



UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA
INSTITUTO LATINO-AMERICANO DE ARTE, CULTURA E HISTÓRIA
Curso de História - Licenciatura

Ensino de História e Cultura Andina: a música como prática pedagógica

Thalyta Sousa Costa¹

Orientadora: Profa. Dra. Juliana Pirola da Conceição Balestra²

Coorientador: Prof. Me. Félix Ceneviva Eid³

RESUMO:

O presente artigo tem como principal objeto de estudo uma experiência de aula oficina de História, que foi realizada no Colégio Flávio Warken, na cidade de Foz do Iguaçu-PR. A aula oficina em questão é parte fundamental desta pesquisa, e teve como eixo temático a História Andina contada através da Música. Trata-se, ao mesmo tempo, de uma aula de História e de uma oficina de Sikus, importante instrumento musical que atravessa a História e a Cultura andina. O recorte geográfico, cultural e histórico da aula foi a Costa do Peru, onde existiu a cultura Moche, no ano de aproximadamente 200 a. C. até o ano 700 d. C. O Ensino de História no Brasil apresenta algumas problemáticas relacionadas a história dos povos originários da América Latina. O artigo trata, portanto, de uma análise necessária, com o objetivo de fomentar uma discussão crítica ao âmbito escolar, pedagógico e metodológico que influenciam as maneiras de produzir, ensinar e aprender história. Para tanto, foi utilizada uma bibliografia que possibilitou debruçar-se no mundo teórico das Pedagogias Decoloniais, além da pesquisa de campo, que evidencia o caráter descritivo, exploratório e crítico desta pesquisa.

Palavras-chave: Ensino de História, Música, aula-oficina, Pedagogias Decoloniais.

¹ Formanda do Curso de História – Licenciatura em ILAACH/UNILA. Email: costathalyta0@gmail.com

² Doutora em Educação. Professora do Curso de História – Licenciatura em ILAACH/UNILA. Email: juliana.balestra@unila.edu.br.

³ Mestre em Música - musicologia/etnomusicologia - Professor do Curso de Música em ILAACH/UNILA. Email: felix.eid@unila.edu.br

RESUMEN:

Este artículo tiene como principal objeto de estudio una experiencia de un taller de historia, que se realizó en el Colégio Flávio Warken, en la ciudad de Foz do Iguaçu-PR. La clase de taller en cuestión es una parte fundamental de esta investigación, y tuvo como eje temático la historia andina contada a través de la música. Al mismo tiempo, es una clase de historia y un taller de Sikus, importante instrumento musical que atraviesa la historia y la cultura andina. El corte geográfico, cultural e histórico de la clase fue la costa del Perú, donde existía la cultura Moche, en el año de aproximadamente 200 a. C. hasta el año 700 d. C. La enseñanza de la Historia en Brasil presenta algunos problemas relacionados con la historia de los pueblos originarios de América Latina. Por lo tanto, el artículo aborda un análisis necesario, con el objetivo de fomentar una discusión crítica al ámbito escolar, pedagógico y metodológico que influya en las formas de producción, enseñanza y aprendizaje de la historia. Para esto, se utilizó una bibliografía que nos permitió analizar el mundo teórico de las pedagogías decoloniales, además de la investigación de campo, que muestra el carácter descriptivo, exploratorio y crítico de esta investigación.

Palabras-clave: Enseñanza de Historia, Música, Clase-Taller, Pedagogías Decoloniales

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho é resultado de uma experiência pedagógica desenvolvida pelo Projeto de Extensão “Milpa - Músicas y Danzas de América Latina”, vinculado à Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), localizada na cidade de Foz do Iguaçu, no Estado do Paraná, fronteira trinacional entre Brasil, Paraguai e Argentina. O projeto é coordenado pelo Professor Félix Eid e desde 2015 promove experiências que valorizam os saberes e as práticas culturais populares e tradicionais da América Latina, por meio de apresentações culturais e oficinas ministradas em diferentes instituições educativas da fronteira e, quando é possível, além dela.

A participação no grupo permitiu observar como diferentes recursos e linguagens podem despertar sensibilidades sobre aspectos de nossa própria história, até então por mim desconhecida. Por isso, ao finalizar minha formação como professora de História busquei articular as experiências do projeto com o exercício docente, incluindo a música como estratégia e conteúdo de ensino de História da América Latina. A iniciativa se materializou em uma oficina ofertada em outubro de 2019 aos estudantes do Colégio Estadual Professor Flávio Warken, do bairro Vila C da cidade de Foz do Iguaçu, na qual foram mobilizados conhecimentos sobre o

instrumento musical de sopro Sikus e sobre a cultura andina Moche, que viveu no período denominado como “*Intermedio Temprano*”⁴ (entre 200 a.C e 700 d.C.), na região dos Andes onde hoje está localizada a cidade de Libertad, na costa do Peru.

A intenção deste trabalho é, portanto, refletir sobre esta experiência e propor vivências de ensino que considerem a história dos povos originários a partir de suas próprias linguagens. A metodologia utilizada foi a aula-oficina e as referências mobilizadas estão relacionadas às propostas da pedagogia decolonial, especialmente os trabalhos de Catherine Walsh (2013, p. 28), que destaca a importância de se praticar maneiras de “*estar, ser, sentir, existir, hacer, pensar, mirar, escuchar y saber de otro modo*”, que envolvam uma pedagogia “*de carácter, horizonte e intento decolonial*”.

Nos tópicos seguintes serão apresentadas a proposta do grupo, a oficina de Sikus realizada, os conhecimentos mobilizados e os resultados obtidos. Na sequência, analisaremos como a história dos povos originários está prevista para ser ensinada em documentos curriculares oficiais do Brasil, problematizando as presenças, ausências e estereótipos relacionados. Por fim, destacaremos a oficina realizada como um contraponto às propostas vigentes para o ensino de História.

Neste trabalho, escrevo tanto como pesquisadora como integrante do grupo, na intenção de relacionar as aprendizagens e experiências promovidas com o ensino de História da América Latina. José Perez de Arce (2004, p. 193), importante etnomusicólogo chileno, trabalha a música desde perspectivas arqueológicas, etnográficas e históricas, e insiste que “*através do estudo de instrumentos musicais podemos conhecer parte da história do passado*”. É justamente com a proposta de conhecer a história através da música que surge esta pesquisa. E não apenas conhecê-la, mas também transformá-la em plano de ensino, em aula, em material didático, e assim promover o conhecimento da história antiga dos povos originários na escola, de forma mais intercultural, horizontal e decolonial.

1. O PROJETO “MILPA- MÚSICAS Y DANZAS DE AMÉRICA LATINA”

⁴ *Intermedio Temprano* é um dos períodos organizados na tabela de periodização proposta pelo arqueólogo norte-americano John Rowe no ano de 1969 para designar diferentes períodos de existência das civilizações andinas.

O Projeto Milpa iniciou a sua trajetória no ano de 2015 e permanece em atuação, com o objetivo de promover experiências artísticas e culturais que valorizem os saberes e práticas culturais, populares e tradicionais da América Latina, incorporando diversas dimensões e possibilidades que a música e a dança podem oferecer. O nome Milpa, que na língua nahuatl significa parcela semeada, é um agroecossistema mesoamericano que combina principalmente milho, feijão e cabaça, elementos que aproveitam de maneira complementar os diferentes recursos como água, luz e solo, gerando ao mesmo tempo benefícios a todo o ecossistema. Assim, o conceito é usado no grupo para representar os saberes tradicionais, a complementariedade e a interculturalidade. Inicialmente, o nome do projeto destacava apenas de “Músicas de América Latina” e, posteriormente, foi acrescentado “*danzas*” ao seu nome. Esta mudança é parte de uma concepção que busca não hierarquizar os diferentes saberes, pois o grupo trabalha com uma perspectiva que abrange tanto a mente quanto o corpo. A dança (movimento, corpo) é, portanto, prática fundamental presente no grupo, e não está em um patamar menos importante que a teoria musical escrita (intelectualidade, mente). Além disso, cabe destacar que a articulação entre corpo e cabeça está presente na cosmovisão dos povos originários da América Latina. Neste sentido, o projeto deixa clara a sua missão de descolonizar os saberes e promover uma igualdade entre o saber acadêmico e o saberes tradicionais/populares.

Sabe-se que a academia, principalmente nos países que um dia foram colônia europeia, está inserida dentro de um modelo eurocêntrico. Este modelo atinge todas as dimensões e áreas do conhecimento, sejam elas estruturais, metodológicas, teóricas, das áreas de humanas ou de exatas. A academia é uma reprodução da sociedade que também é eurocêntrica e ocidentalizada em consequência dos largos séculos de colonização europeia. Nem todos os espaços, porém, são passivos diante desta realidade. Na América Latina, lugar desde o qual escreve-se este artigo, existem muitas autoras e autores que reivindicam, através da pesquisa acadêmica e do engajamento social, saberes e modelos pedagógicos alternativos, que perpassam e propõem reflexões em todas as camadas vigentes da sociedade latino-americana (econômica, social, política e educativa). Estas propostas convergem com o pensamento de diversos autores que pensam *desde e para* a América Latina.

A proposta do grupo fundamenta-se teoricamente em alguns conceitos chaves, como por exemplo a *ecologia dos saberes* que, segundo Boaventura de Sousa Santos:

Consiste en la promoción de diálogos entre el saber científico y humanístico que la universidad produce y los saberes legos, populares, tradicionales, urbanos, campesinos, provincianos, de culturas no occidentales (indígenas, de origen africano, oriental, etc) (SOUSA, 2009. p. 60 apud EID, 2019. p. 06).

Seguindo a concepção de Santos (2009), fica ainda mais clara a proposta do grupo em imbricar diferentes saberes e, assim, auxiliar no conhecimento de todos os envolvidos com o grupo, interna e externamente.

En línea con estos objetivos , este proyecto contribuye con la formación de seres humanos comprometidos con la integración cultural de América Latina, empezando con la integración entre las y los integrantes del proyecto, a partir del conocimiento, reconocimiento y valoración de nuestra diversidad cultural. De esta manera, el proyecto también dialoga directamente con la propuesta pedagógica de la UNILA, que se basa en la “riqueza y diversidad cultural de los estudiantes y profesores”, y “fortalece la vocación integradora de la institución” (EID, 2019. p. 02.).

O grupo adota uma metodologia de trabalho que busca atravessar, ao mesmo tempo, a Universidade e a comunidade na qual esta Universidade está inserida. Por isso, o projeto se apresenta como uma “ação de extensão”, pois possibilita o cruzamento de fronteiras delimitadas pelo saber acadêmico, pelas paredes institucionais e por trabalhos que privilegiam, sobretudo, a escrita acadêmica. Essas fronteiras são ultrapassadas quando a Universidade sai do seu espaço de conforto e busca espaços outros que desafiam o pensamento formal academicista. Em outras palavras, a Universidade *estende-se*, literalmente.

Várias ações são promovidas pelo grupo à comunidade externa regional. Tudo começa com a formação intercultural e interdisciplinar do grupo, desde as práticas musicais até os aspectos culturais e históricos que conformam estas práticas. Posteriormente, quando os integrantes estão familiarizados com a proposta do grupo, organiza-se oficinas musicais, apresentações e demais propostas de eventos, que visam elencar o conjunto de práticas e saberes apreendidos ao longo dos ensaios musicais e das pesquisas desenvolvidas. Em todas estas propostas é evidente o comprometimento do grupo com o contexto cultural e histórico do gênero musical trabalhado, bem como dos sujeitos protagonistas destas histórias. Alguns dos gêneros trabalhados são: Huayno, Cumbia, Son Jarocho, Tinku, Coco, Sikureadas, entre outros - de diferentes partes da América Latina. Para esta pesquisa, delimitou-se como foco a Sikureada enquanto expressão cultural andina da cultura Moche, que utiliza um instrumento de sopro chamado Siku e que mobiliza um amplo conhecimento histórico e cultural andino da

antiguidade do período *Intermedio Temprano*, o que oferece inúmeras possibilidades para o ensino de História em contexto escolar.

2. A SIKUREADA E A CULTURA MOCHE

Muitos povos antigos que habitaram o território andino ao qual chamamos de América Latina, produziam e tocavam Sikus. Siku, Sikuri e Sikureadas são, respectivamente, as formas de denominar o instrumento musical em si, o sujeito que o toca e o grupo que toca o instrumento em conjunto. Este instrumento pode ser chamado de diferentes maneiras, a depender da região e cultura à qual ele se refere. Os três nomes mais conhecidos são: Zampoña, Antara e Siku. Na atualidade, o Siku permanece sendo protagonista de festas populares e tradicionais, principalmente no Peru, na Bolívia e no Chile.

Américo Valencia Chacón (1982), importante musicólogo peruano, desenvolveu ao longo da sua vida inúmeras pesquisas relacionadas aos povos do antigo Peru e às conformações estruturais musicais destes povos. O Siku foi e continua sendo um importante instrumento dentro de várias culturas. Na antiguidade, algumas culturas andinas antigas não apenas produziam e tocavam Sikus, como também o incorporavam aos seus rituais, incorporação esta que segue existindo. Algumas dessas culturas, como por exemplo a cultura Moche, foram pesquisadas por Chacón, que deu visibilidade tanto para os estudos musicológicos sobre estes povos, quanto para os estudos históricos e antropológicos acerca do tema.

A cultura Moche viveu entre os anos 200 a.C. e 700 d.C. (*Horizonte Intermedio Temprano*). Alguns nomes são usados para se referir ao povo Moche, dentre eles destacam-se *Moche*, *Muchic* ou *Proto Chimú* (CHACÓN, 1982). Os estudos sobre esse povo demarcam cinco fases principais de seu desenvolvimento a partir dos tipos de cerâmica, técnicas de esculturas e mudanças de gerações ou influências de outras culturas originárias. É importante ressaltar que os Mochicas dominavam técnicas de escultura muito complexas existentes e conservadas até os dias atuais em museus tanto no Peru, como na Alemanha⁵. A través da arte,

⁵ Em Berlim, na Alemanha, ocorreu uma exposição intitulada “*Principio Potosí*”. Esta exposição foi alvo de muitas críticas veiculadas principalmente por Silvia Rivera Cusicanqui após esta ter sido convidada para o projeto da referida exposição e, posteriormente, ter se retirado do projeto por inúmeras questões, o que resultou em uma outra mostra organizada por ela e pelo coletivo “Ch’ixi” intitulada “*El Principio Potosí Reverso*”, publicada no ano de 2010, da qual falaremos um pouco sobre mais adiante.

os Mochicas representaram em detalhes os seus costumes, seus rituais, suas vestimentas, sua cosmovisão, o mundo e a natureza ao seu redor, além do cotidiano como um todo. Assim, foi possível estabelecer um vínculo de acesso com a história dos Mochicas, bem como com a presença musical do Siku. É possível observar em grande parte das esculturas mochicas os personagens representados tocando Sikus de maneira dialogada e bastante semelhante à maneira como se toca o instrumento na atualidade:



Figura 1: Reprodución de: Kutscher (1955: Lámina 57) - Vaso Moche existente en el Museo Etnológico de Berlin: Altura 21.5 cm en cuyo motivo escultórico representa a una pareja de “despellejados” tocando el “Siku” (CHACÓN, 1982. p. 37)

Na imagem pode-se observar uma dupla de Sikuris com aspecto esquelético. A estes, foi dado o nome de “*despellejados*” (ou *despelados* em português). Chacón (1982) explica que talvez estes personagens representassem apenas o mundo dos mortos na visão dos Mochicas. Sem embargo, há também a tese de que estes personagens realmente existiram (nota Dr. Jiménez Borja apud CHACÓN, 1982), visto que muitas das esculturas apresentam um relevo no rosto, evidenciando o limite entre a pele arrancada e a pele viva, que permanecia aparente.

Os “*despellejados*”, ainda seguindo a tese de que existiram e não eram apenas uma representação do mundo dos mortos, tinham alguns órgãos do rosto retirados, como os olhos, as pálpebras, o nariz e os lábios, deixando à vista seus dentes. Acerca dos *despellejados*, Chacón (1982) completa:

Sean lo que fuera, lo cierto es que constituían todo un linaje de hombres y mujeres que realizaban, también, actividades diversas como la danza y la música; en cuyo caso, los principales instrumentos musicales que tenían eran flautas de pan (CHACÓN, 1982. p. 30).

O Siku é um instrumento composto por duas partes e sua lógica consiste no princípio do diálogo, ou seja, há que haver mais de uma pessoa para tocar as duas partes do instrumento em diálogo. Um único instrumento (constando de suas duas partes), não deve ser tocado de maneira individual (as duas partes por uma mesma pessoa), ao contrário do que se observa com frequência.

Além dos Mochicas outros povos também tiveram o Siku como um instrumento cultural e ritualístico importante. Um exemplo disto é a cultura Nasca que viveu no período correspondente a parte do período de existência da cultura Moche, entre 200 e 600 d.C. Segundo Chacón (1982), ao contrário da cultura Moche, a principal evidência da relação dos Nascas com a Flauta de Pan não são as esculturas, mas sim as 537 tumbas descobertas em expedições realizadas entre os anos de 1927 e 1928, onde foram encontradas, junto às tumbas, diversas Flautas de Pan feitas de cerâmica. Em muitas outras culturas andinas da antiguidade foram identificadas as Flautas de Pan (*Sikus, Antaras, Zampoñas*), culturas estas que compõem um conjunto bastante amplo de as particularidades e similaridades relacionadas às formas de tocar as Flautas de Pan e as diversas configurações de contextos onde estas estavam inseridas.

Destacar essas especificidades relacionais entre a música e os instrumentos musicais na abordagem dos povos andinos, é fundamental para que se possa reconhecer e contextualizar a nossa própria história, para além do que os currículos oficiais prescrevem sobre os povos originários. Essa foi a perspectiva que orientou o desenvolvimento da oficina aplicada, como será descrito a seguir.

3. “OFICINA DE SIKUS”

A Oficina de Sikus, destacada neste artigo, foi realizada no mês de outubro de 2019 no auditório do Colégio Estadual Professor Flávio Warken, aberta a todos os interessados da

comunidade interna e externa da escola. Ao todo, estiveram envolvidas 16 pessoas, sendo 6 participantes e 10 integrantes do Projeto. Apesar de ter tido um público menor do que o esperado, a experiência estabeleceu um importante vínculo com a escola, desde diretores, coordenadores, professores, alunos e até pessoas da comunidade externa da escola.

Metodologicamente, a oficina foi conduzida por mim e dividiu-se em duas partes. A primeira parte foi destinada à historicização do Siku com informações sobre a sua origem simultânea em várias partes diferentes do mundo, bem como sua anatomia, como ele é construído e tocado, principalmente a questão sobre seu caráter dialógico, que foi alterado com a invasão espanhola no território e os consequentes processos culturais envolvendo os invasores europeus e os nativos Incas (que também faziam uso do Siku). Neste processo, as duas partes do Siku passaram a ser tocadas por uma só pessoa. Ou seja, o caráter dialógico da escuta mútua, do sentido ritualístico e comunitário (característica de diversas culturas andinas), foi alterado e o instrumento passou a ser tocado também de maneira individual, não comunitária, descaracterizando seu uso inicial.

Em seguida, foi apresentada a história do Povo Moche e a sua relação com o instrumento musical que todos iríamos tocar posteriormente, na segunda parte. Foi feita uma exposição imagética da riqueza artística e cultural produzida ao longo de séculos pelo povo Moche, suas cerâmicas, esculturas de argila e, claro, as representações musicais em evidência nas imagens apresentadas. Ao longo de toda a apresentação destacou-se a importância de termos acesso à essa história, à História dos Povos originários da América Latina, bem como nos apropriarmos desta história para que ela não fique nos museus europeus, longe de seu contexto e real significado, como foi o caso da mostra “Princípio Potosí”, na Casa das Culturas do mundo em Berlin, Alemanha, caso este que será explicado mais adiante.

Através das imagens das esculturas de argila e dos vasos de cerâmica foi possível discutir com os participantes as três teorias sobre os “*despellejados*”, algumas leituras sobre a cosmovisão do povo Moche, as diferentes fases da cultura Mochica, a complexidade dos seus sistemas musicais dialogados, ritualísticos e de sobrevivência, bem como as possíveis causas de seu desaparecimento. Na sequência, o professor peruano Ladislao Landa⁶, que compõe o grupo Milpa, contextualizou o Siku e os Sikuris na cultura Andina atual, destacando que na

⁶ Ladisao Homar Landa Vasquez é antropólogo e desempenha a função de docente no Curso de Filosofia da Unila. Além disso, é coordenador adjunto do Projeto Milpa e colabora para o desenvolvimento das atividades realizadas pelo projeto.

década de 1980 houve um resgate importante da tradição de Sikuris e as Sikureadas passaram a retomar sua força e importância depois de terem passado de algum tempo adormecidas. A primeira parte foi encerrada com algumas perguntas e curiosidades sobre o povo Moche e com comentários de uma professora de História da escola sobre a importância deste tipo de atividade, tanto para o Colégio como para a comunidade como um todo, especialmente pelo enriquecimento da aprendizagem histórica. Além disso, ela sugeriu a possibilidade de abrir oficinas futuras, quiçá sobre a cultura de outros povos originários ou sobre os demais gêneros musicais latino-americanos trabalhados pelo Projeto Milpa.

Na segunda parte da oficina, que foi realizada na quadra de esportes da escola, foi disponibilizado um Siku para cada participante e realizados alguns exercícios musicais sobre como soprar o Siku, como contar os tubos e também como ler a escrita musical do Siku⁷. O seguimento das etapas resultaram na aprendizagem de uma das músicas do repertório da Sikureada chamada “*Pueblo de mi Huaycho*” (2015). A escrita musical utilizada e a letra da música podem ser observados abaixo:

Adiós pueblo de mi huaycho
sikureada

Sikus

⁷ Tradicionalmente os Sikus são ensinados-transmitidos pela oralidade, mas que para fins didáticos em outros contextos utiliza-se uma forma de notação.

Adios pueblo de mi huaycho
Pueblo donde yo he nacido (bis)
Adiós casita querida ya me voy, ya
me estoy yendo (bis)
Huaycheñita ya me voy,
ya me estoy yendo (bis)
Sikus
Por qué mi sikuri llora
siendo cañita vacía (bis)
Cómo no he de llorar yo si me quitan
lo que es mío (bis)
Huaycheñita si me quitan lo que
es mío (bis) Sikus

A música foi ensaiada de maneira dialogada em subgrupos e, posteriormente, tocada, cantada e dançada por todos os participantes em círculo, o que possibilitou a aproximação e a vivência do conhecimento histórico adquirido na primeira parte da oficina sobre a cultura Moche, que também tocava Sikus de maneira dialogada e acompanhado de danças em círculo.

Ao considerar o contexto em que foi realizada a oficina (escolar, comunitário, numa região fronteiriça marcada por processos históricos sobre a construção da Usina Hidrelétrica de Itaipu em detrimento da ocupação territorial dos povos guaranis)⁸ deve-se considerar também a importância de se trabalhar com temas que envolvam a história do povos originários da região dentro das instituições de ensino, com o intuito de dar voz para estes sujeitos históricos muitas vezes inferiorizados e proporcionar debates que problematizem as questões temporais e territoriais do contexto regional. Esta história pode estar relacionada tanto com um passado “pré-colonial” como com processos que envolvam as colonizações, a evangelização jesuítica que foi muito evidente na região, bem como as consequências disso no presente. Este trabalho não tem o objetivo de se debruçar sobre a história dos povos guaranis da região, mas este exemplo pode servir para reflexão sobre a sua importância, bem como para a possibilidade de inspirar oficinas futuras.

4. HISTÓRIA E CULTURA ANDINA NO ENSINO DE HISTÓRIA

⁸ Sobre este assunto ver AVÁ-GUARANI: a construção de Itaipu e os direitos territoriais, 2019, disponível em: <http://www.mpf.mp.br/pgr/documentos/livro-versao-web-comprimida-ava-guarani-1.pdf>

Conhecer a história e a cultura dos povos originários andinos permanece um desafio para os latino-americanos no presente, principalmente porque os vestígios encontrados nem sempre são suficientes para se produzir o que a academia chama de historiografia, e depois, porque os povos considerados “subalternizados”, não são tema de interesse recorrente. Isto quer dizer que, no âmbito da História considerada “Universal”, existem algumas histórias que não são contadas/valorizadas. Trata-se de encobrir o *outro* enquanto cultura, história, língua, território e cosmovisão. Esta categoria de *outro*, refere-se a todo aquele que não é europeu, ou que é um “não-europeu” (DUSSEL, 1994) e aplica-se às culturas consideradas subalternas das demais regiões do planeta. Henrique Dussel (1994), em sua conhecida tese sobre o mito da modernidade intitulada originalmente como “*El encubrimiento del Otro*”, destaca:

La Modernidad se originó en las ciudades europeas medievales, libres, centros de enorme creatividad. Pero "nació" cuando Europa pudo confrontarse con "el Otro" y controlarlo, vencerlo, violentarlo; cuando pudo definirse como un "ego" descubridor, conquistador, colonizador de la Alteridad constitutiva de la misma Modernidad. De todas maneras, ese Otro no fue "des-cubierto" como Otro, sino que fue "en-cubierto" como "lo Mismo" que Europa ya era desde siempre. De manera que 1492 será el momento del "nacimiento" de la Modernidad como concepto, el momento concreto del "origen" de un "mito" de violencia sacrificial muy particular y, al mismo tiempo, un proceso de "encubrimiento" de lo no-europeo (DUSSEL, 1994, p. 8).

A história andina, tal como pode ser acessada hoje, está inserida dentro de uma espécie de “sistema-mundo”⁹, que prioriza uma visão de mundo ocidental e impõe hierarquias que produzem desigualdades sociais para os povos considerados “subalternos”. Estas desigualdades se refletem no exercício profissional da história, em como a história é contada, por quem é contada, para quê e para quem. No âmbito educacional, essas hierarquias e desigualdades se manifestam nos currículos, leis educacionais e no cotidiano escolar, que serão analisados também mais adiante.

Ao referir-se à história antiga dos povos originários em geral, os termos utilizados nesses documentos insistem em demarcar a perspectiva europeia enquanto marco temporal universal. A história andina, neste sentido, é sempre nomeada como pré-alguma coisa. Exemplos: pré-

⁹ Teoria formulada por Immanuel Wallerstein (1930-2019), onde ele situa o mundo dentro de um sistema estrutural capitalista que o divide em uma hierarquia caracterizada principalmente pelo centro, periferia e semi-periferia.

hispânica, pré-colombiana ou, ainda, pré-histórica. Isto significa dizer que a história andina está sempre à mercê de um olhar que não a compreende a partir dela mesma um olhar estereotipado.

Na BNCC (BRASIL, 2017) - Base Nacional Curricular Comum - os temas sobre a história dos povos indígenas e afro demonstram romper com diversos tabus, estereótipos e preconceitos relacionados a estes povos. Isto porque existe uma lei¹⁰ vigente que garante que conste na BNCC (BRASIL, 2017) a prescrição de conteúdos relativos aos povos indígenas e afrodescendentes. Acerca deste tema, é inegável a necessidade de uma lei que garanta que esses conteúdos sejam obrigatórios, o que demonstra que muitas perspectivas acerca do assunto mudaram. Mas isto reflete e evidencia também o quanto, ao longo do tempo, estes povos e conteúdos acerca de suas histórias foram negligenciados, afinal, não é necessária, por exemplo, uma lei que obrigue a BNCC (BRASIL, 2017) a prescrever conteúdos sobre a história medieval ou sobre o feudalismo. Consta na BNCC (BRASIL, 2017):

A valorização da história da África e CIÊNCIAS HUMANAS – HISTÓRIA ENSINO FUNDAMENTAL 417 das culturas afro-brasileira e indígena (Lei nº 10.639/200349 e Lei nº 11.645/200850) ganha realce não apenas em razão do tema da escravidão, mas, especialmente, por se levar em conta a história e os saberes produzidos por essas populações ao longo de sua duração. Ao mesmo tempo, são objetos de conhecimento os processos de inclusão/exclusão dessas populações nas recém-formadas nações do Brasil e da América ao longo dos séculos XIX e XX. (BNCC, BRASIL, 2017, p. 416-417)

No currículo da AMOP (Associação dos Municípios do Oeste do Paraná), é possível ver como os estereótipos são sustentados no cotidiano escolar, e como um breve parágrafo situado em um item do documento destinado ao “Conhecimento do Ambiente Físico, Social e Cultural” demonstra isso numa tentativa de problematizar a questão. Esta tentativa pode ser considerada contraditória na medida em que, por um lado faz uma crítica importante a respeito de uma prática comum no cotidiano escolar, ressaltando a importância de se refletir sobre as “condições reais de vida dessa parcela da população”. Pode-se observar na citação inteira:

Novamente, destacamos a importância de o educador desprover-se de crenças individuais, analisando sua própria percepção da sociedade e da cultura como constituidores dos seres humanos, evitando privilegiar aspectos culturais, superando práticas que comemoram o dia do índio, por exemplo, a partir da simples caracterização “artificial” das crianças e colocando-as para cantar

¹⁰ BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

músicas como “Dia de Índio”, sem provocar qualquer reflexão sobre as condições reais de vida dessa parcela da população, sem demonstrar a “riqueza” cultural desse povo, suas crenças e valores (AMOP, 2015. p. 73).

Em contrapartida, no item destinado ao ensino de História, não existe absolutamente nenhuma proposta concreta e clara acerca de um conteúdo de caráter histórico sobre os povos originários, o que demonstra que, apesar de reconhecer uma questão importante sobre os estereótipos que delineiam uma imagem do “índio” na escola, não propõe um conteúdo que

Diário Oficial da União, Brasília, 11 de março de 2008, Seção 1, p. 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/111645.htm> Acesso em: 31 out. 2019.

contribua para que estas práticas e estereótipos sejam problematizados através do ensino de História. As consequências dessas ausências podem culminar em preconceitos, discriminação e violência contra um determinado grupo social, no caso os indígenas. Estes seriam os perigos de uma história única, da criação e sustentação de um discurso que considera a História desde as culturas hegemônicas, enquanto reproduz e perpetua as versões únicas das demais culturas.

A história dos povos originários, portanto, dentro do que é compreendido como educação formal, ao não constar ou constar de maneira externa, ou seja, contada por pessoas não indígenas, contribui para uma inferiorização de uma história indígena, encaixando-a dentro de uma história hegemônica que a considera como um fator secundário. As consequências disso reforçam, não apenas estereótipos sobre Andes, mas a região latino-americana como um todo, posicionando-a em uma condição periférica no contexto mundial: “América se constituyó en la periferia que necesitaba Europa para consolidarse como el centro del “sistema mundo”, a través del [...] desarrollo de una historia oficial del mundo y la imaginación de una sola cultura existente” (SCHWARTZBERG, 2010. p. 21).

5. O POTENCIAL DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DECOLONIAL

Existem diferentes perspectivas históricas que concebem o mundo de uma maneira completamente reversa ou inversa à concepção ocidental ou ocidentalizada do “sistemamundo” capitalista. O livro “*Princípio Potosí Reverso*” (2010), por exemplo, é uma clara demonstração de que existem outras formas de conceber e organizar tempo e espaço, mesmo por meio de uma linguagem escrita, construída de modo completamente distinto da que se entende como “universal”. O primeiro contato que se tem com o livro é visual. Um texto em formato de

losango pode causar estranhamento desde a primeira “*mirada*”. Neste pequeno fragmento em forma de losango, é explicada a organização estrutural do livro com algumas palavras em Quechua e Aymara. Explica-se que o livro está dividido em três partes, onde a leitura deve ser iniciada pelo centro que é denominado como “*Taypi*”. Em seguida, indica-se que a leitura deve prosseguir pela direita, denominada “*Kupi*” e ser finalizada em “*Ch’iqa*”, o que é entendido como esquerda. Uma das principais questões trazidas por uma das partes do livro (Direita - *kupi*), senão de todas em uma análise geral, se trata da colonização, parte esta que Cusicanqui (2010, p. 2) denomina como o lado “*blanco y masculino de este libro*”, que contrasta com o seu lado esquerdo, “*oscuro y femenino*”. Pode-se observar de maneira mais clara na imagem abaixo:

*Este
libro está
dividido en tres
partes, que se leen en
el siguiente orden: se co-
mienza por el Centro (Taypi), lue-
go se sigue por la Derecha (Kupi) hasta
la contratapa, y finalmente se retorna al Cen-
tro para leer la parte Izquierda (Ch’iqa), pasando
las páginas al revés. Al terminar la lectura (que resulta-
ría ser el comienzo del libro, si se leyera en forma
convencional) se ha colocado un Glosario
de los términos en aymara y qhichwa,
como un modo de enfatizar el giro
lingüístico y la opción epis-
temológica de las y los
responsables de
su elabora-
ción.*

Catalina Sánchez (2017) em artigo publicado pela revista *Língua e Literatura*, explica de maneira clara o que seria o “Princípio Potosí” e o “Princípio Potosí Reverso”. Nas palavras de Sánchez (2017):

La muestra de arte “Principio Potosí ¿Cómo podemos cantar el canto del Señor en tierra ajena?” (2010) se propone repensar el origen y la expansión de la modernidad a partir de la explotación del Cerro Rico. Plantea una relación metafórica, tomando como objeto las obras de arte del barroco alto-peruano, entre la explotación colonial y la capitalista. De la muestra surge una contra-

muestra que adopta la forma de una publicación: Principio Potosí Reverso (Silvia Rivera Cusicanqui y El colectivo, 2010). Se propone que si hay un principio Potosí que marca una ligazón entre el colonialismo y el capitalismo, el reverso implica romper con este “principio” a partir de la comprensión de la praxis colectiva andino-boliviana que subvierte y resignifica el arte barroco alto-peruano en tanto dispositivo de control. (Sánchez, 2017, p. 96)

Com isso, pode-se notar claramente como a obra organizada por Cusicanqui “*y el colectivo*” (2010) é caracterizada como uma obra que vai no sentido contrário, segundo Sánchez (2017), de algo que seria a exploração colonial capitalista e a expansão da modernidade. Este sentido contrário que, ademais de contrário, cria e resgata maneiras de viver paralelas ao que é imposto pelo modelo colonial e pós-colonial vigente, seria aquilo que é chamado ou denominado decolonial. Segundo Ballestrín (2013), a ideia de pós-colonialismo pode ser entendida de duas maneiras. A autora pontua que a primeira “diz respeito ao tempo histórico posterior aos processos de descolonização do chamado “terceiro mundo”, a partir da metade do século XX”. A segunda, segue Ballestrin (2013), se refere a “um conjunto de contribuições teóricas oriundas principalmente dos estudos literários e culturais, que a partir dos anos 1980 ganharam evidência em algumas universidades dos Estados Unidos e da Inglaterra”. Ballestrin cita alguns autores, como por exemplo Frantz Fanon¹¹ (1925-1961), que é considerado um importante autor para os estudos pós coloniais. Existem diferentes grupos e movimentos de estudos pós-coloniais em diferentes partes do mundo. Na América Latina, os estudos pós coloniais surgiram a partir da criação de um grupo chamado “Grupo Latino-Americano dos Estudos Subalternos”, que foi inspirado pela existência de um outro grupo de estudos póscoloniais asiático. Ballestrin (2013) segue explicando algumas questões sobre o póscolonialismo, até chegar no âmbito da decolonialidade:

A decolonialidade aparece, portanto, como o terceiro elemento da modernidade/colonialidade. Para Mignolo, “a conceitualização mesma da colonialidade como constitutiva da modernidade é já o pensamento de-colonial em marcha” (Mignolo, 2008, p. 249). Mas, para ele, a origem do pensamento decolonial é mais remota, emergindo como contrapartida desde a fundação da modernidade/colonialidade. Seria possível, portanto, considerar Wama Pomam de Ayala – do vice-reinado peruano que enviou ao rei Felipe III em 1616 sua Nueva crónica y buen gobierno – e Otabbah Cugoano – um escravo liberto que

¹¹ “Psicanalista, negro, nascido na Martinica e revolucionário do processo de libertação nacional da Argélia.” (Ballestrin, 2013)

publicou em Londres, em 1787, *Thoughts and sentiments on the evil of slavery* – como os primeiros autores de tratados políticos decoloniais, que não usufruem o mesmo prestígio daqueles escritos por Hobbes, Locke ou Rousseau. (Ballestrin, 2013, p. 105)

Segundo Catherine Walsh (2017) “*Lo decolonial denota un camino de lucha continuo en el cual se puede identificar, visibilizar y alentar “lugares” de exterioridad y construcciones alter(n)ativas*”. Este caminho pode ramificar-se para a economia, a saúde, as diversas concepções sobre o mundo, o tempo, o espaço, a educação, a pedagogia, entre outros. Estas duas últimas são as que mais nos interessam e que estão relacionados com as propostas deste artigo, com o Projeto Milpa e também com a oficina realizada no Colégio Estadual Professor Flávio Warken. Continuemos por partes.

Tendo debatido sobre o que significa e como surge o decolonial, sigamos para o âmbito da relação entre o pedagógico e o decolonial. A pedagogia é uma forma de sistematizar o conhecimento. A pedagogia decolonial, portanto, seria uma forma de sistematizar o conhecimento à partir do questionamento das estruturas que cercam este conhecimento, bem como criar estruturas que possam abranger determinados saberes historicamente não reconhecidos, omitidos, negligenciados ou desprovidos de seus sentidos e desvinculados de seus contextos específicos. Em uma síntese geral, a pedagogia decolonial, ou pedagogias decoloniais, porque existem muitas, seria um ato pedagógico de questionar a estrutura, identificar as ausências e delimitações determinantes para o conhecimento que é produzido no mundo, localizar o lugar que cada conhecimento ocupa ou não ocupa, diferenciar e associar as diferentes esferas do saber enquanto um dispositivo de poder e, claro, vincular isso a uma práxis que busca a criação de espaços alternativos para o exercício e a prática de diferentes saberes. Walsh (2017) faz um importante entrelaçamento entre o pedagógico e o decolonial, afirmando como esta relação é, além de outras coisas, resultado de um amplo processo histórico:

Es a partir de este horizonte histórico de larga duración, que lo pedagógico y lo decolonial adquieren su razón y sentido político, social, cultural y existencial, como apuestas accionales fuertemente arraigadas a la vida misma y, por ende, a las memorias colectivas que los pueblos indígenas y afrodescendientes han venido manteniendo como parte de su existencia y ser. (Walsh, 2017, p. 25)

As pedagogias decoloniais estão sempre relacionadas a determinados grupos como por exemplo os indígenas e os afrodescendentes. Isto porque se é decolonial, ou apesar do colonial, abrangerá consequentemente uma gama de saberes que tenham como objetivos a resistência ao

colonial enquanto sistema de opressão à determinados grupos sociais. Neste sentido, a proposta de ensino através da aula-oficina relaciona-se com as práticas pedagógicas decoloniais na medida em que propõe um conteúdo histórico que não consta nos currículos (ou consta, mas com algumas determinadas problemáticas já abordadas) ou em outros âmbitos da estrutura de ensino da cidade de Foz, do estado do Paraná e do Brasil como um todo. Ou seja, a proposta da aula oficina sobre a história da cultura Moche utilizando de instrumentos musicais nativos, recorre a uma maneira de ensinar e aprender história que é alternativa, pois não é algo prescrito mas que se fez possível apesar disto, e questiona a forma em que o conhecimento está estruturado. O resultado disso é a promoção de um Ensino de História intercultural e interdisciplinar que levanta questões acerca das hierarquias culturais historicamente postas, bem como a experiência de aprender história de um modos diversificados, levando a um questionamento do passado e descontentamento com o presente que permite olhar as estruturas que nos cercam e delimitam o nosso modo de viver e aprender.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As problematizações e questionamentos levantados acerca dos currículos educacionais ao longo deste artigo, não significam dizer que determinados conteúdos não sejam ensinados no âmbito escolar, ou ainda que a existência e obrigatoriedade de determinados conteúdos nos currículos garantam que estes sejam trabalhados na escola. Uma pesquisa de campo que pudesse abranger várias escolas da rede pública no Brasil e entrevistar professores e alunos acerca do tema, seria certamente mais representativa dos dados reais sobre os conteúdos históricos trabalhados nas escolas. Poderíamos arriscar uma hipótese? Talvez pela maneira como funciona e são normalmente organizados os horários nas escolas, ademais das condições de trabalho dos professores da rede pública, a maioria das escolas e professores optariam, ainda considerando o caráter hipotético, por seguir a lei do "esforço mínimo", ou seja, chegar na sala de aula e passar apenas o que está no livro didático, sem levar as discussões históricas para fora da sala de aula, para os contextos reais nos quais estas histórias intervêm até hoje, mas isto não seria uma regra.

É claro que existem escolas com projetos que visam ir além da sala de aula, cruzar as fronteiras dos currículos e proporcionar modelos educacionais mais criativos, que agreguem os conhecimentos e saberes muitas vezes não reconhecidos ao longo do tempo. Buscar maneiras de existência e de práticas pedagógicas que desafiem as estruturas e o sistema tal qual este está

conformado não é uma tarefa fácil. As pedagogias decoloniais e interculturais caminham neste sentido e alcançam determinados êxitos que estão presentes, por exemplo, nas áreas de línguas, o que compreende uma atenção também às línguas indígenas originárias. Pensar no âmbito do Ensino de História pode ser ainda mais complexo, pois exige o exercício de outras maneiras de interpretar a História, mover algumas peças e substituir conceitos há muito tempo utilizados, como por exemplo "descobrimento" do Brasil, sem a carga de questionamentos que traz a palavra "conquista" ou "invasão".

Este artigo, tanto na sua parte prática como na teórica, se relacionou com um recorte de tempo e espaço bastante bem definido. Uma oficina dentro de um colégio específico. O estudo de apenas uma cultura andina antiga. Acredito que se adequaria mais ao âmbito de uma experimentação pedagógica decolonial. Não no sentido de estar testando uma experiência em laboratório, mas sim no sentido de buscar a compreensão das estruturas educacionais, desde as leis, os currículos, até a escola, os professores, os alunos e toda a comunidade envolvida. Esta experiência abre possibilidades para estudos futuros, tanto no contexto brasileiro quanto no contexto de outros países latino-americanos, buscando uma aproximação com diferentes áreas do saber e também com os inúmeros projetos e experiências pedagógicas decoloniais e interculturais existentes em todo o território da América Latina. Estudar a nossa própria história é um passo básico para entender o passado com diferentes lentes e projetá-lo para o futuro, entendendo a memória enquanto um importante dispositivo de poder, bem como o esquecimento.

Chimamanda Ngozi Adichie (2009) em palestra realizada no TEDGlobal 2009 fala da sua vivência enquanto mulher, negra e nigeriana e do que seria o “perigo da história única”. Ao falar sobre a sua experiência precoce enquanto leitora de literatura britânica e americana para crianças, Adichie comenta como a sua relação com os livros (onde as personagens eram brancas, tinham os olhos azuis, comiam maçãs e falavam de como era lindo o sol ter aparecido, apesar dela ter nascido na Nigéria, de nunca ter estado fora da Nigéria, não ter contato com a neve e comer mangas) criou nela uma ideia de que, enquanto escritora e produtora de literatura, ela devia escrever coisas com as quais não se identificava pessoalmente. Ao não se identificar com o que lia e escrevia, Adichie (2009) completa o seu raciocínio dizendo que uma das maiores consequências das histórias e narrativas hegemônicas que ela lia, produziam nela o pensamento de que pessoas como ela não podiam existir na literatura. Uma outra consequência da história única para Adichie (2009) seria que “a história única cria estereótipos. E o problema com os

estereótipos não é eles serem mentira, é serem incompletos. Fazem com que uma história se torne a única história.”

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo da história única**. 2009. Disponível em: <https://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story/transcript?language=pt>. Acesso em: 01 out. 2019.

ARCE, José Pérez de. Influencia musical de Tiwanaku en el Norte de Chile:: el caso sel "siku" y la "antara". In: DÍAZ, Mario A. Rivera; KOLATA, Alan L.. **Tiwanaku: Aproximaciones a sus contextos históricos y sociales**. Santiago, Chile: Editorial Universidad Bolivariana, 2004. p. 193-219

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 11, p.89-117, ago. 2013.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

CHACÓN, Américo Valencia. El Siku Bipolar en el Antiguo Perú. **Boletín de Lima**, Lima, Perú, v. 23, n. 4, p.29-48, set. 1982

CUSICANQUI, Silvia Rivera et al (Org.). **Principio Potosí Reverso**. Madrid: Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía, 2010.

DUSSEL, Enrique. **1492 El encubrimiento del Otro: Hacia el origen del "mito de la Modernidad"**. La Paz: Plural, 1994.

EID, Félix. **Músicas y Danzas de América Latina**. 2019. Disponível em: <<https://sig.unila.edu.br/sigaa/public/departamento/extensao.jsf>>. Acesso em: 01 out. 2019

SÁNCHEZ, Catalina. La propuesta curatorial de Principio Potosí y la disidencia de Principio Potosí Reverso o de cómo – no – cantar el canto ajeno en tierra del señor. **Revista Língua e Literatura**, Departamento de Linguística, Letras e Artes, da Uri de Frederico Westphalen, Rs, v. 19, n. 33, p.96-115, jun. 2017.

(SCHWARTZBERG, Eduardo. Principio Potosí Reverso. In: CUSICANQUI, Silvia Rivera et al (Org.). **Principio Potosí Reverso**. Madrid: Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía, 2010. p. 21).

WALSH, Catherine (Ed.). **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.