



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

RAFAEL DOS SANTOS LAZARO

**CURRÍCULO, AFRO-LATINIDADE E FORMAÇÃO DO
PROFESSOR DE ESPANHOL: PERSPECTIVAS DECOLONIAIS
SOBRE PRÁTICAS DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS INSURGENTES**

**RIO DE JANEIRO
2020**

RAFAEL DOS SANTOS LAZARO

**CURRÍCULO, AFRO-LATINIDADE E FORMAÇÃO DO
PROFESSOR DE ESPANHOL: PERSPECTIVAS DECOLONIAIS
SOBRE PRÁTICAS DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS INSURGENTES**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a. Claudia Miranda

RIO DE JANEIRO
2020

Catálogo informatizado pelo(a) autor(a)

d431 dos Santos Lazaro, Rafael
Currículo, Afro-Latinidade e Formação do Professor de Espanhol: Perspectivas Decoloniais sobre Práticas Didático-Pedagógicas Insurgentes / Rafael dos Santos Lazaro. -- Rio de Janeiro, 2020.
230

Orientadora: Claudia Miranda.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2020.

1. Educação Étnico-Racial. 2. Decolonialidade. 3. Interculturalidade Crítica. 4. Currículo. I. Miranda, Claudia, orient. II. Título.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS - CCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
TESE DE DOUTORADO

RAFAEL DOS SANTOS LAZARO

**CURRÍCULO, AFRO-LATINIDADE E FORMAÇÃO DO
PROFESSOR DE ESPANHOL: PERSPECTIVAS DECOLONIAIS
SOBRE PRÁTICAS DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS INSURGENTES**

Aprovada pela Banca Examinadora

Rio de Janeiro, 21/12/2020

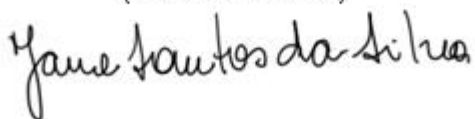
Em conformidade com a Resolução nº 5.257 de 25/03/2020 e a Ordem de Serviço PROPGPI nº 3 de 02/07/2020, esta ata vai somente por mim assinada, atestando que a defesa ocorreu com a participação dos componentes abaixo listados.



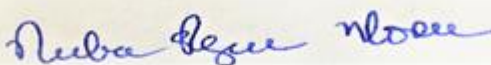
Prof.ª Dr.ª Claudia Miranda
(orientadora)



Prof.ª Dr.ª Eliane Ribeiro Andrade
(avaliadora interna)



Prof.ª Dr.ª Jane Santos da Silva
(avaliadora interna)



Prof.ª Dr.ª Nubia Regina Moreira
(avaliadora externa)



Prof. Dr. José Jairo Vieira
(avaliador externo)

SUMÁRIO

1. CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES.....	15
1.1. Sendas que nos trazem a essa pesquisa.....	19
1.2. Passos iniciais do percurso metodológico.....	21
2. AMÉRICA LATINA E DIÁSPORA NEGRA: SUBALTERNIZAÇÃO DE CORPOS E SABERES.....	26
2.1. Abya-Yala: a construção da ideia de América Latina.....	26
2.2. Identidades crioula e a formação do continente.....	29
2.3. A formação do conceito de raça.....	31
2.4. Relações Raciais e Educação no Brasil: Colaborações e enfrentamentos do Movimento Negro Brasileiro.....	35
2.4.1. Movimento Negro, Educação e Escola.....	39
3. INTERCULTURALIDADE CRÍTICA, DECOLONIALIDADE E PEDAGOGIA DECOLONIAL: DIÁLOGOS TEÓRICOS COM A PROFESSORA CATHERINE WALSH.....	45
3.1. Colonialidade: Amarras Estruturais (IN)Visíveis.....	46
3.2. Decolonialidade: Formas Sistematizadas de Enfrentamento à Colonialidade do Poder.....	56
3.3. Interculturalidade: Formas Outras de Inter(Ação) com culturas subalternizadas.....	59
3.4. Educação e Interculturalidade: Caminhos para a Construção de uma Prática Pedagógica Decolonial.....	68
4. ENSINO DE ESPANHOL/LE NA BNCC: DO DISCURSO DEMOCRÁTICO À COMERCIALIZAÇÃO.....	75
4.1. Apontamentos críticos sobre a necessidade de uma base comum no Brasil.....	78
4.2. Percepções sobre o papel do ensino de Língua Estrangeira: uma análise através das versões da BNCC.....	84
4.2.1. Fundamentos e Objetivos nas versões da BNCC.....	85
4.2.2. Embate sobre o uso de Práticas Sociais e Habilidades na formulação da BNCC.....	90

4.3. “Eu queria que meu nome saísse de lá”: a entrevista como guia para percorrer os nebulosos caminhos de construção da BNCC.....	97
5. FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE ESPANHOL E AFROLATINIDADE: DIÁLOGOS INSURGENTES.....	121
5.1. Análise do currículo: a proposta da UFRRJ.....	121
5.2. Entrevistas: proposta de diálogos com professoras e professores de espanhol formados pela UFRRJ.....	128
5.3 Resistência ao currículo eurocentrado: um diálogo com professoras universitárias e suas pedagogias subversivas	150
NOTAS CONCLUSIVAS	195
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	205
ANEXOS	213
Anexo I	213
Anexo II	215
Anexo III	225
Anexo IV	227
Anexo V	228

Dedicatória

Ao meu pai Pedro Lazaro (in memoriam) por seus incentivos que impulsionaram e materializaram meus sonhos.

À minha mãe Sirley dos Santos Lazaro pelo amor incondicional que balizou toda minha construção pessoal e acadêmica.

AGRADECIMENTOS

No momento que traço o caminho de encerramento desta Tese, a palavra agradecimento toma outros contornos, pois estamos diante de uma pandemia sem precedentes e o afastamento físico de familiares e outros queridos se faz necessário por uma questão de sobrevivência. Diante disto, direciono meu primeiro agradecimento à saúde e vida dos meus, à força e proteção dos antepassados, a Deus e todos os Orixás que fortaleceram o caminho de resistência que culmina neste trabalho.

Agradeço ao meu pai, Pedro Lazaro (in memoriam). A aprovação do projeto para o programa de doutorado da UNIRIO, assim como o ingresso para o magistério superior na UFRRJ, se deu no mesmo ano de seu desencarne. A dor da perda se transmutou em uma força que alicerçou conquistas que circulavam em nossas longas, prazerosas e saudosas conversas. Sigo com minhas buscas pessoais e espirituais para preencher a falta que faz na minha vida, mas tenho certeza de que ninguém neste momento está mais orgulhoso de mim do que o senhor.

À minha mãe querida, Sirley dos Santos Lazaro, que sempre foi e será a maior fonte de amor que presenciarei em minha existência. Foram muitas horas de trabalho árduo numa máquina de costura para apoiar todos meus voos e devaneios de menino criativo e independente. Agradeço por compreender as ausências e por tentar compreender esse mundo acadêmico no qual esse menino “que estuda muito” resolveu fincar seus ideais de educação.

A todos os meus familiares, em especial à minha tia Jô, grande incentivadora do meu amor pelas letras e à minha sogra, Solange Santana dos Santos que incentiva e vibra com cada novo passo dado na direção dos meus sonhos.

A todos os meus queridos e essenciais amigos, em especial a Janderson Bax pelos diálogos e construções acadêmicas e sambísticas que sempre estiveram presentes em nossos fraternos encontros. À Viviane Conceição Antunes pelo acolhimento e compartilhamentos que a UFRRJ proporcionou. À Bruna Rodrigues pelas incontáveis trocas e grande inspiração e incentivo à retomada da minha caminhada acadêmica.

À minha orientadora Claudia Miranda, por ser tão exemplar, generosa e proporcionar uma parceria de fortes inserções teórico-acadêmicas, mas também de muito afeto. Aprendi

com você que resistência se constrói coletivamente, em redes e levo para minha vida valiosa nuance de nossas conversas.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas de Formação de Professores, Currículo(s), Interculturalidade e Pedagogias Decoloniais (GFPPD) e cada um dos companheiros que fizeram e fazem parte da construção coletiva que representa uma pesquisa acadêmica. Em especial à Carla Aparecida da Silva, Luciano de Oliveira e Aline Carmo, pesquisadores potentes e parcerias afetuosas que levo para a vida.

Aos professores Eliane Ribeiro Andrade, Nubia Regina Moreira, José Jairo Vieira, Jane dos Santos Silva que compõem a banca de avaliação e representaram interlocuções essenciais para a construção desta tese.

A todos os coparticipantes que se dispuseram a colaborar com este trabalho, fortalecendo diálogos teórico-práticos que nos trouxeram inquietações e inspirações para a pesquisa e trabalho docente.

Finalmente, ao meu esposo Sergio Celestino dos Santos Filho. Reservei seu nome para finalizar os agradecimentos, pois esses 13 anos de parceria refletem toda trajetória de desafios e crescimento que vivenciamos com muito amor e lealdade. Obrigado por se fazer presente, por se importar, incentivar, participar e demonstrar seu orgulho com suavidade e cumplicidade.

Las historias de nuestro pueblo, sus actos de resistencia para ser diferentes no empiezan con nosotros, por eso no deben terminar con nosotros. Nuestras vidas actuales son herencia de la vida de los hombres y mujeres que nos antecedieron, pero también reflejos de sus actos de resistencia, por eso, nuestro deber es conocerlas y transmitir las a las nuevas generaciones para que no mueran, para que no se olviden.

Abuelo Zanón

RESUMO

A presente pesquisa se propôs a compreender e analisar de que forma as representações afro-latinas são apresentadas no currículo do curso de formação de professores de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Desenvolvemos um percurso político-linguístico sobre o tratamento dado à Língua Espanhola (LE) nos documentos orientadores oficiais do nosso país, culminando na aprovação da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e os impactos da imposição colonial do inglês como única língua estrangeira obrigatória a ser ensinada nas instituições de nível básico. Entendendo a importância da afro-latinidade na formação da América Latina, identificamos, através da análise do ementário do curso de Letras Português/ Espanhol da UFRRJ, a existência de um discurso epistemológico eurocentrado que corrobora com a ausência de referenciais latino-americanos e negros na formação docente. Compreendendo a dissonância entre o currículo prescrito e o currículo vivido, resgatamos, através de entrevistas com professores do ensino básico (ex-alunos da UFRRJ), as consequências para suas práticas docentes da ausência e negação do pensamento intelectual afro-latino em sua formação universitária. No diálogo com ex-alunos, identificamos alguns professores que se propõem a subverter o currículo prescrito e inserem em suas práxis epistemologias e metodologias que se afastam da percepção eurocentrada do conhecimento (Grosfoguel, 2016) e protagonizam sujeitos e saberes historicamente subalternizados e ignorados pela estrutura acadêmica. Denominamos esses processos como **Resistência Pedagógica Decolonial**, entendendo que esta leva a **Práticas Pedagógicas Subversivas**. Dialogamos com questões que concernem com a decolonialidade (Quijano 2005, Miranda, 2018) e com uma prática intercultural crítica (Walsh, 2005, 2007, 2012) de educação.

Palavras-chaves: Ensino de Língua Espanhola; Currículo; Educação Étnico-Racial, Interculturalidade Crítica; Decolonialidade; Resistência Pedagógica Decolonial; Práticas Pedagógicas Subversivas.

RESUMEN

Esta investigación tuvo como objetivo comprender y analizar cómo se presentan las representaciones afrolatinas en los planes de estudio del curso de formación docente de español como lengua extranjera (E / LE) de la Universidad Federal Rural de Río de Janeiro. Desarrollamos un recorrido político-lingüístico sobre el tratamiento que se le da a la Lengua Española (LE) en los documentos oficiales de nuestro país, culminando con la aprobación de la BNCC (Base Nacional Comum Curricular) y los impactos de la imposición colonial del inglés como única lengua extranjera obligatoria a ser enseñada en las escuelas. Entendiendo la importancia de la afrolatinidad en la formación de América Latina, identificamos, a través del análisis del programa del curso de Lengua Portuguesa/Española de la UFRRJ, la existencia de un discurso epistemológico eurocéntrico que corrobora la ausencia de referenciales latinoamericanos y negros en la formación de profesores. Entendiendo la disonancia entre el currículo prescrito y el currículo vivido, rescatamos, a través de entrevistas con profesores formados en UFRRJ, las consecuencias de la ausencia y negación del pensamiento intelectual afrolatino en su formación universitaria para sus prácticas docentes. En el diálogo con los egresados, identificamos a algunos profesores universitarios que proponen subvertir el currículo prescrito e insertar en su praxis epistemologías y metodologías que se desvían de la percepción eurocéntrica del conocimiento (Grosfoguel, 2016) y protagonizan metodologías y saberes históricamente subordinados e ignorados por la estructura académica. A estos procesos, los llamamos Resistencia Pedagógica Decolonial, entiendo que esto conduce a Prácticas Pedagógicas Subversivas. Dialogamos con temas que conciernen a la decolonialidad (Quijano 2005, Miranda, 2018) y con una práctica intercultural crítica (Walsh, 2005, 2007, 2012) en la educación.

Palabras-clave: Enseñanza de la lengua española; Plan de estudios; Educación Étnico-Racial, Interculturalidad Crítica; Decolonialidad; Resistencia Pedagógica Decolonial; Prácticas pedagógicas subversivas.

ABSTRACT

This research aimed to understand and analyze how Afro-Latin representations are presented in the curricula of teacher training courses in Spanish as a Foreign Language at the Federal Rural University of Rio de Janeiro. We developed a political-linguistic path about the treatment given to the Spanish Language in the official guiding documents of our country, culminating in the approval of the BNCC (Common National Curricular Base) and the impacts of the colonial imposition of English as the only mandatory foreign language to be taught at schools. Understanding the importance of Afro-Latinity in the formation of Latin America, we identified, through the analysis of the program of the Portuguese / Spanish Literature course at UFRRJ, the existence of a Eurocentric epistemological discourse that corroborates the absence of Latin American and black references in teacher training. Understanding the dissonance between the prescribed curriculum and the lived curriculum, we rescued, through interviews with school teachers (graduate students from UFRRJ) the consequences for their teaching practices of the absence and denial of Afro-Latin intellectual thought in their university education. In the dialogue with alumni, we identified some professors who propose to subvert the prescribed curriculum and insert epistemologies and methodologies in their praxis that deviate from the Eurocentric perception of knowledge (Grosfoguel, 2016) and protagonize subjects and knowledge that are historically subordinated and ignored by the academic structure. We call these processes Decolonial Pedagogical Resistance, understanding that this leads to Subversive Pedagogical Practices. We dialogue with issues that concern decoloniality (Quijano 2005, Miranda, 2018) and with a critical intercultural practice (Walsh, 2005, 2007, 2012) in education.

Keywords: Spanish Language Teaching; Curriculum; Ethnic-Racial Education, Critical Interculturality; Decoloniality; Decolonial Pedagogical Resistance; Subversive Pedagogical Practices.

Lista de Siglas e Abreviaturas

AL- América Latina

ANPEd- Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

APEERJ- Associação de Professores de Espanhol do Estado do Rio de Janeiro

BNCC- Base Nacional Comum Curricular

CIPLON- Congresso Internacional de Professores de Línguas Oficiais do MERCOSUL

CONSED- Conselho Nacional de Educação

EJA- Educação de Jovens e Adultos

E/LE- Espanhol Língua Estrangeira

LEAFRO- Laboratório de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas

LDB- Lei de Diretrizes e Bases

LE- Língua Estrangeira

DCNs- Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica

NEPE- Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão

OCNs- Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

PEJA- Programa de Educação de Jovens e Adultos

PIBID- Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.

PNLD- Programa Nacional do Livro Didático

PISA- Program for International Student Assessment

UERJ- Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UFF- Universidade Federal Fluminense

UFRJ- Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFRRJ- Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

UNDIME- União Nacional dos Gerentes Municipais de Educação

UNE- União Nacional dos Estudantes

UNESCO- Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

UNIRIO- Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Lista de Quadros e Ilustrações

Figura 1- Cortes na Lei de Diretrizes e Bases

Figura 2- Objetivos e Habilidades da Base Nacional Comum Curricular

Figura 3- Objetivos e Perguntas “Norteadoras” da Base Nacional Comum Curricular

Figura 4- Quadro de Disciplinas

1. CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

O ensino de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE) veio tomando espaço na educação brasileira principalmente a partir do ano de 1991, com a assinatura do Mercosul¹. Embora seja um tratado comercial, o acordo veio permeado de discursos de pluralidade linguística² e integração continental (PARAQUETT, 2009) e impulsionou a busca pelo estudo da língua espanhola no país. Com a Lei 11.161/2005 surge ainda mais interesse pelo hispanismo, pois esta torna obrigatória a oferta da língua espanhola no nível médio, mesmo sendo a matrícula facultativa ao aluno. É notável a existência de uma grande lacuna entre o estabelecido pela lei e a realidade que ocorreu nas instituições de ensino, porém não se pode negar a grande movimentação provocada no mercado de formação, fazendo crescer o interesse e a busca pelos cursos de licenciatura em E/LE. Todo esse combate que há décadas buscava posicionar o espanhol como uma língua importante para a aproximação linguística e cultural dentro dos países da América Latina sofreu um grande golpe quando a MPV 746/2016 foi aprovada no Senado sob a forma do Projeto de Lei de Conversão (PLV) 34/2016, tirando a obrigatoriedade da oferta do espanhol no ensino médio. Mesmo com a gravidade dos fatos supracitados, segue-se a luta pelo respeito e posicionamento da língua espanhola em nossas instituições, como é o caso do curso de formação de professores que será discutido no presente trabalho.

Apesar da desconstrução frequente no espaço acadêmico (FANJUL, 2004), o mito da existência de um espanhol da América e outro da Espanha persiste no imaginário popular, sendo o segundo tratado como de prestígio pela imposição eurocêntrica de

¹ Fundado em 1991, o Mercado Comum do Sul (MERCOSUL) é a mais abrangente iniciativa de integração regional da América Latina, surgida no contexto da redemocratização e reaproximação entre os países da região ao final da década de 1980. Os membros fundadores do MERCOSUL são Brasil, Argentina, Paraguai e Uruguai, signatários do Tratado de Assunção. A Venezuela aderiu ao MERCOSUL em 2012, mas está suspensa, desde dezembro de 2016. Todos os demais países sul-americanos relacionam-se com o MERCOSUL na qualidade de Estados Associados. A Bolívia, ademais, tem o “status” de Estado Associado em processo de adesão. (Fonte: <http://www.itamaraty.gov.br/pt-BR/politica-externa/integracao-regional/686-mercosul>)

² Gearger (2009) recorda que somente um artigo do documento assinado na criação do Mercosul se refere à questão linguística e de forma comercial, quando determina que os idiomas oficiais do **mercado** comum serão o português e o espanhol. Desta forma, não há menção direta a estratégias educacionais que incentivem a expansão do ensino de espanhol no Brasil, mas, como já ponderamos, o tratado comercial corroborou para o crescimento no interesse pela língua no país.

conhecimentos. Esse fato já aponta linguisticamente para a posição inferior e subalternizada na qual são colocadas as referências oriundas da América Latina.

Muitos autores discutem a formação de professores de espanhol associada à multiculturalidade (PARAQUET, 2009; DAHER E SANTANA 2010), porém pouco é tratado sobre a questão étnico-racial na formação desses futuros profissionais. A percepção da América negra decorrente do tráfico de africanos escravizados e sua diáspora nos países por todo continente é praticamente apagada nas disciplinas relacionadas ao espanhol no currículo dos cursos de Letras. Dados apresentados no Relatório do Banco Mundial mostram que muitos países ignoravam em seus censos as variáveis raciais, quadro que se altera nos últimos 15 anos, pois depois dos anos 2000, 50% dos países começaram a adotar esse questionamento e há uma indicação de crescimento para as próximas aplicações. Em 2015, e com base no censo de 16 países, a América Latina possuía 133 milhões de afrodescendentes, o que representa 24% da população total. Em países como Brasil e Cuba, os negros representam a maioria, porém ainda há resistência de algumas nações em registrar os afrodescendentes, como ocorre na República Dominicana, onde estes se declaram índios no censo nacional. (BANCO MUNDIAL, 2018). Mesmo em países onde a população negra foi praticamente eliminada, como é o caso da Argentina, os negros lutam pelo reconhecimento de terem suas histórias e identidades preservadas em espaços, muitas vezes, hostis.

Assim, o esforço de entender as relações sociais e culturais dos países que falam espanhol perpassa pela necessidade de tornar visível a história e colaboração nos negros na construção dos mesmos. Estes fatos demonstram a necessidade da inserção desta percepção étnico-racial na formação dos professores de E/LE.

A Lei 10.639/2003 trouxe a discussão sobre questões de história e cultura negra também para a disciplina de E/LE. Com isso, emergem alguns trabalhos como os de Silva (2014) e Jovino Couto (2015) que focam na questão dos gêneros e na construção e avaliação de materiais didáticos que abordem a questão racial para o ensino de espanhol. Porém, a presente pesquisa objetiva outro aspecto sobre as relações raciais: o ensino de língua e a formação docente. Partimos do princípio que os professores de E/LE, em sua grande maioria, não realizam um trabalho pragmático com as questões raciais em suas práticas pedagógicas. Entendemos que, para que esse trabalho fosse realizado, seria necessário que sua formação na universidade abordasse o tema e oferecesse subsídios teóricos a serem aplicados em suas práticas. Para que isso ocorresse, necessitaríamos

também de uma mudança na perspectiva epistemológica nos currículos dos cursos de formação docente. Miranda e Riascos (2016) nos falam da ausência de estudos sobre redes de intelectuais afrodescendentes na América Latina. Walsh (2009) destaca a exclusão, subalternização e negação ontológica e epistêmica dos sujeitos racializados pelas práticas de desumanização e subordinação do conhecimento. Assim, esse afastamento do pensamento negro dos meios acadêmicos representa mais um fator que contribui para que o aluno em formação não tenha contato com referenciais e perspectivas afrocentradas em sua formação. Entendemos que o ensino-aprendizagem de língua estrangeira vai além do foco na estrutura, concepção que historicamente esteve presente em diversas metodologias e que, ao longo do tempo, perdeu espaço para abordagens sociointeracionais destacadas em documentos governamentais orientadores, como veremos mais adiante. No caso do espanhol, destacamos sua capacidade de abrir caminhos de interação entre nossos vizinhos latino-americanos, reconhecendo as semelhanças socioculturais presentes entre países e, como também trazemos como proposta nesta tese, aproximando o reconhecimento sobre questões étnico-raciais e decoloniais que permitam uma “*mirada*”, fortalecimento e resistência mais ao sul.

A partir do que foi tratado, chegamos à pergunta que orienta este trabalho: como o professor de E/LE trabalhará com as questões raciais na sala de aula do ensino básico se, em sua formação docente na universidade, este não teve contato de forma pragmática com referenciais que o permitam reconhecer a importância da diáspora negra na América Latina?

Neste sentido, temos como objetivo geral compreender e analisar de que forma as relações raciais presentes na América Latina são apresentadas nos currículos do curso de formação de professores de E/LE da UFRRJ. Questões sobre o prejuízo epistêmico decorrentes da ausência e negação do pensamento intelectual negro latino-americano também serão caras aos caminhos de nossa pesquisa. Os objetivos específicos serão explorados quando descrevermos os caminhos metodológicos propostos.

Destacamos a colaboração de nosso trabalho para o campo dos Estudos Culturais. Costa, Silveira e Sommer (2003) discorrem sobre o surgimento dos Estudos Culturais através de movimentações de grupos sociais que se apropriam de instrumentais, ferramentas conceituais, leituras de mundo e saberes que oportunizam o surgimento de uma cultura baseada em oportunidades democráticas onde o povo tivesse seus saberes

valorizados e seus interesses contemplados. Essa definição se opõe à percepção elitista e hierárquica de cultura que foi e é amplamente divulgada e defendida em nossa sociedade.

Nesta pesquisa, entendemos que a negação epistêmica dos saberes do sul, assim como a ausência das questões étnico-raciais no currículo formal das instituições estudadas, advém desta negação das culturas que, por conta da percepção colonial, foram hierarquizadas, subalternizadas e, muitas vezes, dizimadas. Essa movimentação afastou os saberes dos povos originários da América e da população negra da possibilidade de participação na construção de conhecimento em meios formais, como as universidades. As entrevistas com nossos coparticipantes, professores que atuam com ensino E/LE, mostram como essa percepção de cultura ainda está enraizada não somente nas estruturas formais, mas também nas práticas de muitos docentes de instituições superiores.

Neste primeiro capítulo, trazemos algumas discussões sobre a relevância e objetivos da pesquisa, apresentando também um pequeno relato pessoal que localiza como as práticas docentes e vivências sociais orientaram o autor para que chegasse ao presente projeto e seus recortes. Ainda nesta sessão, traçamos o percurso metodológico inicial de nossa pesquisa. No segundo capítulo, discutiremos algumas questões teóricas caras ao nosso trabalho, como a formação da ideia de América Latina, a formação do conceito de raça, os caminhos para a desobediência epistêmica e alguns aportes sobre decolonialidade e interculturalidade, além de discutirmos a questão da educação étnico-racial no Brasil, considerando as colaborações do “movimento negro educador”³ para uma nova perspectiva educadora da população negra. No Capítulo 3, aprofundamos as discussões sobre decolonialidade e interculturalidade tendo como referência uma seleção de publicações da professora Catherine Walsh direcionadas a discutir esses temas sob a perspectiva pedagógica. Na quarta sessão, especificamos a questão do ensino de espanhol no Brasil, traçando um breve histórico de seu percurso institucional e apresentando discussões através da análise das versões da BNCC e os caminhos mercadológicos e políticos que instituíram o inglês como única língua estrangeira obrigatória a ser ensinada nas salas de aula das escolas brasileiras. Embasando nossa discussão, trazemos uma entrevista com uma professora que vivenciou o processo de construção do documento e divide suas impressões, experiências e a forma como foi surpreendida pela aprovação da versão final da Base.

³ Proposição de Nilma Lino Gomes (2017).

No quinto capítulo, apresentamos a análise inicial do currículo do curso de Letras para a formação de professores de português e espanhol da UFRRJ, discutindo como as escolhas epistemológicas do currículo prescrito alinham o curso a uma visão eurocentrada na abordagem da língua estrangeira. Para traçar um paralelo entre o prescrito e o vivenciado, trazemos entrevistas realizadas com dois coparticipantes que são ex-alunos e, atualmente, lecionam espanhol no ensino básico, buscando perceber de que forma as questões étnico-raciais foram abordadas nas disciplinas da universidade.

No sexto capítulo, entrevistamos e analisamos os depoimentos de professoras que foram citadas pelos ex-alunos como protagonistas de uma prática diferenciada de inserção das questões raciais em suas classes, discutindo de que forma elas conseguem subverter o currículo eurocentrado e construir práticas que se alinham a uma perspectiva decolonial e intercultural de educação.

1.1 Sendas que nos trazem a essa pesquisa

Destacamos que este trabalho está inserido na vivência e experiências do autor como aluno e professor das instâncias educacionais públicas e privadas de nosso país. Para que consigamos entender as motivações desta pesquisa, precisamos partir da minha formação na educação básica. Neste momento do texto, peço licença para usar a primeira pessoa do singular, abandonando aqui o sujeito coletivo para narrar com mais intimidade os fatos que divido neste início de trabalho. Oriundo de colégios particulares da zona oeste do Rio de Janeiro, a representação da diáspora negra nesta formação inicial é praticamente nula, restando apenas algumas vagas referências que nunca discutiram pragmaticamente a questão do negro em nossa sociedade. Nenhuma disciplina trouxe essa questão de modo a buscar criticidade, fazendo com que eu, cercado por brancos e sempre sendo a absoluta minoria negra nas salas, ignorasse minha identidade étnico-racial e todas as questões psicossociais que minha ancestralidade, indubitavelmente, me trazia.

No ensino superior, o curso de formação em Letras Português/Espanhol na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) agregou-me muitos conhecimentos e levou-me a uma valiosa abertura linguístico-cultural. Porém, mais uma vez, o fato de representar uma minoria negra em sala de aula e a ausência do tema da negritude em quaisquer conteúdo das disciplinas, mantiveram minha visão sobre o tema ainda inerte,

não me percebendo, socialmente, como sujeito negro. Isso não muda na minha formação como mestre em Linguística na mesma instituição: mais uma vez sou tocado por valiosos conhecimentos, mas vejo a questão racial ser ignorada também neste contexto.

As coisas começam a mudar, inicialmente, com minha experiência como professor de português e espanhol nas redes públicas estadual e municipal do Rio de Janeiro. Neste contexto, presenciava, pela primeira vez, uma sala de aula de maioria negra e junto com isso conflitos recorrentes no ambiente escolar que se baseavam no racismo. Mesmo conseguindo identificar esses conflitos, não sabia como agir de maneira efetiva sobre eles, assim como não conseguia estruturar uma estratégia de atuação como professor que privilegiasse combater efetivamente a base estrutural dessas situações.

Como professor de espanhol, explorar e conhecer as culturas da América Latina sempre me foi muito caro e, por isso, os destinos pelos países do continente sempre foram privilegiados em minhas viagens. Essas viagens, inicialmente a passeio, me fizeram notar uma AL que não me foi apresentada nas aulas da universidade: uma América Latina na qual a questão racial funciona como engrenagem para subalternizar social e economicamente os indígenas e seus descendentes. Mais que isso, fui apresentado a uma representação negra do continente que nunca antes tinha tido contato, em nenhuma de minhas experiências acadêmicas com o espanhol.

A partir deste ponto, início uma busca de (re)construção de identidade e, através do suporte oferecido pelo curso de pós-graduação do Penesb (Universidade Federal Fluminense)⁴, começo uma jornada que modifica minha prática como professor da escola básica. Em 2015, começo o trabalho como professor das disciplinas de Ensino de Língua Espanhola e Didática na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e consigo, agora como docente do nível superior, lançar um olhar crítico sobre a formação dos futuros professores de espanhol e a negação das perspectivas dos povos subalternizados no currículo do curso.

Assim, esse breve relato objetivou mostrar como as vivências pessoais e profissionais do autor o levaram a desenvolver essa pesquisa, além de demonstrar que os

⁴ O curso de pós-graduação Lato Sensu do Penesb resultou na monografia A(des)construção da identidade étnico racial dos discentes: um relato sobre o ensino fundamental da rede municipal pública do Rio de Janeiro, no qual foi trabalhada a questão da construção da identidade étnico-racial dos discentes de uma escola da rede municipal do Rio de Janeiro.

questionamentos que buscamos responder possuem uma relação de organicidade com fazer-viver do autor deste trabalho.

1.2 Passos iniciais do percurso metodológico

Neste espaço, apresentamos nossas delimitações metodológicas e descrevemos os caminhos que estamos traçando em nossa pesquisa. Primeiramente, retomamos que este trabalho parte da experiência do autor não somente como professor, mas como estudante que, em todas as etapas de sua formação como professor de língua espanhola, viu a questão da diáspora negra na América Latina ser apagada e a representatividade indígena ser sempre trabalhada superficialmente e reduzida a um espaço de curiosidade cultural. Desta forma, os temas foram apresentados sem o aprofundamento teórico-social que permitisse repensar criticamente as consequências da racialização na construção da desigualdade social e econômica presente não somente em nosso continente, mas com consequências por todo o globo.

A entrada na universidade como professor responsável por disciplinas que trabalham diretamente na formação dos alunos futuros professores permitiu um deslocamento de lugar de fala, que culminou na necessidade de direcionar uma perspectiva de pesquisa crítica à formação desses professores, suas práticas e seus discursos sobre as questões étnico-raciais e a representatividade dos povos subalternizados da AL.

Entendendo essa hipótese da negação de conhecimentos afro-latinos e das relações étnico-raciais presentes no sistema educacional, chegamos à pergunta que orienta este trabalho: como o professor de E/LE trabalhará com as questões raciais na sala de aula do ensino básico se, em sua formação docente na universidade, este não teve contato de forma pragmática com referenciais que o permitam reconhecer a importância da diáspora negra na América Latina?

Neste sentido, o presente trabalho tem como objetivo geral compreender e analisar de que forma as relações raciais presentes na América Latina são apresentadas nos currículos do curso de formação de professores de E/LE na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). A universidade tem organização curricular para o curso de

Letras Português/ Espanhol após a instauração da Lei 10.639/2003, pois data do ano de 2008. Desta forma, este recorte nos permite analisar a inserção da temática étnico-racial respaldados pela insurgência de uma lei federal que protagoniza o desenvolvimento deste tema nos cursos de formação de professores. Ressalvamos que, em contato com o corpo docente das duas universidades, tivemos a informação de que está em curso na UFRRJ uma reformulação do currículo, mas até o momento de defesa desta tese, esta reforma não foi implementada. Como nosso recorte tem foco no diálogo com professores formados há no máximo três anos⁵, nossa pesquisa se debruçará nos currículos deste período, entendendo que estes foram as bases estruturais institucionais responsáveis pela formação de professores de E/LE por mais de uma década.

Apresentaremos nossas análises iniciais sobre a UFRRJ. Questões sobre o prejuízo epistêmico decorrentes da ausência e negação do pensamento intelectual negro latino-americano também serão caras aos caminhos de nossa pesquisa.

A partir destas considerações, chegamos a alguns objetivos específicos a serem alcançados durante a pesquisa:

- a) Analisar o suporte epistemológico desse curso de licenciatura em espanhol da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, identificando o espaço reservado ao conhecimento negro e latino-americano nas bases teóricas oferecidas na formação dos futuros professores.
- b) Traçar um breve panorama sobre o espanhol na legalidade institucional brasileira, com foco na oficialização da não obrigatoriedade curricular da língua no ensino básico através da publicação da Reforma do Ensino Médio e da Base Nacional Comum Curricular.
- c) Identificar no discurso dos alunos egressos, hoje professores de espanhol a forma como as relações raciais presentes na América Latina são apresentadas nos currículos prescritos e vivenciados do curso de formação de professores de E/LE e as consequências destas abordagens nas suas práticas.
- d) Identificar como os professores universitários inserem, em suas práticas, as temáticas referentes aos conhecimentos negados pelo currículo formal do curso.

⁵ Mais detalhes sobre esse recorte são encontrados na página 16 desta tese.

É importante destacar que essas etapas foram pensadas como uma forma de abranger o máximo das possibilidades, tentando realizar um mapeamento que dê conta da realidade sobre as relações raciais latino-americanas nos cursos que serão analisados. Por isso, não nos detivemos somente a fazer uma análise das ementas dos cursos, pois sabemos que, em suas aulas, os professores podem inserir práticas diferentes das estabelecidas por esses documentos orientadores. Nesta perspectiva, o contato com o discurso dos professores do curso de letras e ex-alunos nos permitirá aprofundar nossa análise e até mesmo traçar um paralelo entre os direcionamentos documentais e as práticas docentes. A escolha pela entrevista como forma de interação com os coparticipantes advém da possibilidade de captação imediata e corrente de informação sobre os mais variados tópicos (LÜDKE e ANDRÉ, 2012). O uso do modelo semiestruturado nos permitiu maior grau de flexibilidade para a realização de uma análise de caráter qualitativo (OLIVEIRA et al, 2010).

Nosso ponto de partida foi a análise do fluxograma (Anexo I), e o ementário (Anexo II) do curso de Letras Português/Espanhol da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Diante de todas as possibilidades de recorte que esses documentos nos ofereciam, decidimos focar nas disciplinas que, diretamente, trabalham com língua e culturas hispânicas em sua base. São essas as seis disciplinas de língua espanhola, as duas disciplinas de cultura hispânica e as duas disciplinas referentes à literatura hispânica. Para a realização desta análise, formulamos as seguintes questões:

1. Há a identificação de orientações que privilegiem a diversidade cultural?
2. Há incidência de palavras ou temas relacionados ao negro, à diáspora africana ou à afro-latinidade?
3. Há referências bibliográficas de autores latino-americanos?
4. Há referências bibliográficas de autores negros?

Na primeira questão, buscamos saber se o currículo traz algumas orientações que privilegiem a diversidade, sem tratarmos especificamente sobre a temática da afro-latinidade. Já na segunda questão, buscamos por palavras e temas que estejam diretamente relacionados ao negro e à diáspora africana. Na terceira, nossa busca se centra em perceber se há diversidade epistemológica referente à inserção de autores latino-

americanos. A baixa incidência ou seu apagamento nos levaria a pensar num currículo eurocentrado e colonial. O mesmo tentamos perceber na questão quatro, na qual direcionamos esse mesmo questionamento a autores negros. Destacamos a grande complexidade de diagnóstico sobre a identificação da etnia destes autores, pois entendemos que esse assunto passa por pontos nem sempre objetivos e físicos, mas requerem uma subjetividade que não pode ser alcançada senão pela percepção do próprio sujeito. Porém, nos pareceu cara essa discussão e, pela avassaladora incidência de autores europeus e com o acesso a registros de imagem e biografias dos autores, nos permitimos fazer esta classificação para sobrelevar ainda mais nossa denúncia da ausência de referenciais negros e latino-americanos na base teórica do curso aqui analisado. Cabe ressaltar que, por mais que a presença ou ausência desses fatores questionados possam levar-nos a pensar num direcionamento quantitativo, nossas análises desses documentos manterão a orientação qualitativa que adotamos nesta pesquisa.

As respostas a esses questionamentos nos permitiram obter uma percepção crítica de como as escolhas epistemológicas, de conteúdos e objetivos contidas no currículo prescrito tendem a direcionar o docente por um caminho eurocentrado e racializado do ensino de língua espanhola, mas também permitem disputas de conhecimentos por parte dos atores envolvidos, como percebemos em nossas análises. Porém, sabemos que, em suas práticas, os professores trazem outras perspectivas que podem orientar os graduandos a outros caminhos epistemológicos mais diversos e democráticos, acrescentando experiências teóricas que se diferenciam das propostas nos currículos formais. Por isso, na segunda etapa de nosso trabalho, optamos por, através de uma entrevista semiestruturada, conversar com alunos egressos sobre a relação entre sua formação e prática, focando nas questões étnico-raciais presentes ou ausentes nesses dois cenários. Para a escolha dos ex-alunos foi delimitado o critério de que estes deveriam ter se formado há, no máximo, três anos, tendo como ponto de referência o ano de 2017, data de início no curso de doutoramento e quando foram feitos os contatos com os alunos convidando-os a participar da pesquisa. O recorte deste tempo também foi pensado para manter uma proximidade com a formação da graduação, mas também lhes permitindo trazer vivências oriundas de suas recentes experiências e qualificações profissionais. Foi feito contato com todos os alunos que se formaram neste período e questionado se eles estavam atuando como professores de espanhol. Destes, somente três responderam afirmativamente, pois os outros argumentaram não terem tido oportunidade de trabalhar com o ensino da língua estrangeira, mas somente com português ou literatura.

Identificamos, em diálogo com as análises que apresentamos nesta tese, que a reformulação legal do que diz respeito à LE que impõe o inglês como única obrigatória já mostrava seus reflexos em 2017 na ausência de oportunidades de trabalho com espanhol relatada pelos alunos. Dos três alunos que trabalhavam com o ensino E/LE no ensino básico, dois se dispuseram a colaborar concedendo as duas entrevistas que serão analisadas neste trabalho.

A escolha pela entrevista semiestruturada se deu por acreditarmos na sua relevância na obtenção de informações para pesquisas de caráter qualitativo (OLIVEIRA et al., 2010), permitindo maior flexibilidade e dando dinamismo nas interações entre pesquisador e coparticipante. O questionário (Anexo III) é composto por oito perguntas-base e cada uma dessas possui alguns desdobramentos. Vale ressaltar que, de acordo com os relatos que vão sendo retratados na entrevista, o pesquisador pode acrescentar outros pontos que achar importantes para que se explore de forma satisfatória cada tema proposto nas perguntas ou trazido pelo coparticipante durante a sua fala.

2. AMÉRICA LATINA E DIÁSPORA NEGRA: SUBALTERNIZAÇÃO DE CORPOS E SABERES

“Hablo de sociedades a las que se les han quitado la esencia, de culturas pisoteadas, de instituciones debilitadas, de tierras confiscadas, de religiones destruidas, de magníficas creaciones artísticas destrozadas, de extraordinarias posibilidades borradas de un plumazo(...) hablo de millones de hombres (y mujeres) a quien les han arrancado los dioses, las tierras, las costumbres, la vida, la danza, la sabiduría.” Aimé Césaire, *Discourse on Clonialism*, 1955.

A citação de Césaire inicia nosso capítulo para mostrar o impacto da destruição trazida nos barcos dos europeus, destruição essa disfarçada por nomes como evolução e civilização e que adentra as terras que mais tarde seriam conhecidas como América. Diversa em identidades e com civilizações que em muito superavam política, científica e organizacionalmente alguns países do velho mundo, as terras já batizadas pelos seus habitantes (Tawantinsuyu a região andina, Anáhuac o que hoje corresponde ao vale do México e Abya-Yala a região que hoje ocupa o Panamá) nunca foram um continente a ser descoberto, mas sim uma invenção criada durante o processo da história colonial europeia, consolidando ideias e instituições ocidentais (Mignolo, 2007).

Desde o processo de concepção da pesquisa que desenvolvemos no espaço dessa tese e por conta da minha já relatada experiência de formação e atuação como professor de espanhol, esperava encontrar poucas referências a autores latino-americanos citados nas ementas das disciplinas de língua espanhola. Porém não posso deixar de relatar nossa lamentável surpresa ao constatar que essas referências não eram poucas, mas sim nulas. A partir desta constatação, faz-se necessário compreender a construção da imagem da América Latina que faz com que as disciplinas de língua espanhola em um curso de Letras situado na Baixada Fluminense do Rio de Janeiro tenha, em seu currículo, somente autores europeus.

2.1. Abya-Yala: a construção da ideia de América Latina

Neste capítulo, desenvolveremos uma reflexão sobre a “criação” da América Latina pelos europeus, assim como os impactos sofridos pelos povos originários e as percepções de exploração e dependência da metrópole pela colônia que são amenizadas

ou apagadas ao longo da história. Usaremos como base textos de dois autores (Walter Mignolo e Aníbal Quijano) com direcionamentos decoloniais e que repensam historicamente a construção do continente a partir da percepção do colonizado, não sobre a óptica do colonizador, tão comum e difundida que, para muitos, aparece como a única verdade possível.

Iniciamos com a exploração do termo *Pachakuti*. Esse termo é utilizado pelos andinos para representar a conquista de suas terras pelos povos espanhóis. *Pacha* está relacionado à mãe terra, natureza, o que a teoria contemporânea chama de Gaia. Kuti quer dizer mudança brusca, como um carro que entra em giros ao capotar fazendo com que seus passageiros mal saibam o que aconteceu e a direção que estão quando o processo de capotagem termina. Foi esse sentimento de desorientação e não entendimento que foi experimentado pelos povos originários quando os europeus chegam trazendo destruição, impondo línguas e costumes, dizimando populações e culturas milenares, explorando e subalternizando os povos, ou seja, criando convulsão sobre todo tipo de existência (Mignolo, 2007).

Quijano (2005) fala sobre como a produção histórica do continente inicia-se com, provavelmente, a maior destruição social e demográfica de todos os tempos. O autor expõe três movimentos dos colonizadores que padronizaram o apagamento social e cultural dos povos da América.

O primeiro se refere à desintegração de poder de civilizações que possuíam algumas das mais avançadas experiências históricas da espécie. Toda a organização social construída historicamente pelos povos foi tratada como inferior, negada, destruída e obrigada a se modificar usando os padrões europeus. Mignolo (2008) relata a indignação de Garci Diez ao ver que as mulheres produziam tecidos a pedido de Mallku, autoridade suprema da região. Sua indignação partia do fato de Garci achar que as mulheres deveriam receber salários para tal serviço, não apenas comida e outros pequenos reconhecimentos. O colonizador não compreendia o sistema de *prestaciones*, ou seja, de reciprocidade comunal que regia a economia, pois seu foco estava apenas no objeto: o tecido. O relato nos leva à imposição das normas da economia do lucro relacionadas ao capitalismo. Por essa óptica, a satisfação dos trabalhadores deveria estar no ganho, ignorando todo o processo diferenciado de economia e produção historicamente construído naquela comunidade indígena. Não podemos esquecer que, na lógica capitalista, esses indivíduos estariam na base da produção, receberiam baixa remuneração e com esta deveriam pagar

por comida e outros serviços, logicamente, de forma precária. Estaria o sistema do colono, de alguma forma, oferecendo maior satisfação ao trabalhador?

O segundo movimento trata do extermínio físico e traz números assustadores: nas três primeiras décadas do século XVI mais da metade da população dessas sociedades foram dizimadas. Remetemo-nos novamente a Mignolo (2008) para tratar de como, historicamente, a perpetuação da lógica da colonialidade fez uso da exploração e da dispensabilidade da vida humana. Desde a matança nos impérios Maias, Incas e Astecas, os milhões de vidas surrupiadas pela escravidão dos povos africanos, até os mortos pela 2ª Guerra Mundial, a morte foi justificada para que se atingissem formas de dominação econômica e territorial. Concordamos com o autor que nem todos os assassinatos massivos foram registrados com o mesmo valor e visibilidade, e que esses critérios não mencionados guardam uma percepção colonial e racista de valorização da vida.

O terceiro movimento trata da eliminação dos produtores das experiências dos povos: seus dirigentes, intelectuais, engenheiros, cientistas e artistas. Esse extermínio inicia o processo de apagamento cultural e histórico que segue um movimento contínuo e nos leva ao quarto movimento: a continuada repressão material e subjetiva dos sobreviventes. Neste último, entende-se que nos séculos seguintes, os descendentes dos povos colonizados foram submetidos à condição de iletrados, explorados, culturalmente colonizados e dependentes.

Toda essa subalternização e inferiorização levou a história a ser contada de uma forma única e eurocêntrica, não permitindo relações importantes entre as conquistas e ascensões econômicas europeias e toda a exploração e destruição que ocorriam nas terras colonizadas. Quijano (2005) fala da dificuldade de um movimento autônomo e coerente da história da América Latina, comparando o percurso histórico do continente a um labirinto, longo, tortuoso e habitado por fantasmas históricos. Para o autor:

(...) não se poderia reconhecer e entender esse labirinto, ou seja, debater nossa história e identificar nossos problemas, se não se conseguisse primeiro identificar nossos fantasmas, convocá-los e contender com eles. (QUIJANO, 2005, p.15)

Partindo do pressuposto dos problemas e fantasmas herdados pela colonização na história do nosso continente, recorreremos a Mignolo (2007) para questionar a relação entre as grandes revoluções europeias e a exploração das colônias. Sendo assim, como podemos

imaginar a Revolução Gloriosa na Inglaterra e a Revolução Francesa sem todo o capital que vinha da exploração das colônias desses países? O autor nos fala que essas revoluções só foram possíveis através do dinheiro que vinha das colônias e, desta maneira, as revoluções que são orgulhosamente contadas por sua importância histórica foram, na verdade, sustentadas com o capital proveniente da exploração das terras e povos colonizados.

Mignolo expõe a importância do livre comércio, em detrimento do monopólio mercantil, para a Revolução Gloriosa. Fala também de como a demonização do Império Espanhol pelos britânicos fazia parte de uma luta europeia por riqueza e pelo controle do conhecimento, ciência e tecnologia. Quijano (2005) recorda, por exemplo, o aproveitamento das inovações tecnológicas produzidas pelos negros escravizados das Antilhas para o desenvolvimento da Revolução Industrial na futura Europa Ocidental. Essa disputa imperial representa uma das sementes que se estende ao longo do século XVIII e começa a forjar a concepção de América Latina.

O Barroco, movimento ligado ao nascimento da modernidade, sempre foi admirado por suas ricas expressões artísticas difundidas sem criticidade por todo o globo, inclusive nos currículos das salas de aula dos países que fizeram parte das colônias europeias. Porém, é importante relacionar toda a produção do período ao momento de prosperidade que passava a Europa, graças às riquezas produzidas nas colônias e baseadas na exploração das minas de ouro e prata, plantações de açúcar, café, tabaco, na apropriação de terra e exploração de mão de obra negra e indígena (Mignolo, 2007).

Assim, percebemos que as evoluções e movimentos contados pela história e reproduzidos incansavelmente pelos currículos, escondem um processo de exploração financeira, física, cultural e intelectual das colônias europeias e, sem os subsídios arrancados pelos colonizadores, certamente esses acontecimentos teriam tido outro caminho.

2.2. Identidades crioulas e a formação do continente

Mignolo (2007) faz uma crítica ao pensamento de Kant sobre o Esclarecimento como emancipação, uma das ideias que formaram o pensamento sobre a América. Dentro de sua concepção, Kant propõe que o indivíduo “tenha coragem de utilizar seu próprio

conhecimento” (Sapere aude), mas, pegando como referência a formação social da América, essa percepção não pode ser aplicada de maneira homogênea. Entendendo o termo *criollo* (crioulo) como estrangeiros nascidos na nova terra, tínhamos destes dos tipos diferentes: o crioulo europeu (espanhol e português) e o africano. Protagonistas nas lutas pela independência, esses grupos certamente não usufruíam de paridade nos direitos: enquanto se aceitava que os descendentes de portugueses e espanhóis tinham certo direito à independência, a liberdade de negros e mulatos só poderia ser concedida por um branco. Desta forma, a desigualdade de direitos e a visão ainda mais subalternizada sobre os crioulos africanos não permitiam que estes, muitas vezes, como propôs Kent, utilizassem seu próprio conhecimento, pois esses conhecimentos foram e são, até hoje, subjugados e apagados pela percepção eurocêntrica da realidade.

Mesmo se percebendo como superiores e herdeiros de uma nova Europa, o autor sugere que os *criollos* europeus estavam mais próximos do que pensavam dos africanos escravizados e seus descendentes que dos espanhóis e portugueses, pois os primeiros sofreram um corte com o passado e viviam em um presente sem história. Soma-se a isso o fato dos negros terem criado distintas religiões e os crioulos *brancos*, ainda que sendo cidadãos de segunda classe, viveram a fantasia de serem europeus.

Ocorre que, depois da independência:

Los criollos se encontraron en el poder, libres del yugo de las élites coloniales españolas (...) La idea de América Latina salía la luz en el proceso de transformación del ethos barroco criollo colonial en ethos latino criollo poscolonial (...) En este cambio, surgió el colonialismo interno, y América Latina, en tanto proyecto político y ético, fue el ethos de esa nueva forma de colonialismo. (MIGNOLO, 2007, p.88)

Desta maneira, contrariando a possibilidade da criação de uma América que zelasse pela diversidade étnica e cultural pertinente à formação do continente após a invasão europeia, os crioulos espanhóis e portugueses preferiram seguir usando como modelo as sociedades do norte, modelo este que nada tinha a ver com a realidade e necessidades dos povos que agora habitavam o continente.

Fixemo-nos em alguns fatores que colaboraram com a criação da ideia de América Latina e Latinidade. Segundo Mignolo (2007), o surgimento desses dois termos está relacionado com a história de um imperialismo que crescia na Europa, apoiado por uma

economia capitalista e um desejo de determinar uma emancipação do mundo europeu. O autor propõe que América Latina foi o nome escolhido para denominar a restauração da civilização da Europa meridional, católica e latina na América do Sul. Este processo também serviu para reproduzir as ausências dos índios e africanos do primeiro período colonial. Concordamos com o autor que a ideia de América Latina foi uma triste celebração por parte das elites crioulas de inclusão na modernidade, mas que, na verdade, estavam entrando ainda mais na lógica da colonialidade. Para o império, os latino-americanos são cidadãos de segunda classe, assim como os latinos são norte-americanos de segunda categoria nos EUA (Ibid.).

Quijano destaca que os funcionários e intelectuais franceses usaram o conceito de latinidade para tomar a frente entre os países que tinham interesse na América e para enfrentar a contínua expansão dos Estados Unidos para o sul. A França passava a ser o ideal de política e cultura literária, sendo a latinidade a representação de uma sociedade civil americana educada que se virava para a França e dava as costas para a Península Ibérica. Sendo esse conceito tomado pelos mestiços e brancos depois da independência, entende-se que a América Latina não é um subcontinente, mas um projeto político. O autor ainda destaca que essa construção representa uma faca de dois gumes, pois, por um lado, deu lugar a uma nova ideia de unidade continental, por outro trouxe a ascensão da população de descendência europeia e o apagamento dos povos de origem africanas e indígenas. Assim:

La idea de América Latina permitió a las élites criollas distanciar-se de su pasado español y portugués, abrazar la ideología de Francia y olvidar-se del legado de su propia conciencia crítica. Los criollos americanos dieran la espalda a indios y negros y se volvieron hacia Francia e Inglaterra. (Mignolo, 2007, p.91)

O caminho e consequências traçadas por esse movimento se reflete hoje na construção da sociedade e nas exclusões de culturas, valores e cosmologias, como veremos ao longo desta pesquisa.

2.3. A formação do conceito de raça

A noção de classificação de alguns grupos humanos em categorias ditas como inferiores percorre a história e traz para o nosso cotidiano os assustadores casos de racismo que testemunhamos e vivenciamos. Quijano (2005) apresenta uma concepção

que relaciona a ideia de raça e da inferiorização de alguns grupos à produção de um novo padrão de poder e dominação social global. Para isso, o autor nos remete à colonização e de como esse sistema de dominação teve como base a ideia de raça. Nesse sentido, acreditava-se que os dominados não eram vítimas desse conflito de poder, mas que simplesmente eram inferiores em sua natureza material e em sua capacidade de produção histórico-cultural. Sobre as consequências dessa percepção, o autor destaca que:

Essa ideia de raça foi tão profundamente e continuamente imposta nos séculos seguintes e sobre o conjunto da espécie que, para muitos, desafortunadamente para gente demais, ficou associada não só à materialidade das relações sociais, mas à materialidade das próprias pessoas. (QUIJANO, 2005 p.17)

O autor remete à destruição deliberada da vasta história de identidades e memórias dos povos maias, incas e astecas, além de comparar ao processo de dominação e destruição cultural das complexas e sofisticadas experiências de poder e civilização dos povos racializados como “negros”. Quijano ainda relata que os “negros” eram uma cor conhecida pelos europeus desde milhares de anos antes, mas sem que ideia de raça estivesse em jogo, sendo embutida muito mais tarde, na América Colonial. Assim, essa concepção de raça foi imposta no mesmo curso da expansão do colonialismo europeu e colocada como critério e mecanismo de classificação universal e social básica de todos os membros da espécie (QUIJANO, 2005 p18).

É relevante compreender como esse padrão de poder baseado na raça ainda está presente, por mais que muitas vezes naturalizado e invisibilizado, nas relações que compõem o nosso cotidiano, pois, a partir da colonização e:

(...) de agora em diante, não estará só associado a, mas sim dependerá, antes de tudo, da classificação racial, já que o lugar, os papéis e as condutas nas relações sociais, e as imagens, estereótipos e símbolos, com relação a cada indivíduo ou cada grupo, em cada um dos âmbitos de existência social, estarão daí em diante incluídos ou vinculados ao lugar de cada um na classificação racial. (QUIJANO, 2005 p.19)

Assim, a matriz colonial de poder representa um mecanismo que racializa não somente pessoas, mas também línguas, religiões, conhecimentos e regiões do planeta (QUIJANO, 2005).

Munanga (2013) também se refere ao contato dos navegadores com os povos ameríndios, africanos e da Oceania e no questionamento levado por eles se esses eram bestas ou seres humanos. A partir daí, o autor fala de como a Igreja defendeu religiosamente a descendência adâmica de negros e índios, mesmo justificando a escravidão como um caminho para a conversão desses povos ao cristianismo, sua única salvação. Porém, posteriormente, os iluministas rejeitam essa visão cíclica baseada no mito bíblico de Adão e Eva e, buscando uma explicação científica, procuram nas ciências naturais o conceito de raça, usando a cor da pele, uma marcante característica aos seus olhares, como critério objetivo na delimitação racial, além de outras características como formato de crânio, nariz e lábios.

Contrariando essas percepções anteriores, Munanga (Ibid) destaca que os avanços nos estudos genéticos comprovaram ser impossível a divisão dos humanos em raças pois, por exemplo, a concentração de melanina constitui menos de 1% dos genes que integram o patrimônio genético. Chaga-se à conclusão de que a noção de raça humana não tinha fundamento científico e que, mesmo que os indivíduos possuam padrões genéticos diferentes, essa diferença não possibilita classificá-los por raça. Ou seja, cientificamente, entre os seres humanos, raça não existe.

Porém, por mais que a ciência e outros esforços direcionem para o apagamento do conceito de raça, sabemos que ele salta para além do imaginário e traz consequências gravíssimas, muitas vezes chegando à violência e morte dos povos classificados em algum momento como inferiores. Mais que isso, ao olharmos a estrutura social na qual estamos inseridos, percebemos como que o esquema de dominação e poder, sustentado também pelo conceito de raça, ainda está presente na distribuição de renda, educação, trabalho e outros setores essenciais da nossa sociedade. Assim, é comum que, ao adentrarmos um hospital, por exemplo, consigamos perceber com certa facilidade, pessoas negras trabalhando nos serviços de base da instituição, porém as chances de sermos atendidos por um médico negro são extremamente raras.

Entendemos que esse projeto de colonização e poder ainda está fortemente presente na nossa sociedade. Concordamos também que, para que ele seja quebrado, é necessário que se compreenda como o colonialismo estruturou e mantém essa divisão social a partir da compreensão da estrutura da colonialidade do poder.

“El colonialismo no se contenta con imponerse sobre el presente y el futuro de un país dominado. Al colonialismo no le basta con tener a un pueblo entero en sus garras y vaciar la mente de los nativos de toda forma y contenido. Por una especie de lógica perversa, también se apodera del pasado de los oprimidos y lo distorciona, lo desfigura y lo destruye.” (Fanon)

No trecho acima, Franz Fanon desvela a forma como o colonialismo, além de dominar corpos e mentes dos subalternizados, ainda se propõe a apoderar-se e destruir o passado destes povos. Essa cruel engrenagem colonial é responsável por toda a estrutura de subalternização de raças, cultura e conhecimento expostos nos tópicos anteriores. Aníbal Quijano, através do seu conceito de Colonialidade de Poder, inspira diversos autores a pensar essas estruturas a partir das suas perspectivas sobre as consequências da exploração e dominação dos padrões europeus sobre os povos colonizados.

Mignolo contesta a teoria de Wallerstein sobre o imaginário próprio do mundo moderno ser constituído através de três teorias: o conservadorismo, o liberalismo e o socialismo. Para ele, estas teorias seriam suficientes levando em consideração a perspectiva do olhar do império para as colônias, mas não o inverso. Assim, para compreender a ideia de América Latina, é preciso explorar uma outra teoria: o colonialismo. O autor entende o colonialismo como o que ficou oculto e sem ser nomeado por trás das três teorias aceitáveis, cobertas pelo império que transformou as colônias em entidades marginais no espaço e no tempo. Assim, como quarta ideologia:

El colonialismo introduce una distinción fundamental para comprender el imperialismo europeo que tuvo su origen en el siglo XVI y el estadounidense posterior a la Segunda Guerra Mundial. El Colonialismo (...) es el resultado de las acciones imperiales que tienen el capitalismo como principio y base de todos los modos de organización social. Es decir que el imperialismo y el colonialismo son dos caras de la misma moneda, como la modernidad y la colonialidad. (MIGNOLO, 2007, p.106)

O autor ainda recorda que, diferentemente das outras três teorias, o colonialismo seria uma espécie de “vergonha da família”, pois ninguém quer promover, ninguém quer admitir e todos dizem querer ver o fim.

Quijano (2005) trata a colonialidade como o primeiro sistema global de dominação social conhecido na história e destaca que ninguém, em nenhum lugar do mundo, pode estar fora dele. O autor fala das consequências dessa colonialidade para a América Latina, pois resulta na invisibilidade dos não europeus, índios, mestiços e negros, povos que fazem parte da grande maioria da população do continente. Quijano (1992) retrata como essas discriminações codificadas como raciais, nacionais, étnicas e

antropológicas, segundo o momento, foram também assumidas como categorias de pretensões científicas e objetivas e como fenômenos naturais, não como consequências da história de poder.

Entendemos a negação do colonialismo como conveniente para a manutenção da estrutura de poder que prevalece em nossa sociedade. Desta forma, as discussões são esvaziadas e todo jogo exploratório é naturalizado de tal forma que não é percebido por grande parte da população, mesmo pelos que fazem parte do grupo dos subalternizados e são iludidos pela possibilidade de ascensão social, mas que servem como mão de obra para a construção de riqueza dos que continuam em posições privilegiadas e se movimentam política e socialmente para manter o padrão desigual e hierárquico de poder.

Concordamos com Quijano (2005) que a perspectiva eurocêntrica funciona, para nós, latino-americanos, como um espelho que distorce o que reflete, pois possuímos tantos e importantes traços históricos europeus, mas, ao mesmo tempo, somos tão diferentes. Desta forma, a imagem que vemos quando nos olhamos no espelho será, necessariamente, distorcida e parcial. O autor afirma que seguimos sendo o que não somos e, por não podermos identificar nossos verdadeiros problemas, só conseguimos resolvê-los de maneira também parcial e distorcida.

2.4. Relações raciais e educação no Brasil: colaborações e enfrentamentos do Movimento Negro Brasileiro

Depois de uma breve explanação sobre a construção do conceito de raça e do racismo como ferramenta estruturante da colonialidade do poder, discutiremos alguns pontos da questão étnico-racial no Brasil. Mesmo com a grande representação de negros e pardos em nosso país⁶, falar sobre racismo a um povo que ainda vive sob a crença do

⁶ Concordamos que pretos e pardos são agrupados no grupo étnico dos negros, pois:(...) se justifica agregarmos pretos e pardos para formarmos, tecnicamente, o grupo racial negro, visto que a situação destes dois últimos grupos raciais é, de um lado, bem semelhante, e, de outro lado, bem distante ou desigual quando comparada com a situação do grupo racial branco. Assim sendo, ante a semelhança estatística entre pretos e pardos em termos de obtenção de direitos legais e legítimos, pensamos ser plausível agregarmos esses dois grupos raciais numa mesma categoria, a de negros. (...) a diferença entre pretos e pardos no que diz respeito à obtenção de vantagens sociais e outros importantes bens e benefícios (ou mesmo em termos de exclusão dos seus direitos legais e legítimos) é tão insignificante estatisticamente que podemos agregá-los numa única categoria, a de negros, uma vez que o racismo no Brasil não faz distinção significativa entre pretos e pardos, como se imagina no senso comum (SANTOS, 2002: 13)

“mito da democracia racial” não é tarefa fácil. Diante desta máxima de negação do racismo, concordamos com Munanga (2013) sobre a dificuldade de “arrancar” do brasileiro a confissão de que é racista. Dentro desta perspectiva, não só os negros muitas vezes não conseguem enxergar as consequências do racismo na estruturação de sua vida social, mas também os não-negros não conseguem perceber a situação de privilégio que possuem dentro da estrutura colonial que baliza nossa sociedade.

Gomes (2017) trata da forma insidiosa e ambígua como o racismo se cristaliza na estrutura de nossa sociedade, mantendo, como sua característica principal, a invisibilidade, resultando num apagamento que leva à homogeneização das diferenças. A autora destaca como um dos méritos do Movimento Negro o desvelamento deste discurso, colocando a sociedade brasileira cara a cara com o racismo.

Miranda (2017) recorda que, como em qualquer outra parte da Diáspora Africana, no Brasil é notável a violência entre os “outros coloniais” e os marginais. Desse modo, surge um novo *ethos* e um modo de concepção da sociedade na qual a exclusão já não provoca mais indignação (Ibid). É nesta óptica que se baseia o não estranhamento, por exemplo, da não representatividade dos negros em campanhas publicitárias e materiais didáticos num país onde, oficialmente, a maioria da população é formada por negros. Concordamos ainda com a autora quando discorre que “la trampa colonial se adoptó de la “sordoceguera” como recurso clave para proteger y mantener la autoidentificación del poder colonial con la blancura” (MIRANDA, 2017, p.178). Assim, a percepção de ausência de racismo no nosso país serve para encobrir privilégios e ignorar as cruéis exclusões decorrentes de uma história de exploração e subjugação racial.

Um dos argumentos para a negação do racismo consiste em afirmar que o preconceito no Brasil é social, não racial. Concordamos com Munanga (2013) que o racismo, assim como conflitos oriundos de gênero, classe e religião, por exemplo, representa sim um problema social, mas que a generalização desta ideia serve como mais uma estratégia para apagar os conflitos gerados por práticas racistas em nosso território.

O quadro apresentado demonstra a emergência de organizações que combatam essa estrutura posta e lutem por relações sociais que sejam horizontais e não hierarquizadas por questões de cunho racial. É neste cenário que trazemos a importância do movimento negro como agente de enfrentamento e construtor de perspectivas educacionais étnico-raciais. Em primeiro lugar, é importante definirmos os conceitos de raça que orientam esse trabalho. Concordamos como Oliveira e Sacramento (2013) na

utilização de raça no sentido sociológico e no âmbito das ciências sociais e humanas, não nas ciências naturais e pela biologia genética. Adicionamos a esta definição a ideia de Domingues (2007) sobre a importância da “raça” como fator determinante para organização dos negros, usada como elemento de mobilização e mediação das reivindicações políticas.

Em nossa pesquisa, adotamos para diálogo duas definições de Movimento Negro. A primeira é do professor Petrônio Rodrigues e nos fala que:

O Movimento Negro é a luta dos negros na perspectiva de resolver seus problemas na sociedade abrangente, em particular os provenientes de preconceito e das discriminações raciais, que os marginalizam no mercado de trabalho, no sistema educacional, político, social e cultural. (DOMINGUES, 2007, p.101)

A outra nos é apresentada pela professora Nilma Lino Gomes e entende como

Movimento Negro as mais diversas formas de organização e articulação das negras e negros politicamente posicionados na luta contra o racismo e que visam à superação desse perverso fenômeno na sociedade. Participam desta definição os grupos políticos, culturais, religiosos e artísticos com o objetivo explícito de superação do racismo e da discriminação racial, de valorização e afirmação da história e da cultura negra no Brasil, de rompimento das barreiras racistas impostas aos negros e às negras na ocupação de diferentes espaços e lugares na sociedade. (GOMES, 2017, p. 24-25)

As duas definições trazem percepções de luta e organização dos negros para combate das injustiças raciais causadas pela estrutura racista que cerca nossa sociedade. Gomes (2017) ainda se posiciona sobre o fato de não bastar apenas valorizar a participação e presença dos negros na história ou louvar a ancestralidade para que um coletivo seja considerado um Movimento Negro, pois “*É preciso que nas ações do coletivo se faça presente e de forma explícita uma postura política de combate ao racismo*” (GOMES, 2017, p.24). A autora ainda destaca que esta postura não deve negar possíveis enfrentamentos no contexto de uma sociedade de postura hierárquica, patriarcal, capitalista, LGBTfóbica e racista, assim como seu importante papel na reconstrução de identidades e na proposta de indagações que ressignificam e politizam sobre a realidade social e sobre si mesmo. Desta forma:

O Movimento Negro ressignifica e politiza raça, compreendendo-a como construção social. Ele reeduca e emancipa a sociedade, a si próprio e ao Estado, produzindo novos conhecimentos e entendimentos sobre as relações étnico-raciais e o racismo no Brasil, em conexão com a diáspora africana. (GOMES, 2017, p. 38)

O desenvolvimento desta pesquisa acontece num período preocupante (por que não dizer assustador) de imensos retrocessos na organização democrática do nosso país. Setores da sociedade que vinham presenciando suas representações sendo respeitadas e contempladas em programas sociais, jurídicos e educacionais observam discursos de ódio, sustentados pela legitimação e proximidade com a estrutura colonial de poder, tomarem forças nunca vistas por essa geração de jovens que sucedeu a abertura política da década de 80. Diante deste quadro, tentamos somar nossa luta ao que propõe a especialista Nilma (2017) quando fala que o crescimento e alinhamento dos setores conservadores, ruralistas, de direita e capitalistas faz compreender a força dos movimentos sociais, em especial do Movimento Negro Brasileiro que se coloca contra os processos de colonização ainda presentes na América Latina e no mundo.

Neste caminhar, nossa pesquisa entra como uma ferramenta neste processo de resistência dentro do campo da educação e da formação de professores. Propomos uma ideia de resistência pedagógica, que será desenvolvida no decorrer da tese, como enfrentamento às estruturas coloniais e racistas impostas por um sistema educacional que absorveu, historicamente, a posição do opressor como referência nas práticas desenvolvidas na maioria das instituições educacionais brasileiras. Por mais que reconheçamos os avanços em propostas educacionais e legais, principalmente a partir dos anos 2000, a fragilidade desta rede se expõe, por exemplo, no não cumprimento efetivo de ações que contemplem a Lei 10.639. Porém, nossa experiência como professores e pesquisadores que circulam por várias instâncias e etapas da educação, mostra sempre a existência de práticas docentes que convergem com a ideia de resistir e criar caminhos que subvertam a óptica colonial imposta por grande parte da estrutura educacional brasileira.

2.4.1. Movimento Negro, Educação e Escola

Retomamos a forma como o Movimento Negro trouxe à tona discussões envolvendo racismo, discriminação e desigualdade racial, juventude, gênero ações afirmativas, africanidades, educação, saúde pública da população negra, questões quilombolas e violência para os diálogos teóricos e epistemológicos das Ciências Humanas, Jurídicas, de Saúde e Sociais (GOMES, 2017, p.17). Miranda (2017) expressa a importância dos coletivos negros organizados para a problematização das vantagens da adoção de políticas de ações afirmativas num país que é resultado de um tipo de mecanismo que desumaniza e representa uma peça chave para o capitalismo.

A educação sempre foi uma das pautas do Movimento Negro. Para além disso e diante das lutas, direcionamentos e ações pragmáticas trazidas pelo movimento para a população negra, usamos a frase de abertura da professora Nilma Lino Gomes em seu livro de diálogo de suma importância para nossa tese: O Movimento Negro é um educador. A autora destaca o Movimento Negro como um dos principais atores políticos que nos permite reeducar na caminhada e não nos deixa desistir da luta, dando importância também à inspiração e fortalecimento do empoderamento ancestral como renovador de nossas energias. Sabemos que a luta por uma sociedade não racista perpassa obrigatoriamente pela educação e já discutimos como a estrutura educacional age constantemente como perpetuadora do racismo e outros comportamentos opressores dentro das escolas. Por meio de políticas educacionais, jurídicas e de organizações que se alinhavam com a educação para inserção de jovens negros na universidade e outros espaços de construção de conhecimento que há muito os foram negados, a educação sempre foi uma das principais pautas a serem representadas, pois:

Na luta pela superação desse quadro de negação de direitos e de invisibilização da história e da presença de um coletivo étnico-racial que participou e participa da construção do país, o Movimento Negro (...) elegeu e destacou a educação como um importante espaço-tempo passível de intervenção e de emancipação social, mesmo em meio às ondas de regulação conservadora e de violência capitalista. (GOMES, 2017, p. 25)

Gomes (2017) ressalta a importância da atuação do movimento nos fóruns decisivos da política educacional. A inclusão dos negros nas escolas públicas, por exemplo, aparecia como recurso de debates dos anos de 1940 e 1960. A professora cita

Dias (2005) para tratar a perda de espaço das questões raciais após a instauração da ditadura militar e a promulgação da LDB de 1971, recordando que sua centralidade só foi retomada com a LDB de 1996 e os artigos inseridos pela Lei 10.639 de 2003.

Por mais que esse entendimento não seja compartilhado por todos, as ações desenvolvidas pelo Movimento Negro na busca por igualdade de condições e reparações às atrocidades cometidas ao longo da história contra os negros não favorecem somente esta parcela da população. Como ator político, o Movimento Negro produz, constrói e articula os emancipatórios saberes produzidos pela população negra. Como agente educador, reconhece que ações são direcionadas à população negra, mas não estão restritas a ela, pois “visam a construção de uma sociedade e da educação como espaços/tempos mais igualitários, democráticos e justos para todos” (GOMES, 2017, p.38).

Cabe destacar que, inicialmente afirmado em propostas de políticas educacionais de caráter universal, a não efetividade destas fez com que o Movimento Negro mudasse seu discurso para atender as demandas da grande população negra. É nesse contexto que se iniciam as discussões sobre as ações afirmativas para resolver demandas reais e mais radicais (Gomes, 2017, p.33).

Com todos os incansáveis e contínuos esforços de inclusão da pauta das questões étnico-raciais nas escolas, é notável como esse assunto ainda não é tratado com o rigor e compromisso defendidos por lutas e baseados em uma lei federal. A Lei 10.639/03 trouxe avanços consideráveis sobre a discussão e prática envolvendo as questões raciais em sala de aula. Ocorre que, além dos movimentos de resistência que historicamente foram inserindo à temática negra em várias instâncias, a luta por uma representação política e legal pode ser resgatada quando recorremos às Leis de Diretrizes e Bases, analisando como as questões relacionadas à representatividade sobre a temática negra foi tratada nestes prescritores legais.

Dias (2005) apresenta um percurso sobre como a questão étnico-racial foi considerada a partir da análise de quatro leis: Lei 4.024/61, Lei 5.692/71, Lei 9.394/96 e Lei 10.639/03. O tema aparece na alínea “g” do art. 1º da LDB 4.024/61, que direciona “*A condenação de qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou raça*”. Concordamos com a autora que a forma de tratamento sobre as questões raciais demonstra a preocupação dos professores com o tema, porém, ocupando papel secundário e servindo

mais como recurso discursivo, pois, ao defender o ensino para todos, ignoravam uma diferenciação entre a questão social e racial no processo de escolaridade.

Segundo a autora, a LDB 5.692/71 em nada altera o debate racial proposto na anterior, somente mantendo a condenação ao preconceito de raça. Já a LDB 9.394/96 ocorre num momento após a Constituição de 1988, pós abertura política e concomitante a um intenso movimento da sociedade civil. Além disso, o centenário da abolição, assim como os trezentos anos da morte de Zumbi dos Palmares, impulsionaram um intenso movimento e grande discussão sobre as condições da população negra. Como resultado, a Lei 9.394/96, em seu art. 26 § 4º proclama que “O ensino de História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes, indígena, africana e europeia”. Não podemos negar a existência de um avanço em relação à LDB anterior, pois traz de maneira mais específica sobre a necessidade de tratamento da diversidade inerente à formação do povo brasileiro. Porém, em momento algum há uma explicitação sobre um trabalho pragmático com as questões relacionadas à população negra, população esta que corresponde a grande parte ou maioria do público que frequenta a escola pública brasileira.

A Lei 10.639 altera a Lei 9.394/96 em seus artigos 26 e 39 tornando obrigatório a inclusão no currículo oficial de ensino a temática História e Cultura Afro-brasileira. Diferente das anteriores, pois:

Os parágrafos explicitam de forma inequívoca o que se espera: § 1º O conteúdo programático a que se refere o *caput* deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil; § 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. E consta ainda uma novidade inclui no artigo que tratava, apenas, dos indígenas um item que se refere aos negros: Art.79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra.” (DIAS, 2005:13)

Os avanços propostos pelas leis são notáveis, mas a efetivação das propostas depende da inserção destas na prática, além da aplicação de políticas públicas e sociais que permitam que o proposto ultrapasse os muros das redes educacionais formais e penetre as discussões e vivências da sociedade em geral. Gomes (2012) chama atenção para o fato de que:

“A implementação da lei 10.639 depende não apenas de políticas intersetoriais, articulação com a comunidade e movimentos sociais, mudanças nos currículos das Licenciaturas e da Pedagogia, mas também a regulamentação e normatização no âmbito estadual e municipal de formação inicial, continuada e em serviço dos profissionais de educação e gestores (as) dos sistemas de ensino das escolas” (GOMES, 2012 :24).

Entendemos que a efetivação da lei nas escolas só ocorrerá através do acesso ao conhecimento sobre as questões raciais por parte dos docentes. Entendemos também que as mudanças curriculares são emergenciais para que haja uma guinada na perspectiva de formação destes profissionais. Porém, através do presente trabalho e diante das experiências compartilhadas, sabemos que as organizações curriculares e práticas dos docentes que atuam na formação de novos profissionais da educação básica, na maioria das vezes, não apresentam um pragmatismo sobre práticas que corroborem com uma visão comprometida com uma perspectiva de valorização das relações étnico-raciais. Chamamos atenção também para a importância da formação continuada dos profissionais⁷ para que esses se mantenham atentos às novas orientações legais sobre a questão étnico-racial no ambiente escolar. Por último, entendemos que as formações não alcancem somente os profissionais docentes, mas todo o pessoal envolvido no ambiente escolar, pois as situações que envolvem as diferenças raciais perpassam a atividade laboral de todos os sujeitos inseridos no sistema educacional.

A escola sempre foi descrita como um ambiente responsável por propagar as ideias de cidadania e igualdade. Os PCNs (1998), um dos documentos institucionais orientadores da educação brasileira, nos trazem a perspectiva de trabalho com os temas transversais justificando que estes *dão sentido social a procedimentos e conceitos próprios das áreas convencionais, superando assim o aprender apenas pela necessidade escolar* (BRASIL, 1998:31). Acreditamos que uma prática educacional baseada na interculturalidade crítica seria o espaço que mais permitiria trabalhos que privilegiassem a desconstrução do racismo na escola. Walsh (2009) insere a Interculturalidade em uma preocupação na América Latina, desde os anos 90, com a diversidade étnico-cultural, promovendo relações positivas entre distintos grupos culturais, confrontando o racismo, a exclusão, a discriminação e buscando formar cidadãos conscientes e capazes de atuar

⁷ Não queremos, com essa colocação, culpar o profissional pela falta de formação. Pelo contrário, entendemos que, pelo excesso e condições de trabalho, os docentes muitas vezes ficam impossibilitados de dar continuidade a seus estudos. Agravando a situação, os sistemas educacionais e secretarias de ensino para os quais o profissional trabalha quase nunca valorizam ou oferecem incentivos aos que dispõem aengajar-se em cursos de educação continuada.

no desenvolvimento de uma sociedade mais justa e igualitária. A autora destaca o vasto uso hoje do termo interculturalidade, inserido em vários contextos sociopolíticos, às vezes, muito opostos. Com isso, sugere a interculturalidade em três perspectivas distintas. A primeira seria a relacional, sendo esta a forma mais básica de contato e intercâmbio entre culturas existente. Um exemplo deste modelo seria os diferentes contatos entre os povos, como europeus, nativos e africanos no continente americano. Desta forma, sempre existiram interações interculturais, mas Walsh problematiza que a maneira relacional minimiza os conflitos, relações de poder, sociais, econômicas, políticas e epistêmicas.

A segunda seria a interculturalidade funcional, buscando esta reconhecer a diversidade, desenvolver o diálogo e a tolerância. Porém, essa perspectiva é “funcional” ao sistema vigente, pois não toca as causas das diferenças sociais e culturais nem questiona “as regras do jogo”. A terceira seria a interculturalidade crítica: esta não parte do problema da diversidade e da diferença, mas do problema estrutural-colonial-racial. Assim, destina-se não somente a modificar relações, mas também as estruturas e dispositivos de poder que mantêm a desigualdade, a inferiorização, racialização e discriminação (WALSH, 2009).

Entendemos ser a interculturalidade crítica essencial para a ruptura dos padrões de poder colonizados e eurocentrados citados no decorrer deste trabalho. Compreendemos também que, para discutir a modificação da formação dos professores e suas práticas futuras em sala de aula, a interculturalidade crítica desempenha um papel central na criação de relações que não somente compreendam e aceitem as diferenças, mas que suscitem uma modificação nas estruturas sociais de conhecimento.

Sabemos que os sistemas governamentais e educacionais, no que se referem às relações raciais nas escolas, na maioria das vezes, se limitam a interculturalidade relacional, tratando com superficialidade o assunto e sem problematizar e tentar modificar efetivamente a raiz dos problemas. Em outras vezes, conseguimos identificar uma percepção funcional que incentiva o diálogo, a convivência e até tenta dialogar com mecanismos legais, como a Lei 10.639, mas não expande políticas que tragam à prática o que é determinado.

O currículo aparece como uma importante ferramenta para implementação da Lei 10.639. Miranda e Souza (2012) afirmam que, com base em uma inspiração colonial ainda vigente em todo o mundo, países fixados pela subalternidade ainda mantêm o modelo eurodirigidos de educação. Entendemos que esse modelo ainda é amplamente

difundido e praticado em nossas escolas e que, por conta dele, questões relativas às diferenças sociais e raciais são apagadas. Como consequência dessa percepção eurocêntrica do currículo, ocorre a não identificação dos alunos negros com os conteúdos aos quais são apresentados, interferindo diretamente na construção de suas identidades étnicas e fazendo com que os discentes estejam sempre em busca de um ideal branco eurocêntrico que nunca será efetivamente atingido.

Os autores citam a teoria da justiça curricular de Connel (1997) que favorece as práticas contra-hegemônicas, deixando lugar para os interesses dos menos favorecidos e propondo participação e estrutura escolar comum a fim de produzir a igualdade. Desta forma:

“As práticas discursivas eurodirigidas passam a ser alvo dos insurgentes bem como de movimentos reivindicatórios que visam o desfeticismo como uma estratégia de combate aos estigmas no currículo. Passa a ser um imperativo dar voz às narrativas curriculares historicamente silenciadas. As manifestações culturais herdadas e presentes em toda a estética brasileira nos espaços entendidos hoje como espaços de disputa, são exemplos importantes para uma experiência de-colonial do currículo.” (MIRANDA & SOUZA, 2012:31)

Assim, o currículo contra-hegemônico não estaria focado em substituir beneficiários, mas sim em superar obstáculos que o sistema atual apresenta para um progresso cultural e intelectual partilhado (Leite *apud* Miranda & Souza 2012). Baseados nas colocações de Catherine Walsh (2008), os autores assumem que pensar pedagogias decoloniais significa pensar pedagogias outras, entendendo que a interculturalidade é vista como um projeto social, político, étnico e epistemológico e da decolonialidade como uma estratégia de ação e requisito.

Identificamos nessas colocações como o nosso sistema de ensino ainda está preso à uma visão colonial, mostrando que esta permeia o currículo e impede uma mudança no sistema educacional brasileiro. Entendemos que a alteração nesta percepção curricular se mostra emergencial para que se desenvolva um trabalho efetivo que busque tratar a igualdade racial dentro das escolas. Em concordância com esta afirmação, aprofundaremos no próximo capítulo nossa discussão sobre decolonialidade, interculturalidade e suas implicações na construção de novos fazeres pedagógicos.

3. INTERCULTURALIDADE CRÍTICA, DECOLONIALIDADE E PEDAGOGIA DECOLONIAL: DIÁLOGOS TEÓRICOS COM A PROFESSORA CATHERINE WALSH

Em nosso percurso como pesquisador e docente, alguns termos teóricos nos são caros e orientam parte substancial da (des) construção do perfil de nossa atuação nos cenários e espaços pelos quais transitamos. Afinados com o que propõem algumas das teorias que discutimos e continuaremos a desenvolver nesta tese, nossas atuações vão além dos lugares de trânsito permitidos. É justamente neste espaço negado, escondido ou elíptico por um muro invisível que objetiva afastar sujeitos de etnia, gênero e classe subalternizados, que nossas indagações emergem para o desenvolvimento de um trabalho relevante às lutas aqui protagonizadas. Nesta caminhada, o encontro com escritos da autora Catherine Walsh serviu de ponto de partida para inúmeras discussões e reinterpretções de situações diversas que permearam nossa vivência pessoal e acadêmica e que, conseqüentemente, aparecem diversas vezes durante esta tese.

Em continuidade, acreditamos ser relevante tratar brevemente sobre a trajetória da professora e sua relação com a decolonialidade. Walsh desenvolve um breve resumo de seu percurso com a decolonialidade na introdução de seu livro *Interculturalidad Crítica e (De)Colonialidad: Ensayos desde Abya Yala* (2012). A autora localiza sua preocupação e inserção nas lutas pelos povos subalternizados iniciada no final dos anos 70 focando nos direitos das comunidades porto-riquenhas nos Estados Unidos. Segundo a autora, a significação, compreensão e implicação dos efeitos da relação colonial entre os dois países fez parte de seu trabalho ao longo dos anos, sendo inclusive tema de sua tese de doutorado (WALSH, 2012). A professora Catherine ressalta que para as comunidades nativas originárias e de raiz africana, em toda a América, a condição colonial guarda uma história muito maior, violenta e complexa. A pesquisadora reitera que foi com seu traslado para a América do Sul e a partir das colaborações com as comunidades indígenas e afro-equatorianas que começou realmente a entender a complexidade destas relações coloniais na região. Walsh (2012) aponta que a partir do encontro com Walter Mignolo em um seminário em Cochabamba, Bolívia, e de seu convite em participar de uma reunião na Universidade de Duke⁸, que pôde compartilhar de discussões, sobre o

⁸ A autora se refere aos encontros que resultariam na formação do Grupo Modernidad/Colonialidad que, segundo Ballestrini (2013,) atualiza as tradições críticas de pensamento latino-americano, defendendo a

padrão de poder, nomeado por Aníbal Quijano como Colonialidade do poder. Segundo a autora “La colonialidad entonces entró no solamente en mi vocabulario, sino también en mi práctica pedagógica metodológica (...)” (WALSH, 2012, p.17).

Dentre os conceitos que balizam o trabalho da professora Catherine Walsh, destacamos alguns que são fundamentais para orientar nossas reflexões, teorias e análises: a questão da Colonialidade, a Decolonialidade, e a Interculturalidade. Pensamos também como essas propostas teóricas se posicionam sobre a questão do Conhecimento e a transposição destes conceitos na formação de novas Práticas Pedagógicas. Reconhecemos que muitos autores e autoras foram para nós interlocutores valiosos nesta construção e diversas vezes já foram referenciados neste trabalho. Porém, este capítulo tem como foco analisar esses conceitos em produções da autora Catherine Walsh e, para isso, fizemos a seleção de textos de épocas e fontes diferentes nas quais a autora discute questões relacionadas aos conceitos supracitados direcionando-os ao pedagógico. Ressaltamos que dialogaremos com outros autores de importância central para os temas desenvolvidos neste capítulo. Porém, neste espaço específico, focaremos nas colaborações da intelectual Catherine Walsh, abrindo espaço para outras interações teóricas em outras sessões que compõem este trabalho.

3.1. Colonialidade: Amarras Estruturais (IN) Visíveis

Um dos assuntos centrais na obra da autora e de outros intelectuais preocupados com a condição subalterna da história da América Latina e dos povos subalternizados é a colonialidade. Walsh (2005) enumera algumas questões que nos fazem refletir sobre esse assunto, dentre elas, destacamos a seguinte: “Cómo ocuparse con un pensamiento crítico no arraigado en el proyecto de la modernidad, sino en lo que ha sucedido en su márgenes o fronteras, y con la necesidad de alumbrar su lado más oscuro, es decir, de la colonialidad?” (WALSH, 2005, p. 14). Com esta pergunta, a autora nos provoca a pensar como atuar na construção de um pensamento crítico, entendendo que, para isso, precisamos iluminar o que esteve escuro e serviu de base para a construção da sociedade

opções decolonial epistêmica, teórica e política. Neste, estão incluídos autores de diversas áreas que são de extrema relevância para o pensamento decolonial, como Aníbal Quijano, Walter Dignolo, Enrique Dussel, Santiago Castro-Gomez, Zulma Palermo, Ramón Grosfoguel e a própria Catherine Walsh.

moderna: a colonialidade. A autora ainda discute como a colonialidade faz parte da ideia de modernidade e que, principalmente na América Latina, não pode ser compreendida sem levar em consideração a ideia de raça, pois:

Por esta razón, no hay modernidad sin colonialidad. Hablar de la modernidad/colonialidad, entonces, implica introducir perspectivas inviabilizadas y subalternas que emergen de historias, memorias y experiencias coloniales (...) que no se quedan simplemente ancladas en un pasado colonial, sino que se (re) construyen en distintas maneras dentro de la colonialidad del presente, dentro del modelo hegemónico (y global) del poder. (WALSH, 2005, p.19)

Essa perspectiva da colonialidade ainda é bastante atuante quando falamos do ambiente educacional. É notável a estranheza e oposições que enfrentamos em nossas práticas docentes todas as vezes que tentamos discutir, mesmo entre os nossos pares, aspectos que fomentaram e fomentam a exclusão de pessoas do nosso sistema educacional. A discussão sobre a questão racial, por exemplo, sempre encontra resistência quando queremos trabalhar de forma pragmática modificações que tragam efetivas inserções de corpos e saberes negros em certos espaços. Isso porque falar destas ausências é denunciar o sistema e, quando denunciemos o sistema, somos obrigados a rever posições e privilégios que foram destinados historicamente para alguns sujeitos. Ou seja, denunciar:

(...) una diferencia ontológica, política, epistêmica, econômica y de existencia-vida impuesta desde hace mas de 500 años atrás, y fundamentando en intereses geopolíticos y geoeconómicos, en criterios de “raza”, “género” y “razón”, y en la inherente- y naturalizada- inferioridade. (WALSH, 2016, p.3)

A partir destas reflexões, cabe fazer uma diferenciação sobre as classificações propostas por alguns autores e desenvolvidas pela professora Catherine sobre colonialidade. A autora interage teoricamente com Aníbal Quijano para explicar uma definição sobre a colonialidade do poder e diz ser esta:

“entendida como patrones de poder establecidos en la colônia, pero que aún hoy em día perduran, basados en una jerarquia racial y en la formación y distribución de identidades sociales (blancos, mestiços, etc.), que borran las diferencias históricas, culturales y lingüísticas de los pueblos indígenas y de origen africano y convierten en las identidades comunes y negativas “índios” y “negros”. (WALSH, 2005b, p.42)

O trecho reitera a importância da classificação e hierarquização de pessoas tendo como princípio o desenvolvimento da ideia de raça. Já discutimos neste trabalho como o conceito de raça se estabelece dentro desta percepção e sua origem no início das invasões dos europeus ao continente americano. Salientamos também como teorias científicas e sociológicas tentaram ratificar a inferioridade dos negros e indígenas, colocando os primeiros em posição ainda mais inferior em relação às outras etnias. Concordamos que esse tipo de divisão social-racial tem sido ferramenta fundamental para a construção do capitalismo, não sendo de interesse das elites a discussão ou transformação do *status quo* dessas “minorias”, que na verdade constituem a maioria e representam a grande frente de trabalho e produção da nossa sociedade. Assim, concordamos com Walsh (2007) que a colonialidade do poder contribuiu de forma cabal na configuração do capitalismo como poder mundial global, centralizando todas as formas de controle de cultura, subjetividade e produção de conhecimento sob a ótica hegemônica ocidental.

Retomando a perspectiva da hierarquização racial na construção da colonialidade do poder, Walsh (2007) afirma que a *colonialidade do ser* serve como força maior pelo simples fato de ter negado historicamente a certos grupos, com destaque aos afrodescendentes, o status de serem considerados como pessoas. Desta forma, a colonialidade do ser:

“se refiere a la no-existencia y la deshumanización, una negación del status de ser humano que se inició dentro de los sistemas de complicidad del colonialismo y esclavitud, con el tratamiento de los “negros”, no como gente, sino como “cosas” del mercado (lo que Cesaire llama de cosificación (...))” (WALSH, 2007, p.29)

Percebemos como a colonialidade do ser está diretamente associada à do poder. Se a segunda cria uma hierarquização racial dos seres humanos para justificar processos exploratórios que iniciam na escravidão e permanecem até hoje no cerne da nossa sociedade, a primeira reitera essa subalternização de pessoas, inferiorizando, negando, corrompendo e apagando toda a cosmologia de populações ao ponto de desumanizar suas existências. A autora ainda enfatiza que estes povos ainda são tratados como não modernos, menos humanos e menos civilizados.

Essa discussão nos leva ao terceiro conceito, a *colonialidade do saber*. Como desenvolvemos nossa pesquisa sobre a negação do conhecimento afro-latino no ensino de espanhol em uma universidade brasileira, a questão da subalternização do conhecimento

é imprescindível para pensarmos os mecanismos que levam à exclusão de autores e saberes negros, negras, latinos e latinas dos currículos acadêmicos.

Mais uma vez, a autora se refere aos constructos teóricos de Quijano ao afirmar que a colonialidade do saber é entendida como a repressão de outras formas de produção de conhecimento diferentes das brancas e europeias, “elevando a perspectiva europeia de conhecimento e negando o legado intelectual dos povos indígenas e negros, reduzindo-os a primitivos a partir da categoria básica e natural de raça”⁹ (WALSH, 2007, p.19). Assim, nas palavras da autora, reconhecer a colonialidade do saber é:

“dar cuenta de la negación de otras formas de producción del conocimiento que no sean blancas, europeas y “científicas” en el sentido cartesiano y newtoniano. El asunto, entonces, no es sólo la elevación de la perspectiva eurocêntrica del conocimiento como perspectiva única, sino también la autoridad que esta hegemonía tiene em determinar lo que es conocimiento y quienes los producen. (WALSH, 2007, p.29)

A partir deste ponto de vista, os legados intelectuais-ancestrais dos povos indígenas e afrodescendentes, assim como suas formas de produção de conhecimento, estão recusados (Ibid.).

A desvalorização e o apagamento do conhecimento ancestral oriundo da cultura africana, por exemplo, nos parecem lógicos quando miramos esse tema através das discussões teóricas que orientam este trabalho. Porém precisamos ementar que, durante mais de 500 anos e a partir da invasão e colonização das nossas terras, genocídio dos povos indígenas e migração forçada e escravização dos povos africanos, o processo de apagamento, repressão e demonização dos elementos culturais destes povos ocorre de forma sistemática e efetiva. Com isso, sucede uma naturalização dessas ausências que são suprimidas pelo absolutismo das formas de conhecimento e cosmologias ocidentais. Assim, o que para nós, estudiosos e críticos desta ordem moderna-capitalista-colonial, parece evidente, não é percebido pela grande maioria dos indivíduos, pois todas as instituições, com destaque para as educacionais, obedecem ao gradiente eurocêntrico que omite e mitifica toda e qualquer colaboração epistemológica proveniente dos povos subalternizados.

⁹ Tradução livre do autor.

Walsh referencia o pensamento do intelectual afro-colombiano Manuel Zapata Olivella quando nos recorda que as correntes não estão nos pés, mas nas mentes e são postas pelas estruturas dos sistemas de poder e saber coloniais ainda reproduzidas e mantidas nas instituições educacionais que organizam e dirigem as maneiras de pensar e ver o mundo (WALSH, 2007, p.27). Entendendo a força e o domínio do saber e seus reflexos para a construção das interações, nos salta a necessidade de discutir a questão do conhecimento e suas articulações para um fazer/viver que seja crítico e libertador das amarras supracitadas. Em consonância com as perspectivas impostas pela colonialidade do saber, Walsh (2005) destaca a estratégia medular da geopolítica do projeto de modernidade. Desta forma, o conhecimento científico aparece como única maneira de produzir verdades sobre a vida humana e a natureza, sendo tratado como universal, silenciando, ocultando e invisibilizando sujeitos que produzem conhecimentos outros. Ou seja:

“Es decir, se preocupa también por/com la exclusión, negación y subalternización ontológica/ epistémico-cognitiva de los grupos y sujetos racializados; por las prácticas- de deshumanización y de subordinación de conocimientos- que privilegian a unos sobre otros, “naturalizando” la diferencia y ocultando las desigualdades que estructuran y mantienen su interior” (WALSH, 2012, p.173)

Concordamos com a professora que a naturalização destas diferenças serve como ferramenta importante para ocultar as desigualdades resultantes do sistema moderno. Quando o conhecimento é centrado no branco, diferente e outro, ocorre a exclusão de sujeitos que não se enquadram dentro destes padrões. Porém, essas exclusões são “justificáveis”, pois sempre recai sobre o subalternizado a culpa por não ter alcançado lugares e posições sociais que são impostas como padrões de evolução e sucesso. O que se omite é que esses lugares nunca foram pensados para esses sujeitos, mas para uma elite que precisa alimentar a esperança e desejo de mérito e ascensão dentro deste sistema capitalista, pois assim os sujeitos da base continuarão produzindo de forma compulsiva na busca de alcançar lugares inacessíveis, seguindo acriticamente o esquema imposto e preestabelecido.

Reiteramos também que esses conhecimentos são formatados por uma óptica que não somente detém a entrada de experiências outras em instituições formais, como as escolares, acadêmicas, jurídicas e medicinais, por exemplo. No próprio cotidiano dos descendentes de povos subalternizados muitas vezes não há espaço para essas

manifestações, pois perdura a ideia de que a aproximação com o branco, eurocêntrico, científico representa algum tipo de evolução. Ou seja, o embranquecimento segue como modelo de sucesso.

Quando falamos especificamente da América Latina, onde a maior parte da população é composta por esses povos excluídos historicamente, é notável a exclusão de teorias e intelectuais latino-americanos dos centros geradores de conhecimento, como a universidade, por exemplo. Walsh (2005b) destaca a proximidade da organização econômica com a do conhecimento, recordando que os centros de capital econômico também funcionam como centros de capital intelectual. A pesquisadora sobreleva a maneira como o discurso de modernidade criou a ilusão de que o conhecimento é algo abstrato, deslocalizado e desincorporado, nos fazendo crer que é algo universal que não tem casa, corpo ou gênero, determinado o saber eurocêntrico como único válido para o progresso. Esse direcionamento sobre o saber nos transporta a um dos pontos de discussão deste trabalho, pois tratamos da exclusão de referenciais teóricos latino-americanos em um curso superior de língua espanhola localizado na Baixada Fluminense do Estado do Rio de Janeiro, Brasil, país que tem a maioria de suas fronteiras com países que falam a língua espanhola. Sobre essa crítica à organização acadêmica, Walsh (2005b) destaca o campo da filosofia por ser propor a incorporar outras culturas e conhecimentos, mas não se disponibilizando a mudar a estrutura do sistema disciplinar e do pensamento predominantemente branco e eurocêntrico. A autora provoca ainda questionando como a disciplina poderia promover diálogos embasados no reconhecimento de que a filosofia ajudou a perpetuar a diferença colonial e epistêmica (Ibid.).

Acreditamos que esta premissa vale para outras disciplinas, pois sabemos que, além da exclusão de culturas e pessoas pertencentes aos povos excluídos na base da construção destes campos de pensamento e mesmo depois da apresentação e justificativa para uma transformação epistemológica, a academia ainda se mostra resistente e relutante a entender a necessidade da implementação de novas perspectivas epistemológicas. Defendemos que, se colocamos em prática essas modificações, os sujeitos que lograram inserção nas universidades, principalmente através das políticas de ação afirmativa, poderão, finalmente, entender sua importância a partir de um ponto de vista interno ao sistema acadêmico, pois o cenário atual nos mostra que muitas vezes esses corpos circulam pelos campi como se não pertencessem àqueles espaços. Walsh (2016) cita academia como um dos territórios que pretendem “desesperadamente” desesperançar e

disciplinar. Seguindo esta premissa e relacionando-a com o que discutimos anteriormente, é essa desesperança que muitas vezes é experimentada pelos sujeitos negros quando adentram os espaços acadêmicos. Além disso, em oposição a um acolhimento e tentativa de inserção real, a “disciplina” funciona como dispositivo para uma adequação forçosa dos sujeitos a uma estrutura colonial, eurocêntrica e defendida como única capaz de produzir e fazer circular o conhecimento.

A professora Catherine releva a questão da *deshumanización-desmudanzación* das ciências sociais e humanas na “UNI-versidade”, destacando o poder deste prefixo dentro de um projeto que nega as diferenças e as críticas às diversidades de seres, saberes, visões práticas da vida e cosmologias (WALSH, 2016). Assim, segundo a autora:

“Hoy la UNI-versidad funciona como una emplea científica, profesionalizante y deshumanizante con complicidad directa com el poder del capital. Con su enfoque en el “conocimiento útil”, las letras, humanidades y ciencias sociales van desapareciendo; en el mejor casos, están regaladas al último peldaño de interés y prioridad. El interés y preocupación por lo que sucede el mundo (incluyendo a nivel local, nacional, regional y global) desvanecen ante la miopia del consumismo e individualismo; el sonambulismo intelectual tanto de docentes como de estudiantes, ahora es más usual (WALSH, 2016, p.14)

Como sujeitos que circulam exatamente nesta vereda explicitada pela autora, acompanhamos, ao longo do tempo, a diminuição da procura pelos cursos pertencentes às ciências humanas, principalmente os relacionados à docência. Entendemos ser esse um projeto associado ao sucateamento das estruturas escolares e acadêmicas públicas, difundindo a ideia do fracasso do ensino público brasileiro e permitindo, através disso, a entrada de instituições privadas ligadas ao neoliberalismo que aparecem como salvadores do cenário educacional do país. Além disso, as políticas salariais e de carreiras para os docentes afastam muitos jovens que seriam potenciais profissionais da educação para outras áreas onde encontraram melhor retorno financeiro e *status* social¹⁰. No capítulo quatro desta tese, desenvolvemos como as recentes políticas de ensino brasileiras (BNCC e Reforma do Ensino Médio) chegaram trazendo um panorama que vai de encontro aos interesses nesses grupos neoliberais. Quando afunilamos para o caso da disciplina de

¹⁰ Pesquisa publicada em outubro de 2019 aponta que, entre os cinco cursos com maior número de evasão das universidades públicas, três pertencem à área da docência, sendo esses Matemática, Filosofia e História, estando também entre os cinco primeiros o curso de Ciências Sociais. Dois 87 cursos avaliados na pesquisa, o de Letras se encontra em 12º lugar da lista de evasão.

Fonte: <https://www.poder360.com.br/governo/universidades-federais-tem-evasao-de-15-em-2018/>.

Língua Espanhola, é notável que a procura e permanência de alunos nos cursos de formação de professores vêm diminuindo e tiveram uma queda significativa depois da aprovação destas reformas.

E como devemos promover o reconhecimento e aplicação destas epistemes negadas e rechaçadas durante todos esses séculos? Walsh (2005) nos convida a pensar desde a diferença colonial colocando o foco nas perspectivas epistemológicas e subjetividades subalternizadas e excluídas. Para isso, nos direciona a buscar por produções outras de conhecimento que tenham metas diferentes do poder e condição social estabelecidos, uma forma que, segundo a autora, a modernidade não pode imaginar; um pensamento insurgente e subversivo com evidentes metas e estratégias. Assumimos esta postura neste trabalho, pois priorizamos autores que tratam das questões decolonial e étnico-racial desde o sul, da América Latina, sendo latino-americanos falando a partir de seus territórios e experiências que, muitas vezes, só encontram eco quando são reproduzidas ou apresentadas por autores que estão dentro do padrão colonial-europeu-masculino-branco de poder. Retificamos que isso não significa ignorar ou apagar as colaborações teóricas do norte, mas sim visitá-las de maneira crítica trazendo o diálogo que as coloque dentro do *pensamiento fronterizo*¹¹, termo utilizado por Mignolo e apresentado por Walsh como um produto de tentativas desde a subalternidade e desde as fronteiras ou interstícios de duas lógicas de pensamento, a do dominante e a do dominado (Walsh, 2006). Assim podem se fazer visíveis outras lógicas e maneiras de pensar diferentes da eurocêntrica e dominante, colocando-as em diálogo ou disputa e questionando a hegemonia da segunda. Concordamos que o pensamento de fronteira “não muda radicalmente o eurocentrismo, tampouco a subalternização de sujeitos e conhecimentos; simplesmente permite um novo relacionar (inclusive intercultural) entre conhecimento(...)”¹² (WALSH, 2006, p.29). Deste modo,

“El pensamiento fronterizo no deja a un lado, sino, estambla el pensamiento dominante, poniéndolo en cuestión, contaminándolo con otras historias y otros modos de pensar. Su proyecto, entonces, es “abrir”, epistemologicamente, el pensamineto eurocêntrico, un proyecto un tanto diferente al puesto por el pensamiento “outro”. (WALH, 2012, p.82)

¹¹ Escolhemos por apresentar a expressão no idioma original, nos permitindo fazer a tradução para “pensamento de fronteira” em algumas aparições do termo posteriormente.

¹² Tradução livre do autor.

Concordamos ainda com a autora que esse pensamento é útil e necessário na luta pela descolonização epistêmica, mas não suficiente em si para a construção de um novo poder social ou para alcançar as decolonialidades do poder, saber e ser (Ibid.).

Entendemos que, em nosso percurso docente e utilizando como referência nossa atuação atual no ensino superior, se mostra necessário todo o tempo um trabalho que use como mecanismo de diálogo e transformação do conhecimento através destes conflitos e reflexões que surgem a partir do pensamento de fronteira. Por isso, não deixamos de usar os referenciais eurocêntricos que balizam, por vezes, parte substancial de nossas disciplinas. Mas o tempo todo localizamos o discente sobre as condições e contextualizações sobre a produção daquele conhecimento, mostrando a existência de outras formas de pensar sobre determinado tema, formas essas muitas vezes repelidas por uma maneira única presente nas universidades de compreender o mundo e as epistemologias.

Quando pensamos nos conhecimentos negados, recordamos de como são encarados os conhecimentos ancestrais dentro deste paradigma que, como já desenvolvemos, ficam detidos e estigmatizados num espaço onde são tratados como míticos, tradicionais e “bárbaros”. Walsh (2012) defende que esses conhecimentos não podem ser encarados como ancestrais, tradicionais ou subalternos dentro de um entendimento de que estão congelados em um “passado utópico-ideal”, mas mostrar que eles constroem o presente a partir de reinvenções e interpretações de uma memória histórica localizada em espaços e subjetividades que encontram seu sentido na atualidade (Ibid). Mostra-se essencial compreender essas colaborações ancestrais sobre o conhecimento, primeiro retirando as lentes que historicamente nos fizeram duvidar, desacreditar e mitificar todo tipo de episteme oriunda de experiências de nossos antepassados. Depois realizando associações e mecanismos que permitam inserir estas colaborações nas estruturas do conhecimento, não somente apresentando-as como variações culturais e étnicas, mas como formas de diálogo com o mundo que foram negadas e rechaçadas durante todo esse tempo.

Para que isso ocorra, Walsh (2012) propõe a *interculturalização epistêmica* a fim de construir novos critérios de razões, verdades e condições de saber que não podem ser tratadas de forma estática. Segundo a professora, os impactos e efeitos desta interculturalização estão além da espera política, movendo o pensamento entre o passado

reinventado e o presente. A autora também propõe essa ferramenta como movimento étnico, social e político de oposição entre várias especialidades e frentes.

A professora Catherine Walsh (2007) destaca a atenção de grupos indígenas e afros em entender o pensamento como um campo de luta, tornando evidente um projeto de interculturalidade não somente na esfera política, mas também epistêmico. A autora dialoga com o intelectual ativista Juan García Salazar que divide esta atenção em duas esferas: *casa adentro e casa afuera*. Por *casa adentro*, são indicados processos de organização dos conhecimentos presentes nas comunidades destes grupos sociais e étnicos, fortalecendo conhecimentos próprios provindos da memória dos sábios e anciãos. Esses conhecimentos se encontram nas filosofias e cosmologias dos povos enraizadas na ancestralidade, como também na natureza e no cotidiano (WALSH, 2007, p.32). Desta forma, esse movimento permite protagonizar estes conhecimentos, não os tratando como folclóricos, mas sim epistemologias que permitem iniciar um enfrentamento da colonialidade do saber e da geopolítica dominante (Ibid.). A autora nos alerta que:

“(...) en estos tiempos, las fronteras entre conocimientos y formas o lógicas de pensar no son claramente delimitadas. Por tanto, hablar de *casa adentro y casa afuera*, más que todo, marca una intencionalidad y una estrategia política cuyo blanco es no ser totalmente consumido por la universalización hegemónica que la modernidade ha promovido” (WALSH, 2007, p.32)

A autora ainda reitera que o interesse se direciona em criar caminhos decoloniais que não neguem a modernidade, mas que permitam vivê-la de forma que não sejamos absorvidos e controlados por ela, assumindo, *casa adentro* posicionamentos que levem à produção de conhecimento que mudem as lentes eurocêntricas, promovendo uma fortaleza coletiva. Esta fortaleza permitirá negociar o trabalho *casa afuera* (WALSH, 2017, p. 33).

Estas ponderações nos levam a compreender a importância do fortalecimento dos conhecimentos provindos da ancestralidade, conhecimentos estes que, como já desenvolvemos anteriormente, foram radicalmente negados, apagados e, quando algo ainda resistiam, eram acomodados nas esferas do mítico e folclórico, subtraindo qualquer possibilidade de colaboração destas epistemes na construção das estruturas que sustentam a sociedade moderna. Entendemos que somente a partir da conscientização e organização *casa adentro*, podemos estruturar formas de entrada e enfrentamento dos arcaísmos coloniais e eurocentrados que nos foram impostos como única forma de interagir com o

mundo. A partir deste movimento, por exemplo, começamos aplicar o pensamento de fronteira, ou seja, já fortalecidos e organizados, preparar intervenções para proceder *casa afuera*, não negando as colaborações e conhecimentos provindos do norte, mas abrindo um espaço de negociação e disputa que permita, cada vez mais, a inserção de formas de pensar e encarar o poder, o ser e o saber de acordo com nossas cosmologias e ideais.

3.2. Decolonialidade: Formas Sistematizadas de Enfrentamento à Colonialidade do Poder

A partir das discussões levantadas sobre a questão da colonialidade e sua total influência da construção e aceitação de uma cosmologia única, que privilegia uns poucos e exclui grande parcela da população mundial, faz-se necessário que tratemos brevemente sobre a decolonialidade. Walsh (2007) relata que a decolonialidade implica partir da desumanização para considerar as lutas dos povos historicamente subalternizados para construir outros modos de viver, poder e saber diferentes dos estipulados pelo sistema. Segundo a autora, a decolonialidade visibiliza lutas contra a colonialidade desde as pessoas e através de suas práticas sociais, políticas e epistêmicas, buscando transição emancipação e superação a partir do interior da modernidade, abrindo, assim, espaço para modernidades pós-coloniais ou modernidades alternativas (Ibid.).

Durante este capítulo, ao descrever as vertentes e formas da colonialidade, sempre apresentávamos, inclusive nas descrições e críticas que fizemos a esta forma centralizadora de viver e pensar o mundo, possibilidades e meios de superação a esse regime imposto. Essas alternativas, como o pensamento de fronteira e a interculturalidade, se juntam ao pensamento decolonial propondo uma nova forma de estar, pensar, ser, sentir, olhar, escutar, e viver com sentido o horizonte decolonial (WALSH, 2017, p.16). Walsh (Ibid.) retoma as ideias zapatistas para se referir a uma derrubada do mundo dominante e o “ressurgimento do nosso” mundo, um mundo a partir de baixo, muito diferente em sentido e razão. Assim:

“La decolonialidade encuentra su razón en los esfuerzos de confrontar desde “lo próprio” y desde lógicas-otras y pensamientos-otros a la deshumanización, el racismo y la radicalización, y la negación y destrucción de los campos otros del saber. Por eso, su meta no es la incorporación o la superación (tampoco simplemente la resistencia), sino la reconstrucción radical de seres, del poder y

saber, es decir, la creación de condiciones radicalmente diferentes de existência, conocimiento y del poder que podrían contribuir a la fabricación de sociedades distintas.” (WALSH, 2005, p.24)

Walsh (2016) reitera que decolonialidade começa no mesmo momento da colonialidade, como forma não só de existir, mas também de sustentar e “(re) construir”. Percebemos que antes mesmo de ser nomeada ou descrita pelos grupos de resistência e intelectuais preocupados em questionar a razão colonial, a decolonialidade já estava presente em cada luta e combate dos indígenas ao serem invadidos por saqueadores europeus, ou na dificuldade implementada pelos negros para que os mesmos homens brancos não adentrassem suas terras e sequestrassem seu povo. A decolonialidade estava na resistência da natureza, que protegia os moradores originários das terras invadidas e assolava os invasores que não resistiam às dificuldades físicas e biológicas encontradas no “novo mundo”. Em cada revolta, irmandade e movimentos liderados por negros escravizados em prol da liberdade, que assustava o colonizador e o impulsionava a abolir a escravidão nas terras forçosamente adentradas. Infelizmente e seguindo as estruturas na matriz colonial de poder, nossas instituições educacionais não tratam esses movimentos de resistência tão arraigados à práxis decolonial da forma devida, ainda conservando negros, indígenas e outros grupos subalternizados como passivos e coadjuvantes de suas próprias histórias. Porém, entendemos e mostramos no decorrer das apresentações dos resultados desta pesquisa que, na contramão deste sistema instituído, sujeitos pertencentes a estes povos antes subalternizados ocupam lugares e travam disputas por reconhecimentos de suas/outras epistemologias e trajetórias.

No prefácio da obra *Entretejiendo lo Pedagógico y lo Decolonial* (Walsh, 2017), Abril Trigo memora alguns conceitos desenvolvidos pela autora e afirma que o decolonial é observável nas estratégias e práticas pedagógicas, na luta, rebeldia, insurgência e organização de ação dos povos originários, usados para resistir, transgredir e subverter a dominação e seguir sendo, fazendo, pensando e vivendo decolonialmente (WALSH, 2017, p.2). O autor recorda ainda a preferência da professora pelo prefixo “des” no lugar do “de” com a intenção de alertar sobre a ilusão de crer que é possível eliminar e superar o colonial, marcando a persistência para a negação do colonial. Sobre isso, a própria autora discorre sobre a proposta do termo de-colonialidade como propositivo para ressaltar as ações e lutas passadas na América Latina que desafiam a

colonialidade e criam condições de saber, ser, viver e existir radicalmente diferentes. A autora admite que:

“Claro es que eliminar la ‘s’- proponiendo ‘de-’ y no la ‘des-’ colonialidade-rompió las reglas lingüísticas del castellano. Sirvió como estratégia-o juego talvez- semântico-lingüística, una llamada a la atención que buscaba desafiar a la noción que podemos simplemente deshacernos de la colonialidade. Era apuntar la creatividad insurgente y la tensión continua que implican vivir a pesar de enfrentando y desafiando los patrones de poder colonial.” (WALSH, 2012, p. 17)

A autora ainda afirma que, apesar da aderência do termo no continente, nunca teve o desejo de imposição, mas sim de marcar uma resistência, como apresentado no trecho acima. Neste trabalho, acolhemos o termo decolonial por entendermos que esta diferença gráfica consegue efetivamente marcar que esse uso distinto evidencia uma proposta de pensar a colonialidade não a partir da descolonização datada nos registros históricos, mas como tentativa de, mesmo depois de oficialmente libertos, os países e povos colonizados possam repensar e reconstruir suas realidades a partir de um ponto de vista próprio, agindo *casa adentro* e preparando modificações que se multipliquem *casa afuera*. Ressaltamos também que nossas experiências em eventos com pares mostram como a questão do uso diferenciado do termo chama a atenção e é alvo de questionamento de profissionais que buscam entender o porquê desta terminologia. Entendemos que, ao serem levantadas, essas indagações sempre abriram espaços construtivos para discussões críticas sobre o processo colonizatório e suas marcas, independente da concordância ou discordância sobre o uso diferenciado do vocábulo. Concordamos com falas recentes da autora¹³ que, independente do uso da terminologia, o importante é que tenhamos práticas que estejam de acordo com a proposta de (ou des) colonial de pensar as relações, conhecimentos e vivências.

Dando seguimento ao desenvolvimento de nossas questões sobre decolonialidade, ampliamos nossas discussões para sua relação com a interculturalidade. Walsh (2005) assente que um projeto de interculturalidade não é possível sem construir outros modos de poder, saber e ser, ou seja, sem as estratégias, metas e ações da decolonialidade. A

¹³ Tivemos a oportunidade de ouvir a autora falar sobre essa questão em eventos como o IV Colóquio Latinoamericano Colonialidade/Decolonialidade do Poder /Saber/Ser: abordagens pedagógico-culturais transformadoras, ocorrido em maio de 2018 em Salvador, Bahia e o Conversatório com Catherien Walsh, ocorrido em setembro de 2018.

autora assegura que a interculturalidade e a decolonialidade caminham juntas e que, mais que substantivos, sugerindo uma condição estável, descritível ou ponto de chegada, ambas consistem em “verbalidades” porque caminham na luta e ação contra os padrões de poder (WALSH, 2016, p.3). Assim:

“Desde luego, la interculturalidad sin la decolonialidad no tiene el mismo sentido crítico y transformador. Juntos se esfuerzan para visibilizar, cuestionar e subvertir los desígnos del poder y dominación, a la vez que incitan, apelan y alimentan horizontes, propósitos y estrategias de intervención. Por lo tanto, deben ser consideradas como verbos: ‘interculturalizar’ y ‘decolonizar’, es poner a la vista no solo su sentido de acionar, sino también el deber, compromiso y responsabilidad humana de agenciar y actuar. (WALSH, 2012, p.18)

A partir destas reflexões, entendemos a importância da associação dos dois termos e partimos para o desenvolvimento de nossas considerações sobre a questão da interculturalidade.

3.3 Interculturalidade: Formas Outras de Inter (Ação) com as culturas subalternizadas

Dentre os temas que desenvolvemos neste capítulo, foi recorrente o destaque dado à interculturalidade e seu papel como instrumento importante para o enfrentamento à colonialidade. Walsh (2012) recorda que o surgimento do termo tem início no intuito de trazer modificações ao sistema educativo para depois orientar-se na construção de um Estado plurinacional e com a transformação de políticas públicas. Organizações indígenas da Colômbia (Consejo Regional Indígena del Cauca - CRIC) e Equador (Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador - CONAIE) assumiram, nos anos 80, a interculturalidade como um ponto de partida para suas lutas, tendo nítidos os problemas da colonialidade do poder e a diferença social (WALSH, 2016). Para o CONAIE:

El principio de la interculturalidad respeta la diversidad de pueblos y nacionalidades indígenas y demás sectores sociales ecuatorianos, pero a su vez demanda la unidad de estas en el campo económico, social, cultural y político, en aras de transformar las actuales estructuras y construir el nuevo Estado plurinacional, en un marco de igualdad de derechos, respeto mutuo, paz y armonía entre nacionalidades (CONAIE, 1997:12 Apud WALSH, 2012, p.25)

Percebemos que as questões da interculturalidade extrapolam o educacional, mas consiste em um projeto político que critica e direciona a transformação das atuais estruturas e instituições, ambicionando assim um estado pluricultural e uma sociedade distinta (WALSH, 2005b), sociedade esta que permita pensar e criar as condições para um poder diferenciado, assim também formas outras de conhecimento e existência (WALSH, 2005, p.25).

A importância dos grupos indígenas para a criação da ideia de interculturalidade se mostra essencial e, junto com eles, outros grupos também assumem a interculturalidade como instrumento de enfrentamento e proposta de nova organização, como no caso dos afro-latinos. As semelhanças de posicionamento e subjugação entre esses grupos étnicos fizeram com que a teoria intercultural tivesse forte fluído e aceitação também entre os grupos e instituições negras. Citando o caso específico do Equador, a professora Catherine afirma que “A partir desta perspectiva, o projeto da interculturalidade concebido de ‘baixo’- desde as lutas dos povos subalternizados – não é um projeto ‘étnico’, mas de todos os equatorianos.¹⁴” (WALSH, 2012, p.14). Concordamos com a autora que para que haja efetiva mudança e seguindo as propostas das confluente teorias da interculturalidade e decolonialidade estas precisam sobrepujar o espaço dos indígenas e negros, tocando todos os grupos étnicos e sociais, e inaugurando uma preocupação comum na formação de uma sociedade mais justa e igualitária. A autora explica que entender a interculturalidade como projeto intelectual e político que leva a outras formas de poder, saber e ser permite ir muito além da questão educacional, das organizações indígenas ou da filosofia intercultural. É pensar além das relações entre práticas e pensamentos de grupos culturais diferentes, mas também ativar a incorporação destes dentro das estruturas educativas, disciplinares ou de pensamento (WALSH, 2005b, p.47). A autora dá continuidade assegurando que:

“Es señalar la necesidad de visibilizar, enfrentar y transformar las estructuras e instituciones que diferencialmente posicionan grupos, prácticas y pensamientos dentro de un orden y lógica que, a la vez, todavía, es racial, moderno y colonial. Un orden que todos hemos sido, de una manera u otra, partícipes. Asumir esta tarea implica trabajar hacia la descolonización de mentes, pero también hacia la transformación de las estructuras sociales, políticas y epistémicas de la colonialidad hasta ahora permanentes, es decir, hacia la *decolonialidad*.” (WALSH, 2005b, p.47/48)

¹⁴ Tradução livre do autor.

O trecho destaca a forma como a interculturalidade age na desconstrução da ordem colonial que temos como lógica, além de assumir que todos nós, em algum momento, participamos deste mecanismo. Não é novo o entendimento de que, mesmo como sujeitos negros, por exemplo, somos tragados de tal forma pela estrutura colonial que nos percebemos, muitas vezes, assumindo e disseminando discursos racistas que foram naturalizados ao longo de nossa vivência. Entendemos que uma postura decolonial deve trazer a interculturalidade para o centro das discussões, inserindo os subalternizados nas estruturas do poder ao ponto não só de equalizar oportunidades e conhecimentos, mas também explicitar os dispositivos que mantiveram essas hierarquias tentando trazer uma conscientização generalizada e eficaz.

Em nosso trajeto como professor de língua estrangeira e durante nossa formação acadêmica, por muitas vezes nos víamos diante dos termos multiculturalismo e pluriculturalismo em leituras e falas de cunho pedagógico. Documentos institucionais de referência para a educação brasileira, como os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Orientações Curriculares Nacionais, por exemplo, trazem essas terminologias como forma de trabalhar a diversidade da cultura brasileira nas salas de aula. Da mesma maneira que na prática raramente é apresentada a diferença entre os dois termos anteriores, o trabalho com a interculturalidade pode ser encarado simplesmente como uma evolução terminológica sem que sejam apontadas diferenças efetivas e essenciais na origem, definição e práticas relacionadas a esses termos.

Walsh (2005b) apresenta definições que destacam as diferenças às quais nos referimos anteriormente. A autora constata que a *multiculturalidade* encontra suas origens em países ocidentais, referindo-se à diversidade de culturas presentes na sociedade não necessariamente havendo uma relação entre elas. A tolerância com o outro é considerada central e seus fundamentos conceituais estão fincados no Estado liberal, na noção do direito individual e na suposta igualdade. Segundo a autora, esta forma de pensar a cultura deixa intactas as estruturas e instituições que privilegiam uns sobre outros (Ibid.). Por esta perspectiva as coisas ainda permanecem dentro de uma estabilidade desejada pelo sistema, mas entendemos que não basta buscar ser incluído no modelo dominante, mas sim intervir nele, gerando participação e provocando contestação e questionamentos (Walsh, 2007).

Já a *pluriculturalidade* é um referente mais usado na América Latina, sendo reflexo de uma convivência histórica entre negros, índios, brancos e mestiços (Walsh,

2005b). Apesar de se basear no reconhecimento da diversidade cultural, se centra na ótica da cultura dominante e nacional. Desta forma, culturas negras e indígenas enriquecem o país, sem implicar que se repense as instituições e estruturas, permitindo um processo de via única no qual é mais fácil aplicar o modelo predominante na maioria das reformas educativas (Ibid.).

A *interculturalidade* se apresenta de forma distinta, se referindo a complexas relações intercâmbios e negociações de via múltipla, buscando desenvolver uma relação equitativa entre pessoas, poder e conhecimentos (WALSH, 2005b). Essas mudanças partem dos conflitos inerentes às assimetrias sociais, políticas, econômicas e do poder (Ibid.). Assim:

“No se trata simplemente de reconocer, descubrir o tolerar al outro o a la diferencia em sí. Tampoco se trata de volver esenciales identidades o entenderlas como adscripciones étnicas inamovibles. Se trata, en cambio, de impulsar activamente procesos de intercambio que permitan contruir espacios de encuentros entre seres y saberes, sentidos y prácticas distintas.” (WALSH, 2005b, p.45)

Assim, a interculturalidade guarda particulares que evidenciam sua diferença para as amplamente difundidas e utilizadas multiculturalidade e pluriculturalidade, muitas vezes tomadas como sinônimos e provocando o apagamento das disparidades teóricas, ideológicas e práticas que cada uma apresenta. Walsh (2012) denuncia que essa sinonímia frequentemente é incorporada ao discurso do Estado e por setores brancos e mestiços, aproximando-as mais dos modelos globais ocidentais que das lutas sócio-históricas dos povos subalternizados. Para a professora, essa conduta serve à geopolítica do conhecimento que tende a depreciar as histórias locais enquanto autoriza o sentido “universal” nas sociedades multiculturais (Ibid.).

Já desenvolvemos neste trabalho a ideia de que os termos intercultural e interculturalidade vêm sendo usados por diversas instituições e pessoas, sem que de fato os princípios aqui apontados e que orientam esta perspectiva sejam seguidos e respeitados. Na verdade, assim como referenciado pela professora Catherine Walsh em evento ocorrido em Salvador em maio de 2018¹⁵, os termos interculturalidade e decolonialidade encontram-se na “moda” e isso faz com que seus usos muitas vezes

¹⁵ O evento citado é o IV Colóquio Latinoamericano Colonialidade/Decolonialidade do Poder /Saber/Ser: abordagens pedagógico-culturais transformadoras, ocorrido em maio de 2018 em Salvador, Bahia, no qual a professora Catherine Walsh conferiu a palestra de abertura.

estejam esvaziados de seus sentidos insipientes. A autora relata, por exemplo, o uso de terminologias como “roupa decolonial”, “comida decolonial” e outros empregos que em nada se aproximam do real significado da palavra. O mesmo ocorre com a Interculturalidade, pois sabemos que o uso de novas terminologias oferece um ar hodierno a alguns trabalhos sem que estes estejam em real e estrita relação com o sentido original. Por conta disso, Walsh (2012) considera uma classificação da interculturalidade em três perspectivas que fazem parte de seu uso contemporâneo e conjuntural: as interculturalidades *funcional*, *relacional* e *crítica*.

A interculturalidade *relacional* se refere à forma mais geral e básica de contato e intercâmbio de culturas, abarcando seus saberes, pessoas, valores e tradições, mas que poderia existir em condições de igualdade ou desigualdade (WALSH, 2012). A autora cita como exemplo a construção cultural da América Latina, pois a mistura de povos indígenas, negros, brancos e mestiços, a partir da invasão europeia, sempre existiu. Porém mediante a um cenário relacional, minimiza os conflitos e os contextos de poder, dominação e colonialidade contínuos. Assim, encarar a interculturalidade por esta óptica suscita ignorar as diferenças sociais, econômicas, políticas e epistêmicas que continuam privilegiando um determinado grupo e apagando qualquer tipo de colaboração de outros nas estruturas (Ibid.). O exemplo dado pela autora se referia à América Latina em geral, mas cabe facilmente nas especificações particulares da formação cultural do nosso país. É comum vermos a inserção de discussões sobre a colaboração de negros e índios, estipulando-se, por exemplo, datas comemorativas que “condecoram” suas importâncias. Ocorre que essas discussões são levadas sem que se considerem a desigualdade nas estruturas sociais e o abismo de representatividade que se tem entre esses grupos étnicos. Assim se exalta, por exemplo, a “miscigenação” e se esconde todo passado de luta, conflito e dor dos povos subalternizados. Quando o fazem, elegem um quadro no qual estes aparecem como passivos e deixam numa elipse suas organizações e estruturas de resistência que permitiram podermos estar nesta posição e trabalhando sobre esses assuntos dentro de uma estrutura acadêmica, por exemplo.

Segunda perspectiva trazida pela autora, a interculturalidade *funcional* reconhece a diversidade e a diferença cultural com o objetivo de incluí-las na estrutura social estabelecida (WALSH, 2012). Regida pela promoção do diálogo e da tolerância, esse tipo de interculturalidade é funcional ao sistema existente, omitindo as causas das assimetrias e desigualdades sociais sem questionar “as regras do jogo” (Ibid.). Assim:

“(…) el reconocimiento y respeto a la diversidad cultural se convierten en una nueva estrategia de dominación, la que apunta no a la creación de sociedades más equitativas e igualitarias, sino al control del conflicto étnico y la conservación de la estabilidad social con el fin de impulsar los imperativos económicos del modelo (neoliberalizado) de acumulación capitalista, ahora haciendo “incluir” los grupos históricamente excluidos a su interior. (WALSH, 2012, p.91)

A interculturalidade funcional mostra-se muito útil como ferramenta para atender aos interesses dos sistemas estabelecidos e dos Estados. Walsh (2016) destaca que, desde que emergiu dos projetos políticos das organizações indígenas, a interculturalidade foi usada por instâncias do poder, levando-a como adjetivo de políticas e legislações sempre se utilizando do enfoque étnico e do discurso de reconhecimento e inclusão, mesmo que seja para justificar atitudes de desterritorialização e genocídio. A autora ratifica as possibilidades do uso da interculturalidade quando declara que neste debate estão em jogo perspectivas que, por um lado, tentam harmonizar e naturalizar as relações culturais tendo como referência as matrizes hegemônicas e dominantes e, por outro, a que denuncia o caráter político, ideológico e conflitivo dessas relações (WALSH, 2012).

Fica evidente a assimilação por parte do Estado sobre o uso do termo intercultural como forma de consonância com um projeto que, apesar de propor um diálogo com culturas outras, ainda as coloca como coadjuvantes e omite todo conflito que convergiu em exclusões sociais, educacionais, políticas e epistemológicas dos povos subalternizados. Dentro do eixo educacional, exemplificamos como este fato ocorre de maneira pragmática nas escolas usando nas já citadas datas comemorativas que referenciam a cultura negra. O dia 13 de maio é comemorado como o Dia da Abolição da Escravatura. Poderíamos tentar ignorar todos os problemas que percebemos em ter uma data tópica para esse episódio, mas não podemos olvidar de que infelizmente ainda hoje, e na maioria dos casos, esses fatos são tratados de maneira distorcida e eurocêntrica dentro das escolas brasileiras. Na história contada nos livros e reproduzida pelos educadores, a Princesa Isabel é tida como a grande redentora que, “por sua bondade” assinou a Lei Áurea e “libertou” os negros da escravidão. Ocorre que, ao se tratar deste assunto, não se referem às irmandades e outras formas de organização dos negros em prol de cuidar um dos outros e auxiliar a busca pela liberdade. Não se fala na Revolta dos Malês ou em nenhuma outra forma de resistência negra que fazia com que os senhores temessem as consequências de ainda manter o regime escravocrata em nossas terras. Não se referem às pressões internacionais sofridas pela coroa que já passava por sérias sanções comerciais

e policiamento para impedir o tráfico e abolir a escravidão¹⁶. Ao contrário, uma versão idealizada, eurocentrada e falaciosa ainda é predominante no ensino desses acontecimentos históricos nas agências educacionais. O mesmo ocorre com o dia 20 de novembro, data dedicada à Consciência Negra e que estimula, algumas vezes, a feitura de trabalhos nas escolas que abordem o tema. Primeiramente, temos acesso a diversos relatos que coincidem em tratamentos completamente errôneos, quando não racistas, dados à temática nas escolas. Isso ocorre, na maioria das vezes, pelo desconhecimento dos profissionais em como realizar uma abordagem didática, efetiva e crítica sobre as questões étnico-raciais. Em segundo lugar, a questão negra fica restrita somente a esta data e atividades são apresentadas por cobranças de secretarias e instâncias maiores que exigem que projetos sejam realizados neste sentido. O problema reside no fato que no resto do ano essas questões não aparecem, não permitindo que as ações tramitem além de uma data específica e tornem temas que transitem em todas as disciplinas e ações curriculares na escola.

Não diferente do que foi relatado, o Dia do Índio, comemorado em 19 de abril, também serve como pretexto para que nossas crianças cheguem a casa “fantasiadas” de índio, perpetuando uma percepção idealizada e folclórica dos povos originários brasileiros. Por trás desta atitude, se omite não só o extermínio dos indígenas a partir da invasão do século XIV, mas o extermínio constante e orquestrado desses povos que são vítimas de assassinatos, de políticas públicas que exterminam seus direitos e de invasões incessantes de suas terras para que se implementem formas exploratórias e depredatórias de gerar capital, em concordância com o sistema capitalista moderno. Nestes exemplos citados dentro do campo educacional buscamos demonstrar como práticas que se propõem a serem interculturais ainda podem servir ao sistema colonial, usando datas, fatos e culturas como alegorias e não trazendo mudanças que se apresentem como substanciais e pragmáticas para abordagens que tenham como foco a história, cultura e herança dos povos subalternizados que compõem a nossa nação.

A terceira perspectiva referida pela autora é *interculturalidade crítica*, ressaltando que, diferentemente das vertentes citadas anteriormente, esta não parte do problema da diversidade e da diferença em si, mas do problema estrutural-colonial-racial, assumindo que a diferença é construída dentro da matriz colonial do poder, que é racializado e

¹⁶ Sobre esses fatos, recomendamos a leitura do livro Penesb 12, incluído na bibliografia deste trabalho, por trazer uma análise com riqueza didática e próxima às questões educacionais.

hierarquizado. Desta forma, socialmente, os brancos e embranquecidos ficam localizados em cima e os povos indígenas e afrodescendentes nos degraus inferiores (WALSH, 2012). Através da percepção crítica, entende-se que a interculturalidade representa uma ferramenta e um projeto que se constrói a partir das pessoas e como demanda da subalternização (Ibid.).

A hierarquia racial, suas origens e seus mecanismos para ser mantida na sociedade já foram discutidos neste trabalho. Compreendemos que um fazer que se proponha ser intercultural e crítico permita notabilizar estas estruturas hierárquicas raciais e pensar uma reestruturação dos sistemas a partir da perspectiva dos povos subalternizados. É evidente que a interculturalidade, assim entendida, funciona em conjunto com a decolonialidade, servindo como ferramenta para a construção de novas formas de poder, saber e ser. Ocorre que, para que isso aconteça, se faz necessário um enfrentamento das estruturas naturalizadas e cristalizadas social e historicamente, dando oportunidade de revelar visões cosmológicas e epistemológicas que foram negadas e subtraídas através de ações que percorreram a história moderna.

Cabe aqui avigorar uma diferenciação entre a interculturalidade funcional e a crítica. Enquanto a primeira é exercida desde cima, a segunda requer transformação das estruturas das relações sociais e instituições, além de condições de pensar, viver, sentir, estar, aprender e conhecer distintas (WALSH, 2012). Desta maneira,

Mientras que la interculturalidad funcional asume la diversidad cultural como eje central, apuntalando su reconocimiento e inclusión dentro de la sociedad y el Estado nacional (uninacional por práctica y concepción) y dejando por fuera los dispositivos y patrones de poder institucional-estructural –las que mantienen la desigualdad–, la interculturalidad crítica parte del problema de poder, su patrón de racialización y la diferencia que há sido construida en función de ello. El interculturalismo funcional responde a y parte de los intereses y necesidades de las instituciones sociales; la interculturalidad crítica, en cambio, es una construcción de y desde la gente que ha sufrido un histórico sometimiento y subalternización. (WALSH, 2012, p.92)

A professora ainda ressalta que o foco da interculturalidade não está somente nos negros e indígenas, sendo também incluídos os brancos-mestiços ocidentalizados, pois as diferenças “não partem da etnicidade em si, mas também da subjetividade e locais de enunciação definidos e construídos na experiência de subalternização social, política e cultural de grupos, mas também de conhecimentos¹⁷” (WALSH, 2012, p.34).

¹⁷ Tradução livre do autor.

Pelas nossas experiências profissionais e acadêmicas, podemos afirmar que a maioria das vezes que o termo interculturalidade é elencado em trabalhos e práticas docentes, este serve muito mais a um papel funcional, em concordância com o sistema e Estado, do que uma apresentação crítica que resgate, valorize, sistematize e use os conhecimentos e colaborações dos povos que se encontram na base da hierarquia racial. Colocamos em discussão neste trabalho a questão da organização do movimento negro que tem na educação suas maiores lutas de combate ao racismo e de inclusão dos sujeitos racializados. Se pegarmos como exemplo a Lei 10.639/03, percebemos que sua criação é precedida por uma história de luta, resistência e organização *casa adentro* para que tivéssemos como resultado sua aprovação, o que leva a desdobramentos *casa afuera* materializados nas modificações que foram e ainda tentam ser introduzidas no sistema racista de poder. Parece-nos evidente que toda a movimentação que circula os caminhos de trâmite da lei é de fato intercultural e crítica, pois objetiva introduzir saberes outros, oriundos do povo afrodescendente, nas instituições educacionais brasileiras. Porém, presenciamos que, na prática, muitas vezes as coisas se deslocam em direção à funcionalidade e tornam a servir ao objetivo hierárquico do Estado, pois os trabalhos com cultura e literatura de origem africana ficam restritos a poucos momentos e em determinadas datas, como já discutimos anteriormente.

Por isso e a partir destas dificuldades, Catherine Walsh afirma que a interculturalidade entendida criticamente ainda não existe e está em construção, exigindo estratégias de ações permanentes de relação e negociação em condições de simetria, respeito, legitimidade e igualdade (WALSH, 2012). Walsh defende que falar de *interculturalizar* faz mais sentido (Walsh, 2005b, p.46) pois a construção de novas condições sociais de saber, poder e ser não marcam o final do projeto e processo, já que o eurocentrismo e a colonialidade não desaparecem simplesmente. Por isso a interculturalidade e a decolonialidade devem ser entendidas como processos entrelaçados e de lutas contínuas (WALSH, 2005, p.31).

É buscando colaborar com decolonização e partir da perspectiva crítica de interculturalidade que desenvolvemos este trabalho e tentamos orientar e construir uma atuação docente. Muitos debates, idas, vindas, questionamentos, erros e acertos marcam esse caminho, pois a construção de uma prática intercultural e decolonial é diária e repleta de resistência por parte das instituições, sistemas e pessoas que defendem direta ou indiretamente o discurso colonial. Tensionamos que, por um lado, existem sujeitos que evidentemente combatem as ações que intencionam rediscutir a inserção e permanência

de pessoas e discursos outros no sistema. Cremos que estas correspondem a uma maioria privilegiada, mesmo sendo raro que assumam abertamente esta posição. Em outro ponto temos os subalternizados que buscam modificar esta realidade, assumindo posturas de luta e enfrentamento, sofrendo sanções cotidianas direta ou indiretamente do poder. Em um terceiro grupo, localizamos alguns homens e mulheres que, mesmo pertencendo à base da hierarquia racial e social, assumem o discurso da elite que os permite pensar que fazem parte dela, deixando-os produzir arduamente e ansiar por uma posição dentro do sistema capital que nunca irão alcançar¹⁸.

3.4. Educação e Interculturalidade: Caminhos para a Construção de uma Prática Pedagógica Decolonial

As discussões levantadas pela presente pesquisa objetivam pensar a questão da interculturalidade e a decolonialidade através do viés do ensino de espanhol na universidade, além de suas prescrições em documentos orientadores curriculares e a forma como os ex-alunos da UFRRJ formados pelo mesmo curso são tocados por essa estrutura. Interessa-nos saber também como ocorrem as práticas dos professores do curso de licenciatura em Letras/Espanhol que foram citados pelos alunos por apresentarem abordagens que transcendem o currículo prescrito e agregam conteúdos relacionados às questões étnico-raciais, questões estas que, na prescrição curricular, são ignoradas por bibliografias e conteúdos nas disciplinas de língua e literatura.

Realizamos esta introdução para iniciar a discussão sobre pedagogias e decoloniais e suas práticas interculturais porque entendemos a importância do fazer docente para a construção da resistência e transformação da ordem colonial-moderna-capitalista vigente. Concordamos com Walsh (2012) que a interculturalidade trava uma luta permanente de disputas entre assuntos relacionados à identificação cultural, autonomia, nação, direito e diferença, e que,

“No es extraño que uno de los espacios centrales de esta lucha sea la educación, como institución política, social y cultural: el espacio de construcción y reproducción de valores, actitudes e identidades y del poder historico-hegemonico del Estado. Por eso mismo, el planteamiento de que la

¹⁸ Queremos deixar evidente que não pretendemos criar critérios de classificação de pessoas mediante a sua proximidade, conhecimento ou enfrentamento da estrutura colonial de poder. Neste trecho tivemos a intenção de realizar, de forma breve, uma reflexão crítica a partir de certos comportamentos percebidos, relacionando-os às teorias que discutimos nesta tese.

interculturalidad sea eje y deber educativo es substancial.” (WALSH, 2012, p.156)

Compreendemos que a educação por muito tempo foi (e ainda é) uma das bases institucionais para a divulgação, continuação e naturalização das estruturas racistas e coloniais, atuando como órgão de manutenção do pensamento e conhecimento eurocêntrico e excluindo, balizados por um conceito de cultura estandar, qualquer colaboração advinda de representações culturais e intelectuais dos povos subalternizados. Justamente por isso entendemos ser a construção e prática intercultural crítica na educação um ponto essencial e um dever educativo, pois é um componente central e constitutivo do decolonial em si, seu conduto, o que dá caminho e empurra os processos de desprendimento, o que conduz à situação de decolonização (WALSH, 2012, p.59).

Em seus textos, a professora Catherine Walsh sempre desenvolve a ideia de que a construção de uma pedagogia decolonial e de uma interculturalidade crítica está pautada muito mais nos questionamentos do que nas afirmações e respostas. A partir desta assertiva e munida da pedagogia da indagação, termo que a autora assume fazer referência direta às teorias freireanas, a autora propõe as seguintes perguntas. *Como responder a essa pedagogia da crueldade expansiva, generalizada e dissolvente? Como enfrentar o horror? Como superar a desintegração e a impotência?* (WALSH, 2012, p.4). Não aspiramos neste trabalho à impossível tarefa de oferecer respostas definitivas a estes questionamentos. Pelo contrário, acreditamos que, diante das constatações teóricas e práticas que serão apresentadas no escopo desta tese, ofereceremos mais pistas para indagações outras que nos direcionem a construir fazeres pedagógicos mais próximos da interculturalidade crítica e da decolonialidade. Porém, assumimos que no momento de construção deste texto presenciamos, como nunca, a expansão de visões que respaldam essa pedagogia cruel, generalizada e dissolvente. Uma prova disso são os inúmeros ataques sofridos à figura e herança teórica de Paulo Freire, uma das maiores referências de educação do mundo. Todo este quadro resulta numa sensação de fracasso e impotência que intenta nos enfraquecer diante deste horror, quadro este que assume lugares políticos e cotidianamente põe em risco as heranças de luta por uma educação democrática e inclusiva. Mas acreditamos que é justamente para sistematizarmos um enfrentamento que precisamos de novas propostas e panoramas pedagógicos.

Para isso, mostra-se importante o entendimento do que é e a importância de uma *pedagogia decolonial*. Segundo Walsh (2012) são práticas metodologias e estratégias que

se comprometem e se constroem tanto na oposição e resistência como na insurgência, na afirmação, na re-existência e na re-humanização. Seriam as pedagogias decoloniais as “(...) *prácticas insurgentes que agrietan el sistema y la matriz antropocéntrica y heteropatriarcal del poder capitalista/moderno/colonial; pedagogías que posibilitan y construyen maneras muy otras de ser, estar, pensar, saber, sentir, existir y vivir-co*” (WALSH, 2012, p.2). A professora Catherine ainda assegura que as pedagogias decoloniais visibilizam o que o multiculturalismo tenta omitir: as operações do padrão de poder colonial, moderno, racializado, “heterossexualizado”, além da geopolítica do saber e a tipologia do ser.

Sabemos que práticas pedagógicas que se aproximem da definição e características propostas pela autora ocorrem em muitas instâncias educacionais do ensino básico ou superior. Porém, destacamos duas problemáticas quando tratamos da pedagogia decolonial. A primeira se refere à incidência de práticas decolonialmente orientadas, pois, por mais que afirmemos sua existência, sabemos que ainda agrupam uma parcela pequena de fazeres e profissionais que realizam e pensam o ensino sob esta concepção. Entendemos que a formação dos profissionais de educação ainda é muito eurocentrada, não permitindo que estes desenvolvam olhar crítico e ferramentas metodológicas que tratem das particularidades dos subalternizados de forma a levar uma transformação social e a desafiar a estrutura de poder vigente e presente na educação brasileira. Declaramos também a ciência de que, mesmo sem orientações oriundas do ensino formal, atores envolvidos na educação conseguem transpor suas experiências pessoais, transformando-as em ações didáticas críticas e decolonizadoras. O segundo problema está relacionado à resistência que estas práticas diferenciadas encontram por parte da escola e da comunidade escolar. Muitas vezes, quando o professor se propõe a realizar atividades ou inserir conteúdos que tenham uma perspectiva decolonial e intercultural crítica, sua atitude é rechaçada direta ou indiretamente. O estranhamento, desconhecimento ou até mesmo o desígnio de manter o conforto e privilégio das estruturas coloniais fazem como que indivíduos que ocupam lugares de liderança dentro da hierarquia das instituições rejeitem metodologias e conhecimentos outros dos currículos de escolas e universidades. Um caso comum é a demonização e rejeição dos trabalhos que envolvem a cultura negra, associando-os as rechaçadas e também demonizadas religiões de matriz africana e não se permitindo entender a cosmologia outra envolvida na sistematização do conhecimento afro-centrado.

Desta maneira, seguimos dialogando com Walsh e assentando que as pedagogias decoloniais são:

“Aquellas otras pedagogías que integran el cuestionamiento y el análisis crítico, la acción social-política transformadora la conciencia-en-oposición, pero también la intervención, incidiendo de otras maneras e los campos de lo poder, sabe y ser, e la vida; aquellas que animan y podrían animar una actitud insurgente e chimarrona” (WALSH, 2007, p.34)

Reafirmamos nosso papel de animadores destas atitudes insurgentes e provocadoras do sistema, seguindo no fazer acadêmico-pedagógico-pessoal diário comprometido a desatar nossas amarras coloniais e coletivizar os aprendizados que permitirão aos nossos companheiros seguirem caminhos consonantes com uma vivência e prática decolonial em suas existências.

Quando assumimos este tipo de postura, assumimos também a necessidade de práticas de teorização e interculturalidade que desafiam as pretensões metodológico-acadêmicas e teórico-conceituais, inclusive a pretensão que estas guardam de serem neutras, objetivas, distantes e rigorosas (WALSH, 2012, p.62). A autora cita Rafael Bautista¹⁹ ao assentir que as pedagogias decoloniais perturbam e transtornam

“el mito racista que inaugura la modernidad(...) y el monólogo de la razón moderno-occidental”, tendo estas pedagogias o esforço de transgredir, deslocar e incidir na negação ontológica-existencial, cosmológica-espiritual, epistêmica que é resultado do poder colonial” (WALSH, 2012, p.23).

A professora novamente se refere a Paulo Freire quando afirma que estas pedagogias trabalham para uma leitura crítica de mundo e permitem intervir na reinvenção da sociedade e se volta a Fanon sobre a forma como estas pedagogias avivam a desordem do sistema vigente provocadas pela decolonização, construindo uma nova humanidade (WALSH, 2012). Deste modo:

Las pedagogías pensadas así no son externas a las realidades, subjetividades e historias vividas de los pueblos y de la gente, sino parte integral de sus combates y perseverancias o persistencias, de sus luchas de concientización, afirmación y desalienación, y de sus bregas —ante la negación de su humanidad— de ser y hacerse humano. (WALSH, 2012, p.24)

¹⁹ A autora se refere ao texto *Bolivia: del Estado colonial al estado pluricultural*, de Rafael Bautista, publicado em janeiro de 2009. A referência aponta o documento como inédito, não permitindo que referenciássemos a fonte da publicação.

Compreendemos a escolha da professora em citar Fanon e Freire na construção e justificativa de uma pedagogia decolonial. A questão da descolonialidade proposta por Fanon representa um ponto central quando falamos na construção de uma educação popular, principalmente quando nos referimos à América Latina. Da mesma forma, seria impossível falar de uma educação popular e que parte de princípios, valores e referências que sejam inerentes ao povo sem citar Paulo Freire. A autora relata as atuais expressões pedagógicas de resistência, rebeldia e insurgência que provocam “*grietas*²⁰” e abalo da ordem moderna e colonial, encaminhando esperanças, projetos e horizontes outros (WALSH, 2012). É a essas *grietas* e também *siembras* propostas pela autora que nos dedicamos agora em nosso texto.

As definições que encontramos de gretas no trabalho de Catherine Walsh se relacionam com os espaços pequenos, fissuras que estão na composição deste grande sistema capitalista moderno e que muitas vezes não são notadas (Ibid.). É a partir destas gretas e fissuras que identificamos, ou até mesmo que causamos no sistema, que desenvolvemos estratégias de enfrentamento e subversão das regras verticalmente impostas pelo Estado. Ou seja, a transgressão e o desafio ao sistema causam fissuras nas quais se desaprende a pensar dentro do universo da totalidade, e é justamente nestas fissuras e gretas que surgem modos outros de vivências e esperanças pequenas (WALSH, 2012, p.6). Para a autora, as gretas são consequências, muitas vezes, das resistências e insurgências exercidas, que se expandem e tomam forma através das lutas, levantamentos e rebeliões (WALSH, 2016, p.19). Compreendemos então que:

Las grietas entonces son lugar del hacer práctico-teórico y, sin duda, político-pedagógico, de las esperanzas -de esperanzares- pequeñas. Son parte del cómo de las rupturas, transgresiones y desplazamientos de la razón y lógica occidental y monocultural, de la desobediencia a esta razón y lógica como únicas y, a la vez, la desobediencia al orden moderno/colonial. Ahí en las grietas es donde empieza a entretenerse y sembrarse, sin duda, procesos, prácticas y posibilidades de lo intercultural y decolonial, no como sustantivos fijos sino como “verbalidades” (para usar la expresión de Vázquez) que suscitan su hacer activo, su acción. (WALSH, 2016, p.21)

A professora Catherine desenvolve a metáfora da *grieta* manifestando que se o sentido da *grieta* é revelar uma falha, uma rachadura no muro, obviamente a existência da *grieta* revela a existência do muro. Esse muro representa o sistema capitalista-

²⁰ Escolhemos manter este termo em seu idioma original por acreditarmos que a semelhança não dificultaria o entendimento por parte dos interlocutores e que, mantendo-o em espanhol, manteríamos a força e centralidade que Catherine Walsh deposita neste vocábulo e em sua forma de atuar na construção de uma educação decolonial e intercultural.

moderno/ e colonial/ patriarcal que por sua mesma índole dialética que dá origem a destruições e desigualdades, também oferece condições para o surgimento de uma infinidade de *grietas* (WALSH, 2017, p.6). Assim, em conformidade com o apresentado pela autora, para derrubarmos o muro, precisamos golpear as gretas.

Para muitos, estas *grietas* passam despercebidas, invisíveis e fora da espera da atenção, percepção e visão (Walsh, 2012). Isso ocorre pela naturalização míope da vida contemporânea, pois entender e enxergar estas *grietas* requer um refinamento no olhar, nos sentidos e sensibilidade para poder escutar, ver, sentir o mundo de formas outras (Ibid.).

As *siembras* se relacionam com o ato de semear novas formas de esperança e resistência aproveitando-se das *grietas* incutidas do sistema. Semear consiste em fundamento central das insurgências e re-existências dos povos, derivando-se desde os de baixo, da violência, do desmembramento, desterritorialização e destruição, atos esses relacionados à acumulação de capital global e sua lógica de sistema guerra-morte, desenvolvimentista, patriarcal, modernizante e ocidentalizante (WALSH, 2012, p.91).

Neste sentido, as *siembras* seriam atos persistentes, conscientes e que invocam memórias coletivas e que seguem vivas nas rebeldias, resistências e insurgências dos nossos ancestrais e antepassados (Ibid.). Desta forma:

(...)los gritos, grietas y siembras van entretejiéndose, entretejiéndonos en un cada vez más crítico y urgente caminar. Son los gritos, grietas y siembras de la gente que, en parte, hacen el camino; las gentes que logran plantar a pesar de y en las resquebraduras de la estructura-sistema-lógica dominante, sí hacen camino, y sí hacen caminar. (WALSH, 2016, p.24)

Esses conceitos e formas de identificar e nomear as resistências juntam-se aos anteriores que são tão caros a esta pesquisa. Compreender a colonialidade e suas formas de controle e sistematização implicados à modernidade e levados à condição de universais e naturais é o único caminho para que se desenvolva um enfrentamento e se construa uma perspectiva outra. E é a partir desta nova perspectiva que iniciamos o desafio de decolonizar nossa maneira de ser, saber, viver, existir, pensar, sentir, valorizando nosso passado ancestral e através dele reorganizando e fortalecendo estruturas e conhecimento *casa adentro* para que possamos, *casa afuera*, apresentar e implementar modificações pragmáticas no sistema colonial e controlador vigente. Para isso, é necessário identificar

e/ou produzir *grietas* nesta estrutura para que possamos *sembrar* formas outras a partir da percepção, história e resistência oriundas dos povos subalternizados. Neste sentido, mostra-se de suma relevância *interculturalizar* a educação, abandonando as percepções que se propõem a sustentar as estruturas do sistema colonial e pensando *criticamente* em atuações didático-pedagógicas que propiciem mudanças efetivas no modelo moderno-colonial-capitalista-racista vigente e que protagonizem maneiras outras de experienciar e construir o mundo.

E como as questões linguísticas e institucionais de um país podem estar envolvidas neste projeto autoritário de colonialidade e modernidade que apresentamos e combatemos durante esta tese? É essa discussão que orientará nosso próximo capítulo, pois trataremos do ensino de espanhol no Brasil, traçando um breve panorama de seu percurso sobre a legalidade educacional e chegando a sua não obrigatoriedade configurada na aprovação da Reforma do Ensino Médio e da Base Nacional Comum Curricular. Discutiremos como esses movimentos políticos-linguísticos refletem o aprazimento como a estrutura capitalista e a influência do setor privado na educação pública no Brasil.

4. ENSINO DE ESPANHOL /LE NA BNCC: DO DISCURSO DEMOCRÁTICO À COMERCIALIZAÇÃO.

O projeto desta tese surge em 2016, em um momento político conturbado e que marcava o início de relevantes transformações no cenário educacional brasileiro. A transferência do poder de maneira arbitrária acelera propostas relacionadas às políticas educacionais e linguísticas, culminando na aprovação da Reforma do Ensino Médio²¹. Inúmeras críticas foram e ainda são feitas aos encaminhamentos educacionais surgidos a partir da legislação. A partir dela, estudantes terão que escolher um itinerário formativo quando iniciarem o ensino médio e as opções são: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas/Sociais e Formação Técnica/Profissional. Sobre isso, questionamos a maturidade e orientação que a população alvo terá ao realizar a opção. Nossa experiência com o ensino básico nos permite afirmar que as escolas públicas não possuem recursos nas suas estruturas para aplicar as orientações anunciadas nessas diretrizes. Cabe destacar que está em curso uma defesa pela reforma curricular e que o governo adota uma gramática midiática tendo como pano de fundo o ideário da democracia e levando boa parte da população a concordar com as referidas mudanças estruturais na educação.

Destacamos também os impactos que essas transformações trazem para a escola, docência e formação de professores, com ênfase no ensino de língua espanhola, e nos orientamos por uma perspectiva decolonial. Por esta, entendemos que a escolha do inglês como única língua estrangeira obrigatória nos currículos de ensino básico demonstra uma efetiva desintegração dos diálogos com a América Latina e que se apresenta como um projeto constituído que serve diretamente à materialização da colonialidade do saber.

Na agenda de problematização do ensino de espanhol no Brasil, é relevante debater como esta língua esteve inserida nas políticas linguísticas educacionais ao longo da história. Com Daher (2006) vimos alguns aspectos sobre o “boom” do espanhol que ocorre após a assinatura do MERCOSUL em 1991. No seu entendimento, a trajetória do idioma não pode ser localizada a partir daí ou da assinatura da Lei 11.161, de 2005, como muitas vezes somos levados a considerar. A pesquisadora aponta que, em 1855, o Colégio

²¹ O termo se refere à Lei Federal 13.415, de 2017, que surge através da conversão da Medida Provisória 746, de 2016 (MP 746/2016), e sancionada pelo presidente Michel Temer em 16 de fevereiro de 2017.

Pedro II inclui, no seu currículo, o ensino de língua estrangeira moderna com as línguas francesa e inglesa. Em 1919, o ensino de espanhol é mencionado pela primeira vez e, nessa sequência, ocorre a implementação da disciplina e aprovação do professor Antenor Nascentes para lecionar a LE. Não obstante, a disciplina não aparecia no quadro de línguas estrangeiras obrigatórias previstas pelas legislações daquele momento (RODRIGUES, 2011). Em 1942, a Lei Orgânica do Ensino Secundário, conhecida popularmente como Reforma Capanema, estabelece o espanhol como disciplina oficial ao lado do francês e do inglês. O E/LE teria, no entanto, somente o espaço no primeiro ano dos cursos clássicos e científicos, carga horária reduzida em relação às outras línguas (Ibid.).

A Lei de Diretrizes e Bases de 1961 (Resolução de 1971) transforma a LE em Disciplina Complementária ao Núcleo Pedagógico /parte diversificada, permitindo que as escolas escolhessem a LE a ser ministrada e fazendo com que, em menos de 20 anos, o espanhol perdesse o espaço dentro das instituições de ensino (DAHER, 2006). Posteriormente, a LDB 9.394/96, baseada no princípio do pluralismo linguístico, deixa a cargo da comunidade educacional a escolha da LE a ensinar. Ressaltamos que, em todos os momentos que o ensino de língua espanhola foi tratado como opcional ou eletivo pelas legislações curriculares, seus espaços foram rapidamente invadidos pela língua inglesa. Essa escolha sinaliza a concepção colonial que sempre orientou o ensino de línguas estrangeiras e que se fortalece e concretiza com as mudanças instituídas pela aprovação da BNCC, como veremos mais adiante.

Como nosso trabalho está relacionado à formação de professores em uma universidade situada no estado do Rio de Janeiro, cabe um diálogo com Daher (2006) sobre a lei estadual publicada em 1985 na qual a Constituição do Estado estabelece a oferta do espanhol no núcleo obrigatório das disciplinas obrigatórias no 2º grau. A distância entre o instituído e o praticado é imensa, pois são constantes os embates e cobranças por parte da Associação de Professores de Espanhol do Estado do Rio de Janeiro (APEERJ) para que essa lei seja, de fato, cumprida. O quantitativo de vagas nos concursos públicos para o ingresso de professores da rede estadual e a vivência e experiência nas escolas públicas do estado nos mostram que nunca houve um esforço pragmático para que esta lei ecoasse além do estipulado no papel.

A Lei 11.161 de 2005, conhecida popularmente como a *Lei do Espanhol*, estabelece o ensino da língua no Brasil como obrigatório. Vimos com Rodrigues (2011)

que, para que fosse aprovada, precisou de ancoragem em aspectos plurilinguistas da LDB (2006), mas sem ferir a diversidade defendida. Desta forma, o primeiro parágrafo pontua que o espanhol deverá ser “de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para aluno (...) nos currículos de ensino médio”, permitindo que a escolha da língua estrangeira obrigatória permanecesse a cargo da comunidade escolar, conforme orientações da LDB de 1991. É possível afirmar que o esforço para que a língua espanhola fosse inserida nos currículos dentro da legalidade se dissolve com a aprovação da BNCC que é feita de forma vertical e impõe o inglês como única língua estrangeira obrigatória, alterando os argumentos sobre os princípios linguísticos nacionais para o ensino de LE. É importante trazer fragmentos da lei para que possamos perceber como as alterações propostas na BNCC feriram os princípios de pluralidade e representaram um retrocesso a toda luta por políticas linguísticas que garantam a diversidade de oferta de LE no país.



Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEI Nº 11.161, DE 5 DE AGOSTO DE 2005.

~~Revogado pela Medida Provisória nº 746, de 2016~~

~~Revogado pela lei nº 13.415, de 2017~~

~~Dispõe sobre o ensino da língua espanhola.~~

~~Texto para impressão~~

~~O PRESIDENTE DA REPÚBLICA~~ Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

~~Art. 1º O ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio.~~

~~§ 1º O processo de implantação deverá estar concluído no prazo de cinco anos, a partir da implantação desta Lei.~~

~~§ 2º É facultada a inclusão da língua espanhola nos currículos plenos do ensino fundamental de 5ª a 8ª séries.~~

~~Art. 2º A oferta da língua espanhola pelas redes públicas de ensino deverá ser feita no horário regular de aula dos alunos.~~

~~Art. 3º Os sistemas públicos de ensino implantarão Centros de Ensino de Língua Estrangeira, cuja programação incluirá, necessariamente, a oferta de língua espanhola.~~

~~Art. 4º A rede privada poderá tornar disponível esta oferta por meio de diferentes estratégias que incluam desde aulas convencionais no horário normal dos alunos até a matrícula em cursos e Centro de Estudos de Língua Moderna.~~

~~Art. 5º Os Conselhos Estaduais de Educação e do Distrito Federal emitirão as normas necessárias à execução desta Lei, de acordo com as condições e peculiaridades de cada unidade federada.~~

~~Art. 6º A União, no âmbito da política nacional de educação, estimulará e apoiará os sistemas estaduais e do Distrito Federal na execução desta Lei.~~

~~Art. 7º Esta Lei entra em vigor na data da sua publicação.~~

~~Brasília, 5 de agosto de 2005; 184º da Independência e 117º da República.~~

~~LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA~~
~~Fernando Haddad~~

~~Este texto não substitui o publicado no D.O.U. de 8.8.2005.~~

Como vimos, foram riscados esforços, histórias e lutas que encaminhavam para uma discussão intercultural da LE e que a limita a uma ferramenta mercadológica e funcional - visão apoiada pelas percepções governamentais conservadoras. Com esses aspectos ressaltados, podemos ampliar nossa revisão daquilo que podemos chamar de retrocessos em termos de políticas curriculares.

4.1. Apontamentos críticos sobre a necessidade de uma base comum

Com base na temática central desta tese, necessitamos entrecruzar aspectos próprios do campo de problematização das políticas curriculares. Alguns autores exploraram o tema e é com esses que estabelecemos conexões para que tracemos algumas considerações iniciais.

Saviani (2016) aponta que a noção de uma base comum nacional começa a se articular no final dos anos 1970, resultando na I Conferência Brasileira de Educação realizada em São Paulo entre março e abril de 1980. O autor explicita dados sobre como a Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE), dá origem à ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), e que a ideia de uma base nacional comum apareceria mais pela negação do que pela afirmação nos eventos desta entidade. Neste caso, entendia-se que a ideia não coincidia com a parte comum do currículo e nem se aproximava de um currículo mínimo, sendo um “princípio a inspirar de orientar a organização dos cursos de formação de professores de todo país” (SAVIANI, 2016, p.74).

Uma concepção sobre a BNCC já aparecia na Lei de Diretrizes e Bases quando, em seu art. 26, determina que “os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum” e que esta “deve ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada” (SAVIANI, 2016). O autor destaca que a expressão sobre a base surge sem que se explicita seu significado e reaparece no art. 64, desta vez referindo-se sobre a formação dos profissionais de educação e retratando que esta será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, garantida nesta formação e a critério da instituição de ensino.

A partir destas colocações, percebemos que o desejo por uma orientação curricular que servisse a todo território nacional não é recente e que, ao longo da construção da história educacional do país, os movimentos educacionais discutiram os formatos e as consequências que a criação de uma base poderia trazer para o ensino. Freitas, Silva e Leite (2018) salientam a importância e influência do terceiro setor - fundações ligadas ao mercado capital e a grandes conglomerados que, através do Plano Nacional de Educação, pleitearam e conquistaram a inclusão da necessidade de uma base comum. Os autores expõem como organizações como Fundação Lemann, Instituto Ayrton Senna, Fundação Roberto Marinho e outros se articularam na aprovação através do Movimento Todos Pela Base (MTB).

Chizzotti e Silva (2018) apontam que:

Outros aspectos a serem considerados é que a BNCC não surge a partir da necessidade local brasileira, mas de uma imposição de organismos internacionais que determinam a subalternização do Brasil ao mercado mundial e sugerem caminhos para que continue como país periférico não alcançando sua autonomia. (CHIZZOTTI & SILVA, 2018, p.1410)

Entendemos o saber como uma ferramenta essencial a ser dominada para que se dê continuidade à máquina colonial e, através da inserção em mecanismos institucionais e governamentais, esses grandes grupos empresariais, se comprometem a fortalecer as engrenagens para alcançar e impor ideários e objetivos excludentes. Visam, portanto, manter privilégios e subjugar setores essenciais na criação de uma sociedade democrática e igualitária.

Saviani (2016) alerta sobre a centralidade na qual vêm sendo posicionadas as avaliações internacionais externas no nosso país através de testes globais padronizados, e como a necessidade de criação de uma base comum se relaciona a servir a estes testes. Além disso, adiciona a referência aos Estados Unidos na criação desta prescrição curricular nacional. O autor também problematiza que as Diretrizes Curriculares Nacionais, de 2013, já traziam essa orientação relacionadas a vários níveis e modalidades de ensino, que justifica o questionamento sobre o grande empenho na aprovação da BNCC por parte das recentes autoridades governamentais.

Partindo deste questionamento, ressalta-se que a BNCC foi construída em etapas que, inicialmente, aparentavam aproximar sua formulação ao campo da democracia,

trazendo educandos, educadores e sociedade em geral para uma discussão que, em tese, resultaria na versão final do documento proposto. Duas versões do documento foram apresentadas no governo Dilma Rousseff, uma em setembro de 2015, que foi exposta à ampla discussão, resultando em uma segunda versão (maio de 2016). A versão final foi apresentada em abril de 2017²² e aprovada em dezembro deste mesmo ano (Freitas, Silva e Leite, 2018).

Os autores (Ibid.), além de questionarem a pertinência da existência de uma base salientam que:

“O aligeiramento de sua produção, a escassa discussão e a demanda governamental por celeridade no processo indicavam que o interesse maior era apenas pela existência de uma base, sem ocupar-se de suas proposições. Neste movimento de substituição dos governos de esquerda por uma tendência mais alinhada ao capital, a produção da BNCC ganhou ainda mais urgência. Neste sentido, a terceira versão já foi apresentada não como uma versão, mas como uma proposição final apenas a ser lapidada e encaminhada ao Conselho Nacional de Educação”. (FREITAS, SILVA & LEITE, 2018, p.859)

Concordamos com os autores sobre a influência direta das modificações políticas nacionais na aceleração e aprovação da BNCC nos moldes que ela foi oficializada. Em nosso trabalho, esse caminho será resgatado através da entrevista com uma professora que fez parte das etapas iniciais da construção do documento e, repelida pelos interesses comerciais e políticos já denunciados aqui, deixa de compor a equipe de consultores e acompanha, como o resto do país e mais intimamente pelos profissionais empenhados no trabalho com o hispanismo, a retirada do espanhol como língua estrangeira do currículo nacional e a hegemonização do inglês nas escolas brasileiras. Sobre o momento político no qual vivemos e como esses fatos se manifestam, Walsh nos propõe que essa:

“es una guerra-violencia-amenaza policéntrica y multipolar, que se realiza y efectua desde múltiples ejes, fuentes, lugares y cómplices-aliados del poder, en los cuales están implicados tanto estados y gobiernos de la “derecha” como la llamada “Izquierda””. (WALSH, 2017, p.11)

²² Cabe destacar que a versão final, com inclusão dos direcionamentos para o ensino médio, foi aprovada em 14 de dezembro de 2018.

Entendemos que a imposição de um documento cuja versão final, aprovada pelo CNE em sessão polemicamente pouco divulgada²³, ignora debates de resistência mediados por historicamente respeitáveis instituições e associações de pesquisadores e profissionais de educação, já demonstra, por si só, seu caráter autoritário e arbitrário. Se direcionarmos nossa crítica à exclusão da língua espanhola, percebemos como essa atitude reflete uma incoerência sobre o processo democrático assumido nas duas primeiras versões da BNCC, nas quais o E/LE aparecia e onde era respeitada a Lei 11.161/05. Tudo muda para um alinhamento que resulta em um documento excludente e com traços perceptivelmente coloniais. A escolha do inglês reforça o que afirmamos e vai de encontro com uma percepção mercadológica sobre a justificativa do ensino de línguas estrangeiras. Além disso, tais direcionamentos nos levam a perceber a intencionalidade de um rompimento de diálogo com a AL e um estreitamento, desejado e implementado por grupos comerciais já mencionados neste trabalho, com as políticas que emanam do norte e se estabelecem como padrão no pensar e agir dos países e povos subalternizados.

Retratadas nossas ideias sobre o surgimento da BNCC adentramos a discussão sobre o objetivo deste documento. Iniciamos com a definição da BNCC trazida pelo do próprio documento.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) (BRASIL, 2017, p.7).

Percebemos que a questão do caráter normativo do documento já é inicialmente explicitada. Além disso, encontramos no trecho referência ao DCN, o que nos permite problematizar, mais uma vez, sobre a necessidade da criação de uma nova orientação que inclusive, se remete à primeira para justificar e complementar seus objetivos. Fragella e Dias (2018) nos trazem o fato do documento, além de confessarem a questão da

²³ A Base Nacional Comum Curricular foi aprovada Pelo Conselho Nacional de Educação, em sessão pública, mas sem divulgação, no dia 04 de dezembro de 2017. No dia 20 de dezembro, o ministro da Educação, Mendonça Filho, assina a Portaria que permite a homologação da BNCC.

normatividade no primeiro momento, destacam a opção por definir o conjunto de aprendizagens essenciais que deverão ser desenvolvidas pelos alunos ao longo do processo de escolarização. Os autores asseguram que a BNCC tenta rechaçar a ideia de ser um currículo, ato que não pode ser negado, dado o papel orientador e, neste caso, normatizador do documento para práticas educacionais nas escolas brasileiras. Para além disso, os autores dialogam com Lopes (apud FRAGELLA E DIAS, 2018) sobre a importância de observar que toda normatividade que não é construída é fadada ao fracasso. Entendemos que o caráter normativo do documento vai contra as manifestações políticas orientadoras educacionais anteriores, como PNCs e OCEM, por exemplo, que tinham os determinantes papéis de orientações às práticas educacionais.

A questão de caráter prescritivo da BNCC também é discutida por Freitas, Silva e Leite (2018), afirmando ser esse um discurso pedagógico oficial e destacando que “ela representa um desejo governamental do que se deveria fazer na escola, expressando-se através de diferentes maneiras, mas com uma forma intencional e estruturada de comunicar suas intenções”(Ibid., 2018, p.862).

Mais uma vez a construção textual e política do documento aqui estudado revela seu caráter arbitrário e passa por cima de avanços alcançados democraticamente através da LDB e de leis como a 11.161 que trata (ou, neste momento, tratava) sobre o ensino de espanhol nas escolas brasileiras.

Chizzotti e Silva (2018) retomam o papel de organismos econômicos mundiais e empresariais, destacando a necessidade destes na formação de mão de obra para o mercado e entendendo que a BNCC, sob essa óptica, aparece como uma solução dos problemas educacionais do país. Os autores levantam algumas justificativas governamentais para a implementação da BNCC, dentre elas, o direito à aprendizagem “com determinação de que as competências, as habilidades e os conteúdos devem ser o mesmo em todo país (...) nas escolas, sejam elas públicas ou privadas localizadas no campo ou urbanas, no centro ou nas periferias” (CHIZZOTTI e SILVA, 2018, p.1413). Destacam também a necessidade de habilidades e conhecimentos fundamentais que os alunos devem desenvolver para exercício laboral e denunciam que o discurso governamental adotado expõe uma forma de pensar a sociedade de maneira discriminatória, elitista e hegemônica, além de suprimir os direitos conquistados nas lutas dos trabalhadores, minorias e daqueles que ousam a pensar diferente do grupo dominante.

A imposição de certos conhecimentos tratados como essenciais no documento, evidencia a tentativa de homogeneização da realidade educacional brasileira e despreza a diversidade e, porque não, as inúmeras dificuldades que estão presentes no cotidiano escolar do nosso país. A BNCC define competência como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), Habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da via cotidiana” (BRASIL, 2017, p.8). O caráter individual desta definição é discutido por Freitas, Silva e Leite (2018), pois os autores relatam que as duas primeiras versões do documento traziam um foco na questão do direito e garantia à aprendizagem, que são substituídos pela noção de competência em sua versão final. Desta forma, a ideia de competência alinha-se com os discursos dos processos produtivos, materializando-se através da aquisição das habilidades, tornando o planejamento educativo direcionado a um aluno-indivíduo genérico, sem subjetividade, particularidade ou identidade (Ibid.). Chizzotti e Silva tensionam a discussão quando afirmam que:

Educação, escola e currículo organizam-se em campos de disputa; de um lado, a classe trabalhadora que busca garantir seu direito de apropriação do saber construído ao longo da história da humanidade; de outro, um campo restrito a prescrições burocráticas ou restrito a especialistas, indicando a estes uma educação seletiva, aligeirada, baseada nas competências, atendendo às necessidades imediatas do mercado, de forma a garantir a manutenção da “ordem social” (CHIZZOTTI & SILVA, 2018, p. 1412)

Diante do exposto, professores e escolas se veem desafiados a atingir metas que, por mais que suavizadas dentro de alguns discursos dentro da BNCC, começam a fazer parte deste processo de equidade imposto pela movimentação atual. Concordamos com Freitas, Silva e Leite (2018) que, se o discurso pedagógico oficial se distancia do que é praticado na escola, consequência natural dada a desigualdade da educação nacional, o processo de recontextualização se afasta do prescrito e passa a impressão de que a escola e seus agentes fracassaram na função de ensinar. Cunha e da Silva (2016) reiteram que essa perspectiva não leva em consideração a prática e direcionam a culpa para o professor e para a escola. Os autores criticam também o fato de que a BNCC não aponta como realizar aquilo que quer que faça. Ou seja, oferece as habilidades e competências a serem alcançadas para cada etapa do ensino, mas não oferece subsídio metodológico para que o professor desenvolva um trabalho pragmático na busca pelos objetivos estabelecidos legalmente, creditando essa escolha como forma de dar autonomia ao docente.

As habilidades não descrevem ações ou condutas esperadas do professor, nem induzem à opção por abordagens ou metodologias. Essas escolhas estão no âmbito dos currículos e dos projetos pedagógicos, que, como já mencionado, devem ser adequados à realidade de cada sistema ou rede de ensino e a cada instituição escolar, considerando o contexto e as características dos seus alunos. (BRASIL, 2017, 28)

Nota-se a falácia que é oferecer autonomia na execução e não nas instâncias decisórias, pois é oferecida liberdade para que o professor construa suas atividades, mas não para decidir o que desenvolverá e discutirá em suas aulas (Ibid.).

Assim, o caráter normativo da BNCC e sua escolha pelo trabalho por habilidades e competências apontam para uma homogeneização do ensino no Brasil e desprezam a diversidade e conseqüentes dificuldades encontradas pelas comunidades educacionais em implementar um currículo pensado verticalmente e direcionado a interesses de capitais estrangeiros, interesses esses materializados por testes externos que são chancelados a medir a competência de nossos professores e alunos. E são esses sujeitos que, diante ao iminente fracasso nos exames e avaliações aos quais serão expostos, receberão toda a carga de culpa que fortalecerá o discurso de desvalorização da ensino brasileiro, principalmente o público, respaldando a intromissão de organizações capitais na confecção de materiais, currículos, formação de professores e outros aspectos referentes à didática e formação básica em nosso país.

4.2. Percepções sobre o papel do ensino de Língua Estrangeira: uma análise através das versões da BNCC

Discutimos como a BNCC, entendida como forma de currículo normatizador do ensino básico brasileiro, busca uma homogeneização perigosa e alinhada com pensamentos que compreendem a educação como mercado, e aprendizagem como sendo possível de ser mensurada através de exames preestabelecidos. Nesta etapa de nosso trabalho, contextualizaremos a BNCC de LE/Língua Inglesa através da análise de trechos de sua primeira, segunda e terceira (final) versões. Achamos relevante esta exposição para que demonstremos o quanto suas propostas iniciais foram modificadas para depois, com o auxílio da entrevista da professora Carla, discutirmos a forma arbitrária e nebulosa como foi encaminhada a confecção e aprovação da versão final e oficial do documento. Para isso, analisaremos as partes relacionadas à língua estrangeira nas supracitadas

versões, tendo como foco a oscilação da pluralidade linguística e a obrigatoriedade somente do inglês, assim como sua ideia de língua franca adotada pelo documento. Primeiro trataremos dos fundamentos e objetivos que são determinados para a LE e depois passaremos à problematização das orientações que primeiro foram divididas por Práticas de Linguagem e, posteriormente, agrupadas em Habilidades. Após isso, trataremos da defesa governamental do inglês como língua franca, entremeando os aspectos colonizadores por trás desta escolha.

4.2.1. Fundamentos e Objetivos nas Versões da BNCC

Para que evitemos redundâncias, focaremos em alguns aspectos específicos em cada versão da BNCC. A escolha por esse recorte se dá porque, como já foi anunciado anteriormente, as duas primeiras versões são consonantes em suas propostas e diferenciam-se profusamente da versão final.

Dito isto, nosso primeiro destaque vai para forma de referir-se ao componente. Diferentemente da última versão que traz o componente Língua Inglesa, as duas primeiras versões, respeitando o princípio de pluralidade linguística estabelecido pela LDB de 1996, se refere ao componente curricular como Língua Estrangeira Moderna. Já em seu primeiro parágrafo a primeira versão oferece indícios da perspectiva de língua adotada, assim como o destaque dado às vivências e experiências linguísticas dos alunos em seu convívio social.

O componente de Língua Estrangeira Moderna deve garantir aos/às estudantes o direito à aprendizagem de conhecimentos para o uso. Assim, não se trata de compreender um conjunto de conceitos teóricos e categorias linguísticas, para aplicação posterior, mas, sim, de aprender, pelo uso e para o uso, práticas linguísticas que se adicionem a outras que o/a estudante já possua em seu repertório. (em Língua Portuguesa, línguas indígenas, línguas de herança, línguas de sinais e outras) (Brasil, 2015, p.119)

Percebemos que, além da não especificação de uma LE em particular, esta versão não intenciona compreender a língua somente como forma e estrutura, mas sim a existência de um foco no uso e nas práticas linguísticas. Além disso, a valorização da vivência do aluno fica nítida quando é feita referência a suas experiências com outras manifestações linguística que antecedem seu estudo de língua estrangeira. A importância da comunidade escolar e a não limitação do ensino de inglês e espanhol como LE também são ressaltadas no documento.

Entende-se, ainda, como desafio, a articulação entre línguas estrangeiras, tendo-se em vista a pluralidade das ofertas possíveis, não se restringindo apenas ao inglês e ao espanhol. Para tanto, é importante que cada comunidade escolar possa, a partir de discussão informada e subsidiada pelas secretarias de educação locais, escolher as línguas estrangeiras a serem ministradas, levando em conta as realidades locais específicas, a exemplo dos contatos com outras línguas em regiões de fronteira ou migração, em comunidades com história de migração, em comunidades indígenas, entre outras. (BRASIL, 2015, p.68)²⁴

Entende-se a importância da pluralidade e adaptação da oferta de língua estrangeira a partir das características linguísticas da região. Mesmo com a aprovação da Lei 11.161/05, que tornava a oferta de espanhol obrigatória, nunca foi rompido o conceito que a comunidade escolar deveria escolher qual língua estrangeira deveria ser ministrada. Numa região cercada de colônias de imigrantes italianos, por exemplo, nos parece óbvio que a oferta desta língua seria a escolha mais plausível nas escolas, pois permitiria aos alunos maior proximidade com as representações culturais e ancestrais de sua comunidade. Sabemos que, na prática, a coisa nunca ocorreu desta maneira. Raramente a comunidade escolar foi convidada a eleger a LE a ser ensinada, pois essa escolha era feita pelas direções e de acordo com a oferta de profissionais no quadro das secretarias, salvo raras exceções²⁵. O documento ainda coloca que a pluralidade linguística não deve prejudicar o avanço do conhecimento e que a mesma comunidade escolar deve articular a continuidade da LE escolhida para ser ensinada. Em nossa experiência como docente do ensino público das redes municipais e estaduais públicas do Rio de Janeiro, presenciamos que a escolha da língua estrangeira raramente era pensada no sentido desta continuidade, mas pela disponibilidade de professores e possibilidade de organização do quadro de horários da escola. Este, como discutimos em Lazaro (2010), consiste em um dos motivos que levam ao fracasso do ensino de LE nas escolas brasileiras, pois os alunos têm acesso à disciplina desde o sexto ano (muitas vezes no primeiro ciclo da educação infantil) e saem sem concretizar nenhuma das competências exigidas no ensino de LE²⁶.

²⁴ Trecho comum às duas primeiras versões da BNCC.

²⁵ Em reunião realizada em setembro de 2019 e convocada pela Associação de Professores de Espanhol do Rio de Janeiro para que fosse discutido o corte da língua para os currículos do estado, uma professora da rede estadual relatou que usou do recurso da escolha da comunidade escolar, prescrito pela LDB/06, para exigir a convocação de uma eleição, envolvendo pais, alunos, direção e funcionários para que a língua estrangeira a ser ministrada fosse decidida. Desta forma, ela conseguiu que o espanhol retornasse à grade da escola.

²⁶ Durante os anos letivos de 2015 a 2017, atuei como professor de espanhol do Projeto de Educação de Jovens e Adultos (PEJA) em uma escola da Secretaria Municipal de Educação. Relato que, as sextas-feiras eram reservadas à reunião de planejamento com todas as disciplinas, menos para língua estrangeira e artes, pois os professores destas deveriam estar em sala de aula cobrindo aquele horário do quadro. Essa postura

Na mesma direção, o documento aponta para a “(...) *superação de uma visão tecnicista da língua, limitando-se a explicações gramaticais ou a repetição de frases descontextualizadas, para priorizar uma perspectiva discursiva, que coloca ênfase na produção de sentidos* (BRASIL, 2015, p. 67). Entendemos que existe uma tradição de ensino de LE no Brasil que por muito tempo priorizou metodologias tradicionais que entendem a língua como estrutura, tornando comum a reprodução de práticas de ensino que são baseadas em repetições, lista de verbos, traduções ou lista de falsos amigos, no caso da língua espanhola. Essa forma de entendimento de ensino de LE foi sendo superada através de colaborações teóricas que direcionam para uma abordagem sociointeracional de ensino de LE. Esta abordagem está configurada em documentos orientadores institucionais anteriores à BNCC, como os PCNs e OCNs para o ensino fundamental e médio e, por muito tempo, serviu de base para que houvesse uma modificação na forma de entender o papel da língua estrangeira na escola brasileira. Mais uma vez, essa base histórica de ensino de LE solidamente construída se vê ameaçada pelas recentes políticas educacionais e linguísticas institucionalizadas.

Em outro momento, o documento enfatiza o papel da LE na construção da identidade do estudante através do conhecimento alcançado sobre a identidade do outro.

Esse desenho de espaços compartilhados redimensiona as relações entre identidade, língua e cultura, ora tornando-as relevantes para marcar diferenças, ora universalizando o que poderia ser visto como local. (...) Também e no encontro com a diversidade que ele/as aprendam a lidar com o novo, o diferente e o inusitado, uma capacidade valorizada no mundo contemporâneo, nas relações de convivência pessoal e de trabalho colaborativo. (BRASIL, 2015, p.67)²⁷

Essa passagem reforça a importância da LE como ferramenta que permite aguçar o olhar do aluno para outra cultura objetivando compreender o diferente e ainda identificar semelhanças que o faça perceber a pluralidade de uma forma positiva. É importante destacar que esses princípios eram enfatizados nos documentos orientadores nacionais já citados e que serviram de referência para a construção de documentos curriculares mais locais, como os de estados e municípios. Da mesma maneira que a percepção do papel da LE foi se diferenciando por influência do diálogo com documentos anteriores, nos preocupa como as modificações atribuídas à BNCC e à Reforma

mostra como algumas disciplinas são historicamente subalternizadas nos currículos e destaca o papel secundário que a LE recebe em determinados sistemas de ensino.

²⁷ Trechos comuns às duas primeiras versões da BNCC.

Curricular do Ensino Médio podem trazer um retrocesso nos tão duros avanços das percepções linguísticas que foram conquistados na última década. É comum que as redes e instituições de ensino acompanhem essas mudanças governamentais, e percepções estruturais e uniculturais da língua ganhem espaço nas escolas brasileiras.²⁸

Anteriormente, tratamos de como uma padronização de ensino e resultados esperados nas escolas seria complexo, dada a diversidade cultural, física, geográfica e estrutural do território nacional. Essa particularidade de nosso país é reconhecida pelo componente de língua estrangeira nas duas primeiras versões que trazem preocupação com a diversidade das condições de trabalho, carga horária, número e níveis de conhecimentos dos alunos. Porém, elevam a positividade desta heterogeneidade, pois estas possibilitam trocas de conhecimento e, dissonando da última versão do documento, não caminham pela normatividade, mas acreditam que “A análise das especificidades de cada situação de ensino e a definição de atividades que possibilitem o envolvimento dos/as estudantes em práticas significativas e relevantes podem ser o ponto de partida para desafios” (BRASIL, 2015, p.68).

Uma outra preocupação que aparece nesta primeira versão é de como a experiência com a língua estrangeira, intermediada pelo texto, pode contribuir para a valorização das diferenças, pois,

Na sua dimensão educativa, o componente Língua Estrangeira Moderna contribui para a valorização da pluralidade sociocultural e linguística brasileira, de modo a estimular o respeito às diferenças culturais, sociais, de crença, de gênero, e de etnia. Lidar com textos (orais, escritos, espaço-visuais e híbridos) e línguas ainda pouco conhecidas coloca o/a estudante frente à diversidade. (BRASIL, 2015, p.68)

As políticas atuais, apoiadas por determinados grupos religiosos e conservadores que ocupam lugares de liderança política, religiosa e financeira, têm combatido a discussão de temas como gênero e etnia nas salas de aula. Entendemos a importância da abordagem destes temas na construção de um aluno cidadão, crítico e responsável por ultrapassar o conceito de tolerância, chegando à valorização das diferenças. Como profissionais da educação brasileira, sabemos como conflitos oriundos dos preconceitos raciais e de gênero são comuns, atrapalham ou até interrompem a vida escolar da criança e do adolescente. Um trabalho educacional que se abstenha de se dedicar a esses temas

²⁸ Neste momento (outubro de 2019), presenciamos uma movimentação de redes particulares e públicas de escolas que começam a retirar o espanhol de suas grades curriculares, embasados nas orientações que advêm dos documentos institucionais e nas alterações legais fixadas à LDB.

resultará em consequências imediatas e futuras que irão interferir na construção de uma sociedade justa, democrática e plural.

A segunda versão da BNCC, como já explicitamos, dialoga muito com a primeira guardando várias passagens comuns aos dois documentos. Destacaremos a seguir que, tratando dos fundamentos do componente, a segunda versão faz referências diretas às leis que antecedem a construção da base, destacando a importância destas para a orientação institucional e práticas educativas desenvolvidas no ensino de LE.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 9394/96) determina a inclusão de Língua Estrangeira Moderna entre os componentes obrigatórios da parte diversificada curricular, a partir do 6o ano do ensino fundamental (Art. 26, § 5o) até o 3o ano do Ensino Médio (Art. 36, inciso III). Propõe também que uma segunda língua estrangeira seja oferecida, em caráter optativo, e estipula que a escolha das línguas é de responsabilidade da comunidade escolar, de acordo com as possibilidades de cada instituição. (BRASIL, 2016, p.119)

É notável a nítida intenção de destacar que, apesar de ser um documento posterior à LDB, este seria orientado pelos direcionamentos previsto na lei, não especificando a LE a ser ensinada nas escolas, respeitando a escolha da comunidade escolar e ainda trazendo, a depender das possibilidades do estabelecimento escolar, a oferta de uma segunda língua estrangeira. Direcionam também que “No caso específico do espanhol no ensino médio, a Lei 11.161/05 determina que a língua espanhola seja obrigatoriamente ofertada nas escolas e facultada como matrícula aos estudantes” (Brasil, 2016, p.119).

Recordamos que esta segunda versão surge posteriormente à consulta pública à primeira e que a adição direta destas referências às leis respaldava, até aquele momento, a percepção de LE e ensino que seria proposto pela BNCC. Para justificar a centralidade no texto como perspectiva no componente de língua estrangeira, os autores retomam, além das leis, os documentos “norteadores” e ressaltam a sua importância para a modificação da percepção de LE nas escolas brasileiras.

Tendo como marco legal a LDBEN, 9394/96, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para Língua Estrangeira Moderna (PCN-LE – terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental, 1998; PCNEM, 2000; PCN+, 2002) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (OCEM, 2005) constituíram-se, ao longo do tempo, em referências para diretrizes curriculares de estados e municípios da federação, gerando mudanças significativas na educação em âmbito nacional. De uma perspectiva que centrava o ensino no conhecimento sistêmico da língua, esse conjunto de documentos passou a conferir centralidade ao texto em língua estrangeira e ao desenvolvimento da leitura, da escuta, da oralidade e da escrita a partir de uma perspectiva discursiva, compreendendo os textos como manifestações culturais

resultantes de um trabalho conjunto de construção de sentidos. (BRASIL, 2016, págs. 119/120)

O trecho elenca as principais orientações educacionais que foram desenvolvidas ao longo do tempo e construídas tendo como base a LDB. Ainda se propõe a elucidar como esses documentos influenciaram a construção de orientações ao âmbito dos municípios e estados, promovendo uma grande modificação da visão do ensino de língua estrangeira não só como sistema, mas por uma perspectiva discursiva. O documento ainda complementa que, pautado nessa trajetória, “a BNCC retoma e atualiza as propostas desse conjunto de documentos, em uma perspectiva de educação linguística, intercultural, letramentos e práticas sociais” (Brasil, 2016, p.120).

A entrevista com a professora Carla irá tratar mais especificamente deste tema e nos mostrará como, naquele momento e depois de intervenções que vinham não somente da consulta pública, mas dos poderes governamentais, era essencial o embasamento legal para resistir e apontar as escolhas e direcionamentos que traziam aquela versão da BNCC para o ensino de LE.

4.2.2. Embate sobre o uso de Práticas Sociais e Habilidades na formulação da BNCC

Já dissertamos aqui sobre a ingente diferença entre as duas primeiras versões da BNCC e a última aprovada. Além da imposição do inglês como única língua estrangeira obrigatória nos currículos das escolas, a organização dos objetivos nas versões foi completamente alterada e representa um dos maiores símbolos de como a percepção sobre ensino de língua estrangeira foi modificada. Na primeira versão o texto já revela que o componente Língua Estrangeira Moderna organiza os objetivos de aprendizagem partindo de seis campos de atuação humana que delineiam possíveis horizontes para a realização das práticas de linguagem (BRASIL, 2016, p. 69). A segunda versão dá continuidade a essa perspectiva e adiciona que:

Outro avanço da BNCC, em relação aos documentos anteriores, é a elaboração de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que privilegiam os usos de língua estrangeira, em uma progressão organizada a partir de práticas sociais e de interação com textos e temas que podem constituir essas práticas. (Brasil, 2016, p.121)

A escolha em dividir os objetivos por práticas é extremamente significativa no sentido de não apontar conteúdos e formas como estes devem ser atingidos em

determinada etapa de ensino, como aconteceu na versão final. Essa escolha também se aproxima do entendimento da heterogeneidade da educação brasileira e de como seria difícil estabelecer conteúdos como metas em situações de ensino tão distintas entre si. Neste ponto, achamos relevante trazer quais são essas práticas e que tipo de interação com os estudantes se pretende alcançar através delas.

■ **práticas da vida cotidiana:** referem-se à participação dos/as estudantes nas variadas atividades por meio de textos em língua estrangeira em variados gêneros do discurso que digam respeito à reflexão sobre si e os grupos de pertencimento, a relação com o outro e com o entorno, mudanças, conflitos e desafios pessoais e coletivos;

■ **práticas artístico-literárias²⁹:** referem-se à participação dos/as estudantes em atividades que envolvam a fruição estética, a criatividade e a reflexão sobre si e os grupos de pertencimento, a relação com o outro e com o entorno, mudanças, conflitos e desafios pessoais e coletivos, a partir de textos artístico-literários. Os gêneros do discurso focalizados nessas práticas incluem textos artístico-literários em língua estrangeira, em sua versão original ou em recriações (versões para neoleitores, adaptações para filmes, canções, pinturas, quadrinhos, fanfiction etc.), de culturas estrangeiras ou locais;

■ **práticas político-cidadãs:** referem-se à participação dos/as estudantes em atividades relacionadas à construção e ao exercício da cidadania, priorizando gêneros do discurso que digam respeito a regras de convivência em espaços de diversidade, a responsabilidades individuais e coletivas, a direitos e deveres do cidadão, a posicionamentos, conflitos, manifestações, reivindicações e modos de intervenção relacionados a questões sociais e políticas que tenham relevância para a vida dos sujeitos nas comunidades em que atuam;

■ **práticas investigativas:** referem-se à participação dos/as estudantes em atividades relacionadas à valoração, à construção e à divulgação de saberes e conhecimentos, priorizando gêneros do discurso do âmbito da divulgação científica. As temáticas podem ser de natureza interdisciplinar, mas também, e especialmente, propõem-se que tratem das relações que os sujeitos estabelecem com o uso e a aprendizagem de línguas e com modos de usar a linguagem para identificar, definir, compreender e resolver problemas nas diversas áreas do conhecimento e em diferentes culturas;

■ **práticas mediadas pelas tecnologias digitais:** referem-se à participação dos/as estudantes em atividades que demandam experimentar e criar novas linguagens e novos modos de interação social com o uso das tecnologias contemporâneas, priorizando gêneros do discurso que tratem de relações que os sujeitos estabelecem com o uso de recursos tecnológicos na sua vida para buscar, produzir, compartilhar, divulgar e conservar conhecimentos e participar de comunidades de interesse de modo ético e responsável;

■ **práticas do mundo do trabalho:** referem-se à participação dos/as estudantes em atividades que possibilitem a reflexão sobre diferentes dimensões sociais e éticas no mundo do trabalho, priorizando gêneros do discurso que tratem da valorização de

²⁹Na primeira versão, no lugar das práticas artístico-literárias, apareciam as práticas interculturais.

atividades profissionais, de atribuições, características, modos de organização e relações de trabalho em diferentes culturas e épocas, da formação e atuação profissional, de condições de exploração e discriminação, de direitos, deveres e possibilidades de trabalho na contemporaneidade.

As descrições das práticas, por si só, já evidenciam a intenção dos objetivos de língua estrangeira estarem mais além da estrutura linguística - como se propuseram as duas primeiras versões - colocando a LE como ferramenta de reflexão crítica e formação cidadã dos discentes. Percebe-se ainda a tentativa de aproximação com temas relevantes à formação do aluno e interação com o mundo a sua volta. Cabe destacar que, na primeira versão, no lugar das práticas Artístico Literárias, apareciam as Práticas Interculturais: segundo a última, estas:

(...)se referem à participação dos/as estudantes em espaços de diversidade linguística, social e cultural. São priorizadas situações de leitura/escuta, produção oral/escrita em língua estrangeira que dizem respeito à reflexão sobre valores, modos de vida e vivências sociais e estéticas e, com a finalidade de, a partir da possibilidade conhecer e compreender outras visões do mundo, estimular que esses sujeitos se constituam como mediadores interculturais, contribuindo para construção do diálogo e da construção de conflitos na perspectiva do participante. (BRASIL, 2016, p. 69)

Nossa pesquisa não identificou o porquê desta alteração, pois nossa análise não encontrou, dentro das Práticas da segunda versão, características que pudessem, por exemplo, demonstrar que os direcionamentos apresentados pelas Práticas Interculturais, tivessem sido dissolvidos e distribuídos para as outras práticas. Contudo, apesar de reconhecer o caráter democrático e pedagogicamente construtivo das duas primeiras versões da BNCC, mantemos a crítica à banalização do termo “intercultural” na educação e outras ciências neste momento. Falar de interculturalidade sob a perspectiva crítica que direciona este trabalho vai muito além de se colocar no lugar do outro, mas requer enfrentamento às estruturas coloniais impostas através da inserção de culturas outras nestas estruturas, não nos bastando a aceitação e simples valorização das diferenças.

Em suas organizações, as versões iniciais da BNCC dividem os objetivos a partir de perguntas “norteadoras” como apresentaremos no trecho a seguir.

EIXO:	6º ANO	7º ANO
<p>PRÁTICAS DA VIDA COTIDIANA</p> <p>Referem-se à participação dos/as estudantes nas variadas atividades em que atuam e desejam atuar, em espaços e grupos sociais em que circulam. São priorizadas situações de interação por meio de textos em língua estrangeira em variados gêneros do discurso que digam respeito à reflexão sobre si e os grupos de pertencimento, a relação com o outro e com o entorno, mudanças, conflitos e desafios pessoais e coletivos.</p>	<p>Quem sou eu e com quem convivo?</p> <p>(EF06LE01) Interagir por meio de textos em língua estrangeira sobre questões relacionadas a identidades, apropriando-se de recursos linguístico-discursivos e culturais para se referir a si, ao outro, a ideais e modos de vida.</p> <p>(EF06LE02) Compreender diferentes formas de convívio como manifestações culturais, apropriando-se de recursos linguístico-discursivos e culturais para se relacionar com o outro.</p>	<p>Como é o mundo em que vivo?</p> <p>A que grupos pertencço?</p> <p>(EF07LE01) Interagir por meio de textos em língua estrangeira sobre questões relacionadas a grupos de pertencimento, apropriando-se de recursos linguístico-discursivos e culturais para justificar escolhas e influências.</p> <p>(EF07LE02) Relacionar diferentes formas de convívio a espaços de vivências, apropriando-se de recursos linguístico-discursivos e culturais para explicar essas relações.</p>

(BRASIL, 2016, p.370)

Neste exemplo, percebemos que as Práticas Discursivas propostas dão origem a perguntas que fomentam a reflexão crítica do aluno sobre o mundo onde está situado, como os questionamentos apresentados acima que convidam o discente a refletir sobre sua identidade e o espaço social no qual vive. Destacamos também que não há imposição de conteúdos nem de textos ou materiais a serem usados pelo professor e que este tem, a partir das questões propostas, autonomia de fazer as escolhas metodológicas e didáticas que se adequem à realidade que compartilha. Salientamos que esta mesma estrutura é reproduzida nas versões iniciais da BNCC do ensino médio. Porém, mesmo depois de trabalho de anos da equipe envolvida na produção dos conteúdos de Língua Estrangeira Moderna e, logicamente, do dinheiro público investido nesta empreitada pedagógica, toda essa estrutura foi modificada na organização dos conteúdos de Língua Inglesa.

Se comparamos esses direcionamentos com os que são entregues com a versão final da BNCC, percebemos uma mudança brusca de orientações que se desvencilham da proposta inicial de divisões em práticas e organizam os conteúdos em unidades temáticas, objetos de conhecimentos e habilidades, como conferimos a seguir.

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
EIXO ESCRITA – Práticas de produção de textos em língua inglesa relacionados ao cotidiano dos alunos, em diferentes suportes e esferas de circulação. Tais práticas envolvem a escrita mediada pelo professor ou colegas e articulada com os conhecimentos prévios dos alunos em língua materna e/ou outras línguas.		
Estratégias de escrita: pré-escrita	Planejamento do texto: <i>brainstorming</i>	(EF06LI13) Listar ideias para a produção de textos, levando em conta o tema e o assunto.
	Planejamento do texto: organização de ideias	(EF06LI14) Organizar ideias, selecionando-as em função da estrutura e do objetivo do texto.
Práticas de escrita	Produção de textos escritos, em formatos diversos, com a mediação do professor	(EF06LI15) Produzir textos escritos em língua inglesa (histórias em quadrinhos, cartazes, chats, blogs, agendas, fotolegendas, entre outros), sobre si mesmo, sua família, seus amigos, gostos, preferências e rotinas, sua comunidade e seu contexto escolar.
EIXO CONHECIMENTOS LINGÜÍSTICOS – Práticas de análise linguística para a reflexão sobre o funcionamento da língua inglesa, com base nos usos de linguagem trabalhados nos eixos Oralidade, Leitura, Escrita e Dimensão intercultural.		
Estudo do léxico	Construção de repertório lexical	(EF06LI16) Construir repertório relativo às expressões usadas para o convívio social e o uso da língua inglesa em sala de aula. (EF06LI17) Construir repertório lexical relativo a temas familiares (escola, família, rotina diária, atividades de lazer, esportes, entre outros).
	Pronúncia	(EF06LI18) Reconhecer semelhanças e diferenças na pronúncia de palavras da língua inglesa e da língua materna e/ou outras línguas conhecidas.
Gramática	Presente simples e contínuo (formas afirmativa, negativa e interrogativa)	(EF06LI19) Utilizar o presente do indicativo para identificar pessoas (verbo <i>to be</i>) e descrever rotinas diárias. (EF06LI20) Utilizar o presente contínuo para descrever ações em progresso.
	Imperativo	(EF06LI21) Reconhecer o uso do imperativo em enunciados de atividades, comandos e instruções.
	Caso genitivo ('s)	(EF06LI22) Descrever relações por meio do uso de apóstrofo (') + s.
	Adjetivos possessivos	(EF06LI23) Empregar, de forma inteligível, os adjetivos possessivos.

(BRASIL, 2017, p.250/251)

No quadro apresentado, percebemos a diferença que é posta quando se altera a organização. Se as primeiras versões não traziam direcionamento de conteúdos a serem trabalhados nas etapas de ensino, a final já apresenta os objetos de conhecimentos pautados em conteúdos específicos e esses são direcionados às específicas habilidades que o aluno deve ter em determinada etapa de aprendizagem. Voltamos a problematizar como a homogeneização da realidade educacional brasileira pode ser nociva, tanto para atuação do professor, como para a experiência do aluno na escola. Recordamos que a divisão dos conteúdos por habilidades é difundida e vem sendo imposta mundialmente por órgãos internacionais ligados ao mercado que veem na educação básica brasileira uma parcela financeira importante a ser explorada. Por isso, não contestamos que os alunos, seguindo o exemplo do quadro apresentado, possam no sexto ano conhecer o uso do verbo no modo imperativo, mas questionamos essa imposição diante da heterogeneidade e limitações das salas de aula brasileiras, reflexos de anos de sucateamento da educação pública pelas instâncias governamentais de nosso país.

Para além das organizações e orientações conteudistas supracitadas e analisadas neste trabalho, é de grande relevância que observemos os argumentos, dentro das orientações para o conteúdo de Língua Inglesa, que sustentam a imposição do inglês como única LE a ser ministrada nas escolas. Primeiramente, contextualizamos que no decorrer do seu texto, a versão final da BNCC para Língua Inglesa ainda estabelece diálogos que apontam para a formação de um aluno cidadão e da interação entre escola, comunidade e uma formação que privilegie uma diversidade cultural. Porém, a simples imposição de uma única língua estrangeira a ser ensinada durante toda educação básica nas escolas

brasileiras já contradiz esses princípios que são distribuídos por todo o documento. Em segundo lugar, todo o diálogo com a comunidade acadêmica e colaborações da consulta pública - praticado entre a primeira e segunda versões - foram ignorados, tornando a BNCC um documento autoritário e vertical.

Já em seu início, as orientações para a língua inglesa dizem que:

Aprender a língua inglesa propicia a criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural, em que as fronteiras entre países e interesses pessoais, locais, regionais, nacionais e transnacionais estão cada vez mais difusas e contraditórias. Assim, o estudo da língua inglesa pode possibilitar a todos o acesso aos saberes linguísticos necessários para engajamento e participação, contribuindo para o agenciamento crítico dos estudantes e para o exercício da cidadania ativa, além de ampliar as possibilidades de interação e mobilidade, abrindo novos percursos de construção de conhecimentos e de continuidade nos estudos. (BRASIL, 2017, p.241)

Em momento algum discordamos do documento sobre a relevância do aprendizado do inglês para a participação num “mundo social” e “globalizado”³⁰. Porém, entendemos que as destrezas descritas no trecho não podem ser atribuídas somente ao ensino de língua inglesa, pois, tomando como exemplo a língua espanhola, esta é língua oficial em 21 países pelo globo e se configura como a segunda língua mais falada do planeta. Juntando-se a outros idiomas, é latente que o alcance e participação do aluno no mundo da informação global não se dá somente pelo aprendizado da língua inglesa, mas pelo acesso a outras e diversas manifestações idiomáticas.

Para justificar essa escolha, o documento, em vários momentos se refere ao inglês como língua franca e alega que:

Em que pese as diferenças entre uma terminologia e outra, suas ênfases, pontos de contato e eventuais sobreposições, o tratamento dado ao componente na BNCC prioriza o foco **da função social e política do inglês** e, nesse sentido, passa a tratá-la em seu *status* de **língua franca**. O conceito não é novo e tem sido recontextualizado por teóricos do campo em estudos recentes que analisam os usos de língua inglesa no mundo contemporâneo. (BRASIL, 2017, P.241)

A percepção do inglês como língua franca passa por princípios que remetem ao capitalismo e a uma ideia de globalização que se refere a uma integração empenhada a

³⁰ Entendemos que a globalização é um processo que foi constituído e está envolto por toda a questão colonial que levantamos no decorrer deste trabalho. Porém, juntamente com Mignolo que “es posible -y necesario-pensar de otra manera, y que las mejores soluciones no necesariamente se encuentran dentro de la globalización neoliberal, y también significa *saber* que hay otra manera de pensar que no solo es posible, sino también necesaria. (MIGNOLO, 2005, p.138).

servir interesses econômicos mundiais, o que vai de encontro exatamente com a perspectiva atribuída ao inglês pela BNCC.

Moita Lopes (2008) se refere à subjugação do novo mundo através das explorações potencializadas pelas grandes navegações e destaca o importante papel da Inglaterra ao lado de Portugal e Espanha, neste momento histórico. O autor retoma a importância da Guerra Fria e a divisão do mundo em dois blocos, um liderado pela União Soviética e o outro pelos Estados Unidos da América. Concordamos que a vitória dos EUA incutiu grande força imperial ao país e é essa nova ordem que traz o imperialismo estadunidense para dentro das nossas políticas educacionais e linguísticas. Os avanços sobre a questão do plurilinguismo e o tratamento dado ao ensino de LE começa a ser alterado mais pragmaticamente depois da LDB/96. Como já referenciamos, a lei tornou-se base para a construção de vários documentos educacionais federais e esses foram reproduzidos através das políticas de estados e municípios no campo da educação. Cabe aqui ressaltar que a maioria destas ações ocorreu no momento em que o governo brasileiro aproximava-se de uma postura progressista e buscava integração com outros governos que possuíam orientações semelhantes na América Latina. É a ascendência de um governo posicionado politicamente à direita, seguida de uma eleição de um governo estritamente arraigado a posturas conservadoras e com nítidas manifestações de subalternização à cultura e política estadunidense que a versão da BNCC é aprovada.

Tentamos lançar um olhar crítico a esse movimento político-linguístico através de autores que tratam da percepção decolonial. Fanon traz a ideia de que

Todo povo colonizado — isto é, todo povo no seio do qual nasceu um complexo de inferioridade devido ao sepultamento de sua originalidade cultural — toma posição diante da linguagem da nação civilizadora, isto é, da cultura metropolitana. Quanto mais assimilar os valores (Fanon, 2008, 34)

Obviamente entendemos que, em sua obra *Peles Negras, Máscaras Brancas*, o autor estava se referindo ao povo antilhano, mais especificamente ao povo negro da região. Porém, nos permitimos aqui fazer um paralelo entre o dito pelo autor e a realidade do Brasil não como “ex-colônia” portuguesa, mas ao comportamento ainda subalterno que o nosso país e outros, outrora colônias de nações europeias, se colocam diante deste novo modelo imperial liderado pelos Estados Unidos. Para nós, a escolha pelo absolutismo da língua inglesa nos contextos escolares reforça essa postura e nos convida a discutir que tipo de educação estará sendo ofertada aos nossos estudantes.

4.3. “Eu queria que meu nome saísse de lá”: a entrevista como guia para percorrer os nebulosos caminhos de construção da BNCC

Argumentamos neste trabalho sobre a necessidade de tratar das questões referentes à BNCC, pois este documento altera profundamente algumas percepções educacionais, principalmente quando focamos no ensino de Espanhol como língua estrangeira nas escolas brasileiras. Já discutimos também como essas mudanças, normatizadas em sala de aula, alteram o trabalho com espanhol em nosso país em diferentes esferas, podendo resultar, caso haja continuidade das políticas públicas atuais para a LE, na minimização e até desaparecimento dos cursos de licenciatura em espanhol nas universidades. Como o currículo e a formação do professor de espanhol são focos em análise, não poderíamos ignorar o surgimento do documento e nem deixar de discutir suas repercussões que contornam o momento de escritura desta tese.

Neste caminho, na banca de primeira qualificação, ocorrida em março de 2019, já foi problematizado o quanto seria importante que este trabalho alcançasse discutir nossas concepções e análises sobre o recente documento. As condições nebulosas de aprovação e direcionamentos pegaram a maior parte da população científica das áreas pedagógicas de surpresa, principalmente porque, diferentemente do que foi apresentado nas duas primeiras versões (a primeira inclusive levada à consulta pública) a final dissonava não só das versões anteriores, mas também dos direcionamentos apresentados por documentos institucionais precedentes e da própria Lei de Diretrizes e Bases. Neste contexto, um questionamento da banca chamou a atenção do autor: se o documento existe, ele foi feito e provavelmente por colegas nossos da educação, logicamente, da linguagem. Atravessado por essa indagação, dediquei-me a buscar nomes de colegas e instituições que participaram da construção do polêmico documento. Nesta busca, encontrei o nome da professora Carla³¹ e sua presença na equipe me causou grande estranheza, pois, conhecendo o perfil da professora, não entendi como ela poderia ter participado de algo que gerasse a versão final do documento de Língua Estrangeira, agora Língua Inglesa. Alicerçado nisso, busquei a professora e ela se dispôs a marcar entrevista. Mais uma vez, utilizamos o modelo semiestruturado de entrevista para essa conversa, pois nos trouxe mais liberdade para colocações sobre sua trajetória como docente e participação na

³¹ Nome fictício criado como forma de preservar a identidade da coparticipante.

BNCC. Salientamos também a importância desta conversa para que entendêssemos o percurso do referido documento para, a partir daí, reforçarmos nossas críticas não somente às mudanças por ele implementadas, mas à maneira como foi conduzido, que se afasta muito do caráter democrático vendido pelos governantes à população brasileira.

Nossa análise tomará como base o roteiro da entrevista (Anexo IV), entendendo que a dinâmica da conversa permitiu que alguns assuntos fossem retomados ou adiantados, tomando como base a ordem das questões apresentadas.

Inicialmente, faremos uma breve exposição dos objetivos iniciais de cada uma das perguntas apresentadas no roteiro de entrevista à professora.

- 1- Fale um pouco sobre sua trajetória como professora de espanhol
 - a. Relate sobre como as políticas públicas se relacionavam com sua prática como professora de espanhol LE.
 - b. Concepções sobre políticas linguísticas e ensino de espanhol/LE.

Com essa questão, buscamos saber sobre a formação da professora, localizando os percursos profissionais que a levaram a lecionar espanhol no ensino superior. Cientes da participação da professora em outras iniciativas institucionais em políticas linguísticas e ensino de língua estrangeira, solicitamos também uma exposição sobre essas experiências, além de um questionamento direto sobre suas concepções sobre tais políticas.

- 2- Como surgiu o convite para participar da construção do BNCC?
 - a- Critério para seleção de profissionais.
 - b- Professores de espanhol envolvidos diretamente no processo.

Buscamos resgatar a forma como o convite de participar da BNCC chega à professora. Importava-nos saber o critério de seleção para esses profissionais para sabermos se contemplava uma diversidade linguística e se, além de especialistas e profissionais de nível superior, a educação básica também estaria representada. Questionamos também sobre a existência de outros professores de espanhol envolvidos na construção da base.

Fale sobre o percurso metodológico na construção do documento.

- a- Orientações teóricas iniciais.
- b- Percorso sobre as versões do documento.
- c- Diferença entre o que foi discutido inicialmente e a versão final do documento.
- d- Desligamento da comissão.

Nesta ampla questão nos interessamos sobre um aprofundamento no processo metodológico de construção da BNCC, buscando compreender não só os percursos para chegar às versões do documento, mas ainda os apontamentos teóricos que sulearam a escritura da base que se tornou um documento orientador do ensino básico para o território nacional. Era-nos caro também saber como a consulta pública influenciou o trabalho dos profissionais envolvidos e nas alterações notáveis entre as versões. O contato no qual convidamos a professora a participar da pesquisa já mostrava seu desligamento e sua não concordância e participação com a versão final que foi publicada homologada em dezembro de 2018. Por isso buscamos entender, pela perspectiva da coparticipante, as diferenças que existiam entre as versões e como se deu seu processo de desligamento da comissão composta para criação do documento referente à língua estrangeira.

- 3- Como avalia a versão final do documento?
 - a. Impactos para o ensino básico.
 - b. Impactos para a formação de professores.
 - c. Impactos na política linguística do país.

Nesta pergunta buscamos saber a avaliação direta da professora sobre a versão final do documento, mas não somente sobre o que está posto nos escritos que temos acesso, mas também sobre a opinião da docente sobre o impacto que as modificações propostas pela BNCC de Ensino de Língua Inglesa trazem para a prática das escolas do ensino básico. Exploramos também as consequências para a formação de professores de LE e, finalmente, os impactos para a percepção e construção de políticas construídas historicamente em nosso país.

- 4- Que motivações políticas e linguísticas, na sua concepção, atuaram para que se chegasse à versão final do documento em relação ao espanhol?

Nesta questão aprofundamos a discussão sobre as forças políticas e mercadológicas que excluíram o espanhol e as outras línguas estrangeiras do currículo prescrito pela BNCC, deixando espaço para a obrigatoriedade somente do inglês. Objetivamos saber como a professora enxergava estes fatos e suas consequências.

5- Como vem atuando diante desse novo lugar reservado ao espanhol no Brasil?

Com esse último questionamento, buscamos compreender como e se esta nova realidade sobre o espanhol no Brasil incidiu em diferenças na atuação da professora, entendendo seu papel de protagonismo dentro do cenário nacional de ensino da língua e, principalmente, buscando mapear formas de resistência e luta pelo pluralismo linguístico nas escolas brasileiras.

Na primeira questão, propusemos que contasse um pouco da sua trajetória como professora de espanhol para que pudéssemos entender um pouco de seu perfil profissional. Sobre a sua trajetória no ensino de E/LE, a coparticipante faz a seguinte colocação:

A minha trajetória foi diferenciada. Eu fiz Português Literaturas, né, já trabalhava na rede como alfabetizadora e com língua portuguesa. Aí veio todo esse movimento do espanhol e quase não tinha gente, às vezes eu até acompanhava a Vera nessas discussões, mas eu mesma nem fazia parte da associação de professores. Aí chamaram para fazer as provas da UFRJ, o vestibular estava entrando, Cesgranrio, aí eu comecei a participar e falei, bom, já que eu tenho português-literatura, espanhol tá crescendo, o grupo de espanhol que eu conhecia quase ninguém tinha pé no chão da escola, então talvez ajude, pra mim e pra tudo. Eu já tinha o mestrado em latino-americana e fui liberada de todas as disciplinas.

O trecho destacado nos permite fazer algumas observações sobre o percurso da professora. Primeiro, percebemos que sua trajetória começa como professora alfabetizadora e, como ela relata, o grupo de espanhol era solicitado para fazer parte das construções de bancas avaliadoras e outros processos envolvendo a língua, em sua maioria, não tinha “pé no chão da escola”, ou seja, suas práticas estavam mais ligadas à academia e ao nível superior. É importante retomar alguns dados compilados por Daher (2006) sobre o ensino de espanhol e políticas públicas, pegando como foco o Rio de Janeiro. Primeiro, na Lei 5.540, de 1968, que se estabelece a formação de Letras com habilitações em espanhol. Já nos referimos neste trabalho à Reforma Capanema e sua

importância como primeira referência legal de obrigatoriedade do ensino de espanhol nas escolas. Discutimos também o espaço limitado oferecido à disciplina no currículo do ensino básico e entendemos que, por conta disso, não houve um crescimento tão significativo na busca pelo curso de formação com esta habilitação naquela época. Destaca-se também a criação da Associação de Professores de Espanhol do Rio de Janeiro (APEERJ) no início dos anos 80, mesma década que a Cesgranrio, instituição responsável por realizar o vestibular para a maioria das universidades do estado, estipulava o espanhol como língua estrangeira dentre as opções oferecidas para a prova. O primeiro concurso de espanhol para professor da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro ocorreu em 1885, e só em 2001 ocorre o primeiro concurso para docentes de espanhol para a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Esse percurso nos permite perceber como é recente a história da política de ensino de língua espanhola e auxilia no entendimento sobre o que a professora expõe em relação à falta de profissionais de espanhol num momento em que a demanda para o trabalho com a língua era crescente.

Outro relato feito pela professora é que, naquela época, professor que ia para sala de aula não estava trabalhando inicialmente na escola, mas em cursinho, destacando a diferença entre esses dois ambientes educacionais. Concordamos com a afirmação, pois entendemos que o papel da língua estrangeira nas escolas se diferencia do objetivo da mesma nos cursos livres. Na escola, a LE assume um papel interdisciplinar na formação do aluno cidadão e crítico, auxiliando-o na construção e conhecimento de sua identidade e na aceitação das diversas identidades que o cercam³². Reconhecemos que existe um movimento que tenta desvencilhar a LE dos currículos das escolas, direcionando sua oferta a cursos livres, prática cada vez mais comum em escolas particulares e com tentativas de implementação também em redes públicas³³.

A professora relata sobre sua participação na revisão da Multieducação de língua estrangeira, um documento curricular de orientações para todas as disciplinas da SEM/RJ

³² Nossa concepção se articula com as orientações de documentos institucionais como os Parâmetros Curriculares Nacionais, Diretrizes Curriculares Nacionais e Orientações Curriculares Nacionais, por exemplo. Entendemos que este texto é construído num momento em que essas questões perdem foco dentro das políticas educacionais nacionais, mas também reconhecemos um movimento de resistência que prima por manter a formação cidadã como determinante para os currículos.

³³ Na entrevista realizada, a professora fala do concurso para professor de inglês da SME/RJ e de como este foi coordenado por profissionais ligados à cultura inglesa. A instituição foi responsável por montar a banca, fazer as provas e inclusive seus profissionais que avaliaram a prova oral dos candidatos. A professora ainda relata a entrada da cultura inglesa na venda de material didático para os alunos desta rede e de como isso está relacionado às inúmeras tentativas da entrada do capital privado na educação básica.

e também na redação dos PCNs para o Ensino Fundamental. Em determinado momento, entra em pauta a questão da Lei 11.161/05 e, sobre esta, afirma que:

Quando foi da lei de 2005, que diga-se de passagem eu nunca concordei com essa lei, eu soube que havia uma reunião no Rio de Janeiro que era com livreiros, eram cônsules, embaixadores e o MEC para falar sobre o espanhol. Aí eu fiquei furiosas. Aí comecei a mandar carta e e-mail para tudo quanto era lugar...eu sei que chegou ao MEC e eles acabaram convidando os professores da Universidade.(...) Estavam ali falando de altos negócios, sobre intercâmbio, sobre diploma, comercialização aí eu levantei a mão, até debocharam de mim, desculpe, mas assim, isso é muito interessante, mas isso pode acontecer se tiver a universidade do meio. Vocês não têm como oferecer um diploma que sirva pra cá, ele vai ter que ser convalidado. Nesse movimento, a pessoa que estava frente do MEC acabou de me Chamando, a Neide e a Mim, para fazer a seleção de materiais para os professores.

Nesta pesquisa abordamos diversas vezes a questão da Lei 11.161/2005 e sua importância para uma entrada efetiva do currículo espanhol nas escolas brasileiras. Discutimos também a distância que há entre o que é posto nas linhas legais e a prática, pois a língua sempre enfrentou dificuldades em disputar espaços nas escolas com a língua inglesa. A professora afirma discordar da lei justificando que, de alguma forma, esta fere o princípio da pluralidade linguística determinado pela LDB/96. Porém, a discussão que sobressai neste trecho é o aspecto comercial inerente à aprovação da lei. Diferentemente dos princípios de pluralidade e integração da América Latina que defendemos com o E/LE, entram em jogo questões financeiras e interesses econômicos que estavam por trás desta movimentação. Paraquet (2008) relata como, no mesmo dia de aprovação da lei, a Associação Brasileira de Editores de Livro (ABEL) publicou uma nota na qual comemorava a possibilidade da venda de muitos livros didáticos de espanhol no Brasil. Na ocasião, a ABEL destacava os números, baseados no Censo Escolar realizado no ano de 2004, de mais de 8 milhões de alunos matriculados nas redes municipais e estaduais e 1,1 milhão na rede privada. A autora expõe também como o Instituto Cervantes, órgão oficial do Ministério da Educação espanhola para fomentar o ensino de espanhol fora do território nacional, de uma unidade no Brasil, inaugurada em 2001, passou a 10³⁴ depois da assinatura da Lei 11.161/05.

O relato também evidencia a relevância da interferência e insistência de professores de espanhol em participarem das discussões sobre rumos que se tomavam a

³⁴ Segundo o site do Instituto Cervantes, hoje o órgão conta com 8 unidades no Brasil. Fonte: https://brasil.cervantes.es/br/sobre_nossos_centros_brasil_espanhol.htm (Acesso em 17 de outubro de 2019)

partir da aprovação da lei, confrontando aspectos que versavam com comercialização educacional da língua, pois, até aquele momento, os especialistas não haviam sido consultados e as decisões estavam transitando apenas nas esferas políticas, diplomáticas e financeiras.

A segunda pergunta de nosso roteiro questionava sobre o convite para participar da banca da BNCC, assim como critérios de seleção dos profissionais envolvidos na feitura do documento. No início de seu relato sobre essa questão, a professora explica como a experiência de participação em outras equipes incumbidas da preparação de documentos curriculares impulsionou o convite para a redação da BNCC. Destacamos a colocação sobre sua participação na equipe no PNLD³⁵.

Aí em 2009, convidaram para trabalhar também na questão do PNLD (...) fomos responsáveis por montar as equipes e trabalhar no que foi no primeiro PNLD de línguas estrangeiras. Aí, desta primeira participação, eu trabalhei em todas os projetos. Depois eu passei a ficar no MEC como comissão técnica. É um trabalho muito interessante, de cara eu já digo que não concordo de serem livros vendidos pela iniciativa privada, acho que isso deveria ser um projeto das universidades, do próprio professor. Mas aí vem aquela história, é uma política que está sendo feita, então, se está sendo feita para professor, eu penso assim, eu vou lá meter minha mão, a gente vai ver o que faz, vai ver quem são as pessoas, vai conversar.

Percebemos o trajeto da professora na participação de documentos importantes da política pública educacional e linguística brasileira. Destacamos também que, baseados no conhecimento da pesquisadora nos referidos documentos, nossa estranheza surge quando descobrimos a associação de seu nome à versão final que se apresenta da BNCC. Outro ponto importante é a negação inicial em participar do programa baseada no reconhecimento de que essa produção de livros não deveria ser entregue às editoras, mas que poderia ser resultado de trabalhos de profissionais qualificados que ocupam os quadros das universidades públicas. Concordamos com a autora, pois já relatamos como o mercado editorial se agita a cada passo que se dá nas políticas institucionais brasileiras. Entendemos que o volume colossal de venda de livros que acontece quando o governo adquire materiais das editoras privadas representa uma entrada perigosa do capital

³⁵ O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) é destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e também às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público. Fonte: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnld> (Acesso em 18 de outubro de 2019)

privado no ensino público brasileiro. Porém, sabemos o quanto o investimento das equipes envolvidas no PNLD, e aqui nos referimos especificamente na disciplina de espanhol, resultou em obras que apresentam abordagens mais próximas da representatividade étnica, linguística e cultural aos livros. Mesmo com a diversidade latente entre os países que falam espanhol, trabalhos da área sempre denunciaram a ausência de negros, indígenas e até de representações linguísticas que abordassem as variações que fugissem de países como Espanha, Argentina e México.

Ainda sobre sua relutância inicial em participar da equipe sobre o PNLD, destaca-se a fala da professora sobre como, por mais que às vezes não concorde muito com as políticas e métodos em torno das políticas públicas, considera importante estar presente para entender que representações estão sendo colocadas nessas situações e, de alguma forma, interferir na construção destas políticas.

Especificamente sobre sua entrada no grupo de professores responsáveis pela BNCC de línguas estrangeiras, a professora expõe que:

Aí, quando foi a base, a coordenadora à época do MEC me pediu para eu fazer parte da base, por que o que acontecia, a base deveria estar caminhando junto com a proposta do PNLD. Eu disse a ela “Não vou não porque eu não concordo” e ela...a gente precisa de alguém lá dentro, aí eu pensei bem e falei, quer saber, o máximo que pode acontecer é eu me aborrecer e pedir para sair. Aí foi todo um mundo de descobertas, algumas muito interessantes, outras muito tristes, vamos dizer assim, mas eu me deparei com uma equipe lá. Que precisava para participar de lá. Ou você era um professor de escola básica, que era indicado pela SEEDUC, ou você era professor universitário que trabalhasse com licenciatura, pesquisasse na área da licenciatura e já tivesse trabalhado com currículo.

O trecho ratifica a percepção da professora de ocupação dos espaços e de como isso permite entender o processo e travar disputas sobre os direcionamentos linguísticos a respeito da percepção do papel da língua estrangeira. A professora também apresenta os critérios, além de destacar a diversidade na formação e habilitação dos professores que compuseram as duas primeiras versões do documento, outro fato que muda radicalmente na versão final, como veremos mais adiante.

O próximo ponto a ser discutido se refere sobre o caminho metodológico e teórico do documento, além das experiências da professora no percurso de construção e o motivo de seu desligamento da equipe. Durante nossa conversa, a professora faz questão de destacar que não concorda com a BNCC e, questionada sobre o motivo, nos responde que:

Porque eu acho que o Brasil é um mundão. Se a gente só pegar aqui o Rio de Janeiro gente, de uma turma pra outra, você tem mudanças muito grandes, você tem necessidades né? Eu acho que, uma das coisas que eu sempre bati, é que o professor é um profissional. Ele é aquele que tem que saber o que precisa na sua turma, ser trabalhado, de que forma, construir junto com os alunos... esse é meu ponto de vista e a base não era isso.

O posicionamento da professora se ajusta às discussões que iniciam esse capítulo e destacam como a criação de um documento único não dará conta da diversidade das salas de aula brasileiras, além da forma como a autonomia do professor é colocada em risco a partir deste tipo de movimento. Concordamos que orientações anteriores foram importantes nas concepções pedagógicas e linguísticas na escola brasileira, mais ratificamos que o caráter normativo e a abordagem tradicional da atual versão da BNCC descaracterizam toda essa construção recente de percepção de ensino de LE. Durante o processo de escrita e qualificações desta tese, além de outros momentos de interação com pares, surgiram questionamentos sobre a concordância da professora em participar da confecção deste tipo de documento curricular unificador. Entendemos que esses fazeres são comuns ao ofício de professores universitários especialistas. Recordemos também que a resistência à ideia de uma base comum curricular nacional já transitava em muitas instâncias e instituições de pesquisa e prática de educação no país. Essa resistência também aparece no discurso da professora em entrevista realizada para esta tese, mas a coparticipante justifica que, por suas experiências anteriores, há relevância em estar nestes espaços de disputa de conhecimento. O fato é que o convite à participação poderia ser rejeitado e isso também mostraria uma postura de resistência a direcionamentos unificadores curriculares. Porém o aceite e o compartilhamento das experiências relatadas pela professora nos permitiram construir análises sobre disputas e exclusões drásticas no processo de construção que culmina na BNCC de língua inglesa.

Destacamos agora duas inquietações demonstradas pela professora no início de seu contato na produção do documento.

E deixa estar que as reuniões eram reunião(...) sempre havia...que se fazia questão de dizer coisas que eu desconhecia tá? Como por exemplo que o movimento pela base não poderia participar enquanto movimento. Que a ANPED não podia, que eles ali trabalhavam com os professores e eu não entendia muito bem... Aos poucos fui entendendo o que significava.

A professora demonstra que, mesmo fazendo parte da equipe que seria responsável pela confecção do documento de LE, não compreendia algumas imposições e exclusões apresentadas. Destacamos a justificativa da exclusão da ANPED³⁶ por conta de “ali” eles trabalharem com professores. Primeiramente, precisamos salientar o relevante papel da ANPED e de seus membros para a pesquisa em educação no Brasil. Em segundo lugar, não podemos desassociar a pesquisa de prática quando nos referimos ao fazer docente. Por último, uma breve investigação nos acervos da entidade mostraria a representatividade de trabalhos e ações no chão da escola valorizados pela a associação. Porém, mesmo com toda relevância supracitada, não somente da referida associação, como também de outras organizações importantes para a construção de debate sobre ensino no Brasil, estas foram excluídas pela organização do documento, movimento esperado dado os traços pouco democráticos já denunciados por este e outros recentes trabalhos. Souza (2019) desenvolve um estudo enunciativo sobre a BNCC e analisa como a ANPED, desde a época de consultas públicas, se opõe à criação da base, sob o argumento que o documento foi criado em espaços pouco interativos à participação de professores e estudantes. A pesquisadora apresenta o discurso da associação sobre como a organização do documento não inseriu as diferentes práticas de currículo promovidas pelos professores brasileiros. Com base na análise discursiva de uma peça publicitária disponibilizada pela ANPED para a campanha “Aqui já tem currículo”³⁷, a autora conclui que a proposta da BNCC (a) se configura como uma lista de conteúdos, (b) representa uma homogeneidade, em oposição à diversidade que representa o currículo, (c) não é criatividade e (d) é oposta às práticas curriculares desenvolvidas na escola (Ibid.). A conclusão da professora vai de encontro com a percepção de crítica à BNCC desenvolvida neste trabalho, tendo em vista seu caráter estrutural e regulador.

Em um outro momento da entrevista, a professora relata quando começou a entender melhor como estava se configurando e quais objetivos do documento:

Eu acho que a ficha só caiu pra mim que uma vez me chamaram para um evento da base e que estava o ministro...já não era mais o Mercadante...e havia políticos e tal. Quando evento começou eu fiquei um tanto irritada porque as pessoas que foram chamadas eram pessoas que vieram e participaram do currículo da Austrália, do Chile, de outros países(...). Aí, quem veio falar de

³⁶ Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

³⁷ A campanha, segundo o site da associação, surge justamente para fazer oposição à forma “fria e pouco interativa” pensada pelo governo e levar de forma viva e criativa as experiências docentes ao Conselho Nacional de Educação. Para isso, foi pedido que os professores enviassem experiências, vídeos e depoimentos que mostrassem o currículo que eles constroem na escola.

pesquisa? Pessoas que eram bancadas pela Fundação Lemann fazendo pesquisa com os alunos do ensino médio, alegando que os alunos diziam que a escola não era boa, que deveria mudar a escola. Lembro que saí e fiquei pensando, “mas que diabo, o Brasil investe em tanto com CAPES, com CNPQ tem pesquisas maravilhosas em educação, estudos de linguagem... Vai chamar pessoal de instituição privada?”.

A preocupação com a entrada constante do setor privado em todos os âmbitos da educação de nosso país já foi ressaltada diversas vezes neste trabalho. Porém isso toma outra proporção quando, para compor com estudos e denúncias anteriores, trazemos o discurso de quem esteve envolvida no processo de construção da base, mas atenta aos sinais mercadológicos que discordavam da percepção cidadã, crítica e democrática de ensino. Não achamos que a construção de uma política nacional de ensino não pode ter colaboração de especialistas que tragam experiências de outros países, mas discordamos que esse discurso estabeleça uma relação hierárquica que coloca os conhecimentos e experiências destes sujeitos acima dos projetos, pesquisas e ações que desenvolvemos em nossas escolas e universidades. Por isso, concordamos com o estranhamento da docente quando se depara com um evento que apresenta pesquisas financiadas pelo capital privado e que essas devem ser orientadoras para uma nova política curricular (ainda que não se assuma desta maneira) do ensino básico brasileiro. Problematizamos também como, anteriormente, foi dito para a professora que órgãos como a ANPED não seriam chamados para o debate, pois este estava focado nos professores, mas outras entidades relacionadas ao capital teriam espaço de destaque em eventos como o descrito.

Uma outra preocupação que surge no trecho é de como as falas dos sujeitos neste determinado evento diziam que os alunos achavam que a escola não era boa, que deveriam mudar a escola. Mais uma vez, não estamos aqui numa linha de defesa que ignora o que foi dito e idealiza que a escola brasileira não tem problemas. Porém, acreditamos que a discussão deve partir, primeiramente, do investimento do governo que é direcionado para as escolas e universidades que formarão os futuros professores. Sabemos que o poder público, durante anos, não investiu adequadamente na educação e que isso promoveu o sucateamento do ensino básico brasileiro. Junto a isso, as dificuldades, assim como discrepâncias salariais, fizeram com que a profissão docente fosse perdendo prestígio através dos anos, deixando de atrair o desejo dos jovens por cursos que sejam relacionados às licenciaturas.

Souza (2019) traz algumas considerações sobre como os processos avaliativos inseridos na escola constituem ferramentas importantes para a constituição da ideia do fracasso da educação pública brasileira.

Há, de fato, toda uma construção de um cenário que reforça um sentido depreciativo referente a essa instância educacional, algo que se sustenta em resultados de avaliações externas nacionais (Prova Brasil, integrante do Sistema de Avaliação da Educação Básica-SAEB), estaduais (no Rio de Janeiro, por exemplo, o SAERJ, exame que integram Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro) e municipais (na cidade do Rio de Janeiro, o IDE-RIO, com base na Prova Rio) e, inclusive, internacionais, como o *Programm for International Student Assessment* (PISA) – recorde-se que este, por sua vez, é coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). (SOUZA, 2019, p. 100)

A autora também discute em seu trabalho o apoio do Movimento Pela Base Nacional Comum Curricular por pessoas e empresas ligadas a instituições privadas conhecidamente interessadas em adentrar o espaço público da educação básica brasileira, como a Fundação Lemann, o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação (Cenpec), Instituto Ayrton Senna, Fundação Roberto Marinho, Instituto Unibanco, Instituto Natura e o Todos pela Educação.

Concordamos com a autora que essas avaliações têm um caráter extremamente quantitativo e que, como já discutimos, não leva em conta a diversidade e particularidade das escolas, comunidades, alunos, professores. Todas essas questões nos levam a compreender como essa reunião, especificamente, fez com que nossa coparticipante começasse a entender o processo no qual estava se inserindo e que continuaremos a analisar neste capítulo.

Em outros momentos de nossa conversa, focamos na questão do grupo de professores que estavam responsáveis por escrever o documento de língua estrangeira. Além dos já apresentados critérios para fazer parte da equipe (professor pesquisador que já esteve envolvido com trabalhos que abordassem questões curriculares ou professores de educação básica indicados pelas Secretarias Estaduais de Educação), vale trazer a informação fornecida pela professora de que o grupo inicial e que participou ativamente da primeira e segunda versões da BNCC de língua estrangeira era composto de professores de vários estados de regiões brasileiras: Roraima, Brasília, Minas, Paraná, Santa Catarina e Rio de Janeiro, por exemplo, representando algumas línguas estrangeiras, como o espanhol, o inglês e o italiano. Essa diversidade se mostra bastante

relevante quando se trata da tentativa de criar um documento que sirva como base para escolas de todo Brasil, porém, na versão final do documento, esse quadro muda, pois, segundo a nossa coparticipante, dos mais de 20 participantes, somente 2 não pertenciam ao estado de São Paulo.

Eu me toquei agora que cada um de nós pertencia a uma região do Brasil. O documento que foi aprovado tem acho que 27 pessoas, que são chamados de redatores. O documento nosso que foi entregue tem assim, por área, dentro da área tem língua estrangeira, mas vem lá quem é de espanhol, quem é de inglês, o nosso nome e a instituição que a gente representa. O documento final são vinte e poucas pessoas, reuniram essas pessoas por ordem alfabética. Eu tive a paciência de entrar em currículo por currículo, tá? Eu não conhecia todo mundo, porque eram 116, mas eu acho que, se tiver duas pessoas ali que se manteve da equipe antiga...o restante não. (...)Aí eu fui olhar, todos eles no seu currículo, tirando dois, são de São Paulo todos eles passaram por instituições privadas, como Anhanguera, esse grupo aí, Elite, Objetivo, todos eles.

Esses dados nos permitem localizar como não há, na última configuração, uma atenção à representatividade e diversidade da educação brasileira, consonando com a não representatividade regional, linguística e educacional na última versão do documento de língua inglesa.

A pesquisadora também nos diz que, em termos de pedagogia, não concordava com o documento, mas que, com o grupo, foi caminhando. Neste percurso, nos relata que na segunda versão da base o grupo quis inserir um pequeno histórico das políticas públicas para línguas estrangeiras através da citação de alguns documentos institucionais governamentais e sua importância para a construção da percepção de ensino e aprendizagem de LE em nosso país.

Fazer contar no documento inicial (...) uma espécie de memória bem curta, mas que deixasse registrado o que foram os Parâmetros Curriculares, ou seja, eu nem defendo nem critico, mas acho que foi um documento que demorou muito para ser aceito, mas quando foi aceito ele trouxe toda essa ideia da transversalidade e uma autonomia para o professor, porque ele não dizia o que professor tem que fazer.

É importante destacar o reconhecimento dos PCNs para a construção de uma percepção crítica da educação brasileira. Lazaro e Vergnano (2012) já discutiam como a visão sociointeracional assumida pelos parâmetros trazia foco também no aluno como sujeito da interação e se distanciava de uma percepção tradicional de ensino de LE, focada

somente em estruturas e com destaque frequente somente para termos gramaticais e repetições, por exemplo.

A entrevistada destaca a ideia de transversalidade e de como, apesar de ser uma orientação nacional, o documento não tinha o papel de normatizar a práxis do docente, permitindo que este adaptasse seus conteúdos e metodologias à realidade experienciada na escola. Outro elemento em destaque foi a aceitação do documento entre os profissionais da educação. Nossa experiência como estudante de língua estrangeira desde o ano 2000 mostra que, ao longo dos anos, os PCNs foram se fortalecendo como importantes orientadores da educação brasileira e, posteriormente, foram adicionadas outras discussões institucionais, como as Orientações e Diretrizes Curriculares Nacionais, todos caminhando paralelamente e mantendo uma percepção democrática e interacional de ensino de língua estrangeira. A incidência destes documentos em bibliografias de concursos, assim como seu desenvolvimento nos currículos de formação de professores de LE, trouxe uma concretude às ideias e proporcionaram seu aparecimento mais nas práticas dos professores, ganhando também centralidade em pesquisas de educação desenvolvidas na área.

Em outros pontos de nossa entrevista, ainda tratando dos percursos teóricos e metodológicos envolvidos na construção da BNCC de língua estrangeira, a professora já deixou explícita sua opinião sobre a criação de um documento curricular para as escolas brasileiras e como este pode ser um limitador e julgador das práticas desenvolvidas pelos professores, porém, se declara que:

Já que a gente tem que fazer isso, vamos fazer um currículo, entre aspas, porque sempre foi dito que não era currículo, que não seja nada obrigatório, que o professor possa fazer com esse material assim, adequar a sua realidade.(...) É um documento que, ao meu ver, é muito diverso na sua formação, até porque as áreas pensam muito diferente, mas que a gente chegou a comum acordo de que ia tentar uma coisa nova e que não pressionasse o professor, aí veio a proposta de se trabalhar com as práticas.

O trecho em destaque, primeiramente, mostra a insistência de negação, por parte das esferas governamentais, que a BNCC se configura como um currículo. Entendemos currículo como território de disputa (SILVA, 2015) e percebemos, principalmente se nos detivermos na versão final de língua inglesa, traços nítidos de uma percepção estrutural e unilateral de ensino de LE. A professora demonstra a tentativa inicial de fazer um currículo que não fosse obrigatório e que pudesse oferecer autonomia ao professor e, por

conta disso, em vez de trabalhar com a estrutura consolidada e discutível de conteúdos e habilidades, resolveu-se desenvolver as ideias de práticas.

Do texto que foi entregue, a segunda versão que foi entregue é, tá lá, você tem o aluno incluído naquelas perguntas. Língua estrangeira é a única que tem essa arrumação. Quem está ao meu redor, do que faz na escola, você traz o aluno pra sua identidade para depois lidar com as outras, isso tudo tá ali registrado.

A professora se refere à estrutura por práticas já discutida neste trabalho e de como somente a língua estrangeira apresentou esta organização que aparece na segunda versão. Relata também como cada início de prática é orientado por uma pergunta que faz com que o aluno reflita sobre sua identidade baseado na realidade do mundo que o cerca. Destacamos a ideia de resistência presente nestes relatos e de como, assim como apresentamos à frente neste capítulo, essa atitude de resistência foi tolerada pelos sujeitos governamentais até que surgisse, sem a autorização ou participação dos profissionais até então envolvidos nas versões anteriores, uma terceira que apresenta uma estrutura completamente diferente da que foi idealizada pela equipe responsável.

Uma outra colocação feita pela coparticipante é que a organização do documento queria que este fosse feito por seriação, mas que eles relutaram em fazer desta maneira, pois entendem que o aprendizado de LE não se dá desta forma, mas por sobreposição e aprofundamento. Neste momento a professora relata que eles sofreram intervenção da coordenadora geral, que chegou à reunião levando para a equipe de línguas estrangeiras um livro que tratava de como construir objetivos comportamentais e atitudinais que, segundo a entrevistada, era “tudo que a gente não queria”.

Em vários momentos a professora relata embates entre o que era cobrado pela organização da BNCC e os objetivos e orientações que a equipe acreditava estarem de acordo com um documento nacional que tratasse de orientar o ensino de LE no país. Sobre isso, ela nos localiza dizendo que:

Em vários momentos eu briguei e disse: gente por que que direitos humanos não está acima de tudo? Por que está aqui a questão, vamos dizer assim, tecnológica, monetária acima de tudo? Todas essas questões foram muito discutidas e, se você for olhar o documento, a questão monetária, por exemplo, a proposta que constou lá era ensinar o aluno... Existem os impostos...para onde vão os impostos? Por isso que ela foi substituída.

A preocupação com uma abordagem que centralizasse a questão dos direitos humanos e não desse foco a questões monetárias e financeiras é mais uma prova da resistência do grupo em seguir orientações que entendem a escola não como um ambiente de formação de cidadania e entendimento da diversidade, mas como um fábrica de mão-de-obra que minimiza a questão da criticidade e potencializa temas relacionados à formação mercadológica e tecnológica.

Ainda sobre a questão das interferências sofridas pelo grupo, um tema que se destaca é a questão do gênero. A professora fala que ao longo do caminho houve algumas e insistentes interferências de discursos que condenavam a abordagem do gênero dentro dos temas a serem discutidos pelas disciplinas na BNCC. A professora argumenta que essa cobrança chegava muito pelas igrejas evangélicas, mas explica que não fala generalizando todas as igrejas, mas algumas com interesses financeiros determinados. A professora relata alguns argumentos apresentados em várias etapas do processo como justificativa para que essa temática não fosse abordada.

Ah porque o ministro caiu por causa da questão do gênero (...) uma das questões...eu coloquei no grupo, gente, eu trabalhei como alfabetizadora, a questão do gênero às vezes já está posta neste momento, então ela tem que ser encarada desde o início. Ninguém está falando que vai dar aula de educação sexual, a gente está falando aqui de aceitação, de diversidade, sabe? De outras questões, sabe? (...) aí surgiram coisas como “imagina o colégio militar”, o colégio militar faz o que ele quiser, que é um colégio militar, qual o problema de ele saber da vida que está aí posta?

Argumentos políticos e com tons quase ameaçadores transitam neste trecho e mostram como o governo insistiu em tirar a questão da discussão sobre gênero na BNCC. Cabe salientar que, através dos temas transversais, trabalhar com gênero era uma realidade que permeava todas as disciplinas em orientações como os PCNs, por exemplo. Essa orientação, assim como defende a professora, não está pautada em aulas de educação sexual, mas em trazer a temática dentro das realidades de identidades que são cotidianas e que devem estar representadas nos currículos das escolas brasileiras. Contra-argumentando às tentativas de intromissão neste assunto, a professora recorre à sua experiência profissional e destaca como a questão da sexualidade aparece desde muito cedo na escola e que é essencial que se faça um trabalho sério e pragmático para que haja aceitação e entendimento por parte dos sujeitos envolvidos na educação. Ainda sobre o tema, a professora relata que:

E cheguei a ouvir de um colega “ah, mas a gente já mudou tanta coisa, porque a gente não pode ceder um pouquinho. Eu falei, meu amigo... aí foi que a gente começou a ter gente lá. Meu amigo, eu acho que eu não estou aqui e nem um monte de gente está aqui para ceder pra ninguém. Pra eles quem que você está falando? A gente veio aqui como profissional para trabalhar, pensando na escola e não atender a eles que não sei quem são.

O trecho ratifica o posicionamento da professora e mostra como as pressões sofridas começavam surtir efeito dentro do grupo, permitindo relativizações e concessões como forma de evitar conflito com as supervisões cada vez mais próximas e sempre presentes nas reuniões do grupo de LE. A professora relata que “foi aí que a gente começou ter gente lá”. É inegável a pressão de setores tradicionais da sociedade, avivados por discursos religiosos e conservadores e representados pelo atual governante de nosso país, que se movimentam todo o tempo contra as questões que se referem ao gênero. Postura como a apresentada não só demonstrou conformidade com uma percepção plural sobre educação, mas engatilhou um processo de vigilância e discordância que, mesmo com todos os esforços, culmina com a aprovação relâmpago de uma BNCC excludente no que se refere à LE.

Trazemos Walsh (2017) para pensar esses processos de resistência. Baseando-se em suas práticas insurgentes como professora e pesquisadora, a autora questiona o porquê desta resistência e ela mesma nos responde que:

Resistir no para destruir, sino para construir, digo yo. Esa es la postura y la praxis por la cual lucho —para la cual algunxs luchamos—, una resistencia ética, crítica y digna, en contra del autoritarismo de los regímenes externos e internos de control y poder (...). (WALSH, 2017, p.68)

Acreditamos que alguns polos políticos, religiosos e conservadores queiram fazer valer como verdade que esse tipo de resistência se conecte com a simples ideia de destruição. Entendemos que falar de gênero se aproxime mais da ideia de construção, através da educação, de uma sociedade que compreenda a pluralidade não como uma característica negativa, mas como um aspecto inerente à diversidade humana e que pode nos levar a construção de lugares mais pacíficos e produtivos para os sujeitos envolvidos.

Dentro do processo de produção do documento, a consulta pública trouxe colaborações importantes para os professores envolvidos. Porém, em concordância com percepções de organização curriculares que estão sendo difundidas e constituem

referência para variadas formas de avaliação das escolas brasileiras, chama a atenção pedidos que partiram de alguns professores.

E nessa consulta pública agente teve algumas, diria bastante, (...) sugestões. O que muitos professores pediam, sobretudo de inglês, era que a gente fizesse uma espécie de ordenamento, começasse com uma tirinha, depois um texto de um parágrafo, dizendo o que ia se ensinar, o que não ia se ensinar e isso era o que a gente não queria, isso aí cada um que cuide da sua turma, e aí, isso aí a gente não considerou. Isso vai contra todo trabalho feito no PNLD (...) por que isso já estava diferente (...) na hora de você analisar um livro de inglês e um livro espanhol.

Percebemos então que houve uma grande incidência de pedidos por parte dos docentes para que o documento orientasse o passo a passo do ensino de LE para o professor, posicionamento totalmente contrário ao defendido pela equipe, que priorizava a autonomia do docente sobre as questões metodológicas e de conteúdos, pois este deveria adequar-se às orientações à realidade educacional que vivenciavam.

Seguindo o trajeto feito pela professora como participante na construção do documento, chegamos ao momento do desligamento. Referimo-nos a esse final de processo em nosso roteiro de entrevista, mas depois de nossa conversa, percebemos que este momento não foi pontual como pensamos inicialmente.

Agora eu lembro da última reunião que a gente fez e que foi bem antes da deposição da Dilma e que a reunião foi interrompida Palácios, que era secretário à época chegou com alguém que era, não sei se era secretário, era alguém responsável pela parte das escolas técnicas, e eles vieram com uma história de se a gente autorizava ou estava de acordo que fosse feito um documento à parte pra questão do ensino médio técnico, que isso também é outro ponto político...E, neste ponto político, o Palácios soltou lá porque agora no currículo haverá só o inglês. Aí eu levantei a mão, como sempre, e falei assim, “mas professor, tá na LDB”, “não importa professora, já foi decidido e não tem saída”. E eu fiquei assim, eu fiquei tão chocada que nem rebati aquilo.

O trecho traz uma denúncia seríssima que, por si só, homologa o caráter centralizado, colonial e hierarquizante não somente da BNCC, mas de todos seus estágios de construção. Mesmo com uma defendida e difundida democracia escondida através de discursos, serviços e nomes utilizados como respaldo para uma elaboração falaciosamente dialógica do documento, no fundo só se identifica a voz da autoridade e o uso de uma equipe inteira de profissionais qualificados em suas áreas para, de uma forma banal, trivial e informal, avisar que somente o inglês seria a língua estrangeira abordada.

Em outro trecho na entrevista, quando falava da tentativa de trabalho conjunto com a equipe de língua portuguesa, a professora confessa que, a partir de determinado momento, a equipe de língua estrangeira foi deixada de lado, como se já soubessem que aquele trabalho desenvolvido por eles seria descartado “Porque eles fizeram a reforma tudo em cima do que, objetivos comportamentais e atitudinais eu acho que eles largam a gente meio de lado, deixaram, porque sabiam que isso ia mudar...a gente fez um pouco papel de bobo...”. Impacta-nos também que, apesar da postura de enfrentamento da professora e ainda que ela levasse ao ministro argumentos baseados na LDB, este coloca que “já estava decidido” e nos faz pensar que as modificações legais também estavam sendo planejadas de forma abstrusa.

O trabalho de denúncia da professora continuou e, em um evento do CIPLON³⁸, ela elucida aos colegas de trabalho o que tinha ouvido nos corredores de Brasília, porém...

(...)aí quando teve o CIPLON eu falei sobre isso na mesa, aí me pediram por escrito e eu falei, “gente, não foi por escrito, foi de boca, como se diz. Mas que vai ter o inglês vai ter i inglês, vão sair as línguas estrangeiras”. E dito e feito, ou seja, era uma morte anunciada.

Mesmo sem a certeza da possibilidade de uma ação que freasse o avanço da ideia de uma LE única, a declaração não teve o impacto necessário entre os profissionais do evento.

Abordaremos agora algumas colocações feitas pela coparticipante que respondem questionamentos levantados na questão seis de nosso roteiro para, posteriormente, discutimos sobre a versão final do documento e seus possíveis impactos para a formação do professor de espanhol. Não esqueçamos que a conversa, apesar de baseada em um roteiro, tomou caminhos e direções diversas e, paulatinamente e sem necessariamente estar pautada na ordem, as questões foram respondidas. Na sexta questão, queríamos saber, sob a perspectiva da professora, quais motivações políticas e linguísticas atuaram para que se chegasse à versão final do documento. De antemão, admitimos que a motivação econômica, apesar de não ser citada diretamente na questão, esteve presente constantemente nos argumentos da entrevistada. Trazemos, em primeiro lugar, o posicionamento de que algumas instituições estavam ligadas o tempo todo ao processo

³⁸ Congresso Internacional de Professores das Línguas Oficiais do Mercosul

de construção de Base que há tempos, nas palavras da professora, vinham forçando a porta de entrada no país.

Essa construção foi sendo feita justamente com quem? Pelo grupo do Consed e da Undime, quem são essas pessoas? São as pessoas que estão acabando com a educação no Brasil. Quem é o cara que vai pro Consed? É o secretário de educação. Quem coloca o secretário lá? Governador e prefeito. O que que acontece? Todos eles são gestores, então, eles são instituições privadas, essa pra mim foi a grande porta de derrubada, sabe? Porque se apresentava como um parceiro, né? Deixa estar que muitos deles integravam (...) essas outras instituições que estão forçando há muito tempo a entrada no país.

Nesta primeira colocação, exploramos a participação das duas entidades citadas pela professora no apoio à divulgação e aprovação da BNCC. Analisemos, a partir da descrição que as duas organizações trazem em seus respectivos sites, como elas se apresentam:

- À Assessoria de Assuntos Legislativos e Normativos incumbe estabelecer uma comunicação permanente e proativa entre o CONSED, o Congresso Nacional e o Conselho Nacional de Educação - CNE, por meio do monitoramento e acompanhamento dos temas, debates e proposições legislativas e/ou normativas de interesse institucional, bem como por meio da oferta de subsídio técnico a tais órgãos na elaboração de Políticas Públicas e/ou projetos relacionados à Educação(...).³⁹
- A União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) é uma associação civil sem fins lucrativos, fundada em 1986 e com sede em Brasília/DF. (...) Logo, quando o tema é educação pública, a Undime está sempre presente. Seja na educação infantil, de jovens e adultos, campo, indígena, quilombola, ensino fundamental, alfabetização, educação inclusiva ou na educação para a paz. Temas como carreira e formação dos trabalhadores em educação, gestão democrática, políticas públicas sociais, articulação com os governos, a sociedade, a família, a criança e o jovem estão constantemente em pauta. A Undime respeita e representa a diversidade do país, ao reunir os gestores dos 5.570 municípios brasileiros. Diante de toda a abrangência e capilaridade, são promovidas reuniões, seminários e fóruns. O objetivo é buscar e repassar

³⁹ Fonte: <http://www.consed.org.br/consed/consed>. Acessada em 17 de outubro de 2019.

informação e formação a todas as secretarias municipais de educação, dirigentes e equipes técnicas.

Percebemos que, logo em sua apresentação, o Consed já declara sua ligação direta com as questões políticas por meio de diálogos com o Congresso Nacional e sua participação em programas de ordem pública em nosso país. A Undime possui funções semelhantes, porém no âmbito municipal, e faz a ponte entre os municípios e as decisões institucionais federais tomadas no Brasil. Apesar do discurso a favor da diversidade e representatividade nacional presente na fala das duas instituições, é necessário que levemos em conta algumas considerações sobre a ligação destes órgãos com a construção e aprovação da BNCC. Como explicita nossa coparticipante no último trecho destacado de sua fala, os participantes dos conselhos do Consed e Undime são indicados, respectivamente, pelos secretários estaduais e municipais de educação. Temos conhecimento que, apesar de ser nítida a ideia de que pessoas especialistas em educação deveriam ocupar as cadeiras responsáveis pela pasta, na maioria das vezes isso não ocorre, e este lugar é lotado por sujeitos que não pertencem à área e, muitas vezes, como trouxe a nossa coparticipante, por pessoas relacionadas à gestão. O discurso da parceria entre privado e público também é denunciado pela professora e, segundo ela, permite que as portas se abram.

Souza (2019) nos lembra como essas duas instituições foram responsáveis por conduzir seminários regionais de discussão sobre a Base e que essas aconteceram em 2016 em meio ao processo que culminou na deposição da presidenta Dilma Rousseff. A autora também destaca que as duas instituições são declaradamente apoiadoras do Movimento pela Base Nacional Comum (MBNC) e que este último é apoiado por instituições privadas que aparecem no trecho da entrevista a seguir.

Todas essas fundações que você tem aí, a Fundação Lemann a Fundação Ayrton Senna, Roberto Marinho, Itaú, Unibanco...todas elas , com esse discurso de pátria educadora...com esse discurso de que a sociedade...eles construíram uma verdade...via mídia, com a ajuda da mídia muito grande, de que a educação pública era um fracasso. E isso foi sendo passado em todo lugar(...) e começaram a criar na internet e na televisão uma série de propagandas. Então o que esse povo neoliberal faz é isso, é o discurso do correto, é um discurso que usa os mesmos caminhos democráticos que nos cabem a todos. Então eles vão entrando, vão elegendando deputados (...) e vão começando a dar as fichas.

O discurso da professora vai de encontro com determinados pontos que já discutimos neste trabalho, como um planejamento da desvalorização do ensino público, reforçado por discursos contidos em propagandas e pesquisas que levam a população em geral a concordar com o fracasso da educação pública no Brasil. Sobre a MBNC, Souza (2019) expõe que:

“se trata de um grupo constituído por grandes empresas e corporações financeiras e suas vertentes ditas sociais, como Fundação Lemann, Fundação Roberto Marinho, Instituto Natura, Itaú Social, o qual sempre buscou ter relação estreita com os agentes públicos do MEC, Consed e Undime, participando frequentemente dos eventos promovidos por esses órgãos para tratar da base. (Souza, 2019, p. 70)

As ligações com esses grupos corporativos não são omitidas pelo MBNC, Undime e Consed e, de certa forma, não haveria essa necessidade, pois, o discurso difundido pelos primeiros defende uma “pátria educadora” e estes estariam colaborando na obtenção deste objetivo. Diante de diálogos políticos estabelecidos entre essas organizações e esferas governamentais, a coparticipante ressalta a inserção destas instituições em variados âmbitos, repercutindo a sensação de que a educação brasileira depende de suas colaborações para que se atinja um determinado “sucesso”. Concordando com o depoimento da professora, entendemos que, balizados pelo discurso da crise na educação, a criação de um documento único permite a circulação de “milhões e milhões de dólares”.

O comércio tá todo em cima, todo mundo quer ganhar dinheiro (...) Então a base precisava ser um documento Unívoco pro país inteiro, porque você vai, vende a qualificação do professor, vai vender o material didático, você vai fazer as provas de concurso público (...)

A professora enfatiza o fato de que a MP de Reforma do Ensino Médio já cita a BNCC quando esta ainda nem estava aprovada, o que nossa coparticipante trata como ‘Inconstitucional’. Sobre isso, a pesquisadora nos fala que “Estava tudo preparado, havia uma equipe montada para estudar inclusive todas as legislações para poder (...) saber o que seriam as mudanças. Por isso a LDB saiu tão rápido, essas alterações, isso tudo”.

Em outra questão de nosso roteiro, exploramos a avaliação da professora sobre a versão final do documento. Entendemos que muitas considerações já foram postas durante este capítulo, mas destacamos um trecho no qual a professora sinaliza que o grupo responsável pela disciplina de língua estrangeira encaminhou uma carta dizendo que não

aprovava o documento que saiu na “versão pós-golpe”. Ainda sobre esse assunto, a professora acentua que:

Eu queria que meu nome saísse de lá, né? porque a outra não era uma coisa que eu concordava, mas pelo menos era honesto da minha parte, eu tinha feito parte daquilo e eu assinava embaixo daquilo. (...) porque ali tinha toda liberdade, ninguém manda professor fazer nada ali. É a interação, são os textos que o professor vai escolher, então cada um na sua realidade, se tem mais horas, se tem menos horas, se é fronteira, se não é fronteira, isso fica em aberto. A questão da diversidade está bem marcada ali, eu acho que essas questões de cidadania.

A passagem acima nos traz a emergência da discussão e coloca em loco o desrespeito aos profissionais de LE que participaram do processo de construção da BNCC, desrespeito esse materializado também pelas interferências e policiamentos durante a escritura do documento. Ao pegarmos a versão oficial do documento, conseguimos ainda encontrar o nome da referida equipe, mesmo que instituído em nada se aproxime das orientações construídas coletivamente. Apesar destes nomes se referirem às versões anteriores, somente um especialista que acompanhe o processo de construção do documento poderá desassociar o nome dos profissionais ao que é apresentado por último, ficando, para o público geral, a impressão de que os professores citados estão de acordo com as orientações trazidas pela BNCC.

Quando questionamos sobre esse lugar direcionado ao espanhol no Brasil a professora se remete à esperança, e nos diz que:

Agora, eu tenho uma grande esperança, (...) a gente como professor na sala de aula pode ser desobediente a nossa responsabilidade é muito maior. Fiquei muito feliz de ver que o Pedro II está fazendo um concurso agora. Quando olhei ali, tem ainda PCN, ou seja, cada um vai trabalhar com essa visão de escola que tem que ser. E esse seria problema, quem é que tá brecando toda essa entrada desse comércio educacional, desse serviço educacional? É o professor e o aluno.

A professora tem na práxis docente a saída para que o estipulado por uma legalidade colonial não seja colocado em prática e vê em posicionamentos de resistência, como de um colégio federal que ainda coloca na bibliografia de seus editais os PCNs, uma estratégia de combate ao autoritarismo e defesa a uma educação pública cidadã e de qualidade.

Como já declaramos aqui, este capítulo foi motivado por uma construtiva provocação da banca de primeira qualificação sobre o fato de que, se a BNCC existe, algum colega de espanhol certamente fez parte dela. Com esta análise, pudemos concluir que sim, existiam colegas lá e o que foi proposto por eles se opõe ao que está estabelecido pela versão final do documento. Denunciamos como o processo ocorreu de forma vigilante e controladora e de como os sujeitos envolvidos foram surpreendidos, assim como nós, quando se depararam com a BNCC que teve sua versão final aprovada no final de 2018. Dissertamos sobre as motivações políticas e econômicas que movimentaram cada passo desta construção e abrimos espaço, como outros colegas, para o debate sobre o interesse, manipulação e crescente inserção de órgãos ligados ao sistema financeiro na educação brasileira.

Como professor atuante no ensino de espanhol desde estágio em 2001 e hoje responsável pela disciplina de Ensino de Língua Espanhola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, o autor se preocupa com a repercussão dos atuais deslocamentos impostos pela BNCC em todas as instâncias educacionais, inclusive na procura pelas vagas do curso de Letras com formação em licenciatura de E/LE. Assim como sugere a professora coparticipante desta etapa da pesquisa, seguimos na luta de maneira insurgente e tentando, a fim de defender o ensino público e a democratização linguística, usar nossos espaços para discussão e conscientização sobre a importância do espanhol como ferramenta na construção de diálogos plurais e interculturais.

5. FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE ESPANHOL E AFROLATINIDADE: DIÁLOGOS INSURGENTES

Neste capítulo, iniciamos a análise do currículo de formação de professor de espanhol na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Para esta demanda, trazemos, como parte da proposta metodológica, uma análise que inclui outras conformações onde chama atenção a ausência de referenciais afrolatino-americanos na construção teórica prescrita das disciplinas. Apresentamos fragmentos das entrevistas com professores que tiveram sua formação na referida universidade, questionando a influência de diretrizes curriculares eurocentradas e aspectos das dinâmicas contra-hegemônicas refletidas nas práticas pedagógicas que subvertem o prescrito.

5.1. Análise do currículo: a proposta da UFRRJ

Inicialmente, é importante destacar a diversidade da língua espanhola, idioma oficial de 21 países. Apesar de toda experiência e oportunidade pedagógica que esse traço pode oferecer para o ensino de espanhol como língua estrangeira, é comum localizarmos a escolha por um espanhol *estándar*⁴⁰ que privilegia as variações ibéricas e principalmente madrilenas da língua.

O foco está nas disciplinas que se referem diretamente à formação do professor sobre a língua, cultura e literaturas hispânicas. Retomamos as questões e apresentamos o quadro que orienta nossa análise.

1. Há a identificação de orientações que privilegiem a diversidade cultural?
2. Há incidência de palavras ou temas relacionados ao negro, à diáspora africana ou à afro-latinidade?
3. Há referências bibliográficas de autores latino-americanos?
4. Há referências bibliográficas de autores negros?

⁴⁰ Concordamos com Pontes que, “De acordo com o dicionário da *Real Academia Española*, *estándar* significa *que sirve como tipo, modelo, norma, patrón o referencial*, e no lugar comum dos corredores das escolas de idiomas corresponde ao espanhol que pode ser entendido em qualquer lugar, livre de regionalismos, de marcas que supostamente poderiam ser ininteligíveis em diferentes regiões” (PONTE, 2011, p.159)

Departamento de tecnologia e linguagens			
Disciplinas e Códigos			Ementas e/ou referências bibliográficas
Código: IM466 Língua Espanhola I	1	Não	-
	2	Não	-
	3	Não	-
	4	Não	-
Código: IM831 Língua Espanhola II	1	Não	-
	2	Não	-
	3	Não	-
	4	Não	-
Código: IM832 Língua Espanhola III	1	Não	-
	2	Não	-
	3	Não	-
	4	Não	-
Código: IM833 Língua Espanhola IV	1	Não	-
	2	Não	-
	3	Não	-
	4	Não	-
	1	Não	-

Código: IM834 Língua Espanhola V	2	Não	-
	3	Não	-
	4	Não	-
Código: IM835 Língua Espanhola VI	1	Não	-
	2	Não	-
	3	Não	-
	4	Não	-
Código: IM836 Cultura Hispânica I	1	Sim	Contextualização e panorama social, político, histórico e geográfico do mundo hispânico. Pluralidade linguística, heterogeneidade e hibridismo cultural.
	2	Não	-
	3	Sim	VERANI, Hugo. Las vanguardias literarias en hispanoamérica (manifiestos, proclamas y otros escritos) 2ªed., México: FCE, 1990.
	4	Não	-
Código: IM837 Cultura Hispânica II	1	Sim	Desenvolver no aluno a capacidade de reconhecer e valorizar as múltiplas manifestações culturais dos povos de língua espanhola, analisando suas riquezas, diferenças e unidade. Estudo e discussão das manifestações culturais do mundo hispânico e suas diferentes linguagens – o cinema de língua espanhola.
	2	Não	-
	3	Sim	VERANI, Hugo. Las vanguardias literarias en hispanoamérica (manifiestos, proclamas y otros escritos) 2ªed., México: FCE, 1990. ZEA, Leopoldo. (coord.) América Latina en sus ideas. México: Siglo XXI; Paris:

			UNESCO, 1986.
	4	Não	-
Código: IM838 Literatura Hispanica I	1	Sim	<p>Analisar e valorizar as múltiplas manifestações literárias dos povos de língua espanhola, analisando suas riquezas, diferenças, unidade e múltiplas influências.</p> <p>Articulação das literaturas hispânicas (espanhola e hispano-americana) em seus períodos de formação. Barroco e Renascimento. Contexto sócio-histórico, origens, especificidades e contribuições mútuas.</p>
	2	Não	-
	3	Sim	<p>HATZFELD, Helmut. Estudios sobre el barroco. Madrid: Cremos, 1973.</p> <p>MENÉNDEZ PIDAL, Ramón. De Cervantes y Lope de Vega. Buenos Aires/México: Espasa-Calpe, 1943.</p>
	4	Não	-
Código: IM839 Literatura Hispanica II	1	Sim	<p>Analisar e valorizar as múltiplas manifestações literárias dos povos de língua espanhola, analisando suas riquezas, diferenças, unidade e múltiplas influências.</p>
	2	Não	-
	3	Sim	<p>RAMA, Angel. <i>La novela latinoamericana. Panoramas 1920-1980</i>. Bogotá: Colcultura, 1982.</p>
	4	Não	-

Sobre a existência de orientações que privilegiem a diversidade cultural, em todas as seis disciplinas destinadas ao ensino de língua espanhola, não foi possível encontrar nada que privilegie as questões culturais envolvidas no ensino-aprendizagem. Para Língua Espanhola I contém a seguinte recomendação: “Orientar o aluno. Desenvolver no

aluno a capacidade de compreensão dos textos orais e escritos, apontando as peculiaridades específicas de cada modalidade”. Na ementa está a indicação de que seja trabalhada a “Introdução à linguagem oral e escrita. Leitura e compreensão de textos orais e escritos, priorizando gêneros discursivos em que predominam características descritivas.”

Entendemos que os apontamentos encontrados no ementário e referenciais bibliográficos não impedem que o professor adicione temas relativos à diversidade com inserção de autores e textos que refletem uma abordagem mais pluridiversa do ensino de língua. Porém, nesta etapa do trabalho, estamos discutindo o currículo e suas bases e, neste, percebemos uma visão de língua que a aproxima de estrutura e não como um processo enunciativo socialmente localizado. Os OCNs (2008) destacam que:

Considerando, portanto, as premissas apontadas pela Unesco já assinaladas, assim como as observações anteriores, os objetivos a serem estabelecidos para o ensino de Língua Espanhola no nível médio devem contemplar a reflexão – consistente e profunda – em todos os âmbitos, em especial sobre o “estrangeiro” e suas (inter)relações com o “nacional”, de forma a tornar (mais) conscientes as noções de cidadania, de identidade, de plurilinguismo e de multiculturalismo, conceitos esses relacionados tanto à língua materna quanto à língua estrangeira. Para tanto, é necessário levar em conta não só a língua estrangeira, mas, também, a realidade local/regional onde se dá o seu ensino. (Brasil, 2008, pág.149)

Assim, compreendendo que esses alunos-futuros-professores estarão habilitados a lecionar no ensino médio, chama a atenção o fato de o curso não ir de encontro com as orientações do documento institucional de abrangência nacional destacado. Essa percepção se confirma quando focamos nas referências bibliográficas apresentadas: apenas um livro trata dos aspectos sobre gêneros textuais, estando os outros conteúdos focados nas demandas estruturais da língua. As outras cinco disciplinas de língua seguem a mesma tendência, não citando em suas ementas, objetivos e bibliografias que incluem a dimensão cultural.

Já nas disciplinas de Cultura Hispânica I e II, a diversidade cultural aparece em trechos relacionados aos objetivos, como em “Desenvolver no aluno a capacidade de reconhecer e valorizar as múltiplas manifestações culturais dos povos de língua espanhola, analisando suas riquezas, diferenças e unidade” (Cultura Hispânica I e II). A ementa de Cultura Hispânica II inclui: a “Contextualização e panorama social, político, histórico e geográfico do mundo hispânico. Pluralidade linguística, heterogeneidade e hibridismo cultural”.

As duas disciplinas de literatura hispânica também mostram um direcionamento sobre a diversidade cultural quando trazem como objetivo “Analisar e valorizar as múltiplas manifestações literárias dos povos de língua espanhola, analisando suas riquezas, diferenças, unidade e múltiplas influências”. Entendemos que, partindo inclusive da nomenclatura da disciplina, seria possível encontrar referências à diversidade cultural hispânica. Porém, reiteramos que as disciplinas de língua e estrutura não são concomitantes, e que o espaço reservado à diversidade cultural, não deve ser restrito às disciplinas de cultura e literatura.

Partimos, da concepção de que “Se a cultura é compreendida como um processo de significação e a política como as disputas contingentes pelo poder de hegemonizar determinadas significações, a separação entre política e cultura não se sustenta.” (LOPES & MACEDO, 2009, p.6). Assim, compreendendo também o currículo como um território político (SILVA, 1999), no capítulo referente à análise das entrevistas com os ex-alunos e agora professores atuantes perceberemos que, na prática de sala de aula, o espaço reservado à diversidade cultural (nas aulas de cultura e literatura) não permite desenvolver pragmaticamente os conteúdos relacionados com as culturas ameríndias e afro-latinas, como veremos posteriormente.

Sobre nosso segundo questionamento “Há incidência de palavras ou temas relacionados ao negro, à diáspora africana ou à afro-latinidade?”, nenhuma das disciplinas apresenta em seus objetivos, ementas ou bibliografias temas ou palavras que remetam a um trabalho pragmático sobre a afro-latinidade. O mesmo ocorre com a pergunta 4 que se refere a citações bibliográficas de autores negros. Já constatamos no primeiro capítulo a ausência total das questões afro-latinas na formação do autor como professor de E/LE. Ocorre que, mesmo sendo o currículo do curso de Letras do ano de 2008, posterior à Lei 10.639/03 e também a outros direcionamentos legais sobre as relações étnico-raciais, a universidade resiste em inserir conteúdos dessa agenda curricular, mantendo uma visão eurocêntrica e subalternizadora, colaborando com a manutenção da colonialidade de poder já analisada.

Essas reflexões nos levam a discutir sobre a problemática das epistemologias diversas necessárias à formação desses futuros professores. Segundo Cunha (1998), a compreensão de que as estruturas sociais são as definidoras dos fenômenos educacionais e culturais favoreceu uma outra percepção sobre as práticas tradicionais no nível superior, incluindo a definição de currículo por alterar a perspectiva epistemológica da produção

do conhecimento. Argumentos defendidos por Miranda e Riascos (2016) e Walsh (2009), sobre a ausência de estudos referentes a intelectuais negros latino-americanos, além da subordinação e negação ontológica, indicam as insuficiências nos processos de seleção do conhecimento legitimado como currículo. Candau e Russo (2010) também relatam a dificuldade de encontrar produções bibliográficas latino-americanas sobre educação intercultural que tratem de outros grupos populares diferentes dos povos originários. Diante do exposto, concordamos com Miranda e Pimentel (2015) quando apontam urgências para o fomento de uma reorientação epistêmica, descolonizando o pensamento para outras formas de interpretação das histórias.

Sobre a pergunta “Há referências bibliográficas de autores latino-americanos não brasileiros?”, percebe-se que esses aparecem apenas nas disciplinas de Cultura e Literatura Hispânicas. Em todas as seis disciplinas de língua espanhola os referenciais são europeus, com exceção de duas referências a livros organizados por brasileiros.

Neste sentido, podemos afirmar que, considerando a diversidade cultural da formação da AL, o currículo do curso de espanhol não reflete o compromisso com a pluridiversidade necessária para que alcancemos representatividade que dê conta das diversas influências ameríndias e afro-hispânicas que constituem esse legado. Concordamos com Miranda e Pimentel (2015) quando indicam que:

Assumir uma defesa por espaços menos unívocos de currículos e mais interpenetrados por uma variedade cultural, é defender uma perspectiva intercultural de educação. Implica sustentar uma posição onde os segmentos invisibilizados passam de objetos a narradores de suas experiências e provoca, com isso, um tipo de fuga, chegando a perceber a sombra da colonialidade e seus efeitos nocivos. (MIRANDA & PIMENTEL, 2015, p.798)

A variedade cultural, no caso do ensino de língua espanhola, é um dos eixos mais oxigenantes por ser dispositivo presente em contextos marcados pelo deslocamento de sociedades pluriétnicas. Quijano (1992) propõe que, para que haja uma descolonização epistemológica, deve-se aderir a uma nova comunicação intercultural que permita um intercâmbio de experiências e significados, formando uma base para uma outra racionalidade.

Exploramos aspectos sobre a conformação do ementário do curso de formação de professores de espanhol e, a partir dessa configuração eurocentrada identificada, entendemos que trata-se de um desenho onde se insiste com o apagamento de referenciais

latino-americanos e que, conseqüentemente, deixa de fora as histórias e as culturas da diáspora africana nessa região. Podemos afirmar que as opções institucionais revelam eixos já trabalhados por Miranda e Pimentel (2015), quando analisam as propostas do currículo de história da UERJ e da UFRJ.

5.2. Entrevistas: proposta de diálogos com professores e professoras de espanhol formados pela UFRRJ

Neste capítulo, apresentamos alguns aspectos considerados parte das análises iniciais das entrevistas feitas com **dois coparticipantes**, ambos os alunos oriundos do curso de letras da UFRRJ e que estão atuando como professores do ensino básico em escolas particulares⁴¹ no estado do Rio de Janeiro. Organizaremos nossas análises pelas perguntas realizadas na entrevista, trazendo as falas dos ex-alunos e cruzando apreensões teóricas sobre como a diversidade étnico-racial da diáspora afro-latina foi tratada em sua formação e reflete em suas práticas. Apresentamos agora o objetivo de cada pergunta dentro da proposta desta pesquisa:

- 1- Fale sobre sua formação na UFRRJ.
 - a. Pontos positivos.
 - b. Pontos negativos.
 - c. Participou de algum grupo de pesquisa ou movimento estudantil e cultural dentro da universidade? Conte sua experiência.

Objetivamos resgatar uma visão geral dos professores sobre sua formação, destacando aspectos positivos e negativos. Questionamos também sobre a participação de movimentos estudantis, culturais e de pesquisa no decorrer de sua graduação, pois entendemos que, dependendo dos temas desenvolvidos nestas inserções, essas

⁴¹ Entendemos que seria bastante relevante trazer também o discurso de professoras que atuam no ensino básico público, mas já expusemos que os alunos recém-formados relataram dificuldades de inserção no mercado de trabalho como professores de língua espanhola. Nos últimos concursos públicos, notamos a drástica diminuição (quando não ausência) de vagas para professores de espanhol do ensino básico, consequência direta das atuais políticas educacionais linguísticas que entendem o inglês como única LE obrigatória a ser lecionada.

articulações têm um papel formador importante e refletem nas perspectivas pedagógica que o aluno leva, futuramente, para sua prática docente.

- 2- Você teve acesso a alguma disciplina que discutisse as questões étnico-raciais na sua formação?
- Era uma disciplina específica sobre esse tema?
 - Qual disciplina?
 - Descreva como os aspectos eram abordados.
 - Caso a resposta à pergunta 2 seja negativa ou considere a abordagem insuficiente, por que você acha que esses conteúdos não apareceram na sua formação?

Tais aspectos levantados nos direcionam para maior compreensão sobre o contato do graduando com a diversidade étnico-racial. Como já apresentamos, nossa análise centrou-se nas disciplinas com base na formação de espanhol e suas culturas e literaturas, podendo, nesta pergunta, aparecerem outras disciplinas que tenham incluído algum tipo de suporte para o debate sobre os temas relacionados ao escopo aqui em questão. Interessou-nos entender como esses aspectos gravitaram entrando ou não nos currículos praticados.

- 3- Sentiu falta que esse tema tivesse mais presente na sua formação?
- Justifique.

Esta pergunta, em complemento com a anterior, objetiva perceber como o ex-aluno se posiciona sobre a importância ou não de abordar o tema em sua formação.

- 4- Qual é sua visão sobre língua e cultura dos países falantes de espanhol da América Latina?
- As culturas ameríndias foram abordadas em sua formação? Com que frequência e de que forma ocorreu essa abordagem?

- b. A presença da diáspora negra na América Latina foi abordada na sua formação?
Com que frequência e de que forma ocorreu essa abordagem?

Entendemos que a visão que o professor tem sobre a cultura e língua são determinantes para que se trace o perfil deste profissional. Compreendemos também ser a AL coberta por estereótipos reforçados midiaticamente e, infelizmente, reproduzidos por alguns profissionais de E/LE. Por isso, importou perceber como os alunos interagem com a língua e cultura desse continente, observando se a questão da diversidade do espanhol e a representatividade da diáspora negras e representatividade indígena aparecem em seus discursos.

- 5- Na sua prática como docente, de que forma os temas sobre as relações étnico raciais aparecem nos currículos das instituições que trabalha?
- a. Existe uma exigência direta sobre esse tema nos currículos?
 - b. Direção e coordenação fazem alguma solicitação sobre esse tipo de abordagem nas suas aulas ou outras atividades?

Discutimos se os currículos das instituições onde o profissional trabalha trazem, diretamente, alguma referência sobre as questões étnico-raciais. Sabemos, porém, que essas exigências podem aparecer de forma isolada por pedido de coordenação e direção, geralmente em datas comemorativas específicas. Buscamos então perceber se esses pedidos são direcionados aos profissionais de língua espanhola e de que forma e em que momentos essas solicitações aparecem.

- 6- Você aborda o tema das relações étnico-raciais na sua prática como professor de espanhol?
- a. Qual a sua motivação?
 - b. De que forma costuma abordar o tema?
 - c. Pode nos trazer algum relato de trabalho e resultado de sua prática sobre esse tema?

A questão trata da ocorrência e forma como o professor aborda as questões étnico-raciais em sua prática. Buscamos saber também das motivações para essas abordagens, tentando perceber a influência do contato ou ausência do tema em sua formação no

desenvolvimento de suas aulas. Além disso, o relato de alguma experiência pedagógica desenvolvida nos ajuda a traçar um perfil deste professor em relação à temática que desenvolvemos na pesquisa.

- 7- Conflitos motivados por preconceito étnico-racial aparecem na sua prática docente?
- Que estratégias você costuma utilizar para resolver esses conflitos?
 - Como a escola se posiciona na resolução desses conflitos?
 - Relate uma experiência.

Como mencionado, na introdução, conflitos gerados por motivações racistas são recorrentes nas escolas e trazem problemas que se estendem ao pedagógico. Buscamos perceber a ocorrência desses conflitos em sala de aula, além de entender como o professor lida com esses problemas e se a escola oferece algum suporte quando estes aparecem.

- 8- Que sugestões de mudança você proporia para abordagem dos temas relacionados à diversidade na formação do professor de espanhol língua estrangeira?

Essa última questão busca um olhar crítico do professor à sua formação, observando se o profissional acha necessárias modificações no currículo para que tenha mais acesso à diversidade que encontrará na realidade de suas práxis.

Partindo para a análise, na primeira questão tratamos dos pontos positivos e negativos que os alunos destacam do curso de letras da UFRRJ. As respostas dos coparticipantes não apresentam muitas semelhanças, mas trazem algumas considerações importantes sobre a relevância da diversidade linguística e experiências curriculares que vão além das disciplinas do curso.

Destaco como ponto positivo principalmente a participação em projetos paralelos às matérias, que era por exemplo o Pibid, no qual a gente teve a oportunidade de, ainda durante a graduação, acessar a sala de aula com um outro olhar” (coparticipante 1)

Nesta fala, percebemos que o professor destaca sua participação no Pibid⁴², um programa federal de iniciação à docência que permite ao aluno vivenciar experiências pragmáticas da rede pública de ensino ainda na graduação. Apesar da grande relevância e relatos por parte de escolas, professores da universidade e alunos bolsistas sobre o programa, este vem sofrendo ataques contínuos do governo atual. Não à toa o coparticipante 1 remonta sua inserção no programa como uma das coisas positivas de sua formação. O coparticipante 1 também fala de importância das temáticas trazidas para a aula pelos professores e da interação entre o que era aprendido nas aulas e no Pibid.

Também destaco como pontos positivos as temáticas que os professores traziam para que nós abordássemos em sala de aula. Isso tanto nas aulas da graduação quanto nos projetos como do Pibid. A elaboração das questões como deveria ser, o tratamento que a gente deveria dar sobre o conteúdo não ser um conteúdo tão gramatical, mas sim um conteúdo que fizesse mais sentido ao aluno, trazer questões que fossem de relevância social, de compromisso social. (coparticipante 1)

A percepção da língua como mais do que um simples código e do envolvimento de questões sociais no ensino têm destaque no discurso do professor. Importante ressaltar como ele percebe as conexões e coerências entre o ensinado nas aulas e o trabalhado pelos professores coordenadores de área envolvidos no projeto.

Sobre as experiências positivas na sua formação, a coparticipante 2 destaca a oportunidade de vivenciar situações que a fizeram desconstruir preconceitos e estereótipos.

Muito positivo que quando eu entrei na faculdade eu consegui desmitificar mesmo aqueles pensamentos preconceituosos que eu tinha. E aí eu comecei a enxergar fatos...assim...do dia a dia, de outra forma. (coparticipante 2)

Pelo relato, percebemos como a universidade pode atuar como instituição formadora não só de conteúdos, mas de vivências e experiências que privilegiem a formação de alunos e alunas conscientes de sua responsabilidade cidadã no seu entorno pessoal e em suas atuações profissionais. Por isso, ratificamos mais uma vez a

⁴² O programa oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas e que, quando graduados, se comprometam com o exercício do magistério na rede pública. O objetivo é antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública. Com essa iniciativa, o Pibid faz uma articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais. Fonte: <http://portal.mec.gov.br/pibid>.

importância da abordagem dos temas étnico-raciais, assim como a desconstrução da engrenagem colonial naturalizada em tantas instâncias sociais.

Algumas questões sobre literatura aparecem como pontos negativos relatados pelos professores coparticipantes.

A questão da leitura de alguns clássicos. Ainda que a gente tenha se debruçado bastante em alguns aspectos, faltou, por exemplo, dentro da língua espanhola, trabalhar alguns traços da literatura hispânica. (coparticipante 1)

Literatura hispânica talvez, eu acho que a gente falta abordar, mais autores daqui da AL, por que a gente fica muito em Cervantes, Cervantes sempre. (coparticipante -2)

Os dois coparticipantes destacam em suas falas o desejo de terem mais acesso, dentro das disciplinas de literatura, a autores de obras latino-americanas. Em nossas análises iniciais das ementas das disciplinas, percebemos que, ao contrário dos cursos de língua oferecidos, os de literatura apresentavam algumas representações de referenciais latino-americanos. Apesar disso, é notório no discurso dos alunos a incidência mais comum de referenciais ibéricos, como quando a coparticipante 2 enfatiza que sempre ficam focados em “Cervantes, Cervantes sempre”.

Pelos depoimentos, percebemos que a noção de cultura e a seleção de obras literárias mais uma vez aproxima-se de um cânone eurocentrado, valorizando obras oriundas da literatura peninsular e ignorando, na maioria das vezes, autores e textos referentes à cultura latino-americana. Remetemo-nos à definição de cultura dominante de Lopes (1997) para entender esse fenômeno observado no currículo e ratificado pelo discurso dos coparticipantes. A autora define:

(...) cultura dominante como a cultura que interessa às classes dominantes tornar hegemônica na sociedade, podendo ser: erudita, oriunda das classes populares, da cultura de massa, do senso comum ou da ciência. Seu caráter de dominação é determinado por sua capacidade de, em dado contexto histórico, servir aos interesses das classes dominantes. (LOPES, 1997, p.100)

Primeiramente, notamos a diferença que se faz entre cultura dominante e cultura erudita. Por mais que, muitas vezes, essas tomem sentidos próximos, a autora diferencia os dois termos, pois, dependendo do objetivo de controle exercido pela classe dominante, até as representações das classes populares podem se tornar centrais. No caso da literatura, é notória a escolha por cânones que tragam marcas da dominação cultural ocidental em seus textos. Nos depoimentos apresentados, isso não ocorre de maneira distinta, pois os

ex-alunos denunciam que, dentro de sua formação, a ênfase estava sempre em autores e obras europeias.

Ainda seguindo o pensamento da autora, nos propomos a pensar os mecanismos que atribuem a essas produções valores acima de quaisquer outras produções culturais. A necessidade de manter a estrutura colonial converge com a vontade do colonizador de se aproximar do colonizado, impossibilitando a descolonização de pensamentos que resultaria na valorização da rica, significativa e próxima produção cultural que circula em nosso continente.

Entendemos que, assim como os alunos, os professores também passaram por formações eurocêntricas e que isso dificulta uma atuação que privilegie o conhecimento dos países do sul. Ocorre que, em seus percursos, os ex-alunos, agora professores, demonstram que a falta deste tipo de referência interfere em suas práticas docentes, como veremos mais adiante.

Dentro desta mesma pergunta, os alunos foram questionados sobre suas experiências em grupos de pesquisa e movimentos estudantis e culturais na universidade. Pretendíamos, como essa questão, analisar como estas interações poderiam interferir na visão dos ex-alunos sobre as questões que trabalhamos nesta pesquisa. Sobre esse tema, relataram que:

Trabalhei no PIBD como bolsista em dois momentos. Um relacionado às Tics...Monitor de Língua Espanhola 4 de fonética e fonologia durante um ano. Segunda experiência num projeto para fins específicos. Participei num projeto sobre prosódia e ensino de língua estrangeira. (coparticipante 1)

Eu participei da linha de pesquisa da professora⁴³ que falava sobre a tradução, bilinguismo e aprendizagem de línguas estrangeiras. Bom, nós falávamos mais sobre as variantes do espanhol e pegávamos casos isolados da sintaxe e a gente ia analisando, tanto que minha monografia teve isso. (coparticipante 2)

Pelos relatos, percebemos que os alunos se envolveram em projetos de temáticas variadas e que nenhum tocou sobre assuntos étnico-raciais o que, como hipótese, poderia trazer diferenças em suas perspectivas e práticas pedagógicas, assuntos desenvolvidos nas questões 5, 6 e 7 que serão exploradas adiante.

A segunda questão tratou da abordagem dos temas étnico-raciais dentro das disciplinas. Em um dos desdobramentos da pergunta, foi questionado se eles tiveram

⁴³ Nome omitido para manter o anonimato dos envolvidos na pesquisa.

alguma disciplina específica que tratasse sobre a questão étnico-racial, e os dois alunos disseram que não. O coparticipante 1 ainda traz para nós um relato de como a estrutura do currículo dificulta que o aluno curse a única disciplina oferecida sobre o tema, Literaturas Africanas, pois essa aparece apenas como optativa para o curso de espanhol.

(...)inclusive a disciplina que seria de... Literaturas Africanas... ela só é ofertada para...era disposta para gente como optativa, e a optativa a gente escolhia muito mais por critérios de horários do que necessariamente por preferências. Em algumas das vezes, quando a gente pensa burocraticamente. (coparticipante 1)

A fala do aluno nos faz pensar novamente sobre como, mesmo o currículo do curso sendo construído em 2008, cinco anos após a Lei 10.339/2003 entrar em vigor, não foi pensada uma disciplina que desse conta das demandas que são necessárias para uma formação de professores que esteja de acordo com citada lei. Mais que isso, a disciplina de Literaturas Africanas, que poderia representar uma abertura para tratar sobre os assuntos referentes à diáspora negra e até mesmo fazer um diálogo com essas questões no cotidiano da escola, tem sua oferta de forma optativa, o que faz com que a maioria dos alunos do curso de espanhol não a curse. Esse dado nos leva a observar nuances e sutilezas da hierarquização dos espaços disciplinares. Entendemos que mudanças nos currículos de E/LE representam um passo decisivo para a efetivação das recomendações contidas na legislação para a educação das relações étnico-raciais. Concordamos com Gomes (2012) que:

A implementação da Lei 10.639 depende não apenas de políticas intersetoriais, articulação com a comunidade e movimentos sociais, mudanças nos currículos das Licenciaturas e da Pedagogia, mas também a regulamentação e normatização no âmbito estadual e municipal de formação inicial, continuada e em serviço dos profissionais de educação e gestores(as) dos sistemas de ensino das escolas (GOMES, 2012, p.24).

Entendemos que mudanças nos currículos de licenciatura representam um passo importante para a aplicação da lei na prática dos professores. Cunha (1998) destaca a dificuldade de implementar novos referenciais sociais e pedagógicos nos currículos, principalmente no nível superior. Miranda e Pimentel (2015) ressaltam a importância de alinharem-se teorias críticas latino-americanas ao pensamento decolonial, sendo que, no campo da educação “faz parte do compromisso com as suas teorias e ênfase mapear as

formações curriculares que tem como fim a formação de distintas gerações de novos profissionais da área” (MIRANDA & PIMENTEL, 2015, p.794).

Outro aspecto nos chama a atenção nas análises dos relatos do ex-alunos. Em ambos os casos, os coparticipantes tratam de como professores responsáveis por disciplinas que, diretamente, não fazem referência a essas questões, inserem o assunto em suas práxis e permitem aos discentes terem contato com questões de cunho racial, que lhes serão caras em suas práticas docentes na escola.

Sim, eu tive na aula de Literatura Portuguesa I, se eu não me engano, como a professora Fátima. Como eu tinha dito, na literatura debatia essas questões de gênero e raça e tudo mais. Também com a professora Alessandra, ela falava sobre os negros e os indígenas desses países hispânicos e com o senhor também nas suas aulas, que foi assim, mais evidente assim, porque isso era os temas principais. (coparticipante 2)

Principalmente vou destacar na formação da parte de língua espanhola, não que nas outras literaturas a gente não tenha visto, mas principalmente na LE quando a gente trabalhava conteúdos gramaticais da língua, textuais da língua, através de diversos gêneros textuais e sobre diversas temáticas. Destaco principalmente as aulas da professora Alessandra no terceiro e no quinto período...e também teve lugar essa discussão nas aulas da professora Fátima, em Literatura Portuguesa, a gente chegou a conversar. Porém ainda não era nada muito específico. (coparticipante 1)

Nesses dois trechos, percebemos que os ex-alunos destacam alguns professores que debatem as questões raciais em sala de aula. Apesar da citação do autor deste trabalho, focarei nas outras três profissionais mencionadas, iniciando pelo fato de que, nas três disciplinas aludidas (Língua Espanhola III, Língua Espanhola V e Literatura Portuguesa I) não há orientação direta ou indireta de uma abordagem que leve em conta as inserções das questões étnico-raciais. No final da fala do coparticipante 1, nota-se a percepção de, apesar das professoras trazerem à discussão esses temas, estes não eram trabalhados de maneira muito específica. Por todas essas informações supracitadas, pedimos que os alunos descrevessem como esse assunto era tratado nas aulas para analisarmos como as práticas das professoras subvertem o currículo e trazem um diálogo plural e não eurocentrado para suas disciplinas.

Bom, com a professora Fátima ela trabalhava com músicas da MPB sempre, isso eu lembro bem, músicas de MPB e alguns textos canônicos. Então ela criticava esses textos canônicos, criticava a Academia Brasileira de Letras...todo mundo branquinho, todo mundo bonitinho, né? Aí eu pensei, caramba, realmente, não é questão de vitimismo, né? Como as pessoas falam. Realmente não tem na Academia Brasileira de Letras. Aí ela foi falando sobre isso. Ela discutia todo momento isso com base nas músicas da MPB e também

com alguns textos. Aí nós estudamos Carolina Maria de Jesus. (coparticipante 2)

Neste trecho, percebemos como a professora de Literatura, optando por uma dinâmica diferente, insere temas que direcionam um olhar crítico ao cânone literário preestabelecido. Nota-se como a ex-aluna descreve sua surpresa ao olhar para estruturas tão fixamente eurocentradas e perceber que a ausência de pretos em certos espaços vai além do vitimismo perpetuado por vertentes que tendem a diminuir as lutas por igualdade assumidas por grupos subalternizados pela estrutura colonial vigente. A coparticipante segue dividindo sua experiência e surge o nome de outra professora, Rita, também citada posteriormente pelo outro ex-aluno.

Isso também com a professora Rita, também trabalhávamos com ela algumas questões assim que eu esqueci de falar. Nas aulas do senhor eu consegui ver também, realmente na escola, como a gente pode trabalhar isso na escola de fato. Tanto que o senhor mostrou a sua pesquisa e aí a gente consegue ver como a gente pode aplicar essa teoria assim na prática. E com a Alessandra nós trabalhamos também essa questão da gente só valorizar esse MAE, né? Quando a gente vai aprender o espanhol, que é só México, Argentina e Espanha. Tanto que, hoje em dia, eu não consigo pesquisar alguma coisa de espanhol e ver só do México da Argentina e da Espanha, me dá um nervoso. Fico pensando, meu Deus, eu estou silenciando vozes. (coparticipante 2)

Neste trecho, a professora fala da experiência que teve em algumas disciplinas e de como essas permitiram aproximar as questões que eram debatidas em sala de aula com a prática docente. Uma outra questão relevante é como a abordagem apresentada pela professora de Espanhol desmistifica questões relevantes ao ensino de língua espanhola, como a priorização do espanhol peninsular e a valorização de variantes que circulam em países como México e Argentina. Esta percepção cumpre o papel de valorização da pluralidade linguística, depositando em outros dezenove países que possuem o espanhol como língua oficial o mesmo grau de importância destinado aos três citados. O discurso ainda revela como a ex-aluna, hoje professora atuante no ensino básico, carrega esses ensinamentos para sua prática e propõe-se a trabalhar a diversidade. Desvela também o incômodo com o fato de que, fazendo determinadas escolhas baseadas no senso comum, pode vir a “silenciar vozes” importantes para a construção de uma percepção intercultural do aprendizado de língua estrangeira.

Miranda (2017) nos direciona a pensar formas outras de agir sobre a realidade estruturada que nos cerca, mostrando-nos que:

Queda como desafío colectivo localizar los procesos arqueológicos en donde se pueda garantizar una “arena común”: una alternativa; un espacio de conformación de cuerpos desautorizados; espacios de provocaciones incómodas para, consecuentemente, enfrentar la diversidad diaspórica. Lo descrito puede impulsar procesos que ayuden a enfrentar silenciamientos de nuestras herencias, enfrentar al ethos del servilismo y enfrentar la clandestinación de nuestras epistemologías (MIRANDA, 2017, p.182).

Pelos depoimentos dos coparticipantes, percebemos que a prática das professoras citadas por eles está em conformidade com o que propõe a autora, pois, ao elegerem autores, temas e conteúdos que privilegiem questões socioculturais e étnico-raciais negados pelo currículo, criam provocações incômodas, enfrentam os silenciamentos e trabalham em prol de desmontar a clandestinização das epistemologias subalternizadas pelo processo de colonização.

Em outro momento, quando questionados se as abordagens sobre a questão étnico-racial foram suficientes, os coparticipantes salientam que essa temática poderia aparecer em outras disciplinas. A coparticipante 2 ainda ratifica o que falou anteriormente quando declara que:

(...)E na LE mesmo, eu acho que a gente não poderia ter visto só uma vez, no terceiro período, quinto período, com a Alessandra, porque, eu não vou falar os nomes, mas tem professores que tipo, só trabalham com a Espanha. “Ah, porque a Espanha é maravilhosa... É linda e maravilhosa, e isso me incomodava um pouco. Eu falava, gente, mas o espanhol não é só Espanha. Agora que eu estou começando a ser mais crítica realmente, mais atenta a essas questões. (coparticipante -2)

Percebemos que, mesmo dentro da formação de professores, ainda existem docentes que perpetuam a visão do espanhol peninsular como referência única ou entendendo como superior às variantes latino-americanas da língua. Esse discurso remete a um olhar colonial de ensino de LE, colocando o colonizador como referência e ignorando a colaboração dos povos colonizados na construção do espanhol falado nos países latino-americanos e na Guiné Equatorial. É questionável que, mesmo tão próximos das representações das variações de língua espanhola da AL, movida por mecanismos coloniais já denunciados neste trabalho, as escolhas sempre se centrem no espanhol ibérico. Lopes (1997) nos recorda que a coesão maior da cultura dominante advém da legitimidade social que possui “fazendo-a ser transmitida com um todo facilmente reconhecível como tal: unitário, hegemônico, destituído de conflitos, fruto de uma seleção rigorosa e avalizada” (LOPES, 1997, p. 101). Desta forma, a escolha por autores

e conteúdos perpassa por essa visão de rigor e hegemonia trazidos por autores pertencentes ao cânone já estabelecido.

Sobre a suficiência do tratamento destinado às questões étnico-raciais na formação, o coparticipante 2 coloca que é:

Insuficiente. Realmente por não ter uma abordagem, por exemplo, dentro das literaturas hispano-americanas que a gente trabalhou, a gente não teve esse tipo de abordagem, por exemplo trazer escritores negros e negras da literatura hispânica para também serem abordados...eu pelo menos não tive. (coparticipante 2)

Neste ponto, mais uma vez o discurso do aluno converge com a análise realizada neste trabalho sobre as ementas e objetivos das disciplinas de cultura e literaturas hispânicas. Ressaltamos a ausência de referenciais negros nas ementas e isso, de certa forma, foi notado pelo ex-aluno quando declara não ter estudado nenhum escritor negro ou escritora negra dentro das disciplinas de literatura. Isso nos mostra que, diferentemente de exemplos trazidos aqui de professores que, mesmo orientados por um currículo eurocentrado, se dispuseram a inserir as questões étnico-raciais em suas práticas, nestas disciplinas não houve essa iniciativa. Entendemos que os professores de língua e literatura, assim como de outras áreas da educação, também passaram por um sistema de formação, tanto no ensino básico, como no superior e até mesmo em níveis de pós-graduação, por currículos que colocam a Europa e seus referenciais teóricos como base. Superar essa imposição curricular não é tarefa fácil, mas entendemos que, mediados por dispositivos legais, além dos conflitos cotidianos que presenciamos por conta do racismo na educação, uma abordagem que privilegie a diversidade e permita a entrada de epistemologias outras seja essencial para o profissional que prepara os futuros-professores para atuarem nas instituições de ensino de nosso país.

Em outro momento, o coparticipante 1 também cita a professora Rita e suas colaborações ao trabalhar as questões étnico-raciais nas aulas do NEPE (Núcleo de Estudo, Pesquisa e Extensão).

Isso me fez lembrar que eu tive mais um momento desses com a professora Rita, que foi numa atividade que a gente tem, que se chama NEPE, e nessa atividade a gente trabalhou com Maria Carolina de Jesus. Então não tinha como ler essa escritora, necessariamente, sem ler e falar sobre essas questões étnico-raciais. Porém eu achei insuficiente, devido a não haver uma abordagem muito ampla dentro do ensino em si. (coparticipante 1)

Mais uma vez há a inserção do nome da escritora Maria Carolina de Jesus. Apesar de assumir a não possibilidade de tratar da obra da autora sem falar das questões raciais, aparece o discurso de que estas aparecem de forma insuficiente, além de não suscitar uma discussão pragmática da representação negra dentro do ensino.

A terceira questão trata da possibilidade de os alunos sentirem falta deste tema em sua formação. Como achamos que esse ponto já tinha sido abordado indiretamente nas questões anteriores, partimos para a questão 4 que tratava da visão dos ex-alunos sobre a língua e cultura dos países falantes de espanhol da América Latina. Sobre esse tema, o coparticipante 1 coloca que:

Simplesmente eu acredito e gosto bastante de valorizar e trazer pros alunos a questão da diversidade que há. A própria língua espanhola traz uma diversidade na unidade. E ainda essa unidade ela é cheia de variantes, né? Nessa unidade que a gente chama do espanhol. Até mesmo a questão da nomenclatura, é espanhol ou é castelhano? Então a gente tem essa grande amplitude na língua e principalmente nos fatores culturais. Como são diversos países. Basicamente do sul da América até o norte da América que a gente tem falantes de espanhol...países na África, mais colônias em países da África...a gente sabe que vai variar necessariamente de lugar para lugar cada aspecto. (coparticipante 1)

Neste trecho, notamos a importância que o professor direciona à diversidade cultural e linguística do espanhol e seu uso em sala de aula. Reconhece que, além da Europa e da América, o espanhol é falado também na África, diversidade esta que é negada até mesmo em autores que se comprometeram a aprofundar-se no estudo das variações do espanhol, excluindo a Guiné-Equatorial deste mote de países. Em outro trecho que destacamos, o aluno associa sua vivência num intercâmbio fora do Brasil ao reconhecimento da língua como um reflexo importante das culturas dos povos.

Até mesmo pela vivência que eu tive, no México, isso fez me dar uma visão ainda mais ampla do que é a língua espanhola e do que é a diversidade cultural da língua espanhola, porque a língua é o reflexo de toda cultura. (coparticipante 1)

Já a coparticipante 2, quando questionada, responde que:

Sobre esses países, eu sinto uma identificação muito grande, que eu vejo quanto que somos parecidos, quanto na questão da conquista e tudo mais, como o sofrimento foi o mesmo. Depois que eu tive aula com a Alessandra (risos), eu não consigo trabalhar algo relacionado ao espanhol sem levar em consideração, primeiro, esses países. Por exemplo, uma coisa que eu faço sempre com os meus alunos. Nós somos cariocas, daqui do Rio de Janeiro, e

aí a gente sempre deseja conhecer...ah, eu quero conhecer Paris, quero conhecer a França, Espanha, mas a gente nem conhece aqui, nosso território e a gente sempre olha pros outros. Eu levo sempre esse pensamento para o ensino de espanhol, a gente primeiro precisa conhecer aqui, que está perto da gente, não que eu esteja desmerecendo os outros, mas, poxa, vamos valorizar o que está aqui perto da gente, para a gente poder criar um conjunto, um coletivo. (coparticipante -2)

Por esta fala, nota-se, mais uma vez, a importância do reconhecimento por parte do professor formador na apresentação e equidade de valor à diversidade de variantes de espanhol de diversos países. Outra vez também é notada como essa perspectiva penetra na prática do ex-aluno como professor de espanhol preocupado em manter essa variedade em suas aulas. Além disso, a coparticipante nos traz uma metáfora para ilustrar como é costumeiro que se valorize o que está distante e não se preocupe em abordar o que está próximo. Entendemos que, enquanto colonizados, as coisas que se referem ao colonizador nos trazem encantamento e curiosidade, fazendo que nos afastemos de diálogos que guardam inúmeras semelhanças culturais serem exploradas. Referimo-nos à maneira que o Brasil, muitas vezes, não se sente parte da América Latina e em como é mais comum que nos identifiquemos com referências culturais que advenham de países Europeus e dos Estados Unidos.

Como desdobramento da questão 4, perguntamos se as culturas ameríndias foram trabalhadas alguma vez na formação desses professores.

Não. O que a gente viu, por exemplo, dentro de cultura e literatura, chegou a trabalhar um pouquinho do que foi o processo ocorrido em 1492...aquele início, então que a gente tem aquele contato ali...cultural...na época da conquista e, ainda assim, foi-se trabalhado muito mais desde um ponto de vista do aspecto dos colonizadores. Então a gente não chegou a trabalhar necessariamente a questão do bilinguismo no Paraguai, então linguístico-cultural fortemente marcante por parte dos indígenas do México na América central, então as culturas ameríndias elas não foram abordadas necessariamente. (coparticipante 1)

Não me lembro muito bem, lembro que eu vi um pouco sobre os quechuas e com a professora Joana⁴⁴ ela falava sobre os mapuches...só...ela falava um pouco sobre os gaúchos, dos Pampas. (coparticipante-2)

O discurso do coparticipante 1 nos chama a atenção pelo modo como ele localiza, dentro de uma abordagem histórica, como as questões foram discutidas sob o ponto de vista do colonizador. Ele pontua alguns aspectos que foram deixados de lado, deixando

⁴⁴ Nome alterado com forma de manter o anonimato dos coparticipantes desta pesquisa.

evidente não considerar que as culturas ameríndias foram abordadas em sua formação. Já a coparticipante 2 parece tentar buscar algumas referências sobre essas culturas que tenham perpassado as aulas na universidade. Cabe destacar que, em outro momento, a professora declara que trabalhou isso mais na literatura e que esses temas são “isolados e menosprezados”.

Essa abordagem está mais ao norte, até mesmo quando se discute eventos organizados na AL, dificulta a formação de uma identidade latino-americana por parte dos futuros professores. Quijano (2005) relata que:

Aplicada de maneira específica à experiência histórica latino-americana, a perspectiva eurocêntrica de conhecimento opera como um espelho que distorce o que reflete. Quer dizer, a imagem que encontramos nesse espelho não é de todo quimérica, já que possuímos tantos e tão importantes traços históricos europeus em tantos aspectos, materiais e intersubjetivos. Mas, ao mesmo tempo, somos tão profundamente distintos. Daí que quando olhamos nosso espelho eurocêntrico, a imagem que vemos seja necessariamente parcial e distorcida. Aqui a tragédia é que todos fomos conduzidos, sabendo ou não, querendo ou não, a ver e aceitar aquela imagem como nossa e como pertencente unicamente a nós. Dessa maneira seguimos sendo o que não somos. E como resultado não podemos nunca identificar nossos verdadeiros problemas, muito menos resolvê-los, a não ser de uma maneira parcial e distorcida (QUIJANO, 2005, p.129/130)

Concordamos com o autor que as escolhas por referências e perspectivas europeias não permitem que enxerguemos nossas particularidades. Por mais que as influências ocidentais tenham colaborado para construção da nossa identidade, a ótica eurocêntrica sempre apresentará uma imagem histórica e epistemológica distorcida da nossa realidade. Assim, “a colonialidade do poder faz da América Latina um cenário de des/encontros entre a nossa experiência, nosso conhecimento e nossa memória histórica” (QUIJANO, 2005a, p.15).

Gostaríamos de destacar não só a ausência das culturas ameríndias, mas a ênfase na dominante presença da cultura ibérica. Nota-se uma escolha explícita onde se privilegia uma dinâmica curricular tradicional já que a perspectiva eurocêntrica é a que mais emerge. Pode-se afirmar que a seleção deixa de fora expressões e mosaicos estético-artísticos, bem como epistemológicos, das populações originárias. São selecionados para estarem ausentes tendo em vista as formas específicas dessas traduções que envolvem a língua, cultura e literatura hispânica. Ao manter um conjunto de conhecimentos que estão alinhados com o *status quo*, o Brasil ratifica a negação de si, tendo em vista nossos vínculos com o território e suas culturas.

Perdemos oportunidades de maiores vinculações com as experiências juvenis, com as culturas que guardam especificidades, com os legados de cada sociedade da AL e Caribe. Um trabalho com o foco nesses traços culturais permitiria outras criações e recriações conceituais favorecendo novas posturas e mudanças curriculares que propiciassem rupturas e processos anticoloniais.

Mesmo sem a formação direta sobre o assunto, reconhecemos a criticidade dos alunos quando são postos defronte a estas questões durante a entrevista. Acreditamos na valiosa ajuda oferecida pelos profissionais citados por eles para que, de alguma forma, essa barreira fosse enxergada, mesmo não sendo sempre ultrapassada totalmente, como veremos em análises posteriores.

Além da contribuição dos ameríndios, os professores foram questionados também sobre a presença e frequência da diáspora negra na sua formação. Sobre isso, afirmam que:

Sim. A frequência não é grande...é...foi, como eu já tinha comentado antes, dentro de algumas aulas, principalmente da professora Alessandra que ela trazia, por exemplo, a questão dos afro-peruanos. Eu também busquei ler um pouquinho mais sobre e a frequência não era muito regular, era dentro de alguma proposta temática para aquela aula. (coparticipante-1)

Com a professora Alessandra, mas foram comentários, nada assim específico. Por conta mesmo do tempo, mas assim, ela sempre tinha esse cuidado de sempre deixar material extra, então assim, se nós tínhamos curiosidade sobre aquilo, ela já tinha deixado material, aí partia da nossa vontade mesmo. Por conta do tempo do curso, ela acelerava com as outras questões. Mas de forma assim efetiva mesmo, evidente com essa temática, não.” (coparticipante-2)

Os depoimentos acima indicam algumas nuances sobre o que estamos identificando em nosso trabalho sobre subversão curricular na práxis docente. Novamente, os graduandos citam a professora que realiza o trabalho com a diversidade étnico-racial. Também indicam que há fluidez dessa inclusão de temas da diversidade afro-latina e deixam evidente que não se trata de uma prática comum de entre os docentes do curso.

Nessa problematização sobre currículo e formação docente na área é essencial que encaremos que, mesmo de forma sutil e não se apresentando nitidamente nas mentes dos atores envolvidos (APLLE, 2001), há uma visão racializada da sociedade que promove essa exclusão de corpos, conhecimentos e histórias dos africanos e afrodescendentes em todas as instâncias educacionais do país. Esses pontos reforçam a importância de um direcionamento que inicie na base, no currículo institucional da universidade pois, quando

isso não ocorre, a responsabilidade de trabalho com temas que são caros à formação e prática de professores que atuarão no ensino básico brasileiro recai sobre a iniciativa subversiva de profissionais isolados que trazem essas questões para suas aulas dentro das limitações estruturais da academia.

Depois de conversarmos sobre a formação de nossos coparticipantes, as próximas perguntas incluíram a prática docente dos mesmos. Nosso primeiro questionamento era como as questões raciais apareciam nos currículos das instituições onde eles trabalham. Indagados se existia uma exigência direta nos currículos para que se abordassem as questões étnico-raciais, os dois professores disseram que não. Como desdobramento desta pergunta, foi questionado se, mesmo com a ausência de citação direta nos currículos, existe alguma exigência ou proposta que partisse da direção ou coordenação. Para estas questões, os professores responderam que nunca foi proposto nada desse tipo por esses membros da comunidade escolar.

Essas respostas nos mostram como, apesar dos avanços conseguidos através das lutas do movimento negro e mesmo como a exigência que esse tema seja tratado a partir da aprovação da Lei 10.639/03, essa temática continua sendo ignorada nas escolas onde os coparticipantes atuam. Não seria leviano afirmar que, infelizmente, a realidade relatada é comum à maioria das escolas brasileiras. Apesar de a referida lei ter debutado no ano 2018 e caminhar para a maioria em 2021, ela continua sendo ignorada pelas instituições que insistem em manter uma estrutura eurocentrada, que não desvela desigualdades e apaga as colaborações e identidades afro-referenciadas dos currículos educacionais. Entendemos que a única explicação para que uma lei federal seja ignorada desta maneira é o racismo. Logo, assim como o racismo é socialmente naturalizado, a não efetivação da lei também passa por um processo de naturalização que mostra as engrenagens coloniais e racializadas que orientam os pensamentos ocidentais.

Após conversa sobre o currículo das instituições, a próxima questão indagou se abordavam as questões raciais em suas práticas:

“Sim, na verdade eu acabo muito fazendo algumas intervenções. Um frase que eu uso bastante diante de alguns comentários, eu paro a aula e falo, olha só, vamos lá: homofóbicos, racistas...é..gordofóbicos, machistas não passarão. Então vamos ver aqui que tem alguma coisa de errado.” (coparticipante 1)

“Não e isso é uma coisa que eu me culpo, porque realmente eu não consigo...ainda. Ainda, eu espero que eu consiga melhorar a minha prática porque são 50 minutos e aí eu tenho que seguir um livro, eu tenho aquele livro para seguir e preciso terminar até o final do ano. Eu fico com isso na cabeça

e não consigo fugir muito. Fico com isso na cabeça e realmente não consigo fugir muito...não consigo.” (*coparticipante 2*)

No primeiro relato, percebemos que o professor aborda o tema quando este aparece em conflitos vivenciados pelos alunos em sala de aula. Sabemos que atitudes motivadas por preconceitos são muito comuns no ambiente escolar. Mais que isso, entendemos que, além das consequências psicopedagógicas para os discentes, os conflitos gerados por esses comportamentos representam uma barreira para o desenvolvimento do trabalho dos professores dentro de suas disciplinas. Pela fala do coparticipante 1, percebemos sua percepção crítica não só sobre as questões raciais, mas sobre outras formas de preconceito e discriminação que penetram sua sala de aula. Mesmo reconhecendo essa criticidade, questionamos a importância que teria o desenvolvimento de um trabalho pragmático sobre essas questões para que ocorresse a diminuição desses conflitos.

Já a coparticipante privilegia a discussão sobre a estrutura escolar e como esta dificulta que sua prática se aproxime de uma “melhora”. Primeiramente, a professora fala do tempo que é dado ao espanhol nas escolas. No capítulo introdutório, tratamos sobre como a Lei 11.161/05, que coloca a língua espanhola com oferta obrigatória e matrícula facultativa no ensino médio, colaborou para que a oferta da disciplina crescesse nas escolas brasileiras. Entendemos que, assim como o racismo estrutural dificulta a aplicação da lei 10.639, a percepção preconceituosa e estereotipada construída no Brasil sobre a América Latina produz um distanciamento sociocultural entre nosso país e seus vizinhos do continente. Mesmo assim, a lei correspondeu um avanço e converte-se em uma ferramenta de luta para que associações de professores buscassem sua efetivação em diversas instâncias do ensino. Não podemos esquecer que com a aprovação da MPV 746/2016, que propõe a reforma dos currículos do ensino médio, o inglês passa a ser a única língua estrangeira obrigatória, eliminando esforços anteriores e ferindo os princípios de diversidade linguísticas trazidos pela LDB/96. Esse recente posicionamento governamental denuncia uma visão unilateral, colonial e horizontal no tratante à educação em nosso país.

Um outro ponto levantado pela professora diz respeito ao livro didático. O Livro didático deveria ser mais um instrumento, entre tantos outros, otimizador do trabalho docente. Ocorre que, em muitos casos, como o denunciado pela coparticipante, o livro didático se torna protagonista e é utilizado como um roteiro para as aulas. Nas esferas privadas de ensino básico, é comum a exigência por parte de direção, coordenação e até dos próprios pais que o professor use todo o livro didático. Miranda (2018) nos recorda que, no

Brasil, os temas anticoloniais são invisibilizados nos materiais didáticos, como também nos editoriais das grandes empresas midiáticas. Dada essa exigência e agravada pelo curto tempo dispensado à LE nos currículos, os professores se veem reféns desse instrumento e, se o livro, como na maioria dos casos, não traz assuntos que incitem discussões étnico-raciais, faltará ao professor espaço para inserir essas questões em sua aula.

A pergunta ainda trazia dois desdobramentos: a motivação que levava os professores a trabalharem com o tema e se eles poderiam relatar alguma experiência. A coparticipante 2, como tratado anteriormente, disse não trabalhar com a questão. Já o coparticipante 1 disse que a atitude dos alunos motivam intervenções que ele faz em sala de aula. Para ilustrar, ele relata um caso de um trabalho realizado com meme e que:

Dentre um que eles me trouxeram para me apresentar, tinha um que era uma brincadeira racista que era se alguém apagasse a luz, alguém não seria visto. Então não aceitei aquele, falei que teria que refazer e trouxe para que repensássemos aquilo. Esse momento foi muito mais individualizado com o grupo que estava lidando que necessariamente com a turma (coparticipante 1).

O professor relata um caso de racismo que aparece em uma atividade proposta em sala de aula. Mais uma vez, acreditamos que uma abordagem cotidiana sobre o assunto poderia ter evitado esse evento em classe. Vimos também que o professor aproveitou esse espaço para discutir o assunto apenas com o grupo que despendeu as agressões, deixando escapar uma oportunidade de um trabalho reflexivo maior que envolvesse todos os alunos.

Na sétima questão foi perguntado se conflitos gerados por preconceitos raciais apareciam em seus cotidianos como professores e qual era a postura deles e da escola sobre os mesmos.

“Existem muitas trocas de ofensas que para eles são naturais (...) principalmente envolvendo os negros, gays, gordos e...e basicamente isso. E outro também que eu vi e avisei à coordenação...é um rapaz negro, eu não sei necessariamente que fator que tá motivando, ele é constantemente zoado... constantemente deixado de lado em alguns momentos. Tanto que alguns meninos se recusaram a fazer um trabalho com ele. Acredito eu que não seja nesta questão do aspecto da cor, por mais que eles façam esse tipo de brincadeira, mas por uma questão comportamental do menino... eu não sei qual seria.” (coparticipante -1)

Na sua narrativa, o coparticipante levanta alguns tópicos importantes para nossa discussão. A primeira se refere à naturalização de colocações preconceituosas por parte

dos alunos. Sabemos que vivemos em uma sociedade que, em sua construção histórica, estabeleceu determinados padrões com base em estruturas racistas, machistas, sexistas e que os sujeitos que não se enquadram nestes padrões certamente sofrerão as consequências impostas por serem tratados como diferentes. Por mais que nosso trabalho esteja centrado nas questões raciais, é impossível, dentro de uma perspectiva decolonial e intercultural, ignorar as causas e consequências das discriminações que resultam na exclusão social, intelectual e física dos indivíduos pertencentes a grupos subalternizados. Pela fala do professor, percebemos como esses preconceitos ocorrem rotineiramente na sala de aula, e, como veremos a seguir, suas consequências.

O professor afirma que levou o assunto à coordenação e ainda desenvolve sobre como os outros alunos debochavam e excluíaam o colega negro. A exclusão do aluno negro das esferas de ensino básico e superior é tema de diversos trabalhos acadêmicos e mostra-se como uma das mais cruéis consequências do racismo, pois, sem reconhecer-se nas estruturas físicas e curriculares das escolas e ainda sendo vítima de preconceito, a sala de aula torna-se um lugar hostil, o que impulsiona que muitos alunos negros não avancem em suas caminhadas escolares. Cabe ressaltar que o professor entende que não seja necessariamente a questão racial que faz com que o aluno seja discriminado pelos colegas. Porém é necessário que pensemos sobre quantas vertentes e consequências do preconceito foram apagadas por discursos que isentavam o racismo de causador de tantos males sociais que presenciamos. Assim, um aluno pode desenvolver certos comportamentos até mesmo agressivos de defesa ao preconceito vivenciado dentro e fora da sala de aula e a influência das questões raciais, neste caso, não podem ser ignoradas.

A coparticipante 2 também traz um depoimento sobre uma experiência racista ocorrida na sua aula.

“Ah sim, aparece. Um que eu tive assim mais forte foi quando eu trabalhava ainda com educação infantil e eu estava dando aula e um aluninho falou assim: “ah, fica perto ô sua”...como é chamou ela mesmo? ... “sua linguíça preta”, falando para a outra coleguinha. Aquilo ali me subiu um sangue e eu falei assim: você falou o quê? Repete! aí expliquei tudo pra ele. Como que essa fala dele era agressiva. Ahhh é uma brincadeira, mas não é brincadeira. Para ela não é... pergunta se ela gostou. E aí, acho que a única situação por enquanto que eu realmente senti o quanto que doeu na menininha., o que eu pude fazer no momento, até por que eu não podia deixar a sala sozinha, foi pedir para que encaminhassem ele para a coordenação, era a única coisa que eu poderia fazer.” (coparticipante 2)

A professora relata uma agressão racista sofrida por uma aluna da educação infantil. Percebemos o quanto ela fica tocada pessoalmente pelas palavras de ataque à aluna. Mais uma vez, nota-se uma atitude localizada em quem praticou o ato e não foi relatado um desdobramento que se discutisse a questão étnico-racial a partir do ocorrido.

Os dois depoimentos apontam que os professores recorreram à coordenação para que auxiliasse na resolução dos conflitos. Isso nos leva a um outro tópico da questão sete, que trata de como a escola se posiciona na resolução desses conflitos. Em ambos os casos, os coparticipantes relatam não receberem um retorno ou perceberem uma atuação efetiva da correção e direção das escolas.

Como última questão, perguntamos sobre qual mudanças proporiam para abordagem dos temas relacionados à diversidade na formação do professor de espanhol. Sobre o coparticipante 1, traremos essas sugestões em duas partes, a primeira:

Isso me fez, na verdade foi um puxão de orelha para me lembrar e até mesmo colocar como elemento em sala de aula, por que, por mais que eu tenha debatido alguns temas, eu vi que deixei as culturas ameríndias de lado. (coparticipante 1)

Por esse depoimento, percebemos que a entrevista agregou um papel que não foi pensado anteriormente: que os coparticipantes, enquanto conversávamos, repensassem suas práticas docentes. O raro contato com as temáticas ameríndias na universidade, seguido pela ausência de cobrança do tema da diversidade étnico-social nos currículos escolares faz com que, somente em contato com a pesquisa, o professor se dê conta da necessidade de trabalho sobre essas temáticas em sala de aula. O professor também fala que poderia ter, na universidade, uma inserção maior da cultura indígena na visão dos próprios povos.

Como o professor se refere somente às questões indígenas, perguntamos se, sobre a questão negra, ele acha que seu trabalho é suficiente.

Sim, porém não muito. Eu cheguei a trabalhar a questão dos afroperuanos, principalmente o preconceito que eles sofrem no próprio Peru, dentro de um curso de língua espanhola, que era um curso mais voltado para parte comunicativa, então a gente trabalhava dentro de algumas temáticas. Agora, na sala de aula das escolas, como a gente trabalha pautado pelo livro didático, a gente às vezes acaba trabalhando dentro das temáticas que eles apresentam, ou seja, sobre saúde, sobre educação no trânsito...e os livros que eu peguei até hoje não trabalham sobre isso. (coparticipante 1)

Aqui, o autor fala que, num determinado espaço em que poderia trabalhar o ensino de língua espanhola baseado em temas geradores, foi levada à discussão a questão do preconceito através da vivência dos afro-peruanos. Ele relata que, na escola, não encontra essa abertura porque fica muito preso ao livro didático, assunto já abordado em nosso trabalho. Adicionamos que o professor afirma que o livro didático traz assuntos como saúde, educação no trânsito e que, até hoje, nenhum livro usado por ele nas escolas trouxe a temática racial em seus conteúdos. É gritante como um tema que traz tantos desdobramentos sociais de exclusão, ainda hoje, é ignorado nos livros que são utilizados nas escolas brasileiras. Como também já tratamos, a presença da diáspora negra na América Latina é extremamente significativa e, ao seguir a estrutura colonial e racista e ignorar esse fato, escolas, autores, universidades e editoras perdem uma grande oportunidade de trazerem as semelhanças de lutas dos povos afro-latinos para que, observando o outro e sua semelhança conosco, possamos trazer uma reflexão sobre o que é ser negro na sociedade brasileira.

A coparticipante 2, em resposta a estes questionamentos, fala da importância da valorização do que está próximo a nós e de como a universidade permitiu que abrisse seus horizontes para uma reflexão maior sobre as questões sociais.

Acho que o que eu falei, conhecer aqui, o que está perto da gente e valorizar isso. Vê que a gente não vive nesse mundinho ah todo mundo se ama, todo mundo se respeita, não. Acho que tem que abrir os olhos dos alunos a todo momento pra isso, e isso foi fundamental pra mim. Porque eu vivia num mundo do país das maravilhas. Indo para faculdade eu realmente tive um choque, que aí que eu vi. Então eu acho que, o que a Rural faz, ainda que eu tenha criticado algumas coisas, tá num caminho legal. É um caminho assim que eu não sei eu encontro em outras universidades. E conversando com alguns alunos, por exemplo, de outras universidades, eu vejo que não tem. Então eu acho que a Rural está num caminho legal, tá começando, assim, os professores que ali estão, tão fazendo um trabalho legal. Por mais que não sejam todos os professores, aqueles poucos que fazem, fazem com qualidade, de uma forma que consegue chegar no aluno. (coparticipante 2)

Percebemos como o debate na universidade, mesmo aparecendo em poucos e específicos momentos, trouxe uma diferença significativa na perspectiva da professora em encarar certas questões. Ela declara ainda que, apesar de achar que certos temas deveriam aparecer de forma mais significativa, a Rural tem uma atitude pioneira no tratamento dos temas étnico-raciais desenvolvidos neste trabalho.

Assim, esta primeira análise dos depoimentos de dois professores, ex-alunos na universidade em questão, nos mostra como o currículo eurocentrado atua como

perpetuador no apagamento das questões afro-latinas e todas as suas consequências na formação do docente de espanhol língua estrangeira. Dentre as inúmeras colaborações trazidas por essas entrevistas para este início de nosso trabalho, percebemos a importância dos fazeres subversivos de determinados docentes da universidade para que, mesmo com o apagamento de certas questões dentro do currículo, os graduandos tenham espaço para discutir e refletir sobre assuntos que farão parte de suas práticas como docentes do ensino básico. Desenvolvemos mais sobre essa colaboração essencial ao nosso trabalho no próximo capítulo.

5.3 Resistência ao currículo eurocentrado: um diálogo com professoras universitárias e suas pedagogias subversivas

Neste trabalho, buscamos identificar a ausência das questões étnico-raciais e afro-latinas no currículo de formação de professor de espanhol da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Metodologicamente, iniciamos nossa pesquisa propondo uma análise da ementa das disciplinas relacionadas à língua, cultura e literatura hispânicas dentro do currículo de Letras. Por concordarmos que existe uma dissimetria entre o currículo prescrito e o vivenciado, buscamos conversar com alunos que passaram pelo curso e que hoje atuam como professores de espanhol para, desta forma, identificar como as ausências de estudos afrocentrados na universidade influenciaram na prática docente dos ex-alunos. É justamente em diálogo com esses coparticipantes que surgem de forma recorrente os nomes de alguns professores que, mesmo orientados por um currículo já descrito aqui como eurocentrado, conseguem subverter o currículo prescrito e atuam com práticas que trazem para o centro das disciplinas discussões preocupadas em apresentarem uma perspectiva que dialogue com configurações étnicas e epistêmicas outras.

Apresentamos, neste capítulo uma discussão oriunda do diálogo com as três professoras que foram recorrentemente citadas por esses ex-alunos. O relato sobre suas práticas nos fará compreender que “*grietas*” essas docentes encontram na estrutura acadêmica que permitem fazer emergir práticas que combatam o olhar único e conduzam a uma percepção mais diversa do conhecimento. Como nas outras conversas com profissionais já apresentadas nesta tese, escolhemos trabalhar com a entrevista semiestruturada, com a diferença que essas três foram feitas de forma remota, pois

estávamos já assolados pela pandemia da Covid-19, o que não permitiu um contato direto com essas professoras. Desta forma, as conversas foram feitas de forma virtual, tendo sido registradas somente as vozes durante o encontro.

Assim também como nas outras entrevistas, escolhemos por, além de apresentar as questões que foram utilizadas, explicitar o porquê da escolha do autor por cada uma delas, especificando os objetivos e permitindo também emergir temas que não foram previamente pensados pelo autor, criando organicidade entre as questões e trabalho docente em suas práticas subversivas.

- 1- Como avalia sua formação na graduação sobre a diversidade epistemológica e discussão sobre relações raciais?

Nesta primeira pergunta, objetivamos introduzir a questão da diversidade epistemológica referindo-se à maneira como esta aparece na graduação das professoras entrevistadas. Assim, nos é caro com essa questão perceber se o caráter eurocêntrico dos referenciais utilizados no contexto universitário se confirma na graduação cursada por nossos coparticipantes e, conseqüentemente, traçar um paralelo com suas construções como profissionais docentes e suas práticas na universidade.

- 2- Como foram as experiências mais relevantes em cursos de formação continuada diferentes dos cursos lato e stricto sensu?
 - a. Foram oferecidos por algum vínculo no qual atuava como profissional de educação?
 - b. Recorda das temáticas mais frequentes nestes cursos?

Como trataríamos adiante sobre os cursos de pós-graduação lato e stricto sensu, buscamos com essa questão resgatar que experiências anteriores a estas etapas já apontavam alguma confinidade com a temática étnico-racial. Buscamos também perceber se esses cursos e temas foram oferecidos ou incentivados por alguma instituição educacional no qual estavam vinculados.

3- Quais foram os temas de suas pesquisas nos cursos de pós-graduação?

- a. A temática das relações étnico-raciais estava envolvida?
- b. Ela apareceu em alguma disciplina dos cursos?
- c. Como avalia essa presença ou ausência do tema na estrutura acadêmica e epistemológica dos programas que frequentou?

Já nesta pergunta focamos nas pesquisas de pós-graduação dos partícipes deste trabalho. Assim sendo, direcionamos a questão à temática racial não somente em suas pesquisas, mas às disciplinas cursadas em suas formações de mestrado e doutorado. Buscamos também tratar do impacto do oferecimento e negação deste tema em suas escolhas acadêmicas futuras e práticas pedagógicas.

4- Como inicia seu contato com as questões étnico-raciais?

- a. Experiências em atividades formais.
- b. Experiências em atividades não formais.

Apesar de esperar que o tema central desta questão já pudesse aparecer em respostas às anteriores, aqui exploramos diretamente sobre o contato das professoras com as questões étnico-raciais. Já cientes, segundo depoimentos dos ex-alunos apresentados nesta tese, que este tema aparece de forma recorrente em suas disciplinas, buscamos perceber por quais meios, formais ou não, as questões raciais assomam em suas vivências para serem depois transpostas para suas práxis como professoras universitárias.

5- O que entende como ativismo negro? Considera-se uma ativista?

- a. Início do ativismo.
- b. Participação em algum grupo?
- c. Esse ativismo influencia no seu fazer docente?

No caminhar dos questionamentos propostos pela entrevista, buscamos, na quinta questão, a compreensão das coparticipantes sobre ativismo (negro), resgatando suas

experiências como tal e, mais uma vez, aproximando essas vivências e percepções ao fazer docente de cada uma.

- 6- Qual sua motivação para abordar a temática das relações étnico-raciais em suas disciplinas da graduação?
- a. Encontrou algo nas orientações curriculares que motivou a abordagem deste tema?
 - b. Como se dá a escolha dos referenciais teóricos abordados em suas disciplinas?
 - c. Como insere o tema étnico-racial nos pontos a serem abordados em suas disciplinas?
 - d. Quais são suas principais fontes e referências para tratar sobre educação étnico-racial em sala de aula?

Esta questão se insere no cerne de nossa pesquisa, pois trata diretamente das motivações que levam essas professoras a inserirem a temática da diáspora africana em disciplinas que, como expusemos anteriormente, direcionam-se, no currículo prescrito, a uma concepção eurocêntrica do conhecimento. Desta maneira, nos é caro não somente contrastar o prescrito com a prática realizada, mas também resgatar as escolhas e aplicações de referenciais que dialoguem com as questões afro-latinas, assim como as ferramentas metodológicas que permitem a inserção destes temas em disciplinas que, a princípio, não trazem esse direcionamento explícito em suas considerações curriculares prescritas.

- 7- Relate algum tipo de resistência que encontrou ao colocar em prática essas questões em sala.
- a. Resistência por parte dos colegas de trabalho.
 - b. Resistência por parte dos alunos.

Baseados no racismo epistemológico e nas escolhas eurocêntricas recorrentes na academia e já exploradas neste trabalho, com esta questão buscamos identificar e analisar

que tipo e se resistências são encontradas por essas professoras tanto por parte dos colegas, como por parte dos alunos.

- 8- Em sua prática como professor da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, já apareceram conflitos em aula baseados em preconceito racial?
- a. Se não, como justifica isso?
 - b. Se sim, a que estratégias recorreu para intervir?

Nas questões direcionadas aos professores do ensino básico, tratamos sobre conflitos envolvendo a temática racial na sala de aula. Resgatamos esta discussão por meio da questão 8 com a intenção de analisar as motivações não só para a presença deste tipo de conflito, mas sua ausência na atual configuração das classes no ensino superior público.

A primeira questão nos permitiu adentrar mais no perfil das professoras entrevistadas, tratando do acesso à diversidade epistemológica e étnico-racial em sua formação na graduação.

A professora Rita fala de sua primeira graduação em Biblioteconomia e da sua opção de, por já falar inglês, cursar o mestrado nos Estados Unidos em Estudos Literários. Sobre a presença da diversidade epistemológica e racial em sua formação, a professora relata que:

(...) dentro da primeira graduação de Biblioteconomia bem objetivamente falando não houve qualquer disciplina que nem de longe tangenciasse a questão de olhares perspectivados em relação a identidades, digamos assim, múltiplas. Dentro da graduação que eu fiz, que foi final dos anos 70, eu não tive nenhum tipo de contato. Meu primeiríssimo contato foi realmente dentro dos Estados Unidos no começo dos anos 80. (Professora Rita)

No contato inicial sobre a pesquisa, quando questionada sobre sua cor, a professora respondeu que era branca no Brasil, de cor nos EUA, diferenciação esta que parte de sua relatada experiência no curso feito em Nova York. É naquele momento que a professora admite que muitas questões sobre a diversidade racial foram apresentadas para ela, principalmente através de um curso específico.

E foi dentro desse programa de mestrado, que na época... que época foi essa? Eu tô falando do começo dos anos 80, abertura dos anos 80, onde entre outras disciplinas, eu sei da que mais me impactou que foi a disciplina que era chamada na época de Black Literature, ou seja, Literatura Negra. E foi aí

realmente que, junto com a minha própria experiência de dois anos nos Estados Unidos me abriram, assim, inúmeras questões - eu acho que muito mais do que eu esperava encontrar na minha própria condição de estrangeira e de mulher. (Professora Rita)

Em outro trecho, a professora detalha mais como a experiência vivenciada nesta imersão estrangeira e dentro de uma configuração curricular que dava espaço para que se discutisse conhecimentos outros alterou sua percepção não só sobre literatura, mas sobre si mesma.

Ao chegar nos Estados Unidos, eu pude relativizar uma série de posições, né? Para uma jovem de 20 anos, que era à época a idade que eu tinha quando cheguei lá, eu pude relativizar uma série de posições, uma série de privilégios e não privilégios, digamos assim, que eu tinha a partir de como, na verdade, eu era olhada. Então, a minha experiência foi dupla lá, ela foi acadêmica, com foco exatamente nessa disciplina que eu te falei que foi de Black Literature, onde eu encontrei não só muitos estudantes negros norte-americanos, mas muitos estudantes que participavam da aula comigo, que eram de países africanos e eu latino-americana. Então a gente era na verdade, a gente constituía o caldeirão de estrangeiros onde esse estranhamento em relação àquele anglo-americano branco lançavam o olhar para gente. (Professora Rita)

Mais adiante, a professora fala que, no Brasil, em momento algum a questão negra foi tratada em seus estudos na graduação, que seus interesses pelos estudos de negritude surgiram e vieram como uma relativização da sua própria posição de mulher branca no Brasil a partir do momento que é tratada de forma completamente diferente em outro país.

O discurso da ausência das questões raciais na formação da graduação não é exclusivo desta primeira coparticipante. As duas próximas, mulheres negras e com formação em Letras em universidades brasileiras, relatam também a falta de uma abordagem dentro da graduação que privilegiasse o contato com discussões que levassem em conta a diversidade racial.

(...) essa pergunta é muito estranha pra mim, porque quando você pergunta como que foi esse viés na minha formação, esse viés não existiu. Nada, nenhuma referência. Dessa questão, nenhuma referência, inclusive a questão da diversidade era tratada no meu curso de graduação muito pensando numa questão diatópica, né? É importante trabalhar com os países cuja língua materna é o espanhol, mas era uma questão mesmo geográfica. Então vou trabalhar com os textos da Argentina, posso trabalhar com textos da Espanha, posso trabalhar com textos da Colômbia e só. (Professora Alessandra)

Eu fiz a minha graduação em Letras Português-Francês na PUC. Eu fui a última turma do curso de Português-Francês na PUC e na época em que eu estudei não havia nenhuma referência sobre relações raciais naquele momento no meu currículo. (Professora Fátima)

Percebemos pelos depoimentos que as duas professoras assumem a total exclusão de temas que priorizassem a diversidade étnico-racial em suas experiências na graduação. Isso nos ressalta o caráter eurocentrado dos currículos universitários, característica esta que comprovamos existir, em grande parte, também no currículo de formação em Letras Português/Espanhol/Literatura da UFRRJ.

Grosfoguel (2016) refere-se a Dussel (2005) aproximando o pensamento cartesiano do “penso, logo existo” do “conquisto, logo existo”, esse segundo ressaltando o ser imperial, o ser que desde 1492, com a expansão colonial e fundamenta a condição do primeiro, centralizou toda forma de conhecimento. Desta maneira:

Uma vez que os europeus conquistaram o mundo, assim o Deus do cristianismo se fez desejável como fundamento do conhecimento. Depois de conquistar o mundo, os homens europeus abraçaram as qualidades “divinas” que lhes davam um privilégio epistemológico sobre os demais. (GROSGOQUEL, 2016, p.31)

É baseada nesta percepção centrada e “idolátrica” que o pensamento acadêmico ocidentalizado se construiu, destacando determinados conhecimentos e autores, mas subalternizando relações epistemológicas outras e colocando o pensamento branco, hétero, masculino e europeu como única manifestação de conhecimento a ser reconhecida nos círculos acadêmicos.

O autor também relaciona esse epistemicídio ao genocídio dos povos negros e indígenas, ressaltando que nas Américas os africanos eram proibidos de pensar, rezar, praticar seus conhecimentos e suas cosmologias, um regime de racismo epistêmico que proibia a produção autônoma de conhecimento. Segundo Grosfoguel, essa inferiorização epistêmica foi o argumento crucial para proclamar uma inferioridade social biológica e colocar esses povos abaixo da linha da humanidade, pois “A ideia racista preponderante no século XVI era a de falta de inteligência dos negros, expressa no século XX como ‘os negros apresentam o mais baixo coeficiente de inteligência’ ”. (Grosfoguel, 2016, p.40).

Neste trabalho já reservamos espaço alguma vezes para discutir a subalternização do povo negro e de como historicamente justificativas biológicas foram usadas como forma de inferiorização física e intelectual dos descendentes dos povos africanos. Entendendo a importância do movimento negro como educador e cientes tanto da inserção como da discriminação que esses corpos negros sofrem quando passam a

transitar nos ambientes acadêmicos, faz-se compreender a dificuldade da circulação de conhecimentos que partam de parâmetros epistemológicos outros, procedentes da relação destes povos com o conhecimento a partir de uma perspectiva duramente renegada e que passou e passa constantemente por diversas tentativas de apagamento e não-credibilidade.

Entendemos que essa condição de verdade universal atua como pilar construtor do conhecimento acadêmico ocidental, tornando a universidade um espaço racista, sexista e hostil as diferenças. Assim:

As universidades ocidentalizadas, desde o início, internalizaram as estruturas racistas/sexistas criadas pelos quatro genocídios/epistemicídios do século XVI⁴⁵. Essas estruturas eurocêntricas de conhecimento se tornaram consensuais. Considera-se normal haver homens ocidentais de cinco países que produzem o cânone de todas as disciplinas daquela universidade. Não há escândalo nisso, é tudo um reflexo da naturalização das estruturas epistêmicas racistas/sexistas de conhecimento que imperam no mundo moderno colonial. (Grosfoguel, 2016, p.43)

Nas entrevistas desenvolvidas com nossas coparticipantes, percebemos que, de alguma maneira e tentando causar algum tipo de rompimento na estrutura colonial supracitada, as professoras compartilham algum tipo de interação que permite, em algum momento, que elas direcionem um olhar crítico à percepção acadêmica hegemônica apresentada. A professora Rita, já no início de seu relato, destaca como a experiência de viver nos EUA permitiu uma releitura de seu lugar e seus privilégios de mulher branca, principalmente pela forma que lida pelos demais colegas de universidade. Relata também que, depois de passar por um currículo na graduação no Brasil que ignorava quaisquer colaborações epistemológicas que privilegiassem a diversidade, tem a oportunidade no exterior, principalmente na disciplina de “literatura negra”, de repensar seu pertencimento como mulher brasileira e homogeneização do cânone acadêmico ao qual tinha tido contato até aquele momento.

A coparticipante Fátima, apesar de considerar a ausência de discursos de diversidade étnica em sua formação, relata o esforço de uma professora em inserir o

⁴⁵ Grosfoguel (2016, p.31) faz uma análise que interconecta os quatro epistemicídios que entende que ocorreram ao longo do século XVI: 1- contra os muçulmanos e judeus na conquista de Al-Andalus em nome da “pureza do sangue”; 2- contra os povos indígenas do continente americano, primeiro, e, depois dos aborígenes na Ásia; 3- contra africanos aprisionados em seu território e, posteriormente, escravizados no continente americano; 4- contra as mulheres que praticavam e transmitiam o conhecimento indoeuropeu na Europa, que foram queimadas vivas sob a acusação de bruxaria.

assunto em uma disciplina, mesmo que, por sua falta de experiência, não tenha identificado imediatamente uma aproximação com sua história pessoal e acadêmica.

(...) tinha uma professora que ficou um tempo – professora Pina Coco, da PUC-Rio – ela ficou um tempo e ela trabalhou com o Caribe, então ela trabalhava com aqueles teóricos da negritude na aula dela. Então foi algo que me chamou atenção, mas naquele primeiro momento, até pela minha pouca idade, ainda não tinha nenhum discurso racial naquele momento da universidade quando eu entrei. (Professora Fátima)

Destacamos que a professora admite que a abordagem epistemológica diferenciada da docente citada chamou sua atenção, mas que ela não carregava um discurso racial que a permitisse validar e interagir pragmaticamente com a diversidade epistemológica levantada. Mais adiante, quando tratarmos sobre o primeiro contato que as professoras consideram sobre relações raciais, nos aprofundaremos na forma como essa professora, moradora da zona norte e estudante de uma universidade de elite na Gávea, conseguia identificar-se, naquele momento, mais com os amigos brancos do que com os professores negros que apresentavam outras perspectivas de tratar não só o conhecimento, mas sua identidade.

Neuza Santos Souza (1993) problematiza a questão da identificação do negro trazendo a discussão que o figurino, em diversos matizes, é branco. Tratando a referência de exemplaridade imposta a ser seguida como aristocrata, branca, elitista e bem sucedida, além de rico, inteligente e poderoso, o branco sempre será o modelo a ser escolhido. É desta forma que, assim como relatado pela experiência da professora, mesmo diante da oportunidade de se deparar com um indivíduo negro dentro de uma instituição acadêmica e que este traga à tona formas de conhecimentos outras, isso não necessariamente fará que o sujeito negro se identifique e absorva de forma imediata as colaborações possíveis advindas desta interação, pois ainda estará preso a um ideal que, como destaca Neuza Santos, atende ao figurino branco. Fanon (2008) disserta sobre essa dificuldade de “libertação” do negro quando afirma que:

O negro é um homem negro, isto quer dizer que, devido a uma série de aberrações afetivas, ele se estabeleceu no seio de um universo de onde será preciso retirá-lo.

O problema é muito importante. Pretendemos, nada mais nada menos, liberar o homem de cor de si próprio. Avançaremos lentamente, pois existem dois campos: o branco e o negro (FANON, 2008, p. 26)

Percebemos como o autor destaca a necessidade de retirar o homem negro de um universo criado por uma série de aberrações afetivas. Não é o objetivo deste trabalho

traçar uma análise identitária ou psicológica dos participantes, mas é relevante, mediante as declarações da professora entrevistada, relacionar como a construção de aproximação com uma identidade embranquecida resulta numa dificuldade de identificação com pessoas e sujeitos que não estejam dentro do perfil tratado como ideal, ou seja, dentro do modelo branco de comportamento e conhecimento. Entendemos, como desenvolveremos mais adiante, que essa sensação de liberdade de si própria aparece no discurso das duas professoras negras quando estas já possuem experiência suficiente não só para entender, mas para desenvolver perspectivas pessoais e educacionais diferentes das que lhes foram impostas através dos sistemas coloniais inerentes às instituições nas quais circularam.

A professora Alessandra traz em seu relato que a diversidade étnica em sua formação na graduação apareceu somente na figura de línguas e literatura que trabalhassem com a questão indígena, como destaca nos trechos da entrevista a seguir.

Na graduação só a questão indígena. Só a questão indígena e mesmo assim a questão indígena não dentro de uma perspectiva de construção de identidade não. Numa perspectiva linguística, sabe? Muito ainda voltada pra a questão dos estudos da língua em si. A gente tinha algumas disciplinas de “Literatura Hispânica”, de “Cultura Hispânica” e aí esse tema, a questão indígena era colocada, assim, algumas produções e tudo mais, mas dentro de uma dimensão que eu até considero hoje multicultural. (Professora Alessandra)

A professora também relata que somente no final da graduação foi ter contato com essa diversidade cultural através do esforço de uma docente do curso.

Eu fiquei maravilhada quando descobri que na Colômbia eram 66 línguas indígenas. “Meu Deus, como assim? 66 línguas, não são 66 dialetos”, né? Então assim, isso foi muito legal. E foi com ela, foi a partir dela. Problema que já estava no oitavo período e aí já estava com o pé fora. (Professora Alessandra)

Já relatamos nesta pesquisa como a América Latina encontra-se em lugar de subalternidade epistêmica no currículo prescrito de espanhol. As entrevistas com professores formados pela instituição nos mostram que, apesar da presença de fazeres que subvertem esse currículo, é comum que os referenciais linguísticos e literários se aproximem de uma percepção ibérica sobre o idioma e sua literatura. A professora Alessandra é convidada a participar de nossa pesquisa justamente por ser apontada pelos ex-alunos entrevistados como uma professora que recorrentemente utiliza-se de um fazer diferenciado e diversificado em suas aulas de língua espanhola. Porém, detendo-nos ao questionamento levado por essa primeira pergunta, a professora diz que, em sua experiência como aluna da graduação, o máximo de diversidade sobre a AL era direcionado à influência indígena, influência esta que foi apresentada somente no final do

seu curso de Letras. As questões relacionadas à afro-latinidade foram nulas, ignorando uma imensa parte de sujeitos e culturas da diáspora africana que têm influência incomensurável na formação cultural dos países da AL e Caribe. Esta ausência de discussão resultou numa prática eurocentrada e distante de qualquer referencial negro pela professora durante um bom tempo de sua docência, como veremos mais adiante.

Quando tratamos da segunda questão, que se refere à formação continuada diferente dos cursos lato e stricto sensu, as professoras tomam caminhos distintos nas respostas. A professora Rita retoma de imediato sua experiência no já citado mestrado no exterior, pois iniciou os estudos neste programa muito jovem, não fazendo menção direta a outras experiências diferentes desta. Já a professora Alessandra relata suas experiências como participante e proponente em cursos de formação continuada.

Então os cursos tinham essas temáticas, ou temáticas culturais, muitas temáticas voltadas pra formação de leitores, algumas de questão discursiva ou gramatical e sempre tinha um debate, uma reflexão política sobre a posição do espanhol, essa reflexão sobre essa formação do professor de espanhol e como que isso estava sendo engendrado politicamente. (Professora Alessandra)

A professora valoriza a atuação e colaboração que teve com pares docentes de língua espanhola, assim como destaca a preocupação com as questões linguísticas, políticas e culturais em relação à língua nas discussões propostas, principalmente, na Associação de Professores de Espanhol do Estado do Rio de Janeiro (APEERJ). Já retratamos neste trabalho a importância das associações de professores de espanhol distribuídas por todo país para a manutenção da oferta da língua espanhola nas escolas públicas e privadas. São elas vias de discussão e responsáveis pela oficialização do espanhol sobre forma da Lei 11.161/05, além de estruturarem resistências para que se mantenha o ensino de E/LE nas escolas, mesmo depois de revogação da supracitada lei. Porém, concernente com o não aparecimento no currículo analisado nesta tese, a temática da diáspora negra na AL e Caribe, segundo a professora, não surgia nestes cursos, pois, quando perguntamos diretamente sobre isso, a resposta da professora foi “Nada, zero”. Já a professora Fátima se refere mais a suas experiências como docente em diversos espaços, acadêmicos ou não, que discutissem a questão da negritude.

A questão 3 tratou sobre presença da temática racial em seus cursos de mestrado e doutorado. A professora Rita destaca mais uma vez que sua experiência com as questões raciais se inicia precocemente, pois o mestrado oferecia disciplinas que discutiam diretamente a temática da diversidade. A professora faz uma diferenciação entre o

panorama do estudo de literatura no Brasil no início de sua formação e na época de seu ingresso do doutorado.

No final dos anos 90, quando eu ingresso no Doutorado exatamente em 2001 e quando essa prática, na verdade, voltada realmente pra identidades que são de minorias já tinham ganhado um outro vulto não só nos Estados Unidos, mas no Brasil também. (professora Rita)

A professora fala sobre o tema de sua tese, que compara a brasilidade questionada num grande clássico brasileiro com filmes contemporâneos, retratando identidades das “minorias” nas obras analisadas. Já a professora Alessandra explicita que seus trabalhos de mestrado e doutorado em nada se aproximavam da questão racial, diferentemente da professora Fátima, que foi fazer seu mestrado em um Centro de Estudos Africanos fora do Brasil, trabalhando com literatura de autoria negra afro-americana.

Sobre a presença de disciplinas que tratassem sobre a questão racial em seus cursos de mestrado e doutorado, a professora Alessandra afirma que não, nenhuma disciplina tratou deste tema nestes âmbitos de sua formação. Além da já descrita experiência da professora Rita com a temática em sua formação fora do país, a entrevistada se refere a um curso específico em seu doutorado na UERJ que a fez retomar disciplinas cursadas no mestrado supracitado há vinte anos.

Tem um curso com a professora⁴⁶, que é professora agora aposentada da UERJ e que trata, por exemplo, de feminismos, né? Então feminismos dentro das literaturas de língua inglesa. Esses feminismos, no plural, eles vão questionar, inclusive, o próprio feminismo único e branco, que dentro de sua própria história do feminismo, por exemplo, já é perspectivado em feminismos étnicos, em feminismos de várias nacionalidades, em feminismos latino-americanos, em feminismos... enfim, africanos e vai por aí afora. Então esse curso, por exemplo, me foi muito caro porque me fez retomar, inclusive, muitas das disciplinas que eu tinha feito nos Estados Unidos há mais de 20 anos antes, no Mestrado que eu fiz lá no começo da década de 80. (Professora Rita)

Já a professora Fátima faz a seguinte declaração sobre o tema:

(...)na UERJ, no meu Doutorado, não tive nenhuma disciplina específica sobre relações raciais e literatura. Eu tinha um professor que pinçava um texto e dava, mas como algo que a Bell Hooks fala muito, né? A gente é objetificado em várias escalas, porque o cara escolhe um autor negro, mas todo o marco teórico pra ler esse autor negro são teóricos brancos. Então, quer dizer, você

⁴⁶ O nome da docente foi omitido como forma de preservação da identidade da coparticipante da pesquisa.

*é duplamente, triplamente objetificada nessa história o tempo todo.
(Professora Fátima)*

Pelos trechos destacados, verificamos que duas das professoras entendem que a temática racial esteve presente em disciplinas de seus cursos de formação, mas entregam vistas diferentes sobre a abordagem. Enquanto a primeira reconhece a diversidade versada através do feminismo, inclusive o feminismo negro e africano, a outra pronuncia que o tema era “pinçado”, além de tratar da objetificação do negro e da epistemologia eurocentrada usada para a análise das obras produzidas de autoras e autores negros. Mostra-se relevante destacar que o fato de uma professora ser negra e a outra branca pode estar relacionado e a diferença da forma de reconhecer a abordagem. Assim, essa questão de “objetificação” pode emergir da posição de uma mulher negra na academia que consegue distinguir, caso assim seja, o que seria autenticamente uma abordagem dos temas relacionados à diáspora literária negra ou simplesmente uma citação dos mesmos.

Não estamos aqui fazendo papel de julgadores da existência de uma forma correta ou não de se abordar o tema, mas nos chama a atenção como a professora Fátima problematiza a forma como os autores negros são apresentados no curso de literatura. Além disso, concordamos que abordar e analisar as temáticas afro-diaspóricas e subalternas por uma perspectiva que não seja eurocêntrica representa um desafio a ser enfrentado pelos profissionais. Para isso, é necessário que se validem epistemologias outras, que haja reconhecimento e valorização dos estudos oriundos do sul, não os subalternizando ou os colocando como inferiores a autores e referenciais europeus. Ressaltamos que essa resistência ainda é latente em muitos acadêmicos e que epistemologias e metodologias que não venham a concernir com o pensamento colonial, moderno, europeu são muitas vezes rejeitadas por pares dentro das universidades.

Alguns pontos sobrevividos através da questão 3 merecem contornos mais diligentes. Primeiramente, a professora Fátima relata que sua primeira experiência de doutoramento não foi concluída, pois o custo de sair do Estado e ainda pagar um programa de pós-graduação *stricto sensu* não coube em seu orçamento familiar. Destacamos a justificativa da docente em buscar orientação em uma instituição mais distante.

E aí, voltando para o ponto do currículo, na Letras não me aceitavam, porque o curso de Letras é absolutamente canônico, ele não concebia que eu fosse trabalhar com oralidade. Eu tinha que ter uma obra primeira pra poder fazer as coisas. E aí, me indicaram conversar com uma professora de São Paulo⁴⁷. Ela é (...) uma mulher branca que trabalha com relações raciais,

⁴⁷ Nomes de pessoas e instituições algumas vezes foram omitidos para preservar a identidade dos nossos coparticipantes.

principalmente religiosidade, e ela trabalhava com memórias de famílias negras. (Professora Fátima)

A intenção de trabalhar oralidade, ou seja, fugir dos modelos de pesquisa e produção literárias chancelados pelo modelo acadêmico orientado por uma condução colonial, fez com que a professora fosse buscar outros espaços, na verdade o único na qual identificou a possibilidade de desenvolver sua pesquisa, fora do estado. Palermo (2014, p.97) assegura que pensar literatura a partir de outro lugar é buscar caminhos para a decolonialidade, dando validade a outros códigos como a oralidade e entendendo que se trata de uma forma de expressão entre outras “cuja manipulação da linguagem facilita sua maior penetração, molda os imaginários e produz subjetividades⁴⁸”.

É recorrente na fala das professoras a questão do quão canônico é o currículo de Letras, principalmente nas duas professoras que se dedicam às disciplinas literárias, como verificamos nos trechos a seguir.

A literatura, quando eu saí do Brasil era uma literatura muito mais conservadora no sentido da letra. Inclusive uma das razões de eu ter saído era porque eu queria fazer estudos cinematográficos e não havia aqui na época. A gente estava ainda num processo muito fechado, num regime muito fechado em decorrência da ditadura civil-militar e quando eu voltei, quando eu retomei o Doutorado as questões já eram outras. A literatura, por exemplo, ela já tinha deixado, já tinha perdido essa característica de beletrismo e já estava bastante imiscuída com procedimentos que eram, digamos assim, antropológicos, etnográficos, culturalistas mesmo voltados para essa questão de identidades e cultura. (Professora Rita)

A professora relata uma diferença da abordagem sobre a literatura no país na época que saiu para estudar no exterior e agora, ressaltando que, atualmente, aspectos antropológicos e culturalistas são mais aceitos dentro do espaço acadêmico-literário. Já a professora Fátima mostra uma opinião diferente, pois acredita que este tipo de abordagem ainda é alvo de resistência, destacando conflitos que encontrou dentro do próprio departamento sobre o assunto.

Os colegas, eu tenho um professor diretamente que insiste nas reuniões em falar que o curso de Letras não é um curso de Sociologia. Ele é frequentemente para falar sobre isso. Eu vejo por parte de uma colega de literatura, que eu gosto muito, que trabalha a questão racial, mas só com teóricos brancos. Ela já falou mais de uma vez que hoje em dia a grande questão nos cursos de Letras é que eles estão com um reducionismo, porque agora é sociologia da literatura que as pessoas estão fazendo. (Professora Fátima)

⁴⁸ Tradução livre do autor.

A professora demonstra aqui a resistência que existe por parte de alguns pares em reconhecer um trabalho com literatura que aborde questões étnico-sociais, denunciando um reducionismo sobre a abrangência da disciplina. Miranda e Passos (2011) expressam que a literatura é vista como um veículo conformador de ideias e que refletirá a Aventura Colonial Europeia com maior eficácia. Citando Said, as autoras recordam que

A ideia imperial foi construída antes mesmo da França e da Inglaterra se lançarem às conquistas territoriais no século XIX e esta ideologia revela que a literatura foi um dos veículos importantes para a preservação nos séculos XVIII e XIX, presumindo submissão dos povos conquistados e relegando-os a um papel meramente secundário nas narrativas que aparecem apenas para emoldurar efeitos dos personagens centrais: sempre europeus e brancos. (MIRANDA E PASSOS, 2011, p.2)

Ressaltamos que essa perspectiva, apesar dos avanços obtidos com o surgimento de novas referências e interpelações, continua presente e circulando como modelo a ser seguido, quando não imposto, por propostas curriculares dos cursos dedicados às letras. O diálogo com a professora Fátima atesta esse embate constante que tenta ascender referências outras dentro do curso de Letras da UFRRJ.

Em outro momento, a professora profere sobre uma entrevista de seleção para a universidade na qual foi questionada sobre literatura universal e apresenta a seguinte resposta:

Bom, a começar que África não passa pela universalidade. Os países africanos não estão dentro do marco do que é universal e o próprio Brasil também não está no marco do que é universal. A universalidade ela está centrada ainda na Europa, Estados Unidos, e tal. Quando muito desce pro Borges, na Argentina ou vai pro Octavio Paz lá no México. (Professora Fátima)

O discurso de resistência da professora ao modelo canônico se faz novamente presente. O entendimento do que é universal está centrado no modelo europeu, não perpassado pelas múltiplas realidades, acadêmicas ou não, que advêm dos povos colonizados. Palermo (2014) avulta sobre como a universalidade impõe valores locais como única verdade de origem, perpetuando a lógica do poder imperial e colonial. Sobre a literatura a professora declara que “Teles Cânones - construídos por las culturas centrales y tenidos como modelos a imitar-han cerrado toda possibilidade de reconocimiento de las expresiones circulantes por fora ellos” (PALERMO, 2014, p.97). Para a pesquisadora, há sempre a estrutura baseada das correntes, escolas literárias e

movimentos estéticos, concluindo que tais modelos sempre chegaram produzindo assincronias e disfuncionalidades. Entendemos que essa imposição de formas metodológicas e epistêmicas de pensar a literatura se manifesta como mais uma das engrenagens que fazem funcionar a máquina colonial, subalternizando histórias que são definidas como não “merecedoras” de serem contadas ou relatando-as através de um cenário que se propõe a manter em lugar inferior produções e vivências dos colonizados ou, como relatam Miranda e Passos (2011), mantendo relações de poder que refletem a imagem que querem fixar destes grupos de indivíduos.

As coparticipantes apresentam relatos bem diferentes acerca do contato com as questões raciais, tema da pergunta quatro do roteiro de entrevista. A professora Rita aponta novamente a vivência experienciada no exterior como marcante no tocante a esse contato, pois não teve oportunidade de discussão sobre este tema aqui no Brasil.

Essa ida aos Estados Unidos, a vivência na academia e no próprio país foram um divisor de água, assim, memorável na minha vida como um todo, além evidentemente da minha vida acadêmica. Então, o meu primeiro contato com questões étnico-raciais, seja na perspectiva da experiência de vida, seja na perspectiva da vida acadêmica, sem dúvida alguma foi no começo dos anos 80, eu diria especificamente final de 1979, que foi quando eu fui. (Professora Rita)

Não balizados somente no trecho, mas na ênfase dada pela professora às experiências no mestrado durante toda a entrevista, é percebido o quanto esse momento oportunizou um reconhecimento da diversidade e segue sendo usado como referência para a construção de sua prática diferenciada, que foi apontada pelos ex-alunos coparticipantes desta pesquisa.

A professora Alessandra relata que não abordava essa temática de forma direta em seu trabalho. Manifesta ainda que, somente quando chega como professora à Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro começa a ouvir falar sobre colegas e associações, dentro da própria universidade, que trabalhavam sobre a questão do negro⁴⁹.

Eu não entendia nada, eu não sabia nada do movimento negro eu era oca, eu era a pessoa que vivia o mito da história única e que veio com a leitura do Gilberto Freyre. Não tenho vergonha nenhuma de dizer isso Eu vim com a leitura de Gilberto Freyre, eu cheguei na Rural com essa leitura. Pode ser culpa minha? Pode ser também, mas se em algum momento esse tema tivesse

⁴⁹ A professora cita o LEAFRO (Laboratório de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas) como uma das primeiras referências que tem dentro da universidade de espaço onde se trava diretamente sobre as questões étnico-raciais na UFRRJ e destaca a importância do diálogo com o laboratório como uma das formas de compreender seu papel como professora negra na instituição.

sido alimentado na universidade eu acho que eu ia ter uma outra... aí seria uma escolha, né? E não foi escolha. Então a Rural foi assim. E aí no início foi esse estranhamento, foi um estranhamento sério. (Professora Alessandra)

É notável como a professora remete somente à chegada à universidade (e a oportunidade de saber sobre trabalhos específicos realizados da instituição) a sua busca por tentar entender a questão racial por outros parâmetros ao ponto de, mais tarde, introduzir essas discussões em suas disciplinas. A professora, uma mulher negra, admite ter vergonha disto e cita a ausência deste debate nos momentos de formação que a levaram àquele espaço e que uma abordagem que trouxesse uma discussão menos eurocentrada em sua graduação ou experiências posteriores, poderia tê-la direcionado mais cedo a se entender como mulher e professora negra. Grosfoguel (2016) descreve que as universidades ocidentalizadas internalizaram as estruturas racistas e sexistas oriundas dos genocídios/epistemicídios do século XVI. O autor completa que essas estruturas se tornaram consensuais, destacando que não há um escândalo com esse sistema, mas sim uma naturalização do mesmo⁵⁰. É neste bojo que a professora, como muitos outros profissionais de áreas diversas, passa pela graduação, mestrado e doutorado, além de cursos outros, sem ter contato com nenhuma referência direta sobre a questão racial. Assim como para muitos outros e estudantes profissionais, essa ausência em momento algum causa estranhamento, mesmo a professora sendo uma mulher negra. A forma de dominação branca não só epistêmica, mas que perpassa por toda a estrutura da universidade, está tão arraigada que não permite que os sujeitos envolvidos naquele sistema, independente do seu pertencimento étnico, deixem eclodir qualquer sensação de estranheza pela exclusão das experiências de conhecimentos provenientes das mulheres e homens descendentes de povos historicamente e racialmente subalternizados. Em verdade, temos consciência que encontros e oportunidades de desenvolvimento crítico, como apresentamos nesta tese, conseguem romper esse muro colonial e permitem brotar nas gretas sujeitos e práticas de resistência. Porém esse processo ocorre muitas vezes de forma dolorosa, como verificamos no trecho a seguir.

Então, na Rural eu tive um embate muito sério. Eu cheguei na Rural bege. Bege porque eu só usava roupa branca, bege e preta. Meu cabelo alisadíssimo. Alisadíssimo! Ou verde escuro, eu estava sempre assim, eu não tinha uma roupa colorida. Nada, assim, era tudo... e fui há muito tempo também católica, acompanhei 28 anos da igreja católica e também uma perspectiva que tinha,

⁵⁰ O autor destaca que se considera normal haver homens ocidentais de cinco países (Itália, França, Inglaterra, Alemanha e Estados Unidos) produzindo cânones para todas as disciplinas da universidade.

já um pouco no final, que era uma perspectiva carismática, que até se assemelha um pouco com essa questão dessas outras ondas neopentecostais, né? Então eu cheguei muito colonizada na Rural, mas eu sempre gostei muito de aprender. (Professora Alessandra)

Pela exposição da coparticipante, nota-se com nitidez sua tentativa de aproximar-se do ideal estético branco e isto avulta o diálogo com alguns intelectuais sobre o tema. Menezes (2011) comenta que a população negra tende a negligenciar suas tradições em prol de um embranquecimento que lhe foi imposto como ideal de realização, como se este fosse o único modo de ter dignidade. Neuza Santos (1983) nos fala que o racismo esconde seu verdadeiro rosto pela repressão ou persuasão que leva o sujeito negro a desejar, projetar e invejar um futuro identificatório ontogênico sobre seu corpo e sua história étnica e pessoal. Segundo a autora, “o negro, no desejo de embranquecer, deseja, nada mais nada menos, que sua própria extinção (SANTOS, 1983, p.05). Fanon (2008) destaca que:

Depois que tivemos de enfrentar o olhar branco. Um peso inusitado nos oprimiu. O mundo verdadeiro invadia o nosso pedaço. No mundo branco, o homem de cor encontra dificuldades na elaboração do seu esquema corporal. O conhecimento do corpo é unicamente uma atividade de negação. (FANON, 2008, p. 104)

Durante a interação da entrevista, percebemos que a professora avista essa condição de embranquecimento pela qual passou durante toda sua formação escolar, acadêmica e social. A oportunidade de conviver em um espaço por onde circulavam discursos de resistência que se inseriam em práticas sociais e pedagógicas que protagonizavam os corpos e conhecimentos negros fizeram com que ela assumisse outras características estéticas, acadêmicas e pedagógicas. Gomes (2017) identifica no movimento negro um mecanismo de organização política e pressão social, funcionando como mediador entre a comunidade negra, Estado, sociedade, escola básica e universidade. Personagens e organizações ligadas ao movimento negro foram imprescindíveis para despertar questionamentos que culminaram em mudanças identitárias ressaltadas pela professora, pois:

A discussão sobre regulação e emancipação do corpo negro diz respeito a processos, vivências e saberes produzidos coletivamente. Isso não significa que estamos descartando o negro enquanto identidade pessoal, subjetividade, desejo e individualidade. Há aqui o entendimento de que assim como somos “um corpo no mundo”, somos sujeitos históricos e corpóreos no mundo. A

identidade se constrói de forma coletiva, por mais que se anuncie de forma individual⁵¹. (Gomes, 2017, p.94)

A professora Nilma adiciona uma distinção entre o corpo regulado, estereotipado por um conjunto de representações com ideais corporais de beleza brancos e o corpo emancipado, pautado na construção política e estética da beleza negra, enunciando traços como cabelos e roupas que transmitem uma ancestralidade africana ressignificada e recriada no Brasil.

Entendemos que essa identificação não acontece de forma imediata e parte de uma desconstrução da identidade colonizada embranquecida socialmente para a formação de um sujeito ciente da história e da construção e luta de seus antepassados, assumindo a responsabilidade de propor uma modificação dessa estrutura racista nos espaços onde atua, como identificamos nos discursos das professoras universitárias negras elencadas nesta tese. Concordamos com Gomes (2017) e entendemos, a partir do diálogo com coparticipantes, que a coletividade, o contato com outros e outras, engendrados com seu pertencimento étnico e responsabilidade na luta contra o racismo, constitui uma ferramenta essencial para a libertação do corpo negro das amarras coloniais.

Ainda tratando sobre o relato da professora Alessandra para este trabalho, há um determinado momento dentro da mesma questão em que ela afirma que, ao receber um convite para colaborar com uma publicação internacional que se relacionava com sua área de atuação e sua identidade negra, não se sentiu capaz e foi buscar auxílio com uma colega professora negra que a encorajou a assumir a demanda.

Em 2012, o governo da Espanha faz um trabalho (...) aí eles queriam uma professora negra pra falar do ensino de espanhol da Costa do Marfim. E aí foram propor a professoras negras nas Universidades Federais e só eram três na época (...) e eles escolheram o meu currículo. E aí – eu me lembro como se fosse hoje – eu entrei na sala da Fátima desesperada: “Fátima, olha só, eu posso falar do ensino de espanhol, mas eu não tenho nada, eu não tenho absolutamente nenhuma referência, então eu vou passar essa passagem pra você.” “Não, quem vai é você. Você que foi chamada, foi seu currículo que foi escolhido. Então quem vai é você. Então você vai fazer o seguinte: você vai ler essa autora aqui Lino Gomes e começa a ler o trabalho dela aí. E aí eu conheci a Nilma, aí eu conheci a Walsh. Só que a Walsh eu descobri trabalhando porque a Nilma Lino Gomes fala de descolonização de mentes e em algum dos textos ela cita a Walsh. (Professora Alessandra)

⁵¹ Grifos nossos.

Primeiramente, identificamos mais uma vez a importância do coletivo, do contato com o outro para que se perceba enquanto sujeito negro e se assumam a(s) responsabilidade(s) que atravessa(m) esse pertencimento, principalmente dentro de uma instituição de formação. Ao mesmo tempo, discutimos como a questão da autoestima dos negros e negras é corroída pelo processo de colonização e inferiorização de corpos e saberes. Romão (2001) trata deste tema e relaciona autoestima à história de vida social, individual e coletiva, atentando para o fato que não introduzir o assunto na sua dimensão histórica, no caso do negro, pode levar à crença de que a baixa autoestima é inerente à sua personalidade humana e psíquica. A autora destaca que este comportamento é aprendido e resulta das relações sociais e históricas. Desta forma, todo o caminho relatado pela professora demonstra inúmeras experiências que a direcionaram não só a um embranquecimento na tentativa de apagar suas características e consciência sobre a realidade étnico-racial pela qual era envolta e à qual pertence, mas como isso influenciou em suas escolhas pessoais, estéticas e acadêmicas. No seguimento da questão levantada, a professora demonstra orgulho do trabalho originado a partir das experiências racistas vivenciadas e ressalta a importância desta experiência para concretizar ainda mais seu pertencimento e prática alinhados com a resistência negra na universidade.

A coparticipante Fátima menciona que seu primeiro contato com essas questões começou ainda na universidade num curso de música popular brasileira e literatura no qual, através da inserção e análise de obras de Gilberto Gil e de samba, as primeiras reflexões mais contundentes sobre raça começavam a aparecer. Cabe destacar que a professora localiza sua postura crítica e seu posicionamento como mulher negra, pois possui uma mãe negra, escolarizada, que cursou universidade e mestrado. Ela entende isso como um diferencial, pois uma organização familiar como esta serve, nas palavras da professora, “como uma bússola, um farol para orientar várias coisas para a gente”. A entrevistada enfatiza que, paralelamente à disciplina de música brasileira e literatura cursada na universidade, o envolvimento com um movimento estudantil suleado pela crítica à ausência de debates das questões raciais foi outro aspecto elementar para o desenvolvimento de sua consciência racial.

Só que, paralelo a isso, no ano de 1991 para 92, assim que eu entrei na Universidade, eu tive contato com o CENUN, que era um coletivo de estudantes negros que estava se organizando aqui no Rio de Janeiro pra discutir a ausência do debate das questões raciais dentro da UNE. (Professora Fátima)

Mais uma vez, percebemos o quanto o envolvimento no coletivo e o contato com pares que dividem experiências semelhantes e estão envolvidos na construção de meios de resistência racial se fazem importantes no desenvolvimento da identidade dos homens e mulheres negras. A coparticipante acrescenta que durante sua experiência na universidade constantemente era abordada por uma professora negra que questionava sobre sua condição dentro da instituição.

E lá na PUC tinha uma professora que pra mim no início, ela não era minha professora, mas era um misto de pânico e terror, assim, porque eu vinha meio playboyzinha de Jacarepaguá pra estudar na PUC, na Gávea. Quase achando que eu era uma delas ali, né, bem tornar-se negro, que a pessoa não via onde estava, perdida ali no meio da história. E essa professora sempre me perguntava: “vem cá, garota, tá com bolsa? Tá fazendo que curso?” Toda vez que ela se aproximava do pátio eu ficava em pânico. (Professora Fátima)

A questão do pertencimento e da construção da identidade negra numa estrutura colonial mais uma vez retorna e se destaca nas nossas discussões. Diferentemente da professora Alessandra, a professora Fátima tem a oportunidade de, já na graduação, redefinir e afrocentralizar seus processos de identificação e conhecimento. Porém, Fátima revela o desconforto com as intervenções da professora negra, fazendo emergir sentimentos de “pânico” e “terror” porque confrontava a imagem de pertencimento àquele espaço que, como aluna de uma universidade de elite, ela já tinha construído. A questão de pertencimento e identificação da professora com o ambiente branco da universidade nos remete a Fanon (2008, p33), quando o autor sobrepuja que o negro tem duas dimensões, uma com seu semelhante e outra com o branco. Desta forma, “*Um negro comporta-se diferentemente com o branco e com outro negro. Não há dúvidas de que esta cissiparidade é uma diferença direta da aventura colonial*” (ibid.).

Em continuidade, a professora destaca que o mesmo movimento estudantil permitiu que ela estreitasse seus contatos com a professora e que este fato tenha transmutado completamente suas impressões, retirando a professora do lugar de medo e inserindo-a num lugar de exemplaridade e parceria.

“Bom já que você é da PUC, leva esse material para Lélia, porque aí ela vai poder apoiar vocês, vai ajudar”. Aí eu falei: “Lélia?”. “É. Lélia Gonzalez, professora lá da PUC. Leva as coisas pra ela te ajudar”. Aí eu fiquei pensando “será que é aquela mulher que tá sempre, na minha leitura inicial, me constringendo na frente dos outros?”. E aí eu fui ver que era ela. E aí quando eu bati na porta da sala dela para levar o livro, que ela abriu a porta e me viu, ela falou: “Demorou, hein. Demorou a entender”. (Professora Fátima)

No livro *O pensamento de/por mulheres negras* (2018), a professora Joselina da Silva organizou uma série de artigos produzidos por pesquisadoras e ativistas negras. Dentre eles citamos o texto “O sonho não acabou: o pensamento de Lélia Gonzalez”, produzido pela professora Rosalia de Oliveira Lemos e no qual a autora se remete à obra da professora Lélia, repercutindo uma série de insights para uma reflexão autocrítica sugerida pela escritora. Ao se referir a Gonzalez, Lemos (2018) pondera que:

“A intelectual aponta a necessidade de incentivar algumas pessoas a sair de sua zona de conforto, a repensar suas ações e práticas que impedem o estabelecimento de uma nova ordem nas relações entre diferentes indivíduos no Brasil” (LEMOS, 2028, p. 101)

O relato emocionado da professora mostra a importância da exemplaridade para a construção do sujeito negro. A fala da professora Lélia, ao abrir a porta e se deparar com a aluna a quem há tempos vinha tentando compartilhar sua experiência como mulher negra no meio acadêmico sintetiza toda a dificuldade de enfretamento, da negação identitária e do processo de embranquecimento pelo qual passam os corpos e mentes pretos e pretas. Além disso e em consonância com o destacado por Lemos (2018), evidencia-se a prerrogativa da professora Lélia sobre o incentivo às pessoas a saírem da sua zona de conforto, repensando suas práticas e assumindo um papel que desafie a ordem hierárquica racista e machista da sociedade brasileira.

A quinta questão da entrevista se referia ao entendimento e envolvimento das professoras com o ativismo negro. A professora Rita declara que não se considera uma ativista, traçando um paralelo entre o que entende como ativismo e seu comprometimento com as causas feministas.

Olha só, Rafael, estrito senso eu não me considero ativista porque, até mesmo pela relativização do termo e das minhas próprias ações, eu acho que seria um pouco de exagero tomar pra mim a posição de ativista. Sou feminista, por exemplo e eu sou ativa dentro desse feminismo porque sendo mulher eu sou lembrada dessa questão em relação ao olhar que o mundo me lança, que a sociedade me lança em termos de todas as discriminações, por exemplo, e eu sou ativa no sentido de, como professora universitária, eu levo pra minha sala de aula e para as minhas pesquisas todo material que é didático de leitura, de provocação dos estudantes, de cobrança desse próprio material, das próprias experiências que fazem de mim, evidentemente, muito ativa dentro dessa discussão que é étnico-racial, que é dos feminismos. (professora Rita)

A coparticipante destaca ainda que reluta trazer para ela a posição de ativista:

Eu só reluto um pouco em trazer pra mim, como eu tô reiterando agora, essa posição de ativista, porque eu tenho outros interesses também e eu vejo que não sobra tempo para os ativistas, por exemplo, praticamente aderirem a outras causas que não sejam aquelas específicas do seu próprio interesse. Então quando eu me falo em ser feminista ativa, por exemplo, eu tô tomando de empréstimo, por exemplo, o conceito de feminismo em que se você não tem igualdade em outras áreas, você não consegue, na verdade, levar adiante uma proposta feminista séria.

Entendemos que a entrevistada considera que sua atuação se acerque mais ao feminismo e que este, como a mesma declara na entrevista, não pode “renunciar” questões de igualdade que não se limitam ao gênero, mas também raça, idade e outras perspectivas. Através do relato dos ex-alunos entrevistados e das práticas descritas pela professora na entrevista, percebemos o destaque que é dado, em suas aulas, no trabalho com escritoras mulheres. A experiência de inserção de Conceição Evaristo no curso de literatura aparece como exitosa tanto para os ex-alunos entrevistados, quanto para os resultados relatados pela professora. Na abordagem, percebemos que a questão racial e as nuances de preconceitos pessoais e acadêmicos sofrido pela autora são abordados e considerados, pelos alunos, como uma oportunidade de discussão efetiva sobre as questões raciais, oportunidade esta que, como desenvolvemos neste trabalho, não são frequentes dentro do currículo de Letras.

A professora Fátima expõe que sua militância é acadêmica e que começou na universidade, fazendo um contraponto entre o aparecimento destes temas em sua época de formação na graduação e o quadro encontrado hoje pelos alunos na universidade.

Eu gosto de falar o seguinte: o meu entendimento e a minha militância ela é acadêmica, ela começou dentro da universidade. Eu não tenho histórico de militância fora da universidade. E aí quando eu dou um salto de 1990, lá nos anos 90 para 2020, a diferença é o seguinte: esses meninos de hoje e meninas, por mais que eles negligenciem, mas a tomada de consciência de muitos deles também são universidade. E aí o choque deles é porque eles vêm de uma bolha de casa, de família, de igreja tão grande que quando eles se deparam com a estrutura do racismo dentro da Universidade, aí o foco de ódio deles passa a ser a Universidade. Quando na verdade a universidade foi o que destampou, que tirou a venda para eles(...). (Professora Fátima)

Silva (2018) cita Sales Augusto dos Santos ao indicar que o autor se refere aos negros intelectuais como sujeitos que atuam na seara acadêmica, tendo sido formados no ambiente do movimento negro. Na questão anterior, quando tratamos do contato das coparticipantes com as questões raciais, percebemos que o movimento negro foi peça

essencial para o entendimento e construção de suas identidades, identidades estas que espelham em suas práticas pedagógicas e que as trouxeram ao cerne desta pesquisa. Ainda se referindo a Sales Augusto, Silva (Ibid.) retrata que o movimento negro forma intelectuais que, paralelamente ou posteriormente, vão atuar na luta antirracista como docentes. Em diálogo com Gomes (2017), já discutimos neste trabalho como o Movimento Negro elegeu a educação como um importante espaço para emancipação e luta social e étnico-racial. É a este espaço que a professora Alessandra se refere quando expõe a seguinte fala:

Então, pisar na terra e entender e viver e ser ativista no sentido de deixar caminho aberto para os nossos alunos, para que eles possam continuar lutando, pra que eles voltem pra universidade, pra que eles sejam bem-sucedidos, pra que eles se entendam como negro e que reverberem isso, a importância dessa luta, né? Então ativismo pra mim é isso. (Professora Alessandra)

Esse posicionamento demonstra com exatidão este trânsito entre o papel do movimento negro, a (des)construção das identidades outrora cunhadas num sistema colonial e recompostas por um olhar de criticidade e aceitação do seu corpo e sua história diaspórica, a influência desta reconstrução em suas práticas pedagógicas (entendidas por todas as professoras como práticas ativistas) e seu papel devolutivo que se materializa na figura de um aluno consciente, autônomo e que, em sua trajetória, terá oportunidade de contiguidade com perspectivas que não subalternizam corpos, histórias e conhecimentos.

Quando questionamos seu entendimento sobre ativismo, a professora Fátima expõe a existência de várias formas de manifestação deste, como demonstrado no trecho abaixo.

Eu acho que o nosso lugar como ativista, a gente vai produzir essa episteme. A gente vai apontar para essa lacuna, a gente vai apontar para esse buraco dentro desse meu processo, desse meu ativismo na academia. Alguém que tem o ativismo dentro da Saúde ele vai lá identificar como é que o Corona tá pegando pessoas pretas, seja trabalhando, seja na condição de paciente. Então eu acho que o ativismo ele faz parte, claro, desse grande guarda-chuva das lutas antirracistas. E aí, a partir daí vinculado também a uma resposta em termos... seja de uma produção, seja... enfim. (Professora Fátima)

Percebemos que a entrevistada entende que, na ocupação dos espaços, o homem/ mulher negro(a) vai encontrando lacunas em suas áreas de atuação que permitirão trazer olhares outros para questões até então tratadas somente por um prisma

próximo ao olhar da colonialidade. Reconhecemos aqui que este “reconhecer” da professora nos remete ao pensamento de Walsh (2012, 2016 e 2017) sobre a identificação das “grietas” deste muro/sistema capitalista/colonial que permitem semear práticas decoloniais nesses lugares.

Já a professora Alessandra expõe sobre a importância do ativismo hoje em seu cotidiano pessoal, profissional e de como a questão racial “atravessou” toda sua trajetória.

Então, o ativismo negro, hoje pra mim é algo decisivo, porque quando a gente se descobre negro – e isso é muito sério, a gente se entende negro, chega um momento que você olha pra você e fala: “tudo que aconteceu comigo até hoje de alguma maneira foi atravessado por essa cor da minha pele”. Então não dá pra você se descobrir negro e não virar ativista, é complicado, não dá. Você se descobre e nesse momento que você se descobre, você começa a valorizar os saberes que vieram dos seus antepassados, dos seus ancestrais. (professora Alessandra)

Um outro questionamento proposto foi sobre o vínculo das professoras com algum grupo ligado ao ativismo. A professora Rita, como já exposto, relata sua preferência em não trazer para ela a posição de ativista, justificando que esta escolha não a permitiria ter tempo para outros interesses, pois percebe que os ativistas possuem pouco tempo para aderirem a outras causas. Já a professora Alessandra relata sua participação num grupo interdisciplinar que desenvolve um trabalho sobre o sagrado nas religiões de matriz africana. A professora Fátima destaca que:

Olha só. Assim, vinculada não. Eu não tenho vínculo com nenhuma instituição. Teve diálogo com várias, tá? Porque eu trabalhei por muitos anos numa ONG (...) ela não existe mais. Era uma ONG de comunicação. A gente tinha uma revista digital online E aí, a partir disso, como era uma revista de comunicação, muitas organizações negras faziam contato com a gente, divulgação de eventos, de coisas e tudo mais. Então eu passei a ter um trânsito que hoje me permite ter um contato até mais íntimo, no sentido realmente da intimidade, se precisar de algumas coisas, tem alguns nomes aí que eu posso passar a mão no telefone e ligar e eu vou ser acolhida, né, em relação a isso, entendeu? Minha militância hoje são os grupos de pesquisa (...).⁵² (Professora Fátima)

Em outro momento das entrevistas, questionamos sobre como o ativismo interferia e influenciava as suas práticas dentro de sala de aula. As respostas das professoras, inclusive a outros questionamentos, já traziam uma reflexão sobre suas

⁵² Os nomes de algumas instituições foram omitidos para manter o anonimato da participante.

posturas de resistência, mas a professora Alessandra foi mais específica em sua fala e ponderou que:

Muito. Muito mesmo, porque como eu tenho que trabalhar pensando em fazer com que o aluno compreenda a língua espanhola, mas ao mesmo tempo fazendo com que esse aluno tenha um posicionamento sobre o ensino dessa língua, eu acrescento um terceiro item. Quem são os sujeitos que falam essa língua? Essa língua também representa grandes grupos culturais que têm referências históricas importantes a serem conhecidas, que ainda são desconhecidas. As referências são desconhecidas por muitos, né? Então, eu trago para além desse olhar do que é essa língua e de como ensinar essa língua, mas quem são esses sujeitos? (Professora Alessandra)

Dessa questão de entender a diáspora a partir desse viés, né? De pensar diasporicamente a partir do ensino de espanhol, que pra eles foi uma coisa totalmente nova. Então é muito bom a gente sentir isso e deixar sempre uma pontinha, uma faisquinha pra que eles possam depois acender e construir novos conhecimentos. (Professora Alessandra)

A professora cita uma experiência recente em que propõe aos alunos um trabalho sobre o espanhol e a Guiné Equatorial, permitindo que ouvissem guineanos falando o idioma e destacando a relação de surpresa sobre a relação entre um país da África e a língua espanhola. Esse apagamento da África do mapa geográfico também sobre os falantes de espanhol já foi destacado em nosso trabalho e se mostrou um tema muito presente na prática de nossa coparticipante. Miranda e Passos (2011) nos enunciam sobre como a representação do Eu e do Outro coloniais foi essencial para cristalizar a imagem (branca-europeia) ou a normalidade do Eu colonial. As autoras afirmam que “As ciências, a literatura difundida como hegemônica, a língua e as formas de linguagem que se tornaram padrão de interpretação do mundo e dos lugares definidos para os colonizados e para os colonizadores, deram conta do empreendimento herdado e, poderíamos supor, ressignificado na contemporaneidade.” (MIRANDA e PASSOS, 2011, p.2). Entendemos que a língua espanhola, por si só, representa uma potencial marca do colonizador e que a opressão colonial é marcada de maneira brutal através da imposição de uma língua e a tentativa de apagamento de todas as outras que representavam a cosmovisão dos povos colonizados. Compreendemos também que o espanhol é deslocado para um lugar subalterno que dificulta a interação social e intelectual entre o Brasil e os países que compõem a América Latina e Caribe. Indo mais adiante e balizados no proposto pelas autoras supracitadas, problematizamos como a questão do espanhol ser língua oficial de um país africano é ignorada ao ponto de causar surpresa nos estudantes da língua, pois o

pagamento da Guiné Equatorial dos discursos hispânicos representa mais uma casta do racismo estrutural presente na construção da sociedade colonial.

Na sexta pergunta tratamos sobre as motivações para que as professoras inserissem as questões raciais em suas práticas pedagógicas. Primeiramente, questionamos sobre as orientações do currículo prescrito (Projeto Pedagógico do Curso de Letras) sobre o tema. A professora Rita inicialmente compreende que a questão se refere às ementas que ela prepara para o curso e afirma a presença desta questão.

Sem dúvida. Dentro das minhas pesquisas recentes envolvendo Carolina Maria de Jesus, Conceição Evaristo, eu diria que tem pelo menos... pelo menos uns 5... 1, 2, 3, 4, 5... devem ter 6, estudantes que defenderam os seus TCCs tendo Carolina Maria de Jesus como objeto de estudo. Houve talvez mais umas três ou quatro com Conceição Evaristo, teve um docente que trabalhou com a questão da negritude com Nelson Rodrigues, em "Um anjo negro", por exemplo. (professora Rita)

A coparticipante ainda reafirma a relevância do tratamento de temas que transitem pela diversidade para que ela possa orientar os alunos em seus trabalhos finais de curso.

Praticamente todas as orientações que eu me disponho a fazer, minimamente essas orientações, na minha leitura, elas precisam ser consistentes com aquilo que eu acho que posso contribuir de alguma maneira. Então, se não tiver uma pegada qualquer em relação à alteridade, em relação ao outro, seja como eu te falei, na perspectiva étnico-racial, na perspectiva de uma alteridade periférica, na perspectiva de uma alteridade de gênero, eu não me sentiria muito confortável para orientar, inclusive. (Professora Rita)

Percebemos mais uma vez a reafirmação do perfil docente da nossa entrevistada, pois seus relatos sobre suas práticas coincidem com o declarado pelos ex-alunos sobre a colaboração da professora para o tratamento e reflexão sobre as questões raciais na universidade. Porém compreendemos que a professora contestava como se a pergunta tivesse relacionada à sua práxis e, quando perguntamos diretamente sobre as orientações do currículo prescrito sobre as questões raciais, sua resposta se modifica.

Bom, o curso de Letras ele foi criado em 2009 e é agora a primeira vez que nós podemos, na verdade, contribuir para a alteração do ementário na proposta que foi feito de um novo ementário para uma nova visita do MEC⁵³. (...) Então a própria visão das Letras, que foi aquela que instituiu o curso de Letras pra gente, era uma visão muito prejudicada, digamos assim, por causa de conhecimento interno e por causa de conhecimento das próprias mudanças que a área de Letras já tinha tido nos últimos tempos. (Professora Rita)

⁵³ Na escritura desta tese e até a finalização da mesma, as mudanças curriculares mencionadas pela entrevistada ainda não haviam entrado em vigor no curso de Letras da UFRRJ/IM.

Retomamos que o PCC do curso é produzido em 2008, cinco anos depois da promulgação da Lei 10.139/03, o que não justifica a ausência da abordagem das questões étnico-raciais dentro das disciplinas. Cabe recordar que há uma referência direta à disciplina de literatura no segundo parágrafo da lei, pois este afirma que “Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.” (BRASIL, 2003). Indagamos que, diante ao prescrito pela lei, é imprescindível que o professor em formação tenha acesso a discussões que tratem sobre as questões afro-diaspóricas no país, o que, segundo o relato dos coparticipantes da presente pesquisa, não ocorre de maneira pragmática na grande maioria das disciplinas. Cabe destacar que a leitura das ementas e referências das disciplinas do PCC do curso de Letras ministradas pela professora não fazem menção às questões étnico-raciais.

Quando questionada sobre as mesmas orientações nas ementas e bibliografias prescritas para suas disciplinas no PCC do curso, a professora Alessandra responde que:

Não. O que a gente encontra, porque a gente está sempre pensando. Eu gosto muito de procurar entender esses pareceres da CNE. O que me dá uma orientação é isso. Eu entendo a validade da (Lei) 10.639, eu tô trabalhando com cursos de licenciatura, então isso tem que estar ali. É relevante, pra mim, trabalhar com a (Lei) 11645? É importantíssimo, porque eu tô trabalhando e trabalho também com a questão indígena, né? Existe em alguns pareceres essa questão da diversidade: “trabalhar a diversidade cultural e tal...”. Então dentro dessa questão da diversidade cultural, não necessariamente de uma maneira direta, a questão racial está, e pra mim não tem como trabalhar a diversidade sem trabalhar a diáspora. Então, assim, entendendo diversidade por esse prisma, entendendo os pareceres, as orientações da CNE e essas duas leis, eu consigo o meu currículo, eu costuro a minha práxis com eles. (Professora Alessandra)

No trecho, transparece que a inserção destes temas nas disciplinas parte de uma iniciativa da professora por seus conhecimentos sobre os aportes legais e documentais sobre a abordagem das questões raciais em sala de aula, além de sua escolha pessoal em valorar a diversidade em seu trabalho. A coparticipante destaca ainda que, por se tratar de um curso de licenciatura, esses temas precisam estar presentes. Entendemos que diante do que é instituído, essa abordagem não deveria partir de uma decisão particular do profissional de educação, mas sim estar contida nas orientações curriculares das instituições para que o trabalho com a diversidade ocorresse de forma efetiva e não rara

e individualizada como pudemos perceber. Desta forma, a ausência destas abordagens nos currículos prescritos dá origem a um ciclo no qual os alunos universitários dos cursos de licenciatura, se não tiveram contato com essas práticas inclusivas culturalmente e oriundas de movimentações pessoais como as das professoras entrevistadas, podem deixar a formação na graduação sem suporte para trabalhar a diversidade em suas classes como professores posteriormente. Sobre as instituições formadoras de professores, a professora Zulma Palermo nos indica que:

Por su parte, las instituciones destinadas a la formación de formadores insisten en reproducir esta estructura por lo que “el efecto dominó” hacia los otros niveles del sistema educativo resulta inevitable las consecuencias que quedan a la vista: persistencia a la colonialidad del conocer, del ver, del hacer. Nos encontramos así, en el espacio por autonomía de la formación institucionalizada de las subjetividades” (PALERMO, 2014, p.65)

Compreendemos a grande importância das abordagens e inserções das professoras sobre as questões que tangem uma educação intercultural e multiétnica, mas chamamos a responsabilidade para que as instituições de ensino superior, em especial as que ofertam o curso de Letras com habilitação em espanhol, nosso foco neste estudo, insiram de maneira direta e pragmática as questões da diáspora negra no ementário de seus projetos pedagógicos curriculares.

A professora Fátima, como vimos em respostas anteriores e veremos mais adiante, contesta frequentemente os direcionamentos das indicações do currículo prescrito em relação à diversidade, porém, neste momento da entrevista, não oferece uma resposta direta sobre o tema.

As discussões levantadas ainda pela sexta questão proposta em nosso roteiro de entrevista nos direcionam ao que Grosfoguel (2016) denomina como privilégio epistêmico. Segundo o autor, este privilégio pertence aos homens ocidentais sobre outros conhecimentos produzidos por outros corpos políticos e geopolíticos, o que gera injustiça cognitiva e representa um mecanismo que privilegia projetos imperiais, coloniais e patriarcais no mundo. O pesquisador ainda disserta sobre como esse privilégio epistêmico dota os homens ocidentais de o que é verdade e melhor para os demais, adicionando que “Essa legitimidade e esse monopólio do conhecimento dos homens ocidentais tem gerado estruturas e instituições que produzem o racismo/sexismo epistêmico, desqualificando os

outros conhecimentos e outras vozes críticas frente aos projetos imperiais/coloniais/patriarcais que regem o sistema-mundo” (GROSFOGUEL, 2016, p.25).

Desde o início de nossa pesquisa e já nas primeiras análises dos ementários das disciplinas relacionadas ao espanhol dentro do curso de Letras, pudemos destacar o quase total direcionamento a referenciais ibéricos, confirmando a tendência colonial da academia e o privilégio dado aos **autores** europeus. Outra questão levantada é a ausência de referenciais femininos, assim como o de intelectuais negros e negras, confirmando o monopólio de conhecimento exposto por Grosfoguel. A resposta das professoras à questão reforça ainda mais o caráter, branco, colonial e patriarcal do currículo prescrito, mas também já aponta sinais de resistência e insurgências.

Ressaltando a questão do apagamento da diáspora negra nas propostas curriculares, propomos a continuidade do diálogo com o autor quando este trata especificamente da relação entre o epistemicídio e genocídio negro.

(...)conforme os casos anteriores delineados, o epistemicídio foi inerente ao genocídio. Nas Américas os africanos eram proibidos de pensar, rezar ou de praticar suas cosmologias, conhecimentos e visão de mundo. Estavam submetidos a um regime de racismo epistêmico que proibia a produção autônoma de conhecimento. A inferioridade epistêmica foi um argumento crucial, utilizado para proclamar uma inferioridade social biológica, abaixo da linha da humanidade. A ideia racista preponderante no século XVI era a de “falta de inteligência” dos negros, expressa no século XX como “os negros apresentam o mais baixo coeficiente de inteligência”. (GROSFOGUEL, 2016, p.40)

A ausência de referenciais teóricos negros e negras, além do apagamento de termos que direcionem uma abordagem etnocentrada nas ementas, objetivos e bibliografias das disciplinas analisadas, demonstram as consequências decorrentes do racismo epistêmico praticado e potencializado a partir das invasões promovidas pelos colonizadores e pelo tráfico de pessoas escravizadas que serviram de mão de obra para construção das riquezas e estrutura de poder das colônias. Mesmo com as já mensuradas atuações e conquistas das organizações impulsionadas pelo movimento negro em nosso país, a intelectualidade negra continua sendo demovida a lugares periféricos. Porém, o próximo item da questão trata exatamente de como essas professoras subvertem o currículo prescrito e adicionam às suas práxis experiências que centralizam a diversidade nas discussões com seus alunos.

Ainda como desdobramento da questão, as professoras expuseram a forma e motivações para a inserção de temas oriundos dos conhecimentos dos povos subalternizados.

Na verdade, todas as minhas disciplinas, que são Literatura I, Literatura IV, a própria brasilidade – sou professora de Literatura Brasileira - já na primeira aula inaugural elas vão questionar, não só o conceito de literatura, como o conceito de brasilidade. Então, de que maneira o conceito de nação se desmorona numa perspectiva que ele foi excludente com inúmeras identidades étnico-raciais, que são absolutamente constitutivas da nossa brasilidade, que durante tanto tempo foram tão rasuradas. Então nas minhas disciplinas realmente em sala de aula, de brasilidade, as questões étnico-raciais elas são fundamentais para gente começar a discutir, inclusive, o que é Literatura Brasileira. (Professora Rita)

A professora Rita demonstra que, logo no início de suas interações com os alunos, já traz o questionamento sobre o conceito de literatura e de brasilidade. O discurso da coparticipante transparece também que ela considera indissociáveis as questões de brasilidades e as questões étnico-raciais. A entrevistada relata que na disciplina de NEPE⁵⁴ desenvolve uma pesquisa sobre Carolina Maria de Jesus, fazendo com que os alunos tenham contato com um material manuscrito da autora que pertence ao acervo da Biblioteca Nacional. Comparando a abordagem que desenvolve hoje com a percepção de literatura predominante à época de sua formação, a professora conclui que:

Seria aquilo que, dentro da perspectiva beletrista da literatura, seria considerado baixa literatura ou subliteratura, não é? Algo que não teria o status, digamos assim, do beletrismo. Então tem essa questão também que já caracteriza esse trabalho de pesquisa como um trabalho culturalista, em que a literatura abraça os estudos culturais ou vice-versa, como você quiser. Isso já deu margem a inúmeras e incontáveis participações... até hoje, trabalhando com Carolina Maria de Jesus, já foram mais de quase 2 mil docentes e discentes trabalhando com manuscritos, participando em ações de extensão, em seminários, congressos, publicações. Então é um trabalho que tem um impacto muito grande sobre estudante, na verdade. (Professora Rita)

Primeiramente, salientamos sobre o impacto ao qual a professora se refere do trabalho desenvolvido com os alunos. Os ex-alunos, hoje professores e que também participaram desta pesquisa, fizeram referência diretamente sobre a participação e importância deste projeto desenvolvido pela professora para o entendimento do trabalho desenvolvido pela autora e seu contexto dentro da literatura brasileira. Além disso, se

⁵⁴ Núcleo de Estudo, Pesquisa e Extensão.

remetem a essa experiência quando falam sobre as raras oportunidades em que a questão étnico-racial é tratada dentro das disciplinas.

Outro ponto destacado pela professora é a questão da literatura e de como os escritos de Carolina de Jesus eram tratados como subliteratura quando a coparticipante inicia sua pesquisa sobre a autora. Palermo (2014), como já explicitamos neste trabalho, expõe sobre como os cânones literários, detido a correntes, escolas e estéticas, pode alinhar-se a ideias assíncronas e disfuncionais e excluir outras formas de manifestações da literatura. É notável também como as abordagens podem, assim como as obras, privilegiar o grupo dominante e perpetuar a uma imagem deturpada dos grupos subalternizados. Entendemos que, por mais que seja notável o avanço nas discussões sobre o que é e como abordar a literatura em sala de aula, ainda existe uma resistência em permitir outros olhares que valorizem e se debruçam a inserir novas formas e personagens dentro da disciplina.

A professora Fátima também divide suas experiências com o ensino de literatura e sua diligência em levar aos alunos uma percepção diferenciada sobre a literatura.

(...) aí voltei pra aquele meu antigo projeto da tal da Universal, que na verdade é comparada, e passeio por várias vozes de autores negros pelo mundo afora. Isso pra mim, para os alunos é um misto de surpresa, admiração, aderência, porque a gente não pode perder de vista que Nova Iguaçu é um território preto, é um território preto de poucas possibilidades em algumas vezes de reflexão em torno disso, porque é um território preto marcado por igrejas neopentecostais. (Professora Fátima)

A coparticipante já tinha feito um relato anterior a respeito de seu entendimento sobre o tratamento dado a universalidade pela literatura e como, através desta, as manifestações literárias dos países já subalternizados pelo processo colonial não aparecem nesta percepção de universalidade. Grosfoguel (2016) atenta-nos sobre como as teorias científicas sociais ou outras visões do mundo se apresentam como provincianas, pois originam-se somente de alguns países, provincianismo este que se disfarça pelo discurso da universalidade. Palermo (2014) concorda que a universalidade impõe valores locais como uma única verdade emparelhada com o poder imperial e colonial. Em oposição, a autora propõe uma abordagem baseada na pluriversalidade, pois esta “implica a coexistência de múltiplas formas de viver e, portanto, conhecer das mais diversas culturas que existem no planeta”. (PALERMO, 2014, p. 80).

Notamos no discurso das duas professoras uma atitude de resistência ao conceito de literatura que reduz ou omite manifestações que não se aproximem do cânone estabelecido na disciplina. A professora Fátima trata diretamente da percepção exclusiva que está por trás da universalidade e ainda menciona a questão da aderência, surpresa e admiração por parte dos alunos quando ela trabalha aspectos negligenciados pelo ensino da disciplina, situando que o curso pertence a uma universidade pública na Baixada Fluminense. O direcionamento de um trabalho que se detenha a uma universalidade colonial, branca, patriarcal, machista e heteronormativa ocasiona a exclusão de sujeitos outros que estão dentro da estrutura formal de ensino, mas que por ela não se sentem representados. Todavia, essa falta de representatividade acarreta, muitas vezes, que homens e mulheres nem ao menos se disponibilizem a disputar os espaços acadêmicos, pois suas experiências educacionais e sociais os levam a acreditar que este não seria um espaço adequado e acessível a seus corpos. Entendemos que a aderência e admiração dos alunos, citados pela professora, parte da oportunidade de se identificarem enquanto sujeitos pretos com o que está sendo proposto dentro das aulas e conteúdos ministrados. Compreendemos também o posicionamento da professora sobre como certas estruturas sociais, familiares e religiosas não permitem o entendimento da identificação dos negros com sua identidade e ancestralidade, pois, através das imposições coloniais, muitas referências relacionadas à diáspora negra foram estigmatizadas e demonizadas.

Sobre a importância da inserção destes assuntos dentro da universidade a professora Fátima declara que (...) *esse nosso trabalho hoje não é uma reparação pecuniária, financeira, mas é uma reparação... como é que se diz? Epistemológica porque a gente hoje traz para essas pessoas conteúdo*”

Assim, a entrevistada se mostra ciente de que esse movimento de compartilhar com os alunos outras concepções de conhecimento representa reparar a história de negação epistemológica que se perpetuou nesta trajetória colonial da academia. Propiciar a esses jovens negros universitários um espelho no qual eles se enxerguem de forma verdadeira, não deturpada e camuflada pelo ideal colonial, certamente oportuniza a imersão de novas e comprometidas posturas como cidadãos negros, pois:

O deslocamento ou, se quisermos, a insurgência dos afrodescendentes é no sentido de alcançar novas formas de representação pela sua própria narrativa. Por conta disso, torna-se um marco, no Brasil, as orientações e as ações para uma educação na perspectiva afrocentrada elaboradas nos espaços de negociação – terceiro lugar – garantidos nas lutas dos movimentos sociais que compõem o Movimento Negro Nacional. (MIRANDA & PASSOS, 2011, p.8)

Em sua entrevista, a professora Alessandra também levanta a importância da valorização da identidade do aluno e sua relação com a etnicidade, além de trabalhar as ideias de conhecimento desde dentro e importância da ancestralidade.

Então, é importante pra eles em termos didáticos, em termo de reflexão crítica sobre a prática deles e, dentro desse viés didático e de reflexão crítica, acaba que existe aí essa brecha ativista, né? Uma outra motivação é também de caráter identitário, porque a Sheila Walker tem um texto dentro desse livro “Conhecimento desde dentro” muito interessante e ela coloca uma frase assim: “sem nos conhecer, não nos reconheceremos”, então, é importante que eles se reconheçam como latino-americanos e como fruto de diáspora e isso vai pra minha prática também e eu posso fazer todo esse passeio usando a língua espanhola e fazendo com que eles usem a língua espanhola e fazendo com que eles aprendam, né? E fazendo com que eles entendam que eles estão aprendendo e ensinando uma língua colonial, mas eles podem muito bem não ter uma práxis colonial. Eles podem abrir essa discussão, eles têm... a gente está dando possibilidade pra que eles valorizem saberes ancestrais, pra que eles vejam a questão da representatividade, pra que eles reflitam sobre a questão de gênero, pra que eles reflitam sobre a questão de trabalho, pra que eles reflitam sobre a questão racial, de forma a não desenvolver uma práxis eurocentrada. (Professora Alessandra)

Destaca-se no discurso da coparticipante a forma como se preocupa em, mesmo lecionando uma língua que foi imposta pelo colonizador, ressaltar para o aluno, futuro professor de espanhol, a possibilidade da realização de um trabalho pedagógico em que essa mesma língua possa levar a uma práxis decolonial. Palermo (2014) retrata que da mesma forma que entendemos que a colonização do conhecimento e das subjetividades se dá através da língua imposta pelo colonizador, devemos nos questionar como essa língua, com suas múltiplas variedades, pode auxiliar-nos a dar forma aos saberes originários. Nosso estudo se compromete a discutir a formação dos professores de espanhol e a negação afro-latina na formação curricular das licenciaturas. Evidentemente, entendemos que o peso da colonialidade se sobressai quando estudamos uma língua que nos foi imposta pelo colonizador e tensionamos como as variedades ibéricas da língua, no caso do espanhol, são reverenciadas como mais corretas, quando não aceitas como variante padrão ou *standard*. Já discorremos também sobre como, mesmo entendendo a importância e forte embasamento teórico vivenciado pelo autor desta tese durante sua graduação e mestrado, questões relacionadas à diáspora negra foram completamente ignoradas em todas as disciplinas cursadas nestas etapas de formação. Atitudes como as relatadas pela professora Alessandra mostram que existe espaço para mudanças e metodologias que agreguem questões relevantes para a formação do aluno negro e a

composição, também a partir da sala de aula, de uma sociedade que possa externar atitudes antirracistas.

Durante nossas análises, já apontamos algumas práticas desenvolvidas pelas coparticipantes como forma de enfrentamento ao currículo prescrito que apresenta direcionamentos teóricos e bibliográficos eurocentrados. A professora Alessandra já relatou a abordagem das diversas variedades da língua espanhola em suas aulas, inclusive a apresentação da língua espanhola e sua manifestação linguística e social na Guiné Equatorial e de como a informação do espanhol como língua oficial de um país africano causa espanto aos estudantes da graduação. Os ex-alunos entrevistados nesta pesquisa também destacam a oportunidade de entendimento sobre as questões afro-diaspóricas através das aulas da professora quando esta, por exemplo, leva para a sala de aula textos oriundos de produções de falantes afro-peruanos. Durante a entrevista, a professora nos apresentou de que forma compreende e insere esses saberes no currículo, como no seguinte relato.

Então, o que que eu faço? Para trabalhar a questão da argumentação, eu trago a reflexão crítica. Trazendo a reflexão crítica, eu trago a questão decolonial. E trabalho em “Língua Espanhola V” essa diversidade linguístico-cultural do espanhol pensando na diáspora e pensando na questão indígena. Então eu trabalho com decolonialidade aí também. (Professora Alessandra)

O trecho demonstra como a professora, dentro da proposta da ementa da disciplina, insere questões que passam pela decolonialidade e por uma abordagem que inclua as questões negras e indígenas dentro do conteúdo estabelecido. A professora Fátima também nos apresenta algumas maneiras com as quais consegue oportunizar as brechas curriculares para tratar de assuntos que são relevantes à sua luta intelectual como mulher negra, como verificamos nos trechos abaixo:

Eu acho assim, a minha perspectiva sempre quando eu abordo o tema é identificar que paralelo ao período que aquele conteúdo tava acontecendo oficial uma outra coisa também tava acontecendo e foi feito uma opção, foi feita uma escolha de esquecimento, de apagamento. Então optou-se por um tema, por um autor, por um conteúdo. Então, na verdade, muito mais do que só negligenciar o outro, eu informo que também isso estava acontecendo em paralelo assim, assim, assado. (Professora Fátima)

Então você vai dar aula de ‘Literatura Portuguesa I’, período medieval, cantigas”. Lembra Cantigas de escárnio, cantiga de maldizer, cantiga de amigo... olha a violência de alguém que trabalha com relações raciais e toda essa colonialidade do poder – vamos puxar aí – e jogam para pessoa que ela tem que dar aula disso. Foram períodos pra mim muito frustrantes, mas o que que eu resolvi fazer? Falei: “vou revirar isso, cara, vou revirar isso”. E aí num primeiro momento o que que eu passei a dar? Fazendo uma ligação

dessas cantigas do Trovadorismo com o Cordel, fiquei dando aula de Cordel e Literatura Portuguesa. (Professora Fátima)

E “Literatura Brasileira II”, que é o século XIX, a professora que por concurso me falou assim em desespero: “Eu não suporto trabalhar com o século XIX. Você não quer trocar comigo?” Porque eu tava com uma matéria de “Teoria da Literatura”, que não é minha praia. Aí eu falei: “pô, tudo que eu quero é o século 19, que é o período da escravidão”. E aí eu parti de um currículo que tinha como centralidade de desconstrução a questão do indígena, né? O grande debate dessa literatura era o indígena e uma pincelada no processo de escravização, e reverti todo esse currículo, problematizando o indígena numa porção muito pequena, mas discutindo toda a questão de um projeto de nação no Brasil que foi construído no século XIX, onde os negros mudaram da condição de escravizados para personas non gratas quando entra o século XX. E aí vou discutir eugenia, vou discutir cânone literário, rasura do cânone, vozes que foram abafadas durante esse período do século XIX, que Machado de Assis era preto, que Lima Barreto não é só o bêbado, maluco retardado que gostam de colocar ele. (Professora Fátima)

O relato da professora se junta aos anteriores e mostra como as entrevistadas criam uma resistência insurgente dentro dos cursos e currículos pelos quais transitam. Moreira, Evangelista e Santos (2019 p.118) explicitam que:

Pensar o currículo como um texto ou uma prática discursiva conflitiva confere um avanço no que diz respeito à crítica tanto ao modelo de currículo prescrito e técnico-instrumental quanto uma concepção que prevê a verticalização das práticas de poder dos seguimentos sociais dominantes sobre os dominados, reservando a esses últimos uma certa passividade.

Pensamos, juntamente com os autores, que as práticas aqui relacionadas representam uma resistência que se reflete nas ações dos segmentos sub-representados no currículo e nas práticas pedagógicas e que esses seguimentos se expõem a conflitos como possibilidade de construção de suas respostas e demandas nesta arena de disputa (Ibid.). E é, a partir deste lugar de (re) pensar as práticas pedagógicas, que identificamos, no relato das professoras, um ponto de extrema relevância para nossa pesquisa, que se inicia na análise do currículo prescrito, passa pela experiência dos alunos que transitaram por este e nos leva até a forma como as coparticipantes inserem práticas afrocentradas nas suas aulas.

Primeiramente, concordamos com a professora Zulma Palermo (2014, p.63) quando nos aponta que a prática que tenta perseguir metas decoloniais não se realiza somente em comunidades indígenas ou afrodescendentes, mas em **sala de aula**⁵⁵, com grupos de estudantes de diversos níveis de escolaridade, e caracterizados pela heterogeneidade de suas procedências e competências. É notável como todas as três

⁵⁵ Grifo do autor.

entrevistadas relatam a diversidade étnico-racial nas salas de aula na universidade, colocando este como um ponto que torna ainda mais urgente trazer para as disciplinas discursos que representem esses sujeitos que hoje compõem o corpo discente das instituições de ensino superior, mostrando também que essa representatividade incorpora um sentido de união e resistência à estrutura racista acadêmica, como poderemos verificar nas questões posteriores. A professora Zulma insere também a importância do educador tomar posição para assim participar de um projeto de formação emancipadora. Para isso, destaca-se a necessidade de tomada de consciência sobre si próprios para que eliminem os medos e as amarras que detém para aquilo que realmente são. Desta maneira:

Es importante que levantemos nuestra voz, que saltemos el abismo del silencio, que podamos decirnos y así empezar a romper con la tradición académica cerrada a otras voces que no sean las del saber dominante. Es precisamente em el territorio de las humanidades y las ciencias sociales, concebidas transdisciplinarmente donde el diálogo en simetria debería ser la forma de romper el silencio, aunque muchas veces ese silencio tiene voz propia. (Palermo, 2014, p.112)

Identificamos, mais uma vez, como o diálogo com as professoras nos aproxima do que é proposto pela pesquisadora supracitada. Percebemos que cada uma, à sua maneira, precisou revisitar suas identidades para que se criasse, primeiramente, uma consciência individual, para que depois essa consciência pudesse trazer diferenças nas abordagens metodológicas e epistemológicas que foram levadas às suas aulas. Seja na experimentação e relativização de sua identidade brasileira no exterior, no encontro com professores ou organizações que avultaram marcas identitárias negras, ou na vivência acadêmica, as professoras conseguiram trazer para suas disciplinas formas de romper silêncios e despertar atitudes de resistência e consciência também entre os alunos.

Ainda pensando com as autoras que nos ajudam a arrimar a estrutura desta tese, Walsh (2007) trata sobre as pedagogias que integram questionamentos e análises críticas, a consciência em oposição, a ação social política transformadora que interfere em outras maneiras nos campos do poder, da vida, do saber, do ser e animam atitudes insurgentes. A essa força, agência e iniciativa étnica-moral que faz transtornar, questionar, sacudir, rearmar e construir, que a autora remete a pedagogia decolonial (WALSH, 2012, p.176), entende que essas são:

Pedagogías que trazan caminos para críticamente leer el mundo e intervenir en la reinención de la sociedad, como apuntó Freire, pero pedagogías que a la vez avivan el desorden absoluto de la descolonización aportando una nueva humanidad, como señaló Frantz Fanon. Las pedagogías pensadas así no son

externas a las realidades, subjetividades e historias vividas de los pueblos y de la gente, sino parte integral de sus combates y perseverancias o persistencias, de sus luchas de concientización, afirmación y desalienación, y de sus bregas —ante la negación de su humanidad— de ser y hacerse humano. (WALSH, 2017, p.24)

As experiências ressaltadas pelos discursos dos coparticipantes desta pesquisa nos fazem identificar como, mesmo com o direcionamento curricular exclusivo e eurocêntrico do currículo prescrito para suas disciplinas no curso de Letras, as professoras conseguem tensionar o lugar de pertencimento dos alunos, da universidade e do conhecimento, propondo formas outras de pensar os conteúdos, identificando as *grietas* resultantes das falhas deste sistema-mundo-educação colonial e, a partir destas, semeando outras formas de conhecer, viver, estar e ser dentro da sala de aula da universidade.

Motivados pelas práticas dessas professoras, chegamos ao que denominaremos como **resistência pedagógica decolonial**, uma resistência que se constrói diante do direcionamento curricular eurocentrado, uma resistência que se relaciona com as experiências que (re) constroem identidades e que fazem com que professoras e professores se coloquem como sujeitos ativos que foram transformados e se dispõem a transformar suas relações com o conhecimento e com suas maneiras de ser-pensar-ensinar-agir dentro de suas salas de aula, fazendo delas espaços de insurgências e transformações sociais, e colaborando para uma formação crítica, decolonial e etnocêntrica.

Para a prática desta resistência, entendemos que os professores engendram **pedagogias subversivas** comprometidas a ressaltar sujeitos e saberes outros que são ignorados pelo sistema-mundo-capitalista-moderno, pedagogias que relativizam a posição absoluta prestada aos conhecimentos e autores do norte, se propondo a protagonizar histórias, epistemologias e metodologias dos subalternizados, dos homens e mulheres descendentes dos povos colonizados que foram e são resistências em suas comunidades e que, através da inserção de corpos pertencentes a essa população na universidade, têm a oportunidade de disputa e implementação de suas perspectivas na academia.

Na mesma questão, tratava também sobre os referenciais teóricos usados por essas professoras em suas pedagogias subversivas aqui já destacadas. A professora Rita ratifica seu comprometimento com uma abordagem que “refuta qualquer tipo de

fundamentalismo” e, ao mesmo tempo que insere autores e autoras negras, traz à discussão ideias de referenciais teóricos que dão suporte para as discussões que desenvolve em suas classes.

Da mesma maneira que eu abraço e me considero uma pesquisadora aprendiz no sentido de que eu tomo conhecimento também de um material que veio se desenvolvendo nas últimas décadas com nomes muito importantes, com nomes de intelectuais negros, intelectuais negras, por exemplo, mas em absoluto eu deixo de fazer reverência também a algumas figuras que me são caras, como por exemplo Walter Benjamin (...) Então todos os ensaios de Walter Benjamin, a vida do próprio Walter Benjamin, o olhar dele sobre as questões que ele colocava de judeu perseguido durante os anos 20 e 30 e morreu dessa maneira, são questões que absolutamente dão conta também e me ajudam a fundamentar uma série de outras propostas que vêm de autores que são autores e teóricos e filósofos que são negros e negras também. (Professora Rita)

A professora faz referência à Sueli Carneiro e relata que a considera “*uma veterana, uma intelectual negra cujo testemunho dela diz ‘oh, quando eu comecei minha militância, minha militância era nas bases de perspectivas étnico-raciais’*. Não se falava em *feminismo negro na época que ela começou a militar*”. A entrevistada adiciona ainda que esta é a maneira que ela encara a própria docência e pesquisa, reafirmando que recusa qualquer tipo de fundamentalismo.

A professora Alessandra disserta sobre os caminhos que tenta traçar em relação os referenciais teóricos, citando, por exemplo, que está instituído no programa que ela precisa trabalhar o conteúdo gênero discursivo, levantando o seguinte questionamento:

Como fazer isso sem... preciso citar Bakhtin, né? Preciso citar Maingueneau, preciso citar Charaudeau e aí? E aí que eu tenho que buscar maneiras, outras pessoas, outros teóricos que possam discutir essa questão. Se eu não consigo trazer isso em algum momento em termos de textos teóricos, que eu traga na representação oral, em produções escritas e aí eu vou fazendo e vou pesquisando outros textos (...) Todo semestre eu vou procurar coisa nova. Esse currículo pra mim é um currículo que não se fecha. Meu currículo está sempre em processo, porque a minha bibliografia complementar é a bibliografia que eu queria efetivamente pro curso. (Professora Alessandra)

A professora Fátima destaca que a inserção de referenciais negros representa um desafio, mesmo crendo na literatura essa penetração já teve início, mas com menor aplicação por pessoas não negras. Sobre sua experiência, a entrevistada relata que:

Todo dia a gente reinventa bibliografias, sei lá. Vou dar um exemplo: no século XIX, as pessoas identificavam sempre Castro Alves como um grande poeta dos escravos, né? E sua obra “Navio Negreiro”, né? Que todo mundo fala pra caramba. Eu gosto de dar aula com o Rappa: “todo camburão tem um pouco de Navio Negreiro”, com a aquela música do Rappa “Navio

Negreiro”, né? Então eu tenho o navio de Castro Alves, a gente vai problematizar, mas têm vários outros autores contemporâneos que vão trabalhar com que Navio Negreiro é hoje que a gente tem na contemporaneidade. (Professora Fátima)

Percebemos que todas as coparticipantes destacam a dificuldade de inserção de referenciais teóricos e literários que estão à margem do padrão epistemológico colonial instituído. A professora Rita ratifica seu discurso sobre diversidade e a forma como insere autores e autoras negras, relacionando-os com referenciais europeus que são caros ao seu trabalho e pesquisa acadêmica. Já as outras duas professoras dividem como, ainda produzindo dentro das lacunas do sistema universitário, propõem novos autores e perspectivas sobre temas que aparecem nos currículos prescritos a seus cursos.

Miranda e Passos (2011) acreditam que mudanças epistemológicas pragmáticas surgem a partir de uma mudança no *ethos* da educação formal e informal, gerando negociações que garantam a circulação de pensamentos afrocentrados e crítica à estrutura ideológica da branquitude. Para as pesquisadoras “*Pensar educação afrocentrada, ou etnoeducação, seria pensar novos lugares epistêmicos para enfrentarmos a normatividade conduzida pelo pensamento eurocêntrico que dá suporte a uma episteme educacional*”. (MIRANDA e PASSOS, 2011, p.04). A partir disso, as autoras propõem “*a construção de currículos mais negociáveis em termos de espaços fixados para o Eu e o Outro colonial*” (Ibid.).

Entendemos que as professoras buscam essa diversificação de temas e autores permitindo novas formas de construir conhecimento dentro da universidade. Porém, como reconhecemos nas entrevistas, as coparticipantes sentem dificuldade na formação deste constructo teórico que se propõe a afastar-se do que é estabelecido e reconhecido na academia como saberes autênticos. Entendemos que nossa formação, desde o ensino básico até os cursos de pós-graduação - de uma forma geral - segue direcionamentos de uma pedagogia estruturada com base colonial e que romper com esta perspectiva é um exercício diário e ainda em construção.

As entrevistas apontam que, além dessas dificuldades já relacionadas, as professoras encontram resistência, dentro da própria universidade e por parte de colegas e alunos, ponto que foi explorado na questão 7 de nosso roteiro.

A professora Rita destaca em seu discurso que não encontrou resistência direta sobre seu trabalho com questões raciais, mas que já vivenciou atitudes contrárias a uma abordagem feminista.

Eu já encontrei sim nesse meu histórico de 11 anos na Rural eu já encontrei, por exemplo, uma resistência em relação ao tratamento dos feminismos. Não especificamente em relação à perspectiva étnico-racial como você colocou, mas certamente haveria um transbordamento para questão étnico-racial, porque eu me lembro que o mesmo estudante que se colocou muito fortemente contrário à abordagem, digamos, à introdução de perspectivas feministas, ele seguramente me pareceu alguém que refutaria a introdução de perspectivas que não fossem aquelas hegemônicas: o homem branco, consolidado, saber consolidado, sem perspectivação. (Professora Rita)

Em outro momento a professora faz uma conexão sobre o fato do racismo não aparecer diretamente, mas que certas atitudes contrárias a uma abordagem mais diversa podem ser percebida de forma indireta dentro de seu departamento.

Então, eu diria que sim, que certamente no nosso colegiado de Letras há um núcleo, até mesmo porque, abrindo um pouco a sua pergunta, a gente fala hoje em racismo estrutural. A gente vai falar de um tipo de racismo, ou seja, de posição em relação às questões étnico-raciais, que muitas vezes o sujeito nega, jura de pé junto que não é disseminador e, no entanto, você vê na prática cotidiana agir de uma maneira bastante contraditória com esses discursos. Então, eu colocaria a sua pergunta também como uma pergunta bastante importante e por isso mesmo bastante difícil de responder, porque me parece que ela abrange – a sua pergunta – uma questão que envolve o que eu coloquei há poucos instantes, que é a própria expressão do estudante de às vezes se sentir constrangido em refutar, digamos, uma abordagem étnico-racial, da mesma maneira o teu colega, o professor que integra o colegiado junto com você, entendeu? Não vai se colocar contrário, mas por outro lado também você pode perceber a contrariedade pelas bordas, pelos outros objetos que vão entrando como ponto de pauta, como objeto de discussão dentro do colegiado e vai por aí fora. (Professora Rita)

Durante a entrevista, dividimos a questão sobre a resistência na aplicação de abordagens etnocentradas entre as impressões que as professoras tinham sobre o assunto por parte dos professores e dos alunos. A professora Rita, que foi nossa primeira entrevistada, indica a dificuldade de propor alguns assuntos e abordagens entre os profissionais do departamento. Objeções similares são encontradas nas narrativas das outras professoras.

É, dos colegas de trabalho existe sim uma resistência, né? Nesse congresso grande que a gente fez⁵⁶ (...) internacional eu não contei com a presença de

⁵⁶ O nome do Congresso foi ocultado para manter a identidade de nossa coparticipante.

nenhum professor de espanhol do meu departamento. Eu só contei com você que é do Departamento de Educação. Então resistência a gente tem, porque assim, a questão racial é temática da Alessandra e a temática da Fátima. Pronto, então essa é a temática delas. Se o aluno tem algum problema, algum tipo (...) algum tipo de necessidade especial, eles já perguntam logo se a gente não quer dar conta do problema, ajudar a resolver. Então assim, a resistência salta aos olhos. (Professora Alessandra)

Os colegas de trabalho... eu vou te falar coisas assim muito interessantes que acontecem. Semestre passado, por exemplo, meu curso de Africanas não estava nem registrado no SIGAA, tá? Tinha registro do SIGAA, da disciplina pra inscrição e não tinha mais nada, então eu não tinha sala de aula. Toda aula eu tinha que ver com os alunos quem chegava primeiro e se ficava, assim. “Agora a gente vai ficar aqui tendo a aula”, então você tinha isso. Os colegas, eu tenho um professor diretamente que insiste nas reuniões em falar que o curso de Letras não é um curso de Sociologia. Ele é frequentemente para falar sobre isso. Eu vejo por parte de uma colega de literatura, que eu gosto muito, que trabalha a questão racial, mas só com teóricos brancos. Ela já falou mais de uma vez que hoje em dia a grande questão nos cursos de Letras é que eles estão com um reducionismo, porque agora é sociologia da literatura que as pessoas estão fazendo. (Professora Fátima)

Os relatos aqui apresentados demonstram a forte presença do racismo dentro dos espaços da universidade. A professora Rita cita o racismo estrutural e como os sujeitos tomam atitudes racistas, por mais que não expressem isso de forma direta. Seja pelo evento ignorado pelos colegas, ou por um “erro” do sistema que, durante um semestre inteiro, não disponibiliza sala para a única disciplina diretamente associada à diáspora africana do fluxograma do curso de Letras/Espanhol, a postura de enfrentamento das professoras permitiu que elas identificassem o racismo nos episódios relatados. Miranda e Passos (2011, p.08) tratam sobre as esferas que eram “*rudimentarmente sedimentadas em seus lugares hierarquicamente fixos*” e de como esses novos sujeitos insurgentes, oriundos das lutas dos movimentos sociais, dividem esses espaços levantando outros debates e possibilitando outras racionalidades. Juntamente com o que já discutimos neste trabalho sobre racismo epistêmico (GROSGOUEL, 2016) e os padrões eurocentrados estabelecidos pela universidade (PALERMO, 2014), compreendemos a resistência destas professoras e salientamos a importância da identificação do racismo dentro das estruturas acadêmicas para que se possam criar estratégias de enfrentamento metodológico e epistêmico.

Quando questionadas sobre a resistência por parte dos alunos em relação a abordagem e inserção de temas étnico-raciais em suas disciplinas, as professoras trazem o seguinte posicionamento:

Com os alunos, cada vez menos. Eu sinto que há uns quatro anos atrás eu ainda encontrava um pouquinho de resistência de alunos que eu começava a

falar, ele: “poxa, professora, mas esse assunto de novo? Poxa, de novo”. Hoje eu já não encontro, porque os alunos estão envolvidos em projetos, os alunos estão envolvidos com essa temática, com o trabalho. Com outros professores⁵⁷ (...) então são seis. Já faz toda diferença, né? Então, cada vez menos resistência e eu fico muito feliz com isso. Muito mesmo. (Professora Alessandra)

Sim, assim, eu tenho mais receptividade, mas eu tenho resistência e aí tem uma parcela de alunos negros e alunos evangélicos, entendeu? Esses negros muito vinculados às questões religiosas da igreja, porque a minha figura pra eles é quase um anticristo. Tem sexta-feira que eu vou de branco, mesmo não sendo do candomblé, mas eu não gosto de usar outra coisa na sexta-feira. Aí já são os meus signos que me formam. Eu tenho colar de búzios, o meu cabelo, tema que eu uso. Então determinados temas eu começo a conversar eles saem para beber água e volta na hora que a aula tá acabando, entendeu? (Professora Fátima)

As duas professoras trazem relatos nos quais admitem mais aceitação do que rejeição dos alunos nas abordagens. A professora Alessandra credita o alargamento desta aceitação ao fato de outros professores também abordarem assuntos que conciliem questões de diversidade, mesmo que alguns não trabalhem diretamente sobre questões raciais. Já a professora Fátima, apesar de relatar que tem mais “receptividade”, explica que questões religiosas causam estranhamento e até rejeição a alguns temas e abordagens em sala de aula. Mais uma vez, percebemos como a representatividade - não só sobre temas e autores, mas também de professores negros ocupando o espaço acadêmico - traz outras percepções aos alunos, percepções estas que os levam a (re) conhecer sua própria identidade étnica e que os fortalecem não só individualmente, mas também coletivamente no enfrentamento ao racismo. É o que percebemos na última questão levada às nossas entrevistadas, que indagava se tinham presenciado algum tipo de racismo nas salas de aula da UFRJ.

Rafael, de uma maneira geral eu diria que não, embora o meu tempo dentro de sala de aula seja um tempo bastante restrito. Os estudantes eles na verdade têm um convívio infinitamente maior entre si e eu não posso jurar que não tenha havido conflitos entre os estudantes em outros momentos. Comigo, diante de mim, por exemplo, tirando essas vezes em que houve uma resistência a uma abordagem perspectivada, em sua maior parte eu não vejo esse conflito. O que não significa que ele não exista, tá? Ele pode existir numa forma que seja latente, até mesmo porque felizmente a gente os encontros acadêmicos, escolares e universitários ocupados hoje em dia por uma população afrodescendente muito mais significativa do que no passado, do que há 30 anos, do que há 20 anos. Então a gente já poderia dizer que é a fase que uma equidade ou às vezes até mesmo uma maioria de discentes que são

⁵⁷ Os nomes dos docentes citados pela coparticipante foram omitidos para preservação da identidade dos envolvidos na pesquisa.

afrodescendentes dentro da sala de aula e isso, de uma certa forma, favorece a discussão dessas questões. (Professora Rita)

Eu acho que eles são de alguma maneira... como é que eu vou dizer? Eu não acredito em racismo velado, né? Racismo é racismo, mas quando a gente observa às vezes a constituição de alguns grupos, o porquê daqueles arranjos dos grupos dos alunos e eu tenho que insistir de uns quatro anos pra cá e isso é cada vez, acontece cada vez menos, mas hoje em dia a Rural discute muito isso. Então é complicado se houver algum conflito desse tipo na sala de aula, muitos alunos estão preparados pra dar respostas e boas respostas pra essa situação. Então a importância desse trabalho na graduação é total, né? E principalmente pra que as pessoas que não sejam vistas como negras entendam o seu local de privilégio e quando existe esse debate em sala de aula muitos já começam a falar assim: “entendo o meu lugar de privilegiado, só tô contando uma situação que aconteceu comigo, com um amigo meu...”. Ele já tem essa noção. (...) Isso é muito importante, mas eu vejo que a gente conseguiu criar, a gente conseguiu fomentar isso bem no grupo. Então de alguma forma esses conflitos pode ser que eles não sejam muito aparentes, né? Porque eu acho que eles existem, mas eu acho que existem de uma maneira muito menor do que há um tempo atrás. (Professora Alessandra)

Por causa da minha figura que intimida. Ele pode falar do lado de fora, mas a minha figura intimida, porque eu já me posiciono logo de que lugar eu tô falando, do que eu quero fazer e tal, entendeu? (...) Não acontece na minha frente, pode ser que saindo da sala de aula isso aconteça entendeu? “Ah, mas o negro também não quer nada, não sei o que, também isso é exagero, é o tal do mimimi”. Mas eu acho que a minha posição eu não crio espaço pra que esse debate aconteça. (Professora Fátima)

Mas eu acho que a minha geração, talvez, marque um volume de professoras e professores negros. E aí a minha geração, que aí conseqüentemente em termos de presença na Universidade, como a sua também, a gente hoje pode observar o volume nos alunos. Na nossa época a gente ia na Unidade. Esses caras hoje têm bando pra fazer as coisas. E aí no bando você está mais fortalecido pro enfrentamento, pra arrogância, porque tem a arrogância, entendeu? (Professora Fátima)

Os relatos das professoras nos levam a refletir sobre alguns pontos relevantes à nossa discussão. O primeiro diz respeito à asserção das três entrevistadas de não presenciarem atitudes racistas em sala de aula. Primeiro, contrastamos essa afirmação com o que foi pronunciado pelos professores do ensino básico que participaram desta pesquisa. Na ocasião, os dois docentes afirmaram terem passado por situações que envolviam preconceito racial em suas salas de aula e que isso aparecia de forma frequente. No caso das professoras do nível superior, chama-nos a atenção não somente a negativa sobre presenciar diretamente o racismo, mas também o fato de reconhecerem que, apesar de não presenciarem, atitudes preconceituosas podem ocorrer na convivência entre os alunos fora do momento de sala de aula. Outra colocação importante se refere aos argumentos usados pelas professoras para justificar a ausência deste racismo nas classes, pois as três professoras credenciam, de alguma forma, à presença mais significativa de

alunos negros na universidade como um fator que desestimula atitudes racistas. Gomes (2017) recorda que o discurso do movimento negro, na década de 80, tinha um perfil mais universalista em relação à educação, mas ao perceberem que esta abordagem não atendia a grande população negra, o discurso e as reivindicações começaram a mudar. A autora relata que, naquele momento, as políticas de ação afirmativa - com elas as cotas raciais - passaram a ser uma demanda real e este movimento contínuo deu origem a conquistas importantes como a Lei Federal 12.288, de 2010 (que instituiu sobre a igualdade racial) o princípio constitucional de ação afirmativa (aprovado pelo Supremo em abril de 2012) e a aprovação, em agosto do mesmo ano, da Lei 12.711 que dispõe sobre as cotas raciais no ingresso para as universidades e institutos federais de ensino.

O avanço destas políticas permitiu que, durante os anos, o número de alunos negros e pardos crescesse nos bancos das universidades e, como as professoras relataram, essa presença é um dos fatores que colaboram para que atitudes declaradamente racistas não tenham sido presenciadas por elas. Soma-se a isso o fato da presença maior do número de professores negros, estruturando um cenário no qual os alunos podem desenvolver um pertencimento racial e circular num ambiente que permite a (re) construção de sua identidade negra, entendida como uma construção histórica, plural, social e cultural e que “Implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial, sobre si mesmos, a partir da relação com o outro” (Gomes, 2005, p.43).

Concordamos com a autora que a identidade não é algo inato, que depende da forma de ser no mundo e está ligada às redes de relação de referências culturais dos grupos sociais. Esses novos corpos negros que circulam e ocupam os espaços nas universidades culminam numa força que resiste à estrutura eurocentrada e racista acadêmica, trazendo histórias outras antes negadas neste lugares e que, coletivamente, alunos e professores negros, aliados a colegas não-negros dispostos a discutir lugares de privilégios e formas de pensar outras, possibilitam a existência de atitudes e fazeres insurgentes e de resistência, como avistamos nas entrevistas dos professores coparticipantes desta tese.

NOTAS CONCLUSIVAS

Este trabalho surge essencialmente da experiência do autor, homem, preto e seus trânsitos pela educação, seja na posição de aluno ou como professor do ensino básico e superior. A língua espanhola assume o papel de fio condutor, pois é através das experiências conseguintes e todas as oportunidades de trocas e reflexões culturais decorrentes de um diálogo com a América Latina que efetivamente ocorre a (re) construção de nossa identidade étnica e profissional. Como já apresentado nos capítulos da tese, a ausência de discussão sobre as questões étnico-raciais no ensino básico, superior e mestrado corroborou também uma ausência da relativização do papel do autor como sujeito negro.

A sala de aula das escolas públicas e seus conflitos advindos da diversidade e da presença esmagadora de corpos negros nos bancos escolares foi um gatilho essencial para o direcionamento de um olhar crítico sobre o papel de professor negro dentro de um sistema que silencia pessoas e histórias. É também como professor de espanhol do ensino médio e fundamental - e através da oportunidade de conhecer países da América Latina - que o questionamento sobre a negação da diáspora afro-latina nos cursos de formação de professores de espanhol vai se construindo e verte nesta tese.

É neste trânsito por lugares de exclusão e onde se travam disputas embasadas por hierarquias raciais que o autor reforça o entendimento das consequências não só pessoais e sociais que o apagamento da diáspora negra traz aos sujeitos subalternizados, mas consegue vivenciar como o sistema colonial racista, que por muitas vezes tentou excluí-lo dos lugares acadêmicos, ainda se mantinha nocivo aos corpos negros que adentravam a universidade. Diante destas colocações, afirmamos que esta tese surge de forma orgânica, parte dos enfrentamentos pessoais e raciais do autor como aluno que ainda hoje sofre as consequências da negação de sua história ancestral nos bancos escolares e acadêmicos. Surge da experiência como professor de uma disciplina subalternizada nos currículos, das tentativas de impulsionar o protagonismo da língua espanhola, de assumir uma posição que agora possibilita participar da construção de currículos que retratem a diversidade afro-latina, de assumir um papel de resistência ancorado pela experiência profissional e acadêmica acumuladas nesta trajetória.

Assim, no desenvolvimento do trabalho como professor do magistério superior e retomando as experiências curriculares e docentes anteriores, a ideia inicial da pesquisa

surge da tentativa de entender como o professor de espanhol, que em sua formação na graduação não teria um contato efetivo com as questões raciais do continente e nem uma abordagem metodológica que privilegie a diversidade étnica, trabalharia com essas prerrogativas em suas aulas.

Para compreender como as questões afro-latinas são apresentadas no currículo de formação do curso de Letras Português/Espanhol da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, decidimos estabelecer nossos diálogos teóricos mais ao sul, suleando nossas discussões com autoras e autores que se pronunciam a partir de lugares que muitas vezes são marginalizados ou apagados da construção do conhecimento moderno. Diante do perfil estruturado para esta pesquisa, representaria uma incoerência não oferecer protagonismo a esses intelectuais que representam a densidade e resistência na criação de uma produção científica decolonial. Desta forma, pesquisadoras e pesquisadores como Catherine Walsh, Aníbal Quijano, Claudia Miranda, Walter D. Mignolo, Nilma Lino Gomes, Ramón Grosfoguel, Zulma Palermo, Kabengele Munanga e outros embasaram as discussões apresentadas nesta tese.

Em um trabalho que centralize o ensino de espanhol, nos foi caro iniciar pela ideia da formação da América Latina, entendendo que, diferentemente do que é difundido historicamente e em grande parte dos currículos escolares, Abya Yala não era um continente a ser descoberto, mas sim um território invadido durante o processo de colonização e expansão comercial do continente europeu. Discutimos também as marcas deixadas por essa invasão, e como línguas, culturas, conhecimentos e cosmologias dos povos originários foram dizimados pelo colonizador e, as marcas que permaneceram, frutos da resistência dos povos subalternizados, foram inferiorizadas e colocadas dentro de um discurso de tradição, atraso e magia que diminui toda colaboração histórico-cultural desses povos. Em oposição, a cultura branca e europeia passa a ser vista como sendo único exemplo possível dentro do modelo civilizatório imposto pelo sistema-mundo colonial.

Discutimos também como essa imposição colonial foi de grande influência para que os povos residentes na América Latina sempre tentassem aproximar suas experiências dos exemplos estabelecidos europeus, deixando uma grande lacuna que nunca pôde ser preenchida, pois o exemplo a ser seguido difere-se muito da realidade e necessidades específicas dos povos do sul do nosso continente. Esta lacuna pode ser notada também no decorrer desta pesquisa, pois a escassez de autorias latino-americanas e ausência de

autoras e autores negros nas disciplinas analisadas reafirmam que o exemplo branco e europeu ainda prevalece ou é entendido como forma mais legítima de conhecimento.

Adicionamos à discussão a ideia de raça, e tratamos como a hierarquização humana, baseada no princípio da subalternização intelectual, histórica e biológica dos povos colonizados, serve, ainda hoje, como engrenagem principal para a colonialidade do poder e coloca os descendentes dos povos indígenas e africanos na base da pirâmide, guardando para estes lugares de fragilidade social, econômica, profissional, educacional, sanitária e de saúde. Discutimos também como a colonialidade do ser subjuguou esses corpos ao ponto de, em determinados momentos históricos, serem considerados como animais, com o respaldo de instituições governamentais e religiosas. Em paralelo, a colonialidade do saber descreditou qualquer avanço epistemológico e científico das populações colonizadas, dizimando vidas e com elas seus representantes religiosos, políticos e científicos, além de continuidade incessante de desvalorização e apagamento de seus conhecimentos.

Tratando especificamente da situação do negro em nosso país, pensamos em como os processos sociais, históricos e científicos influenciaram o posicionamento do negro na sociedade brasileira e, como consequência, a disparidade de condições entre homens e mulheres negros e pessoas brancas em nosso país. O que nos encaminha à educação é a forma como o racismo penetra nas estruturas educacionais e novamente posiciona o negro em lugares de exclusão. A professora Nilma Lino Gomes nos ajudou a pensar sobre o movimento negro, principalmente em seu papel como educador e, a partir deste referencial, recordamos as lutas e conquistas do negro através de avanços sociais, políticos e legais, com destaque para a Lei 10.639/03 que permitiu a abrangência de discussões envolvendo a educação e as relações raciais nas escolas e universidades brasileiras. Entendemos que, mesmo assumindo alguma ascensão acerca das discussões, o próprio racismo impediu a abrangência da aplicação da lei supracitada e que os embates e diálogos que ganham fôlego com as conquistas do movimento negro, precisam ser ainda mais equalizados no momento político atual de retrocesso e oposição a várias formas de atuações democráticas, inclusive no que tange à questão da igualdade racial.

Em diálogo com Catherine Walsh, foi possível localizar a centralidade da perspectiva da decolonialidade como um movimento de oposição às estruturas e amarras coloniais e que nos permite, dentro do campo educacional, questionar a universalização do conhecimento do norte, branco, europeu, heteronormativo, patriarcal e racista, e trazer

para o cerne das discussões conhecimentos provenientes dos segmentos subalternizados ao longo do processo colonial europeu. Foi-nos caro analisar e constatar a ausência de diálogos afro-latino-americanos no currículo prescrito analisado, assim como identificar estratégias de subversão e resistência que emergem do protagonismo de professoras que assumem posturas decoloniais diante do sistema educacional eurocentrado estabelecido.

Propusemos também um diálogo que diz respeito à educação intercultural. Uma análise sobre as produções da pesquisadora relacionadas à educação nos levou a entender a importância da abordagem intercultural, associando-a à realidade educacional brasileira e, como proposto por este trabalho, os currículos e atuações dos docentes dentro do curso superior. Podemos afirmar que essa perspectiva emergiu em estudos diversos, mas relativizamos a banalização do seu uso e buscamos, auxiliados pela autora, diferenciar as concepções relacional, funcional e crítica. Concordamos com a autora que a interculturalidade crítica ainda não representa uma realidade, mas que se apresenta como possibilidade através de fazeres e resistências insurgentes, como identificamos nas professoras coparticipantes desta pesquisa.

Alguns fatores políticos e linguísticos importantes surgem durante a escritura desta tese e se tornam essenciais às discussões que aqui propusemos. Destacamos, dentre eles, a aprovação da Base Nacional Comum Curricular, que por si só já representaria um material importante para discutir a formação do professor do ensino básico, mas que se torna ainda mais relevante para nosso trabalho quando, em sua versão final, impõe o inglês como única língua estrangeira obrigatória a ser ensinada nas escolas brasileiras. A entrevista com a professora Carla nos permitiu reconhecer e analisar os caminhos metodológicos, teóricos e práticos da confecção do documento sob a ótica da professora. Resgatamos que a composição heterogênea da equipe que inicialmente se debruça no documento não tem relação com a versão final sancionada em dezembro de 2018. Pelo discurso da entrevistada, pudemos elucidar como algumas questões condizentes aos posicionamentos políticos atuais do Brasil começam a ganhar corpo, desafiando a equipe à retirada de temas importantes a serem trabalhados em sala de aula, como direcionamentos sobre gênero e diversidade. Descortinamos também a forma como a versão aprovada do documento, no que se refere à língua estrangeira, não se relaciona com as duas primeiras apresentadas, trazendo uma visão conteudista, estrutural e impositiva em relação à oferta do inglês.

Objetivando analisar o currículo do curso de Letras Português/ Espanhol da UFRRJ, propusemos um recorte que privilegiasse as disciplinas que se relacionassem diretamente com a língua espanhola, focando então nas seis disciplinas de língua espanhola, duas de literatura hispânica e duas de cultura hispânica. Como orientação, propusemos quatro questões: (1) Há a identificação de orientações que privilegiem a diversidade cultural? (2) Há incidência de palavras ou temas relacionados ao negro, à diáspora africana ou à afro-latinidade? (3) Há referências bibliográficas de autores latino-americanos? (4) Há referências bibliográficas de autores negros? Cabe ressaltar que o diálogo com ex-alunos e professores nos deu um panorama mais amplo sobre as questões étnico-raciais e que o Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura Plena em Letras impõe somente uma disciplina que trate diretamente sobre a diáspora africana (Literaturas Africanas) e que esta se insere como disciplina não obrigatória para os estudantes de Português/Espanhol.

Sobre a primeira pergunta, não encontramos nas seis disciplinas de língua espanhola direcionamentos que apontem para este tema, observando uma prioridade por questões estruturais e textuais. Compreendemos que o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras se posiciona muito além da forma e da gramática, mas que este oportuniza o acesso a trocas interculturais e consideramos importante que o currículo prescrito para as disciplinas de língua tocasse nestes temas. Entendemos também que a prática do professor se diferencia do que é instituído por este currículo e que, mesmo tendo este como base, a práxis docente consegue inserir abordagens outras na sala de aula, como verificamos nas análises deste trabalho. Já nas disciplinas de literatura e cultura, como esperávamos, há recorrência sobre a diversidade cultural, por mais que se ignore qualquer orientação sobre a afro-latinidade, como verificaremos adiante.

Na segunda e quarta perguntas, que versavam sobre temas e palavras relacionados à afro-latinidade e à citação de referenciais bibliográficos de autores e autoras negros, observamos a ausência total de incorporação destes. Problematizamos a gravidade destas ausências em um currículo de licenciatura em espanhol que teve sua estruturação posterior à Lei 10.639/03. Discutimos como racismo atua como fator que dificulta a implementação da lei e consideramos a gravidade da negação epistêmica de referenciais negros e latino-americanos das estruturas de conhecimento das universidades.

Encontramos incidência de autores latino-americanos (pergunta 3) nas disciplinas de cultura e literatura, mas identificamos a total ausência destes nas disciplinas referentes

à língua espanhola. No início desta tese, já compreendíamos como certa e grave a hipótese do não aparecimento de referenciais negros, pois a experiência como aluno e profissional de Letras oportunizou vivenciar as formas e consequências do racismo epistêmico na formação do professor de Português, Espanhol e Literaturas. Porém, a presença somente de autores europeus (espanhóis) nas disciplinas de língua espanhola nos causou espanto, pois o curso se localiza num país cercado de outros que falam espanhol, língua oficial de 20 países diferentes da Espanha. Essas escolhas por si só explicitam o quão eurocêntrico é o currículo prescrito analisado e nos permite estabelecer o debate sobre a subalternização de saberes na universidade

Sabendo da lacuna que se estabelece entre o que é prescrito pelo ementário, bibliografias e temas propostos pelo Projeto Pedagógico do curso e a prática desenvolvida pelos professores em sala de aula, buscamos, no discurso dos ex-alunos, analisar como as questões étnico-raciais e afro-latinas atravessaram suas formações, além de depreender de que forma a abordagem desta temática refletia em suas práticas. Descrevemos anteriormente que criamos um recorte de três anos a partir de 2014 entre os alunos formados que atuassem como professores de espanhol em escolas do ensino básico. Com isso, esperávamos resgatar suas experiências na universidade, mas também compreender suas práticas como professores de espanhol. Problematicamos também que somente três alunos, dos que responderam ao convite, estavam exercendo sua docência em língua espanhola (dois destes se propuseram a participar da pesquisa), reflexo direto do lugar periférico que o idioma vem ocupando dentro da política linguística brasileira.

Um ponto negativo destacado pelos dois coparticipantes foi o fato de as abordagens propostas pela literatura serem largamente incidentes nas obras e autores europeus, deixando de lado ou minimizando a abordagem de obras latino-americanas. Percebemos como a cânone literário se estabelece sobre certos modelos que priorizam os conhecimentos do norte e subalternizam as colaborações e epistemologias do sul. Problematicamos o impacto destas escolhas para uma formação de professor de espanhol que prioriza, mais uma vez, somente uma das dezenas de países hispano-hablantes e não podemos deixar de destacar o impacto desta tendência quando nos referimos a um curso de licenciatura de literatura na Baixada Fluminense do estado do Rio de Janeiro. Mais uma vez percebemos a dificuldade de diálogo com os países vizinhos com os quais dividimos histórias de invasão e subalternização, mas também como esse distanciamento

nos impede de compartilhar atos de resistência e insurgências e trabalhar na criação de uma rede de proteção contra este sistema-mundo colonial.

Quando questionados sobre disciplinas que tratam diretamente da questão étnico-racial, os alunos relatam que a única disciplina disponível que abordava temas diretamente relacionados à diáspora africana era Literaturas Africanas, mas que esta é optativa para o curso de Português/Espanhol e que a escolha para esta categoria de disciplina muitas vezes precisa ser de acordo com a disponibilidade e encaixe no horário. Por conta disso, nenhum dos dois coparticipantes cursou Literaturas Africanas. Ressaltamos novamente que, diante da aprovação da Lei 10.139 no ano de 2003, era esperado que um curso de licenciatura, criado cinco anos após, devesse apresentar um tratamento mais aprimorado à colaboração e história dos afro-brasileiros. Em outro momento de nossa conversa, foi questionado se as questões étnico-raciais apareceram em suas experiências como alunos da graduação e, caso a resposta fosse positiva, como foram abordadas. É através desta pergunta que os alunos começam a compartilhar experiências comuns que remetem à questão racial e aos nomes de alguns professores que, de forma sistemática, abordavam esse assunto dentro de suas disciplinas. Impulsionados por esse dado que emerge do campo de nossa pesquisa, buscamos conversar com esses professores para saber de suas histórias, motivações e abordagens metodológicas para tratar de temas que foram ignorados pelo currículo prescrito do curso.

Em nosso contato com as docentes universitárias, interrogamos primeiramente se questões referentes à diáspora africana de alguma forma transitaram em suas formações na graduação. As três professoras afirmam que este tema nunca foi abordado e ratificam a asserção de como os currículos, seja na época de suas formações, ou seja na atualidade, ainda estão presos a amarras coloniais e reproduzem estruturas eurocentradas que priorizam certos conhecimentos em detrimento de outros que se relacionam às contribuições teórico-metodológicas dos descendentes dos povos colonizados. Concluimos também que o contato com pessoas e agências comprometidas com o movimento negro representa um fator primordial para o processo (re) pensar identidades e práticas docentes. A professora Rita diz que sua experiência no curso de mestrado fora do Brasil a conduziu a pensar elementos sobre raça e identidade que, antes, as estruturas acadêmicas pelas quais tinha passado aqui no país não a tinham permitido refletir. Já a professora Fátima expõe seu engajamento com um grupo de estudantes negros na época da universidade, destacando também o contato com professoras que foram figuras

importantes na sua tomada de consciência como mulher negra. A professora Alessandra expressa a total ausência destes temas não só em sua graduação, mas em formações e discussões posteriores, atribuindo à sua entrada na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e ao contato com colegas que trabalhavam a questão do negro na universidade como pontos fundamentais para seu autorreconhecimento. Os depoimentos das professoras mostram a importância do movimento negro e da exemplaridade dentro da universidade para que sujeitos, antes vendados pelas estruturas racistas, possam (re) construir suas identidades, resgatando saberes e referenciais ancestrais e, com isso, modificando sua atuação e representando uma insurgente resistência de transformação do espaço acadêmico.

Mesmo imbuídas pelas modificações resultantes destes encontros, era caro a esta tese saber de que forma as professoras faziam o trânsito entre o que era instituído pelo currículo e suas práxis. Primeiramente, destacamos que todas as professoras admitem que não encontram nenhuma indicação direta para o trato das questões afro-latinas dentro do ementário de suas disciplinas. Em continuidade, os relatos mostram que as professoras conseguem encontrar brechas dentro deste currículo para que, a partir destas, possam trazer saberes e perspectivas que protagonizam autores e personagens e culturas negras dentro de suas áreas de atuação acadêmica. A professora Rita aponta em diversos momentos como o cânone literário pode ser elitista e exclusivo, relatando que, mesmo assim, cria espaços de debate com autoras como a escritora Carolina Maria de Jesus, demonstrando sua satisfação e êxito, compartilhados também pelos discentes, com essa abordagem. A professora Fátima também sinaliza a mesma concepção sobre o elitismo muitas vezes inerente à ideia de literatura, mas demonstra como consegue rever abordagens, personagens, autores e obras dentro de um panorama afrocentrado, trazendo novos e insurgentes debates e desmitificando visões brancas, heteronormativas e eurocentradas que são perpetuadas dentro das universidades. Já a professora Alessandra demonstra que, mesmo sendo regente da língua instituída pelo colonizador, se esforça para fazer desta um instrumento de rupturas com o quadro colonial estabelecido, trazendo discussões que priorizam não só a diversidade racial, mas a diversidade linguística com variantes da língua espanhola que por muitas vezes, e como foi relatado pelos ex-alunos nesta pesquisa, são ignoradas em detrimento de um trabalho gramático-linguístico eurocentrado. Vale destacar que todas as professoras relatam resistência muito mais

aparente por parte de seus pares do que dos alunos na abordagem das questões étnico-raciais.

A pesquisa nos permitiu percorrer três eixos para compreender o lugar da afro-latinidade dentro do currículo do professor de espanhol da UFRRJ. Como primeiro passo, visitamos o currículo prescrito e resgatamos como as colaborações afro-latinas são negligenciadas no que se refere ao prescrito para as disciplinas analisadas. Posteriormente e objetivando lançar uma perspectiva sobre o currículo praticado, conversamos com ex-alunos, hoje professores de espanhol, e nestas conversas tivemos a percepção de que, apesar das não orientações formais, alguns professores apresentam em suas práticas teórico-metodológicas abordagens que inseriam questões da diáspora negra. No terceiro eixo, representado pelas entrevistas com as professoras, pudemos investigar como isso acontecia e encontramos mostras de como as profissionais inserem nos cursos não só temas, mas também autoras e autores negros, autoras mulheres, mulheres negras, autores e autoras do sul e epistemologias outras, negadas nos ementários analisados por essa pesquisa.

É a partir daí que cunhamos dois conceitos que são muito caros à essa tese. Primeiro o de **Resistência Pedagógica Decolonial**, que se relaciona com a resistência de alguns professores frente aos currículos eurocentrados que estão em consonância com a estrutura colonial-moderna-excludente de poder e que circula na academia como única e universal concepção de conhecimento. Essas resistências partem da problematização destes docentes sobre o próprio pertencimento e identidade, fazendo emergir discussões e relativizações que constroem, na prática, currículos outros que conduzem à centralidade, os saberes, corpos e epistemologias antes subalternizados e inferiorizados pela colonialidade. Essa resistência leva esses docentes à realização de **Práticas Pedagógicas Subversivas**, práticas estas que subvertem o currículo prescrito e o entremeiam com autores, histórias, metodologias e vozes oriundas dos subalternizados, criando um lugar de diversidade étnica, racial e cultural, mas também de constante disputa entre os sujeitos e conhecimentos que compõem o cenário acadêmico.

É justamente neste lugar decolonial e subversivo que inserimos este trabalho, uma pesquisa orgânica que parte da experiência como professor de espanhol negro que, por muito tempo teve sua identidade racial apagada por esse sistema colonial racista, o qual denunciemos por todo o texto. Aliado à nossa prática dentro da escola e da universidade e pensando na construção de pensamentos e resistência em rede, esperamos que este

trabalho represente mais uma ferramenta de enfrentamento aos currículos excludentes, racistas e eurocentrados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPLE, Michael W. Políticas de direita e branquidade: a presença ausente da raça nas reformas educacionais. **Revista da ANPEd**. Jan/Fev/Mar/Abr 2001 n° 16.

BALLESTRIN, Luciana. O giro decolonial e a América Latina. *Revista Brasileira de Ciência Política*, n.11, Brasília, maio-agosto, 2013.

Banco Mundial. **Afrodescendentes na América Latina: Rumo a um Marco de Inclusão**. Washington, DC: World Bank, 2018.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, 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 dá outras providências. Brasília, 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 26 mar. 2012.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm>. (Conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB). Acesso em: 26 mar.2012.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais, terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**. Brasília: MEC/SEF, 1998

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. Brasília: MEC/SEB, 2008.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. SEB/MEC, Brasília, DF, 2015. Disponível em:<<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>>.03 de agosto de 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. SEB/MEC, Brasília, DF, 2016. Disponível em:<<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>>. Acesso em: 20 de dezembro de 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. SEB/MEC, Brasília, DF, 2018. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4414481/mod_folder/content/0/BNCC/BNCC_19mar2018_versaofinal.pdf?forcedownload=1>. Acesso em: 02 de janeiro de 2020.

CANDAU, V. M.; RUSSO, K. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. In: **Revista Diálogo Educacional**, vol. 10, núm. 29, jan-abril, 2010, pp. 151-169 Pontifícia Universidade Católica do Paraná Brasil.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em revista**, v. 26, n. 1, p. 15-40, 2010.

CHIZZOTTI, Antônio; SILVA, Rosa Eulália Vital da. Base Nacional Comum Curricular e as Classes Multisseriadas na Amazônia. **Revista e-curriculum** (PucSp), v. 16, p. 1408-1496, 2018.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel and SOMMER, Luis Henrique. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Rev. Bras. Educ.[online]**. 2003, n.23, p.36-61

CUNHA, Maria Isabel da. Aportes teóricos e reflexões da prática: a emergente reconfiguração dos currículos universitários. In: MASETTO, Marcos Tarciso. **Docência na Universidade**. São Paulo: Papyrus, 1998.

DAHER, Del Carmen; SANT'ANNA, Vera Lucia de Albuquerque. Formação e exercício profissional de professor de língua espanhola: revendo conceitos e percursos. In: BARROS, Cristiano Silva de; COSTA, Elzimar Goettenauer de Marins (Org.). **Explorando o ensino**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, v.16, 2010, p. 55-68.

DAHER, D.C. Enseñanzas del español y políticas lingüísticas en Brasil. **Revista Hispanista**. Niterói, n. 27, 2006

DIAS, Rosanne Evangelista. Currículo, Docência e seus Antagonismos no Espaço Iberoamericano. **Investigación Cualitativa**, v. 2, p. 100-114, 2017.

DIAS, Lucimar Rosa. Quantos passos já foram dados? A questão de raça nas leis educacionais – da LDB de 1961 à Lei 10.639 de 2003. In: ROMÃO, Jeruse (Org.). **História da educação do negro e outras histórias**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, 2005.

DOMINGUES, Petrônio - **Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos**. Tempo:23,2007, p.100-122. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/ea/v17n49/18400.pdf>>

FANJUL, A. P. Português brasileiro, espanhol de... onde? Analogias incertas. *Letras & Letras*, Uberlândia, v. 20 --1, p. 165-183, 2004.

FANON, Frantz. **Pele Negra Mascaras Brancas**. Salvador: Editora UFBA, 2008.

FANON, Frantz. **Los Condenados de La Tierra**. Buenos Aires: Fondo Cultura Económica, 2015.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres; DIAS, Rosanne Evangelista. Os sentidos de docência na BNCC: efeitos para o currículo da educação básica e da formação/atuação de professores. *Educacao Unisinos (online)*, v. 22, p. 7-15, 2018.

FREITAS, Fabrício Monte M.; SILVA, João Alberto da; LEITE, Maria Cecília Lorea. . Diretrizes Invisíveis e Regras Distributivas nas Políticas Curriculares da Nova. *Currículo Sem Fronteiras*, v. 18, p. 857-870, 2018.

JAEGER, D. Língua espanhola nas escolas brasileiras, integração e política lingüística: reflexões em torno da aprovação da Lei 11161/05. *Espaço Acadêmico*, v. 9, n. 97, p. 31-36, jun. 2009.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: **Educação anti-racista: caminhos abertos pela lei 10.639/03**. Brasília. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. MEC, 2005, p 39-62.

GOMES, Nilma Lino (Org). **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei 10.639/2003**. Brasília: MEC, UNESCO, 2012.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017. 154 p.

GROSGOUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. *Sociedade e Estado*, v. 31, n. 1, p. 25-49, 2016.

JOVINO, I. S.; Couto, L. P. **Entre laços: representação e identidade racial num livro didático de espanhol**. Muitas Vozes, v. 4, p. 43-62, 2015.

LAZARO, Rafael dos Santos. **Leitura em meios virtuais: uma análise qualitativa do trabalho e desafios docentes**. 2010. Dissertação (Mestrado em Letras/Linguística) - Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

LAZARO, Rafael dos Santos; VERGNANO, Cristina Junger. A internet como fonte de textos para o ensino de e/le: alterações na transposição didática de textos virtuais. **Educere et Educare** (versão eletrônica), v. 7, p. 188-208, 2012.

LOPES, Alice Casimiro. Conhecimento escolar: processos de seleção cultural e de mediação didática. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n.1, p. 95-112, 1997.

LEMOS, Rosária de Oliveira. 'O sonho não se acabou': para sempre Lélia Gonzalez. In: Joselina da Silva. (Org.). **O Pensamento de/por Mulheres Negras**. 1ed. Belo Horizonte: NANDYALA, 2018, v. 1, p. 87-110.

LOPES, Alice Casimiro; Macedo, Elizabeth. Cultura e política: implicações para o Currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 9, p. 5-10, 2009.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2012.

MACEDO, E. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. In: **Revista Brasileira de Educação** v. 11 n. 32. maio/ago. 2006 (285-372). Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n32/a07v11n32.pdf>> Acessado em 12/08/2014

MIGNOLO, Walter D. **La idea de América Latina: la herida colonial y la opción decolonial**. Barcelona: Gedisa (2007).

MIGNOLO, Walter D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade**, Rio de Janeiro, n° 34, p 287-324, 2008.

MIRANDA, Claudia. O debate pós-colonial na América-Latina: contribuições de Silvia Rivera Cusicanqui e Santiago Castro-Gómez. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, v. 3, p. 213-232, 2018.

MIRANDA, Claudia. Clandestinización y re-existencia diaspórica: horizontes expedicionario e insurgencia en Afroamérica. In: Rosa Campoalegre Septien; Karina Bidaseca. (Org.). **Más allá del decenio de los pueblos afrodescendientes**. 1ed. Buenos Aires: Conselho Latinoamericano de Ciências Sociais, 2017, v. 1, p. 173-184.

MIRANDA, Claudia; RIASCOS, F. M. Q. ; QUINONEZ, J. H. A. . Pedagogías quilombolas y aprendizajes decoloniales en la dinámica organizacional de las poblaciones negras. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores(as) Negros(as) - ABPN**, v. 8, p. 25-43, 2016.

MIRANDA, Claudia; PIMENTEL, Fernando. G. **Currículo de História na UERJ e na UFRJ: todos os caminhos levam a Europa?** Currículo sem Fronteiras, v. 15, p. 456-478, 2015.

MIRANDA, Claudia; SOUZA, Rogério José de. Continuísmos e rupturas na seleção de saberes escolares de História (s): entre um Brasil Colonial e um Brasil Decolonial. In: Claudia Miranda; Mônica R. F. Lins; Ricardo C.R.da Costa. (Org.). **Relações Etnicorraciais na Escola: desafios teóricos e práticas pedagógicas após a Lei n.10639**. 1ed. Rio de Janeiro: Quartet Editora, 2012, v. 1, p. 29-48.

MIRANDA, Claudia; Passos, Ana Henela. Lugares epistêmicos outros para os novos estudos das relações raciais. In: **XV Congresso Brasileiro de Sociologia: Mudanças, Permanências e desafios sociológicos**, 2011.

MOITA LOPES, L. P. Inglês e globalização em uma epistemologia de fronteira: ideologia lingüística para tempos híbridos. **DELTA**, São Paulo, v. 24, n. 2, 2008.

MOREIRA, Núbia Regina; EVANGELISTA, Nadila Jardim; DOS SANTOS, João Paulo Lopes. A Experiência Feminina Negra e suas Interrogações à Política e Prática Curriculares. **Revista Práxis Educacional**. Vitória da Conquista, v.15, n.32, p115-131, abr/jun, 2019.

MUNANGA, Kabengele. Teoria social e relações raciais no Brasil contemporâneo. **Cadernos PENESB**, v. 12, p. 163-197, 2013.

OLIVEIRA, Iolanda de; SACRAMENTO, Monica Pereira do. Raça, currículo e práxis pedagógicas: relações raciais e educação: o diálogo teoria/prática na formação de profissionais do magistério. **Cadernos Penesb**, Niterói, n. 12, 2013.

OLIVEIRA, Ivanilde A. et al. A entrevista na pesquisa educacional. In.: MARCONDES, Maria I. et alli. **Metodologia e técnicas de pesquisa em educação**. Belém: EDUEPA, 2010.

PALERMO, Zulma. **Para una Pedagogía Decolonial**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Del Signo, 2014.

PARAQUETT, M. Lingüística Aplicada, inclusión social y aprendizaje de español en el contexto latinoamericano. In: **Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas**, número 6, 2009. Disponível em: <http://www.nebrija.com/revista-linguistica/revista_6/articulos_n6/articulo_1.pdf>

PARAQUETT, M. Por que formar professores de espanhol no Brasil? **Revista electrónica de los Hispanistas de Brasil**, Vol. IX, nº35, 2008.

PONTE, Andrea Silva. A variação linguística na sala de aula. In: **Coleção Explorando o Ensino**. v.16 – Espanhol. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. LANDER, Edgardo (org). Buenos Aires: Conselho Latino-americano de Ciências Sociais - CLACSO, 2005.

QUIJANO, Aníbal. Dom Quixote e os moinhos de vento na América Latina. **Estudos avançados**, v.19, n.55 (2005).

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y modernidad/racionalidad. em **Perú Indígena**. Lima, Vol. 13, Nº 29, 1992.

RODRIGUES, Fernanda dos Santos Castelano. Leis e línguas: o lugar do espanhol na escola brasileira. In: **Coleção explorando o Ensino. Espanhol: ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

ROMÃO, Jeruse. O Educador, a educação e a construção de auto-estima positiva no educando negro. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.). **Racismo e Anti-Racismo na Educação: repensando a nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001.

SALAZAR JG, WALSH C. **Pensar sembrando/sembrar pensando con el Abuelo Zenón**. Universidad Andina Simón Bolívar/Ediciones Abya-Yala, Quito, 2017.

SANTOS, Sales Augusto dos. Ação Afirmativa ou a Utopia Possível: O Perfil dos Professores e dos Pós-Graduandos e a Opinião destes sobre Ações Afirmativas para os Negros Ingressarem nos Cursos de Graduação da UnB. **Relatório Final de Pesquisa**. Brasília: ANPEd/ 2º Concurso Negro e Educação, mimeo, 2002.

SAVIANI, Dermeval. Educação Escolar, Currículo e Sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento-Revista de Educação**, v. 3, p. 54-84, 2016.

SILVA, Joselina da. **O pensamento de/por mulher negras**. 1. ed. Belo Horizonte: Nandyala, 2018. v. 1. 208p.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, E. A.; Estudo das africanidades na aula de espanhol: caminhos à uma educação étnico-racial mais justa. In: II Congresso Nacional de Africanidades e Brasilidades, 2015, Vitória. Anais do Congresso Africanidades e Brasilidades, 2014. v. I. p. 1-11.

SOUZA, Alice Moraes Rego de. **Base Nacional Comum Curricular para Quê/Quem? Uma Cartografia de Conflitos Discursivos na Produção de um Currículo Oficial**. 2019, Tese – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem – Universidade Federal Fluminense- Niterói.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia Intercultural: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria. **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.

WALSH, Catherine. **Pensamiento crítico y matriz (de)colonial. Reflexiones latinoamericanas**. Quito:Ediciones Abya-yala, 2005. p. 13-35.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. **Signo y Pensamiento**, Bogotá, v. XXIV, n. 46, p. 39-50, jan./jun., 2005b.

Walsh, Catherine. Interculturalidad, Colonialidad y Educación. In: **Revista Educación y Pedagogía**. Bogotá, Vol XIX, Nº 48, 2007.

WALSH, Catherine (org). **Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2013. p. 23-68.

WALSH, Catherine. **Entretejiendo lo pedagógico y lo decolonial: luchas, caminos y siembras de reflexión-acción para resistir (re) existir y (re) vivir**. Alter/nativas. E-Book, 2017.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y (de) Colonialidad? Gritos, Grietas y Siembras desde Abya-Yala. In: GARCIA DINIZ, Alai, et. Al (orgs). **Poéticas e Políticas de Linguagem em Vias de Descolonização**. Pedro & João Editores. São Carlos, Brasil, 2017.

WALSH, C. **Interculturalidad crítica y (de)colonialidad: Ensayos desde Abya Yala.** Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2012.

ANEXOS

Anexo I

LICENCIATURA PLENA EM LETRAS - Português –Espanhol e Literaturas
Matriz Curricular

Primeiro Período		
Disciplinas	CR	CH
IM463 - Língua portuguesa padrão	04	60
IM464 - História do pensamento lingüístico	04	60
IM465 - Teoria da literatura I	04	60
IM466 - Língua espanhola I	04	60
IM119 - Sociologia da educação I	04	60
AA013 - Seminário educação e sociedade		40
Subtotal	20	340

Segundo Período		
Disciplinas	CR	CH
IM447 - Teoria e prática do texto	04	60
IM809 – Morfossintaxe	04	60
IM810 - Teoria da literatura II	04	60
IM831 - Língua espanhola II	04	60
IM121 - Filosofia da educação	04	60
Subtotal	20	300

Terceiro Período		
Disciplinas	CR	CH
IM840 - Prática e produção do texto científico	04	60
IM812 - Sociolingüística, psicolingüística e etnolingüística	04	60
IM813 - Literatura brasileira I	04	60
IM832 - Língua espanhola III	04	60
Psicologia da educação	04	60
Subtotal	20	300

Quarto Período		
Disciplinas	CR	CH
IM815 - História interna e externa da língua portuguesa	04	60
IM816 - Análise do discurso	04	60
IM 817 - Literatura brasileira II	04	60
IM833 - Língua espanhola IV	04	60
Linguagem Brasileira de Sinais	02	30
Subtotal	20	300

Quinto Período		
Disciplinas	CR	CH
IM819 - Fonética e fonologia do português	04	60
IM820 - Literatura portuguesa I	04	60
IM822 - Métodos de pesquisa em letras e lingüística	04	60
IM834 - Língua espanhola V	04	60

IM128 - Políticas e organização da educação	04	60
NEPE I		30
Estágio I		100
Subtotal	20	430

Sexto Período		
Disciplinas	CR	CH
IM823 - Morfologia do português	04	60
IM824 - Literatura portuguesa II	04	60
IM836 - Cultura hispânica I	04	60
IM835 - Língua espanhola VI	04	60
IM134 - Didática Geral	04	60
NEPE II		30
Estágio II		100
Subtotal	20	330

Sétimo Período		
Disciplinas	CR	CH
IM827 - Sintaxe do português	04	60
IM837 - Cultura hispânica II	04	60
IM838 - Literatura hispânica I	04	60
Optativa em língua e literatura	04	60
Ensino de língua materna I	04	60
NEPE III		30
Estágio III		100
Monografia I		60
Subtotal	20	490

Oitavo Período		
Disciplinas	CR	CH
IM830 - Semântica e estilística do português	04	60
IM839 - Literatura hispânica II	04	60
Optativa de formação geral	04	60
Ensino de língua estrangeira	04	60
Ensino de língua materna II	04	60
NEPE IV		30
Estágio IV		100
Monografia II		60
Subtotal	20	490
DISTRIBUIÇÃO		
Disciplinas obrigatórias de formação específica (29)	114	1710
Disciplinas obrigatórias de formação pedagógica (9)	34	510
Disciplinas optativas de formação específica (01)	04	60
Disciplinas optativas de formação geral (01)	04	60
Atividades acadêmicas (- 180 de Ensino de Língua)		280
Estágio supervisionado		400
Atividades Complementares (Deliberação 078 de 05/10/2007)		200
TOTAL	156	3220

Anexo II

**EMENTAS DAS DISCIPLINAS ESPECÍFICAS DO CURSO
PORTUGUÊS-ESPANHOL E LITERATURAS**

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
DECANATO DE ENSINO DE GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE ASSUNTOS ACADÊMICOS E REGISTRO GERAL
DIVISÃO DE REGISTROS ACADÊMICOS
PROGRAMA ANALÍTICO

DISCIPLINA

CÓDIGO:IM466
CRÉDITOS: 04
(4T-0P)

LÍNGUA ESPANHOLA I
Cada Crédito corresponde a 15h/ aula

INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR

DEPARTAMENTO DE TECNOLOGIAS E LINGUAGENS

OBJETIVO DA DISCIPLINA:

Orientar o aluno. Desenvolver no aluno a capacidade de compreensão dos textos orais e escritos, apontando as peculiares específicas de cada modalidade.

EMENTA:

Introdução à linguagem oral e escrita. Leitura e compreensão de textos orais e escritos, priorizando gêneros discursivos em que predominam características descritivas.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:

BIBLIOGRAFIA:

CORTÉS RODRIGUES, Luis. BAÑÓN HERNÁNDEZ, Antonio M. Comentario lingüístico de textos orales. Teoría y práctica. Madrid: Arco/Libros, 1997.

MATTE BON, F. Gramática comunicativa del español – vol I e II. Madrid, Edelsa, 1998.

PÉREZ, Aquilino Sánchez (dir.). *Diccionario de Bolsillo de la Lengua Española*. 5 ed. Madrid: SGEL, 1997.

HERMOSO, Alfredo G. *Conjugar es fácil en español de España y de América*. 2 ed. Madrid: Edelsa, 1997.

KARWOSKI, A.M. GAYDECZKA, B. SIEBENEICHER, K. (org.) *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. União da Vitória: Kaigangue, 2005.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
 DECANATO DE ENSINO DE GRADUAÇÃO
 DEPARTAMENTO DE ASSUNTOS ACADÊMICOS E REGISTRO GERAL
 DIVISÃO DE REGISTROS ACADÊMICOS
 PROGRAMA ANALÍTICO

DISCIPLINA

CÓDIGO: IM831
 CRÉDITOS: 04
 (4T-0P)

LÍNGUA ESPANHOLA II
 Cada Crédito corresponde a 15h/ aula

INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR

DEPARTAMENTO DE TECNOLOGIAS E LINGUAGENS

OBJETIVO DA DISCIPLINA:

Orientar o aluno. Desenvolver no aluno a capacidade de compreensão dos textos orais e escritos, com ênfase nas situações reais de uso e atenção para as peculiaridades do gênero narrativo.

EMENTA:

Uso da língua espanhola em situações reais de uso. Leitura e compreensão de textos orais e escritos. Introdução à produção escrita, com ênfase nas narrativas.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:

BIBLIOGRAFIA SUGERIDA:

ÁLVAREZ, Miriam. *Tipos de escritos: narración y descripción*. Cuadernos de lengua española. Madrid: Arco/Libros, 1998.

KARWOSKI, A.M. GAYDECZKA, B. SIEBENEICHER, K. (org.) *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. União da Vitória: Kaigangue, 2005.

SECO, Manuel. *Gramática Esencial del Español*. 4 ed. Madrid: Espasa Calpe, 1996.

PALENCIA, Ramón. *Comprensión oral – Español lengua extranjera. A la escucha*. Madrid: Ediciones SM, 1992.

NOVICK MAINARDI, Beatriz e GASPARINI, Pablo Fernando. *Puentes – catorce puntos claves para que los brasileños optimicen su español*. São Paulo: Special Book Services Livraria, 2000.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
 DECANATO DE ENSINO DE GRADUAÇÃO
 DEPARTAMENTO DE ASSUNTOS ACADÊMICOS E REGISTRO GERAL
 DIVISÃO DE REGISTROS ACADÊMICOS
 PROGRAMA ANALÍTICO

DISCIPLINA

CÓDIGO:IM832
 CRÉDITOS: 04
 (4T-0P)

LÍNGUA ESPANHOLA III
 Cada Crédito corresponde a 15h/ aula

INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR

DEPARTAMENTO DE TECNOLOGIAS E LINGUAGENS

OBJETIVO DA DISCIPLINA:

Desenvolver no aluno a capacidade de compreensão dos textos orais e escritos, enfatizando as situações reais de uso em que se depare com a utilização gênero argumentativo.

EMENTA:

Aperfeiçoamento da compreensão e da produção oral e escrita, priorizando os gêneros discursivos com características argumentativas.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:

BIBLIOGRAFIA SUGERIDA:

ALARCOS LLORACH, E. *Gramática de la lengua española*. Real Academia Española. Madrid: Espasa Calpe, 2000.

ARNAL, C., RUIZ DE GARIBAY, A. *Escribe en español – Español por destrezas*. Madrid: SGEL, 1996.

GÓMEZ TORREGO, L. *Gramática didáctica del Español*. Madrid: SM, 1998.

LAROUSSE – *Dudas y Dificultades de la Lengua Española*. Barcelona: Larousse, 1999.

MATTE BOM, F. *Gramática comunicativa del español (tomo I)*. Madrid: Edelsa – Nueva Edición revisada, 1998.

MOITA LOPES, L. P. *Oficina de lingüística aplicada*. Campinas: Mercados de Letras, 1996.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
 DECANATO DE ENSINO DE GRADUAÇÃO
 DEPARTAMENTO DE ASSUNTOS ACADÊMICOS E REGISTRO GERAL
 DIVISÃO DE REGISTROS ACADÊMICOS
 PROGRAMA ANALÍTICO

DISCIPLINA

CÓDIGO:IM833
 CRÉDITOS: 04
 (4T-0P)

LÍNGUA ESPANHOLA IV
 Cada Crédito corresponde a15h/ aula

INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR

DEPARTAMENTO DE TECNOLOGIAS E LINGUAGENS

OBJETIVO DA DISCIPLINA:

Desenvolver no aluno a capacidade de produção e compreensão dos textos orais, enfatizando as situações reais de uso.

EMENTA:

Fonética e fonologia do espanhol atual.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:

BIBLIOGRAFIA:

BARALO OTONELLO, M. *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid: Arcolibros, 1999.

CORTÉS RODRIGUES, Luis. BAÑON HERNÁNDEZ, Antonio M. *Comentario lingüístico de textos orales. Teoría y práctica*. Madrid: Arco/Libros, 1997.

DÍAZ, R. Fernández. *Prácticas de fonética española para hablantes de portugués*. Madrid: Arco Libros, 1999.

POCH, Dolores. *Enseñar y aprender fonética*. Madrid: Edelsa, 2000.

QUILIS, Antonio. *Principios de fonología y fonética españolas*. 2ª ed., Madrid: Arco Libros, 1998.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
 DECANATO DE ENSINO DE GRADUAÇÃO
 DEPARTAMENTO DE ASSUNTOS ACADÊMICOS E REGISTRO GERAL
 DIVISÃO DE REGISTROS ACADÊMICOS
 PROGRAMA ANALÍTICO

DISCIPLINA

CÓDIGO:IM834
 CRÉDITOS: 04
 (4T-0P)

LÍNGUA ESPANHOLA V
 Cada Crédito corresponde a15h/ aula

INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR

DEPARTAMENTO DE TECNOLOGIAS E LINGUAGENS

OBJETIVO DA DISCIPLINA:

Desenvolver no aluno a capacidade de produção e compreensão dos textos orais e escritos, enfatizando as situações reais de uso acadêmico.

EMENTA:

Desenvolvimento da compreensão/produção oral e escrita em espanhol. O discurso acadêmico científico em espanhol. Particularidades da oralidade e da escrita.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:

BIBLIOGRAFIA:

ALARCOS LLORACH, E. *Gramática de la lengua española*. Real Academia Española. Madrid: Espasa Calpe, 2000.

ARAGONÉS, Luis & PALENCIA, Ramón. *Gramática de uso de español para extranjeros*. Madrid: Editora SM, 2003.

CASSANY, Daniel. *Tras las líneas*. Barcelona: Anagrama, 2006.

CORTÉS RODRIGUES, Luis. BAÑON HERNÁNDEZ, Antonio M. *Comentario lingüístico de textos orales. Teoría y práctica*. Madrid: Arco/Libros, 1997.

LAROUSSE – *Dudas y Dificultades de la Lengua Española*. Barcelona: Larousse, 1999.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
 DECANATO DE ENSINO DE GRADUAÇÃO
 DEPARTAMENTO DE ASSUNTOS ACADÊMICOS E REGISTRO GERAL
 DIVISÃO DE REGISTROS ACADÊMICOS
 PROGRAMA ANALÍTICO

DISCIPLINA

CÓDIGO:IM835
 CRÉDITOS: 04
 (4T-0P)

LÍNGUA ESPANHOLA VI
 Cada Crédito corresponde a 15h/ aula

INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR

DEPARTAMENTO DE TECNOLOGIAS E LINGUAGENS

OBJETIVO DA DISCIPLINA:

Desenvolver no aluno a capacidade de compreensão de textos, enfatizando as possibilidades de sua aplicação como instrumento de ensino.

EMENTA:

A aplicação de textos literários e não literários no ensino de espanhol LE.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:

BIBLIOGRAFIA:

ÁLVAREZ, Miriam. *Tipos de escrito I: narración y descripción*. Cuadernos de lengua española. Madrid: ARCO/LIBROS, 1998.

KARWOSKI, A.M. GAYDECZKA, B. SIEBENEICHER, K. (org.) *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. União da Vitória: Kaigangue, 2005.

MOITA LOPES, L. P. *Oficina de lingüística aplicada*. Campinas: Mercados de Letras, 1996.

RICHARDS, J.C. & RODGERS, T.S. *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. España: Cambridge University Press, 1998.

WOODWARD, Tessa. *Planificación de clases y cursos*. Madrid: Cambridge, 2002.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
 DECANATO DE ENSINO DE GRADUAÇÃO
 DEPARTAMENTO DE ASSUNTOS ACADÊMICOS E REGISTRO GERAL
 DIVISÃO DE REGISTROS ACADÊMICOS
 PROGRAMA ANALÍTICO

DISCIPLINA

CÓDIGO:IM836
 CRÉDITOS: 04
 (4T-0P)

CULTURA HISPÂNICA I
 Cada Crédito corresponde a 15h/ aula

INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR

DEPARTAMENTO DE TECNOLOGIAS E LINGUAGENS

OBJETIVO DA DISCIPLINA:

Desenvolver no aluno a capacidade de reconhecer e valorizar as múltiplas manifestações culturais dos povos de língua espanhola, analisando suas riqueza, diferenças e unidade.

EMENTA:

Contextualização e panorama social, político, histórico e geográfico do mundo hispânico. Pluralidade lingüística, heterogeneidade e hibridismo cultural.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:

BIBLIOGRAFIA:

CHIAPPINI, Ligia; AGUIAR, Flávio Wolf de (Org.). *Literatura e história na América Latina*. São Paulo: EDUSP, 1993.

COUTINHO, Eduardo F. (org.) *A unidade diversa: ensaios sobre a nova literatura hispano-americana*. Rio de Janeiro: Anima; Brasília: INL, 1985.

LIENHARD, Martin. *La voz y su huella. Escritura y conflicto étnico-social en América Latina (1942-1988)*. La Habana: Casa de las Américas, 1990.

VERANI, Hugo. *Las vanguardias literárias em hispanoamérica (manifiestos, proclamas y otros escritos)* 2ªed., México: FCE, 1990.

ZEA, Leopoldo. (coord.) *América Latina em sus ideas*. México: Siglo XXI; Paris: UNESCO, 1986.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
 DECANATO DE ENSINO DE GRADUAÇÃO
 DEPARTAMENTO DE ASSUNTOS ACADÊMICOS E REGISTRO GERAL
 DIVISÃO DE REGISTROS ACADÊMICOS
 PROGRAMA ANALÍTICO

CÓDIGO:IM837
 CRÉDITOS: 04
 (4T-0P)

CULTURA HISPÂNICA II
 Cada Crédito corresponde a 15h/ aula

INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR

DEPARTAMENTO DE TECNOLOGIAS E LINGUAGENS

OBJETIVO DA DISCIPLINA:

Desenvolver no aluno a capacidade de reconhecer e valorizar as múltiplas manifestações culturais dos povos de língua espanhola, analisando suas riqueza, diferenças e unidade.

EMENTA:

Estudo e discussão das manifestações culturais do mundo hispânico e suas diferentes linguagens – o cinema de língua espanhola.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:

BIBLIOGRAFIA:

COUTINHO, Eduardo F. (org.) *A unidade diversa: ensaios sobre a nova literatura hispano-americana*. Rio de Janeiro: Anima; Brasília: INL, 1985.

LIENHARD, Martin. *La voz y su huella. Escritura y conflicto étnico-social en América Latina (1942-1988)*. La Habana: Casa de las Américas, 1990.

PIZARRO, Ana. (org.) *América Latina: palavra, literatura e cultura*. São Paulo: Memorial da América Latina / Editora da UNICAMP, 1993.

VERANI, Hugo. *Las vanguardias literárias em hispanoamérica (manifiestos, proclamas y otros escritos)* 2ªed., México: FCE, 1990.

ZEA, Leopoldo. (coord.) *América Latina em sus ideas*. México: Siglo XXI; Paris: UNESCO, 1986.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
 DECANATO DE ENSINO DE GRADUAÇÃO
 DEPARTAMENTO DE ASSUNTOS ACADÊMICOS E REGISTRO GERAL
 DIVISÃO DE REGISTROS ACADÊMICOS
 PROGRAMA ANALÍTICO

CÓDIGO:IM838
 CRÉDITOS: 04
 (4T-0P)

LITERATURA HISPÂNICA I
 Cada Crédito corresponde a 15h/ aula

INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR

DEPARTAMENTO DE TECNOLOGIAS E LINGUAGENS

OBJETIVO DA DISCIPLINA:

Analisar e valorizar as múltiplas manifestações literárias dos povos de língua espanhola, analisando suas riqueza, diferenças, unidade e múltiplas influências.

EMENTA:

Articulação das literaturas hispânicas (espanhola e hispano-americana) em seus períodos de formação. Barroco e Renascimento. Contexto sócio-histórico, origens, especificidades e contribuições mútuas. Contexto sócio-histórico, origens, especificidades e contribuições mútuas.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:

BIBLIOGRAFIA:

BELLINI, Giuseppe. *Historia de la literatura hispanoamericana*. Madrid: Castalia, 1985.

CHIAPPINI, Ligia; AGUIAR, Flávio Wolf de (Org.). *Literatura e história na América Latina*. São Paulo: EDUSP, 1993.

HATZFELD, Helmut. *Estudiso sobre el barroco*. Madrid: Cremos, 1973.

MENÉNDEZ PIDAL, Ramón. *De Cervantes a Lope de Veja*. Buenos Aires/México: ESpsa-Calpe, 1943.

THEODORO, Jancice. *América barroca: temas e variações*. São Paulo/Rio de Janeiro: EDUSP/Nova Fronteira, 1992.

VALBUENA PRAT, Angel. *Historia de la literatura española*. Barcelona: Gustavo Pili, 1960.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
 DECANATO DE ENSINO DE GRADUAÇÃO
 DEPARTAMENTO DE ASSUNTOS ACADÊMICOS E REGISTRO GERAL
 DIVISÃO DE REGISTROS ACADÊMICOS

CÓDIGO:IM839
 CRÉDITOS: 04
 (4T-0P)

LITERATURA HISPÂNICA II
 Cada Crédito corresponde a15h/ aula

INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR

DEPARTAMENTO DE TECNOLOGIAS E LINGUAGENS

OBJETIVO DA DISCIPLINA:

Analisar e valorizar as múltiplas manifestações literárias dos povos de língua espanhola, analisando suas riquezas, diferenças, unidade e múltiplas influências.

EMENTA:

Articulação das literaturas hispânicas (espanhola e hispano-americana): séculos XVIII e XIX. O século XX. Contexto sócio-histórico, origens, especificidades e contribuições mútuas.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:

BIBLIOGRAFIA:

COUTINHO, Eduardo F. (org.) *A unidade diversa: ensaios sobre a nova literatura hispano-americana*. Rio de Janeiro: Anima; Brasília: INL, 1985.

FERNÁNDEZ DÍAZ, Rafael. *Cuarenta años de poesía española (1940-1980)*. Col. Complementos. Consejería de la Embajada de España en Brasil.

FUENTES, Carlos. *La nueva novela hispanoamericana*. México: Joaquín Mortiz, 1980.

GUILLERMO DE TORRE. *História das Literaturas de Vanguarda*. Porto: editorial Presença, 1972.

RAMA, Angel. *La novela latinoamericana. Panoramas 1920-1980*. Bogotá: Colcultura, 1982.

Anexo III**ROTEIRO DE ENTREVISTA EX-ALUNOS****IDENTIFICAÇÃO**

Nome: _____

Idade: _____ Cor: _____

FORMAÇÃO

Ensino Médio – Escola: _____

Ensino Superior – IES: _____

Curso: _____ Ano da formação: _____

Pós-graduação: Não () Sim ()

Curso: _____ IES: _____

Curso: _____ IES: _____

Questões:

1- Fale sobre sua formação na UFRRJ.

- a. Pontos positivos.
- b. Pontos negativos.
- c. Participou de algum grupo de pesquisa ou movimento estudantil e cultural dentro da universidade? Conte sua experiência.

2- Você teve acesso a alguma disciplina que discutisse as questões étnico-raciais na sua formação?

- a. Era uma disciplina específica sobre esse tema?
- b. Qual disciplina?
- c. Descreva como os aspectos eram abordados.
- d. Caso a resposta à pergunta 3 seja negativa ou considere a abordagem insuficiente, por que você acha que esses conteúdos não apareceram na sua formação?

3- Sentiu falta que esse tema tivesse mais presente na sua formação?

- a. Justifique.

- 4- Qual é sua visão sobre língua e cultura dos países falantes de espanhol da América Latina?
 - a. As culturas ameríndias foram abordadas em sua formação? Com que frequência e de que forma ocorreu essa abordagem?
 - b. A presença da diáspora negra na América Latina foi abordada na sua formação? Com que frequência e de que forma ocorreu essa abordagem?

- 5- Na sua prática como docente, de que forma os temas sobre as relações étnico raciais aparecem nos currículos das instituições que trabalha?
 - a. Existe uma exigência direta sobre esse tema nos currículos?
 - b. Direção e coordenação fazem alguma solicitação sobre esse tipo de abordagem nas suas aulas ou outras atividades?

- 6- Você aborda o tema das relações étnico-raciais na sua prática como professor de espanhol?
 - a. Qual a sua motivação?
 - b. De que forma costuma abordar o tema?
 - c. Pode nos trazer algum relato de trabalho e resultado de sua prática sobre esse tema?

- 7- Conflitos motivados por preconceito étnico-racial aparecem na sua prática docente?
 - a. Que estratégias você costuma utilizar para resolver esses conflitos?
 - b. Como a escola se posiciona na resolução desses conflitos?
 - c. Relate uma experiência.

- 8- Que sugestões de mudança você proporia para abordagem dos temas relacionados à diversidade na formação do professor de espanhol língua estrangeira?

Anexo IV – Roteiro para entrevista sobre a BNCC

IDENTIFICAÇÃO

Nome: _____

FORMAÇÃO

Ensino Superior – IES: _____

Curso: _____ Ano da formação: _____

Pós-graduação:

Lato Senso: _____ IES: _____

Mestrado: _____ IES: _____

Doutorado: _____ IES: _____

Questões:

- 1- Fale um pouco sobre sua trajetória como professora de Espanhol
 - a. Relato sobre as como as políticas públicas se relacionavam com sua prática como professor de Espanhol LE.
 - b. Concepções sobre políticas linguísticas e ensino de espanhol LE.

- 2- Como surgiu o convite para participar da construção do BNCC?
 - a- Critério para seleção de profissionais.
 - b- Professores de espanhol envolvidos diretamente no processo.

- 3- Fale sobre o percurso metodológico na construção do documento.
 - a- Orientações teóricas iniciais.
 - b- Percurso sobre as versões do documento.
 - c- Diferença entre o que foi discutido inicialmente e a versão final do documento.
 - d- Desligamento da comissão.

- 4- Como avalia a versão final do documento?
 - a. Impactos para a ensino básico.
 - b. Impacto para a formação de professores.
 - c. Impactos na política linguística do país.

- 5- Que motivações políticas e linguísticas, na sua concepção, atuaram para que se chegasse à versão final do documento em relação ao espanhol?

- 6- Como vem atuado diante a esse novo lugar reservado ao espanhol no Brasil?

Anexo V- Roteiro de Entrevistas com as professoras da UFRRJ

IDENTIFICAÇÃO

Nome: _____

Idade: _____ Cor: _____

FORMAÇÃO

Ensino Superior – IES: _____

Curso: _____ Ano da formação: _____

Pós-graduação:

Lato Senso: _____ IES: _____

Mestrado: _____ IES: _____

Doutorado: _____ IES: _____

Questões:

- 1- Como avalia sua formação na graduação sobre a diversidade epistemológica e discussão sobre relações raciais?
 - a. Pontos positivos.
 - b. Pontos negativos.

- 2- Como foram as experiências mais relevantes em cursos de formação continuada diferentes dos cursos Lato e Stricto Sensu?
 - a. Foram oferecidos por algum vínculo no qual atuava como profissional de educação?
 - b. Recorda das temáticas mais frequentes nestes cursos?

- 3- Quais foram os temas de suas pesquisas nos cursos de pós-graduação?
 - a. A temática das relações étnico-raciais estava envolvida?
 - b. Ela apareceu em alguma disciplina dos cursos?

- c. Como avalia essa presença ou ausência do tema na estrutura acadêmica e epistemológica dos programas que frequentou?
- 4- Como inicia seu contato com as questões ético-raciais?
 - a. Experiências em atividades formais.
 - b. Experiência em atividades não-formais.
- 5- O que entende como ativismo negro? Se considera uma ativista?
 - a. Início do ativismo.
 - b. Participação em algum grupo?
 - c. Esse ativismo influencia no seu fazer docente?
- 6- Qual sua motivação para abordar a temática das relações étnico-raciais em suas disciplinas da graduação?
 - a. Encontrou algo nas orientações curriculares que motivou a abordagem deste tema?
 - b. Como se dá a escolha dos referências teóricos abordados em suas disciplinas?
 - c. Como insere o tema étnico-racial nos pontos a serem abordados em suas disciplinas?
 - d. Quais são suas principais fontes e referências para tratar sobre educação étnico-racial em sala de aula?
- 7- Relate algum tipo de resistência que encontrou ao colocar em prática essas questões em sala.
 - a. Resistência por parte dos colegas de trabalho.
 - b. Resistência por parte dos alunos.
- 8- Em sua prática como professor da universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, já apareceram conflitos em aula baseados em preconceito racial?
 - a. Se não, como justifica isso?
 - b. Se sim, a que estratégias recorreu para intervir?