad Industrial de Santander* e um inativo na *Universidad de Caldas*). A maior parte deles é de formação profissional. Apenas dois cursos são Licenciaturas em História e um Licenciatura em Filosofia e História (*Universidad La Gran Colombia*). Esses cursos foram criados em períodos diversos, a partir da fundação da *Academia Colombiana de Historia* (ACH) e essa organização teve importância na interpretação histórica do país e na produção de livros didáticos, como aponta Rodríguez Ávila (2013, p. 103):

*Entre la conformación de la primera academia departamental en 1903 y el reconocimiento oficial por parte del Congreso de la República a estas iniciativas en 1928 la ACH y las élites regionales promovieron la conformación de quince centros de historia, once entre 1905 y 1911 en el marco de los preparativos para la celebración del Centenario de la Independencia. En este período, solamente el de Cartagena se transformó en Academia de Historia de Cartagena de Indias.*

Dessa maneira, ao recorrer à trajetória histórica da formação acadêmico-profissional de professores em História na Colômbia, considera-se que o ponto de partida foi a fundação da *Academia Colombiana de Historia*, pois “*la fundación de la Academia constituye un momento de síntesis de la tradición que se intentó crear con la incorporación de la historia patria como disciplina escolar y con la construcción del discurso histórico de las instituciones que la antecedieron.*” (RODRÍGUEZ ÁVILA, 2013a, p. 257).

Desde a sua gênese, traçou-se, então, o processo histórico da formação de professores de História na Colômbia em diálogo constante com a construção/manutenção dos pressupostos pedagógicos e epistemológicos do ensino de História nesse país.

Em razão disso, buscou-se contemplar as principais correntes do pensamento educacional nessa área e suas perspectivas históricas, políticas e pedagógicas. Propõe-se, então, o debate a partir de autores que constituem o campo de estudos da *enseñanza de la historia* e a *enseñanza de las ciencias sociales* no continente latino-americano, com ênfase nas obras de pensadores colombianos e o sistema de formação acadêmico-profissional de professores de História e Ciências Sociais naquele país.

Acrescem-se pensadores latino-americanos vinculados à proposta crítica histórica da colonialidade-decolonialidade, tais como Dussel (1991; 1994), Quijano (1992; 2000), Mignolo (2003; 2007), Grosfoguel (2009), Segato (2010), Da Conceição e Dias (2011) e Freire (2011).

A análise teórica e documental permitiu uma visão mais abrangente dos objetos

estudados, dimensões de tempo e compreensão social, o que “favorece a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, entre outros.” (CELLARD, 2008, p. 295). Nesse sentido, os documentos analisados foram as regulamentações educacionais que envolvem a História e as Ciências Sociais, bem como os manuais didáticos mais difundidos e utilizados durante o século XX.

Na parte “empírica” desta tese, realizou-se uma descrição da realidade educacional colombiana – mais especificamente, do ensino e da formação acadêmico-profissional de professores de Ciências Sociais e História – por meio de entrevistas a sete pessoas consideradas as principais referências nessas áreas, na Colômbia. A interpretação dessa realidade contou com o aporte de pensadores latino-americanos, por entendermos que, para compreender o nosso mundo, é preciso pensar com nossas próprias cabeças e observar com nossos próprios olhos a realidade latino-americana de povos historicamente colonizados e submetidos a inferiorização seletiva no tempo histórico.

Quanto à análise dos dados provenientes das fontes históricas e historiográficas sobre o ensino de História na Colômbia e das entrevistas, utilizou-se a análise da colonialidade do poder-saber-ser em conexão com o pensamento da Análise Crítica do Discurso (ACD), ao considerar a assertiva de Ruth Wodak (2004, p. 225) de que “três conceitos são indispensáveis para a ACD: o conceito de poder, o conceito de história e o conceito de ideologia.”

A partir desses conceitos e teorias de análise, buscou-se investigar o discurso eurocêntrico presente nos processos históricos latino-americanos, o forjamento da memória social ocorrido na Colômbia e na América Latina, assim como reconstruir seus respectivos silenciamentos, tendo em vista que “a ACD almeja investigar criticamente como a desigualdade social é expressa, sinalizada, constituída, legitimada, e assim por diante, através do uso da linguagem (ou no discurso).” (WODAK, 2004a, p. 225)

Por isso, utilizamos, nesta pesquisa, uma teoria que apoia a análise crítica do discurso, vinculada diretamente ao pensamento crítico-histórico da colonialidade na zona latino-americana, por acreditarmos na possibilidade de complementaridade entre as teorias e a possibilidade prática de produzir, por meio delas, críticas ao silenciamento articulado institucionalmente e, ainda, como se constitui a história e a formação acadêmico-profissional de professores de História na sociedade colombiana.

Por fim, informamos que esta tese está organizada em sete capítulos, em termos do conteúdo temático e da apreensão linear do leitor. Como visto, o capítulo introdutório adianta alguns aspectos relacionados à temática escolhida, o objetivo geral e os objetivos específicos, contemplando também os procedimentos metodológicos que subsidiaram a elaboração deste estudo.

O segundo capítulo discorre sobre o ensino colonial e “euromoderno” de História na Colômbia dentro de contextos de colonização na região latino-americana e suas imbricações com o Estado e a educação.

No terceiro capítulo, apresentamos a tessitura do processo de forjamento e consolidação de uma história única, além das implicações quanto ao racismo, a destruição de culturas e a padronização do ensino. O quarto capítulo apresenta os momentos e tratamentos da História dentro das legislações educacionais da Colômbia, fazendo uma reconstituição histórica do processo de construção da História como ciência, bem como dessa ciência como método de ensino regular.

No quinto capítulo, nos detemos à primeira grande ruptura dos poderes hegemônicos na construção da história e do ensino de História na Colômbia, com a ascensão da profissionalização da História no país e sua influência sobre os manuais escolares dessa área.

No sexto capítulo, sistematizamos, por meio das análises das entrevistas, as ideias defendidas pelas principais referências colombianas do ensino e da formação de professores de História e Ciências Sociais no país. Ao abranger as considerações finais, o sétimo capítulo apresenta reflexões sobre o estudo realizado.

Destaca-se ainda nesta tese, que a sua produção é feita por um autor vinculado diretamente a formação latino-americana, com ênfase no debate decolonial de reconstrução das interpretações eurocentradas do ensino de história em toda a América Latina e países historicamente colonizados.

Este fator, reitera a importância da ampliação dos debates e discussões sobre a formação acadêmico-profissional dos futuros professores de História em um continente historicamente relegado a uma categoria secundária de interpretação. Portanto, trata-se nesta obra, de propor um debate crítico e decolonial não apenas na Colômbia, mas em toda a região latino-americana.

## 2 O ENSINO DE HISTÓRIA COLONIAL E “EUROMODERNO” NA COLÔMBIA

O contexto de colonização na região latino-americana tomou para si, por meio de uma elite crioula e luso-brasileira, a obrigação de estabelecer um imaginário de sociedade historicamente inventada e o elemento construído no tempo histórico euromoderno<sup>1</sup> de sujeitos concebidos como “selvagens, inferiores e preguiçosos” (sic), e consolidou-se, a partir do século XIX, com a imposição de novos Estados-nação por meio de uma elite com vínculos europeus supostamente superiores aos demais povos conviventes no mesmo espaço.

Essa conjuntura aconteceu, sobretudo, a partir da necessidade de codificar uma unidade identitária nacional, ou seja, demarcar um padrão nacional de ser humano que relegou os negros e indígenas a elementos estáticos e obsoletos para a “modernidade”. A fundamentação de uma identidade nacional e de um Estado-nação unificado condicionou e condenou todos os povos colonizados, desde 1492, a apêndices da história europeia.

A ideia infundada de uma história dita “uni-versal” expõe de forma inequívoca o padrão dominante dos europeus sobre os povos colonizados. Quando falamos em história “uni-versal”, por meio do condicionamento colonial imposto pelos europeus, não se trata de narrativas históricas múltiplas sobre diferentes regiões do globo, mas uma versão única da história, inventada, consolidada e imposta pelos povos europeus que extorquiram e saquearam a América, África e Ásia.

Ainda que invencionista e segregadora, a imposição narrativa suavizou o impacto gerado por séculos de violência, estupros, extorsões, espoliações, escravizações de corpos e mentes, no padrão de entendimento dos povos colonizados. Além disso, esse processo de suavização se torna efetivo, ao observarmos o modelo de construção padrão de ensino escolar da disciplina de História na Colômbia e na América Latina.

Portanto, ao nos depararmos com a consolidação dos Estados-nação na região latino-americana, em especial na Colômbia, emergem os projetos políticos de solidificação do padrão colonial por meio do ensino de História. Nesse sentido, a Colômbia teve como fator propulsor desse discurso normativo-escolar da História a fundação da *Academia Colombiana de Historia* (ACH), como descrito:

*En esta coyuntura, apenas iniciado el siglo XX se promulgaba la Ley*

---

<sup>1</sup> Definimos como “euromoderno” o discurso perpetrado pelos europeus colonizadores desde o princípio da invasão e saque do território. No interior desse discurso, nos deparamos com as ideias de racismo, superioridade, modernidade e colonialidade.

*Orgánica de Instrucción Pública y se creaba la Academia Colombiana de Historia; estos dos acontecimientos estrechaban aún más los lazos entre educación-enseñanza e historia. La primera institucionalizaba la historia como un saber escolar que aportaría a la restauración de la formación moral de los colombianos, mientras que la segunda – pretensiones científicas - avanzaba en la consolidación de sus por cuanto se instalaba en ese paradigma positivista del conocimiento, siempre asociada, por supuesto, con el propósito de sustentar la existencia de una idea de nación. En el artículo - Será tarea esencial de la Academia y de sus estatutos se afirmaba que: trabajar en la difusión constante de libros y estudios referentes a la historia nacional, en procurar su creciente conocimiento y su eficaz enseñanza, y en despertar y avivar el interés por el pasado de la patria, con permanente criterio de imparcialidad y exactitud, honrando y enalteciendo la vida y obras de sus grandes hombres. (BETANCOURT, 2007 apud GONZALES LARA, 2011, p. 24)*

Nesse panorama do início do século XX, na fusão da ascensão mundial do nacionalismo como forma de legitimação da força da elite mínima sobre a massa de pessoas esquecidas na história por questões racialistas e a usurpação dos territórios e símbolos, é que se instala o ensino de História, pensado não como um instrumento de geração de uma sociedade nova, mas, sim, como um elemento condicionador do conhecimento histórico e vinculado visceralmente ao “sangue europeu”.

No contexto colombiano, o fator racialista esteve presente tanto na proposta nacionalista dos liberais quanto dos conservadores, demonstrando que o padrão se assemelha – mesmo por meio de caminhos distintos –, pois a consolidação, tanto pela via liberal como pela via conservadora, passa diretamente pelo padrão eurocêntrico de construção do saber histórico, com raízes espanholas – ainda que fossem eles (os espanhóis e a Igreja Católica) os maiores algozes do processo nacional de construção do território.

*Durante este período, la historia ocupó un lugar privilegiado como saber escolar, por cuanto su relato contribuiría estratégicamente a “fundar” la nación, establecería y divulgaría la biografía de un territorio en ciernes llamado Colombia e introduciría a los sujetos que la habitaban en un “imaginario” que los vinculara a ella. La conciencia colectiva en formación, que distinguía una comunidad de otra, debía lograrse a través de la escuela y de ese relato fundador de la historia que circulaba en ella. Su propósito central estaba relacionado con la construcción de una identidad nacional, es decir, con la creación de un sentimiento común y, para ello, su narrativa no solo fue entonces cognitiva sino suficientemente emocional, ideológica y afectiva, de tal manera que movilizara emociones y actitudes que le dieran forma al carácter o al espíritu nacional. (GONZALEZ LARA, 2011a, p. 24)*

Entretanto, o espírito nacional não busca sua construção histórica nas origens dos povos que estavam no continente antes da invasão europeia, mas, sim, nos laços com “sangue hispânico” e na construção das epopeias de sujeitos heroicos com essa consanguinidade com o exterminador.

Segundo Álvarez (2007, p. 221), a única corrente a romper com esse padrão discursivo foi o nacionalismo indígena que “*abogaba por la autenticidad americana, donde la nación antecedería, incluso, la llegada de los españoles; su propósito fue el de glorificar la raza.*” Dessa forma, percebemos que, até a atualidade, o impacto do padrão de ensino colonial “euromoderno” afeta diretamente nossas estruturas educacionais, pois se relega a história dos latino-americanos e, em especial, dos colombianos, à história dita “uni-versal”, ou seja, parte da história europeia sem importância e limitação do pensamento pela linearidade dos conhecimentos pré-estabelecidos por supostos graus de conhecimento:

*Desde este campo, delimitado por la nación, la ciencia y la educación, se adelantó una propuesta de organización por periodos y por grados, cuya herencia persiste hoy; desde ese momento tomaron forma los periodos indígenas, conquista, colonia, independencia y república y, adicionalmente, su distribución en los grados escolares: tercero: la conquista, cuarto: la colonia, quinto: la independencia y sexto: la historia patria. (GONZALEZ LARA, 2011, p. 27)*

Saldarriaga Velez (2002, p. 76) afirma que, no início do processo de ensino de História na Colômbia, a meta era a “modernização intelectual e moral” dos indivíduos, o que nos leva a outras reflexões: que sociedade/população é essa que necessita se “euromodernizar” intelectual e moralmente? Que sujeitos são esses que devem se condicionar a um novo padrão universal de pensamento e condicionamento? Qual pano de fundo contém/encobre essa suposta falta ou falha moral e intelectual?

Ao retornar ao texto de Gonzalez Lara, percebemos que, a partir da reforma educativa colombiana de 1928, há uma mudança na construção do saber histórico-pedagógico que incluiu um novo elemento definidor dos conteúdos para além da ACH:

*Las narrativas sobre la enseñanza de la historia ya no procedían exclusivamente de la Academia Colombiana de Historia, como se le llamó a partir de su reforma en 1928; para este momento, la Escuela Normal Superior también se ocupaba de ello, por ser una entidad adscrita al Ministerio de Educación. Pareciera, entonces, que la primera, además de fundamentar históricamente el régimen liberal posicionando la figura de Santander, se*

*ocupó de la producción de textos escolares, de la ampliación y organización de archivos históricos y de la difusión ciudadana de la historia patria a través de la fundación y ampliación de museos, de la organización de las conmemoraciones y celebraciones nacionales y del establecimiento y organización de estatuas, placas y monumentos; la segunda, se encargó de su investigación en el marco de la ciencias sociales. (GONZALEZ LARA, 2011, p. 29)*

Ainda a partir desse excerto, questionamos quais estátuas, monumentos e comemorações foram escolhidos, concebidos, homenageados e por quais motivos? Quais museus foram construídos? Para contar a história de quais colombianos? Tomemos como exemplo um dos exploradores espanhóis do território e escravizador de povos pré-estabelecidos, Sebastián de Belalcázar, que foi homenageado com uma estátua construída em 1936 e inaugurada em 1937 por espanhóis. Qual a necessidade de se construir um monumento histórico a uma pessoa que ceifou diversas vidas dos povos desse território?

Nos meses de setembro de 2020 e abril de 2021, a comunidade indígena Misak derrubou a estátua e, conseqüentemente, levantou-se o debate sobre a história colonial perpetrada por essas imagens inventadas de heróis. Nesse levante, durante uma greve nacional em 2021 e em plena pandemia de COVID-19, o Movimento de Autoridades Indígenas do Sudoeste esclareceu por meio de comunicação pública que “[...] derrubamos Sebastián de Belalcázar em memória de nosso cacique Petecuy, que lutou contra a coroa espanhola, para que hoje, nós, seus netos e netas, continuemos lutando para mudar este sistema de Governo criminoso que não respeita os direitos da mãe terra.” (TORRADO, 2021, não paginado, tradução livre).

Essa ação dos povos indígenas foi noticiada pelo jornal espanhol *El País* que qualificou os atos ocorridos por meio dessa manifestação em Cali como vandalismo. Como apontou Torrado, um jornal financiado pelo colonizador dificilmente aceitará a ruptura de povos não brancos e não vinculados ao “sangue hispânico” como constituidores de sua própria história. De um outro ângulo, o *Consejo Regional Indígena del Cauca* (CRIC) lançou um comunicado à comunidade nacional e internacional em que exige respeito aos antepassados:

*La simbología de la figura de Sebastián de Belalcázar, asesino de indios, genocida de nuestros pueblos y expoliador de territorios, blandiendo de manera triunfante sobre Popayán durante décadas, es violencia simbólica contra todos los pueblos indígenas que hoy existimos y persistimos con identidad. Es el canto de victoria de una sociedad que se ha edificado sobre la barbarie y la exclusión, que a pesar de la constitución de 1.991 y del derecho internacional, hoy sigue construida desde una pirámide racial que se esgrime de manera violenta sobre los indígenas, afrocolombianos y poblaciones mestizas. El símbolo de Belalcázar se esgrime, en estos tiempos, como la continuación permanente y repetitiva de una guerra que comenzó en desde el siglo XVI y que aún se niegan a terminar los que dominan este país,*



*pues les garantiza con creces ese dominio y las arremetidas permanentes durante siglos contra nuestros pueblos. (CRIC, 2020, online)*

Apresentamos, nesta parte do texto, essa questão sobre a derrubadas de monumentos por se tratar de um assunto atual, não só na Colômbia como em todo o continente americano. Um movimento que traz consigo a ruptura do padrão fantasioso de como se constrói o imaginário dos povos colonizados, negando sempre a possibilidade do questionamento desses pressupostos.

Pensamos que a derrubada dos monumentos e estátuas de expropriadores é um fator importante para perceber e expor que há um padrão normativo dominante e que não está próximo do fim apenas com a derrubada desses monumentos. Trata-se de um passo importante para referendar a nossa própria história fora de um apêndice “euromoderno”, mas faz-se de extrema relevância a consolidação da ruptura desde a construção de uma nova história, decolonial e consciente dos pressupostos necessários a cada região atingida pelo maior e mais complexo projeto de extermínio e espoliação da humanidade: a invasão, o saque, o extermínio e a colonização dos europeus sobre outros locais no mundo.

Dessa maneira, é impreterível que se potencialize uma nova história não somente no contexto do elemento histórico de consolidação dos estados-nacionais, mas, sobretudo, na construção de uma nova sociedade a partir de uma educação crítica, decolonial, indígena, negra e consciente. Como aponta Ferney Quintero Ramírez (2018, p. 06), “*A pesar de la gran cantidad de investigaciones en el campo de la enseñanza de las ciencias sociales y de la historia (2000-2017) se ha dedicado poca atención a las concepciones que tienen los maestros sobre la historia en Colombia.*” Ou seja, a história nacional inventada desde cima, não é explicitada – como deveria ser – na formação acadêmico-profissional de professores de História e Ciências Sociais na Colômbia, mesmo com os docentes tendo a obrigatoriedade de trabalhar o assunto em sala de aula segundo os *Lineamientos Curriculares* – o padrão normativo definido pelo Estado colombiano sobre as aprendizagens e conhecimentos básicos que o estudante deve aprender, assim como os métodos e as referências; tudo bastante normatizado<sup>2</sup>.

Porém, pensar que esse assunto não tem merecido espaço nos processos formativos de professores de História e Ciências Sociais na Colômbia e na América Latina é correr o risco de não abordar outra questão relevante ao tema: a solidificação da falsa história “euromoderna”

---

<sup>2</sup> No Brasil, como sabemos, essa padronização curricular é conhecida como Base Nacional Curricular Comum (BNCC). No ensino de História, ela causa diversos atritos com uma proposta divergente ao modelo “euromoderno” imposto desde tempos remotos, com fantasias que apenas consolidam a colonização mental dos povos historicamente colonizados e inferiorizados.

que naturaliza os processos históricos e suaviza o impacto e a violência do tempo-histórico exercido sobre os povos colonizados.

A partir dessas reflexões, é possível pensar sobre a concepção da História também fora do ambiente escolar. Normalmente, as pessoas reproduzem o que ouvem de antepassados, informações errôneas, deturpadas e questionáveis quanto à origem e fidedignidade das fontes na TV, redes sociais, pseudocientistas, *coaches*, entre outros, que bombardeiam o cidadão comum com informações prontas e fixas do que foi a história – sem margem e espaço para questionamento.

Nessa lógica, a história “euromoderna” é pensada como a história íntegra e linear que não pode ser colocada em questão, pois a sua lógica ilógica (sic) é a sustentação de uma superioridade que não existe e nunca existiu. Ela apenas pode seguir sendo inventada e transferida por gerações (inclusive, escolares), pois sua tentativa de inferiorização dos outros foi eficiente a partir da negação de si e a exaltação do europeu.

Contudo, a História não é uma ciência exata que “oficializa” ou autentica suas condutas a partir de dados estatísticos e mensuráveis, mas um campo em construção constante – que se modifica a cada nova hipótese que nos é apresentada. Como expressava o professor Durval Muniz de Albuquerque Júnior, a história é a arte de inventar o passado, para se entender o presente e moldando o presente pensar o futuro, ou seja, a história e o conhecimento sobre ela não estão pensados sobre a verdade absoluta da história “euromoderna”, mas, sim, sobre as múltiplas “perspectivas” que um fato histórico possa apresentar. (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2007).

Porém, como colocarmos a história nessa perspectiva do professor Durval no contexto escolar se currículos e os materiais didáticos vêm prontos? Se os professores devem seguir os padrões “euromodernos” histórico-lineares, como citados por González Lara (2011), se há pouco afinco em estudar a história colombiana sem o viés dos Belalcazares exterminadores, a coerção e manutenção de vê-los como heróis, como demonstrou Quintero Ramírez (2011), se o processo de colonialidade e colonização mental é um projeto que tem origem em 1492 e permanece ativo, então, como rompê-lo? Como construir uma realidade “perspectivista”, ou seja, do sujeito que não apenas conhece a história, mas a interpreta desde sua experiência de humano em uma região historicamente vilipendiada pelo processo colonial e de colonialidade?

Quando apontamos a questão da colonialidade e colonização mental, pedimos atenção ao leitor à sabotagem eficiente construída pelos condicionantes históricos “oficiais” ditos “euromodernos” que nos fazem, desde a formação básica escolar, passando à formação acadêmico-profissional de professores de História, aprender a nos autossabotar pela crença da

existência de uma sociedade supostamente “superior” (sic) que “descobriu” (sic) e conquistou o mundo e que nós devemos ser gratos e reconhecer a suposta supremacia dessa sociedade que nos “civilizou” (sic). Sem ela, quão selvagens seríamos?

É sobre esses fluxos de pensamentos – que nos ocorrem até mesmo de forma inconsciente – que buscamos atentar quando falamos sobre colonialidade do saber ou colonização mental. São esses elementos que dificultam o processo interpretativo básico e óbvio do condicionamento ao qual os profissionais da História estão submetidos, tanto em sua formação acadêmico-profissional como em sua atuação profissional.

A entrada da história nas fileiras do Estado-nação e as seleções dessa história que formam o ideário “oficial” demonstram que a busca por uma história, desde a perspectiva estatal, não está ligada à sua libertação do processo colonial, mas, sim, a sua continuidade no processo histórico da condição de subjugado. Isso não quer dizer que nos opomos à história dentro da seara do Estado.

Pelo contrário, concordamos que ela deve fazer parte dessa esfera estatal, porém, enfatizamos que a existência ainda hoje de um modelo padrão do que deve ser ensinado desde uma perspectiva “euromoderna” dificulta o desenvolvimento de outras perspectivas e construções educativas desde os povos colonizados.

Portanto, a história dentro da seara do Estado, sobretudo no tocante à formação acadêmico-profissional e nas propostas curriculares do ensino básico, tem que ser pensada desde uma perspectiva de descolonização dos saberes condicionantes, da consolidação de um modelo próprio educacional que leve em consideração o local para o global – e não o inverso –, da negação do modelo de *accountability* e os testes estandardizados que são a pura essência da educação colonizante e “euromoderna”.

O conhecimento não pode ser mensurável. A educação não é medida por índices. Não é possível que a educação tenha que se submeter a esses testes em troca de recursos que são garantidos em lei. A educação, em nossa época, é cada dia um negócio mais rentável. É por essa condição capitalista que o “negócio” da Educação precisa padronizar-se de acordo com a educação global mediante testes estandardizados. Uma meritocracia dos vencedores e derrotados. Ao que parece, a falácia “euromoderna” venceu novamente.

Neste estudo, não buscamos transformar o mundo com nossas ideias, pois nossa função é apenas chamar a atenção das pessoas sobre uma condição a qual estamos submetidos e o quão é importante percebermos e fazermos perceber nossa condição de colonizado para, de fato, consolidar novas perspectivas de libertação da colonização mental e efetivar novas formas de organização social, política e de pensamento, gerando a potencialidade que tanto falta aos

genocidas históricos e tornar evidente que:

Ninguém colonializa inocentemente, que tampouco ninguém colonializa impunemente; que uma nação que colonializa, que uma civilização que justifica a colonização e, portanto, a força, é uma civilização enferma, moralmente ferida, que irresistivelmente, de consequência em consequência, de negação em negação, é que chama a seu Hitler, quero dizer, seu Castigo. (CÉSARIE, 2020, p. 22)

Essa condição será discutida no próximo capítulo, quando traremos alguns elementos que podem ser potencializadores no processo educacional, a partir de alguns temas geradores de conhecimento crítico, ao debatermos a consolidação do padrão “eurocentrado” no ensino de História na Colômbia.

### **3 A CONSOLIDAÇÃO DO PADRÃO “EUROCENTRADO” NO ENSINO DE HISTÓRIA NA COLÔMBIA**

Os elementos construídos no processo de consolidação e forjamento de uma história oficial<sup>3</sup> – seja de um povo, um artefato, uma sociedade, uma comunidade, um espaço-tempo, um elemento cultural, entre outros – são frutos de uma constante disputa de poder narrativo e de determinação, que acaba por definir o que fica e o que sai da aparente oficialidade do conjunto de fatos e narrativas que se quer implementar como a “versão oficial” dos elementos histórico-estruturais de uma sociedade.

Desde o início, cabe ressaltar que esse modelo coercitivo de construção histórica de uma sociedade é, também, um padrão indutivo de condicionamento das sociedades a uma relação hierárquica de conjuntos fenotípicos e culturais seletivos, definidos como superiores e inferiores. Como vem sendo discutido neste estudo, o padrão eurocêntrico normativo adotado na colonização europeia da América Latina é uma condição determinante na (re)invenção dos modelos de sociedades contemporâneas na região.

Os padrões raciais e culturais adotados no processo de invasão e genocídio foram determinantes na constituição do espaço, tendo em vista que:

---

<sup>3</sup> Utilizamos o termo história oficial para designar o padrão normativo eurocêntrico do ensino de História nas instituições de ensino formal de ensino básico e na formação acadêmico-profissional de professores.

Na América, a ideia de raça foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista. A posterior constituição da Europa como nova identidade depois da América e a expansão do colonialismo europeu ao resto do mundo conduziram à elaboração da perspectiva eurocêntrica do conhecimento e com ela à elaboração teórica da idéia de raça como naturalização dessas relações coloniais de dominação entre europeus e não-europeus. Historicamente, isso significou uma nova maneira de legitimar as antigas idéias e práticas de relações de superioridade/inferioridade entre dominantes e dominados. (QUIJANO, 2005, p. 118)

A partir dessa identidade europeia dita civilizadora e superior, os colonizadores concentraram-se em inventar os padrões históricos de legitimação do processo genocida de invasão do continente, permitindo que todas as riquezas materiais e subjetivas de conhecimentos que propiciaram o avanço da região europeia fossem fruto de saques e espólios na África, América Latina e Ásia.

Atualmente, ao ensinarmos História nas escolas, falamos sobre a modernidade e os avanços do republicanismo francês ou da industrialização inglesa, porém não há uma discussão de como seria impossível que essas sociedades obtivessem êxito sem as constantes pilhagens e divisões territoriais dos continentes invadidos e das colônias constituídas. Essas formas didáticas críticas que buscam romper com o que Aníbal Quijano (2005) denomina de “padrão mundial do poder” tem, na disciplina de História, seu principal ponto de inflexão e ruptura.

Entretanto, a formação acadêmico-profissional dos professores de História é também recheada de elementos negadores do processo de pensamento histórico-crítico por condicionar a forma de pensar, ver o mundo, organizar estruturas a partir do que existe na Europa e fundamentados apenas nos pensadores europeus, em que uma suposta lógica da obviedade os torna “superiores” (sic) aos pensadores da região latino-americana.

Esse elemento de colonialidade do saber, ou seja, de negação da própria história para a continuidade do padrão “eurocentrado” de poder discursivo e condicionante foi marcado pelas relações raciais e tal fator determinará a mudança no padrão de poder dos europeus e constituirá o imaginário do branco-europeu-superior:

[...] as coordenadas conceituais que definiram a “luta pelo império” e as formas de classificação do século XIV e dos séculos seguintes, antecessores da “descoberta” e da conquista das Américas, mudaram drasticamente no século XVI. A relação entre a religião e o império estaria no centro de uma transformação dramática de um sistema de poder baseado em diferenças religiosas para outro baseado em diferenças raciais. É justamente por essa razão que na Modernidade a *episteme* dominante não seria mais definida pela tensão e pela colaboração mútuas entre a ideia de religião e a visão

imperialista do mundo conhecido, mas, mais precisamente, através de uma relação dinâmica entre o império, a religião e a raça. Ideias sobre raça, religião e império funcionavam como cortes significativos no imaginário do mundo moderno e colonial emergente. (MALDONADO-TORRES, 2008, p. 230)

A constituição do amálgama entre religião, império e raça consolidou não apenas a invenção de histórias, por vezes, pacíficas, por outras, violentas e selvagens, canibalescas. Sempre, de acordo com os interesses dos genocidas em consonância com o padrão normativo de costumes e crenças.

Em relação à construção dos imaginários de homens bons europeus e originários – selvagens para uns e coitados para outros – como o debate ocorrido em Valladolid (1550-1551) entre Bartolomeu de Las Casas e Juan Ginés de Sepúlveda – Ramon Grosfoguel (2016, p. 39) nos chama a atenção que ambos representam, respectivamente, “a inauguração dos dois maiores discursos racistas, com as consequências mais duradouras, capazes de mobilizar os impérios pelos 450 anos que se seguiram: os discursos racistas biológico e cultural.” (tradução livre). Esses discursos serão os instrumentos de formalização da organização social com base sustentada na racialização dos supostamente “inferiores” (sic) e na condenação de suas culturas como elementos representantes do atraso e da pseudo-incivilidade.

Cabe destacar que a consolidação de pequenas elites que concentram o capital desde tempos remotos evidencia a compreensão de que a desigualdade não é um problema na região latino-americana, e, sim, um projeto – uma ideologia de controle social. Como demonstra Gerson Galo Ledezma Meneses:

O principal argumento utilizado por esses intelectuais para recuperar o posto que supostamente lhe correspondia a Espanha, dentro do espaço das potências, era lembrar o passado imperial e escrever com nostalgia sobre ele. Assim, língua, religião e um passado compartilhado durante mais de 300 anos, estavam presentes em cada uma das ideias que tentavam mostrar a Espanha como a mãe que não escondia a dor e orgulho perante um filho que se mostra distante, mas que não podia ocultar seus vínculos filiais; “*más aún para los españoles y latino-americanos afectos al hispanismo, éste era fundamental para oponerse al dominio anglosajón.* (MENESES, 2013, p. 138)

E, nessa lógica, o processo educacional na América Latina compromete-se com o processo colonial de condicionamento “eurocentrado”, pois, ainda hoje, denomina a invasão do continente americano como uma “descoberta” (sic), valoriza em demasia o colonizador português e espanhol, deixando de lado o modelo econômico racista da escravidão que

legitimou a ocupação do território após o extermínio dos naturais de Abya Yala<sup>4</sup>, renegou as tradições populares de matriz africana como forma de produzir a imagem de uma região majoritariamente branca, sem sê-lo, entre outros aspectos.

Nota-se em um trecho da primeira obra para o ensino de História na Colômbia – denominado *Historia de Colombia para la enseñanza* de Jesús Maria Henao e Gerardo Arrubla (1910) – um pouco dessa fantasiosa europeização da invasão na região e a valorização de uma suposta civilidade que invisibiliza quem estava no território e exerce um tipo de favor aos chamados “selvagens” (sic). Sobre os europeus no século XV, os autores descreveram:

*A tiempo en que la civilización de Europa se armaba con poderosos medios de conquista, los descubrimientos marítimos le ofrecieron un nuevo mundo. La actividad intelectual de los europeos los indujo a rápidos adelantos en las ciencias, particularmente en la náutica, y de aquí que se designe el siglo XV como la época de los descubrimientos marítimos. Contribuyó a esto en mucha condición política en este tiempo de Europa.*  
(HENAO; ARRUBLA, 1910, p. 10)

Ou seja, os autores corroboram a teoria de Quijano da fundação do continente pelas relações raciais de imposição entre “inferiores” e “superiores” ao afirmarem que “*la Conquista presenta una raza vencida que no desaparece del todo y que se mezcla con otra superior y victoriosa.*” (Id, p. 37)

Na obra de Henao e Arrubla, assim como em outras obras de diversos autores que abordam os países de Abya Yala no contexto latino-americano do século XIX, observam-se os elementos de criação/invenção da identidade nacional e das lutas por independência, buscando potencializar a importância do europeu em detrimento da negação dos direitos dos povos sequestrados da África, assim como dos povos que aqui se encontravam.

Essa importância se solidifica na base do discurso civilizador que consolida não apenas o espólio como algo positivocausado pelo europeu, como também sistematiza a sociedade a partir da pobreza causada por esse mesmo “espólio positivo” (sic).

---

<sup>4</sup> ABYA YALA, na língua do povo Kuna, significa Terra madura, Terra Viva ou Terra em florescimento e é sinônimo de América. O povo Kuna é originário da Serra Nevada, no norte da Colômbia, tendo habitado a região do Golfo de Urabá e das montanhas de Darien e vive atualmente na costa caribenha do Panamá na Comarca de Kuna Yala (San Blas). Abya Yala vem sendo usado como uma autodesignação dos povos originários do continente como contraponto ao nome “América”. A expressão foi usada pela primeira vez em 1507, mas apenas se consagra a partir do final do século XVIII e início do século XIX, por meio das elites crioulas, para se afirmarem no processo de independência, em contraponto aos conquistadores europeus. Muito embora os diferentes povos originários que habitam o continente atribuíssem nomes próprios às regiões que ocupavam Tawantinsuyu, Anahuac, Pindorama – a expressão Abya Yala vem sendo cada vez mais usada pelos povos originários do continente com o objetivo de construir um sentimento de unidade e pertencimento. Disponível em: <https://iela.ufsc.br/projeto/povos-originaarios/abya-yala/> Acesso em 17 mar. 2023.

Uma contradição que legitimou os sistemas servis de trabalho, ou seja, a legitimação de sistemas de trabalho escravos de forma legalizada pelas elites da desigualdade ou, como Jessé Souza (2017) denomina as elites brasileiras, uma elite do atraso, aquela que busca retroceder em busca do discurso do *el dorado* europeu. Nesse contexto, encontra-se que:

Na América Latina, o surgimento da pobreza como fenômeno coletivo teve seu primeiro momento quando as formas de domínio e exploração coloniais romperam com os anteriores sistemas de reciprocidade e de inscrição das comunidades e famílias. A classificação de índio a todos os povos da América homogeneizou o continente, criando e reconfigurando novas relações de dominação mediante instituições como a mita<sup>5</sup>, o yanaconazgo<sup>6</sup>, a encomienda<sup>7</sup> e a escravidão (segundo os países) ou, diretamente, por meio da repressão violenta de todas as formas possíveis de liberação como a “pilhagem” ou a “vagabundagem”. (LEGUIZAMÓN, 2007, p. 82)

Esse contraste entre história e forjamento histórico que legitima a invasão, o extermínio e o espólio como um suposto salvacionismo cristão-europeu será determinante no processo de consolidação das sociedades nacionais das regiões invadidas, saqueadas e, ainda, propiciará o projeto histórico-estrutural-econômico iniciado com Espanha e Portugal da modernidade. Ou, como afirma Enrique Dussel:

*La España y el Portugal de finales del siglo XV ya no son más un momento del mundo propiamente feudal. Son más bien naciones renacentistas: son el primer paso hacia la modernidad propiamente dicha. Fue la primera región de Europa que tiene la originaria “experiencia” de constituir al Otro como dominado bajo el control del conquistador, del dominio del centro sobre una periferia. Europa se constituye como el “Centro” del Mundo (en su sentido planetario). ¡Es el nacimiento de la modernidad y el origen de su mito!* (DUSSEL, 2012, p. 17-18)

A origem do mito da modernidade se oculta sobre a falácia do (des)encobrimento, ou seja, sobre a negação do outro não-europeu, não-branco, não-cristão, não-ocidental e se perpetua, atualmente, como parte determinante da formação de estudantes latino-americanos.

<sup>5</sup> Mita, do quéchua mit’a (turno, semana de trabalho): prática pela qual os índios eram sorteados nas aldeias para trabalhar em serviços públicos (N. T.).

<sup>6</sup> Sistema em que o empregado recebe uma terça parte do que plantou para o proprietário das terras. Também se usa o termo para designar a forma como índios nômades (que exatamente por esta condição) eram dados “em perpetuidade” aos proprietários de terra (N. T.).

<sup>7</sup> Sistema em que o dono de terras recebia do rei um número de índios como empregados. Em troca, deveria protegê-los e convertê-los ao cristianismo. Na realidade, os índios trabalhavam como escravos do encomendero. (N. T.).



Como demonstraremos nesta tese, a formação acadêmico-profissional de docentes de História na Colômbia é permeada e constituída por diversas legitimações do processo de invasão, espólio e extermínio. Inserida nesse cenário, há uma intensa disputa ideológica sobre as memórias que têm seu ponto nevrálgico no ambiente escolar:

*Uno de los lugares tradicionalmente privilegiados dentro de la comunidad para la transmisión de su memoria colectiva ha sido la escuela. Mediante la enseñanza de la historia, las instituciones educativas han reproducido desde el siglo XIX las memorias hegemónicas de las comunidades en las cuales están insertadas, a la vez que muchas otras memorias (disidentes) han sido silenciadas, invisibilizadas, olvidadas. Unas identidades y unos valores han logrado consolidarse, soportando el orden social en el presente, mientras que otras han permanecido en la marginalidad. (ÁLVAREZ; LEAL; CASTILLO, 2013, p. 25)*

As condições históricas e as necessidades de paradigmas no ensino de História na Colômbia são percebidas em outro trecho dessa mesma obra:

*[...] creemos que es fundamental, que la enseñanza de la historia esté orientada por la investigación y no por la memorización, por el pensar y no por el repetir, por el producir, y no por el reproducir conocimiento. Esto implica, entre otras cosas, que no hablemos más de enseñanza de la historia, sino de enseñanza/aprendizaje de la historia. (Id, p. 166)*

Em relação a esse aspecto de busca pelo pensamento crítico e pragmatismo, a memorização torna-se obsoleta, pois, a partir desse padrão, condicionamos as populações invadidas a se autossabotarem no processo de consolidação histórica dos povos colonizados. A memorização histórica foi fator determinante na solidificação das elites que seguem no poder na região, bem como a legitimação do processo de espólio, extermínio e invasão do continente latino-americano, como um processo suave, necessário e civilizatório.

Entretanto, como citado por Dussel, o processo ocorrido no contexto de nossa região foi o encobrimento do não-europeu. Esse encobrimento não se deu apenas na consolidação dos europeus ditos “superiores” (sic) e os demais supostamente “inferiores” (sic), mas, sobretudo, nas relações geopolíticas de poder que continuamente rotulam os países ditos “subdesenvolvidos” como países “atrasados” (sic). Porém, atrasados em relação ao quê? Para quem?

Essas e outras questões nos possibilitam observar como as invenções históricas eurocêntricas condicionaram todo o contexto latino-americano que, mesmo com independência

física, segue dependente de forma mental. A dependência mental – que a partir de agora denominaremos **colonização mental**<sup>8</sup> – contém os elementos determinantes que legitimam as colonialidades do saber, poder, ser.

É a partir da inferiorização de si mesmo, de suas tradições e culturas que a consolidação histórica do padrão eurocentrado de controle social se impõe, primeiro, por meio da instauração do estado-nação europeu como uma cópia malfeita dele, e, segundo, por meio da concretização do padrão de identidade nacional branco, crioulo e “quase-europeu”.

O impacto dessas ordens instituídas e impostas aos contextos colonizados foi descrito pelo pensador colombiano Santiago Castro-Gómez, na obra *La hybris del punto cero*, que discorre sobre os grandes esforços dos pensadores europeus para legitimar uma visão neutra do mundo a ser analisado, negando uma história diferente desde os espaços invadidos e alicerçando uma história dita “uni-versal” disseminada até o presente, tanto nas escolas básicas como nas instituições de formação acadêmico-profissional em História no mundo colonizado.

A partir dessas versões eurocêntricas pseudo-neutras, o padrão histórico - ao contrariar que a dita história “uni-versal” é a construção da história do mundo e da humanidade - propiciou, na realidade, uma história “universal” mais próxima do sentido semântico de universal, ou seja, “uni-verso”, a “única versão”.

Sendo assim, a história “uni-versal” é a articulação da história de “única versão” centralizada na Europa como o início de toda a humanidade e a história. Por exemplo, não há neutralidade na ênfase contida nos livros didáticos de História que apontam Grécia e Roma como “berços da humanidade”. Atribui-se a esses “berços” (sic) as pretensas origens de todo conhecimento humano. Entretanto, elas não são reconhecidas em outros locais extra-europeus mais desenvolvidos e em tempos mais remotos, que ao fim e a cabo, foram alvos de saques – a África, China, Índia e Península Arábica. Além disso, encontram-se os conhecimentos expropriados a partir das invasões e espólios, ou seja, não apenas os bens materiais físicos (ouro, prata, entre outros) como imateriais e sabedorias matemáticas (astronomia), construção civil (construções piramidais), agricultura (batata, mandioca, erva-mate), sob a sanha exterminadora do processo de invasão em Abya Yala.

Santiago Castro-Gómez (2005) nos remete, então, ao debate europeu do século XVII, à mudança organizacional das formulações dos pensamentos a partir do polo de poder e controle

---

<sup>8</sup> Escolhemos utilizar este termo “colonização mental” por entender que as estratégias de controle social exercidas no contexto latino-americano foram convencionadas anteriormente ao padrão “independente” iniciado no século XIX. E que, ao tornar-se independente fisicamente dos europeus, o continente não se tornou livre mentalmente, reproduzindo até os dias atuais o padrão eurocêntrico de pensamento e a prática de inferiorização de si mesmo e de seus compatriotas colonizados do continente.

do pensamento dos países ibéricos para os países do norte da Europa com um novo artifício de controle – a cosmópolis científica kantiana, como denomina Grosfoguel – e afirma que:

*Desde un punto de vista científico, aparece la pretensión de elaborar un tipo de conocimiento que tome al hombre y a la sociedad como objetos de estudio sometidos a la exactitud de las leyes físicas, de acuerdo con el modelo elaborado por Newton; desde un punto de vista político, aparece la pretensión de crear una sociedad racionalmente ordenada desde el poder central del Estado. Con la ayuda de la ciencia, y mediante la soberanía del Estado, el orden natural del cosmos podría ser reproducido en el orden racional de la polis (TOULMIN, 1990 apud CASTRO-GÓMEZ, 2005, p. 24).*

Dessa correlação entre a ordem natural e a ordem racional, podemos inferir que, no contexto latino-americano, o natural do *cosmos* pode ser interpretado como a ordem colonial e estamental das elites no poder, concentrando as terras e legitimando a desigualdade que sustenta o poder. A ordem racional da *polis* é a consolidação dos elementos de colonização mental sobre as populações com o intuito de manter os povos colonizados submetidos às condições inferiorizadas de si mesmo. Tal raciocínio pode ser facilmente expandido a todas as zonas colonizadas do continente e do mundo.

Apenas para fins de ilustração, convém citar uma crônica de Nelson Rodrigues, escrita logo após a vitória do Brasil na Copa do Mundo de 1958 e compilada em uma coletânea póstuma de textos publicados na extinta revista *Manchete Esportiva* e jornal “O Globo”, em que o escritor cunhou o termo “complexo de vira-latas”, conforme escrito a seguir:

A pura, a santa verdade é a seguinte: qualquer jogador brasileiro, quando se desamarra de suas inibições e se põe em estado de graça, é algo de único em matéria de fantasia, de improvisação, de invenção. Em suma: temos dons em excesso. E só uma coisa nos atrapalha e, por vezes, invalida as nossas qualidades. Quero aludir ao que eu poderia chamar de “complexo de viralatas”. Estou a imaginar o espanto do leitor: “O que vem a ser isso?”. Eu explico. Por “complexo de vira-latas” entendo eu a inferioridade em que o brasileiro se coloca, voluntariamente, em face do resto do mundo. Isto em todos os setores e, sobretudo, no futebol. (RODRIGUES, 1993, p. 51)

O chamado “ponto zero”, ou seja, o ponto de instituir e inventar um mundo, é a melhor definição do impacto do eurocentrismo no contexto dos povos colonizados. Quando o sujeito social percebe essa falha sistêmico-estrutural como habitante em um mundo colonizado, seja na Colômbia, no Brasil, em Senegal ou na Guiné-Bissau, há um potencial de construção de outros mundos sem a régua da neutralidade, desde a ótica e perspectiva não-condicionada.

Sendo assim, de acordo com Castro-Gómez:

*Comenzar todo de nuevo significa tener el poder de nombrar por primera vez el mundo; de trazar fronteras para establecer cuáles conocimientos son legítimos y cuáles son ilegítimos, definiendo además cuáles comportamientos son normales y cuáles patológicos. Por ello, el punto cero es el del comienzo epistemológico absoluto, pero también el del control económico y social sobre el mundo. Ubicarse en el punto cero equivale a tener el poder de instituir, de representar, de construir una visión sobre el mundo social y natural reconocida como legítima y avalada por el Estado. Se trata de una representación en la que los “varones ilustrados” se definen a sí mismos como observadores neutrales e imparciales de la realidad. La construcción de Cosmópolis no solo se convierte en una utopía para los reformadores sociales durante todo el siglo XVIII, sino también en una obsesión para los imperios europeos que en ese momento se disputaban el control del mundo. (CASTRO-GÓMEZ, 2005, p. 25)*

Porém, a estrutura do pensamento escolar e mesmo da formação acadêmico-profissional de docentes em História na Colômbia e na América Latina, geralmente, não está voltada para essa relação definidora dos contextos de nação que se pretende reconstruir a partir do pensamento crítico. Infelizmente, o padrão de ensino/aprendizagem de História no contexto latino-americano, de maneira geral, é consolidado e permeado pelos aspectos normativos da tal história “uni-versal” – a história memorizável.

Os modelos educativos neoliberais de eficiência, competências e habilidades, *accountability* (responsabilização e prestação de contas) e até mesmo a entrada de temas sobre “diversidade” no currículo (claro, com várias contradições!) vão ao encontro do modelo curricular histórico dito “uni-versal” e segue praticamente sem alterações estruturais, consolidando o “padrão vira-latas” de formação histórica.

Como veremos em outro capítulo, os temas trabalhados sobre o contexto nacional dentro do padrão dito “uni-versal” ainda exaltam as figuras fenotipicamente próximas aos colonizadores, como uma busca incessante de continuidade com o europeu, na tentativa de ser considerado subeuropeu e estabelecer uma sociedade “quase-branca”, ou seja, uma sociedade não-branca, mas que se engana para ser visto como branco, supostamente superior, tendo como exemplo o pensamento de democracia racial<sup>9</sup> do início do século XX no Brasil.

Evidentemente, um país constituído por escravos sequestrados da África por sociedades estabelecidas antes das invasões e exterminadas, propositalmente, por degredados e por pouco europeus autocráticos e donos de todas as terras, não é capaz de constituir uma

---

<sup>9</sup> Tem-se aqui uma crítica explícita ao pensamento das Ciências Sociais do século XX, no Brasil, especialmente ao pensamento de Gilberto Freyre e Sérgio Buarque de Holanda.

democracia racial enquanto não se solucionarem problemas estruturais e históricos de forma justa.

Assim, o processo de consolidação histórica do padrão “eurocentrado” permanece vinculado diretamente ao padrão de colonização mental exercido constantemente desde a invasão do continente americano e instituído em ambientes escolares como uma memorização de sua subalternização – desde o princípio, como a negação de si mesmo.

Por isso, levantamos a hipótese sobre a possibilidade de um ensino de História capaz de apresentar a falha sistêmico-estrutural do eurocentrismo, constituída propositalmente dentro do contexto educacional dos povos de países e regiões colonizadas. O efeito desse novo trajeto histórico pode acarretar severas mudanças no processo de entendimento dos sujeitos sobre quem são no mundo – de onde vem, para onde querem ir – porque são vistos como inferiores – ou seja, como pensar novos mundos e novas formas de ser quando sua sociedade e identidade são apagadas diariamente?

Finalmente, defendemos pensamentos e práticas que constituam a originalidade de nossos povos latino-americanos e suas interações com o mundo inventado pelo europeu, desde suas próprias perspectivas históricas e não desde os olhos e as memorizações históricas eurocêntricas – que insistem em ser padronizadas em toda a região colonizada do mundo –, desde as instituições escolares, de formação acadêmico-profissional de professores, passando pelas instituições políticas e culminando nas estruturas jurídicas, sempre racializadas

#### **4 A CONDIÇÃO DA DISCIPLINA ESCOLAR “HISTÓRIA” NAS LEGISLAÇÕES EDUCACIONAIS COLOMBIANAS**

Para melhor compreendermos o sistema de ensino e de formação de professores de História e Ciências Sociais da Colômbia, faz-se necessário voltarmos um pouco no tempo histórico e nos debruçarmos sobre os processos que se firmaram na legitimação da História como disciplina escolar e, conseqüentemente, na criação de instituições de formação acadêmico-profissional de professores dessa disciplina naquele país. Tomamos, neste capítulo, as construções legais como uma forma de compreender, na linearidade, os processos de avanço e retrocesso do pensamento e prática do ensino de História na Colômbia.

Dessa maneira, ao tomar emprestado as ideias da professora Maria Izabel Cristina González, discutiremos um pouco o que ela define como “três gerações históricas” no contexto

do ensino de História na Colômbia. Assim, espera-se compreender melhor, de forma linear, o avanço do tempo-histórico aprendido e ensinado nesse país. Para facilitar a compreensão do leitor, disponibilizamos um quadro que apresenta uma ideia cronológica dos movimentos de ensino de história no país.

**Quadro 1** - Formação de professores de História e Ciências Sociais na Colômbia

ANO/PERÍODO	TRAJETÓRIA	CENÁRIOS	PROTAGONISMO
1903	Fundação da Academia Colombiana de História (ACH)	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Ideais de raza, cultura y sangre hispânica.</li> <li>❖ Academia articuladora dos temas ensino de história a partir do ensaio <i>Compendio de História de Colombia</i> de Henao e Arrubla.</li> </ul>	A Igreja Católica terá papel fundante nesse período por selecionar e aprovar os temas, assim como, administrar as editoras que produzem os materiais.
1936-1951	Criação da Escola Normal Superior	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ A Escola Normal Superior será o principal espaço de formação de pensadores críticos a ideologia conservadora da ACH.</li> <li>❖ Responsável pela formação de grandes quadros colombianos como Camilo Torres e Orlando Fals Borda.</li> </ul>	Garantiu a amplitude de acesso à formação de professores no país, a partir do atendimento não apenas nas principais regiões colombianas.
1978	Profissionalização da História ou movimento da Nueva Historia Colombiana	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Movimento iniciado por Jaime Jaramillo Uribe, formação na França e influenciado pelos <i>Annales</i>, organiza junto com outros pensadores um modelo de ensino de história mais cultural e econômico.</li> <li>❖ Dessa organização de pensadores articulados na Nueva Historia Colombiana, surgiu o material escolar <i>Manual de Historia de Colombia</i>.</li> </ul>	Manual de Historia de Colombia, principal produto educativo a partir dos anos 1980 que substituirá o <i>Compendio de História da Colombia</i> de Henao e Arrubla.
1994	Interdisciplinaridade e Ciências Sociais	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ A partir dos anos 1990 e a neoliberalização da educação no mundo, a Colômbia passa a admitir uma formação interdisciplinar nas</li> </ul>	Além da Universidad del Valle, a Universidad de los Andes criará em 2019, com base nos debates

(Ley General de Educación)		<p>Ciências Sociais e Humanas, a partir da aglutinação de campos em um campo generalista.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ A formação de professores em Ciências Sociais passa a ser dominante no país, restando apenas a Universidad del Valle com uma carreira em História.</li> </ul>	<p>ocorridos a partir do Projeto de Lei 166/2016 que deseja retomar o ensino de história nas escolas colombianas.</p> <p>Ressalta-se que a História nunca saiu do ambiente escolar.</p>
----------------------------	--	--	---

Fonte: Adaptado de González, 2014

#### 4.1 O modelo nacional-patriótico ou a “primeira geração”

Apesar de o trabalho realizado pela professora Maria Izabel Cristina González focar a aparição da violência dentro das temáticas escolares, ele nos auxilia bastante a compreender os processos de poder envolvidos na consolidação dos modelos de ensino de História e Ciências Sociais na Colômbia.

Portanto, neste capítulo, apresentaremos as “gerações” propostas por González, em conjunto ao pensamento social dominante no contexto colombiano como em outros locais colonizados – de violência e apropriação dos bens naturais e dos corpos humanos. Sendo assim:

*[...] en un caso como el colombiano en el cual el conflicto armado y la violencia constituyen fenómenos de larga data y enorme visibilidad, ¿es posible hacer compatible la historia de la unidad y de la civilidad con la historia de la violencia, cuando precisamente esta controvierde o es la ruptura de esa comunidad imaginada nacional que se promueve en la escuela?* (GONZÁLEZ, 2014, p. 33)

A partir desses questionamentos, percebe-se a especificidade da questão violência no contexto colombiano e o impacto gerado por ela no contexto escolar desse país – como uma forma de visibilização da violência em contraposição à invisibilização dos seres indesejáveis – como, por exemplo, os “falsos positivos”. Segundo um informe da Federação Internacional de Direitos Humanos (FIDH, 2012, p. 7):

*Aunque no se trata de algo novedosos pues, se conocen históricamente casos de personas asesinadas por la Fuerza Pública y luego presentadas como muertes en combate, durante el período comprendido entre 2002 y 2008, esa práctica se convirtió en un fenómeno sin precedentes, con características específicas, patrones claros y un alto grado de organización que nos obligan a estudiarlas como un conjunto de hechos relacionados entre sí. Es esa práctica la que ha dado en llamarse comúnmente como falsos positivos, denominación técnica generalmente utilizada para designar “el asesinato a sangre fría y predeterminado de civiles inocentes, con fines de beneficio.”*

Essa violência fez parte do contexto de consolidação dos Estados-nacionais no século XIX na América Latina e carregou em si a necessidade de negar o direito de existir e ter liberdade em contraposição à manutenção e ampliação dos privilégios da sociedade pseudo-hispânica e criolla. Tal contraposição se plasma claramente no contexto escolar colombiano denominado por González de “primeira geração” que tem como início o concurso nacional de teses históricas



realizado pela recém-fundada *Academia Colombiana de Historia* (ACH), em 1902.

A obra vencedora nesse concurso foi o *Compendio de la Historia de Colombia* produzido por Jesús Maria Henao e Gerardo Arrubla, ambos pertencentes à ACH, e que traz um viés claramente conservador-reacionário, como discutimos brevemente nos capítulos anteriores.

Ressalta-se que, nesse contexto, a Colômbia constituía-se como nação, desde o século XIX, por meio de disputas sangrentas entre liberais e conservadores, que se revezavam no poder e, de forma similar, invisibilizavam a população em geral. Como descreve González (2014, p. 33), “*servir a la verdad y hacer patria, como se anota en la introducción del Manual de Hermano Justo Ramón, es el lema que plasma el espíritu desde el cual fueron construidos y presentados, los textos de historia nacional que se inscriben en esta generación.*”

Esse espírito patriótico em demasia, em conjunto com uma religião-estado definidora de costumes e com uma hispanidade baseada na raça, língua e tradição hispânica são elementos determinantes na consolidação do conservadorismo-reacionário que se instalou na Colômbia e que fortaleceu ainda mais o discurso do movimento político da “*La Regeneración*” (1886-1909). Nas palavras de Marquardt:

*La Constitución de la República de Colombia de 1886 siguió el lema autoproclamado de la Regeneración, entendido como la remodelación del Estado nación según los tres ideales antiliberales del unitarismo, el catolicismo y la hispanidad. La orientación retroactiva, sugerida en la sílaba re, reflejó la idea de retomar varios elementos claves de la primera fase del constitucionalismo hispanoamericano, precisamente de las constituciones colombianas de 1821 a 1843, eliminando así todo aprecio hacia la fase del alto liberalismo. (MARQUARDT, 2011, p. 60-61)*

É neste movimento de construção e imposição da “*La Regeneración*” que se expandem as ideias vinculadas à empresa colonizadora do país, em busca de uma branquitude limpa e pseudo-evoluída, além da devoção compulsória ao cristianismo.

Como abordamos nesta tese, a influência da Igreja Católica na Colômbia – assim como em toda a América Latina – é um fenômeno marcante e definidor no contexto colonial e se manterá no contexto republicano a partir dessas investidas dentro da consolidação do Estado-nacional. Sob esse aspecto, a Igreja será parte determinante da escolha dos materiais didáticos utilizados nas escolas, para garantir uma unidade no pensamento falacioso milenar constituído a partir da divisão e inferiorização de qualquer pessoa não cristã e não branca.

A Igreja, no contexto colombiano, vinculava-se ao padrão de pensamento constituído

dentro do seio da ACH, e, inclusive, era parte avaliadora desse consorciado:

*De manera particular bajo los designios educativos de los gobiernos conservadores, los manuales escolares fueron objeto de control político o ideológico por parte de la Academia Colombiana de Historia (ACH), la cual según las disposiciones oficiales debía supervisar que los libros escolares protegieran y difundieran un pasado heroico, casi mítico, y con ello evitar la irrupción de ideas subversivas o la penetración del comunismo. [...] En este contexto, la obligatoriedad e intensificación de la cátedra de Historia patria, medida tomada en 1948 (Decreto 2388), fue establecida en función de la restauración del orden. (GONZÁLEZ, 2014, p. 34)*

A partir dessa medida tomada em 1948 e fundamentada dentro do Ministério da Educação Nacional (MEN), a normatividade foi exposta, no ano seguinte, a todas as instituições de ensino nacionais:

*[...] en cuestiones que atañen a la índole, formación y desarrollo de la nacionalidad, a sus hombres, ideas y sistemas que han jugado papel preponderante, si los textos no interpretan cabalmente todo eso, si parten de bases inexactas, si desvirtúan notoriamente los hechos y la interpretación obvia y patriótica de las mismas, o tienden a modelar el alma colectiva en tipos sociales o políticos contrarios a las tradiciones del pasado glorioso, es claro que la libertad de enseñar la historia tiene que encontrar la valla de la supe vigilancia del Estado, ya que evidentemente no sólo faltaría al fin social sino que lo destruiría sin remedio.” (MEN, 1949 apud GONZÁLEZ, 2014, p. 34)*

Como citado, a concentração de poder no processo de definição do que poderia ou não ser abordado no contexto escolar do ensino de História na Colômbia será demarcada integralmente pelos elementos conservadores-reacionários do país, pois:

*En un período que se caracteriza por una estrecha o muy fluida relación entre gobierno conservador – Iglesia – y campo académico la producción de textos escolares estuvo circunscrita entonces a un campo intelectual específico, afín al gobierno nacional conservador. Una sola elite regulaba, editaba y escribía, pues los autores y las editoriales orientadas a la escuela eran pertenecientes a comunidades religiosas (Stella perteneciente a la comunidad de La Salle, Voluntad de influencia jesuita, Bruño de los hermanos cristianos), y junto a estos, los autores “civiles” en un gran número tenían una carrera política oficial (ministros, gobernadores, secretarios de gobierno etc.) (GONZÁLEZ, 2014, p. 34)*

A autora nos faz lembrar, em seu trabalho, que essa dominação “conservadora”, em relação à produção do conhecimento escolar, não esteve apenas a cargo dos conservadores-reacionários, mas também, dos chamados “liberais”. Porém, a circulação do pensamento liberal

não tinha fácil acesso no contexto escolar colombiano por algumas condições específicas ao momento, como disposto:

*La ausencia de autores liberales en la escuela debe observarse sobre el trasfondo de tres elementos: primero, había muy pocos liberales entre los miembros de la Academia Colombiana de Historia (ACH); segundo, las editoriales escolares existentes eran de clara orientación conservadoras al ser en su mayoría eclesiásticas; y tercero, la educación privada, mercado de la industria editorial escolar, era en un elevado porcentaje propiedad del sector eclesiástico, y por lo tanto no estimulaba el impulso de otras orientaciones que pudieran amenazar ese monopolio. No había incentivo ni institucional ni mercantil para visiones que se salieran del dogma eclesiástico o conservador. (Id., 2014, p. 35)*

Esse domínio eclesiástico-conservador-reacionário pode ser interpretado como a manutenção do poder da Igreja (ideais reacionários) dentro desse contexto social, por meio de instrumentos educacionais-dominantes-coloniais, bem como, por intermédio do forjamento de uma história centrada na glorificação de Deus e submissão dos homens – claro, apenas aqueles que para a Igreja eram considerados “inferiores”. (sic)

A Igreja, nesse sentido, foi a fórmula encontrada para legitimar uma suposta irmandade europeia que ratificava o racismo dentro da sociedade, a partir das definições de hispanidade implementadas na Colômbia no período de “*La Regeneración*” e que seguirão como fortes ideias até a ascensão de Francisco Franco, ditador fascista espanhol – que, inclusive, teve apoio do governo colombiano da época – ao sufocar e massacrar trabalhadores que buscavam melhores condições de vida e que desencadearam a Guerra Civil Espanhola (1936-1939)<sup>10</sup>.

Um dos imaginários mais interessantes surgidos no seio da chamada “história patriótica” ou da história de “primeira geração” na Colômbia é a supervalorização dos heróis espanhóis ou criollos com vínculos sanguíneos e de pigmentação cutânea desbotada. Estes foram descritos (e ensinados!) na história colombiana como “homens sábios” (sic) que se dispuseram a lidar

---

<sup>10</sup> Um ponto interessante que pode ser melhor analisado por pesquisadores seria os impactos do Franquismo para o contexto latino-americano em geral, mas, sobretudo, para o contexto colombiano que sofreu enorme influência da Igreja desde os tempos coloniais e será nela que se plasmará a força reacionária que consolida a primeira geração política e de construção de materiais didáticos e a formação de professores de História. Sobre esse aspecto, o artigo de André Mateus Pupin, intitulado Cuadernos Hispanoamericanos: o projeto franquista para América Latina, é uma análise importante que apresenta elementos significativos sobre o conceito de hispanidade como apresentado nesta tese. Todavia, ele não traz elementos específicos relacionados à Colômbia o que abre flancos interessantes para análise, tendo em vista que a Igreja que ainda existe e tem influência no Estado-nação constitui um elemento cerne na consolidação do imaginário de inferioridade do povo colombiano, assim como a análise de um país violento por sua selvageria e jamais pelos intensos conflitos e genocídios constituídos pela própria Igreja e por seus cofinanciados. Para maiores informações acessar: PUPIN, André Mateus. Cuadernos hispanoamericanos: o projeto franquista para a América Latina. Temáticas, Campinas, v. 28, n. 55, p. 366-390, Fev-Jun 2020. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/tematicas/article/download/13175/9309/29841>. Acesso em 17 mar.2023.

com “selvagens” (sic) para civilizá-los, salvar suas almas ao convertê-los em cristãos, homens que desbravaram céus e mares para chegar ao “novo mundo”.

Donos das narrativas de grandes epopeias, esses personagens são a antessala do projeto mais profundo orientado pela Igreja e aselites criollas ou hispanas: o controle dos corpos e mentes dos supostos incivilizados, o apagamento histórico de suas formas de organização, alimentação, saúde, território etc., como a salvaguarda que garante o efetivo “desenvolvimento humano a civilidade”.

Quando imaginamos o contexto escolar colombiano no século XX, é possível pensar que houve eficiência na implantação dessa proposta curricular apresentada anteriormente. Entretanto, houve também, obviamente, diversas formas de resistências, sendo a violência uma dessas representações de resistência à imposição colonial que segue afetando os povos colonizados mesmo após as supostas descolonizações ou “pseudo-independências”.

Os imaginários construídos nessa “primeira geração”, como se percebe, foram reproduzidos até o fim do século XX e é provável que ainda sejam utilizados em contextos escolares colombianos atuais. Portanto, fica evidente sua capilarização na sociedade e nos livros escolares produzidos após a primeira obra de Henao e Arrubla, citada anteriormente. Essa capilarização, na sociedade colombiana, sofreu influência também do senso comum e da reprodução de ideias prontas, como é o proposto nesta fase, com a “história patriótica” – aquela que se memorizam nomes, datas e contextos para consolidar a crônica da epopeia de Dom Quixotes dos tristes trópicos<sup>11</sup>.

Por sermos, a América Latina, colonizados por europeus-cristãos-brancos, nos falta compreender que a chegada deles em nossa região, deu-se também e, sobretudo, por interesse de crescimento religioso em um contexto em que a Santa Sé perdeu força para as reformas religiosas capitalistas, bem como para o avanço de seus privilégios e benesses em detrimento da desgraça alheia à europeidade.

A velha história que conhecemos e aprendemos nos contextos escolares tradicionais e conservadores sobre os interesses metalistas, princípio do capitalismo moderno, é uma falácia para negar os interesses eurocêtricos de cristianização de novos povos em razão de uma crise interna no continente europeu. Portanto, os moldes civilizatórios foram perpetrados pelo discurso atomizador da religião como elemento principal. Não por acaso, a região latino-americana possui seis países na lista das 25 nações com as maiores populações cristãs no mundo.<sup>12</sup>

---

<sup>11</sup> Dupla referência: Dom Quijote de la Mancha, Miguel de Cervantes e Tristes Trópicos, Claude Lévi-Strauss

<sup>12</sup> Cf: ALBUQUERQUE, Dominic. Os 25 países com o maior número de cristãos. **SoCientífica**, 08 out.2022,

De forma integrada, nossos “visitantes”, ao se instalarem a força por intermédio do genocídio, apostaram no capitalismo assim como fizeram os reformistas protestantes que, com sua suposta superioridade de pensamento, consolidaram o capitalismo de carne humana branca, inventaram um mercado de produtos básicos – *commodities* – para legalizar o sistema capitalista de carne humana não branca voltada para o trabalho forçado; tudo em nome do “progresso”<sup>13</sup>.

Um fator marcante apresentado no texto de González é o tratamento dado ao evento de 9 de abril de 1948, conhecido como *Bogotazo* – protestos e revoltas populares que tornaram a capital do país um campo de guerra após o assassinato do então candidato liberal Jorge Eliécer Gaitán. Conhecida como *La Violencia*, essa fase é considerada o ponto de partida da autora:

*Los textos de esta primera generación narran el 9 de abril como parte de una conspiración o estrategia para la toma del poder, influenciada por el comunismo internacional y con un terreno fértil abonado por el liberalismo, aunque no mencionan a este último de forma abierta. (GONZÁLEZ, 2014, p. 36)*

Como se percebe, atualmente, esse vínculo ao comunismo é um discurso de senso comum projetado sobre as sociedades latino-americanas desde a revolução popular cubana, em 1959, como estratégia dos Estados Unidos para manter o seu poder e controle, consolidando seu imperialismo na região. Na Colômbia, o surgimento de grupos dissidentes sofrerá influência dessa corrente de pensamento revolucionário a partir das lutas no século XX de libertação nacional e a consolidação das guerras de guerrilhas, como sustentou Ernesto Che Guevara<sup>14</sup>.

---

online. Disponível em: <https://sociologica.com.br/paises-com-o-maior-numero-de-cristaos/>

Acesso em: 20 jan.2023. Segundo o informe, esta é a classificação dos seis países: 2o Brasil, 3o México, 11o Colômbia, 13o Argentina, 24o Venezuela e 25º Peru.

<sup>13</sup> Quando esse modelo de capitalismo entra em crise, eles migram seu mercado para controlar esses corpos com baixos salários e escasso acesso à justiça social e equidade de direitos, controlam os territórios expulsando aqueles que cuidam do mesmo, pois o progresso vem primeiro, inclusive da vida. Ao entendermos que o imaginário do senso comum não está com esses elementos citados acima, mas, sim, com pensamentos opostos a estes, que nos colocam em situação de humilhação pública ou de sociedade com dívidas a nações tão grandiosas por terem nos governado e civilizado, é mais fácil compreender como essa inferioridade do colombiano e do latino-americano em geral, no contexto do senso comum e do discurso oficial, se plasma a partir dos imaginários patrióticos constituídos desde essa primeira geração nas escolas, mas também nas contradições do Estado em disputa como veremos na segunda geração.

<sup>14</sup> Lo primero que hay que establecer es quiénes son los combatientes en una guerra de guerrillas. De un lado tenemos el núcleo opresor y su agente, el ejército profesional, bien armado y disciplinado, que, en muchos casos, puede contar con el apoyo extranjero y el de pequeños núcleos burocráticos, paniaguados al servicio de ese núcleo opresor. Del otro, la población de la nación o región de que se trate. Es importante destacar que la lucha guerrillera es una lucha de masas, es una lucha de pueblo: la guerrilla, como núcleo armado, es la vanguardia combatiente del mismo, su gran fuerza radica en la masa de la población. No debe considerarse a la guerrilla numéricamente inferior al ejército contra el cual combate, aunque sea inferior su potencia de fuego. Por esto es preciso acudir a la guerra de guerrillas cuando se tiene junto a sí un núcleo mayoritario y para defenderse de la opresión un número

Porém, passa longe da sociedade colombiana, assim como de diversas outras na região, a ideia de uma sociedade socialista ou comunista na integralidade da palavra. A realidade da região latino-americana enquadra-se melhor na condição de países colonizados e historicamente controlados por uma elite vil e sem escrúpulos, familiares históricos dos capitalistas comerciantes de carne humana não branca<sup>15</sup>.

Ao entendermos que o imaginário do senso comum não está com esses elementos citados acima, mas, sim, com pensamentos opostos a eles, que nos colocam em situação de humilhação pública ou de sociedades com supostas dívidas a nações que hipoteticamente nos governaram e nos civilizaram, é mais fácil compreender como essa presumida inferioridade do povo colombiano e latino-americano em geral, no contexto do senso comum e do discurso oficial, se plasma a partir dos imaginários patrióticos constituídos desde essa “primeira geração” nas escolas colombianas, mas também nas contradições do Estado em disputa comoveremos a seguir na chamada “segunda geração”.

#### 4.2 A profissionalização da História ou “segunda geração”

A chamada “segunda geração” torna-se visível na Colômbia, a partir dos anos 1970, sobretudo com o Decreto 1419/78<sup>16</sup>. Porém, antes de continuarmos a analisar o contexto escolar colombiano, cabe uma ressalva histórica para melhor compreender a complexidade desse tema. É importante ressaltar que a “segunda geração” foi marcada pela formação e dissolução da *Frente Nacional*<sup>17</sup> (1958-1974):

*El Frente Nacional puso en práctica el principio contrario a uno de los rasgos*

---

infinitamente menor de armas. (In: GUEVARA, E. La guerra de guerrillas. Ed. CEPE, 1973, p. 5).

<sup>15</sup> Enquanto escrevo esta tese, a Colômbia vive um momento histórico que é a eleição, pela primeira vez, de um governo de esquerda, mais voltado ao desenvolvimento econômico plural e coletivo. Por quase um século, a Colômbia esteve dividida entre facções de suas elites que se reuniam para consolidar seu espólio social a toda a massa colombiana. A vitória de Gustavo Petro Urrego, ex-militante do Movimento 19 de Abril (M-19), ex-prefeito de Bogotá (2011-2013), injustamente afastado do poder – fato reconhecido em 2017 pelo Conselho de Estado –, com discurso claramente de esquerda, latinoamericanista e bolivarianista, demonstra que os elementos desse patriotismo estão em crise após tanta violência e autoritarismo. Os votos dedicados a esse político demonstram que a população entende a necessidade de uma mudança política. Porém, pergunto: essa mudança será realmente possível sem uma reconfiguração do pensamento histórico patriótico e do pensamento histórico colonial? A história futura providenciará alguma resposta, esperemos.

<sup>16</sup> Decreto que define as normas e orientações básicas para a administração curricular nos níveis de educação pré-escolar, básica, média e profissionalizante. Disponível em: [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-102770\\_archivo\\_pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-102770_archivo_pdf). Acesso em 17 d 2023.

<sup>17</sup> A Frente Nacional foi o movimento organizado pelos partidos Liberal e Conservador contra o governo do militar Gustavo Rojas Pinilla que, além de reivindicar a deposição de Pinilla, sustentaram um acordo de consolidação dentro do estado do modelo bipartidista paritário, ou seja, um sistema em que havia apenas dois partidos que se alternavam no poder. Os principais argumentos utilizados por esse movimento foram a unidade democrática e a consolidação do Estado de direito.

*que singulariza al sistema democrático que no es sino la capacidad de sustituir al partido que está en el poder por medio del voto y brindar nuevas opciones a diferentes proyectos de gobierno. En Colombia se renunció a tener alternativas y a la multiplicidad de las opciones y, en nombre del entendimiento nacional, se justificó la abdicación al contenido ideológico de las colectividades políticas. El esquema gobierno-oposición, que se practica en las democracias occidentales, fue seriamente dañado en Colombia con la vigencia del Frente Nacional, de suerte que, al implantar, años más tarde, bajo el mandato del presidente Virgilio Barco, el esquema gobierno-oposición con un gabinete monocolor, las encuestas demostraron que un gran número de colombianos consideraban muy arriesgado que no participasen en el gobierno las dos formaciones políticas mayoritarias; es más, identificaron la ejecución del programa de una corriente política, sin entrar a pactar con la otra vía, como un acto de sectarismo. (SÁEZ, 2003, p. 176-177)*

Portanto, por medo de novos *Bogotazos*, a Colômbia organizar-se-á de forma bipartite, por meio da *Frente Nacional*, em que se consolidarão as dissidências políticas ao Estado-nacional fantasioso dos liberais-conservadores. Nesse contexto político, observa-se que o âmbito escolar colombiano:

*Hacia finales de los setenta es posible rastrear una importante transformación en la historia de Colombia enseñada a los escolares. Anclada hasta entonces en un discurso de civilidad y urbanidad, y de obediencia y moralidad, la educación y particularmente la historia en el nivel escolar, es puesta ahora al servicio de la comprensión de la realidad nacional y sus dinámicas en el marco del plan de desarrollo (1974 -1978) del gobierno de Alfonso López Michelsen. (GONZÁLEZ, 2014, p. 38)*

A partir desse momento, o discurso educacional colombiano volta-se para o viés pensado desde “*el respeto por la vida y los derechos humanos se plantea como el primero de los fines adjudicados al sistema educativo y como un elemento sustantivo en el desarrollo individual y de la sociedad.*” (Id). Nessa conjuntura, o Decreto 1419/78, por meio do qual se adotarão novas conceituações e pressupostos nos ambientes escolares colombianos, será desenhado. Há três fatores que demarcaram essa mudança:

1. *La legislación en materia de planes educativos cambió su foco de interés de la formación humanística, en la que tenía un importante lugar la historia patria, a una formación más vocacional y profesional.*
2. *La ampliación del mercado educativo, público y privado, por transformaciones demográficas a lo largo de los setenta especialmente, se abrieron camino nuevas editoriales, y la Iglesia Católica, perdió en consecuencia la hegemonía en la edición y producción de textos escolares.*
3. *La especialización de funcionarios del Ministerio de Educación Nacional (MEN) en los temas de currículo hizo que la ACH, representante y supervisora de la historia patriótica oficial, viera disminuida la preminencia con la que había contado hasta el momento,*

*declive en el que incidió igualmente la ampliación del espectro de profesionales de las ciencias sociales. (GONZÁLEZ, 2014, p. 38)*

O interesse sobre a ampliação do mercado educacional na Colômbia e na América Latina e a institucionalização das chamadas “ciências sociais” nesse país, a partir dos anos 1990, acontecem em um contexto de avanço estadunidense na região. Dessa maneira:

*El reemplazo de este modelo, basado en el vigor de la esfera pública y de las instituciones de enseñanza e investigación creadas y sostenidas por el Estado, fue propiciado por el debilitamiento sufrido por estos espacios y las políticas de “reforma del Estado”, que en realidad, lejos de reformarlo, lo destruyeron. Su lugar fue ocupado por lo que podríamos llamar el “modelo de consultoría”. (BORÓN, 2005, p. 6)*

A base do chamado “modelo de consultoria” – em que se abdica de coletivos de investigadores dedicados a produzir trabalhos relevantes e de impacto para a região em favor da adoção de consultorias individuais desenvolvidas por “especialistas” (sic) – pode ser considerada a estrutura neoliberal das ciências sociais na Colômbia e na América Latina. Esse elemento individualista foi destacado por Atilio Borón, por exemplo, em relação às declarações da Primeira-Ministra inglesa, Margareth Thatcher:

*Poco después de su feroz represión de la huelga de los mineros que habría de significar el quiebre de la resistencia popular a las políticas neoliberales, algunos periodistas le preguntaron cual creía que sería el impacto de la destrucción del sindicalismo sobre la sociedad inglesa. La Sra. Thatcher – insigne exponente de la filosofía neoliberal- se limitó a responder: “no existe la sociedad inglesa. Lo que hay son ingleses, como John, Peter, Christine, María, etc.” La sociedad inglesa, para ella, era una peligrosa ficción inventada por la izquierda. Una perniciosa leyenda carente de connotaciones reales. Ahí está, encerrada en una cápsula, una muestra de la influencia del neoliberalismo sobre el pensamiento político y sociológico de nuestro tempo. (BORÓN, 2005, p. 4)*

Portanto, a influência neoliberal nas estruturas do Estado – o que, obviamente, inclui a educação e o currículo – será determinante para as alterações legais que ocorrerão a partir de então, na Colômbia. A ideologia da educação como mercadoria se consolidará por meio da cobrança de mensalidades nas instituições de formação de professores desse país, editoração de livros didáticos generalistas e da manutenção do princípio histórico colonial, de vínculos hispanistas racialistas.



### 4.3 Interdisciplinaridade e ciências sociais ou “terceira geração”

Para Maria Isabel Cristina González, a chamada “terceira geração” é definida a partir da promulgação da *Ley General de Educación*, em 1994, fruto da consolidação, em 1991, da Constituição Política da República da Colômbia, revisada em 2015, e em vigor até hoje:

*[...] estipuló la obligatoriedad del estudio de la carta magna, la cívica, la formación en el respeto a los derechos humanos, la paz, la solidaridad y la educación sexual. La introducción formal de estas temáticas se acompañó de una renovada comprensión del proceso educativo y del conocimiento en general. La educación no versaría sobre la aprehensión de un saber acabado, sino que habría de orientarse a la generación de conocimiento y de un pensamiento creativo y crítico. Para ello se le dio preeminencia al estímulo y formación de los estudiantes en competencias cognitivas, como también en competencias ciudadanas y en valores. [...] En el marco de los lineamientos curriculares publicados por el MEN en 2002 para el área de Ciencias Sociales, la cual integra las disciplinas de historia, geografía, sociología, economía, y democracia, no se plantea de manera explícita el estudio del período de La Violencia ni en general de problemas y momentos históricos concretos. (GONZÁLEZ, 2014, p. 41)*

Nesse contexto, observa-se, na região, o impacto do pensamento neoliberal também nas ideias de interdisciplinaridade e multidisciplinaridade, porém, sem contextualizar essas ideias com base na realidade colombiana e latino-americana. Essa suposta integração de conteúdos poderia representar um avanço na direção da construção da transdisciplinaridade no contexto escolar colombiano, porém, o que se percebeu foi o predomínio das ideologias educacionais neoliberais: a precarização do conhecimento disciplinar, a sobrecarga de trabalho dos professores, a generalização do eurocentrismo e a naturalização do processo histórico linear e “eurocentrado”.

Além disso, a padronização do saber por meio do estabelecimento de competências e habilidades – a fim de preparar o estudante para competir em uma presumida concorrência mundial – serve apenas para a confirmação de sua suposta “inferioridade” (sic), construída não apenas sob a fantasia historiográfica, mas, sobretudo, por intermédio de números – uma fórmula de violência matemática de caracterização da inferiorização.

No contexto colombiano, o discurso da multidisciplinaridade justificou também a adoção de uma formação acadêmico-profissional *una* no campo das ciências humanas: a formação de professores em “Ciências Sociais”. Esta representa ainda um fator de precarização do trabalho docente, pois, por não ser capaz de abraçar todas as ciências humanas, a formação em ciências sociais é fragmentada. Assim, não é plausível uma formação para o ensino na área de ciências humanas, com o professor assumindo as funções de diversas outras ciências em que ele não tem uma formação plena. Nas palavras de Arellano (2004, p.34):

*De la misma manera, las ciencias sociales contribuyeron a la erección de estos esencialismos. Los historiadores, al fundar las denominadas historias oficiales, tuvieron la clara intencionalidad política de desconocer la heterogeneidad existente al interior de cada Estado, por medio de la invención de un pueblo, una lengua y una cultura común, mucho antes de que esta fuese una realidad social y concreta.*

Durante a realização da pesquisa, na *Universidad de Los Andes*, percebi claramente a divisão entre “profissionais de educação” e “profissionais de história” na Licenciatura em História daquela instituição de ensino superior. Os “profissionais de história” são responsáveis por ensinar conteúdos históricos sem a obrigação de se preocupar com a formação de professores dessa área.

Aos “profissionais da educação”, cabe ensinar as técnicas e métodos pedagógicos, bem como tendências e correntes do pensamento educacional, porém, sem entrarnas questões da disciplina, ou seja, fala-se de educação sem correlacionar com o conteúdo de história. É como se os “profissionais de história” não tivessem a obrigação de lecionar para os seus estudantes a importância de como ensinar a história nas escolas, deixando isso a cargo apenas dos pedagogos do Departamento.

Por meio das entrevistas realizadas com profissionais das Ciências Sociais, com o professor Nilson Javier Ibagón Martín, historiador e professor efetivo do curso de História da *Universidad del Valle*, em Cali, e o seu companheiro de Departamento, o professor contratado Álvaro Alejandro Orozco Álvarez, foi possível perceber a busca por uma forma de pensar divergente do padrão normativo e de desconstrução das colonizações mentais e historiográficas eurocêntricas.

Essas questões nos fazem pensar sobre a necessidade de se reconstruir o campo das ciências humanas em prol da transdisciplinaridade, porém, sem sobreposição. Defende-se, então, a importância da constituição de espaços de formação em ciências humanas variadas, assim como contratações e concursos públicos para a atuação de professores nesses campos específicos do conhecimento.

Essa posição é diferente daquilo que defende, por exemplo, o Projeto de Lei 166/2016, na Colômbia, proposto pela senadora conservadora Viviane Morales Hoyos, para modificação da *Ley 115/1994*, que deseja recolocar a chamada “história patriótica, branca e eurocêntrica” no ensino de Ciências Sociais – na verdade, uma perspectiva que nuncadeixou a escola e nenhum outro espaço público colombiano. O artigo 7º, parágrafo 1, parece deixar claro esse elemento da chamada “educação patriótica” nesse país:

[...] *revisará y ajustará los lineamientos curriculares y establecerá los indicadores de logros para cada grado de los niveles educativos de la educación formal, correspondientes a la enseñanza de la historia como asignatura independiente que, en todo caso, deberán diferenciarse de los que corresponden a otras ciencias sociales.* (COLOMBIA, 2016, p. 2).

Entretanto, essa proposta não prevê a diferenciação das “Ciências Sociais” em outras áreas, como, por exemplo, a geografia, a economia, a sociologia, a antropologia, entre outras. Apenas a História foi escolhida como a detentora do saber exclusivo necessário à mudança pretendida. Por quê? O que se espera do ensino de História separado das demais ciências sociais e/ou humanas a não ser para servir de referenciais obrigatórios na elaboração de provas do Sistema Nacional de Avaliação?

Ao nos determos no documento apresentado como base para solicitar a mudança nas regras da lei de educação de 1994, percebe-se que houve um processo de construção de bases para consolidar essa proposta, assim como os consórcios de pessoas e pensadores que se colocarão no processo de construção dessa pseudo-nova ciência nas escolas.

É importante ressaltar que a *Academia Colombiana de Historia* foi uma das instituições consultadas e ela manifestou interesse no Projeto de Lei da senadora Hoyos, como é possível constatar por meio da citação de um pensador defensor da chamada “história patriótica”, o psicólogo – e não historiador – argentino Mário Carretero:

[...] *identifica dos grandes vertientes en la enseñanza de la historia: por un lado, una enseñanza surgida a finales del siglo XIX con una intención identitaria a través de la adhesión emocional a las representaciones históricas, ligada al espíritu romántico y vinculada a la construcción de nación; y por otro lado, el de una enseñanza de la historia surgida a mediados del siglo XX con un origen ilustrado, que pretendía que el alumno comprendiera racionalmente los procesos históricos, sometiéndolos a un proceso de objetivización progresiva.* (COLOMBIA, 2016, p. 7)

Como revelado no excerto acima, o espírito romântico e vinculado à construção da ideia de nação relaciona-se ao ensino da chamada “história patriótica” por desconsiderar todos os impactos gerados por essa construção/invenção de nação. O movimento do século XX denominado “ilustrado” – e que, na citação anterior, é referido como “segunda vertente” – representa a continuidade do processo de colonização mental no tempo histórico e nos marcos determinantes da fundação do Estado nacional colombiano, bem como a falsificação de uma unidade branca, hispânica e de elite.

O Projeto de Lei apresentado pela senadora conservadora Vivian Morales Hoyos, no parlamento colombiano, reflete também uma disputa de poder nos departamentos das universidades da Colômbia – mais do que uma mudança nos paradigmas do ensino das ciências sociais e humanas nesse país. Sendo assim, essa disputa acontece mais em razão das lutas pela delimitação de espaços próprios nos departamentos das universidades colombianas e das questões financeiras relacionadas a elas do que uma briga pela definição de quais conteúdos devem ser efetivamente trabalhados na formação de professores.

Obviamente, essas mudanças nas legislações educacionais têm reflexos na base da formação acadêmico-profissional de professores de ensino básico colombiano. Porém, o projeto de lei mencionado anteriormente não advoga por uma mudança da estrutura de ensino de Ciências Sociais e, muito menos, pela ruptura com o padrão “eurocentrado” de ensino.<sup>18</sup>

Para finalizar, insistimos na ideia de que a transdisciplinaridade possa ser adotada nos espaços escolares colombianos, mas que os campos científicos específicos sejam respeitados e, sobretudo, que as ciências humanas consigam romper com as bases coloniais e colonizantes do ensino e da formação acadêmico-profissional de professores de História na Colômbia e na América Latina.

Acreditamos que, a partir dessa ruptura, é possível consolidar uma história “pluriversal”, por meio da qual os povos colonizados tornam-se cada vez mais conscientes sobre a sua condição histórica de “colonizados” e, sem alimentar um sentimento de vingança em relação ao colonizador, reforçar a ideia de que a imposição de uma história dita “uni-versal” em que a pseudo-superioridade dos europeus baseia-se, como vimos, na cristianização imposta a indígenas e negros, na espoliação, na exploração, bem como na escravização forçada e serve apenas para a manutenção das estruturas dominantes de poder.

## **5 O PROCESSO DE PROFISSIONALIZAÇÃO DO CAMPO DA HISTÓRIA E SUA INFLUÊNCIA SOBRE OS MANUAIS ESCOLARES DESSA ÁREA NA COLÔMBIA**

Ao elucidar os acontecimentos que permearam o ensino de História na Colômbia em sua “segunda geração”, deixamos de mencionar propositalmente a corrente de pensamento que, a partir do século XX, se chocará com a posição dominante da *Academia Colombiana de Historia* e apresentará uma alternativa de fazer história de maneira profissional e que

---

<sup>18</sup> Embora o Projeto de Lei critique a invisibilidade das mulheres, dos negros e dos indígenas no texto oficial de Henao e Arrubla, isso não significa que ele defenda a reestruturação “global” do ensino de História na Colômbia.

influenciará, ao final do século XX, um movimento renovador do ensino de História no país, a partir das contribuições de Jaime Jaramillo Uribe, reconhecido como “o pai” da Nova História Colombiana.

Tal fato não foi mencionado anteriormente porque acreditamos que seria necessária uma parte específica da tese apenas para discutir o impacto dessa ruptura no processo de ensino de História no país. Portanto, nos deteremos, neste capítulo, às contribuições de Jaramillo para o ensino de História na Colômbia por este ser o primeiro organizador da obra *Manual de Historia de Colombia*<sup>19</sup>.

Dessa maneira, ao final da década de 1970, as obras coletivas publicadas sobre a coordenação do professor Jaime Jaramillo ofereceram, no campo do ensino de História da Colômbia, uma alternativa didática para o livro de *Henao y Arrubla*, até então dominante no ensino dessa área no país e, como revelado pela Professora Sandra Regina Rodríguez – uma das pessoas entrevistadas para esta pesquisa de doutorado –, atualizado em nome deles, mesmo após falecerem.

Essas obras foram influenciadas por um movimento intelectual das ciências humanas e sociais, na França, denominado Escola dos Annales<sup>20</sup>. Destaca-se a influência que Jaime Jaramillo recebeu da Escola dos Annales, ao também participar desse movimento. Entre 1946 e 1948, ele estudou Sociologia e História na Universidade de Sorbonne, em Paris.

Conforme atesta Diana Bonnett Vélez (2016, p. 10) “*sus contemporáneos y colegas afirmaron siempre que la formación recibida en Francia fue determinante en su decisión de dedicarse a la Historia y en la manera de concebirla.*” Para Hermes Tovar Pinzón (2015, não paginado), Jaramillo “*plantó entre 1950 y 1970 un faro que iluminó el estudio de la historia entre un pasado dominado por las academias y la improvisación y un futuro que acercó la investigación histórica al mundo de las ciencias y las artes.*”

Porém, como nos faz lembrar Max-Sebastián Hering Torres (2017, p. 24), temos que ressaltar também que Jaramillo jamais poderia ter promovido essas transformações nas ciências sociais e humanas colombianas sozinho:

---

<sup>19</sup> Este Manual foi organizado, inicialmente, em três volumes (tomos) e depois ampliada, por meio da organização de Álvaro Tirajo Mejía, em cinco volumes (tomos).

<sup>20</sup> Esse movimento influenciara uma nova geração de produção histórica, vinculada à história econômica marxista, vigente no pensamento intelectual à época e, sobretudo, pautada nas coletividades ou mentalidades coletivas. Nesse sentido, a chamada “nova história” é a ruptura com o padrão personalista, militar e heroico que se consolidava o ofício do historiador até então. Após a Segunda Guerra, o movimento intelectual – mais coeso – recebeu diversos historiadores latino-americanos que estudaram nas universidades francesas e trouxeram consigo os métodos e técnicas planejados e articulados pelo movimento francês. Desde a década de 1920 do século XX, as ideias desse movimento foram publicadas em um periódico acadêmico denominado *Annales d’histoire économique et sociale*.

*Jaramillo no estuvo solo en su esfuerzo. No podemos olvidar a Juan Friede, Luis Ospina Vásquez, Luis Eduardo Nieto Arteta, Guillermo Hernández, Indalecio Liévano Aguirre y, más adelante, algunos de sus pupilos, entre ellos Germán Colmenares, Jorge Orlando Melo, Hermes Tovar, Jorge Palacio y Margarita González, quienes, en cercanía o distancia del maestro, fortalecerían años después el proceso de profesionalización de la historia. Vale la pena aclarar que ningún proceso de esta naturaleza puede basarse en una sola persona, ni ignorar la circulación de libros, su recepción, las ataduras institucionales, los colegas, la presencia estudiantil, el apoyo económico y la voluntad política.*

Portanto, Jaramillo desenvolveu uma pesquisa com esse grupo de pessoas durante os anos que antecederam a publicação do *Manual de Historia de Colombia* em três volumes. Até então, ao que parece, a História como disciplina escolar ainda não tinha sido percebida como tal pelos profissionais dessa área nesse país.

Em 1978, a publicação desse *Manual* possibilitou uma nova perspectiva de ensino de História a partir dos modelos esquemáticos da economia e da cultura pensados, sobretudo, por meio de conceitos marxistas como, por exemplo, o de “classe”, e da representação de povos até então invisibilizados – negros e indígenas.

O choque causado pelo movimento da *Nueva Historia Colombiana* aos pressupostos até então intocáveis será importante para o desenvolvimento de uma história mais ligada à realidade coletiva do país a fim de fazer o ofício e o ensino de História mais críticos em sua essência.

Aos poucos, as obras de *Henao y Arrubla* – sob a orientação pedagógica da *Academia Colombiana de Historia* e que destacava a consanguinidade com a hispanidade, o heroísmo dos conquistadores e a negação dos povos originários – começam a perder espaço no ambiente escolar colombiano porque, por meio dos movimentos de imigração do século XX, diversos autores latino-americanos tiveram acesso a novas formas de fazer o ofício do historiador e, conseqüentemente, revisaram a maneira como a história era concebida nas instituições de formação de professores e nas escolas básicas do país.

Desse modo, os anseios da *Academia Colombiana de Historia* de manutenção da chamada “história patriótica” no país começam a enfraquecer justamente em razão do avanço dessas novas correntes intelectuais no século XX e, sobretudo, por meio da consolidação de grupos de pesquisa focados em economia, cultura, história e ciências sociais que ampliaram o leque da análise nas universidades colombianas que começaram a se organizar por meio de departamentos disciplinares.

Porém, é importante ressaltar que os pensamentos eurocêntricos veiculados pelas obras de *Henao y Arrubla* seguem influenciando as decisões legais e jurídicas sobre a disciplina de História e sua profissionalidade, na Colômbia, como percebe-se, por exemplo, em relação ao

*Proyecto de Ley 166 de 2016 – La historia como asignatura* que considera a *Academia Colombiana de Historia* a instituição responsável pela construção e guarda do pensamento histórico colombiano e, conseqüentemente, sobre o que se deve ensinar nessa disciplina escolar nesse país. Essa Lei, ao tentar instituir a História no currículo escolar colombiano, evidencia as elites do pensamento histórico reacionário que seguem se organizando a partir das estruturas estatais – o que compromete consideravelmente a formação docente e o ensino de História na Colômbia.

Como analisaremos a seguir, a partir de uma perspectiva decolonial, é possível afirmar que, apesar de representar um avanço dentro do contexto colombiano, o *Manual de Historia de Colombia* é ainda muito limitado. A publicação dele foi importante para a consolidação da profissionalização do historiador no país, porém, em relação ao ensino de História e à formação de professores críticos cabem algumas reflexões.

### 5.1 *Manual de Historia de Colombia*: profissionalização e colonialidade do poder-saber

Como vimos anteriormente, a publicação do *Manual de Historia de Colombia* explicitou o conflito entre a *Academia Colombiana de Historia* e as correntes lideradas por Jaime Jaramillo Uribe cujas ideias e ideologias eram bastante distintas, porém, em nossa opinião, não menos coloniais. A importância dos manuais produzidos anteriormente pela ACH é assim descrito:

*Sin desconocer el mérito y el servicio que habían prestado a sucesivas generaciones de colombianos los tradicionales manuales de historia nacional, como el benemérito de Henao y Arrubla, o los múltiples estudios monográficos de épocas, acontecimientos y hombres producidos por los miembros de nuestra Academia de Historia y por las academias regionales, se llegó a la conclusión de que a nuestra bibliografía histórica le hacía falta una nueva síntesis del pasado nacional que no sólo presentara aspectos de él tratados pasajera o marginalmente por la historiografía tradicional, sino también que abordara dichos temas utilizando los métodos y conceptos que en los últimos años han renovado la investigación histórica.* (JARAMILLO, 1982, p. 17)

Obviamente, essa posição pode ser interpretada como uma estratégia usada por Jaramillo para evitar um conflito com a instituição detentora do controle sob o conhecimento histórico na Colômbia, naquela época, e que pudesse prejudicar a profissionalização da História no país. Porém, conforme buscaremos demonstrar nesta parte do texto, houve a manutenção da colonialidade do poder e saber na obra organizada por Jaramillo. Defendemos que os discursos patrióticos difundidos pela ACH foram reorganizados no *Manual de Historia de Colombia*, mas

não completamente rechaçados por ele.

Por exemplo, no segundo capítulo do Volume II, denominado *La conquista del territorio y el poblamiento*, e, em especial, no texto de Juan Friede – professor ucraniano radicado em Bogotá e que fez parte do grupo intelectual da *Nueva Historia Colombiana* –, os fatos ocorridos durante o processo de colonização colocam os povos latino-americanos em uma condição menor, menos significativa do processo histórico – uma ideologia eurocêntrica baseada na raça inferior-superior, como aponta Aníbal Quijano. Friede (1982, p. 122):

*En una palabra, España vivía una crisis social que fue la fuerza motriz de sus guerras en Europa y el acicate para las exploraciones y descubrimientos. Esta crisis social explica la anarquía y la falta de planeación que caracterizaron la conquista de América y la casi inmediata ocupación de las islas y tierra que se iban descubriendo, independientemente de que si se las considerara etapas del camino al Lejano Oriente o bien como un nuevo continente. A la conquista de América contribuyeron pues el deseo de la burguesía peninsular de aprovechar el comercio con el oriente, la necesidad que tenía la Corona de ofrecer a los “segundones” y militares desocupados un campo de acción y al proletariado rural y urbano, ocupación y sustento. Además del deseo natural de extender su poder político, incorporando nuevas tierras al Imperio.*

Não há, por exemplo, questionamento sobre o financiamento dessas expedições pela Igreja Católica – que necessitava de “novas almas” para sua ordem devido à crise na Europa instalada no século XVI, a partir da reforma protestante em 1517<sup>21</sup>. Esse aspecto parece ter sido silenciado na historiografia renovada da *Nueva Historia Colombiana* na chamada “primeira geração”<sup>22</sup>.

Quando destacamos esse fato de não se levantar a discussão da Igreja Católica como um dos principais financiadores da empresa colonizadora da Coroa espanhola, compreende-se que isso acontece em razão de ela (a Igreja) seguir muito influente, até a atualidade na Colômbia, ao manter, até o início dos anos 1980 do século XX, o poder de escolha das temáticas a serem trabalhadas na área do ensino de História nesse país. Essa instituição mantinha e ainda mantém fortes vínculos com a ACH e suas regionais.

A continuação do uso da palavra “descobrimento” (sic) para definir a invasão ocorrida no continente americano também se relaciona à colonialidade do poder e saber por reproduzir

<sup>21</sup> Como mencionado anteriormente, a Igreja foi uma das maiores financiadoras e organizadoras das sociedades coloniais. A influência dela é da mesma ordem dos poderes civis enviados pela Coroa para o controle de suas colônias. Essa situação perdurou até o século XX quando os Estados-nação passam a assumir uma imagem mais secular e laica. Porém, isso não significa a perda do poder por parte dela.

<sup>22</sup> Conforme descrito, o ensino de História, na Colômbia, até os anos 1980, baseava-se na obra de Henao y Arrubla e de outros pensadores da ACH cujos textos tinham que ser aprovados por uma congregação religiosa antes de chegar às salas de aulas.



a ideia de uma revolução sempre exógena ao continente, como uma suposta dependência civilizatória, tão comum aos textos patrióticos. A palavra “descobrimento” remete ao ideal patriótico de heroísmo, bem como alude aos pensamentos históricos de consolidação dos heróis conquistadores.

Além disso, o contexto construído/inventado pelo *Manual de Historia de Colombia* mostra que a organização da colonização no território hoje pertencente a Colômbia foi palco de intensa e inumeráveis disputas de poder entre os brancos-eurocentrados enviados como funcionários da Coroa ou com funções eclesiásticas. Trata-se da tentativa de suavização do impacto genocida que teve a colonização, não apenas com as doenças e a violência propriamente dita mas, sobretudo, com a introdução de formas de trabalho escravo, implementadas a partir de uma consciência do europeu como ser humano supostamente “superior” com direitos divinos para submeter aqueles aos quais se depararam quando se lançaram ao mar. Esse elemento consciente de pseudo-superioridade será a marca do eurocentrismo que se consolidará no ensino e na formação acadêmico-profissional em História e Ciências Sociais na Colômbia até os dias atuais, assim como um padrão nos conteúdos didáticos dessa área difundidos não somente na América Latina como também na África.

Outro exemplo: apenas no terceiro subcapítulo do *Manual de Historia de Colombia* surgem algumas palavras que podem dar a entender como os povos da costa colombiana resistiam à invasão europeia, detalhando suas ações.

Para fins de ilustração, Friede elucida que “*La población indígena, después de una vana resistencia, huía a las montañas de la Sierra Nevada abandonando sus labranzas y destruyéndolas para que no cayeran en manos españolas, con lo cual el hambre diezaba al ejército invasor.*” (Id., 1982, p. 133). Provavelmente, esta não foi a única citação de estratégia de resistência dos “indígenas” (sic) nodocumento.

Há diversas outras partes do *Manual* que descrevem ataques por parte dos “indígenas” (sic), armadilhas, emboscadas, uma vez que os povos originários conheciam o local muito melhor do que os que ali buscavam explorar o corpo do outro não-branco para o trabalho e desfrutar das benesses do solo e da natureza.

Reitera-se, ainda, que a suavização do processo de invasão da América, a partir também da construção de figuras “heroicas” e aparentemente defensoras dos “indígenas”<sup>23</sup>(sic), constitui

---

<sup>23</sup> Um dos exemplos mais típicos no *Manual de Historia de Colombia* é a representação de Vasco Nuñez de Balboa como um personagem “pró-índios” (sic). Ao que parece, a história de Balboa é um exemplo clássico de tentativa de suavização do impacto genocida no continente. Balboa é representado nesse Manual como um amigo dos “índios” (sic) que, inclusive, fazia questão de auxiliá-los e alimentá-los. O fato de Balboa ser considerado, no Manual, o primeiro europeu a chegar na costa pacífica com ajuda dos “indígenas” (sic) ajuda a suavizar o impacto

mais um elemento de colonialidade do poder presente no *Manual de Historia de Colombia*. Essa é mais uma tentativa, nesse *Manual*, de minimizar o impacto negativo do processo de invasão, genocídio e espoliação históricos, bem como de colonialidade do saber, pois, ao reproduzir o discurso de povo dominante e povo dominado, como também defendiam Henao y Arrubla.

Desse modo, a colonialidade do saber no *Manual de Historia de Colombia* se dá por meio da reprodução dos padrões esquematizados do sistema-mundo ocidental. Ou seja, se dá um passo adiante no movimento da *Nueva Historia Colombiana*, porém, esse passo tem orientação mais profissional, no sentido do enredo, da forma, da adição de alguns novos personagens, mas, no que diz respeito ao padrão eurocêntrico de construção do pensamento e suas nuances no ensino e na formação acadêmico-profissional em História e Ciências Sociais na Colômbia e na América Latina, segue-se reproduzindo os moldes lineares e de vinculação ao hispanismo.

Por fim, os movimentos que tentaram romper com os modelos de produção do conhecimento historiográfico e de ensino de História na Colômbia, defendidos pela ACH e vinculados à Igreja Católica, avançaram nos métodos e técnicas da escrita histórica e da profissionalização do historiador, porém, ao analisarmos o *Manual de Historia de Colombia*, é possível afirmar que ainda se encontram nele muitas lacunas que retomam o saber a partir dos elementos ideológicos da ACH.

## 5.2 O *Manual de Historia de Colombia* e as interpretações sobre a independência

Seguindo nossa análise sobre o *Manual de Historia de Colombia*, procuramos interpretar as mudanças dos materiais didáticos a partir de 1980 e da perda de exclusividade da ACH na produção de manuais escolares colombianos.

O modelo da *Nueva Historia Colombiana* alterou interpretações da história, sobretudo da história da independência desse país. Portanto, a nossa crítica em relação ao *Manual de Historia de Colombia* recai principalmente sobre a reprodução da “história patriótica” quando ele analisa o período da colonização. No campo da história da independência, houve sim uma

---

colonizador. Esquece-se de referendar que o “índio” (sic), naquele contexto histórico, era mão-de-obra escrava e aprisionada nas incursões. Nesse sentido, Balboa chegou até a costa pacífica não por meio de uma parceria entre ele e os “índios” (sic), mas, com certeza, por meio da relação servil e naturalmente hierárquica entre um europeu consciente de seu papel expansionista – e que, obviamente, se considera superior aos “selvagens” e “indígenas” – que, muito provavelmente, fizeram acordos de paz para que não fossem completamente dizimados. Dessa maneira, mesmo adicionando novos personagens à história colonial – como os “indígenas” (sic) – nos parece que o papel deles é ainda bastante secundário e isto está em consonância com a “história patriótica” defendida pela Academia Colombiana de Historia.

ruptura com o modelo anterior. Mas, isso não invalida as críticas levantadas anteriormente.

Apesar do avanço positivo, por meio da ruptura com o discurso hegemônico da ACH e da introdução de outras metodologias de pesquisa e de temas sociais no ensino de História da Colômbia, este não logrou romper com os padrões eurocentrados pautados sobre os ideais do hispanismo e com a insistente invenção da história suavizada sobre a colonização de nosso continente.

Os vínculos ao ideal hispanista e aos padrões eurocentrados se manterem nessa corrente de produção historiográfica não reduzem a importância dela no contexto colombiano. Isso requer apenas uma análise no tempo-histórico maior para reconfigurar quando se consolida e condiciona os padrões eurocentrados, o espaço da invasão do continente americano e a consolidação do europeu dito “superior” em detrimento de qualquer não-branco.

A ruptura com apenas uma parcela do tempo-histórico limita a capacidade de interpretação do problema e faz com que sigamos sendo condicionados em nossos hábitos institucionalizados pelo padrão eurocêntrico. Nas palavras de Barreto e Cera (2014, p.80):

*Al panorama tradicional, la historiografía de la “nueva historia” de la segunda mitad del siglo XX lo desvirtuó, rompiendo de esta forma con la tradicional forma de historiar. Los manuales escolares de la década de los 80s fueron producto de los avances de esta nueva corriente de pensamiento histórico. Estos textos concebían y explicaban de una forma distinta la historia, especialmente en lo concerniente al proceso independentista colombiano, al que le dieron un matiz más social y totalmente diferente a la historia heroica independentista de la academia colombiana de historia. De modo que a los alumnos de la década de 1980, les enseñaron una historia de Colombia más científica, que la impartida en las aulas escolares de antaño. Es pues, el manual aquí estudiado ejemplo de este hecho, lo cual convierte al libro objeto de estudio como un texto que buscó innovar la enseñanza de las ciencias sociales, especialmente la historia.*

Portanto, o livro constituiu uma nova frente de análise para os professores e estudantes, mas, como função histórica que se reflete também nos conteúdos de ensino, houve apenas uma mudança em relação a um período histórico com relações políticas envolvidas, pois falamos do século XX e de um dos países que mais tiveram conflitos no mundo.

Ao produzir um novo espaço de construção historiográfica, abriu-se espaço para mais um conflito dentro da sociedade colombiana entre as elites do saber histórico da ACH e historiadores renovadores. Dessa forma:

*[...] cabe anotar que los ideales difundidos por manuales como el estudiado en el presente artículo generaron que ciertas instituciones los tildaran con*

*calificativos como textos para educar “guerrilleros”. Situaciones como esa produjeron debates entre la academia colombiana de historia y un grupo de historiadores que promovieron la “Nueva historia de Colombia”. La encarnizada polémica por estos manuales se conoció en los círculos académicos como “la batalla de los manuales”. Debate en el cual se enfrentaba la mencionada academia defensora de la ideología político-militar de la historia tradicional con un grupo de investigadores especializados en el ámbito histórico de la sociedad y la economía Colombiana. (BARRETO; CERA, 2014, p. 84)*

Evidentemente, esse padrão colonial histórico de guerrilha tem mais vinculação com as colonialidades sobrepostas pelos estadunidenses, a partir do século XX. O conflito entre a ACH e a *Nueva Historia Colombiana*, em relação aos manuais, tem ligação direta com a consolidação do imaginário, por um lado, da independência, mas, sobretudo, por outro lado, do controle do conhecimento dos povos sobre suas próprias histórias e memórias – a negação de povos não hispânicos e não eurocentrados.

Contudo, nesse embate pelos manuais, não se percebe uma discordância em como se consolida a produção histórica sobre a invasão e colonização do território. Ao que parece, as duas correntes fazem questão de manter seus vínculos hispânicos e, sobretudo, europeus. Dessa maneira, as castas hierárquicas que tanto os espanhóis inventaram para forçar uma realidade aproximada a sua na colônia, se estabelecem e permanecem no tempo histórico.

## **5 O QUE DIZEM AS PRINCIPAIS REFERÊNCIAS COLOMBIANAS DO CAMPO DO ENSINO E DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA?**

A partir das entrevistas com os principais referenciais teóricos do ensino e da formação de professores de História e Ciências Sociais na Colômbia, foi possível compreender as múltiplas perspectivas envolvidas nas políticas públicas educacionais desse país e, mais especificamente, àquelas sobre a formação acadêmico-profissional de professores dessas áreas. Por meio dessas entrevistas, buscamos estabelecer um diálogo reflexivo e, conseqüentemente, romper as amarras que hierarquizam as relações que envolvem pesquisadore “pesquisados” (sic). Dessa maneira, acreditamos que foi possível compreender as nuances e as disputas relacionadas a esses campos de conhecimento na Colômbia.

Portanto, esperamos que o leitor tenha uma compreensão “pluriversal” sobre o tema da formação acadêmico-profissional de professores de História e Ciências Sociais na Colômbia e sobre os impactos gerados pela formação tradicional-colonial no ensino dessas áreas, ou seja, na sala de aula, em suas metodologias e didáticas pedagógicas.

## 6.1 Sandra Patricia Rodríguez

Em 12 de abril de 2022, encontrei-me com a professora Sandra Patricia Rodríguez na casa dela em Bogotá. Por meio dessa entrevista, foi possível ampliar a minha compreensão sobre alguns aspectos relacionados à formação de professores de História e Ciências Sociais na Colômbia. Desde o início da entrevista, a professora ressaltou o lugar de fala dela:

*Nos formamos en ciencias sociales porque como tú también ya lo has identificado desde el año 84, incluso desde el 76 viene el área conformada como ciencias sociales, pero realmente el área de Ciencias Sociales aparece como ahora en los años 30, antes de la Escuela Normal Superior, en los años 30 en el primer gobierno liberal se propuso que las instituciones escolares y los niños se formaran en estudios sociales. Entonces digamos que allí empezó como un interés, por lo menos durante esos primeros años de los gobiernos liberales, deformar a los niños desde las ciencias sociales, pensando en que las ciencias sociales se aproximaban más a los niños, a sus contextos y a la formación. En ese momento no se habla de formación ciudadana, sino de formación cívica para el trabajo público y político.*

Em seguida, perguntei a ela se, no momento histórico anterior e paralelo à formação na *Escuela Normal Superior* e o crescimento da ideia de “estudos sociais”, a formação em História era a proposta dominante, em razão da influência da *Academia Colombiana de Historia*, na Colômbia, até a década de 1930. O surgimento das *Escuelas Normales Superiores*, por meio de uma política liberal, foi um movimento duradouro e plantou uma raiz muito forte de consolidação do discurso patriótico a partir do Estado e as representações sobre a ideia de “nação”, ao que ela respondeu:

*Sí, sí, sí y en esos años, la Academia Colombiana de Historia que comotú diste en el país existe desde principios del siglo 20, pues era como la institución canónica del saber histórico y cuando empiezan los gobiernos liberales, si bien es cierto no se enfrentaron porque los académicos son una élite muy política que se va acomodando a lo quevaya pasando. Entonces, digamos que se mantuvieron dentro del campode la educación con la producción de algunos textos escolares, pero los liberales intentaron hacer transformaciones de los planes de estudios. Sin embargo, después de 1945, la Academia volvió a tener el control dela enseñanza y entre 45/46 hasta el año 1963. La Academia fue otra vez central en todos los procesos educativos. En 1963, la Academia fundó un instituto para formación de profesores y no sé si eso lo tenías ahí<sup>24</sup>, pero, en el registro fundó un instituto de Estudios Superiores que se llamaba Instituto Superior de Historia y que funcionó entre 1963 y 2004, o sea, hasta hace poco. Y el énfasis era patriótico. Era muy de derecha porque eran los*

---

<sup>24</sup> Segundo a professora Sandra, o Instituto, concebido como um braço da ACH, conseguiu se transformar no organizador das ideias escolares que compunham a formação de professor de História da Colômbia.

*conservadores los que estaban al frente de ese Instituto*

É importante ressaltar que há poucas informações na *Internet* sobre o *Instituto Superior de Historia*, mencionado pela professora Sandra durante a entrevista. Ele é citado na página eletrônica da *Academia Colombiana de Historia*<sup>25</sup> e em um documento do Diário Oficial<sup>26</sup>, em trabalhos que fazem referência à história da *Academia* e, mais especificamente, aos profissionais de História e não aos profissionais de ensino. Ao que parece, ele não existe mais. O outro documento mencionado aponta, no primeiro parágrafo do Decreto, uma informação que vai em direção do que foi dito pela professora Sandra, na entrevista:

*Que por medio de la Resolución número 1892 de 1967, el Ministerio de Educación concedió licencia de funcionamiento al Instituto Superior de Historia de Colombia, dependiente de la ACH, plantel destinado a la formación de profesores de enseñanza media, de conformidad con lo dispuesto en el Decreto número 1464 de 1963.*

Esse Decreto contém apenas quatro artigos. Os dois primeiros têm maior relevância para os temas discutidos nesta tese:

*Artículo 1º Reconoce al Instituto Superior de Historia de Colombia, dependiente de la Academia Colombiana de Historia, como establecimiento de Educación Superior no universitaria. Artículo 2º Apruébase el programa de estudios, conducente al grado de Enseñanza de Historia de Colombia, de 900 horas de trabajo académico (60 créditos) del Instituto mencionado.*

Como informado pela professora Sandra, o *Instituto* tinha outorga estatal para fazer a formação de professores de História para o ensino básico. Porém, faltam informações. E por que isso acontece? A professora nos ajuda a responder essa questão, ao apontar que:

*Yo creo que nosotros en el país no hemos estudiado mucho ese instituto y vale la pena porque salían muchos profesores de esa institución. Entonces, entre 1963 y 1969 más o menos formalizaron esa institución para la formación de profesores en Historia, no en ciencias sociales. Y la formación estaba ligada con la formación patriótica mucho más convencional. Hicieron algunos intentos de modificar ese plan de estudios*

<sup>25</sup> Na página eletrônica da Academia Colombiana de Historia, encontramos informações sobre o Instituto Universitario de Historia de Colombia (observem: um nome diferente daquele usado pela professora Sandra) na aba relacionada à história da Academia. Esse nome foi adotado apenas em 1985, após a reestruturação das ciências humanas e sociais, em 1984. As únicas informações sobre esse Instituto, na página eletrônica da Academia, são: um acordo, assinado em 1985, com a Universidad Externado de Colombia para que ela recebesse, na pós- graduação, os estudantes do Instituto e uma homenagem, em 1988, pelos 25 anos de criação do Instituto. Página eletrônica institucional. Disponível em: <https://academiahistoria.org.co/historia-de-la-academia/> Acesso em: 20 jan.2023

<sup>26</sup> Página eletrônica institucional. Disponível em: [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-104387\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-104387_archivo_pdf.pdf) Acesso em: 20 jan. 2023.

*en los años 70. Pero bueno, en la Academia de Historia cada paso adelante le sigue tres pasos atrás porque nunca logró modificar sus planteamientos y esa institución fue como la primera institución de formación de profesores de historia. Para la secundaria estuvo la Escuela Normal Superior como tú sabes que fue un proyecto liberal muy importante, pero la gente que salió de ahí salió a fundar o hacerse como pionera en el campo de las ciencias sociales, la antropología, la sociología. Lagente salió de la de la Escuela Normal Superior y fue a fundar la Academia de Trabajo en las Ciencias Sociales, en la Universidad Nacional con las Facultades de Sociología de Antropología. La Escuela Normal se fundó 1936. En los 60, digamos que estos saberes no están tan institucionalizados, pero sí hay unas élites que van configurándolos y es a partir de los 60 que se institucionaliza en las universidades la historia, la sociología, la antropología.*

Além disso, a professora Sandra nos auxilia na compreensão de que a História, como disciplina criada pela ACH, suas regionais e obras didáticas tiveram força no século XX em razão das relações estabelecidas entre a ACH e os governos, consolidando a elite do pensamento reacionário colombiano e instituindo o pensamento patriótico dentro do ensino de História, por meio do Decreto citado acima.

É interessante perceber que, na Colômbia, a formação em História foi apropriada pela corrente conservadora, desde a Escola Normal Superior que nasce de um projeto de poder liberal e será instrumento para a consolidação de um imaginário de “ciências humanas reacionárias”. Sendo assim, no contexto colombiano, as Ciências Sociais se aproximam mais dos pressupostos liberais e a História, dos pressupostos conservadores. Esses aspectos são percebidos em outra fala da professora Sandra quando ela dá ênfase aos que se formaram pela *Escuela Normal Superior*:

*Orlando Fals Borda, Camilo Torres. Ellos pues vienen de la Escuela Normal. Pero por ejemplo Luis Duque Gómez<sup>27</sup> sí que fue luego el director del Instituto Colombiano de Antropología e Historia. Entonces era una cosa rara porque de un lado estaba la Academia que tenía gente muy de derecha, muy ligada con los partidos tradicionales oficialista, con la Iglesia católica, pero también habían ciertos personajes que se vincularon con otras entidades como el Instituto Tecnológico, luego el Instituto Colombiano de Antropología e Historia. Algunos de sus académicos salieron y fundaron las carreras de Historia de algunas universidades. Por ejemplo, Germán Arciniegas que es un escritor colombiano también con mucha tradición en el país, pero él estaba muy ligado con el establishment, con el Estado. Fue ministro de Educación en*

<sup>27</sup> Arqueólogo y académico antioqueño. Sus estudios de la zona arqueológica de San Agustín fueron una de sus mayores contribuciones, ayudando también a la organización y administración de este como parque arqueológico. Se desempeñó también en la academia ocupando importantes cargos, incluida la rectoría, de la Universidad Nacional de Colombia. Fue miembro y presidente de varias instituciones como la Academia Nacional de Historia y el Museo del Oro. Disponível em: [https://enciclopedia.banrepcultural.org/index.php/Luis\\_Duque\\_G%C3%B3mez](https://enciclopedia.banrepcultural.org/index.php/Luis_Duque_G%C3%B3mez). Acesso em: 20 jan. 2023.

*dos ocasiones. Fue un escritor de tiempo interesante en su momento, pero luego toda esa élite se quedó suspendida en un cierto momento. Yo creo que los años 50 y de ahí no avanzaron, eran entonces muy anticomunistas. Eso fue central en la Academia y Germán Arciniegas ayudó a fundar la carrera de Historia en la Universidad de los Andes. Entonces es muy raro porque uno ve ciertos personajes de la academia muy conservadores, como te digo, pero luego los ve también fundando las carreras y las carreras de historia. Todos dicen no, la academia es gente que se dedica al patriotismo y esas cosas no nos interesan, pero resulta que son los mismos, y eso es muy raro. Entonces, estas carreras de historia que se creen se crean en los 60, pues son disciplinares y luego en los 70 aparecen las licenciaturas y las licenciaturas aparecen como licenciaturas en Ciencias Sociales. Y solamente hay dos en historia.*

Outro aspecto interessante é como abordamos a questão da formação de professores: algumas vezes, o problema está em quem os forma e com quais materiais e instrumentos. Pois, a carreira de História nas universidades colombianas e a formação de professores nessa área, nesse país, têm o mesmo embrião: a ACH. Portanto, os espaços em oposição ao pensamento dominante da ACH foram, muitas vezes, criados dentro da própria ACH, gerando a controvérsia supracitada. A professora Sandra segue nos ajudando com a contextualização desse momento histórico, trazendo para o debate os cientistas sociais dentro do campo educacional.

*Mientras que las carreras de historia van construyendo su ruta de institucionalización, hacen las licenciaturas también, pero las licenciaturas fundamentalmente decían esos seres, porque el campo laboral es ciencias sociales, o sea, un profe se gradúa de licenciado en Historia, pero le toca ir a dictar clases de ciencias sociales, entonces tiene que ir a enseñar historia, geografía y ciencias económicas y sociales. Y la que se forme en ciencias sociales tiene que ir al área. Entonces es como la primera discusión, porque el área escolar es un área compleja en donde convergen muchas disciplinas escolares. Es un área difícil porque a los profesores de sociales nos toca hacer todas las funciones escolares. Se aparece una cátedra nueva que la haga el proceso social, que es el saber, entonces le pueden hacer la cátedra de Afrocolombiana a la Cátedra Ambiental, la Cátedra de Paz, los proyectos educativos ambientales, todo terminan siendo del resorte del área de Ciencias Sociales, el gobierno escolar, entonces eso hace muy compleja el área, pero también tiene una ventaja porque también tiene la posibilidad de abordar desde esa complejidad muchos problemas en el ámbito del currículo.*

Ao entrarmos na especificidade da História durante o final dos anos 1970 e início dos de 1980, quando surge o movimento da *Nueva Historia Colombiana* com Jaime Jaramillo e seus companheiros, a professora Sandra afirma que, anteriormente à produção do *Manual de Historia de Colombia*, já havia discussões no país sobre a integração das ciências humanas e sociais.



*Y en los años 70 empieza este debate curricular. Hay algunos historiadores ya bien formados en Europa y el Ministerio los contactó para que hicieran como algunos contenidos. Porque claro, entre los dos campos, la historia y la geografía, la historia era la que tenía mayor despliegue, no? Y siempre ha tenido un mayor protagonismo que la geografía. Y a Jorge Orlando Melo le encargaron unos contenidos de historia que eso no se escribió. Me parece que en 1978, creo que eso también debe de tenerlo mapeado y él escribe esos contenidos, pero esos contenidos finalmente no se convierten en el currículo. El currículo sigue siendo una cosa de procedimientos, no? Incluso yo creo que tengo un currículo era del año 78, creo. Y entonces lo que le dan a los profesores es instrucciones para hacer el objetivo. Instrucciones para hacer la actividad, el recurso didáctico. Entonces recorte la cartulina. O sea, son unas cosas de mucho learning, pero la construcción que hay detrás de lo educativo ahí no está expresada. Y esto entre el 78 y el 84, pues termina concretándose en el decreto que dice bueno, hagamos integrada a las ciencias sociales y aparecen varios autores que piensan la integración que les parece que hay que proponer integración. Entre esos, los Zubiría<sup>28</sup>, que eso es una perspectiva cognitiva y dice hagamos un currículo de este modo: Primero de primaria hasta el último grado de bachillerato. Así que ellos hacen un currículo, de pedagogía conceptual. Los hermanos Zubiría hicieron un libro que se llama Pedagogía conceptual para las instituciones y construyeron un currículo de cómo serían los contenidos, cuál sería la seriación temática y cuáles serían los objetivos que se querían perseguir con ese currículo y empezaron a producir. En el campo educativo hay un paréntesis casi siempre que los que producen saberes no se dedica un poco tiempo a la gente que producen educación. Muchas veces no están enseñando, no está claro. Este es un problema claro. Los hermanos Zubiría, son psicólogos epistemólogos. Entonces ellos fundaron, tienen una fundación para trabajar con talentos, con niños talentosos y digamos que no están en el marco de los problemas estructurales de la educación del país, pero igual son una tendencia que fue interesante, que fue importante porque en ese tiempo, a finales de los años 80, a comienzos de los 90, estaban llegando las teorías cognitivas de Mario Carretero<sup>29</sup>, el país que me imagino que también lo tienes ahí, el registro. Y Mario Carretero pues era como un vendedor de ilusiones, porque él llegó al asesor del ministerio y lo dijo que hay que hacer es esto y aquello. Y decía una cosa que yo me acuerdo que le leí al carter, era un cuál es el problema de plegarse a las políticas institucionales? Eso también está bien, porque se pueden desarrollar cosas y lo Zubiría, le respondían, le decían no, porque que plegarse, mire que se pueden hacer otras cosas, entonces me parece que los Zubiría en su momento fueron un grupo de gente que pensó la educación de manera interesante.*

Sobre os pensadores da *Nueva Historia Colombiana* e a publicação do *Manual de Historia de Colombia*, a professora Sandra destacou ainda:

<sup>28</sup> Cf: Pedagogía Dialogante. Zubiría Samper, Julián. Disponible em:

<https://www.institutomerani.edu.co/icaro/autor/julian-de-zubiria/> Pedagogía conceitual. Zubiría Samper, Miguel. <https://1library.co/article/teor%C3%ADa-pedagog%C3%ADa-conceptual-miguel-zubiria-samper.y96og3vy>.

Acesso em: 20 jan.2023.

<sup>29</sup> Cf: Perfil académico de Mario Carretero. Disponible em: <https://www.uam.es/Psicologia/Mario-Carretero-Rodriguez/1242653125858.htm?language=es&pid=1234889264255&title=Carretero%20Rodr%20guez,%20Mario>. Acesso em 23 dez. 2022.

*Marco Palacios<sup>30</sup> y German Colmenares<sup>31</sup> y Jorge Orlando Melo<sup>32</sup>. Y bueno digamos que los autores de la Nueva Historia, además, porque los autores de la nueva historia hicieron el Manual de Historia y eso lo leímos en la universidad, en los tres tomos. Y claro, eso era lo que teníamos acceso. Me acuerdo mucho que entonces un profesor que se llamaba Carlos Rufo<sup>33</sup> que era un profesor que venía de formarse y bueno, se formó en Europa y todo y tenía una mirada muy crítica de la Unión Soviética y eso no era muy común en mi universidad, que era pro-soviética, nada, entonces era interesante lo que traía. Tuve otro profesor que vino de China también con una mirada crítica sobre lo que había sido el comunismo en China o lo que era el comunismo y fue muy exitoso en sus clases. Pues precisamente el tema es que este país está atravesado también por una lucha armada de un carácter que ideológicamente está pues localizado en este mapa de la bipolaridad del mundo. Todavía en ese momento entonces no era tan fácil que existieran estas posiciones. Aquí en el país se empezó a leer Foucault, a mediados de los años 70 por un grupo que es el grupo de la historia de las Prácticas pedagógicas y Jorge Orlando Melo, cuando hizo el balance de la historiografía en el país a principios de los años 90, hicieron un librito, dos tomos de una compilación de lo que es la historiografía en el país hasta el final del milenio. ¿Se llamaba así la historia al final del milenio? Pues ellos decían no, eso que lo enseñan de la historia en la educación, eso no es historia, es que leyendo a Foucault ellos decían eso no es historia. Entonces es como para más o menos ejemplificar que habían autores que no, pues que no eran ni siquiera objeto de análisis, porque ya de entrada por lo que suponían era su tendencia ideológica, ya eran desechados. Y eso fue, yo creo, muy fuerte en las universidades. Yo creo que durante la última década del siglo XX sufren todavía muy fuerte y luego los planes de estudio empezaron a cambiar de manera significativa porque aparecieron los procesos de acreditación y pensum calificado en los programas, y los programas se transformaron y volvieron la pedagogía el centro de su objeto de formación. Entonces quienes daban la pelea al interior de las facultades por que se mantuviera la disciplina y demás, pues perdieron la pelea. Yo no sé*

<sup>30</sup> Historiador bogotano, nació el 13 de junio de 1944. En 1970 recibió el título de Abogado de la Universidad Libre de Colombia, Bogotá, y en 1978 obtuvo el título de Doctor por la Universidad de Oxford. Es profesor-investigador de El Colegio de México y está asociado a la Facultad de Administración de la Universidad de los Andes, Bogotá. Ha sido investigador y profesor visitante en universidades de Colombia, Europa, Estados Unidos y Japón. Maiores informações disponíveis em: <https://www.banrepcultural.org/proyectos/fondos-abiertos/marco-palacios>. Acesso em 23 dez. 2022.

<sup>31</sup> Historiador bogotano que junto con Jorge Orlando Melo, Margarita González, Hermes Tovar y Alvaro Tirado Mejía fue uno de los iniciadores de la corriente académica llamada "Nueva historia", que se desligó de la forma tradicional en que se estudiaba la Historia en Colombia, incluyendo otros factores como el socio-económico. Estuvo vinculado como profesor y decano en las más importantes universidades de Colombia, y también fue profesor invitado en Inglaterra. Sus investigaciones, libros y colaboraciones en obras colectivas constituyen un aporte invaluable para el estudio de la Historia en Colombia. Disponível em: [https://enciclopedia.banrepcultural.org/index.php/Germ%C3%A1n\\_Colmenares](https://enciclopedia.banrepcultural.org/index.php/Germ%C3%A1n_Colmenares). Acesso em: 20 jan. 2023.

<sup>32</sup> Jorge Orlando Melo comenzó a escribir muy joven y pronto le llegaron los reconocimientos. No había terminado sus estudios de filosofía y letras en la Universidad Nacional, y ya había publicado un trabajo sobre filosofía en la Colonia, la traducción de una obra de Jean-Paul Sartre, Problemas de método, y un ensayo polémico sobre Sartre y el marxismo, donde fustigaba el reduccionismo económico de la sociología marxista y su olvido del individuo y de las particularidades de los fenómenos históricos. Todo esto sucedía en 1963, cuando apenas cumplía los 21 años de edad. Maiores informações disponíveis em: <https://www.banrepcultural.org/biblioteca-virtual/credencial-historia/numero-115/jorge-orlando-melo-difusor-de-la-nueva-historia>. Acesso em 23 dez. 2022.

<sup>33</sup> Infelizmente, não foi possível encontrar nenhuma referência para identificar essa pessoa.

*si la dieron porque como se volvió un tema normativo que la pedagogía es un saberfundante, entonces luego la pedagogía se volvió grandilocuente entre los programas y pronto la reflexión sobre lo disciplinar, sobre lo que se entendía por interdisciplinaria, todo eso como que se desdibujó.*

É importante ressaltar que o projeto de lei que previa um suposto retorno da disciplina História às escolas colombianas estava de acordo com uma corrente de pensamento educacional e psicológica, do século XX, que se preocupava com a cognição, as competências e as habilidades. Em nenhum momento, essa corrente questionou os padrões “eurocentrados” no ensino das ciências humanas e sociais na Colômbia. Assim, concordamos com a professora Sandra quando ela levanta a seguinte hipótese:

*Siempre eso se pegaba, pero porque es el campo profesional, la historia y las ciencias sociales era cognitivo y había que crear mecanismos para que la gente desarrollara el pensamiento. Pero no se preguntaba por los contenidos, ni qué contenidos, ni cuáles líneas interpretativas del pasado se iban a tener en cuenta. Entonces, ese es como un elemento problemático que surge ahí.*

Sendo assim, ao nosso ver, aquela corrente de pensamento educacional e psicológica mencionada anteriormente não carrega consigo a necessária crítica decolonial para o avanço das ciências sociais e humanas em contextos de países historicamente colonizados. Ao assumir as ideias cognitivo-capitalistas de Mario Carretero como superiores ao contexto local e regional colombiano, ela apenas reforça o nosso “complexo de vira-latas”.

Além disso, ela não leva em consideração as realidades locais de prática dos professores. Esse fator local também foi mencionado pela professora Sandra ao se referir aos efeitos do processo de globalização, a partir do final da década de 1980, bem como o impacto em sua formação básica na graduação:

*Entonces fue una época interesante en dos niveles, como que para las ciencias sociales fue una transformación global y que vivimos siendo muy jovencitos de la universidad. Y de otro lado en el campo educativo estaba la ley, estaba el decreto que configuró esta área integrada. Y todo el tiempo teníamos que pensar en el tiempo. Estábamos pensando en historia y geografía. Realmente no estábamos pensando como luego la ley general complejiza esa área, sino solamente en eso.*

Em praticamente todas as entrevistas, essa questão sobre a divisão entre o ensino de Ciências Sociais, História e Geografia foi discutida e o posicionamento predominante foi contrário ao retorno da História às salas de aula colombianas. A professora Sandra

comentou ainda sobre a perspectiva adotada nas aulas de *Historiade América* assistidas por ela na Universidade

*En Historia de América yo me acuerdo que fundamentalmente teníamos una profesora que era Amparo Ibáñez<sup>34</sup>, una profe de la Universidad Distrital que trabajaba en Historia de América y ella trabajaba todo el período precolombino, pero en el periodo precolombino de América, con énfasis en el país. Entonces digamos que sí es una historia de América, pero no era una historia de América que permitiera identificar los grupos humanos que habitaban con la similaridad entre los continentes y las diferencias entre los pueblos bolivianos y amazónicos, colombianos amazónicos, ecuatorianos, que son muchos hasta eso no, no era un objeto de interés, otro era como la historiade los trabajadores. Entonces si veíamos eso, sí era muy, muy fuerte en la universidad, ¿no? Entonces la configuración de los sectores obreros en el continente era la historia del sindicalismo, de los partidos políticos. Eso era más fuerte que otras historias. De pronto más podríamos decir una historia máscultural. Eso no, no era objeto. Eran historias más bien políticas. Me parece que uno podría hacer un estudio, por ejemplo, sobre América Latina con muchos más detalles. Si se quiere hacer estudios, comparar, pero eso no pasa, hay muy poquitos.*

Sobre os estudos comparados, ela levanta uma questão que entendo como um problema. Se fizermos uma pesquisa comparada, por exemplo, sobre a formação de professores de História no Brasil e na Colômbia, haverá, pelo menos, dois conflitos: um ligado à disputa departamental entre as Ciências Sociais e a História na Colômbia – o que, no Brasil, é algo pacificado em razão da existência de espaços departamentais específicos para essas áreas; e o outro relacionado às informações difundidas internacionalmente.

*Claro, pero eso podría ayudar a entender. Ciencias sociales en el carácter quietienen y allá son diferenciadas. Y en Argentina, por ejemplo, que se es entonces me parece que sí tuvimos como una estructura temática del campo de la historia del campo de la geografía, que de todas maneras tenía mucha centralidad en el país. Entonces sí se ve y Europa, pero en función de lo que pasa acá y yo creo que sí, descentrar la mirada era muy clave y eso no pasaba mucho, incluso con el trabajo que yo hice de pregrado, que era, hicimos una propuesta pedagógica para trabajar Renacimiento con contenidos que elaboramos a partir de la historia de las mentalidades. Me da risa porque en esa época puehacíamos los materiales, o sea, eso de la cartulina y eso pues no es un chiste, o sea, si lo hacíamos así lo teníamos. En sí y eso también me parece que es una diferencia importante en las posibilidades que tuvimos o no de desarrollar ciertos campos del saber dentro de las universidades. Entonces, me parece que la historia no tuvo mucho desarrollo crítico. O sea, había una mirada y era una mirada*

---

<sup>34</sup> Cf: Maria Amparo del Carmén Ibáñez de Montaña foi professora da Universidad Distrital Francisco José Caldas de 13 de julho de 1984 a 26 de dezembro de 1995. Disponível em: [https://www.udistrital.edu.co/notificaciones/gestor\\_documentos/documentos/174.pdf](https://www.udistrital.edu.co/notificaciones/gestor_documentos/documentos/174.pdf) Acesso em: 20 jan. 2023.

*occidental, digamos, asociada a una perspectiva ideológica también porque éramos una universidad pública en donde lo que se leía también eran ciertos autores, se leían otros, por ejemplo, hace mucho tiempo en las universidades modernas, no sé que es la verdad. Lo mismo pasó luego más adelante con los estudios culturales. Pasó más adelante con los estudios post- coloniales o decoloniales, eso como que había que analizar para saber se sí o no, se incluía en un plan de estudios, pero creo que los planes de estudios han sido muy reactivos a los cambios.*

A crítica levantada, durante a entrevista, sobre o descumprimento da integração disciplinar, prevista nas normativas estatais, com a aprovação do Projeto de Lei 166/2016 – *La historia como una asignatura* – acendeu novamente o debate sobre a separação destes dois campos no país: as Ciências Sociais e a História. Nas palavras da professora Sandra:

*Y yo te voy a decir mi punto de vista, yo creo que el tema fundamental aquí tiene que ver con el tema laboral, porque los historiadores les toca salir a enseñar en las escuelas, porque el campo laboral de quienes se forman en historia, pues realmente no es un campo laboral muy amplio, no? O sea, o la gente se va a trabajar en la museología, se va a trabajar con los archivos, van a trabajar en la asesoría cultural de la Secretaría de Cultura, de los municipios, del departamento. ¿O va a enseñar que es la mayor parte y a dónde se van a enseñar? A la escuela. ¿Y cuál es la competencia de los historiadores? Los licenciados en Ciencias Sociales, por su vez y eso es todavía más fuerte desde el año 2002, ya tienen un estatuto propio, profesoral, que permite que cualquier profesional ejerza la docencia, que me imagino tú desconoces esa discusión<sup>35</sup>.*

Após essa explicação sobre a integração/separação entre as Ciências Sociais e a História no campo educacional colombiano, indaguei à professora Sandra se, ao final, essa não seria uma disputa epistemológica, ao considerar as especificidades desses campos, mas também pragmática, ou seja, a luta pela abertura de novas vagas de trabalho. Perguntei, então, o que ela pensava sobre a Lei 1.784 aprovada em 2017. Ela respondeu:

*O sea, es cierto apartarse del campo, me parece que si yo pienso si el área se separa y aquí tenemos las ciencias sociales, ya estos no, los historiadores son historiadores, es que yo soy historiador, claro es, no les va a importar lo que*

<sup>35</sup> A discussão que a professora Sandra se referiu é sobre o Decreto 1.278/2002 que define o Estatuto de Profesionalización Docente na Colômbia. Por meio desse Decreto, permite-se que profissionais não-docentes como, por exemplo, advogados, médicos, engenheiros etc., assumam a profissão docente nesse país. No Brasil, há uma norma similar no Ministério da Educação, a Resolução 01/2009 do Conselho Nacional de Educação que abre espaços para profissionais de outras áreas também assumirem a condição de docentes da educação básica, por meio da realização de um curso rápido de formação pedagógica. O Decreto colombiano de 2002 pode ser acessado na íntegra em: [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86102\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86102_archivo_pdf.pdf). Acesso em 23 dez. 2022. No caso brasileiro, a Resolução pode ser acessada em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=12130-rcp01-09-pdf&category\\_slug=dezembro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12130-rcp01-09-pdf&category_slug=dezembro-2012-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 20 jan. 2023.

*pase con el área, o sea que ellos quieren dictar historia de color y entonces sí hemos tenido discusiones muy fuertes y yo realmente he peleado con ellos mucho.*

Nesse momento da entrevista, aproveitei para saber o que ela pensava sobre a aprovação de uma comissão que divergia da senadora conservadora, Vivian Morales. Perguntei qual perspectiva deve prevalecer: a da lei, a da senadora ou a da comissão? Ela respondeu:

*Claro, entonces el proyecto de ley es fatal. O sea, el proyecto de ley no es un proyecto que analice lo que pasa con la enseñanza del área de Ciencias Sociales y diga mire, este son los problemas del área, por eso proponemos esto, sino que se montaron en una idea que es genérica. Y la vienen repitiendo un núcleo de historiadores desde el 2011 que es que en la escuela dejaron de enseñar historia, eso lo vienen repitiendo. Tengo recogido el debate de todos ellos diciendo lo mismo. Diciendo que aquí no se enseña historia. Los muchachos no saben lo que nos pasa en este país, es porque los chicos no saben eso, pero que irresponsabilidad. O sea, en la complejidad de lo que pasa en este país no se le puede achacar a la gente que enseña en las escuelas ciencias sociales, que además, enseña con mucha dificultad, porque cuando enseña temas polémicos le cae encima todo el peso de la dirección de la escuela, le abre proceso disciplinario, lo que sea. Pero entonces eso me parece que es muy injusto con los maestros que sí están al frente haciendo de todo, porque tú has trabajado en la escuela o no, en las escuelas tienen que hacer de todo, o sea, si trabajas en primaria hasta tienes que estar con los niños limpiándolos, acompañándolos. Yo no me imagino un historiador de profesión diciendo o haciendo eso no me lo imagino y pues ahí nos toca hacer muchas cosas que yo creo que ninguno de esos lo haría, porque ellos tienen la idea de que no se llega al salón y les dice a los niños vamos, voy a hablar de independencia y todos los niños a decir sí, pero eso no pasa.*

Perguntei, então, se o discurso da senadora conservadora Vivian Morales se assemelhava ao da comissão. Ela respondeu:

*El discurso de la Academia de Historia y los historiadores de la Comisión quedaron esperando que con la senadora saliera la ley y estaban todos felices y salió la ley. Pues la ley es muy chistosa, porque la ley no dice realmente, la ley no dice que se va a hacer una cátedra para enseñar historia de Colombia, sino que se van a reformar los objetivos de la Ley General de Educación, unos cuantos omitidos y se va a incluir dentro del área de Ciencias Sociales la cátedra y nos vamos a dedicarlos etcétera y no se modifica la intensidad horaria ni de matemáticas, ni de ciencias naturales. ¿Y cuáles son las áreas prioritarias de la escuela? O sea, la política no nos va a mirar como un área prioritaria. Entonces no modificaron la intensidad horaria de esas otras asignaturas y lo que hicieron fue decir que iban a crear la Comisión para que creara, para que produjera los criterios para hacer los lineamientos de la Cátedra de Historia y eso. ¿Y entonces cómo? Como no haber hecho nada, pero el escándalo fue todo. Y pues yo tuve varios encuentros en varios foros con*

*varios colegas historiadores de la Nacional. Yo soy historiadora de la Nacional, pero yo trabajo en la pedagogía y soy licenciada en Ciencias Sociales y fui maestra de escuela y fui maestra de primaria y de secundaria. O sea que yo más o menos tengo claro qué pasa con la escuela y tengo estudiantes en práctica. O sea, yo tengo una compañera de la licenciatura que acompaña los trabajos y las escuelas, entonces es muy distinta la experiencia de estos colegasmíos. Entonces cuando nos hemos encontrado en los consejos, en los congresos de historia, han dicho cosas muy desafiantes de la gente que es en forma de licenciatura, que se forman mal, que no aprenden nada, que escriben mal y que son gigantes y eso es muy agresivo con el sector de los licenciados. Entonces, y además es cuando se oye que en este país los maestros en las regiones han sostenido muchos procesos culturales en medio de este conflicto. O sea, hay maestros de ciencias sociales que son los que están con el cura en el pueblo, haciendo cosas que él va a usar, que no se hacen los procesos, ¿no? Entonces yo no me imagino un historiador de profesión, claro, y eso es como que se, se mira cómo menos, se le da menor importancia y me parece que eso es fundamental.*

É interessante observar que, geralmente, o historiador ou profissional de História que escreve as leis e os livros didáticos não possui a experiência daqueles que eles endereçam seus textos: os professores de História. A professora Sandra também fez um comentário sobre isso:

*Claro, entonces salen las cosas y la ley. El proyecto de ley me pareció muy mal formulado, lo mandaron a las distintas licenciaturas para que hiciéramos comentarios y no recogieron nada, o sea, los mandaron para hacer demagogia en que habían hecho la consulta y después lo pasaron así. Vivian Morales, que es la senadora que obtuvo la aprobación de esta ley, es una senadora conservadora, patriarcal, antifeminista, homofóbica y durante toda la legislatura que estuvo activa su principal proyecto de ley era evitar que las parejas del mismo sexo pudieran adoptar niños. Ese fue su proyecto fundamental y pues eso no se hizo aprobar. Entonces, al final de la legislatura terminaron aprobando esta ley como no vamos a probar esta – de la prohibición de adopción de niños por pareja del mismo sexo -, pero vamos a probar esto entonces primero, eso me parece que no se mira a la senadora, la senadora lo que hace es poner esta ley a su discurso lo que quería era poner una ley en su nombre. Y ella hizo declaraciones públicas en la que aún decía no, yo sí quiero. Es que parece que los niños no están viendo historia, mi niño Rosa, el himno nacional y mis niños no saben el origen de la bandera.*

Perguntei à professora sobre a quase ausência das disciplinas Didática da História e Didática da Geografia nos currículos de formação de professores de Ciências Sociais na Colômbia. Apesar de História e Geografia ocuparem a maior parte dos conteúdos de ciências humanas e sociais nas escolas, praticamente não há didática específica em História ou em Geografia no país. Ela reagiu, dizendo:

*En la Universidad Pedagógica tenemos didáctica de la historia y didáctica de las ciencias sociales. Y eso pues es interesante porque aquí se plantea el debate en los dos campos de la didáctica, porque también siento que se ha menospreciado mucho a la gente que trabaja en el campo geográfico. No sé. Bueno, yo tampoco sé si ellos han venido a pelear un espacio. Pero creo que sí se habla mucho de la gente que trabaja en geografía y entonces yo creo que nosotros tenemos esos campos, formación en didáctica, pero yo sí creo que es achica que hizo una reflexión sobre lo que hacemos en la universidad, me parece que es una reflexión que yo he visto en muchos chicos, incluso yo tengo contacto con otros profesores de Historia Cultural, Educación Histórica. Y la chica no había leído sino toda la historia cultural, pues de los de los grandes historiadores europeos, claro. Bueno, y que ya leyó, yo. Yo asumí esa coordinación un año después de que existiera ese semillero, un profesor que estaba por otra cosa y entonces me dijo que sí, que se podía seguir con ese semillero más, porque tienen un programa de radio que está muy chévere y un cineclub y bueno, hacemos un montón de cosas. Y entonces yo le dije bueno, sí, y empecé a mirar que habían leído y todo lo que habían leído, pues sí, pero todo centrado en Europa, ¿no? Entonces me puse a hacerles el mapa de la historia cultural en el país, ¿no? ¿Y quienes han escrito y sobre qué? Y entonces que leyéramos, digamos, la historiografía nacional, la gente nos molda, la historiografía, todos quieren ser juzgados. Y bueno, pero decía que hay un montón de gente que si no es investigación es muy chévere. Entonces veamos lo que pasa acá. Y entonces empezamos a leer y casi no teníamos ni idea. ¿Y en las clases lo están leyendo? No, tampoco. Entonces sí, sí creo que eso del eurocentrismo no, no es un invento de esta estudiante. Yo sí creo que hay una marca. Por eso nosotros con el programa de radio hemos venido trabajando en función de proponer alguna estrategia para la enseñanza que no pase por ahí la idea de una historia lineal y que hable más de la memoria. A mí me parece interesante, porque cuando yo planteo el tema de la memoria en la universidad he venido como identificando cómo se configura como un campo de problemas autónomo y si bebe de la historia y la antropología, de la sociología, de las discusiones del derecho, porque también incorpora todo el tema de las cosas, de las justicias tradicionales, las cuestiones de la guerra y demás. Y yo he venido como escribiendo, como es esa ruta, ¿no? Y digo sí, la de leer y hasta la escritura del recuerdo y la memoria cultural como que está muy fuerte acá en esa línea. Ahora me parece interesante trabajar por ese lado y entonces yo presento mis planteamientos en la maestría que coordino, que es la Maestría en Estudios Sociales, en la Pedagógica y entonces otro de mis colegas que es de mí mismo grupo de investigación diciendo, pero la memoria, un campo independiente, ¿no?*

Notei que, na Colômbia, às vezes, a história era tratada como uma coisa e a memória como outra. Elas eram tratadas como se fossem ideias divergentes; que não se confluem. Porém, para a professora Sandra, se a memória existe em razão da história, ou seja, se podemos contar a história apenas por meio dos diversos artefatos de memória, como é possível concebê-las como separadas e divergentes? Ela acrescentou:

*Que con asuntos como el de la memoria hay una necesidad de afirmación de la disciplina de manera impresionante. Y yo creo que eso le pasa a la Comisión de Historiadores, además que casi todos son historiadores,*



*hombres y más que llevan desde el 2011 con la idea fija que no se enseña historia y lo han repetido cuando se enfrentaron a los maestros del distrito en la Comisión. Nosotros no, nosotros no dijimos eso nunca y yo dije es lo que está escrito. Te condena porque está escrito acá. – en el proyecto de legislación. ¿Y entonces como que le dijimos ahora que hacemos? Entonces se quedó dentro a trabajar. Bueno, y esta es otra a propósito de lo que hablábamos de las diferencias en las profesiones, a los historiadores no les pidieron que tuvieran ninguna experiencia en el campo ni a los de la academia colombiana, porque esa es otra particularidad de esta comisión que es porque las academias de Historia otra vez son llamadas a hablar de lo que se enseña de la historia. O sea, yo he estudiado las academias por dentro y eso me parece una cosa tan goda que ni siquiera ellos mismos se soportan.*

Perguntei também a ela sobre o movimento de hispanidade que ocorreu após a guerra entre EUA e Espanha, com a perda de Cuba e Santo Domingo por parte dos espanhóis. A partir dessa derrota, se iniciou a consolidação de uma força discursiva de supervalorização dos elementos hispânicos, como a língua, a raça e o sangue. A Colômbia foi o país que mais abraçou esse movimento de hispanidade, inclusive com forte apoio da Igreja Católica no país. Com a ascensão do ditador Francisco Franco, na Espanha, havia propaganda dentro da Colômbia em favor desse movimento. Sobre isso, ela fez o seguinte comentário:

*Yo hice una muy interesante de hacer también un articulito<sup>36</sup> sobre las conmemoraciones del 4.º y 5.º centenario del 12 de octubre, haciendo un análisis de comparación y de los dos momentos conmemorativos. Y pues el 4.º centenario en este país, por ejemplo, esto fue una entrega total a los valores hispánicos, incluso que duró mucho tiempo, como tú dices, yo creo, sí, hasta los 30, pero en los 30 eso no se murió, sino más bien quedó un poco en suspenso y probablemente en los 40 finales.*

Questionei, então, sobre o papel do hispanismo no ensino de História na Colômbia, pois o livro de Henao y Arrubla, por exemplo, fazia referência aos espanhóis e ao hispanismo. Ela reagiu da seguinte maneira:

*Mire, Henao y Arrubla escribían sobre la civilización como un resultado de lo que hizo la Iglesia Católica. Entonces imagínate esa composición, ese argumento puesto en una escuela y con ese argumento se formó la gente. Y sí, era el único libro historia que llegaban exactamente con eso.*

---

<sup>36</sup> Cf: Referência ao artigo *Conmemoraciones del cuarto y quinto centenario del “12 de octubre de 1492”*: debates sobre la identidad americana, de 2009. Disponível em: <https://revistas.uniandes.edu.co/doi/epdf/10.7440/res38.2011.05> Acesso em: 20 jan.2023.

Eu disse a ela que me surpreendi com a informação de que, até meados dos anos 1980, se usava quase exclusivamente o livro de *Henao y Arrubla* nas escolas colombianas. Perguntei se isso poderia ser interpretado como um condicionamento histórico que muitas vezes repetido passa a ser parte naturalizada de uma realidade inventada. Ao responder, ela acrescentou informações importantes sobre a obra desses dois autores:

*Después imagínate que Jesús María Henao murió en 1944 y Arrubla se murió en 1946 y todas las ediciones posteriores a la muerte de ellos los autores dicen que esa es edición aumentada y revisada por sus autores, pero, los autores ya se murrieron. O sea, eso es solo análisis. Es que la academia configura una élite en donde convergen la política, la economía y la cultura. Aquí la cultura es supremamente jerárquica, o sea, los que gestionan la cultura en este país siguen siendo las élites. Yo decía que las élites van a estudiar el Museo de la Memoria y en el Museo de la Memoria se va a decir que las élites se han victimizado y las élites no van a dejar que el museo digamos así pues digan eso. Por eso todos los papeles con aseo por el medio, el museo lógico, el museo de memoria. Entonces esas son cosas que no sé, si tú solamente haces una lecturalineal del campo histórico y yo siento que muchos colegas míos están muy situados en la defensa de la disciplina y yo peleé con ellos en un evento que hicimos un documento para el Ministerio explicando como un estado del arte lo que se ha hecho, se ha hecho mucho sobre enseñanza de las ciencias sociales, muy sencillo, he hecho varios y entonces ellos decían que no confundir la historia con la memoria o hacer más cosas bien groseras. Y yo le dije bueno, nosotros como equipo ya trajimos aquí el estado del arte, de lo que es, de lo que se ha hecho en señal. Muéstrenme el estado del arte, lo que se ha hecho, la historia del país todo, muestra lo que se ha hecho en la historia económica, historia cultural, historia social que se ha hecho, historia de los trabajadores. Y quedaron en blanco, claro, ellos cuatro quedaron así como que tampoco saben la historiografía, o sea, también son historiadores que me he dado cuenta que no tienen un campo de investigación propio. Entonces piensan que la educación eso es más fácil de revisar dudas, más porque el gobierno confía y también por otras cosas.*

Disse a ela que eu acreditava que ainda hoje deve existir professores que usam o livro de *Henao y Arrubla* em suas salas de aula colombianas, como há pessoas que usam livros didáticos antigos no Brasil e que isso seria como a negação do presente. Ela respondeu:

*Yo creo. El libro de método es la narrativa, pero también es la iconografía que tiene de España. Entonces a mí me sorprende mucho que hay una iconografía que es una estampilla de los héroes, de los mártires de Cartagena que fueron fusilados en el régimen del terror. Y está ahí, en el libro. No lo explican, simplemente dicen los mártires de Cartagena. Y resulta que ese grabado es el de una estampilla que se salió como 4000 ejemplares en las fiestas del Centenario y se incineraron porque les parecía muy duro para España y como queríamos mantener una relación*

*con España decidimos incinerar. Entonces esos elementos del contexto cultural y simbólico son fundamentales para entender porque hay unas formas de relación con el pasado mediado por la identidad histórica, que se han hecho mucho daño y que hay que reevaluar, y sí, y eso es una que está muy pendiente todavía en las universidades, porque me parece que es ese tema de meterle el diente a la historia para de desbaratar esos enunciados. Pero esto todavía está ahí.*

Ao longo de nossa conversa, concordamos que historiadores que escrevem isolados de suas mesas e contam a história de reis e rainhas não se sustentam mais hoje – o que não significa que esse comportamento não siga sendo reproduzido. Ela respondeu que esse é o perfil de um *historiador decimonónico* e afirmou:

*Yo siento que algunos de ellos han escrito cosas interesantes, como Javier Guerrero<sup>37</sup>, pero en Educación no, en otros campos. Pero cuando se meten a la educación son muy torpes porque parten del supuesto que hay que conocer a los maestros de la escuela.*

Perguntei, então, se isso não se devia também ao fato de partirem do pressuposto que o professor de História supostamente sabe menos que o profissional em História ou historiador. Ela reagiu, dizendo:

*Claro, eso es todo el tiempo. El presupuesto es que quien está en la escuela nos sabe de lo que enseña y este es un problema fundamental, tiene que ver con un jerarquía de los saberes. El otro problema fundamental es con la falta de comprensión de lo que implica la historia como disciplina. Y la historia que se enseña en las escuelas es un campo de saber distinto, porque la representación de este pasado en las escuelas también está mediada por la experiencia que tiene la gente de ese pasado, por los medios, por lo que la gente lee y por lo que la gente consume culturalmente. Y pues un historiador no necesariamente cuando escribe sobre un problema está pensando en todas esas clases. Pero con los profes que están en esa comisión, ellos con todos ellos, pues como te digo, no todos son hombres y las mujeres eran las maestras, algunas habían sido estudiantes en la Pedagógica y ellas estaban como muy incómodas porque efectivamente les parecía que no había ningún enfoque ni de género ni nada. En principio no tenía la presencia de las comunidades, no había ni comunidades indígenas, ni palenque, ni las de negras, nada, ni una presencia activa de las mujeres, como desde las organizaciones de mujeres no había nada. Entonces eso también hace que todo el enfoque vuelva a ser un enfoque andrógino. Va a hacer un enfoque patriarcal y jerárquico.*

---

<sup>37</sup> Referência ao professor Francisco Javier Guerrero Barón. Doctor en Historia (2004), Magíster en Historia (1989) y Sociólogo (1980) por la Universidad Nacional de Colombia. Profesor de Tiempo Completo en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC) desde 1980. Disponível em: [https://die.udistrital.edu.co/comunidad/francisco\\_javier\\_guerrero\\_baron](https://die.udistrital.edu.co/comunidad/francisco_javier_guerrero_baron). Acesso em: 20 jan. 2023.

Após essa resposta, perguntei se estaríamos retrocedendo em relação ao ensino de História:

*Yo creo que sí. Y en la ley, la ley habla de la identidad nacional, de la memoria histórica y de la formación ciudadana, no el pensamiento crítico. Esos son los tres objetivos de la lectura. Y cuando veo cómo conformaron la Comisión, la Comisión está conformada por las academias que de hecho yo ya las he estudiado mucho, ya no son propuestas, no cambian de lado las carreras de Historia y un representante de la Facultad de Educación y como mi Universidad Pedagógica, todas. Entonces no hay nadie de nuestras facultades, porque la facultad allá dentro de la Pedagógica es de Humanidades, dentro de una universidad, pero no hay gente de nuestra universidad ahí – en la comisión*

*- Y cuando piensan en los maestros, entonces ah no, los maestros que van a formar esta comisión sí deben de tener doctorado, deben de tener artículos publicados en revistas indexadas, por lo menos tres deben de tener investigaciones en curso y yo miraba los requisitos y yo le pregunto al ministerio, pero o sea, los maestros sí tienen que cumplir todos estos requisitos, pero los otros solamente con ser presidente de la academia así no sepan nada de historia, pero como es de apellido Holguín, ellos vienen de parte de esta comisión, no tiene sentido. Entonces yo sí siento esa comisión como un retroceso a los años 50, no sentía eso. Ahora historiadores que hay, ¿pues es gente que ha investigado otras cosas, pero yo digo por qué no? Así como soy respetuosa con el trabajo que hace el profe Javier que investiga sobre este tema de la historia reciente con el conflicto, porque no es no hay una correspondencia de respeto con la gente que trabaja en educación. Eso no pasa. Y cuando yo pregunto por el estado del arte, lo que hay en la historia del país se quedaron en blanco. Porque claro, el objetivo es pelear con nosotros y no decir bueno, si nosotros tenemos una propuesta, mire, pensemos en estos contenidos y pensemos el territorio de este modo, una enseñanza de la historia sin territorio, claro, o sea, una enseñanza de la historia. Pero la enseñanza de historia en el territorio no puede ser aceptada por esa gente, porque tiene que vincularse a la memoria. Y porque les toca ir allá.*

Neste momento da entrevista, pedi para voltarmos à discussão sobre a relação entre história e memória. Indaguei: como fazer uma história dos territórios em que há muitos assassinatos em razão da guerra civil não declarada sem falar de memória?

*Entonces yo me he encontrado muchas experiencias que no son fatales e incluso he tenido estudiantes en prácticas que terminan echándonos de algunos colegios. Por lo que vamos a proponer. No, mejor no me toca irme con los muchachos, buscar otras. Entonces hay un hábito, que sí hace que permanezca una cierta idea de lo que es el territorio y el tiempo, y el tiempo sigue siendo cronológico, así que aunque no tengas el currículo que te diga mire, en quinto te enseña esto.*

Próximo ao fim da entrevista, a professora Sandra contou-me uma experiência vivida por ela e colegas relacionada à essa ideia de produzir memória histórica na Colômbia, sobretudo, no contexto de conflito que o país vive.

*Una otra vez nosotras con una de mis colegas hicimos un software para trabajar el conflicto armado en el 2005 y era un software muy chévere (legal) porque tenía fuentes de todo tipo. Fuentes oficiales, fuentes de los grupos armados y fuentes del ejército, fuentes de las víctimas. Y lo que hicimos fue construir como unos campos temáticos y la idea era que la gente pudiera en el software ir escribiendo una reflexión que era un relato de su experiencia con eso, que era lo que le estaba pasando con eso. Y un relato inicial que hacían era sobre su primer recuerdo con respecto al conflicto. Cuando hicimos ese software, mucha gente hablaba del Palacio de Justicia porque era conmemorativo, entonces sí, y entonces hablan de eso. Eso fue lo primero que vi en televisión y eso fue muy interesante. Ese software fue posible que hicieramos como cosas muy chéveres con maestros de la región y todo eso, pero luego hicimos ese software en pleno Uribe Vélez<sup>38</sup>.*

O período em que Álvaro Uribe Vélez foi presidente, o autoritarismo e a repressão eram muito fortes no país, principalmente, para aquelas pessoas que buscavam reivindicar uma outrahistória e memória para a Colômbia. Naquela época, a Colômbia era um dos países que mais assassinavam lideranças sociais no mundo!<sup>39</sup> E comentou:

*Fue muy difícil, yo estaba en comisión de estudios y me llamaban y me intimidaban y yo no estaba en la universidad porque estaba en comisión haciendo el doctorado y cuando a veces iba a la universidad por alguna cosa me llamaban a la oficina, o sea que sabían que yo me estaba moviendo y entonces recogimos el software y no lo volvimos a utilizar. Ahorita puede hacer una cosa interesante y yo he visto que no hay mucho trabajo sobre eso, aun que todo el mundo habla de memoria y de escuela y la comprensión del pasado reciente es muy pobre. O sea, ¿por qué? ¿Por qué nos pasó esto? ¿Lo que pasa?*

Ao final da nossa conversa, indaguei sobre o esforço dos profissionais da educação e das ciências humanas e sociais em resignificar as coisas, ou seja, aprender a ver o mundo com outros olhos, distintos ao padrão eurocêntrico e linear que caracterizaram essas ciências e o

<sup>38</sup> A professora Sandra refere-se aqui ao governo de extrema-direita de Álvaro Uribe Vélez que esteve no poder na Colômbia de 2002 a 2010.

<sup>39</sup> Cf: ZULUAGA COMETA, Héctor Alejandro; INSUASTY RODRIGUEZ, Alfonso. Por la vida, ¿Hasta la vida misma?: Líderes sociales en Riesgo (Colombia). El Ágora USB, Medellín, v. 19, n. 2, p. 313-321, Dec. 2019. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/agor/v19n2/2665-3354-agor-19-02-00313.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2023.

ensino de História e Ciências Sociais no país.

Comentei que ainda é forte a ideia de que o professor exerce a profissão docente por dom e por ter sido escolhido, por vocação, a exercê-la. Raramente, ele é visto como um trabalhador. Sendo assim, é mais fácil explorá-lo e inferiorizá-lo. Ela reagiu:

*Exactamente. O sea, no solo no se mira el profesor, como un trabajador, comolos ve como varios trabajadores en uno, que es lo que tú dices, que tiene que hacer el corte de las cartulinas, limpiar a los niños, ver porque están peleandoy llevar a la dirección. O sea, nosotros somos madres, padres, la figura de profesores es casi poco.*

Por fim, é importante registrar que a entrevista com a professora Sandra colaborou bastante com este estudo para uma melhor compreensão dos movimentos de disputa entre os campos das ciências humanas e sociais na Colômbia, suas divisões a partir da dominância conservadora da ACH e as regulamentações escolares. Nosso diálogo foi importante para ampliar nossa perspectiva e trazer elementos silenciados no contexto de disputas departamentais e da subalternização dos professores em relação aos profissionais disciplinares no país.

## 6.2 Diego Hernán Arias Gómez

A entrevista com o professor Diego Hernán Arias Gómez aconteceu em 25 de março de 2022, na residência dele em Bogotá. O professor Diego Arias é considerado uma referência importante no ensino de Ciências Sociais na Colômbia<sup>40</sup> e seu livro, intitulado *Enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales: una propuesta didáctica*<sup>41</sup>, é um marco dessa área nesse país. No início da entrevista, eu pedi a ele que se apresentasse aos nossos leitores para que pudessem conhecê-lo:

*Bueno, pues yo soy Diego Arias. En este momento soy profesor de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, que es una universidad pública y de orden territorial local. No es de orden nacional, pero aquí es parte como la clasificación de las universidades. ¿Cierto? Yo específicamente trabajo en este momento en lo que sería la enseñanza de las ciencias sociales y me he dedicado, como en los últimos años,*

<sup>40</sup> O professor Diego Arias tem se afastado desse campo de estudo nos últimos anos e se dedicado a novos temas da educação colombiana como, por exemplo, a memória sobre a violência e o conflito armado vivido pelo país durante o século XX e que ainda persiste atualmente.

<sup>41</sup> Cf: GÓMEZ, Diego Hernán Arias. **Enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales: una propuesta didáctica**. Bogotá: Ediciones Magisterio, 2005. 134p.

*específicamente a la enseñanza de temas vinculados a la violencia política y el conflicto armado, o sea ese es mi lugar y de formación yo soy licenciado en Filosofía, tengo maestría en Sociología de la Educación y el Doctorado en Educación. Y pues a pesar de no tener una formación de pregrado en las ciencias sociales y en la historia, en la enseñanza de las ciencias sociales y la historia me he dedicado muchos años a reflexionar. He sido profesor de Básica en Bachillerato, no en primaria y hace más o menos 15 años tengo experiencia como profesor universitario. De hecho, en Colombia no hay muchos textos sobre enseñanza de las ciencias sociales y uno de los textos míos justamente iba a cumplir 20 años y ya te muestro, que es uno de los textos pioneros en el país que salieron a ese nivel tratando de reflexionar y sobre todo en ese momento, quizás en este momento me distancie un poco de lo que escribí allí, porque sobre todo se refiere como ayudas didácticas para el aula y demás*

É interessante observar que, apesar de ter formação em Filosofia<sup>42</sup>, ele publicou um livro que é considerado um marco no ensino de Ciências Sociais na Colômbia. Ele comentou sobre essa separação entre as áreas de ensino de Filosofia e de ensino de Ciências Sociais e História na Colômbia:

*Sí, sí. Están separadas y digamos, mi formación es en enseñanza de la filosofía, sí, sobre eso, si quieres profundizamos más adelante que aquí tenemos como una discusión clave a ese nivel entre lo que sería la pedagogía de la disciplina y la disciplina misma. Es una tensión fuerte, sobre todo en historia. Ahorita hablamos un poquito de eso, pero si en las escuelas colombianas existe, por un lado, lo que sería la enseñanza de la filosofía y por otro lado la enseñanza de las ciencias sociales. Mi formación hizo que rápidamente estableciera puentes a ese nivel. Yo me eduqué en una universidad que tuvo una preocupación pionera en el país por la enseñanza de la filosofía, como desde una perspectiva más humanista y marxista, fruto de toda esta corriente, la Teología de la Liberación y Filosofía de la Liberación siempre hubo digamos como esa preocupación por llevar a la práctica social, a la realidad social. Esta idea de la filosofía y entonces también por mi dinámica personal, estuve muy vinculado a movimientos sociales, movimientos populares como a militancias en esta década, especialmente del 80 y del 90. Entonces era muy normal que los profesores de filosofía estuviéramos vinculados a la enseñanza de las ciencias sociales*

É intrigante observar que o mesmo conflito existente, na Colômbia, entre as Ciências Sociais e a História não parece acontecer entre a Filosofia e as demais áreas das ciências

---

<sup>42</sup> O período de formação “em graduação” do professor Diego coincide com o momento histórico de ruptura com a Academia Colombiana de Historia (ACH), o nascimento de novas correntes como, por exemplo, a Nueva Historia Colombiana e, posteriormente, a criação da Academia Colombiana de Historiadores. Como vimos anteriormente nesta tese, nessa época, predominava ainda a chamada “história patriótica” – de bases eclesiais e com fortes vínculos ao pensamento hispanista. A corrente que se opunha à ACH tinha limitações perante a elite colombiana que defendia uma história da Colômbia pensada desde o sangue, a língua e a tradição hispânica, ou seja, em conformidade com o pensamento dominante da Academia Colombiana de Historia.

humanas. Por meio da Lei 1.874/2017, os filósofos conseguiram seu espaço de poder departamental ao se tornar uma disciplina separada. Ao questionar por que ele optou pela Filosofia e não História ou Ciências Sociais, o professor respondeu:

*De hecho, en ese momento no me incliné yo en pregrado tanto por la enseñanzade la historia, porque me parecía como muy disciplinar, muy occidental, si quieres. Y la filosofía, digamos, por esa perspectiva popular marxista, posibilitaba como un trabajo mucho más directo con las comunidades, con lasbarriadas y demás. Y eso para muchos representó como algo mucho más atractivo y por eso nos fuimos como por ese lado y eso de alguna manera, puese explica en parte mi preocupación posterior por la enseñanza de las ciencias sociales, porque rápidamente estaba con un pie en un lado y en el otro.*

Perguntei, então, se o livro de sua autoria não seria uma obra mais voltada para auxiliar tecnicamente o professor em sala de aula. Ele respondeu:

*Sí, sí, sí. Es más pensado como que no es tanto como un asunto de reflexión epistemológica y teórica, pues que ya sobre todo la desarrolla uno en la Universidad. En ese momento, más como profesor de aula, era como lapreocupación por ofrecer a colegas, a partir de mi experiencia, estrategias y ayudas desde el aula. Sí, bueno, no se por donde quieres empezar*

Indaguei se, afinal, ele estaria dos dois lados, ou seja, ao lado dos “filósofos práticos”, envolvidos com os movimentos sociais, e, ao mesmo tempo, ao lado dos modelos pedagógicos que constituíam o campo do ensino de Ciências Sociais na Colômbia e ele concordou.

Como eu tinha a informação de que havia apenas três cursos de licenciatura em História na Colômbia, eu perguntei ao professor Diego se isso ocorria pelo fato de o curso “ser muito disciplinar” ou se havia outras condições que também interferiam como, por exemplo, a maior parte da formação de professores de História e Geografia, na Colômbia, acontecer em cursos de Ciências Sociais. Ele esclareceu:

*Sí, digamos, eso es como una vieja discusión aquí en Colombia, por lo menos. Aquí hasta el año 1984 existía la enseñanza de la historia y enseñanza de la geografía separadas. Pero en la escuela, digamos, estas áreas enseñaban comotal enseñanza de la historia pues en algunos textos algunas personas han trabajado eso. Yo en un texto precisamente de Los Andes que se llama La enseñanza de las ciencias sociales en Colombia: lugar de las disciplinas y disputa por la hegemonía de un saber<sup>43</sup>. Y aquí*

<sup>43</sup> Cf: GÓMEZ, Diego Hernán Arias. La enseñanza de las ciencias sociales en Colombia: lugar de las disciplinas y disputa por la hegemonía de un saber. **Revista Estudios Sociales**, n.52, p.134-146, Set.2015. Disponível em: <https://revistas.uniandes.edu.co/doi/10.7440/res52.2015.09> Acesso em: 20 jan.2023.



*la enseñanza de lo social, llamémoslo así, ha tenido varios nombres en algún momento, se llamó en la década del 30 enseñanza de estudios sociales y bueno, etc., etc., pero siempre estuvo como ligado a los históricos. ¿Por qué? Pues como en América Latina y en Colombia no fue ajena a eso y tú lo debes saber, pues la enseñanza de la historia tuvo como un carácter patriotero romántico, con la perspectiva de formar en la identidad nacional, de formar en el ciudadano virtuoso. Entonces la enseñanza de la historia fue cómo ese brazo moral y político de las escuelas en el contexto de las nacientes estados nación para enseñar cómo esas habilidades*

Como discurremos anteriormente, os elementos que sustentam um padrão normativo colonial se concentram no ensino de História na Colômbia e a negação da própria história colombiana é parte da colonização mental. Nesse país, o pensamento histórico existia para reproduzir discursos patrióticos que legitimavam os processos de invasão, genocídio e espoliação. Em um determinado momento da entrevista, o professor Diego citou um texto escolar sobre o ensino de História:

*Eso aquí en Colombia tuvo una presencia fuerte, sobre todo a partir de la de la fundación de la Academia Colombiana de Historia desde 1910, que tuvo un texto canónico que fue el texto de Henao y Arrubla que fue cómo el texto válido más o menos hasta la década del 70. Imagínate, ya fue en el 70, digamos, viene como la profesionalista, profesionalización de las ciencias sociales, o sea, ya hay carreras de sociología y carreras de historia, entonces de alguna manera la formación profesional de historiadores interpeló esa clásica formación e hizo que en la escuela empezara a pensarse como en una formación histórica de un carácter como mucho más científico. Digámoslo así. Entonces, en Colombia la nueva historia, esta corriente de historiadores de una manera mucho más ligado a lo que en su momento fue la escuela normal superior, etc., etc., que le quitaron un poco de hegemonía a esta corriente conservadora, que además eran abogados y periodistas a los que escribían con historia. Y entonces hay un elemento interesante en 1970, porque la Academia Colombiana de Historia, ve cómo peligrar su poder por la proliferación de carreras de historia que no solamente empiezan a producir, digamos, una versión distinta del país. Está el Compendio Nacional de Historia de Colombia, que son varios tomos y sobre todo para la escuela nos interesa mucho la producción de nuevos libros de texto que empiezan a producirse libros de texto de un carácter distinto. Digamos que traen como la influencia de la escuela en los annales, del nuevo marxismo, la historia social. Entonces empiezan a introducir en libros de texto, por ejemplo, historias desde abajo, acontecimientos distintos, la perspectiva de nuevos sujetos sociales, de la mujer. O sea que eso es producir, creo yo, aquí lo que llaman la guerra de los manuales, eso en el 70 y el 80 va a ser fuerte y digamos, producen sin digamos, discutir la idea de enseñanza de la historia, nuevas perspectivas en la enseñanza misma de la historia*

Neste estudo, dedico um capítulo para apresentar brevemente a *Nueva Historia Colombiana* e demonstrar uma tentativa de ruptura em relação ao discurso canônico da

*Academia Colombiana de Historia* e dos manuais escolares de *Henao y Arrubla*. O professor Diego nos auxilia a perceber que ela (a *Nueva Historia Colombiana*) não terá longa duração no campo escolar desse país:

*Un punto de declive fuerte es el 1984, porque había una normativa, digamos, pues sería muy largo profundizar en eso, lo que sucede de por qué se da eso, pero que en últimas habla de la integración curricular en las ciencias sociales y habla de las ciencias sociales integradas, que es cuando se habla de enseñanza de las ciencias sociales y no de enseñanza de la historia. Entonces esa normativa va a afectar por supuesto la política pública y por supuesto va a afectar también las nacientes facultades de educación que antes estaban dedicadas a la enseñanza de la historia. Entonces ahora va a ser enseñanza de las ciencias sociales. ¿Cómo hombre, por qué? Digamos, muchas investigaciones, no solo mías, demuestran que se sigue enseñando historia, porque lo que cambia es el nombre de una política, pero las prácticas institucionales y la cultura escolar no.*

Pergunto, então, ao professor Diego Arias se esta é a introdução do “como fazer” descrito no texto dos professores:

*Entonces eso modifica, bueno, los libros de texto, etc., desde el 1984 y entonces hace que algunas carreras se llamen licenciatura en Ciencias Sociales, que antes eran licenciatura en Historia, pero otras no, otras siguieron con el nombre tradicional de enseñanza de la historia, por ejemplo, entre ellas la Universidad del Valle. Y creo que hay otras universidades en la costa que continuaron con esa vieja denominación*

Em um determinado momento da entrevista, expliquei para o professor Diego sobre a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), no Brasil – a última normativa geral na educação básica. Nesse instante, disse a ele que, mesmo nas bases curriculares comuns, é possível perceber o eurocentrismo e os elementos de colonialidade do saber como, por exemplo, na definição na BNCC para a disciplina de História do sétimo ano por meio da qual devemos ensinar o conceito de modernidade pela visão europeia<sup>44</sup>. Ele replicou:

*Y estos documentos con diferentes lógicas, entre ellos, incluso antagónicas, a mi modo de ver, lo que hay en los Lineamientos del 98 y lo que aparece después en estándares y en derechos básicos de aprendizaje es otra cosa distinta. A mí el modelo más interesante sucedió con los Lineamientos, porque es una cosa jamás abierta, que planteaba unos ejes, con unos propósitos, en lo cual caben muchas cosas, incluidas estas, pero*

<sup>44</sup> Cf: BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: educação é a base. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. p. 423. Habilidade EF07HI01 - Explicar o significado de “modernidade” e suas lógicas de inclusão e exclusão, com base em uma concepção europeia.

*los estándares ya como mucho más encorsetados, aplicados, que establece por grados y por niveles que es lo que se debe enseñar, bueno, etc., etc. No está. Y uno mira a este nivel por lo menos los estándares, que los he estudiado muy bien y obedecen precisamente a esta clásica división de que en sexta debes de enseñar una cosa en lo universal, lo europeo, lo que hablamos ahorita, lo antiguo entendido desde lo medieval europeo o lo del nacionalismo, pero europeo*

Esse, de fato, é um problema na formação de professores de História e Ciências Sociais e de ciências humanas de um modo geral, pois, a partir de uma normativa que condiciona o quê e como se deve ensinar, se despolitiza o ensino desses conteúdos e reforça a linearidade histórica e a colonização mental estruturada desde a escola básica – com a adoção de livros pré-definidos e regras estatais que regulam o que deve ou não ser ensinado e quais as perspectivas que se devem adotar – até a formação superior nas licenciaturas.

Neste ponto da entrevista, o professor Diego levantou o tema sobre a colonização mental daqueles não considerados pela sociedade da branquitude “eurocentrada” e compartilhou algumas de suas memórias sobre paralizações e greves gerais na Colômbia:

*Recuerdo alguna vez hablando con algunos profesores que decían en medio del paro indígena acá que venían, se habían tomas acá y me dicen, no yo estoy preocupado trabajando el problema indígena y bueno, y qué entiende por lo que hoy tiene problemas y no lo que pasó en el descubrimiento de América y tal. Entonces se quedan ahí en eso, pero no hay ninguna reflexión respecto al pasado y al dramatismo que hay de la perspectiva, de la cosmovisión. Fíjate lo que hay ahorita a nivel político tan interesante. O sea, por primera vez unas comunidades indígenas, raizales, negras, con participación política. Y eso ocurre ahora en la realidad, pero no, allí estamos interesados como en otros asuntos, porque la lógica te dice que sí, pero el otro también lo la tiene*

Quando discutimos sobre a teoria da colonialidade e decolonialidade, o professor Diego mencionou imediatamente o professor Santiago Castro-Gómez. Porém, ele ponderou que: “entonces, fíjate que a mí me encantan los planteamientos de Santiago Castro y todo eso, pero uno dice ahí está en la escuela? La verdad que no, nada, no hay nada.”

Seguindo nossa entrevista, entramos na questão da Lei 1.874/2017 e o fato de a *Universidad de Los Andes* ter aberto o curso somente após a promulgação dessa lei.

Sobre isso, o professor Diego alertou que:

*Pero fíjate que volvemos a lo de algo de la ley de Historia. Sí, creo que, pues bueno, en eso puede ser que me regañe Nancy<sup>45</sup>, porque en este caso, pues la Universidad de Los Andes, que es una universidad privada más pensada para élites, no sé cómo decirlo sin que suene feo pero a veces ves como una oportunidad de negocio*

No final da entrevista, discutimos um pouco sobre os retornos às histórias do passado recente sem a devida resolução dos problemas por parte da população e de seus governos. Nesse momento, mencionei que, no Brasil, há movimentos de extrema-direita que desejam reescrever a história das ditaduras no país, afirmando que elas se tratam, na verdade (sic), de “uma revolução contra o comunismo” (sic).

Desse modo, a entrevista com o professor Diego Arias contribuiu para compreendermos como se estruturaram as licenciaturas em História na Colômbia e para entendermos também um pouco sobre a transição de poder departamental entre a História e as Ciências Sociais nesse país. Por meio desse diálogo, foi possível perceber novos elementos e novos temas que têm sido trabalhados em sala de aula como, por exemplo, o conflito armado e a violência política, que o professor Diego, juntamente com um grupo considerável de pessoas, dedica-se atualmente a consolidar esse campo de estudos.

### 6.3 Hernando Rodríguez Baiona

Encontrei o professor Hernando Rodríguez Baiona, coordenador dos cursos de Licenciatura da *Universidad de Los Andes*, em 29 de março de 2022, em sua sala na Universidade. No início da entrevista, informei a ele que eu havia conversado com a professora Nancy sobre o curso de Licenciatura em História – ela era a coordenadora da área pedagógica desse curso – e, por meio desse diálogo, ela mencionou uma divisão entre as disciplinas específicas da área e as disciplinas de educação e pedagogia.

Naquela ocasião, eu perguntei a ela sobre as disciplinas *Contexto de América Latina y Colombia* e *Curso Panorámico de la Historia de Colombia y América Latina*, pois eu gostaria de obter mais informações sobre elas: por exemplo, eu gostaria de ter acesso ao plano de estudos dessas disciplinas, aos livros ou referenciais utilizados nelas. Essas informações não estavam disponíveis na página eletrônica do curso<sup>46</sup>. Expliquei para ele que acessar essas informações

---

<sup>45</sup> O professor Diego fez referência, nesse momento, à professora Nancy Palacios Mena da Universidad de Los Andes que também foi entrevistada para esta pesquisa. Porém, por uma avaria no arquivo de gravação, a entrevista se perdeu e, por este motivo, ela não faz parte do acervo de entrevistas contido nesta tese.

<sup>46</sup> O professor Hernando não me enviou os programas das disciplinas e seus referenciais e os dois estudantes

seria algo importante para o meu estudo, uma vez que um dos meus interesses é discutir a possibilidade de se fazer uma educação História na América Latina que não seja colonial, em oposição à forma linear e eurocêntrica de ensino da História. Ele replicou:

*No sé lo que vio, lo que ha visto. Y pienso que la política solamente está aquí en programas está pregrado y en pregrado están las licenciaturas. Sí, y en el lo que hace es que mi equipo está un poco lento. Yo le puedo conseguir los contactos. Claro, los planes, los contenidos programáticos de las asignaturas. Yo creo que yo no tengo ningún.*

Em um determinado momento da entrevista, o professor Hernando trouxe para o debate a questão da flexibilidade do currículo. Questionei, então, qual seria o sentido da palavra “flexível” que ele usava. Por exemplo, “flexível” no sentido de ter um título, mas não ter uma formação sólida ou ter uma formação dita “clássica” e denominá-la “flexível”?

Questionei se essa tal flexibilidade do currículo levaria a uma fragmentação em departamentos diversos e se, a partir desse modelo que ele concebe como “inovador”, eles conseguiriam se distanciar da forma ocidental de organização das chamadas “universidades clássicas”. Ele respondeu:

*También. Y esto es un poquito darle libertad al estudiante para que vaya. Pero, además, otro elemento importante es que en estos cursos tienen la posibilidad conocer estudiantes de otras carreras y otras carreras de ingeniería, de administración, de Economía. Entonces eso ayuda con eso. Y esto que son clases de libre elección a cursos de libre elección, pues todavía más libres y que pueden tomar inclusive danzas u otras cosas que no tienen que ver con la formación. Entonces en ese sentido creo que es muy flexible y no es solamente un crédito, viene el tema de investigación, que a nuestro juicio también es muy importante y es identitario en nosotros. Y es que el estudiante sale con algunas bases de investigación. Eso no ocurre en todas las licenciaturas. Nosotros lo hacemos de manera muy consciente de que hay cursos, por ejemplo, Estadística para educadores. Eso no se ve en todas las universidades*

O que o currículo da *Uniandes* propõe, na realidade, é a interdisciplinaridade. Porém, a política adotada por essa Universidade não nos parece algo “inovador”. Não seria possível analisar o programa dito “inovador” (sic) da *Uniandes* sem levar em consideração como se estrutura essa ideia e como se formam os profissionais dessa instituição de ensino superior.

É importante ressaltar que a divisão entre o pedagógico e o profissional – como uma forma de não contaminar o “saber puro” da disciplina pela suposta inferioridade do conhecimento pedagógico – coloca desafios para a proposta da *Uniandes*. O professor

---

formados pela *Uniandes*, convidados para participar da pesquisa, não responderam aos e-mails.

Hernando comentou esse assunto:

*Y luego viene todo lo pedagógico que son estas dos líneas de acá, lo pedagógico y las prácticas que están integradas. Y si usted se da cuenta, en lo pedagógico incluimos este eje de la educación en Colombia, que es el mío. Sí, obligatorio, porque creemos que sí hay unos elementos en el curso en que los estudiantes deben conocer cuál es la estructura del sistema educativo, cómo funciona el sistema educativo, qué progresos ha tenido el sistema educativo. Y entonces bueno, tenemos un enfoque muy sobre el trabajo en el aula. Teorías y retos del aprendizaje en el aula, desarrollo humano en el aula, diversidad y educación. Entonces sí tenemos una serie de cursos, digamos desarrollo humano y educación muy orientados a lo pedagógico y viene lo práctico. Entonces tenemos laboratorios que esos laboratorios es para poner al estudiante a que observen y aquí experimento un poquito y luego viene todo el tema de las prácticas que son importantes y aquí en este clima de aula, diseño curricular, evaluación de prensa.*

Parece que a área pedagógica da *Uniandes* não é trabalhada para ajudar na compreensão das correntes de pensamentos e tendências pedagógicas e tão pouco no entendimento sobre como se articulam os elementos didáticos que compõem o currículo. Perguntei, então, ao professor Hernando se as disciplinas da área da educação seriam uma espécie de oficina para ensinar o estudante de Licenciatura a produzir planos de aula e a montar uma aula. Ele replicou:

*Disciplina y diseño curricular. No sé qué tanto usted conoce aquí en Colombia, pero el currículo durante un tiempo estuvo desaparecido de la licenciatura, las licenciaturas como que no se hablaba mucho. El currículo era neoliberal, etc. Eso responde a lo curricular también con respecto de otras tensiones que hubo en el país*

Reagi, dizendo que os currículos são documentos políticos. Ele respondeu:

*Y aquí vienen los retos de la disciplina, estos cursos de retos de la disciplina, por ejemplo, son independiente de que licenciatura sea en una misma aula, comparten los retos de la historia. El reto es enseñar tal cosa, etc. Entonces, la práctica queda volviéndose cada vez más intensa. Las clases más aquí por ejemplo, está en 20 horas de trabajo en el colegio y aquí es lo que me preguntaba entonces tenemos introducción a la historia, introducción a la geografía, América. Y si bien geografía un poquito por lo menos historiografía contexto es el que usted me está preguntando*

O professor Hernando deixou claro que há sim uma divisão entre o “saber puro” e o conhecimento pedagógico nos currículos dos cursos de Licenciatura da *Uniandes*. Talvez, este seja o motivo de estarem separados espacialmente na Universidade, bem como na proposta de

formação de professores dessa instituição de ensino superior. Perguntei, então, se o espaço dos profissionais era um outro departamento. Ele respondeu:

*Entonces que son los historiadores que se forman para investigar en historia. Claro, un poco inferior a ese profesor, es eso. Así funciona y así funcionamos en todas las licenciaturas. Lo disciplinar con los del departamento corres bien? Bien.*

Em seguida, perguntei se ele considera que as duas licenciaturas em História são marginalizadas em relação às licenciaturas em Ciências Sociais na Colômbia, ou seja, se elas não têm o mesmo peso e valor. Ele disse:

*No sé, no creo que sean como creo que ser licenciado en Historia. Lo que ocurre es que le hay menos campo de acción laboralmente. Entonces no, no van. Si soy licenciado en historia tal vez no me pongan a dictar filosofía o nos van a enseñar. Bueno, geografía ven algo, pero no me ponga nada así. Pero yo sí creo que se ven con otros ojos, digamos, el licenciado social es como que sabe un poquito de todo. Este es el punto de la historia y entonces es como un aviso.*

O professor Hernando me perguntou, então, como era essa divisão entre o profissional e o pedagógico no Brasil. Eu esclareci que, na Licenciatura em História, há, claro, uma formação pedagógica, mas que, no bacharelado – cursos voltados para a carreira de historiador e de pesquisador em História – aprende-se basicamente o que também estava na página eletrônica da *Uniandes*: um foco nos estudos da escrita científica e metodologias de pesquisa, ou seja, aprender a escrever artigos, projetos ou fazer pesquisas a partir de alguma metodologia de memória – como, no caso da Colômbia, existe hoje um grande interesse na memória do conflito armado. Ele, então, replicou:

*Excelente, ¿no? Aquí la discuten más, como quienes estudian las áreas que aquí llaman ciencias sociales puras y no los que estudian para el licenciado. Y esa es la disputa grande acá y uno ve en el mercado laboral docente que hay disputas. Entonces hay lugares donde contratan al historiador, no el licenciado.*

Em um determinado momento da entrevista, o professor Hernando mencionou a participação dele no Ministério da Educação colombiano, trabalhando na organização de formações continuadas. Discuti, então, com ele sobre os modelos reprodutivistas nos livros didáticos em que se reproduzem modelos “eurocentrados”. Disse a ele que, seja no Brasil, na

Colômbia, em Guiné-Bissau ou em Portugal, os livros didáticos seguem a mesma fórmula metodológica de contar a história. E este era um dos questionamentos na minha tese: é possível fazer de outra forma? Ele respondeu:

*Colonial sí, pero eso es un intento que está haciendo Colombia inclusive si está trabajando en un grupo de cómo repensarse y la enseñanza de la historia y hay todo un grupo de personas donde han venido haciendo un énfasis en tratar de cambiar la forma en que se estudia la historia desde otras visiones. Bueno, es un poco. Es más bien como la transformación que he tenido en Estados Unidos. Le puedo pasar también los papers en Estados Unidos han pensar que el texto que se enseña ha pasado por relecturas desde lo, por ejemplo, el racismo y las críticas a textos de 1960 o 70 de cómo se enseña la historia y lo que han hecho reformarlas.*

Reagi, dizendo que este seria o problema: reformar aquilo que não pode ser reformado porque se trata de um problema estrutural. Ele replicou:

*Si yo creo que hay otro elemento que surge intencional ahí que es entonces quien escribe los libros que llegan a las escuelas y qué intereses tienen esos libros, sobre qué historia contar y claramente yo creo que es un asunto interesante porque muchas veces los profesores terminan enseñando lo que están el libro. Pero, esa es la cuestión. Me parece, pues no sé, no conozco tanto, es saber lo que está haciendo, no se conoce con profundidad, pero yo, por ejemplo, no siento que sea un debate tan, tan fuerte en Colombia. ¿Qué historia estamos enseñando? Sólo hasta hace poco.*

A partir da entrevista com o professor Hernando e por meio de outras informações obtidas no local, é possível afirmar que a proposta da *Uniandes* não é “inovadora” por não diferir daquilo que a lei geral de educação impôs às ciências humanas em geral, na Colômbia: uma ideia de interdisciplinaridade – que, no caso da *Uniandes*, foi traduzida como CBU em que, contraditoriamente, se reproduz a separação entre uma pseudociência “pura”, seja ela qual for, e o conhecimento pedagógico – em que o profissional de educação disciplinar é tratado como elemento de segunda classe – o que, obviamente, não é compreensível, nem aceitável.

Essa contradição solidifica não apenas os padrões coloniais do ensino, como também as relações coloniais assimétricas entre “superior” e “inferior”, bem como dificulta a ruptura dos padrões coloniais na formação acadêmico-profissional de professores de História e Ciências Sociais na Colômbia – o que, possivelmente, refletirá também em suas práticas didáticas em sala de aula.



#### 6.4 Nilson Javier Ibagón Martín

O encontro com o professor Nilson Javier Ibagón Martín ocorreu na casa dele, no dia 6 de abril de 2022. O professor Javier preferiu realizar a entrevista em língua portuguesa. No início da entrevista, pedi que o professor se apresentasse e falasse sobre sua formação acadêmica.

A seguir, perguntei sobre um texto de autoria dele – que eu havia lido recentemente intitulado *Los docentes de Ciencias Sociales y la enseñanza de la Historia. Una mirada comparativa entre sus concepciones y las de sus estudiantes*<sup>47</sup> em que são compartilhados resultados de uma pesquisa e um dos achados dessa investigação acadêmica é que, geralmente, não se aborda o tema “Identidade e Estado-nação” nas disciplinas de História e/ou Ciências Sociais, na Colômbia.

Além dele, a pesquisa aponta outra temática silenciada nas salas de aula colombianas: a vida cotidiana das pessoas comuns. Este, para mim, é um tema marcante para os países colonizados por favorecer o não distanciamento da realidade local e regional. Ele, então, respondeu:

A primeira coisa é falar um pouco sobre minha formação, porque acho que é importante. Sou licenciado em Ciências Sociais. Na Colômbia, aquela ideia de licenciado está associada à formação de professores. Falo porque na América Latina, por exemplo, falar de licenciado, por exemplo, na Argentina não é diretamente. É mais aquela ideia de que a licenciatura é só a formação de professor. Então, quando você fala sou licenciado em Geografia, está falando que é professor de Geografia. Fiz uma especialização em Currículo e pedagogia Universidade de Los Andes e tenho um mestrado em História e um mestrado em Ciências Sociais na Argentina e tenho doutorado em educação. Minha linha de pesquisa é feita em ensino de história, que na Colômbia é um campo que ainda não está formado. Eu falo que na Colômbia não temos campo sobre aquela, aquela ideia agora sim. Então, sobre essa base, não vou responder à pergunta que você fez. Aquele texto é um resultado de uma pesquisa que partede uma pesquisa maior feita no Mercosul, também feita por Cerri e Amézola<sup>48</sup>,mas como também com a perspectiva de triangulação de informação, porque eles só fazem aquele questionário e têm o problema de ter profundidade nas respostas dos estudantes. Então, essa pesquisa parte de um questionário com esse cara ali. E com uma revisão das planeações dos professores? E então o questionário é feito para os estudantes, para professores.

<sup>47</sup> Cf: IBAGÓN-MARTÍN, Nilson Javier. Los docentes de Ciencias Sociales y la enseñanza de la Historia: Una mirada comparativa entre sus concepciones y las de sus estudiantes. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, Murcia, v.95, n.34, p.119-136, 2020. Disponível em: <https://recyt.fecyt.es/index.php/RIFOP/article/view/81297/62994> Acesso em: 20 jan. 2023.

<sup>48</sup> Referências ao brasileiro Luis Fernando Cerri, professor da Universidad Federal do Paraná e ao argentino Gonzalo de Amézola, professor da Universidad Nacional de La Plata.

Mas tem outro ou outra fonte de informação, que é as planeações dos professores. E que é que é aquele? Aqueles documentos são muito difíceis de ter acesso, porque o professor não quer, porque a instituição não quer que outras pessoas. Saibam a malha curricular. Então, com aquela pergunta que você fez, porque acho, ou por que os dados levam a pensar que esses temas não são temas escolares? Minha hipótese inicial era que os estudantes tinham até uma avaliação positiva daqueles temas, mas a leitura e os dados foram diferentes.

Nesse momento da entrevista, perguntei ao professor Javier sobre a construção do currículo em História na Colômbia e se havia uma base na formulação a partir daquele modelo considerado “oficial”, ou seja, o modelo dominante de ensino de História, na Colômbia, pautado sobre a linearidade histórica e o eurocentrismo. Ele replicou:

Bom, a primeira coisa é que a Colômbia tem uma ideia de plano de ação que vai a partir da pré-história até a queda das Torres Gêmeas. Então, tem muitos temas, geralmente organizados cronologicamente e a partir de uma perspectiva eurocêntrica, que está teoricamente associada com as provas de avaliação nacional que é, também é um mito, porque também revisei aquelas provas. Abre um parêntese quando você fala com professor e diz bom, por que você não fala sobre história local? Porque você não faz projetos com a história de vida dos dados ou não gostaria de fazer esses projetos, mas não tem o tempo, porque o currículo da instituição fala que eu em primeiro há um em sexto de escola média. Tenho que falar sobre os gregos e os romanos, e então eu não posso falar sobre outros temas porque meu companheiro ou minha companheira que dá aula no próximo ano eu tenho que deixar os alunos para um ponto para que eles comecem, por exemplo. Se eu não falo sobre os romanos e os gregos, então meu companheiro, minha companheira, vai falar que eu não sou bom professor. E esses temas são parte de avaliação nacional e a instituição precisa ter bons resultados porque fala o que é um mito. Porque quando você revisa as provas nacionais, eu não encontrei, por exemplo, na última. Na última avaliação, não havia nenhuma pergunta sobre Grécia, Roma? Nenhuma.

Perguntei, então, ao professor Javier o que ele acreditava ser o problema e ele citou novamente resultados de suas pesquisas.

Mas o que é encontrado nas pesquisas é que, como o currículo é tão amplo e muitos temas, você seja historiador, historiadora, licenciado em Ciências Sociais, não vai ter conhecimento de todos aqueles temas, né? Então, o que faço? Um professor vai à biblioteca e pega os livros clássicos. Com o que foi formado ele diz: Este livro é legal demais, porque eu lembro que meu professor, minha professora e pega os conteúdos que não mudaram em muito tempo, então encontram os mesmos conteúdos que tem que dar. O problema é que os textos são pequenos porque os livros têm aquelas condições e limitações, e que tem muita informação que não se ensina e deixa de lado. Mas, o que eu encontrei também foi muito aquela ideia de pegar o livro, como utilizar o livro na

perspectiva da mentalidade do professor da Colômbia? Que você mal professor ou professor que faça. Você não está bom. Por essas deficiências, o que encontrei muito foi aquela modalidade de fazer guias, roteiros. Mas o professor, então o que faz? Pega o livro, copia textualmente, mas faz no Word e pega outras imagens. No plano e projeto da aula faço algumas perguntas diferentes, mas o que está lá é a cópia do livro didático, claro. Ele, professor, faz guias, mas como a base não é um livro de texto que não é bom. Não é uma inovação. Na verdade, você muda a forma de fazer, mas não atingiu a estrutura da coisa que é mais ou menos assim. A estrutura segue intacta mesmo. Digo isso, porque também encontrei práticas inovadoras.

Por meio da entrevista com o professor Javier, foi possível perceber que a disputa entre o campo das Ciências Sociais e o campo da História na Colômbia tem nuances complexas que giram em torno do poder dominante e hegemônico nesse país, passa pelas influências negativas de uma “história patriótica” e retorna com uma lei que gera conflito no campo – ao invés de separá-lo, o condiciona. O professor Javier desvelou, na entrevista, pontos chaves desse processo – desde o seu desenrolar até o retrocesso de não se separar, na Colômbia, as Ciências Sociais da História.

#### 6.5 Orlando Silva Briceño

O encontro com o professor Orlando Silva Briceño ocorreu no dia 7 de abril de 2022, no Café Juan Valdés, na entrada da Biblioteca Nacional Luís Ángel Arango, no bairro de *La Candelaria*, em Bogotá. No início, o professor Orlando apresentou-se e falou brevemente sobre a formação acadêmica dele e algumas experiências profissionais:

*Buenos días. Bueno, mi nombre es Orlando Silva. Yo soy bogotano, tengo 56 años y no se si inicialmente yo me incorporo al campo de lo educativo, más en la educación popular, o sea en los años 80/82, hasta los 90 más o menos vinculados a Acción Popular. Y en ese proceso, en la educación popular vimos la necesidad de formarnos académicamente. Y termino estudiando una licenciatura, la licenciatura en Ciencias Sociales. [...] Trabajé inicialmente en procesos de educación popular, organizamos jardines populares, jardines infantiles populares y de aquí posteriormente ya ingreso a la educación formal. Yo tuve la oportunidad de trabajar más o menos ocho, nueve años en las escuelas, desde el primer nivel hasta el nivel 11, hasta cuando ya lo dice antes del proyecto de la UNESCO y la posibilidad de tener una experiencia como maestro y ya me vinculó después al ámbito universitario.*

Em seguida, perguntei sobre uma particularidade colombiana: a não-separação entre as disciplinas de Ciências Sociais e História no país. O professor Orlando, então, explicou:

*Entonces en Colombia, ¿cuál es la particularidad? Que a partir de 1936, cuando comienza la formación universitaria de profesores en la formación de los licenciados, pues queda vinculada al ámbito profesional, la universidad, que es distinto en otros países y ese carácter profesional. Entonces se va a generar una articulación con una necesidad de la educación secundaria, que es cuando yo estudié la licenciatura en Ciencias Sociales, yo ya estudié un poco adulto y entonces me vinculo a la licenciatura en Ciencias Sociales e inicialmente en el desarrollo de la licenciatura me voy inclinando por lo pedagógico, Había una fuerte formación histórica, pero más que histórica marxista no, realmente era una formación marxista y desde ahí más aparecía lo histórico, algo de geografía, no, algo también componente porque de geografía, algo de economía, de filosofía, que es una formación que ha sido multidisciplinar y después de que yo termino la licenciatura hago una maestría en Educación con énfasis en Historia de la Educación y la Pedagogía, que yo también me considero muy de Historia de la educación y la pedagogía y ya más adelante hago el doctorado en Educación en la que mi tesis de doctorado es en la historia de la enseñanza de las ciencias y artes en Colombia, entonces pues realmente mi perfil es de carácter educativo.*

Em razão dos vínculos dele com o campo da educação popular, é possível compreender a ênfase que ele dá ao papel interdisciplinar na docência em Ciências Sociais e, ao mesmo tempo, às dificuldades em “concertar”<sup>49</sup> todas as ciências humanas. Disse a ele que eu achava curioso, na Colômbia, haver apenas dois cursos de Licenciatura em História no país; a maior parte deles são de Ciências Sociais. Ele explicou:

*Bueno voy hacer un poco de historia. Te decía yo que en 1936 aparece una necesidad de ampliar la cobertura de años de escolaridad para los niños y niñas, pero también la necesidad de ampliar la cobertura de atrapamiento de la población infantil al sistema escolar. Entonces funcionaba la primaria y posteriormente para 1930/40 se ve la necesidad de la secundaria. El Estado, lo que hace es empezar a formar en licenciaturas, como te decía, para titular a las personas que iban a ser profesores de la educación secundaria, que sería la Escuela Normal Superior que unió tres facultades de educación en una sola facultad que se llamó Escuela Normal Superior, que duró del 36 hasta el 51 y va a ser cerrada en el marco de la dictadura de Rojas Pinilla. Ahí aparece digamos, como la matriz tanto de lo pedagógico como de las ciencias sociales. Pero el eje central, era lo pedagógico porque la función era formar docentes, porque de 1936 a 1964 más o menos, es cuando desde ese proceso impulsado por la Escuela Normal Superior, es que van a aparecer la necesidad de los profesionales de las ciencias sociales, que es el primer intento de una carrera en historia, va a ser en 1964 en la Universidad Nacional, pero fracasa y realmente la Formación Profesional de los historiadores es de la década de*

---

<sup>49</sup> Ato de concordar, acordar e harmonizar ideias, decisões, estratégias e posições, bem como ao ato de soar instrumentos ou vozes. Disponível em: <https://duvidas.dicio.com.br/consertar-ou-concertar/>. Acesso em: 29 jan. 2023.

*los 90 aquí en Colombia, o sea realmente nueva, mientras que nosotros los licenciados somos del 36. Es una ventaja y la historia aparece como hijita realmente de la educación en los licenciados en Ciencias Sociales. Hay Jaime Jaramillo Uribe, que es considerado el padre de la historia colombiana, licenciado en Ciencias Sociales de la Escuela Normal Superior y piensa que hay un enraizamiento ahí inicial. Entonces la matriz que le va a dar origen a la profesionalización de la ciencias sociales, o sea que realmente va a hacer la licenciatura en Ciencias Sociales, es decir, en los 60, las primeras carreras profesionales en el país, Trabajo Social, en los 30/40, sociología en los 60 en la Universidad Nacional con Fals Borda, Guzmán y Camilo Torres, entonces, tenemos unas historias inicialmente compartidas, pero ya después, en la década de los 90, la historia como campo autónomo decide, digamos, desechar de la formación de lo educativo, de lo pedagógico, porque se profesionaliza, entonces ya adquieren un estatus que deja a querer un camino. Pero, para formar profesionales en la historia. [...] No Licenciados. El primer título fue de Licenciatura en Historia, pero era formando historiadores. O sea, no era como en el sentido de lo pedagógico y del educativo.*

Perguntei, então, sobre as diferenças entre as formações oferecidas na *Universidad del Valle*, em que o curso de Licenciatura em História existia antes da Lei de 2017, na *Universidad Distrital* e na *Universidad Pedagógica Nacional* em que há apenas cursos de Ciências Sociais. Ele respondeu:

*En el Valle es fuerte la geografía y la historia. Y hay una licenciatura en Ciencias Sociales, pero son separadas, pero sí hay una licenciatura en Historia en ese momento no lo tengo claro. Sé que hay licenciaturas en Geografía, perdón, carrera profesional de Geografía y Licenciatura en Ciencias Sociales y los pensum son con dos ejes estructurantes que son la geografía y la historia y lo pedagógico. Por ahí es una arquitectura de código, por ahí sí. Entonces digamos que ahí cómo se construye un imaginario intelectual en relación a las disciplinas puras. Pero, se reconstruye una jerarquía epistemológica. Sí, pues bueno, después te compartiría una tesis, la tesis de mi compañera, que va a continuar un poco lo que es mi tesis. Entonces ella logra desarrollar esa relación en algún capítulo entre las disciplinas y la formación de los licenciados en los que hay una relación de dependencia. Después, una relación de, bien utilizo un término de la biología que es el comensalismo y después de subalternización, o sea, que la historia quiso imponer, digamos, una mirada a los licenciados, entonces sí, hay una serie de tensiones en la formación del campo. Entonces yo ahí me ubico, en el modelo educativo y lo pedagógico y desde ahí ya establezco la acción con la disciplina.*

Pedi que ele falasse um pouco mais sobre o trabalho desenvolvido na *Universidad Distrital* em que um novo currículo foi proposto.

*Hay como distintos momentos, ¿no? Yo construí unas categorías en la formación, en las tendencias de formación de los licenciados, la Escuela Normal Superior tenía como una perspectiva integral, de formación integral de los licenciados, con un componente pedagógico. Pero era una perspectiva*

*también que recogía el humanismo del siglo XIX. Entonces, como el humanismo sigue vivo, sí, es cuando se acaba esa licenciatura en los 50, hay un modelo y una tendencia más en ciencias de la educación. Entonces aparecen las ciencias de la educación y se ponen los licenciados más en la perspectiva de las ciencias de la educación y ya para los 80, entonces aparece la Licenciatura en Ciencias Sociales, cuyo eje formativo eran las Ciencias Sociales, yo lo he llamado una perspectiva científicista. O sea que hayamás pez, esa es la que yo me formé. Y lo pedagógico ahí estaba como pegadito y nosotros llamábamos la cachucha pedagógica.*

Ele forneceu mais informações sobre a experiência na *Universidad Distrital*:

*[...] Entonces estaba yo en la transición de lo que fueron la perspectiva científicista en la que yo me formé en los 80. Y entonces, cuando aparece la reforma del 1998 y los primeros programas en el 2000 y en la Distrital, se había posicionado mucho el asunto de lo pedagógico, síes que ahí hay una fuerza muy fuerte de lo pedagógico y que es cuando se hace la reforma, se aprovecha para posicionar lo pedagógico y darle otro lugar a las disciplinas entonces es ahí. Y ahí aparecen ya unos discursos de carácter interdisciplinario e integrado, ¿que es qué pasaba en el currículo de la Educación Básica Primaria Bachillerato? Que en el 1984 hubo integración, en el 1994, la perspectiva es construir áreas de enseñanza y las áreas son amplias y entonces el área aparece una perspectiva interdisciplinar. Entonces hay un efecto de la norma que va a ser recogido en la distrital para fortalecer lo que venía con lo pedagógico y los discursos interdisciplinarios que ya estaban en el ámbito de la discusión académica. Así que yo cuando me formo, pues claro, o sea, mi preocupación era lo pedagógico, lo educativo, pero también está bien. O sea, yo también de hecho mi tesis de pregrado fue sobre la enseñanza de la historia, que es mi tesis de pregrado era una teoría de la psicología, la pedagogía de la representación social para la enseñanza de la historia. Y lo que hicimos fue un experimento, una investigación cuasi experimental en contrastar tres corrientes historiográficas para la enseñanza que fue la psicohistoria, la escuela de los annales y del marxismo. Fuimos tres grupos, hicimos un cruce. Es importante admirar los aprendizajes. Uno igual que yo tenía una perspectiva histórica. Yo asumí la perspectiva marxista en la enseñanza, en que hicimos un proceso de aplicación didáctico con los niños y niñas y después los resultados. Y efectivamente, la que tiene menores alcances cognitivos va a ser de la teoría marxista por el nivel de abstracción de las categorías marxistas, para enseñarle a los niños. Mi preocupación era la enseñanza de la historia. Pero al mismo tiempo, pues se estaban apareciendo discursos muy fuertes también de ahí un influjo muy fuerte de los movimientos sociales, del movimiento pedagógico, y quizás algunos profesores de la universidad estaban muy vinculados al movimiento pedagógico. Entonces la perspectiva política, la lucha por la defensa del magisterio, de los derechos, poco a poco fueron apareciendo los discursos que le van dando como un horizonte interdisciplinario a la carrera, pues se fue construyendo una perspectiva interdisciplinaria, pero en una tensión, en un conflicto muy fuerte con las carreras profesionales.*

Perguntei, então, sobre aquela ênfase maior, no tempo em que ele se formou, à formação profissional em relação à formação pedagógica. Ele replicou:

*Sí, por lo que yo te decía, es como un sentimiento de superioridad disciplinar, entonces era como la superioridad disciplinar, entonces la historia, la geografía, la sociología, entonces eso era más importante porque socialmente pues el maestro siempre estaba en una condición de subalterno social, no tanto como sujeto de saber, como sujeto social y sujeto cultural. Entonces en cambio las disciplinas no, o sea no. Se ve como más importante ser un historiador que un licenciado. Yo te decía en el 84, cierto, pero para que después de la Ley General de Educación de 1994, es decir, en la Constitución de 1991 y la Ley General de Educación. La Ley General de Educación va acompañada de una reforma anterior de los currículos, que es la renovación curricular en el 1984, donde hay una idea de integración curricular de las ciencias sociales. ¿Sí? Entonces, para el año 1998, hay una reforma de las licenciaturas y esa reforma de las licenciaturas se hacen en una perspectiva que yo denomino pedagógica, insisto, porque hablan como centro de formación en la pedagogía, que van a hacer la Licenciaturas en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales en nuestro caso, en lo pedagógico, o sea, pues ahí va a aparecer lo pedagógico. ¿Por qué? Porque en Colombia hay una tradición muy fuerte del grupo de historia y la práctica pedagógica en Olga Zuluaga<sup>50</sup>, Alberto Echeverri<sup>51</sup>. Entonces ellos pues posicionan al maestro como un intelectual, posicionan el discurso pedagógico, logran influir en la formulación de política pública, que es lo pedagógico, logra convertirse en el eje formador de los licenciados y eso pasa, digamos, hacia los del 2000 hasta el 2016, del 2000 al 2016, hay un fuerte impulso de lo que hago hoy. Sí, y en el 2016, entonces hay una resistencia muy fuerte, digamos, a esa concepción de la formación de maestros vinculado a lo pedagógico. Entonces hay unas fuerzas que hacen que volvamos otra vez a considerar el asunto entre las disciplinas y porque hay como una lucha de dos tendencias intelectuales en la educación, unos que defienden la pedagogía y otros que dicen que cualquiera que sabe algo lo puede enseñar y eso se va a ver reflejado, entonces en los concursos docentes actuales, en donde cualquiera puede ser profesor. Y al respecto decimos es que para su resolución dedicarse por otro lado.*

É interessante notar que, um ano antes da Lei nº 1.784, aprovada em 2017, ser sancionada e, conseqüentemente, no mesmo ano em que se consolidou o projeto de suposto retorno da História às escolas colombianas, há um intenso conflito entre “o educativo” e “o profissional”. O professor Orlando confirmou a desvalorização da docência em razão, entre outros fatores, da aceitação de outros profissionais (“não-docentes”) em sala de aula.

Perguntei a ele se a Lei nº 1.874, de 27 de dezembro de 2017<sup>52</sup>, defendida por uma

<sup>50</sup> Cf: Professora Olga Lucía Zuluaga, uma das fundadoras do Grupo de Pesquisa História da Prática Pedagógica na Colômbia, reconhecida por sua luta pela dignidade da docência. Disponível em: <https://historiadela practica pedagogica.com/acerca-del-grupo/fundadores/81-olga-lucia-zuluaga-garces>. Acesso: 20 jan. 2023.

<sup>51</sup> Cf: Professor Jesús Alberto Echeverri Sánchez, um dos fundadores do Grupo de Pesquisa História da Prática Pedagógica na Colômbia. Disponível em: <https://historiadela practica pedagogica.com/acerca-del-grupo/fundadores/50-jesus-alberto-echeverri-sanchez>. Acesso: 20 jan. 2023

<sup>52</sup> Cf: COLOMBIA. Congreso de La Republica. Ley no 1874 de 27 de diciembre de 2017. Por el cual se modifica parcialmente la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994, y se dictan otras disposiciones. Online. 2017.

senadora conservadora, representaria o retorno à uma “história patriótica” na Colômbia e, ligado a essa ideia de patriotismo, há também o movimento de hispanidade – o sangue, a língua e a raça espanhola – que, na Colômbia, é o mais forte na América Latina. Ele respondeu:

*Digamos yo tengo dificultades, porque si te has percatado toda mi estructura de pensamiento es historia, o sea, no es un problema, digamos, de contenidos, no es un problema de manejo de, digamos, de contenidos históricos, historiográficos o de problema histórico. No es la manera en cómo nosotros los sujetos nos ubicamos en un problema social que requiere pensar en una temporalidad. Es decir, a mí me parece que es inevitable y uno no puede problematizar un tema social sin que haya un contenido que implique una representación sobre el pasado, una representación sobre el tiempo. A veces no entiendo porque dicen o no, no.*

Indaguei se é possível uma mudança de percepção sobre a história, a partir de um olhar decolonial, a partir de um olhar local, regional, uma vez que somos ensinados, todos os dias, a reproduzir o pensamento eurocêntrico. Ele replicou:

*Sí, entonces ahí digamos, esa relación de la pregunta con lo histórico creo que para mí es un falso dilema. Es un falso dilema. ¿Porque y en qué sentido? ¿Qué es lo pertinente para que los niños y las niñas construyan hoy para comprender lo social? Entonces que a veces no aparece en los temas como el asunto de género, el asunto ambiental, el asunto del modelo económico que conlleva la pobreza, lo político. Entonces hay unos problemas hoy que no están contenidos en las disciplinas, que no están contenidos, pero que han sido pensados si son posibles de pensar también con las disciplinas, ¿no? O sea, con la lógica de la que si digamos la arquitectura es toda esa arquitectura republicana. Estamos aquí, la arquitectura colonial era de un piso bueno, entonces aquí esto es republicano y entonces hay toda una historia también. En relación a esta parte, que es la parte histórica, sí, pero bueno, entonces el asunto de la movilidad, cuando uno ve una foto, esto eran calles para carretas equivalentes. Entonces me preguntó por la movilidad. Sí, como, problemas de las ciudades.*

Ou seja, para mim, o problema da história não é a história, mas uma junção dos problemas explicados de uma certa maneira. Ele comentou:



*O sea, cómo uno puede vaciar una pregunta social de lo histórico y claro. Voy a acercarme a lo decolonial, cuando aquí en 1492, pero en 1992 se celebran los 500 años de centenarios. Pues ahí hay una discusión grande que tenía que ver con qué categoría utilizarlos. Claro, pues una perspectiva de decolonizar es impugnar las categorías de la enseñanza. Entonces descubrimiento. Entonces dijimos no invasión ni más invasión, que es cuando uno empieza a generar esas deconstrucciones, pues uno dice bueno, estamos ubicándonos en otro país. O sea, a España sí la invadieron los moros y aquí nos descubrieron la categoría es invasión, sí, la invasión y ya.*

Eu costumo citar o líder indígena brasileiro, Ailton Krenak<sup>53</sup>, para os meus estudantes, na escola em que leciono, dizendo a eles que, se houve “descobrimento” (sic) no Brasil, ele ocorreu de nós a eles. Porque eles chegaram a nós. Eles não “descobriram” algo novo. Nós é que “descobrimos” os invasores. Infelizmente, levamos muito tempo para perceber quem eles eram e quais seus reais interesses. Sobre isso, o professor Orlando comentou:

*Sí. Pues en 1992, con los que me parece que hubo esa discusión, entonces no, que le encuentro son dos mundos. Entonces yo decía al encontronazo porque tenía pólvora colgada de la flecha y contra la piedra. Claro, si yo hice la discusión de la representación del lenguaje, relaciona cómo nombramos ese pasado, pues ahí hay una necesidad de construir esas maneras. Colonia no, decimos dominación colonial porque es un proceso de dominación que yo creo que pasa por la resignificación del discurso histórico, pero el discurso general de las ciencias sociales en función de la enseñanza, y eso les corresponde a los profesores.*

Perguntei, então, sobre discussões sobre temas decoloniais em disciplinas em cursos na *Universidad Distrital*, e se há grupos de pesquisa que se dedicam a estudar essas temáticas nessa Universidade colombiana. Mencionei, por exemplo, o curso de História da Universidade da Integração Latino-Americana (UNILA), no Brasil, em que havia uma disciplina obrigatória que se chamava “Eurocentrismo e Colonialidade”. Esta disciplina existe na UNILA por ser esta uma Universidade voltada para estudos sobre a América Latina, mas ela não é ofertada em universidades “mais tradicionais” no Brasil. O professor Orlando reagiu assim:

*Lo que pasa es que nosotros no tenemos en nuestro diseño curricular, no tenemos disciplinas, entonces ahí hay campos problemáticos, la influencia y*

---

<sup>53</sup> Cf: GUERRAS DO BRASIL.DOC. Abertura Ailton Krenak. (2h09m49s). Publicado pelo Canal NordestHi Concursos. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=Y1rx3\\_PEDqU](https://www.youtube.com/watch?v=Y1rx3_PEDqU). Acesso em: 20 jan. 2023.

*globalización, problemas mundiales y globalización y problemas latinoamericanos y modelos de desarrollo y derechos humanos y educación en derechos humanos e problemas ambientales y educación ambiental. Entonces no tenemos, no tenemos materias disciplinarias. La única que tiene nombre disciplinar es historia de la educación y la pedagogía. En primer semestre sí, pero el resto, nuestras asignaturas tienen una perspectiva de carácter problémico. Son categorías de problemas. O sea, en el 2016, cuando hicimos esta reforma, pues está el problema ambiental, está el problema de la globalización, está el problema de los modelos de desarrollo. O sea, creo que nos faltó el tema de género en ese momento creo que no tuvimos, bueno, en ese momento no teníamos tan fuerte y no teníamos quién ofrecer. O sea, ese es un tema de formación central. Sí, entiendes, nos movemos en ese sentido, ¿qué pasa, que está, digamos, la asignatura con un nombre problémico? Entonces el primer nivel es el Caso de tres ciclos de formación. Del primer ciclo es de fundamentación y la perspectiva es temática. Si es temática. El primero, segundo, tercero y 4.º semestre de formación y 5.º, 6.º y 7.º tienen una perspectiva problémica. Entonces por eso todos son problemas. Problema de la educación colombiana, que las materias son problemas.*

Ao entrarmos nessa discussão sobre a decolonialidade, perguntei se é realmente possível uma educação “não colonial” ou decolonial, ou seja, se posicionar explicitamente contra a forma colonial que o ensino de História é tradicionalmente desenvolvido na América Latina. Ele respondeu:

*Si, entonces ahí, yo creo que el concepto de lo crítico nos ayuda, en una perspectiva que si nos ubicamos en lo crítico y post-estructuralismo, los estudios de género, los estudios culturales, decoloniales, post- coloniales. Entonces, digamos, en la formación, en el discurso inicial nosotros desarrollamos teoría social, clases sociales, pero el siguiente semestre trabajamos teorías sociales contemporáneas. Yo trabajo en ese tema, entonces es la apertura a las otras formas que existen.*

Ao mesmo tempo que estamos construindo grandes frentes de luta para a construção de uma nova história, nos fragmentamos e, em razão disso, é mais difícil encontrar coesão frente aos inúmeros conflitos entre formas e teorias. Ele replicou:

*Sí, pero pues uno tiene una posición en el conflicto y declaras a ella. Entonces, ¿qué es lo que nosotros planteamos? Es cuando usted problematiza qué es lo que necesita para comprender la problematización se necesita el marxismo, se necesita decolonialidad, post-coloniales, se necesita los culturales, se necesita post-marxismo. Porque toda discusión política sobre la hegemonía económica, la del marxismo, es la que necesita pensar. El tema de género es volver y verlas corrientes contemporáneas y eso, creo que la pregunta es: ¿qué es lo que problematiza en lo social? Y desde ahí entonces es eso. Ya políticamente sí se ubica a uno, digamos, como cuando aquí llegamos que allí estaba la*

*estatua de Gonzalo Jimenez de Quesada. Entonces yo estaba ahí y me preguntan a mí y yo digo: Pues sí, porque eso hace parte, es decir, estamos eso en un proceso, digamos, en un proceso social en donde eso va significando y esto la enseñanza debe reflexionar sobre eso.*

Na formação de professores de História e Ciências Sociais, seja na Colômbia, seja no Brasil, há ainda muitos professores formadores que não discutem sobre o tema da decolonialidade. Ele respondeu:

*Está claro todo el tiempo, todo el tiempo sí, o sea, todo el tiempo. Y yo te digo que hay un maestro que plantea el asunto de los modelos de desarrollo. Yo estoy planteando en teorías sociales contemporáneas. Hay otro compañero que está planteando el tema ambiental, hay otro profesor que está trabajando de memorización, pero yo quiero hacer un paréntesis ahí con lo mejor que es la articulación con los movimientos sociales. Nosotros hicimos una investigación donde queríamos saber qué pasaba en seis escuelas de Bogotá sobre la enseñanza de la primera violencia, que es la de antes del asesinato de Jorge Eliécer Gaitán. Del 1946 al 1948 hubo muerte por todo el país y cuando nos metimos en ese tema apareció el tema de la memoria, que es cuando les iba a preguntar. Nos metimos en el tema de la memoria. Entonces, yo tengo una investigación, pero ya sobre la memoria del conflicto interno colombiano a partir de una masacre en el Valle de Cauca, en Trujillo que es cuando nosotros empezamos a asistir a los eventos para presentar el trabajo. Yo estuve en Argentina y en el ESMA, estuve en Uruguay y pues presentando los resultados y cuando nos encontramos con los por la parte del movimiento de víctimas hay unos desencuentros, porque también ellos se creen dueños del campo de la memoria. Sí, sí que nos miran a los que estamos desde el campo académico no tan bien. Por eso, nosotros desistimos de seguir pensando el problema de la memoria, porque hay unos procesos de exclusión porque siempre invitan a los niños que hablan de eso. Pues cuando hablamos de educación popular en Colombia desde los 80, entonces hay tres perspectivas.*

Durante a entrevista, tivemos a oportunidade de discutir um pouco também sobre as construções e os imaginários do processo de invenção dos Estados nacionais na América Latina. Percebemos semelhanças nas projeções imaginárias dos heróis e como essa ideia fantasiosa de liberdade nos condicionou à colonização mental e à repetição acrítica da história. Perguntei, então, se ele percebia, na Colômbia, força para uma mudança da ideologia de uma história patriótica e heroica para essa outra que temos debatido. Ele respondeu:

*O sea, yo lo que estoy viendo es como un reflujó, porque el pensamiento histórico se ha conservadurizado. Sí que es ahí también una defensa a ultranza de la historia, es lo que ha pasado es que entonces hay una conservadurización también de la sociedad. Efecto de 20 años de seguridad democrática, de un régimen autoritario. Pero masivo no creo, porque ahí hay un proceso de conservadurización sin ver la sociedad lo que fue 20 años de*

*régimen autoritario. Que ha conceptualizado la población, aunque en ese momento me parece que hay una posibilidad de cambio en la medida en que hay una emergenciapolítica y de cambio que hace posible el reconocimiento social de esa diversidad que ha sido invisibilizada. Y el otro problema es que la formación de docentes se ha conceptualizado también hacia las disciplinas. Es decir, hay un movimiento de defensa de las disciplinas en una perspectiva conservadora que defiende la disciplina por la disciplina que para mí no tiene sentido, es decir, para mí son muy importantes las disciplinas que son fundamentales y esenciales, pero no para volverlas tampoco en una idolatría de la disciplina. Creo que dificulta la posibilidad como de transformación de lo que ha venido pasando en este momento que siento yo que la Universidad Distritalva quedando sola en esa apuesta, porque cuando vemos la reforma que sucede en el 2016/2017 lo que hizo fue volver a redisciplinar o un disciplinamiento de la formación de los licenciados y nosotros nos mantenemos en una perspectiva interdisciplinar. Pero hay otros escenarios que se están abriendo, como la educación artística quizás hay varias propuestas, digamos más abiertas que las disciplinares, que siguen generando como un espacio que da posibilidades de continuar con estos procesos de transformación. Nosotros tenemos permanentemente dificultades como de explicar nuestra posición porque hay dos razones. Una, que hay un tema que tiene que ver con una resistencia a una perspectiva interdisciplinaria, transdisciplinaria o decolonial en el campo de lo académico, es decir, la academia se ha conservadurizado en la formación profesional y esto que en algún momento tuvo potencia va quedando como marginal. Yo en ese momento por lo menos yo le digo a mis estudiantes de la licenciatura es que nosotros somos marginales, porque a veces los mismos estudiantes que en las discusiones de lo disciplinar sí hay. Pero es que por qué? Porque en las escuelas se sigue enseñando historia y geografía. Entonces ahí es algo que no entiendo porque hay una discusión pública que dice es que aquí en Colombia se ha dejado enseñar historia, pero cuando nosotros mostramos que lo que no se ha dejado enseñar es historia, que es no tenemos porque no nos damos el problema, porque lo que vemos es que se ha seguido enseñando historia y geografía, que es cuando los estudiantes de primer semestre llegan. Yo recibí a los estudiantes de primer semestre en la materia de historia, los que tienen la pedagogía que trabajaba esa materia en un momento en que es la segunda o tercera clase, les preguntaban ustedes en su colegio, recién salidos de colegio de la estructura curricular, ¿cuál fue? El 80% decían que Historia y Geografía, cuando en Colombia, por política pública eso se debería haber dejado de enseñar en los 90, en el 84, porque hay una política de integración curricular de perspectiva interdisciplinaria.*

Ao final da entrevista, conversamos um pouco mais sobre as formas lineares de se conceber o pensamento das ciências sociais e humanas na América Latina e o impacto disso na colonização mental do continente.

Por fim, é possível afirmar que a conversa com o professor Orlando Silva Briceño serviu para nos apresentar o modelo interdisciplinar de formação de professores em Ciências Sociais da *Universidad Distrital Francisco José Caldas* e, além disso, nos proporcionou a compreensão das disputas hierárquicas entre as Ciências Sociais e a História no contexto colombiano.

## 6.6 Álvaro Alejandro Rossi Orozco

O encontro com o professor Álvaro Alejandro Rossi Orozco ocorreu no dia 18 de abril de 2022, em seu gabinete na *Facultad de Humanidades* da *Universidad del Valle*, em Cali. Inicialmente, solicitei ao professor que se apresentasse.

*Mi nombre es Álvaro Alejandro Rossi Orozco. Soy historiador y maestro en historia. Tengo el grado de magíster homologado que actualmente trabajo, Historia Económica e Historia del Desarrollo Agropecuario y Capitalismo Agrario en el siglo XVIII y el siglo XX. [...] [Trabajo en la Universidad del Valle] Desde el año 2018. Yo me egresé de acá y me vinculé como asistente de investigación. Luego comencé el posgrado y me vinculé como asistente de docencia, que es la otra figura que va de becario, que tiene el posgrado. Y luego me vinculé como docente catedrático, que es una figura que existe en el país, que más o menos creo la debes conocer, que son unos profesores que subcontratan por decir unas horas en el semestre, que es un tiempito acá.*

Coloquei, então, uma questão que ainda me intrigava sobre o contexto educacional colombiano: se ele acreditava que as Ciências Sociais e a História, na Colômbia, eram mesmo “iguais” ou se havia mais semelhanças do que diferenças entre essas duas áreas. Ele respondeu:

*Pues hay una construcción de tipo administrativo que ha vinculado la historia a las ciencias sociales dentro de las divisiones estructurales de la Universidad y de las facultades. Se supondría que la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, debería agrupar como lo que hay del lado de acá, o sea, si se quiere aquí en la universidad. Entonces, igual que pasa aquí, pasan muchos otros departamentos, logran con construir cierta fuerza dentro de la universidad y se convierten en facultades y eso digamos ocasiona como un cierre disciplinar y una delimitación de fronteras más que por ministraciones, porque en términos prácticos, los historiadores siguen utilizando conceptos de la sociología. Los sociólogos siguen acercándose a investigaciones de corte historiográfico. Hay sí, algún tipo de aguas similares o de los cuales nosotros estamos navegando. Pero yo creo que hay una diferencia sustancial entre las dos y está puesta en la generación de conocimiento. Y esa generación de conocimiento se da en libros, en revistas, en artículos, en revistas científicas, etcétera y los departamentos de sociología o las facultades de sociología, en el caso de la Universidad del Valle, suelen tener mucha fuerza en términos de los indicadores y de publicación que en términos de eso es decir, el departamento de historia, digamos, tiene algún tipo de acercamiento con ellos, con esos discursos, pero aún hay problemas en términos de establecer o de saber dónde se publica el conocimiento verificable, que están produciendo los investigadores. Yo creo que en ese orden de ideas uno podría trazar esas fronteras como una que le habla a uno de la estructura administrativa propia, como funcionando un departamento, una escuela o una facultad, y la otra que tiene que ver con la circulación o la apropiación social del conocimiento. Y ahí ya la cosa se vuelve un poco más imbricada, hay una mayor cercanía, hay*

*utilización de conceptos, etcétera. Pero hay también a partir de eso, primero, que es que te mencioné esto, una cierta identidad de disciplinas que la historia tiene una fuerza por sí misma y es un poco lo que dice Arias<sup>54</sup>, ¿no? Javier quizás debe haber comentado muy bien eso a pesar de que las ciencias sociales hubiesen salido o sea abarcado como gran parte de las cuestiones curriculares, la enseñanza de la historia nunca desapareció. En la práctica de los currículos. Ahora, ¿qué historia se enseña? Eso es otra cosa. Y eso tiene que ver, pues, ya con los términos metodológicos de cómo se están o como se piensa ese tipo de elementos.*

Perguntei, a seguir, sobre os desafios de uma faculdade que tem a intenção de desenvolver um outro ensino de História na Colômbia. Como superar a visível dominação dos profissionais de História em relação aos professores licenciados no país? Ele respondeu:

*Eso es relativo. Porque, por ejemplo, el pregrado más antiguo de este departamento es el de Licenciatura en Historia y los licenciados investigaban. Entonces ahí lo que hay que revisar es cuáles son las estructuras curriculares que componían esas licenciaturas, ¿hasta dónde? En realidad, eran licenciaturas y hasta lo que en realidad eran más bien carreras de historia muy superior, con una amplia perspectiva, con un espectro gigante que cruzaba la antropología, la sociología, etcétera. ¿Y por qué eso está así? Y es lo que era el pregrado de la licenciatura en Historia. Ahora hay que cuantificar y yo creo que eso es importante. ¿Qué hacen los historiadores después de graduarse y los historiadores después de graduarse que están dando clases en los colegios? Entonces, eso también son importantes de anotar.*

Perguntei se a maioria dos professores da educação básica, na Colômbia, realmente leciona Ciências Sociais.

*[Las clases son...] De ciencias sociales, pero son clases de ciencias sociales con una perspectiva histórica.*

Mas, se a base do ensino de Ciências Sociais na Colômbia é a história (nas aulas de Ciências Sociais, na Colômbia, ensinam-se conteúdos de História), então, por não se diz que se ensina “história”? Ou seja, por que não assumir que se trata de uma disciplina de História? Perguntei também por que há tantos cursos de Ciências Sociais e somente dois em História. Ele respondeu:

*Eso tiene que ver con disposiciones administrativas del Ministerio de Educación y la actualización del Ministerio a las políticas de la*

<sup>54</sup> O professor faz uma citação a Diego Arias, outro entrevistado em nossa pesquisa.

*OXFAM/Colombia, y eso lleva a que se hagan cierto tipo de transformaciones dentro de los currículos. Ahora, pues los momentos políticos exigen otro tipo de respuestas a esos problemas. Y la ley no solo se firma en un contexto de la desaparición de la historia del aula de clase, sino también hace parte de todo movimiento político sobre una relectura del pasado del país, una necesaria relectura del pasado.*

Neste momento da entrevista, discutimos sobre a ideia de uma história linear na Colômbia – uma ideia dominante no campo da História presente tanto na *Academia Colombiana de Historia* como no movimento renovador da *Nueva Historia Colombiana*. Afirmam que a lógica marxiana do pensamento teleológico é dominante nas universidades colombianas, mas a *Academia Colombiana de Historia*, por exemplo, é uma instituição conservadora e também tem essa visão teleológica.

*Eso es relativo, mira lo que están demostrando los estudios que están inmiscuyéndose en los intelectuales de las academias colombianas de Historia. Es que allí hay una actualización de los muertos, ya que discursos, por ejemplo, en los 70 de comienzos del siglo XX, 1940/50 responden a los modelos imperantes dentro de la historiografía en el mundo. Sí? Es decir, no es como que Langlois<sup>55</sup> no se nos hubieran dejado leer en Europa y los anales hubieran dominado, no? Es decir, esas eran corrientes que estaban paralelas y había una que tenía más fuerza que la otra o que al final de cuentas una terminó teniendo mayordifusión que la otra. Pero en el momento en que se produjeron, las dos estaban conversando de manera alterna. Entonces, lo mismo sucede con las academias de historia y la posterior profesionalización de la disciplina en los años 1950/60.*

Ao me referir ao livro de *Henao y Arrubla*, perguntei ao professor Alejandro sobre outros nomes que fizeram parte da consolidação da primeira fase do pensamento histórico colombiano, no início do século XX. Ele respondeu:

*Y lo de Nieto Arteta<sup>56</sup>. Y bueno, ahí hay una gran cantidad de historiadores, como un historiador caleño como Alfonso Zawadzky Colmenares<sup>57</sup>, que es un historiador muy interesante para la lectura, precisamente, porque, ahí hay una aproximación interesante a ese pasado y la apertura de los archivos de esos historiadores lo que muestran son las correspondencias dentro de la red latinoamericanas de intelectuales. Sí, son unos intelectuales que tienen una preocupación por la fundación y por la construcción de identidad en un Estado-nación. Pero es que esa era como la representación dominante de la realidad. Entonces yo creo eso es importante. Qué es lo que sucede con la profesionalización de las ciencias sociales? con la profesionalización de la*

<sup>55</sup> Referência ao arquivista e historiador francês Henri Langlois (1914-1977).

<sup>56</sup> Cf: Biografia do historiador colombiano Luis Nieto Arteta. Disponível em: [https://enciclopedia.banrepcultural.org/index.php/Luis\\_Nieto\\_Arteta](https://enciclopedia.banrepcultural.org/index.php/Luis_Nieto_Arteta). Acesso em: 20 jan. 2023.

<sup>57</sup> Historiador de Cali que fez parte da Academia Colombiana de Historia.

*historia? El paso que se da en la Universidad, eclosionan estas nuevas formas de pensamiento que comienzan a circular y comienzan a circular también, porque los intelectuales se van a Rusia, se van a Francia, se van a los Estados Unidos y de allá llegan con cosas. Lo que no hay que pensar es que, por ejemplo, fueron tabula rasa, sobre las cuales se metió cositas sino que hay una reinterpretación del pasado. Lo de la escuela normal superior todavía, ya lo es Germán Colmenares, la nueva historia. Pero eso también tuvo su renovación en los años 90 con la aparición del multiculturalismo, ¿qué es lo que pasa? Parece como que se hubiera roto algo allí. Entre la enseñanza de la historia, cierto de esa historia patria y ese tipo de construcciones identitarias necesarias, que son producción del Estado en últimas. Y lo que se está produciendo en la universidad, entonces, los libros de texto de aulas de las escuelas que siguieron reproduciendo cosas que la Academia ya había comenzado a superar. Entonces yo creo que ahí es donde quizás ahora se presenta una nueva oportunidad para integrar esos nuevos saberes, estos nuevos actores, nuevos agentes que eclosionan en la historiografía de los últimos 30 años. Pensemos en esclavizados, movimientos de indígenas, sectores étnico-campesinos, en las mujeres. Lo que generalmente no estaba o que estaban escritos por una mitad de relato, que ahora pueden ser visibles, en otros sentidos. Y a partir de la metodología de la enseñanza de la historia, que yo creo que tú la conoces mucho mejor, porque vienes de Brasil y allá quizás tienen un modelo muy interesante, pues se presenta ahora como una posibilidad para construir una actualización dentro de la enseñanza de ese campo.*

Comentei com ele que há uma segunda luta dentro do contexto educacional colombiano: a disputa interna entre o campo das Ciências Sociais e o campo da História. Ele continuou dizendo:

*Pues digamos que aquí hay una producción editorial marcada por Santillana, por Norma, que son como las grandes editoriales de textos, pero hay una autonomía dentro del ejercicio de la docencia en el aula de clase y hay una interpretación del docente de los currículos y las planeaciones. Entonces yo creo que ahí también hay que concederle a los docentes que enseñan actualmente un poquito de responsabilidad sobre lo que hay en el aula. Ahora, eso también tiene que ser contextualizado, no es como que bueno, tienes como 200 niños al año, pues tienes que ver cómo solucionas metodológicamente eso. Eso es claro. Y el libro de texto se presenta como una oportunidad para que una persona que se dedica que ese es su trabajo, se pueda resolver. Sin embargo, esa posibilidad, ese margen de acción que tiene el docente, presenta unos experimentos interesantes o presenta unos, vamos a decirlo, como avances interesantes cuando se logran construir posicionamientos históricos de ciertos estudiantes. Lo digo porque entonces cuando uno da clase en el pregrado encuentra estudiantes que tienen lecturas muy acertadas, es cierto, y que no les cuesta tanto relacionarse con el conocimiento científicamente laboral, porque los profesores que tuvieron en sus colegios, que moldearon los currículos de manera que se acercaron disciplinariamente al quehacer de un historiador, la utilización de una fuente, la lectura de alguna fuente, etcy eso es clarísimo. Es decir, eso lo puede notar cuando tiene estudiantes de los cuales sus profesores son egresados de acá, o son compañeros de uno, entonces a te enseño fulano de tal, por eso haces esa lectura o haces otra. Es decir, eso es perceptible en esa medida.*



Sobre a dominância dos cursos de Ciências Sociais na Colômbia, o professor Alejandro remete às normativas iniciadas com a *Ley General de la Educación*, a partir de 1994, que consolidou as Ciências Sociais como um campo de integração das ciências humanas e, inevitavelmente, gerou o conflito com a Lei 1.874/2017:

*El que haya más carreras de ciencias sociales responde a las transformaciones curriculares que el Ministerio hizo en los años 90. El construir un área común del área de las ciencias sociales obligó a que las universidades tuvieran que responder a un mercado laboral que comenzaba a ser impuesto por el Ministerio.*

Discutimos também sobre a abertura do campo da docência aos profissionais não licenciados. Essa normativa possibilitaria que advogados dessem aulas de Ciências Sociais e engenheiros dessem aulas de Matemática. Ele reagiu da seguinte maneira:

*Ahora, eso por una parte sí es cierto. Es decir, hay gran cantidad de egresados, pero por otra, cuando los concursos docentes para ingreso al magisterio se abren, que los perfiles en ciencias sociales se vuelven un poco más flexibles. Entonces admiten historiadores, economistas, geógrafos, licenciados en geografía, licenciados en historia. Entonces ves que una cosa que supuestamente era solo para los licenciados en Ciencias Sociales termina expandiéndose a todos en un marco general de ofertas laborales provenientes por el Estado para cubrir las plazas del magisterio. [...] Pues el ministerio lo que hizo fue que construyó unos planes de actualización para ese tipo de profesionales y les obliga a hacer unos diplomados para esas sensibilidades didácticas. Y yo creo que esa es una forma en la cual la institucionalidad responde a lo que tú dices y lo otro está dentro del universo, de la experiencia de los profesionales. Entonces, quizás el magisterio se convierte en una salida laboral rentable para poder trabajar al medio tiempo en un espacio físico y otro en la casa. Porque no es como que ya vas a la escuela y dictas clases y te quedas sin nada que hacer. Obvio no. Pero, creo que hay como unos retos, sí, más allá como de dificultades o como retos sobre los cuales este tipo de profesionales que llegan a enseñar sin la expertise didáctica. Y esos retos están puestos en los principios de realidad y en los colegios. Y esos principios de realidad tienen que ver efectivamente con, por una parte, los contextos sociopolíticos y económicos de los lugares donde vayas a enseñar, las lecturas y la expertise que tú tengas, siendo lecturas de grupos y contextos, etc. Y cómo un profesional de esos lidia con ese tipo de elementos que no son fáciles? Comúnmente te pongo un ejemplo. Un amigo de nosotros es licenciado en Historia y quedó nombrado en el último concurso docente en una vereda en el municipio de Ataco, Tolima. La vereda La Jazminia, bajo el modelo de escuela nueva, multigrado y él es un licenciado en historia. Ese año llamó el concurso, y ya está, o sea, pudo entrar allí. Comúnmente una persona normalmente no aguantaría las condiciones en las que él vive allá, porque él vive solo en una escuelita, la escuelita, está que se cae, etcétera. Entonces su principio de realidades ese y sobre eso tiene que comenzar a construir su experiencia de enseñanza. Entonces yo creo que en ese orden de ideas no sería*

*ni bueno ni malo, si no que casi como que el contexto ese que terminaría condicionando al profesional para que resuelva de X manera.*

Ao se aproximar do fim da entrevista, perguntei se temas como eurocentrismo, decolonialidade, colonialidade eram discutidos nas salas de aula colombianas. Fiz uma provocação, ao afirmar que o professor reproduz na escola o que aprendeu na universidade e o professor formador de professores, em geral, está há 40 anos nesse espaço. Ele reagiu, dizendo:

*Entonces yo creo que lo que hay que entender es que la disciplina constantemente se está revisando a sí misma y está produciendo importantes avances. Si se ignora lo que se está produciendo dentro de la academia para integrarse en la escuela, es muy difícil o es probable que ese tipo de discursos como los que tú señalas sigan siendo reproducidos y eso tiene que ver más con el posicionamiento epistemológico que uno quiere asumir dentro de las libertades de cátedra, etc y tiene que haber una lectura por parte de los maestros y una disposición a la actualización bibliográfica. [...] Por eso creo yo que es importante que primero que lo que se vea, que lo que se produce en la universidad tiene cierta actualidad y pues es de una validez comprobable en términos de la actualidad, también, por supuesto, por la misma operación científica que seas, pero la reproducción en sí del saber es lo complicado. Si allá es donde digamos a dónde quiero apuntar. Es decir, no es reproducir que en Colombia se liberaron los vientres de las esclavizadas a partir de una política de quiebra, sino de la insostenibilidad de un sistema esclavista hacia mediados del siglo 20. Sino es tal vez cierto, que el estudiante, profesor, etcétera pueda visitar ese pasado y construir eso que ustedes en Brasil llaman los posicionamientos históricos. Y yo creo que hacia allá es un poco hacia donde gira también la enseñanza, por lo menos acá en la universidad. Sí, siguen reproduciendo algunos discursos, lecturas muy necesarias, por supuesto de clásicos. Pero en mis cursos, por ejemplo, también trato de agregar la actualidad en términos de publicación por parte de revistas seriadas y en los temas que están circundando las modas historiográficas. ¿Por qué? Porque allí es donde está el interés o el renovado interés del maestro. Creería yo en la visita a aula de clase y en cómo construye con los estudiantes. Yo creo que la visión de la nación sigue siendo muy importante dentro de los currículos. Eso está allí. Pero también creo que los procesos de paz, el advenimiento de la Constitución del 91, la formación de gran cantidad de profesionales dentro de las universidades públicas, los mismos movimientos estudiantiles, etcétera, han logrado transformar en parte la visión que se tiene sobre las enseñanzas, procesos y sobre el abordaje del pasado. Porque es también es reconocerse allí. Los contextos o las coyunturas políticas lo que hacen es que intentemos buscar en el pasado otra explicación con estas cosas que en el presente están teniendo lugar.*

Ao final da entrevista, o professor Alejandro fez uma crítica ao sistema excludente de ensino básico e universitário na Colômbia. Segundo o professor, infelizmente, o país vive uma realidade bastante complexa. Há uma legião de jovens em situação bastante vulnerável.

## 6.7 Santiago Castro-Gómez

Em 10 de maio de 2022, em uma pizzaria na *Park Way* de Bogotá, encontrei-me com Santiago Castro-Gómez, filósofo, escritor, militante do Polo Democrático e um dos fundadores do grupo *Modernidad/Colonialidad*, para uma entrevista sobre as “gretas” no movimento decolonial latino-americano e as consequências disso para o ensino e a formação de professores de História e Ciências Sociais na Colômbia.

Logo que iniciamos a entrevista, o professor Santiago explicitou seus receios sobre o pensamento decolonial, ao dizer que *“ahora tengo más cuidado que antes al utilizar la palabra descolonización para referirme a las luchas políticas en América Latina. Y esto por múltiples razones teóricas y también políticas.”*

Como veremos mais adiante, os receios do professor Santiago têm ligação com a história de como se conformou o grupo *Modernidad/Colonialidad*, pautado, sobretudo, na luta política do século XX e a ascensão das Ciências Sociais na região com forte apelo marxista. Sobre a tradição e fundação do grupo, o professor Santiago esclareceu:

*Yo creo que en parte tiene que ver con la tradición, que está anclada a la intelectualidad latinoamericana, por lo menos desde la Revolución Cubana, porque ahí hubo como una división entre la intelectualidad latino-americana, o eras liberal o socialdemócrata, o eras marxista. Y en ese momento la apuesta ético-política era por el marxismo. Yo lo hubiera hecho también y por el apoyo a la Revolución Cubana. Y es ahí, en ese instante cuando nacieron las teorías decoloniales en América Latina, es decir, todas esas teorías nacen de la mano del marxismo, y eso significa varias cosas que va de la mano de la historia económica del marxismo y, como el propio Marx entendió el colonialismo, cuando hablar de Marx un poquito, hablemos de eso*

O viés marxista que permeou não só a política na região – particularmente a intelectualidade – se tornará o palco fundador dessas ideias reconstrutoras sobre a ótica de comose veem os latino-americanos, inclusive rompendo as barreiras disciplinares, posto que, até este momento, a ideia colonial era um instrumento de análise exclusivo de historiadores.

*Los historiadores estaban muy cómodos con este concepto de lo colonial, entendido como un período específico en donde los españoles y los portugueses ejercieron un control administrativo y político de estos territorios*

Juntamente com esses historiadores, uma parcela de poder religioso também se apropriou das formas físicas, estruturais, espirituais e celestiais do processo de colonização, como forma de suavizá-lo:

*Aunque hay que decir que el control religioso no era lo mismo que el control político. Articulanse, pero no siempre al mismo tiempo. Otras veces se contradicen*

No final do século XX e início do século XXI tem-se, simultaneamente, o avanço do marxismo no continente, a política neoliberal de condução das ciências humanas generalistas e a crise historiográfica pelo avanço popular no acesso aos meios de intelectualidade.

*Entonces, cuando viene el boom de la historia económica marxista, la palabra colonialismo sale del control de los historiadores. Y empieza a ser controlada por los sociólogos, los economistas y los politólogos, básicamente. Entonces colonialismo ya no se refiere sólo a un período de la historia de los países de América Latina que terminó con las guerras de independencia. Sino que se refiere a un momento constitutivo de la historia económica del mundo, en un momento constitutivo del sistema mundial. Esta es la lógica del pensamiento que hablaba Wallerstein. Entonces, según eso, el colonialismo y el capitalismo se asentaron en una matriz, en una misma matriz genética que comienza en el siglo 16. Ese es el punto angular de toda la teoría decolonial. Ese es el mito de la acumulación originaria. Pero sí explico por qué ese me parece a mí que es uno de los errores tanto de la teoría de la dependencia como de la de la teoría decolonial*

Como aponta o professor Santiago Castro-Gómez, as ideias iniciais do movimento decolonial são frutos de intelectuais do século XX que bebem na fonte do marxismo econômico em vigor à época. Sobre o vínculo entre esses intelectuais e o pensamento de Karl Marx, o professor Santiago esclarece:

*Ese es el último capítulo del tomo tres del volumen uno del capítulo, cuando se habla de la acumulación originaria. Claro, claro, claro. ¿Pero qué es lo que dice Marx en ese capítulo? Lo que más dice el capítulo es que el capital está pensado en la lógica del capitalismo*

Para Santiago, a ideia marxista de acumulação primitiva em consonância com o discurso de uma parte dos decoloniais de que a modernidade e o capitalismo se iniciam com a chegada dos europeus no continente é uma premissa falsa. Na sequência, veremos essa fissura intelectual que definirá blocos divergentes do mesmo grupo de análise social.

*De manera lógica, Lo que está pensando a Hegel no está pensando el capitalismo. Con los materiales, Instrumentales, conceptuales que le ofrece la lógica de Hegel. Sí. Entonces Marx dice ahí que el capitalismo se funda sobre una expropiación de los medios de producción que se llevó a cabo básicamente solamente con el colonialismo, sino también en la historia medieval europea. Es decir, que el fundamento, el capitalismo, no existiría si previamente no hubiera existido la expropiación de los medios de producción, de los medios de vida por parte de en el caso de las colonias de los europeos que llegan y expropian a los indígenas, a los aborígenes, a los pueblos originarios de esos medios de producción*

Segundo Castro-Gómez, a consolidação pensada pelos decoloniais como, por exemplo, Aníbal Quijano, Enrique Dussel, Ramón Grosfoguel e outros, de que a invasão-colonização foi a criação e fundamentação do capitalismo e da acumulação primitiva é também uma premissa absolutamente falsa.

*¿Y porque es falso? Porque la empresa colonizadora europea no fue una empresa capitalista. O sea, los conquistadores españoles no eran capitalistas ni establecieron acá las dinámicas propias del capitalismo. Fue una estructura más colonial-feudal. Los ricos siempre se han aprovechado de la explotación de los otros. Eso es algo que no es de la modernidad. [...] Un capitalismo por la mitad, eso solo se puede decir retrospectivamente. Y eso ellos lo llamaron anacronismo.*

De acordo com a análise do professor, tomar o século XVI como o modelo de criação do capitalismo é um anacronismo histórico, pois leva em consideração os pressupostos falsos de acumulação, assim como se configura o eurocentrismo ao não observar os sistemas de trabalho existentes no tempo histórico de nossa região.

*El capitalismo se convierte en la forma de organización hegemónica del trabajo y de la producción. Eso ocurre en el siglo XVIII, no antes, sólo desde ahí. Retrospectivamente, se puede hablar de una acumulación originaria. ¿Antes no? Claro, ahora los historiadores están interesados en la verdad histórica. La verdad histórica es que la mita y la encomienda no eran instituciones capitalistas y la conquista europea no era hecha por empresarios capitalistas.*

Nesse aspecto, Santiago se distancia dos pensadores mais clássicos do decolonialismo, pois sua metodologia de análise não é a dialética hegeliana-marxiana.

*Podemos hablar de capas. Yo no pienso en términos dialécticos. Ese es mi problema con mis colegas decoloniales. Eso de picotear, no me interesa. Entonces a mí me gusta la genealogía, no la dialéctica. La genealogía piensa en términos de articulaciones, de tecnologías, de poder y hasta entonces lo que pasó del siglo XVI al XVIII no era el capitalismo, era la esclavitud, el*

*colonialismo y la mercantilización de esclavos. Que posteriormente sobre eso se montó el capitalismo. Eso es, cuando Europa se convierte en el centro del sistema, eso no ocurre antes del siglo XVII.*

Ao vincular-se às ideias e aos pensamentos de Michel Foucault, o professor Santiago adota a perspectiva genealógica para construir o imaginário em disputa do século XVI ao XVIII, negando a perspectiva fundacional da acumulação primitiva. Porém, quando o questionei sobre a construção dos imaginários e invenção das histórias no padrão “eurocentrado” dentro do ambiente escolar, ele replicou:

*Cuando inventa también su propia historia. O sea, construye los fragmentos que inventa una historia universal, que es el universo retrospectivo. Claro, por eso lo ve un montón de estudiantes de la escuela en la historia universal, o sea, una versión, o sea, una versión única de que te puedes mirar acá, allá y te vas a dar cuenta que es igual.*

Sobre essa análise da história dita “universal”, ou seja, de “única versão”, ele se posicionou da seguinte maneira:

*Bueno, ahí estamos de acuerdo, estamos de acuerdo, pero, hay que tejer esto conceptualmente, con mucha filigrana de filósofos que somos, para eso estamos ahí, claro. Entonces, ¿qué es lo que pasa? Vamos al pensamiento decolonial. Por ejemplo, si partimos del supuesto que yo creo que es cierto que Quijano es el verdadero fundador del pensamiento decolonial de América Latina. No, no, no es Fanon, si es Quijano*

Ao apontar a Aníbal Quijano como o fundador do pensamento decolonial na América Latina, questionei o professor Santiago sobre outras referências mais antigas como, por exemplo, Pablo González Casanova<sup>58</sup> e sua obra “O Colonialismo Global e a Democracia.”

Para mim, Quijano se fundamenta em Casanova e Mariátegui para, no final dos anos 1980, propor a teoria da colonialidade do poder vinculada ao racismo estrutural e epistêmico de todos os países colonizados. Sobre essa questão, o professor Santiago afirmou:

*Sí, pero digamos que todo este combo venía, todo esto lo ponían en la teoría de la dependencia de la historia económica marxista. Exacto, entonces vamos a decir vamos al punto, tanto Quijano como González Casanova, como otros teóricos de ese momento, que son los creadores de la teoría decolonial, tienen en la cabeza la historia económica del marxismo.*

---

<sup>58</sup> Cf: CASANOVA, Pablo González. **O colonialismo global e a democracia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995. 192p.

Essa hipótese, levantada por Santiago, sobre a condição de vínculo ao marxismo econômico pode ser também compreendida como um entrave para o avanço prático das ideias decoloniais, pois ela fortalece um discurso contra-hegemônico na região vinculado diretamente ao pensamento eurocêntrico – tão criticado pela mesma corrente como fator determinante na consolidação dos condicionamentos da colonialidade. Ainda sobre a consolidação do pensamento decolonial, mas com especificidade ao campo da História, o professor argumentou:

*A pesar de que la historia colonial sea el campo preferido de los historiadores. Profesionalmente no tiene prestigio, por lo menos acá en Colombia. Si no es colonialista. No es cual archivo, eso es más bien así. Los historiadores tienen más prestigio cuanto más grandes son los archivos.*

Quando argumentei sobre a importância de se consolidar umacamada não marxista dentro do campo da decolonialidade, o professor Santiago levantou alguns pontos a partir da perspectiva da genealogia que ele defende:

*Yo creo que hay que tener mucho cuidado con eso. Si no queremos caer en diagnósticos políticos, pero no por diagnóstico, sino por el pensamiento de verdad. Porque si tomamos en serio la ontología del presente, siento lo de presente parte de un método que es la genealogía. Y la genealogía es un método radicalmente anti-hegeliano marxista.*

O que Santiago aponta como radicalmente anti-hegeliano marxista é a fórmula de construção do pensamento social a partir da perspectiva dialética e teleológica e que a potencialidade do pensamento decolonial passa, sobretudo, pela ruptura do modelo fundador da corrente pautado sobre uma lógica dialética engessada e voltada ao debate das ideias e menos às mudanças estruturais.

Durante o diálogo, discutimos também sobre a possibilidade de a história ser linear ou circular (uma história que se repete) e o professor respondeu que: “*no estoy seguro de que la historia se repita y yo creo que en lo que tiene la historia es la contingencia.*” Quanto à contingência, estamos em acordo. Porém, como abordei ao longo da minha conversa com ele, a história linear é a estrutura angular do padrão “eurocentrado” colonial de ensino de História nos países colonizados.

Dessa forma, a linearidade é uma construção imaginária de sustentação do poder entre inferiores-superiores, o que legitima ainda mais as relações desiguais no globo. Em consonância com seus princípios da genealogia, o professor Santiago reafirmou sua posição inicial, ao dizer que:

*Estos teóricos que fundan el pensamiento decolonial, que tienen en su formación la historia económica del marxismo, es decir, tienen la idea de que el colonialismo es un momento fundante de la modernidad, es decir, que la modernidad per se, de suyo, es eurocéntrica y colonial.*

Ele levantou críticas à essa corrente de pensamento por sua posição cristianizadora dos povos originários e dos povos negros forçosamente enviados ao continente latino-americano:

*Entonces también uno de los mayores problemas políticos que he visto en el pensamiento decolonizador. Es su pathos<sup>59</sup> antimodernista. Esta cuestión de que tenemos que rechazar la modernidad y volver a los saberes de los indígenas, de las poblaciones negras que no son ellos, no son muere y son víctimas inocentes.*

Sendo assim, o professor discute também outros campos, pois, na atualidade, há um discurso em voga sobre as esquerdas no mundo que têm o seu ponto forte no discurso sobre as minorias e sobre “dar voz aos silenciados”, porém, isto se restringe a produzir trabalhos teóricos com supostos caminhos revolucionários. A prática e o envolvimento dessas lutas para consolidar, dentro do estado-nacional, essas bandeiras são lacunas consideráveis. Na minha opinião, o movimento peca pela falta de prática.

Quando perguntei ao professor Santiago sobre outro companheiro do grupo *Modernidad/Colonialidad*, Ramon Grosfoguel<sup>60</sup>, com quem publicou um artigo em 2007, ele respondeu:

*Ese es un gran seguidor del pensamiento de Wallerstein. Hasta fue su asistente de investigación. Luego mira, el pensamiento decolonial es en cuanto a su estructura, es documentada por sociólogos. Yo tuve oportunidad de estar en ese grupo Modernidad/Colonialidad, en su momento inicial como sociólogo, había muchos filósofos, pero digamos que las bases conceptuales, estructurales son la sociología o la sociología marxista.*

Perguntei, então, se o que poderíamos fazer seriam mudanças no pensamento decolonial desde dentro, por exemplo, a partir de uma nova genealogia de outras formas de se fazer história. Ele me respondeu: “*Eso no significa abandonar la apuesta decolonial, obviamente.*”

Quando entramos no tema sobre a História e suas formas de ensino, o professor Santiago Castro-Gómez concordou comigo que temos que mudar as políticas educacionais que, para ele,

<sup>59</sup> Estado de ânimo, paixão, emoção, sofrimento.

<sup>60</sup> Cf: QUIJANO, Anibal. Colonialidad del Poder e Clasificación Social. In: QUIJANO, A.; CLIMACO, D.A.(Org.). **Cuestiones y Horizontes: de la dependencia historico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder**. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140506032333/eje1-7.pdf> Acesso em: 20 jan. 2023.



seria discutir a *política de las políticas*, mas, evidentemente, sem deixar de lado as compreensões sobre o ambiente escolar.

Quando mencionei sobre a importância de deixar de lado temáticas que apenas dizem respeito ao europeu, assim como decodificar a história linear, demonstrando a fórmula falaciosa de manutenção do poder “eurocentrado”, o professor Santiago contestou:

*Pero qué le vamos a enseñar a los niños entonces, que España llegó y entonces lo mismo era la que les decía que la Corona española es lo mismo era, el que el Papa lo mismo era lo que le podemos enseñar a los niños a pensar entre comillas, a pensar. Qué significa establecer diferencias. Pero, la realidad está donde está, por fuera de aquello. El problema no es eso. Lo veo bien claro. ¿Lo que me preocupa es que vamos a enseñar? Y, sin embargo, la teoría decolonial se monta en una concepción lineal de la historia.*

Neste momento, nos colocamos de acordo novamente, ao concluirmos, por caminhos distintos, que “*hay que descolonizar el pensamiento decolonial*”. E, aqui, nos referimos, sobretudo, a essa ideologia fundacional que permeia a corrente de pensamento pautada no marxismo econômico dos anos 1980.

Na sequência da entrevista, passamos ao debate sobre a invenção dos estados-nacionais na América Latina e como se fantasia, dentro do ensino de História na Colômbia, essa farsa histórica.

Para isso, mencionei o pensador colombiano Alfonso Múnera Cavadia, sua obra *El fracaso de la nación: región, clase y raza en el Caribe Colombiano (1717-1821)* e a versão dele sobre a independência colombiana. Perguntei, então, ao professor Santiago porque o pensamento desse autor – que defende que o processo de independência da Colômbia se iniciou em Cartagena com populações negras e não com a elite bogotana e espanhola que vivia em Bogotá – não consegue superar o ensino tradicional-colonial de História no país. Ele respondeu:

*Alfonso Múnera es un historiador reputado en Colombia, es muy reconocido en este país, así que no es ni mucho menos un pensador marginal dentro de la comunidad, de los historiadores, claro. Lo que se llama el repensar la nación y la nación dividida. Es un libro muy, muy importante, en la nación*

Ao estabelecer uma correlação com o pensamento decolonial latino-americano, o professor Santiago acrescentou:

*Pero pues es que en ese momento en que Alfonso Múnera escribió ese libro, el pensamiento decolonial latinoamericano prácticamente estaba naciendo, al menos en ese libro del 1998. El pensamiento decolonial en América Latina empieza a ser moldeado precisamente en las reuniones que se dieron en Binghamton, en Nueva York, donde Wallerstein le invita a Quijano e invita a Ramón Grosfoguel porque él era asistente de investigaciones. Invitan a Dussel y ahí empiezo con Mignolo y ahí empieza a formarse el primer circuito del pensamiento decolonial*

Neste momento, perguntei a ele se isso ocorreu em 2004, ano que define oficialmente a criação do grupo *Modernidad/Colonialidad*:

*No, antes en 1998. Creo que es la primera conferencia en Binghamton, y ahí la hegemonía la tiene claro que Quijano es el punto de referencia, no Dussel. Y, luego, ese circuito que empieza en Binghamton se empieza a ampliar y ampliar, empieza a entrar otra gente y ahí es cuando se empieza a formar. Pero esto ya estamos hablando del siglo XXI, los primeros años del siglo XXI, junto con la emergencia del primer ciclo de la izquierda en América Latina. Entonces ahí hay una simultaneidad, digamos, entre la emergencia del pensamiento decolonial y la emergencia del primer ciclo de izquierdas en América Latina. Entendiendo bien esto, es muy importante que ese primer ciclo de izquierda es un ciclo de una izquierda democrática, sea la izquierda. Fue elegida por votación, claro, por primera vez en América Latina. Es muy importante una cosa histórica.*

Para o professor Santiago, o movimento de esquerdas que ganhou força em grande parte da região latino-americana a partir do século XXI “*fue un cambio histórico y en ese momento nace el pensamiento decolonial.*” Esse é um elemento novo no debate da consolidação do movimento. Até então, o pensamento decolonial, como apontou o professor Santiago, tinha como sede os países do norte, a partir da articulação do professor Immanuel Wallerstein.

O movimento de ascensão das esquerdas na América Latina passou, então, a fortalecer a ideia não apenas de uma libertação dos históricos governos autoritários na região, mas, um caminho para a legitimação dos povos até então relegados ao ostracismo de uma versão da história, ou seja, a ideia de que a história latino-americana é o apêndice da história dita “universal” e “eurocentrada”.

*¿Y entonces digamos qué fue lo que pasó con el pensamiento decolonial? Que en la medida en que digamos al comienzo estábamos todos muy entusiasmados con el ciclo de la izquierda y todos estábamos apoyando a los gobiernos de izquierda. Ahí estábamos hombro a hombro, todos hacían Quijano, Mignolo, Dussel, Grosfoguel, Catherine Walsh, Rita Segato. ¿Pero qué pasó? Alguno de esos gobiernos progresistas, por ejemplo, en Ecuador ganaron las*

*elecciones con el apoyo a movimientos indígenas. En Bolivia también, claro. Pero una cosa es estar en la oposición y otra cosa es gobernar*

Esses processos que avançaram para um Estado plurinacional, principalmente no Equador e na Bolívia, trouxeram a necessidade de uma articulação das esquerdas com o sistema capitalista e, conseqüentemente, o imperioso diálogo com as elites locais e regionais, algo novo até então, pois, segundo o professor Santiago, historicamente:

*Una cosa es estar en la oposición, que la izquierda está en oposición, como siempre lo había estado en América Latina, una posición o política o armada. Y otra cosa es gobernar por voto popular en la democracia, porque cuando tívuelves, en la democracia, ¿qué es lo que pasa? Tienes que negociar. Tú no puedes meter en la cárcel a los opositores; Ni puedes meter en la cárcel los capitalistas. Entonces gobernar cuando la izquierda gobierna, tiene que establecer compromisos con otras fuerzas políticas. Cuando gobierna en la democracia, sí. Cuando recibe un mandato popular democrático de gobernar tiene que hacer*

Essa ideia sobre a necessidade de diálogo com as elites políticas e econômicas fortalece as disputas narrativas dentro do ambiente político – o que causa diversas e inevitáveis fraturas na articulação governativa. Nesse sentido, Castro-Gómez nos deu alguns exemplos sobre a disputa narrativa dentro do poder do Estado:

*Entonces, qué pasa en el caso de Ecuador, por ejemplo, Rafael Correa tiene que concertar con los empresarios ecuatorianos, Lula tiene que concertar con los empresarios brasileños, claro. Entonces ¿qué pasa si eso significa hacer concesiones al neoliberalismo, por ejemplo, al extractivismo? En el caso de Rafael Correa. Entonces, ¿qué pasa? Los grupos indígenas que habían apoyado a Correa, por ejemplo, cuando ven que Correa está pactando con el extractivismo, ya se rompen con Rafael Correa. Lo mismo pasa en Bolivia cuando Evo Morales empieza a armar carreteras para atravesar territorios sagrados de los pueblos por cuenta del litio*

Como mencionado anteriormente, diversos participantes do grupo *Modernidad/Colonialidad* se envolveram no movimento de ascensão das esquerdas na região, a partir do início do século XXI.

Essa participação ativa – que será de extrema relevância para a publicização das ideias centrais da teoria desse grupo – demonstrou haver mais de uma possibilidade de atuação dentro desses movimentos “de esquerda”. Neste momento da entrevista, o professor Santiago nos fez lembrar que houve uma separação dentro do movimento decolonial a partir dos entendimentos

que foram se solidificando entre os movimentos de esquerda e as políticas liberais ou neoliberais no contexto da aliança entre a elite e a força política progressista que chegou ao poder por meio da votação popular.

Vale ressaltar, novamente, a crítica ao padrão marxista econômico aplicado aos trabalhos dos fundadores do pensamento, de acumulação primitiva, e à régua da modernidade presente na região, desde 1492. Ele afirmou:

*Empezaron a abrirse grietas al interior del pensamiento decolonial. Grietas políticas. Un sector del pensamiento decolonial empieza a alinearse con los movimientos indígenas y negros, y decir que la izquierda había traicionado al movimiento popular. Gobernar no significa estar en contra del pueblo*

Essas disputas dentro do campo fortaleceram a estrutura de dois blocos de articulação e intensidade do discurso – o que não quer dizer eficiência. De um lado, se formou o grupo mais radical de esquerda e, do outro lado, um grupo mais moderado em prol das mudanças decoloniais a partir do Estado e suas estruturas.

*El pensamiento decolonial se dividió en un radicalismo de izquierda que empieza a decir que la modernidad es puro colonialismo, que empieza a decir que todas las estructuras de la modernidad son genocidios, que empieza a decir que la modernidad hay que botarla a la basura. Y otro sector en el cual estaba yo y estoy yo que decía un momento, necesitamos gobernar en la democracia. Y eso significa aceptar que no todo en la modernidad es colonial. Que hay un núcleo emancipatorio de la modernidad. El pensamiento decolonial se divide en dos.*

Sobre esse aspecto, o professor Santiago fez uma crítica aos radicais de esquerda que compõem o movimento decolonial, ao afirmar que essa parcela do movimento se volta para uma ideia mais “comunitarista” em que se busca “dar voz” – se é que isso é possível – aos silenciados. Porém, ao rechaçar a busca de reconhecimento pela via do Estado e as estruturas da modernidade, ele reitera a perspectiva radical em contraponto ao modelo de governo defendido por meio da perspectiva dele:

*El sector mayoritario del pensamiento decolonial, se radicaliza hacia una especie de subalternidad comunitarista muy inspirada por el zapatismo. Esto es un sector minoritario del pensamiento decolonial y creo que ahí estamos rico. La verdad es que yo y Dussel en parte estamos apostando por el republicanismo por fuera, sobre todo por una visión, digamos más positiva de la política de izquierda, en donde creemos que la izquierda debe gobernar. Izquierda, tiene que gobernar ahora. Gobernar significa establecer compromisos inevitables con el capitalismo*

O professor Santiago finalizou o argumento dele, ao deixar evidente os ideais que dividem os blocos de pensamento dentro do movimento decolonial:

*Volvamos al tema de la división del pensamiento decolonial, porque eso implica, que la decolonialidad no se entiende unívocamente. Un sector entiende la colonialidad de un modo y el otro entiende de otro modo. Claro, ¿podemos hablar de eso? Un sector entiende la colonialidad como descolonizar la modernidad y el otro lo entiende como transmodernizar la modernidad. Uno lo entiende como vamos con los saberes indígenas, con los saberes negros y el otro lo entiende, como en este caso yo. Apostemos por transformar las estructuras públicas, las instituciones públicas, de tal manera que los grupos subalternos puedan tener voz ahí. Pero para que en la práctica funcione tenemos que ocupar las estructuras del Estado. No hay otro modelo.*

Ou seja, de um lado do movimento decolonial, encontram-se os grupos que buscam descolonizar a modernidade a partir do fortalecimento e reconhecimento das diferenças negadas historicamente como forma de consolidar um discurso menos racializado, machista e xenofóbico. De outro, tem-se um movimento de “transmodernização” da modernidade que foca na tomada de poder pela via democrática como forma de construir políticas públicas que melhorem as condições de vida de toda a sociedade latino-americana.

Nesse sentido, os dois parecem defender propósitos similares, porém, pretendem atingi-los por caminhos distintos. Isto evidencia as divergências entre essas duas perspectivas. Portanto, em razão dessa divisão na consolidação do movimento decolonial, concordamos com o professor Santiago Castro-Gómez, ao afirmar que: “*si tú crees que la modernidad es sólo colonialismo, capitalismo, políticamente vas a cometer un error.*” Desse modo, estamos também de acordo com ele de que “*nosotros tenemos que disputar el estado siempre, siempre. No puede verte con el no práctico sin una transformación de las instituciones públicas*”. Porém, o professor Santiago ressalta ainda que “*el problema político no se reduce en el tema de la descolonización.*”

Depreende-se que o processo de consolidação de um continente explorado ao extremo e com seu povo vilipendiado por séculos não depende apenas da reconstrução do pensamento social vigente, mas pelo controle estatal e pela articulação dos povos na construção de políticas públicas não para simplesmente “dar voz” – como se costuma dizer em gabinetes de Ciências Sociais coloniais –, mas para garantir a visibilidade desses seres historicamente excluídos e os direitos que lhes são negados por meio da luta constante dos grupos organizados dentro do Estado, derrubando as barreiras coloniais e elitistas que concentram a estrutura do Estado-nacional “eurocentrado” articulado e adotado em todo o nosso continente.

Torna-se necessário, portanto, não o abandono desse modelo, mas sua ressignificação desde a ótica e a realidade dos povos que aqui vivem a partir da construção da consciência sobre a expansão colonial e a necessária descolonização. Nessa lógica, segundo Santiago, “*sobre todo desde América Latina. Porque esta región del mundo, sólo puede ser entendida sobre la base de la expansión colonial y de la decolonización. Es decir, no hay otra forma de entender.*”

Ao final da entrevista, quando perguntei ao professor Santiago se ele acreditava que o movimento decolonial ganharia força não apenas na academia, mas, sobretudo, nas estruturas estatais, ele respondeu:

*Necesitamos hacerlo. Eso tenemos que hacerlo por el bien de la humanidad, no de nosotros. No es una cuestión de ideología y pensamiento, sino de acción práctica en el mundo que nosotros estamos viviendo. Y para eso que necesitamos un nuevo ciclo de izquierda en América Latina, ciclos como los que se han iniciado en Brasil.*

O “novo ciclo de esquerda” mencionado pelo professor Santiago se refere tanto à vitória de Gabriel Bóric, no Chile, à retomada do poder na Bolívia por meio da eleição de Luís Alberto Arce Catacora, após os golpes de estado no país, em 2019, à queda de Maurício Macri e ao retorno do peronismo na Argentina com Alberto Ángel Fernández, em 2019, quanto à chegada ao poder de Xiomara Castro, esposa do ex-presidente deposto ilegalmente Manuel Zelaya, em Honduras, em 2022.<sup>61</sup>

Dessa maneira, esse avanço dos movimentos de esquerda latino-americanos renova as esperanças na região. Cabe ressaltar, porém, que nossa região deve estarsempre atenta e buscar fazer acordos entre si para garantir a segurança e melhoria de vida de todo o continente, pois, todos os golpes de estado no século XXI<sup>62</sup> foram direta ou indiretamente apoiados pelos Estados Unidos da América.

Portanto, a entrevista com o Professor Santiago Castro-Gómez nos auxilia a compreender o objeto desta pesquisa por meio de uma análise sobre as diferenças dentro dos movimentos decoloniais latino-americanos. Estes precisam se consolidar na região não apenas como movimentos intelectuais, mas, sobretudo, em articulação prática com a reconstrução dos

<sup>61</sup> Logo após o encontro com o professor Santiago, Gustavo Petro Urrego ganhou as eleições na Colômbia e, pela primeira vez na história do país, chegou ao palácio presidencial um político de esquerda. De maneira semelhante, nas eleições de outubro de 2022, Luis Inácio Lula da Silva venceu o segundo turno das eleições presidenciais no Brasil.

<sup>62</sup> Desde o início do século XXI, houve golpes de estado em Honduras, em 2009, contra o presidente eleito Manuel Zelaya. No Paraguai, em 2012, contra o presidente Fernando Lugo. No Brasil, em 2016, o golpe de estado que destituiu Dilma Rousseff da presidência da república. Na Bolívia, em 2018, o golpe contra o presidente Evo Morales. Somam-se a isso as fracassadas tentativas de subverter a ordem democrática da Venezuela, desde 2002, com o sequestro de Chavez até a adoção de um autoproclamado presidente, como o que ocorreu com Juan Guaidó, em 2019.

modelos de Estado na América Latina para que eles possibilitem, por meio das políticas públicas, a ascensão da parte excluída da população dentro dele. Essa parcela excluída da população deve, por sua vez, participar ativamente do processo de descolonização do pensamento na região para que a sociedade possa florescer desde suas perspectivas de luta e representatividade de si própria. Por meio dessa entrevista, parece claro que a perspectiva decolonial de transmodernização da modernidade possibilita reconstruir as estruturas coloniais relegadas aos povos colonizados.

## 7 CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta tese, procuramos compreender as complexidades do território colombiano e suas tradições culturais resistentes. Trata-se de um território em que se vive, há mais de 50 anos, uma guerra civil e um conflito armado contra uma extrema direita apoiada pelos Estados Unidos para perpetuar seu poder por meio da violência.

A Colômbia é um país de extrema importância na América Latina. Há muitas semelhanças entre os contextos históricos do Brasil e da Colômbia – o nosso passado colonial e as insistentes negações dos “não-brancos” e “não-europeus”; na realidade, fatores evidenciados em qualquer país colonizado no continente latino-americano – e isto nos aproxima bastante.

Um dos propósitos deste estudo foi debater a decolonialidade – ou seja, uma visão de mundo não colonial; repensar o ensino de História nas escolas latino-americanas, bem como a formação acadêmico-profissional de professores dessa área na região. Para tal, buscamos elucidar o conceito da decolonialidade, evidenciar a maneira como o pensamento eurocêntrico se consolidou no continente latino-americano por meio da invasão, espoliação, estupro, escravização e apropriação; como ele ainda permanece e se reproduz na região por intermédio da chamada colonização mental.

Por meio das análises documentais e das entrevistas, compreendemos as tensões existentes entre as Ciências Sociais e a História na Colômbia, bem como os potenciais caminhos para a reconstrução do ensino de História nesse país que rompam com os padrões coloniais.

Descobrimos também que, influenciado pela *Academia Colombiana de Historia* havia, do início do século XX até 1980, uma carga patriótica muito forte no ensino de História na Colômbia que foi confrontada por meio do movimento da *Nueva Historia Colombiana* e o conseqüente processo de profissionalização do campo.

Nesse momento histórico de ruptura, houve diversos avanços no ensino e na formação acadêmico-profissional de professores de Ciências Sociais e História na Colômbia. Porém, a partir do fim dos anos 1980 até 1994, a perspectiva interdisciplinar das Ciências Sociais ganhou força nesse país – uma perspectiva defendida, por exemplo, na *Universidad Distrital Francisco José Caldas*.

A Lei Geral da Educação de 1994 reforçou essa ideia de interdisciplinaridade no ensino de Ciências Sociais e, conseqüentemente, a proposta de formação acadêmico-profissional de professores de História perdeu força no país, sendo possível identificar apenas alguns focos de resistência como, por exemplo, a *Universidad del Valle* – principalmente em razão de sua vinculação histórica como movimento da *Nueva Historia Colombiana*.

Apesar de as Ciências Sociais tornarem-se hegemônicas no campo das ciências humanas na Colômbia, conteúdos de História não deixaram de ser ensinados nesse país. Não se deixou de ensinar História no país. O ensino de Ciências Sociais na Colômbia mantém um enfoque em história e geografia. O campo da História se reorganizou profissionalmente a partir do movimento da *Nueva Historia Colombiana*, mas isso não foi suficiente para consolidar a separação entre essas duas áreas. Além disso, contraditoriamente, esse movimento de profissionalização resultou no surgimento de profissionais do campo (os historiadores) que se consideravam “superiores” (sic) ou melhores do que os licenciados, o que reflete mais uma colonialidade dos processos de saber na Colômbia.

Vimos também que o Projeto de Lei 166/2016, apesar de ter sido uma iniciativa de uma senadora conservadora e, posteriormente, a Lei 1.874/2017, aprovada no parlamento colombiano, reacenderam no país a discussão sobre a separação entre as Ciências Sociais e a História e trouxeram novamente a possibilidade de essa área construir um percurso próprio no ensino escolar colombiano e na formação acadêmico-profissional de professores.

Porém, o medo do retorno à chamada “história patriótica” no país fez surgir, inclusive entre os setores progressistas colombianos, uma forte resistência à separação entre as Ciências Sociais e a História. Conseqüentemente, definiram-se apenas algumas alterações nas referências curriculares de alguns conteúdos históricos no ensino de Ciências Sociais – que se manteve e continua como tal até este momento na Colômbia. Trata-se, na verdade, de uma questão em aberto.

Defendemos que essas tensões poderiam envidar esforços para a reconstrução de interpretações históricas e sociais da Colômbia. Podemos citar, por exemplo, os avanços que têm sido feitos com os temas sobre o conflito armado, a violência política e as tensões locais e regionais que afetam o país que ainda celebra a aprovação recente de um acordo de paz. Há,



então, diversas temáticas que podem e devem ser trabalhadas conjuntamente, interdisciplinarmente, a partir de uma relação de solidariedade (e não de disputa!) no campo das ciências humanas na Colômbia.

O fortalecimento de dois campos que trabalham solidariamente para a construção de um pensamento crítico e a ruptura com as estruturas coloniais de Estado – e com o padrão colonial que nos condiciona mentalmente a se auto inferiorizar, mesmo que inconscientemente – tem um enorme potencial de decolonizar as formas de ver o mundo, os modos de interpretar a sociedade, as maneiras de como somos vistos no mundo e de como queremos ser vistos. Essas possibilidades ganharam força, a partir de 2022, com a eleição de Gustavo Petro e Francia Márquez na Colômbia.

Portanto, destacamos a importância da consolidação de um pensamento latino-americano decolonial e prático para a formação acadêmico-profissional de professores de História e Ciências Sociais, não somente na Colômbia e no Brasil, mas em qualquer país colonizado historicamente pelos europeus. A possibilidade de uma formação decolonial depende também da ação e atuação pela disputa do Estado, como afirmou um dos entrevistados desta pesquisa. Para tal, é necessário organizar-se não somente no campo escolar e acadêmico, mas, sobretudo, nos sindicatos, movimentos sociais, partidos políticos e qualquer espaço em que o conhecimento crítico possa ser potencializado e o discurso decolonial teórico possa encontrar a prática e caminhar de braços dados para a construção de políticas públicas de combate às desigualdades e assimetrias sociais.

Por fim, na epígrafe desta tese, utilizamos o pensamento de Aimé Césaire que, ao fazer parte do movimento pan-africanista, lutou pela descolonização do território e das mentes africanas.

Como vimos, ele afirmou que o encontro do europeu com “as bestas” (sic) que ele “descobriu” (sic) não era mais que seu próprio espelho refletido sobre o outro. Portanto, para buscarmos um ensino e uma formação acadêmico-profissional de professores de História decoloniais na América Latina é preciso romper com modelo dito “uni-versal” e perceber que nós, diferente deles, não somos o espelho e, sim, o que está por trás dele – aquilo que foi sistematicamente apagado pela ânsia narcisista de apenas ver a si mesmo.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JÚNIOR, D.M. **História, a arte de inventar o passado**: ensaios de teoria da História. Florianópolis: EDUSC, 2007.

ÁLVAREZ GALLEGO, Alejandro. **Las ciencias sociales en el currículo escolar**: 1930-1960. 2007. Tese (Doutorado em Estudos Políticos) - Facultad de Educación, Universidad Complutense de Madrid, Madrid, 2007.

ÁLVAREZ, S.V.; LEAL, M.A.; CASTILLO, R.S. **Historia, Memoria, Pedagogía**: Una propuesta alternativa de enseñanza/aprendizaje de la historia. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios, 2013. 280p.

ARELLANO, L. E. P. Etnogénesis: El cuestionamiento del Estado Nación en el mundo contemporâneo.. **Reflexión Política**, v. 6, n.11, p. 30-38. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=11061104>. Acesso em: 20 jan. 2023.

BARRETO, G. R. S; CERA, C. M. S. La independencia en el manual escolar: historia de Colombia, introducción a la historia social y económica. **Revista Pensar Historia**, Universidad de Antioquia, julio-diciembre, pp. 72-89, 2014.

BONNETT, D.V. En memoria de Jaime Jaramillo Uribe. **Revista Estudios Social**, n.55, Enero, 2016. Disponível em: <http://journals.openedition.org/revestudsoc/9595>. Acesso em: 20 jan. 2023.

BORÓN, A. Las ciencias sociales en la era neoliberal: entre la academia y el pensamiento crítico. In: CONGRESO ALAS, 25., 2005, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: CLACSO, 2005. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/se/20100610091219/alas05.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 1, de 11 de fevereiro de 2009**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2009/rcp01\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2009/rcp01_09.pdf). Acesso em: 20 jan. 2023.

CASTRO-GOMÉZ, S. **La hybris del punto cero**: ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816). Bogotá/COL: Pontificia Universidad Javeriana, 2005.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, Jean. (Org.) **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008.

CÉSAIRE, A. **Discurso sobre o colonialismo**. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2010.

COLOMBIA. Congreso de La Republica. **Proyecto de Ley no 166/2016**. Por el cual se modifica parcialmente la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994, y se dictan otras disposiciones. Online. 2016. Disponível em: <http://leyes.senado.gov.co/proyectos/images/documentos/Textos%20Radicados/proyectos%20de%20ley/2015%20-%202016/PL%20166-16%20la%20historia%20como%20una%20asignatura.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2023.

CONSEJO REGIONAL INDIGENA DEL CAUCA (CRIC). Site. **Comunicado a la comunidad nacional e internacional: exigimos respeto a la memoria de nuestrosprecursores**. 17 de setembro de 2020. Disponível em: <https://www.cric-colombia.org/portal/comunicado-a-la-comunidad-nacional-e-internacional-exigimos-respeto-a-la-memoria-de-nuestros-precursores/>. Acesso em: 20 jan. 2023.

CORREA, F. El imperio muisca: invención de la historia y colonialidad del poder. In: LANGEBAEK, C.H,R Rueda (Org.); LONDOÑO, A.M.G. (Ed.). **Muiscas** : representaciones, cartografías y etnopolíticas de la memoria. Bogotá : Pontificia Universidad Javeriana, 2005. 380p.

CUELLAR, D. M. **Colombia país formal y país real**. 3. ed. Bogotá: Presencia, 1977.

DA CONCEIÇÃO, J.P; DIAS, M.F.S. Ensino de História e consciência histórica latino-americana. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 31, n. 62, p. 173-191, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbh/v31n62/a10v31n62.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2023

DENZIN, N.; LINCOLN, Y. (Orgs). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. 432 p.

DINIZ-PEREIRA, J. E. A formação acadêmico-profissional: compartilhando responsabilidades entre as universidades e escolas. In: TRAVERSINI, Clarice et al. (Orgs.). **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores**. 1. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, v. 1, p. 253-267, 2008.

DUSSEL, E. Primera parte: desde el ego europeo, el en-cubrimiento. In: DUSSEL, E. **1492** : el encubrimiento del otro : hacia el origen del mito de la modernidad. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/otros/20111218114932/2.conf1.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2023.

FALS BORDA, O. Orígenes Universales y Retos Actuales de la IAP (Investigación Acción Participativa). **Análisis Político**, Bogotá, n.38, p.71-88,1999.

FEDERAÇÃO INTERNACIONAL DE DIREITOS HUMANOS (FIDH). **Colômbia**. La Guerra se mide en litros de sangre: Falsos positivos, crímenes de lesa humanidad: más altos responsables en la impunidad. 2012. E-book. 56p. Disponível em: <https://www.fidh.org/IMG/pdf/colombie589e.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2023.

FREIRE, P.R.N. **Pedagogia do oprimido**. 50.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011. 256p.

FRIEDE, J. La conquista del territorio y el poblamiento. In: JARAMILLO, J. **Manual de Historia de Colombia: História Social, Econômica e Cultural**. 2 ed. Bogotá: Instituto Colombiano, 1982.

GALVÃO, C.A.G. De mentes atadas se condiciona o saber: eurocentrismo e colonialidade no ensino de história. In: POISSON, Editora (Org.). **Educação no Século XXI: Prática Pedagógica**, v.44, pp.172-193. Belo Horizonte: Poisson, 2019. E-book. 193p. DOI: 10.36229/978-85-7042-183-8. Disponível em: [https://www.poisson.com.br/livros/educacao/volume44/Educacao\\_no\\_seculoXXI\\_vol44.pdf](https://www.poisson.com.br/livros/educacao/volume44/Educacao_no_seculoXXI_vol44.pdf). Acesso em: 20 jan. 2023

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: Record, 2005. 112p.

GONZALES LARA, M. **La Configuración histórica del saber pedagógico para la enseñanza de la historia en Colombia, trazos de un camino: 1870-2010**. 2011. Dissertação (Mestrado em História) - Facultad de Ciencias Sociales, Pontificia Universidad Javeriana. 2011.

GONZÁLEZ, M. I. C. La violencia contada a los escolares. Conflicto social y memoria en los manuales educativos del siglo XX. **Análisis Político**, [S. l.], v. 27, n. 81, p. 32–48, 2014. DOI: 10.15446/anpol.v27n81.45764. Disponível em: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/anpol/article/view/45764>. Acesso em: 20 jan. 2023.

GROSGOUEL, R. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Revista Sociedade e Estado**, v.31, n.1. Jan/Abr, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/xpNFtGdzw4F3dpF6yZVVGgt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 jan. 2023.

HERING TORRES, M. S. Editorial: sin prisiones historiográficas. **Anu. colomb. hist. soc. cult.**, Bogotá, v. 44, n. 1, p. 23-32, jun. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/achsc/v44n1/v44n1a01.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2023.

JARAMILLO, J. **Manual de Historia de Colombia: História Social, Econômica e Cultural**. 2 ed. Bogotá: Instituto Colombiano, 1982. 592p.

LEGUIZAMÓN, S.A. **A produção da pobreza massiva e sua persistência no pensamento social latino-americano**. Porto Alegre: Tombo, 2007.

MARQUARDT, B. Estado y constitución en la Colombia de la Regeneración del Partido Nacional 1886-1909. **Ciencia Política**, n.11, Enero-Junio, 2011. p.56-81. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3832862.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2023.

MENESES, Gerson Galo Ledezma. Despertando o monstro: hispanismo na comemoração do I Centenário da Independência na Colômbia. **História e Culturas**, Fortaleza, v. 1, n. 1, p. 134-158, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/20389>. Acesso em: 20 jan. 2023.

MIGNOLO, W. **La idea de América Latina: la herida colonial y la opción decolonial**. Barcelona: Gedisa, 2007. 241p.

PARRA, J. A. A. Pedagogía decolonial: trazos para la construcción de un paradigma-otro desde la educación. **Correo del Maestro**, México, v.00, p.28-37, 2015. Disponível em: [https://www.correodelmaestro.com/publico/html5032015/capitulo4/Pedagogia\\_decolonial.html](https://www.correodelmaestro.com/publico/html5032015/capitulo4/Pedagogia_decolonial.html). Acesso em: 20 jan. 2023.

QUENTAL, P.A. A latinidade do conceito de América Latina. **Revista Geographia**, Rio de Janeiro, v.14, n.17, p.46-72, 2012. Disponível em: <http://www.uff.br/geographia/ojs/index.php/geographia/article/view/520/338>. Acesso em: 20 jan. 2023.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, E. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e Ciências Sociais: perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. 278p. p.117-142.

QUINTERO RAMIREZ, F. **Campo de la enseñanza de la historia en Colombia, 2000-2017**. 2018. Dissertação (Mestrado em História) - Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá. 2018.

RODRIGUES, N.F. **À sombra das chuteiras imortais**. São Paulo: Cia. das Letras, 1993. 219p.

RODRÍGUEZ ÁVILA, S. P. **Memoria y olvido: usos públicos del pasado desde la Academia Colombiana de Historia (1930-1960)**, 2013. Tese (Doutorado em História) - Facultad de Ciencias Humanas, Departamento de Historia, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, 2013.

SÁEZ, M. A. **Sistemas políticos de América Latina**. 3. ed. Madrid: Tecnos, 2003.

SALDARRIAGA VELEZ, O. Oficio de maestro, saber pedagógico y prácticas culturales en Colombia, siglos XIX a XXI. **Memoria y Sociedad**, v.6, n.12. Ago/2002. Disponível em: <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/memoysoiedad/article/view/7750>. Acesso em: 20 jan. 2013.

TORRADO, Santiago. **Indígenas derrubam estátua de colonizador espanhol em protestos contra as reformas na Colômbia**. El País, Bogotá, 28 de abril de 2021. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/internacional/2021-04-28/indigenas-derrubam-estatuade-colonizador-espanhol-em-protestos-contra-as-reformas-na-colombia.html>. Acesso em: 20 jan. 2013.

TOVAR PINZÓN, H. 2015. **Un compromiso con la historia: El aporte de Jaime Jaramillo Uribe**. El Tiempo, 13 de noviembre de 2015. Disponível em: <http://www.eltiempo.com/lecturas-dominicales/lecturas-dominicales-un-compromiso-con-la-historia/16429846>. Acesso em: 20 jan. 2013.

WODAK, R. Do que trata a ACD: um resumo de sua história, conceitos importantes e seus desenvolvimentos. **Revista Linguagem em Discurso**, Tubarão/SC, v.4, Esp., p. 223-243, 2004. Disponível em: [http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem\\_Discurso/article/view/297/313](http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/297/313). Acesso em: 20 jan. 2013.