

Interculturalidade e Ensino de História em gerúndio: entre “tradução cultural”, criação e autoria docente

Interculturality and the Teaching of History in the Gerund: Between “Cultural Translation,” Creation, and Teacher Authorship

José Felipe Cornejo Ormeño*

Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro**

RESUMO

O artigo tem como finalidade partilhar os saberes docentes da Educação Básica do Ensino de História do Brasil e do Chile, a partir da perspectiva da “Interculturalidade e Ensino de História em Gerúndio”, enquanto categorias de análise dos significantes “diferença” e “tradução cultural”, a partir dos depoimentos autorais e “traduções” dos professores de história entrevistados. Para tanto, a metodologia abrange revisão bibliográfica e “metodologia das conversas” (Ribeiro; Souza; Sampaio, 2023), contribuindo para repensarmos as tradições e discursos que tentam se hegemônizar através da colonialidade do poder (Quijano, 2000). Ir além das relações de poder acontece quando docentes, atuando no “entre-lugar” (Bhabha, 2013a) e no “tempo-espaço de fronteira” (Monteiro; Penna, 2011), conseguem reconhecer as diferenças através do diálogo-conversa, como brecha crucial para pensar o professor como autor curricular e autor

ABSTRACT

The article aims to share the teaching knowledge of History Education in Basic Education in Brazil and Chile, from the perspective of “Interculturality and History Teaching in Gerund” as analytical categories for the signifier’s “difference” and “cultural translation”, based on the authored testimonies and “translations” of the interviewed history teachers. To this end, the methodology includes a literature review and the “methodology of conversations” (Ribeiro; Souza; Sampaio, 2023), contributing to a rethinking of traditions and discourses that attempt to assert hegemony through the coloniality of power (Quijano, 2000). Going beyond power relations occurs when teachers, working in the “in-between space” (Bhabha, 2013a) and the “border time-space” (Monteiro; Penna, 2011), are able to recognize differences through dialogic conversation—as a crucial breach for thinking of the teacher as both curriculum author and author of

* Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil. jose.cornejo@usach.cl <<https://orcid.org/0000-0001-5943-8873>>

** Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil. anamonteiro22@gmail.com <<https://orcid.org/0000-0002-8114-3198>>

do conhecimento histórico escolar (Monteiro; Ralejo, 2018).

Palavras-chave: Ensino de história; Lugar de fronteira; Interculturalidade.

historical school knowledge (Monteiro; Ralejo, 2018).

Keywords: History Teaching; Border Space; Interculturality.

A música do Chico Buarque evoca, com um tom de esperança, que “amanhã será outro dia”. É um lembrete de que até em tempos mais complicados, há esperança por uma vida com mais “boniteza” (Freire, 2016). O “amanhã” materializa-se a cada nova manhã, quando os professores passam pela porta da escola — ou, às vezes, antes — e perguntas surgem, como por exemplo: “como será que a turma do sétimo vai se comportar hoje?”; “você souberam o que aconteceu ontem com ‘fulano’, do oitavo, e hoje de manhã com a família de ‘sicrano’?”. Como atuar diante das urgências e emergências que surgem no cotidiano da sala de aula? Como tratar os acontecimentos externos à escola e que repercutem dentro dela? Que diferenças são aquelas que os docentes do Ensino de História têm que trabalhar? Elas importam no dia a dia escolar? E, se importam, como podem ser ou são abordadas interculturalmente?

Os professores entram na sala de aula carregados por inúmeras vivências pessoais e por uma trajetória de vida que, ao mesmo tempo, é configurada pelos diferentes contextos políticos, econômicos e sociais. A isso, soma-se as inúmeras informações e demandas recebidas nos corredores da escola e que também impactam as práticas.

Todo professor sabe que uma aula começa com a invocação de um: “Bom dia, turma, como vocês estão?”. Pausa. Basta esperar alguns instantes para que alguém responda. Geralmente, sempre acontece algo e nos perguntamos: “O que fazer?” Ignorar os acontecimentos porque o conteúdo curricular é mais importante? Podemos conectar esse conteúdo com o que está acontecendo na sala de aula? Como relacionar a independência do Brasil com a briga que ocorreu no recreio? Ou como conectar a história nacional, quando a metade da turma são estudantes que vêm de outros países? É importante para o ensino-aprendizagem tentar estabelecer essa relação? Será que essa relação, quando se faz, não estaria traindo o conhecimento histórico?

“Cada dia é um dia” (*sic*), diz Arnaldo, professor de História da Educação Básica. Sua prerrogativa nos relembra a sabedoria que atravessa muitas culturas sobre o significado de mudança, sobre a compreensão da impermanência

e da atenção que os professores devem ter ao lecionar, entendendo as inúmeras transformações que existem a cada dia na escola, nos estudantes e em nós, docentes. Assim como no rio de Heráclito, nós, professores, também não passamos duas vezes pela mesma turma e pelos mesmos estudantes.

As conversas mostram que podemos lecionar por 40 anos e, por mais que nos percebamos como experientes, sempre teremos a sensação de mudança. A cada manhã, ao atravessar o portão da escola e repartir nossos “bons dias” a colegas e estudantes, somos tomados por essa sensação: algo está mudando. Os corredores são como ondas calmas ou muito agitadas. Os docentes, como surfistas, tentam surfar e se equilibrar. Mas como todo surfista sabe, o risco da queda é iminente e outras ondas virão.

O significante “mudando”, em gerúndio, nos convida a pensar-nos desde uma movimentação constante, instável, insegura, incerta e que está em construção. Por isso, pensar “Interculturalidade e o Ensino de História em gerúndio”¹ é tentar reconhecer nos saberes docentes propostas outras que vão além dos conteúdos curriculares prescritos e do Ensino de História “tradicional”, criando brechas e autoria nos tempos-espacos fronteiros que estão sendo construídos e desconstruídos de conhecimentos e identidades.

O gerúndio nos provoca a perguntar-nos: somos professores de Ensino de História ou somos porque estamos sendo professores de Ensino de História? Ensina-se a História que está nos documentos curriculares ou estamos ensinando as histórias que estão sendo construídas, em cada contexto do tempo-espaço escolar? Como compreender a diversidade e a diferença sob essa prerrogativa movediça e cheia de mudanças ao ensinar História em termos interculturais e em gerúndio?

Para tanto, foi desenvolvida, em 2024, uma pesquisa² com docentes de história que atuam em escolas públicas do Chile e do Brasil, a qual foi orientada por referenciais bibliográficos pós-coloniais e decolonial, utilizando a Conversa como proposta metodológica de pesquisa. Logo, parte de alguns pressupostos que permitem abrir brechas em relação ao encontro que existe entre duas ou mais pessoas, tentando ir além da tradicional dicotomia que posiciona, no tempo e no espaço, um distanciamento e/ou hierarquia entre o pesquisador e o/a pesquisado/a. A Conversa, por outro lado, é um “gesto pedagógico” que “[...] abre uma brecha no tempo, a única matéria da qual é feita a possibilidade de ausentar-se da urgência e da pressa” (Skliar, 2023, p. 12).

Logo, conversar não tem a ver com o colocar-se no lugar de outro, no sentido de enxergar o outro como alguém distante, senão, de se empapar com o outro, de coaprender com o outro. A conversa perpassa os interstícios do ser-sendo docente, em que os processos educativos acontecem num devir da multiplicidade, a qual é rizomática, e, como no “Terceiro Espaço” (Bhabha, 2012; 2013a; 2013b), brota no meio das coisas, nas miudezas, nos encontros que não têm pretensões de iluminar, e sim compartilhar pontos de vista próximos e, às vezes, distantes (Sampaio; Ribeiro; Souza, 2023, p. 24).

Porque a Conversa como metodologia consiste em “[...] assumir que a investigação não tem objetivos fechados, mas interesses” (Sampaio; Ribeiro; Souza, 2023, p. 36). Portanto, não se trata de categorizar as falas dos/as professores/as ou de inseri-los em quadros descritivos e codificados para poder analisá-los, e sim trata-se de: “[...] pensar com elas, escutá-las, pensar a partir delas, com toda a imprevisibilidade, incomensurabilidade, inventividade e contingência que a pesquisa pode revelar” (Ribeiro; Souza; Sampaio, p. 169). É por isso que as categorias que são mobilizadas, tais como: interculturalidade, Ensino de História, “tradução cultural”, “lugar de fronteira” etc., são colocadas como significantes contingentes que operam em gerúndio.

Por essa razão, pensamos as Conversas como metodologia da pesquisa, junto com professores do Brasil e do Chile, com a finalidade contingencial de “[...] compreender os modos como professores de História mobilizam os saberes que dominam para ensinar os saberes que ensinam [...]” (Monteiro, 2007a, p. 113).

ENTRE INTERCULTURALIDADE CRÍTICA E DECOLONIAL

Quando pensamos na “Interculturalidade crítica”, o fazemos como uma oportunidade para romper com a visão essencialista das identidades e das culturas (Candau, 2016). Candau concebe-as como um contínuo processo de elaboração, de construção e de reconstrução, mas não esquece que elas também estão permeadas por relações de poder que continuam mantendo as identidades fortemente “[...] hierarquizadas, marcadas por preconceitos, discriminações e subalternização de determinados grupos” (Candau, 2020, p. 13).

A interculturalidade crítica, reconhecendo os conflitos que a problemática da colonialidade do poder, do saber e do ser gera, tenta potencializar “[...]”

os processos de empoderamento, principalmente de sujeitos e atores inferiorizados e subalternizados e a construção da autoestima, assim como estimula a construção da autonomia num horizonte de emancipação social” (Candau, 2020, p. 13), onde a diferença é vista como uma oportunidade, e não como um problema, sendo um convite para superar o “daltonismo cultural” e começar a enxergar o “arco-íris das culturas” (Candau, 2020).

Dentro da definição da “interculturalidade crítica” inclui-se a “interculturalidade crítica e decolonial”, entendendo a decolonialidade — conceito que nasce no terceiro mundo (Mignolo, 2015) — como uma perspectiva que vai além da lógica de que existe só uma maneira abstrata e totalizadora de compreender o mundo, apresentando-se como uma opção para conhecer, pensar, ser, sentir, imaginar e acreditar outros mundos possíveis, além da colonialidade.

A colonialidade, conceito formulado pelo sociólogo peruano Aníbal Quijano (2014), pode ser compreendida como relações de dominação e exploração consolidadas com a ampliação do capitalismo em escala mundial, e que operam por meio da classificação racial, da exploração do trabalho, das hierarquias de gênero, da apropriação da natureza, das formas de autoridade e da (inter)subjetividade, sendo a Europa e, atualmente, os Estados Unidos, o centro de controle da “[...] subjetividade, da cultura e, em especial, do conhecimento, da produção do conhecimento” (Quijano, 2000, p. 209).

Essa produção do poder mundial eurocêntrico, que impõe sua visão de mundo, teve, segundo Quijano, duas implicações: por um lado, povos foram espoliados de suas identidades históricas próprias, e, por outro, a racialização negativa operou como mecanismo de legitimação da ideia de inferioridade cultural atribuída aos povos não europeus (Quijano, 2000, p. 221). Desse modo, consolidou-se a colonialidade do poder como matriz política, econômica, cultural e epistemológica, classificando os “outros” — todos aqueles que não respondessem com o padrão europeu mediterrâneo e “moderno” — como inferior.

Porém, a decolonialidade apresenta-se não como um novo universal, e sim como uma opção que abre um novo modo de pensar, além das epistemes e paradigmas estabelecidos. Isso não quer dizer que a decolonialidade deixe de prestar atenção a essas epistemes, só que, agora, elas deixam de ser o eixo central de referência e legitimidade epistêmica, fazendo com que o pensamen-

to decolonial afirme um comprometimento com a igualdade global e a justiça social, buscando o comunal, além do capitalismo e do comunismo como duas ideias que ainda estão firmemente ancoradas no eurocentrismo (Mignolo, 2015, p. 175).

Conforme Catherine Walsh (2009), a decolonialidade torna visíveis os mecanismos de poder e atua como tática para a construção de formas radicalmente diferentes de saber, ser, poder e da própria vida. A autora afirma que a decolonialidade constitui uma “verbalização” que impulsiona “lutas praxísticas” (Walsh, 2023), capazes de abrir brechas na matriz da colonialidade. Portanto, interculturalidade e decolonialidade são sementes que produzem “modos muito-outros” de aprender e desaprender para reaprender a “pensar, sentir, saber, expressar, agir, agenciar e também ensinar desde e com Abya Yala”³ (Walsh, 2023, p. 146).

Pensar a interculturalidade e a decolonialidade em termos do significativo “diferença” é um convite epistêmico que não se restringe à essencialização nem à fixação das identidades.⁴ Estas estão em contínuos processos de significações. Portanto, pensar a interculturalidade crítica decolonial em termos da “diferença”, cria um espaço de negociação e de “tradução cultural” (Bhabha, 2013a) — este termo vai ser trabalhado mais adiante — em que as identidades estão em constantes processos de significações, e, contingencialmente, ainda afetadas pela colonialidade.

Dussel (1994, p. 8) argumenta que a tarefa da interculturalidade consiste em desenvolver uma “filosofia do diálogo” “[...] como parte de uma ‘filosofia da libertação’ dos oprimidos, dos incomunicados, dos excluídos, dos outros”. Logo, a interculturalidade crítica e decolonial, a partir do reconhecimento crítico das relações do poder estabelecidas como hegemônicas — a colonialidade —, é uma forma de diálogo-conversa que busca questionar e abrir brechas para pensar em saberes outros que estejam além das fronteiras delimitadas e essencializadas pelos discursos hegemônicos. Discursos que categorizam os/as outros/as como sujeitos que devem ser “incluídos” na funcionalidade do sistema-mundo “norteamericacentrada” (Mignolo, 2015). Um exemplo disso são as divisões que se fazem em relação às nações desenvolvidas e às subdesenvolvidas, bem como os testes padronizados nacionais e internacionais, que traçam um caminho apenas em direção à “cultura” dominante e bem-sucedida.

Desse modo, começar a compreender a interculturalidade crítica como interculturalidade e decolonialidade que está operando em gerúndio contribui para pensá-la como um processo contínuo de construção nos tempos-espacos escolares, que inclui professores/as, estudantes, equipe de gestão, responsáveis e as interlocuções com o território.

Como pensar esse gerúndio na interculturalidade e no Ensino de História como ferramentas que nos permitam enxergar as complexidades contextuais dos tempos-espacos escolares além de uma “funcionalidade” intercultural no Ensino de História?

DE UMA INTERCULTURALIDADE CRÍTICA E DECOLONIAL PARA UMA INTERCULTURALIDADE E UM ENSINO DE HISTÓRIA EM GERÚNDIO

É relevante citar a definição de tradição do Ensino de História de Bittencourt (2008, p. 67) por permitir-nos ver em perspectiva a “funcionalidade” da disciplina: “[...] um método de ensino voltado para a memorização. Aprender História significava saber de cor os nomes e fatos com suas datas, repetindo exatamente o que estava escrito no livro ou copiado nos cadernos”.

Ao compreender essa funcionalidade⁵ em chave intercultural, Tubino (2005, p. 8) a define como a busca por “[...] promover o diálogo e a tolerância sem tocar as causas da assimetria social e cultural hoje vigentes”. Ou seja, trata-se da tentativa de manter um sistema social hierárquico, baseado na colonialidade do poder, do saber e do ser (Quijano, 2000; Mignolo, 2015), que, no Ensino de História, conversa com a noção de “código disciplinar”, o qual mantém:

[...] o conjunto de ideias, valores, suposições, regulamentações e rotinas práticas (de caráter expresso ou tácito). Em suma, o elenco de ideias, discursos e práticas dominantes no ensino das disciplinas de ensino dentro do marco escolar (Cuesta-Fernández, 2001, p. 231).

Ensino de História “tradicional”, que privilegia, segundo as palavras de Oliveira e Caimi (2021, p. 1): “[...] uma abordagem cronológica, linear, quadripartite/tripartite e eurocêntrica”. É importante ressaltar que esse método, considerado antigo, ainda não está obsoleto, pois, segundo Bittencourt (2008)

e Schmitt (2012), continua sendo utilizado nas salas de aulas pelos/as docentes. Como afirma o professor Pedro em relação à tradição do Ensino de História, a qual mantém uma forte prescrição curricular:

Entonces, yo creo que sí, que la asignatura ofrece posibilidades sobre todo como el desarrollo de las habilidades que están en la Base (Curricular), o sea, tú podrás jugarla con análisis de fuentes, con comunicación de ideas con pensamiento temporal, con pensamiento histórico o pensamiento crítico, pero vas a estar permanentemente tensionado con la prescripción curricular porque son aprendizajes que están muy enfocados hacia lo nacional y en consecuencia se presiona y se tensiona los estudiantes de comunidades que son de diversas nacionalidades a ser asimilados a la historia chilena (*sic*).⁶

Propostas, além da tradição sobre o Ensino de História, podemos encontrar em autoras como Caimi (2015), que pensa o Ensino de História como uma contribuição para o desenvolvimento das faculdades mentais por meio do estudo disciplinado, introduzindo estudantes na metodologia de historiadores/as e enriquecendo outras áreas curriculares.

Por outra parte, o historiador Julio Pinto (2021) expressa que o Ensino de História, como disciplina escolar, não só forma pessoas reflexivas, responsáveis e informadas, também pode formar atores sociais e cidadãos empoderados com as transformações sociais. Este último ponto é crucial, porque é um convite que vai além das propostas da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) e das Bases Curriculares chilenas (MINEDUC, 2015), as quais associam a história mais como uma ferramenta intelectual voltada ao mundo do trabalho, sem priorizá-la como uma prática transformadora, e sim reprodutora da colonialidade.

Nesse contexto, podemos recorrer a Salazar, que propõe a ideia de História como um “gerúndio cognoscente” (Salazar, 1963, p. 12 apud Pérez Pezoa, 2011, p. 95). Isso implica ver a história como construção permanente e não fixa, ao entender as dinâmicas sociais e culturais das histórias de sujeitos e grupos historicamente marginalizados da história oficial, para que tenham as ferramentas para reverter essa situação. Eles criam categorias e mediações ativas e crescentes como autores de sua própria história. Ou seja, a história é permeada por pessoas de carne e osso que, por meio de suas vidas pessoais e co-

letivas, constroem “[...] lembranças, experiências, sensibilidades e existências onde todo o novo é ingressado, avaliado e degustado” (Salazar, 2009, p. 207).

Essa definição de História como um “gerúndio cognoscente”, proposta por Salazar, nos ajuda a pensar em uma “interculturalidade e um Ensino de História em Gerúndio”. Portanto, o que tomamos de Salazar é a proposta do gerúndio como categoria de análise de uma realidade que está sempre em movimento.

O Ensino de História e a Interculturalidade em Gerúndio constituem um convite a nos percebermos como docentes e atores sociais que estão em constante construção, como “identidades inacabadas”, como Paulo Freire (2016) descreveria. O “gerúndio” nos auxilia a compreender que os significantes “História” e “Interculturalidade” devem ser entendidos como conceitos em movimento, isto é, em permanente transformação e inacabados. Esse inacabamento possibilita repensar o Ensino de História e nossos saberes e práticas de maneira ativa e autoral (Monteiro, 2019a; 2019b) e como produtores do conhecimento histórico escolar (Monteiro, 2007a; 2007b; 2019a; Monteiro; Ralejo, 2018) e curricular, e que contribui para um “Ensino de História em Gerúndio”, ou seja, uma ação-reflexão que está em constante devir e que não limita as identidades culturais em essencialismos, senão desde uma historicidade que problematiza a diferença segundo cada espaço-tempo contextual.

Assim, o gerúndio configura-se como um conceito-ferramenta (Deleuze, 1987; Foucault, 1979) fundamental, na medida em que possibilita compreender significantes como Diferença, interculturalidade, Currículo, saberes docentes e Ensino de História, a partir de estruturas contingentes, além das pretensões de fixação e hegemonização (Laclau, 2008; 2011) que as relações de saber-poder (Foucault, 1971; 1996) buscam legitimar como verdades estáveis e essenciais.

Pensar o Ensino de História e a Interculturalidade em Gerúndio é uma proposta que requer um compromisso com a formação de seres humanos e a transformação da educação em uma prática mais envolvente que enxergue as diversidades culturais com a emergência (Bengoa, 2016) que os tempos atuais assim o solicitam, entendendo que, por meio do reconhecimento de outro como legítimo outro (Maturana, 2017; 2020), é possível abrir brechas nos interstícios de uma realidade que se pretende suturar e se apresentar como hegemônica e homogênea.

Esta “História e Interculturalidade em Gerúndio” nos permite entender

as realidades e os saberes, e experienciar a História como uma construção que está em permanente mudança, mas da qual somos partícipes ativos, e não passivos dessas mudanças, porque, como diz a professora Ana Maria Monteiro, em relação aos saberes docentes:

Ao tomar por base o entendimento da originalidade dos saberes produzidos, mobilizados e comunicados abre, também, possibilidades de se considerar a docência como “lugar de autoria”, espaço tempo do fazer curricular de docentes que atuam na educação básica (Monteiro, 2019a, p. 7).

E seguindo essa linha autoral docente em relação ao saber da História, Freire (2016, p. 74-75) diz: “[...] o saber da História como possibilidade e não como determinação. O mundo não é. O mundo está sendo.” Nesse cenário, enquanto docentes, podemos nos reconhecer como sujeitos em permanente construção, onde nossa ação no mundo tem uma intencionalidade de mudá-lo e onde os/as estudantes desempenham um papel crucial. O protagonismo dos/as estudantes é importante, pois também são desafiados/as a se tornarem agentes transformadores/as de sua própria realidade. Portanto, a educação e o “Ensino de História em Gerúndio” tornam-se um processo coletivo, dialogado e não centrado apenas em adultos, em que o processo educativo é uma construção conjunta e contínua, baseada na possibilidade, no devir, e não em essencialismos.

Pensar na abordagem do Ensino de História em gerúndio é tentar colocar “óculos caleidoscópicos” (Cornejo Ormeño, 2024), com os quais o professor/a entende, como primeiro passo, se reconhecer, conhecer, refletir e ser crítico em relação às realidades locais, nacionais e globais, nas quais ele e educandos estão inseridos. Logo, cada tempo-espaço retém complexidades e desafios, sem esquecer, ao mesmo tempo, os conhecimentos históricos e pedagógicos necessários para transformar os conhecimentos científicos em “saberes escolares ensináveis” (Caimi, 2015, p. 115).

A professora Cláudia fala sobre a importância de refletir criticamente sobre as realidades locais, nacionais e globais, tomando em consideração as realidades culturais dos estudantes:

Si no hay conexión con esa realidad, con esa experiencia, que es un poco más íntima, difícilmente puedo yo hablar [...] de los romanos, o de lo que sea,

porque finalmente debe existir alguna conexión, debe existir sentidos [...] de creer que es importante tener un vínculo o una relación, no solamente a propósito de que podamos buscar antecedentes en el cotidiano actual, como la moda, la música y el sentido de pertenencia con las tradiciones culturales actuales de los adolescentes, [...] pero efectivamente hacen clic cuando logran cómo canalizar experiencias que están relacionadas con sus propias familias o con sus propias construcciones culturales (*sic*).

Em relação a esse ponto, surge a seguinte pergunta: o conhecimento histórico escolar, ao misturar os conhecimentos dos tempos-espacos contextuais dos/as educandos/as, o conhecimento histórico e o conhecimento pedagógico, não faz dele um “híbrido cultural”? Qual de todos esses conhecimentos prevalece ou é o resultado de todos eles o que faz do Ensino de História uma disciplina híbrida? O que entenderemos por “híbrido cultural”?

O “híbrido cultural” não implica a existência de identidades puras que, ao se misturarem, dariam origem a uma identidade híbrida. Pelo contrário, sob uma perspectiva analítica orientada pela diferença e desde óculos caleidoscópicos, tudo pode ser pensado agonisticamente como híbrido — porque nunca se completa e permanece em sua indecibilidade (Hall, 2009, p. 72) —, mesmo a chamada cultura ocidental, que procura afirmar-se como universal.

E como comentou Bhabha em relação ao hibridismo:

Isto apaga qualquer reivindicação essencialista de uma autenticidade ou pureza inerente de culturas que, quando inscritas no signo naturalístico da consciência simbólica, frequentemente se tornam argumentos políticos a favor da hierarquia e ascendência de culturas poderosas (Bhabha, 2013a, p. 105).

Portanto, quando se fala de hibridismo, quer dizer que não existe nenhuma enunciação que não esteja no tempo e espaço de significação, e se pensarmos em termos de “hibridismo cultural”, é no sentido de pensar as culturas — mesmo que sejam dominantes ou subalternas — como espaços-tempos que estão em constante negociação, lutas e resistências. Mas, estas não se fecham em parênteses fixos, porque enxergar com lentes do hibridismo significa ver objetivos, símbolos e enunciações desde o espectro da ambivalência e da parcialidade cultural, destruindo a presença de um saber cultural que se apresente como “nativo” (Bhabha, 2013a, p. 190-191).

Pensar o hibridismo desde a diferença cultural e como um “entre-lugar” desestabiliza a “colonialidade do poder”, descrita por Quijano (2000), pois coloca em questão as prerrogativas de um exercício de poder que homogeneiza os saberes culturais e que tendem a monopolizar as diversas redes do poder em diferentes espaços-tempos culturais. Por isso, o “híbrido” que surge no “entre-lugar” desmascara o mito originário do colonialismo, do Estado-nação moderno e da colonialidade, olhando com suspeita qualquer tipo de discurso que se pretenda como salvaguarda das tradições de uma cultura essencialista. Isso nos permite ver a noção do Ensino de História e a própria interculturalidade desde um espaço-tempo que coloca em questão o essencialismo, que mira com suspeita as invocações históricas de um passado fixo e imutável.

Outro conceito-ferramenta que nos ajudará a aprofundar nossa noção de Ensino de História e Interculturalidade em Gerúndio é a “tradução cultural” que, segundo Bhabha (2013a, p. 29), consiste em:

O trabalho fronteiriço da cultura exige um encontro com “o novo” que não seja parte do continuum de passado e presente. Ele cria uma ideia do novo como ato insurgente de tradução cultural. Essa arte não apenas retoma o passado como causa social ou precedente estético; ela renova o passado, refigurando-o como um “entre-lugar” contingente, que inova e interrompe a atuação do presente. O “passado-presente” torna-se parte da necessidade, e não da nostalgia, de viver.

Nesse “entre-lugar” da “tradução cultural”, que Bhabha também reconhece como o “terceiro espaço”, é possível abrir-se às possibilidades de negociar as distâncias culturais que surgem a partir das relações de poder entre o colonizador e o colonizado. Onde este último tenta subverter a imposição cultural do colonizador, levando a uma complexa interação de influências e significados os quais estão em um processo contínuo de significação.

Por isso, pensar em termos de Ensino de História, desde a “tradução cultural”, permite ver a reconfiguração que cada docente faz no espaço-tempo fronteiriço, nesse “entre-lugar” que inova e interrompe o passado, como uma tática para compreender como é que os/as docentes traduzem, criam e são autores/as, entendendo a criação como um ato de ação que é ao mesmo tempo crítico (Deleuze, 2010) e operado nos tempos-espaços escolares nos quais os/as docentes trabalham.

O Ensino de História, pensado como uma “tradução” e como “um híbri-

do cultural”, permite ver de forma caleidoscópica o espaço-tempo contextual de cada escola, turma e docentes, onde os conhecimentos são traduzidos e operados de forma a responderem às imediações desses espaços-tempos contextuais. Isso não quer dizer que cada professor leccione o conteúdo histórico que pensa ser o melhor, pois o currículo e as avaliações padronizadas, como tecnologias de poder, cumprem a função de tentar determinar — contingencialmente — o quê e o como deve ser ensinado e aprendido pelos/as estudantes.

Mas, como toda tentativa de hegemonização e homogeneização está agonisticamente repleta de brechas intersticiais que fazem que cada docente, a partir de seus saberes e escolhas éticas e políticas, em coconstrução com os educandos, encontre a forma mais adequada de lecionar a disciplina de Ensino de História, centrada não só nos resultados avaliativos, mas também nas dimensões afetivas, éticas e de consciência social que, geralmente, são desenvolvidas desde o diálogo-conversa e do reconhecimento do outro. Mas é importante salientar que reconhecer e trabalhar desde as brechas são escolhas — que, dependendo do contexto, podem ser arriscadas — que respondem à visão de mundo de cada docente como sujeito social.

Pensar a disciplina do Ensino de História em gerúndio potencializa a busca dos docentes por brechas para transformar o excesso de conteúdos presentes nos currículos oficiais e traduzi-los em conteúdos que sejam significativos e que trabalhem a partir dos tempos-espacos contextuais nos quais estão inseridos. Entendendo que é o/a professor/a quem interpreta o currículo, é quem define o que está dentro de seu planejamento e prática na sala de aula, é quem medeia nas imediações a realidade na qual está inserido/a e interpreta e dialoga com as motivações dos/as educandos/as, fazendo dele, portanto, um autor do conhecimento histórico escolar. Assim, a disciplina de História e a interculturalidade seriam tempos-espacos de significação que estão constantemente sendo negociados.

O Ensino de História em gerúndio, se considerarmos a importância de conhecer as diferenças dos/as estudantes, dialoga, como um “híbrido cultural”, com a pedagogia, a historiografia e os tempos-espacos contextuais dos educandos e do próprio educador. Nesse ponto, o conceito do Ensino de História como “lugar de fronteira” é crucial, pois é o:

[...] lugar de marcação de diferenças, mas que também permite o encontro, as trocas; zona híbrida onde os contatos se pulverizam e se ordenam segundo micro-hierarquias, zona de imensas possibilidades de criação cultural (Monteiro, 2011, p. 9).

Pensar o Ensino de História como “lugar de fronteira” permite considerar os espaços e tempos nos quais podem ocorrer as trocas, os diálogos/conversas entre os diferentes atores que se encontram em uma sala de aula. É nesse lugar de fronteira que ocorre a articulação rizomática entre a História e a pedagogia e as diferenças dos docentes e dos educandos. Ao mesmo tempo que são perpassados pela intenção de subjetivação e intersubjetivação por meio do saber-poder que pretende ser hegemônico. É na fronteira onde é possível enxergar o processo de significação da disciplina História, seus saberes e as diferenças como táticas (Certeau, 1998), que permitem superar as naturalizações que nos submetem e, assim, abrir brechas além das verdades estabelecidas por uma História “única”:

[...] “lugar de fronteira” [...] porque ali revemos, ampliamos, ressignificamos e referendamos representações sobre o passado no presente e contribuimos para a construção de identidades sociais; “lugar de reflexão crítica” porque ali podemos pôr em questão verdades estabelecidas e abrir perspectivas e novos horizontes, superando naturalizações que nos subjugam à nossa circunstância (Monteiro, 2011, p. 22-23).

O “ensino de História como um lugar de fronteira” (Monteiro; Penna, 2011, p. 194) permite abrir caminhos intersticiais, a partir de uma perspectiva do Ensino de História em gerúndio, como uma tentativa por reconhecer e negociar as distâncias (Monteiro; Penna, 2011, p. 198), partindo das diferenças presentes em cada contexto escolar da disciplina de História que está sendo e está em um permanente *continuum*.

É no limite das fronteiras culturais que nasce o “terceiro espaço”, onde é possível o encontro dos diferentes e onde é possível visualizar o “hibridismo cultural”, entendendo este último como um espaço-tempo em que qualquer reivindicação de hierarquias, originalidades ou “purezas” inerentes às culturas são insustentáveis (Bhabha, 2013a, p. 74). Porque o “terceiro espaço” ajuda a conceitualização de uma cultura relacional que superaria o exotismo ou essencialismo, articulando o “hibridismo cultural” no tempo-espaço do “in-

ter”, aquilo que está no “entre-lugar”, evitando “[...] a política da polaridade e emergir como os outros de nós mesmos” (Bhabha, 2013a, p. 76).

Portanto, esse hibridismo cultural, que nasce no “entre-lugar” ou no “terceiro espaço”, permite pensar o Ensino de História — como texto ou narrativa (Mattos, 2006) — como uma oportunidade para o diálogo-conversa enquanto método não violento contra a colonialidade, abrindo brechas para transitar entre a tradição e outras formas possíveis de ensino, marcadas pelo compartilhamento coletivo de saberes e práticas docentes. Esses compartilhamentos, fundados em relações sociais e identitárias em permanente interação, negociação, conflito e transformação, configuram-se como espaços-tempos intersticiais de criação e tradução cultural, capazes de nutrir o saber docente a partir de um Ensino de História em gerúndio.

Pensar os saberes docentes a partir do Ensino de História em gerúndio é posicionar-se politicamente — no político (Mouffe, 2015) —, com um compromisso social de transformação da realidade sistêmica em que vivemos. Não se trata apenas de uma perspectiva individualista que toma o sujeito como responsável por suas próprias mudanças, mas também de compreender que somos parte de contextos, de estruturas contingenciais alienantes, de realidades territoriais, nacionais e mundiais que nos desafiam a iniciar esse processo com uma leitura ampla e situada dessas realidades sistêmicas, simbólicas e históricas que vivenciamos.

Nesse movimento, o/a educando/a, por meio do Ensino de História, pode expandir sua compreensão do cotidiano, possibilitando que “[...] o conhecimento transmitido atinja seu objetivo ao possibilitar um retorno ao cotidiano com um olhar novo, crítico e conceitualmente mais embasado” (Monteiro, 2012, p. 129). Mas esse conhecimento transmitido não é passivo, ele está emaranhado por diversos saberes. Como diria Monteiro, Ralejo e Piubel (2023, p. 49):

[...] temos defendido que professores não apenas transmitem saberes, mas produzem saberes em suas aulas ao articular múltiplas referências em jogo – saberes disciplinares, curriculares, experienciais seus e dos alunos, referências que circulam na sociedade.

Esse olhar, que compreende os/as docentes como produtores de saberes, possibilita o reconhecimento da diferença como oportunidade para pensar além das dicotomias identitárias que encobrem o outro (Dussel, 1994), abrindo brechas intersticiais nas quais os diferentes se encontram e são afetados, a

partir do Ensino de História, de forma não violenta, por meio do diálogo-conversa, sendo o professor/a um tradutor/autor:

Seja no presencial ou no remoto, o professor/professora pode exercer a função de autoria ao ocupar uma posição na qual decisões são tomadas buscando atender, da melhor forma possível, os objetivos de aprendizagem prescritos no currículo, expectativas políticas, sociais e culturais e, ao mesmo tempo, considerar características e demandas dos estudantes envolvidos (Monteiro; Ralejo; Piubel, 2023, p. 49).

Ser professor/a de História é ser um tradutor/autor que está nos interstícios, nas brechas, como a flor insistente que nasce no asfalto e converte a paisagem cinza em paisagem colorida e caleidoscópica. Portanto, ser professor/a de História é poder assumir-se autor, porque:

A história contada pelos docentes no espaço da aula – lugar/espaço de docência – é narrativa constituída na tessitura de saberes múltiplos, híbridos culturais produzidos a partir de uma intencionalidade pedagógica docente. E tal tessitura se produz na trajetória profissional do professor, nas experiências, saberes e afetos que vivencia no contato com outros sujeitos, seja principalmente no chão da escola, seja através de uma tela em tempos pandêmicos (Monteiro; Ralejo; Piubel, 2023, p. 56).

Essa tessitura inacabada se faz com os saberes múltiplos dos/as docentes — por meio de suas trajetórias, experiências, saberes e afetos —, em que o Ensino de História em gerúndio está acontecendo nos contínuos tempos-espaços escolares. Assim, a diferença vai se construindo em *continuum*, por meio do reconhecimento do outro como um legítimo outro (Maturana, 2017; 2020).

ENSINO DE HISTÓRIA EM GERÚNDIO: UMA AUTORIA QUE ACONTECE NA “TRADUÇÃO CULTURAL” DE SABERES E PRÁTICAS DOCENTES A PARTIR DO *CONTINUUM* DIÁLOGO-CONVERSA NA AULA

Mas como podemos reconhecer o outro como legítimo outro? É possível encontrar um tempo-espaço em que as diferenças consigam não só negociar,

mas também se encontrar por meio de diálogo-conversa? Todo diálogo-conversa é, necessariamente, uma relação de saber-poder?

Acreditamos que, ao mesmo tempo que existem relações de saber-poder e pretensões de hegemonização de saberes contingentes por meio de discursos, dispositivos e tecnologias, é possível habitar em tempos-espacos de amorosidade que, sem obviar ou negar a existência das relações de poder, propoñham vínculos mais igualitários. Tais relações podem ser exemplificadas por momentos em que docentes conseguem se encontrar com seus educandos em um “terceiro espaço” (Bhabha, 2013a), no qual o diálogo-conversa é tecido e o poder e a amorosidade perpassam a própria relação educador-educando e o Ensino de História.

O professor Júlio, por exemplo, comenta que ser professor é uma tarefa ética que envolve um *continuum* de responsabilidade tanto em relação aos conteúdos ensinados quanto ao próprio processo de aprendizagem pessoal. Ele expressa que esse processo é constante e está relacionado à paixão e ao interesse que o docente tem por sua profissão. Assim, podemos dizer, seguindo seu depoimento, que ser professor de história é estar em um gerúndio com valor ético, comprometido com o respeito aos Direitos Humanos e às diferenças dos educandos. Ao trabalhar desde essas dimensões, o/a docente torna-se um “tradutor cultural” e um/a autor/a, pois é nas escolhas que vai coconstruindo e reconfigurando as distâncias que podem existir entre ele/a, os/as estudantes e conhecimento histórico escolar:

Yo creo que este oficio, profesión, se vive, se palpita, [...] yo soy de la idea de que la sangre tiene que correr y fluir y latir y si, o sea, que uno también ¡porque nosotros somos profesores de historia! [...]. Entonces yo trato de comprometerme, pero para comprometerme tiene que haber sentido, coherencia, gusto, disfrute, goce y entonces, a pesar de que muchas veces eso implica más trabajo, más tarea porque hay que andar buscando los recursos, hay que andar buscando la gente precisa, hay que andar buscando el video más pertinente, hay que estar pensando en la pregunta correcta... prefiero hacerlo así [...] ofrecerle a estos estudiantes una experiencia educativa respetuosa, sensible, que los valore como sujetos, que promueva el ejercicio de sus derechos, que le dé valor a su diferencia, que promueva también como actitudes que trascienden la asignatura de historia. Así como la no discriminación, el buen trato, la inquietud por aprender de otras

culturas, el incorporar, por ejemplo, esta cuestión de los lenguajes indígenas a la clase y decir que eso es positivo y que tenemos que usarlo [...] (*sic*).

Continuando na linha do gerúndio, o professor Júlio afirma que ser professor de História é uma escolha de vida na qual o docente precisa estar constantemente refletindo e aprendendo sobre e a partir de sua profissão. Nessa linha, ele destaca que ser professor de História significa estar em constate mudança:

[...] yo creo que el ser profe hoy día, ya es una decisión como de vida, así como no puedes decir, así como que: “solo voy a ser profe de lunes a viernes de 8 a 5” no, ese es tu trabajo. Pero el hacerte profe tiene que ver con estar permanentemente reflexionando en qué cosas de mi vida voy a llevar a ese trabajo [...]. Trabajo, es eso que ocurre en tal horario, en tal día, pero nosotros llevamos esas experiencias que nos constituyen como sujeto a ese lugar (*sic*).

Mas, nesse *continuum* de ser professor de História, esse movimento de ir aprendendo e reaprendendo, a partir dos interesses que atravessam a própria identidade docente, também influencia de forma potente as identidades dos educandos. Estas são evidenciadas e trabalhadas por meio do diálogo-conversa, no qual a disciplina de História tem a potencialidade de ser um tempo-espaço incontornável para que essas diferenças sejam reconhecidas.

O professor Júlio ressalta a importância do diálogo-conversa e como atravessa suas aulas, exemplificando como sua própria identidade docente e as identidades dos/as estudantes confluem para que exista uma negociação das distâncias, ou um “terceiro espaço” de “tradução cultural” (Bhabha, 2012), renovando o passado e o presente na sala de aula:

Entonces, eso, trato de mezclar como el saber más académico, como... en que los chiquillos sepan que, si bien uno no tiene las respuestas a todo, sí pueden acceder a nuevos conocimientos a partir de una pregunta o una conversación. Eso vincularlo como con un estilo más cercano, más respetuoso también con los códigos de la cultura juvenil [...] entonces ahora me encuentro con los que bailan K, Pop [...] entonces claro, como que voy decodificando un poco eso y no le hago como el quite [...] les pido que me digan, que me cuenten y ahí se motivan al tiro. Y eso además lo vínculo con esta otra faceta más planificada, más ordenada, que

siempre trato, además de hacer uso de estos dispositivos o aparatos más culturales. Entonces creo que esos distintos elementos que constituyen mi propia identidad, yo trato de maximizarlos, así como qué es lo que más me sirve de cada uno, para integrarlo en la experiencia educativa (*sic*).

Para o professor Arnaldo, seguindo a lógica do gerúndio, ao ser perguntado sobre ser professor-autor, ele respondeu que sua melhor aula é aquela que ainda vai acontecer:

[...] eu me sinto autor, né? Sim, sim, a minha aula, por exemplo, cada aula, eu falo que a minha, qual é a minha melhor aula? Eu falo assim, qual é a melhor aula do professor Arnaldo? A próxima. A minha melhor aula sempre será a próxima (*sic*).

A professora Cláudia, ao refletir sobre sua autoria docente, comenta o permanente *continuum* da aprendizagem do que significa ser professora e sobre a forma como essa autoria é também influenciada pelos/as educandos/as e pelos processos contingentes vividos cotidianamente na sala de aula. Esses contextos, segundo ela, influenciam as decisões didáticas, como a escolha de conteúdos e as formas de diálogo com a diferença. Ela pontua que ser professora de adolescentes é como uma aventura que transita por mares calmos e tormentosos, mas que, sobretudo, deve prevalecer a amorosidade pelo que se ensina:

[...] yo tengo la sensación de que estoy haciendo hace rato, en una realidad que tiene una característica cultural que es latina, que es chilena, y por lo tanto sí, yo creo que sí me considero autora, me considero super busquilla, considero que lo que me resultó ayer no me va a resultar mañana, esa sensación de la educación también es super importante, porque la idea como de la tolerancia al fracaso es algo que se construye todos los días. [...]. Es lo que decidimos, porque esto [...] es una pega jodida: la pedagogía. Transitamos por mares súper tormentoso, pero también hay calmos (*sic*).

O professor Gilberto, com mais de 20 anos de experiência em sala de aula, entende que ser professor de História significa manter um espírito curioso diante do novo e assumir o compromisso ético de lecionar em escolas públicas, posicionando-se nesse cenário por meio do comprometimento de viver

no gerúndio. Ele relata o que significa ser professor de História e a importância de acompanhar o percurso formativo dos/as educandos/as:

Então, hoje, eu trabalho com 13 turmas na escola municipal, 13 turmas. E eu trabalho, faço questão de trabalhar, e aí eu já vou antecipar, de repente, alguma pergunta que o senhor possa querer saber, eu trabalho do 6º ao 9º ano, e eu sempre tive essa preocupação de trabalhar do 6º ao 9º ano, porque eu gosto de ver a evolução do aluno.[...] eu sempre peço à diretora da minha escola para me colocar em todas as séries, para eu poder, não só ter a necessidade de estar sempre estudando, sempre me atualizando, e eu gosto de pegar diferentes conteúdos, não gosto de pegar só o mesmo conteúdo, porque isso aí é, de certo modo, também massificante (*sic*).

Sobre o diálogo-conversa no Ensino de História, poderíamos dizer que se trata de uma atitude não violenta, na medida em que pode transformar a realidade dos/as educandos/as e a do educador/a. Nesse movimento — em gerúndio —, a própria disciplina é reconfigurada na contingência do “entre-lugar” do tempo-espaco escolar. O professor Gilberto afirma:

Há momentos, em que só eu estou falando, mas há momentos em que os alunos participam e perguntam, e quando eles participam [...]. De fato, às vezes, na grande maioria das vezes, eles fazem perguntas ou fazem algumas considerações que são pertinentes e que me permitem olhar, de repente, por um ângulo que eu não olhei. [...]. Enfim, me permite trabalhar dentro do conteúdo algo que eu não tinha ainda afinado para aquele ponto, para aquela questão e ele ajuda até na própria construção da aula (*sic*).

A professora Clarissa destaca que sua autoria como docente é simultaneamente pessoal e coletiva, na medida em que é feita a partir de suas inquietações intelectuais, mas também contempla as realidades dos/as estudantes, para que possam reconhecer, na História, sua própria História. Não se trata, portanto, de uma criação unilateral, ao contrário, é uma autoria conscientemente atravessada pelo entorno e intencionalmente direcionada a ele, isto é, aos/as educandos/as, que também se tornam autores/as e “tradutores culturais”:

[...] autoria é algo que a gente precisa trabalhar com o aluno. É uma autoria, mas é uma autoria, eu vou dizer assim, com humildade, porque o caminho que você faz, a autoria, é um caminho mesmo, e até chegar lá você tem que construir uma ponte, a ponte é o quê? O documento, é você buscar essa informação. Não é uma autoria de acordar de manhã, eu quero pegar qualquer coisa e sair escrevendo, não. É uma autoria que tem muito de você naquilo, muito da sua pesquisa [...]. Então, nesse ponto, eu acho que o meu papel como professora, primeiro, é encantar esse menino. [...] o que eu mais quero na vida, que eles vejam as salas de aula, sentem para assistir e vejam a conexão, o que é isso tem a ver com nosso dia a dia. Saber ler uma imagem, saber... Então, assim, tem tudo a ver com a minha vida, porque eu construo a minha vida em função desse diálogo constante (*sic*).

A professora Clarissa enfatiza como a própria disciplina afeta a vida dos/as estudantes, negociando distâncias em um “terceiro espaço” de “tradução cultural” (Bhabha, 2012), que reconfigura e renova passado e presente como exercício de coautoria. Esse movimento também se configura como uma escolha ética, pois compreende que o diálogo-conversa possibilita um encontro que, por vezes, é doloroso, mas necessário para entender que História — do mundo, do Brasil e a deles/as — ainda está em construção:

É claro, o caminho, o conhecimento é construído, construído por eles e por mim. E eu digo sempre isso, eu estou sempre aprendendo com vocês. E aí, realmente, quando você fala de autora, sim, eu entendo que para cada desafio eu tenho que dar uma resposta, uma resposta autoral. Então, não existe essa possibilidade simplesmente de você estar reproduzindo o material que veio. E essa autoria eu gosto, mas a construção desse conhecimento está intimamente ligada à sua realidade. [...]. Então, assim, eu tenho meu papel, eu tenho que refazer, mas eu aprendo com eles. E eu imagino que essa autoria tem que passar pela vida deles, sabe? [...]. Então, acho que é por aí, mais ou menos, não é? Eu e eles, né? Se eles também forem autores, para mim está bom, porque a história é quem constrói. Quem é o agente da história? Quem constrói a história somos nós, né? (*sic*).

CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

Pensar o Ensino de História e a interculturalidade em gerúndio como um *continuum* de “tradução cultural”, que acontece em um “tempo-espaço de

fronteira”, convida-nos a refletir sobre seu potencial heurístico no momento de pesquisar com docentes que trabalham junto às confluências de significações tais como currículo, diferença e interculturalidade. Permitindo ver, nos muros que a tradição e a colonialidade impõem, brechas que ajudam a compreender que os/as docentes podem ser potencialmente produtores/as e autores/as do currículo e do conhecimento histórico escolar. Saberes que, as vezes, permanecem “encobertos” por uma tradição que reduz o/a professor/a à função de mero transmissor de conteúdo.

O diálogo-conversa, no Ensino de História e na Interculturalidade em gerúndio, aparece, nesse cenário, como um processo por meio do qual se experienciam outras formas de ver, pensar e agir no mundo, reconhecendo o “entre lugar” como um “tempo-espço de fronteira” no qual as identidades são afetadas, reconfiguradas e negociadas permanentemente. Trata-se de um diálogo-conversa contínuo, contingencial e parcial, como indicaram os/as docentes ao refletirem sobre sua autoria.

Refletir com os/as professores/as de História do Sul global é buscar, a partir de seus próprios saberes, representações e significações inacabadas, compreender, interpretar, recriar, apropriar-se — politicamente —, questionar, lutar e atuar contra os significantes que operam em um contexto globalizante que pretende ser culturalmente homogeneizante (Hall, 1998). Nesse contexto, multiplicam-se dispositivos que buscam restringir a autonomia docente, seja pelo monitoramento de câmeras nas salas de aula, pelo controle minucioso dos conteúdos curriculares ensinados e/ou pelas avaliações nacionais padronizadas que, anualmente, categorizam escolas e professores no Brasil e no Chile, materializando formas de colonialidade sustentadas por padrões de produção do conhecimento que ainda seguem uma régua norteamericanocentrada (Mignolo, 2015).⁷

Nesse mesmo cenário complexo, é possível trabalhar o Ensino de História e a Interculturalidade em gerúndio, como práticas de criação autoral e “tradução cultural”. É nesse “tempo-espço de fronteira” que se articulam os saberes da experiência dos/as docentes e dos/as estudantes, os saberes da disciplina, do território e do conhecimento histórico escolar.

Compreendido como um contínuo devir, o Ensino de História em gerúndio leva os/as docentes a optarem por uma formação permanente — que não é necessariamente institucional — que surge como um rizoma, atravessa-

do por buscas intelectuais e/ou pelas diferenças que há nas salas de aulas. Diferenças que também são atravessadas pelo Ensino de História, ao mesmo tempo que o próprio ensino é afetado por essas diferenças culturais, produzindo, nos “entre-lugares” e nos tempos-espacos fronteiricos do cotidiano escolar, aulas que produzem e traduzem — culturalmente — conteúdos, contextos, afetos e realidades que os/as estudantes trazem de suas casas.

Os/as professores/as, assim como os surfistas que, vistos de longe, parecem repetir os mesmos movimentos, de perto, revelam a singularidade de cada onda, de cada turma e de cada dia. A queda, por vezes inevitável, também compõe esse gerúndio de ser-sendo, de estar-se constituindo em um dever inacabado de identidades que se tecem coletivamente desde uma interculturalidade e um Ensino de História em gerúndio, que operam no “lugar de fronteira” entre a “tradução cultural”, a criação e a autoria docente.

REFERÊNCIAS

- BENGOA, José. *La emergencia indígena en América Latina*. 3. ed. rev. e aum. Chile: Fondo de Cultura Económica, 2016.
- BHABHA, Homi. *Nuevas minorías, nuevos derechos: notas sobre cosmopolitismos vernáculos*. Tradução: Hugo Salas. 1. ed. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2013b.
- BHABHA, Homi. *O bazar global e o clube dos cavalheiros ingleses: textos seletos*. Tradução: Teresa Dias Carneiro. Rio de Janeiro: Rocco LTDA, 2012.
- BHABHA, Homi. *O local da cultura*. Tradução: Myriam Ávila, Eliane Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. 2. ed. Belo Horizonte: UFMG, 2013a.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2008.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. 2017. Disponível em: <http://basenacional-comum.mec.gov.br/>. Acesso em: 31 ago. 2024.
- CAIMI, F. E. O que precisa saber um professor de história? *História & Ensino*, [S. l.], v. 21, n. 2, p. 105-124, 2015.
- CANDAU, Vera Maria (org.). *Didática, Interculturalidade e Formação de professores: desafios atuais*. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-Rio, 2020.

- CANDAU, Vera Maria Fernandes. Cotidiano escolar e práticas interculturais. *CADERNOS DE PESQUISA*, São Paulo, v. 46, n. 161, p. 802-820, jul. 2016.
- CERTEAU, Michel. *A invenção do cotidiano*. Tradução: Ephraim Ferreira Alves. 3. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.
- CORNEJO ORMEÑO, José Felipe. Interculturalidade em gerúndio e currículo no ensino de história com professores do Rio de Janeiro e Santiago do Chile. *Currículo sem Fronteiras*, v. 24, 2024.
- CUESTA-FERNÁNDEZ, Raimundo. La historia como disciplina escolar: génesis y metamorfosis del conocimiento histórico en las aulas. In: FORCADELL, Carlos; PEIRÓ, Ignacio (coord.). *Lecturas de la Historia: Nueve reflexiones sobre Historia de la Historiografía*. Zaragoza: Institución «Fernando El Católico» (C.S.I.C.), 2001. p. 221-254.
- DELEUZE, Gilles. *Diferença e Repetição*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.
- DELEUZE, Gilles. *Foucault*. Tradução: Miguel Morey. 1. ed. Barcelona, Espanha: Editorial Paidós Ibérica, 1987.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é a filosofia?* Tradução: Bento Padro Jr, Alberto Alonso Muñoz. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.
- DERRIDA, Jacques. *De la gramatología*. Tradução: Oscar Del Barco, Conrado Ceretti. 4. ed. México D.F.: Siglo Veintiuno Editores, 1986.
- DRELICH, D. F. V.; RUSSO, K. Entre a Selva, a Costa e a Serra: a Educação Intercultural e o Reconhecimento das Diferenças no Peru. In: CANDAU, Vera (org.). *Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009. p. 174-197.
- DUSSEL, Enrique. *1492 El encubrimiento del otro: hacia el origen del “mito de la modernidad”*. La Paz: Plural Editores, 1994.
- FOUCAULT, Michel. *A Ordem do Discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970*. 19. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Tradução: Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.
- FOUCAULT, Michel. *O homem e o discurso (a arqueologia de Michel Foucault)*. Rio de Janeiro: Edições Tempo Brasileiro Ltda., 1971.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução: Tomáz Tadeu da Silva. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

- HALL, Stuart. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Tradução: Adelaide La Guardia Resende et al. 1. ed. atual. Belo Horizonte: UFMG (Humanitas), 2009.
- LACLAU, Ernesto. *Debates y combates: por un nuevo horizonte de la política*. Tradução: Miguel Cañadas, Ernesto Laclau, Leonel Livchitz. Madrid, Espanha: Fondo de Cultura Económica, 2008.
- LACLAU, Ernesto. *Emancipação e diferença*. Coordenação e revisão técnica geral: Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.
- MATTOS, Ilmar Rohloff de. “Mas não somente assim!” Leitores, autores, aulas como texto e o ensino-aprendizagem de História. *Tempo*, Niterói, v. 21, 2015.
- MATURANA, Humberto. *Emociones y lenguaje en la educación y en la política*. Santiago de Chile: Editorial Planeta Chilena S. A., 2020.
- MATURANA, Humberto; VERDEN-ZOLLER, Gerda. *Amor y juego: fundamentos olvidados de lo humano*. 7. ed. rev. Chile: J. C. Saéz Editor, 2017.
- MIGNOLO, Walter. *Habitar la frontera: sentir y pensar la descolonialidad* (antología, 1999–2014). 1. ed. Barcelona: CIDOB, 2015.
- MINEDUC. Ministerio de Educación. *Bases Curriculares*. Santiago, Chile, 2015. Disponível em: https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-37136_bases.pdf. Acesso em: 31 ago. 2024
- MONTEIRO, A. M. F. C.; RALEJO, A. S. Professores marcantes e a questão do sujeito: saberes e autoria no fazer curricular. In: *Anais do XI Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História*. Faculdade de Educação/UFRJ/Associação Brasileira de Ensino de História – ABEH, 2018.
- MONTEIRO, Ana Maria F. C. Os saberes dos professores sobre os conhecimentos que ensinam: trajetórias de pesquisa em Ensino de História. In: MONTEIRO, Ana Maria F. C.; RALEJO, Adriana S. (org.). *Cartografias da pesquisa em Ensino de História*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2019a.
- MONTEIRO, Ana Maria F. C.; PENNA, Fernando de Araujo. Ensino de História: saberes em lugar de fronteira. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 191-211, jan./abr. 2011.
- MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Currículo e docência: ensino de história entre tradições e inovações 1985–1995. In: *ANPUH - BRASIL – 30. SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA*, 2019, Recife. Anais [...]. Recife: [s. n.], 2019b. 2 p.
- MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. *Professores de história: entre saberes e práticas*. 2. ed. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007a.
- MONTEIRO, Ana Maria. *Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas*. Ana Maria F. C. Monteiro, Arlette Medeiros Gasparello, Marcelo de Souza Magalhães (orgs.). Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2007b.

- MONTEIRO, Ana Maria. Narrativa e narradores no ensino de história. In: MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (org.). *Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas*. 3. ed. Rio de Janeiro: FAPERJ; Mauad, 2012. p. 119-135.
- MOUFFE, Chantal. *Sobre o político*. Tradução: Fernando Santos. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2015.
- OLIVEIRA, S. R. F. D. E.; CAIMI, F. E. Vitória da tradição ou resistência da inovação: o Ensino de História entre a BNCC, o PNLD e a Escola. *Educar em Revista*, v. 37, p. e77041, 2021.
- PÉREZ PEZOA, Diego. *Gabriel Salazar: una “experiencia histórica”*: una reflexión post-histórica a la representación historiográfica del “bajo pueblo”. 2011. 127 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em História com menção em Estudos Culturais) – Escuela de Historia, Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago, 2011.
- PINTO, Julio. *Julio Pinto, historiador*: Los libros de historia deben responder a criterios de calidad que no apuntan en la misma dirección. 2016. Disponível em: <https://www.latercera.com/culto/2016/12/21/julio-pinto-historiador-los-libros-de-historia-deben-responder-a-criterios-de-calidad-que-no-apuntan-en-la-misma-direccion/>. Acesso em: 5 jun. 2025.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (eds.). *Epistemologías del sur (Perspectivas)*. Madrid: Akal, S.A., 2014. Parte 1. Traduzido por Antonio Aguiló.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, Edgardo (coord.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales: perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2000. p. 201-246.
- RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen Sanches. É possível a conversa como metodologia de pesquisa? In: RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen Sanches (org.). *Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?* 2. ed. Rio de Janeiro: Ayvu, 2023. v. 1, cap. 7, p. 163-180.
- SALAZAR, Gabriel. *Del poder constituyente de asalariados e intelectuales*: (Chile, siglos XX y XXI). Santiago: LOM, 2009.
- SAMPAIO, Carmen Sanches; RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de. Conversa como metodologia de pesquisa: uma metodologia menor? In: RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen Sanches (org.). *Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?* 2. ed. Rio de Janeiro: Ayvu, 2023. v. 1, cap. 1, p. 21-40.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. História do ensino de história no

- Brasil: uma proposta de periodização. *Revista História da Educação*, v. 16, n. 37, p. 73-91, 2012.
- SKILAR, Carlos. Elogio à conversa: (em forma de convite à leitura). In: RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen Sanches (org.). *Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?* 2. ed. Rio de Janeiro: Ayvu, 2023. v. 1, p. 11-20.
- TUBINO, Fidel. La interculturalidad crítica como proyecto ético-político. *Encuentro continental de educadores agustinos*, Lima, jan. 2005, p. 24-28.
- WALSH, Catherine. *Agrietar la uni-versidad: reflexiones interculturales y decoloniales por/para la vida*. Santiago de Querétaro, México: Lengua de Gato Ediciones, 2023.
- WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera (org.). *Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. 1. ed. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009. cap. 1, p. 12-42.
- WALSH, Catherine. *La interculturalidad en la Educación*. Lima: Ministerio de Educación, 2005. 74 p.

NOTAS

¹ O gerúndio é uma forma nominal do verbo que indica uma ação contínua que está em andamento. Caracteriza-se por terminar em “ndo”. É interessante perceber que tanto em português do Brasil como no espanhol do Chile, o gerúndio é bastante utilizado, como por exemplo: “estou chegando”, diferente do português de Portugal que diria: “estou a chegar”.

² A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética da Plataforma Brasil, em 01/04/2024, com CAAE: 78894824.8.0000.5582, tendo sido devidamente aprovada. As entrevistas foram realizadas pela plataforma Zoom, com três docentes do Município do Rio de Janeiro (Brasil), e três docentes do Município de Ñuñoa (Chile). Os nomes dos/as professores/as foram alterados a fim de garantir o anonimato. As transcrições foram realizadas com o auxílio da ferramenta de Inteligência Artificial TL; DV.

³ Abya Yala significa “terra madura” para os Cuna, povo originário do Panamá, quando se referem ao território e às nações indígenas das Américas.

⁴ É importante salientar que, neste trabalho, o conceito de “diversidade” será tomado como um significante político que, na América Latina, tem desempenhado um papel de vanguarda nas lutas contra a colonialidade. Nesse sentido, questiona-se a leitura feita por Bhabha (2013a), segundo a qual a “diversidade” seria um conceito que essencializa as culturas. Assim, a “diversidade”, neste artigo, tem uma perspectiva de luta política e, simultaneamente, uma significação que questiona os essencialismos identitários e culturais, como o faz o significante “diferença”. Embora o termo “diferença” seja marcadamente um conceito filo-

sófico, operado, por exemplo, por Derrida (1986) e Deleuze (2022), aqui o abordamos, simultaneamente, com o significante “diversidade”, a partir da noção de “diferença cultural”, desenvolvida por Homi Bhabha (2012; 2013a, 2013b) e Stuart Hall (2009). Trata-se, portanto, de dois significantes híbridos e não essencialistas, dotados de um forte potencial heurístico, rizomático e político para pensar as lutas políticas contra as tentativas de homogeneização e hegemonia cultural marcadas pela colonialidade, mas sem o viés essencialista.

⁵ A interculturalidade, em termos de organismos internacionais e nacionais, continua na linha de ser enxergada como funcional, focada principalmente nas demandas indígenas e afrodescendentes — de forma multiétnica e plurilinguística —, desde uma lógica multicultural do capitalismo transnacional (Walsh, 2005, p. 16-17) que não questiona o *status quo*, senão que se adapta para “incluir” dentro da colonialidade. Desde uma perspectiva crítica, Drelich e Russo (2009) analisam essas políticas interculturais dos organismos internacionais e nacionais como medidas “funcionais” ao sistema dominante, já que são influenciadas e financiadas por organismos multilaterais como o Banco Mundial e organizações de cooperação internacional como a Unesco: “Nesse sentido, a palavra interculturalidade perde seu horizonte crítico, transformador e gerador de processos político-culturais em que justiça social e cultural se articulem” (Drelich; Russo, 2009, p. 193).

⁶ Com o intuito de preservar o diálogo e a conversa intercultural, optou-se por manter os depoimentos dos/as professores/as chilenos/as em espanhol. Esta escolha reflete um dos objetivos da pesquisa: promover o diálogo em português e espanhol.

⁷ Para aprofundamento da temática, recomenda-se a leitura do artigo “Interculturalidade em Gerúndio e currículo no ensino de história com professores do Rio de Janeiro e Santiago do Chile” (Cornejo Ormeño, 2024), no qual se analisa a colonialidade presente nos currículos nacionais do Brasil e do Chile, bem como as táticas mobilizadas pelos/as docentes para subverter essas lógicas.

Submetido em: 25 de junho de 2025.

Aceito em: 27 de fevereiro de 2026.

