COLEÇÃO ESTUDOS LIVRES

PROPOSTAS, FISSURAS E PROVOCAÇÕES: DIÁLOGOS ENTRE EDUCAÇÃO, CULTURA E DECOLONIALIDADE

GUSTAVO HENRIQUE GANDRA
ORGANIZADOR

INSTITUTO OERING

GUSTAVO HENRIQUE GANDRA
ORGANIZADOR

PROPOSTAS, FISSURAS E PROVOCAÇÕES: DIÁLOGOS ENTRE EDUCAÇÃO, CULTURA E DECOLONIALIDADE

COLEÇÃO ESTUDOS LIVRES

INSTITUTO DERING EDUCACIONAL
2025

PROPOSTAS, FISSURAS E PROVOCAÇÕES: DIÁLOGOS ENTRE EDUCAÇÃO, CULTURA E DECOLONIALIDADE
COLEÇÃO ESTUDOS LIVRES



PROPOSTAS, FISSURAS E PROVOCAÇÕES: DIÁLOGOS ENTRE EDUCAÇÃO, CULTURA E DECOLONIALIDADE

COLEÇÃO ESTUDOS LIVRES

CONSELHO EDITORIAL

PROFA. DRA. DIANE MARCY DE BRITO MARINHO
PROF. DR. EDU DIAS DA SILVA
PROFA. DRA. LORENA BERNARDES BARCELOS
PROF. DR. LUCCA TARTAGLIA
PROFA. DRA. MÁRCIA SANTANA SOARES
PROF. DR. MAURÍCIO TEIXEIRA MENDES
PROF. DR. PEDRO AFONSO BARTH
PROF. DR. RENATO DERING
PROF. DR. VICENTE AGUIMAR PARREIRAS

REVISORES

Edivania Frutuoso Da Silva
Filipe Emanuel Da Silva Henriques
Heloene Leite São José
Isabela Romero Rossi

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Propostas, fissuras e provocações [livro eletrônico] : diálogos entre educação, cultura e decolonialidade / organização Gustavo Henrique Gandra. -- Goiânia, GO : Instituto Dialog Educacional, 2023.
-- (Coleção estudos livres)
PDF

Vários autores.
Bibliografia.
ISBN 978-65-984989-2-4

1. Cultura 2. Decolonialidade 3. Direitos humanos 4. Educação 5. Professores - Formação I. Gandra, Gustavo Henrique. II. Série.

23-243778 CDD-370.71

Índices para catálogo sistemático:

1. Professores : Formação : Educação 370.71

Eliane de Freitas Leite - Bibliotecária - CRB 8/8415

INSTITUTO DERING
EDUCACIONAL

COLEÇÃO ESTUDOS LIVRES

A Coleção Estudos Livres tem como objetivo viabilizar publicações acadêmicas organizadas por pesquisadores, contemplando a organização de estudos nas áreas de ciências humanas, sociais, linguagens e artes.

DIREITOS AUTORAIS

Obra protegida pelas leis brasileiras de Direitos Autorais, sendo proibida sua cópia parcial ou integral para quaisquer outros fins para os quais a legislação não permita. O uso para tais fins só é permitido com a expressa autorização de seus autores.

CONTEÚDO DA OBRA

A revisão do material, bem como seu conteúdo é de inteira responsabilidade de seus autores, não sendo o Instituto Dering Educacional responsável intelectual e legal pelas ideias propostas nos textos.

INSTITUTO DERING EDUCACIONAL

Editoração e Comercialização

contato@institutodering.com.br

2025



PROPOSTAS, FISSURAS E PROVOCAÇÕES: DIÁLOGOS ENTRE EDUCAÇÃO, CULTURA E DECOLONIALIDADE

COLEÇÃO ESTUDOS LIVRES

SUMÁRIO

MULHERES NEGRAS E RESISTÊNCIA EM SOLITÁRIA, DE ELIANA ALVES CRUZ.....13
Ana Carolina Morais de Souza e Paulo Henrique Pressotto

DECOLONIZAÇÃO DO CURRÍCULO DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA ANÁLISE CRÍTICA DO DOCUMENTO CURRICULAR AMPLIADO DE GOIÁS..31
Vanusa Batista de Oliveira e Vitor Savio de Araújo

ENSINAR E APRENDER ESPANHOL DESDE UMA PERSPECTIVA DECOLONIAL 53
Caroline de Castro Duarte Moura Flores e Sara Guiliana Gonzales Belaonia

INVITING STUDENTS TO GO ON A JOURNEY THROUGH DIFFERENT STARS: uma sequência didática baseada no livro *When Stars are Scattered* 91
Cássia Mara Amorim Marques e Filipe Emanuel da Silva Henriques

COLONIALIDADE DO SABER NO COMPONENTE CURRÍCULAR HISTÓRIA: INVISIBILIDADE DOS CONHECIMENTOS HISTÓRICOS AFRICANOS E INDÍGENAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....105
Débora Moreira Vitorino e Ludmila Stival Cardoso

DECOLONIALIDADE E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: REFLEXÕES A PARTIR DE EXPERIÊNCIAS DO PARFOR-AMAZONAS.....139
Lucenir da Silva Frazão e Waldimiro Maximino Tavares César

RELAÇÕES DE PODER E LINGUAGEM: PERSPECTIVAS DECOLONIAIS EM CONTEXTOS LINGUÍSTICOS 155
Fábio Coradini dos Santos e Silvane Aparecida Gomes

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS SOB UMA PERSPECTIVA DECOLONIAL 175
Gustavo Henrique Gandra

ÍNDICE REMISSIVO 185
SOBRE O ORGANIZADOR 187
SOBRE OS AUTORES 188

GUSTAVO HENRIQUE GANDRA
ORGANIZADOR

PROPOSTAS, FISSURAS E PROVOCAÇÕES: DIÁLOGOS ENTRE EDUCAÇÃO, CULTURA E DECOLONIALIDADE

COLEÇÃO ESTUDOS LIVRES

INSTITUTO DERING EDUCACIONAL
2025

PROPOSTAS, FISSURAS E PROVOCAÇÕES: DIÁLOGOS ENTRE EDUCAÇÃO, CULTURA E DECOLONIALIDADE
COLEÇÃO ESTUDOS LIVRES

PREFÁCIO

A discussão sobre educação, cultura e decolonialidade se revelou urgente nos últimos anos, principalmente depois da descredibilização das ciências humanas, sociais e educacionais. Opera-se, hoje, um sistema social no senso comum que parte de opiniões pessoais tomadas como universais. É nesse sentido que, ao longo da história, observou-se opressões e exclusões de sujeitos e ideias. Por isso, ao refletirmos sobre as fissuras que marcam o campo educacional e suas relações, permite-nos não apenas identificar as tensões nessa intersecção entre uma educação, cultura e sociedade, como também implica pensar de modo decolonial em como é possível alterar esse processo.

É quando observamos essa necessidade de reflexão que compreendemos a importância deste e-book, que se coloca como um convite ao pensamento crítico e reflexivo. Seus capítulos nos convidam a pensar na construção de uma sociedade menos desigual e, para isso, nos faz uma provocação intelectual. A educação, como esse espaço de formação de sujeitos, precisa estar preparada para conhecer, reconhecer e valorizar as diferenças culturas, saberes e as lutas históricas que marcaram nossa sociedade.

Heliandro Rosa de Jesus

Professor Efetivo da UFVJM e Pesquisador FORPROLL/CNPq/UFVJM

APRESENTAÇÃO

Este e-book se propõe a abrir um espaço de diálogo e reflexão para se pensar nos desafios que permeiam a educação em seus contextos diversos e por uma perspectiva decolonial. A partir das propostas temáticas dos autores, questiona-se e promove-se maior criticidade sobre práticas pedagógicas e sociais. Esta obra permite um diálogo sobre as fissuras e as provocações que surgem quando a educação se encontra com as questões culturais, raciais e decoloniais.

Nesse sentido, os capítulos que compõem esse e-book analisam e discutem possíveis reflexões a partir de temas centrais e interdisciplinares, como a resistência das mulheres negras, a decolonização do currículo de Língua Portuguesa, a invisibilidade dos saberes africanos e indígenas na história do Brasil, entre outros. Por meio das abordagens dos autores e autoras, os capítulos destacam o potencial de transformação que a educação pode oferecer para a redução das violências sociais, culturais e educacionais.

O debate sobre os direitos humanos em uma perspectiva crítica, a linguagem e o ensino sob uma ótica decolonial complementam a proposta de uma educação que busca romper com os paradigmas coloniais, criando novas e outras possibilidades para se pensar em educação. Convido você a conhecer e partilhar os conhecimentos deste e-book.

Gustavo Henrique Gandra.

Organizador


INSTITUTO DERING
EDUCACIONAL

MULHERES NEGRAS E RESISTÊNCIA EM SOLITÁRIA, DE ELIANA ALVES CRUZ

Ana Carolina Morais de Souza
Paulo Henrique Pressotto

INTRODUÇÃO

Solitária (2022), da escritora e jornalista carioca Eliana Alves Cruz, é um romance divido em três partes com narradoras diferentes: a primeira parte é narrada por Mabel, a jovem filha da empregada que é levada desde cedo para o emprego da mãe e precisa conviver naquele ambiente hostil; a segunda parte é narrada por Eunice, mãe de Mabel, a empregada doméstica de uma rica família moradora de um luxuoso apartamento de cobertura; por fim, temos como outras narradoras as paredes: do quartinho de empregado, do quartinho de porteiro, do quartinho de hospital e do quartinho de descanso.

O romance relata a vida de Mabel e Eunice desde o momento em que Eunice começa a trabalhar para o rico casal Lúcia e Tiago. Sem ter com quem deixar a filha, passa a levá-la para o trabalho, deixando-a no quartinho de empregada com algumas regras como: não poder sair de lá e não poder fazer barulhos ou sequer dar qualquer sinal de sua presença. Ao crescer um pouco, Mabel passa a ajudar a mãe nos afazeres, e quando Lúcia engravida, a jovem percebe que será a futura babá daquela criança tão esperada.

Embora cresça naquele meio e ouça dos patrões de sua mãe e de todos os moradores daquele suntuoso condomínio que é uma boa serviçal, Mabel percebe que não quer seguir como empregada doméstica, não quer seguir o que toda aquela gente pensa como único futuro para ela. Através

dos estudos a garota decide romper e ascender. Dedicando-se totalmente aos estudos é que Mabel decide ter outra profissão e futuro, e cria consciência da sociedade racista e classista em que vive; além disso, é lendo autoras negras que se dá o seu letramento racial[1].

Alves trouxe para seu romance elementos presentes na sociedade brasileira atual, na história vemos a existência do racismo estrutural, das relações empregatícias, das classes sociais estratificadas, entre vários outros fatores. A autora faz questão de explorar a realidade crua e dolorosa em seu romance, criando personagens multidimensionais e humanos, que fazem com que a narrativa seja ainda mais envolvente e necessária.

Dessa forma, compreendendo a importância de autora e obra é que o presente trabalho se propõe a analisar a importância da educação como transformadora de vida para a personagem Mabel no romance *Solitária* (2022), por meio de revisão bibliográfica e amparado em conceitos teóricos de pensadores negros e decoloniais[2] como Munanga (2019), hooks (2017, 2023), Collins (2019), Gonzalez *et al.* (1982) e Souza (1983). Almeja-se

---

[1] O LR é uma habilidade prática por meio da qual os indivíduos podem não apenas constatar a existência do racismo, mas também examinar os efeitos institucionalizados da raça sobre suas experiências e representações. Corpos negros são penalizados diariamente de formas as mais variadas possíveis. Passar pelo processo letrar-se racialmente leva a uma leitura que compreende como essa relação se estabelece, para que não sejamos ingênuos. Como consequência, qualificaremos o debate político para assim trazermos uma agenda racializada à cena e superar uma postura antirracista superficial (Pereira, 2022, p. 3).

[2] Por decoloniais, leva-se em conta as seguintes palavras de Mignolo: "El paradigma decolonial lucha por fomentar la divulgación de otra interpretación que pone sobre el tapete una visión silenciada de los acontecimientos y también muestra los límites de una ideología imperial que se presenta como la verdadera (y única) interpretación de esos mismos hechos" (2007, p. 57).

também divulgar ainda mais essa obra de ficção brasileira contemporânea para o leitor.

RACISMO ESTRUTURAL E SUJEITOS

O romance *Solitária* é centrado na vida de Eunice e Mabel, mãe e filha que trabalham para uma família rica, branca e "bem-nascida". Eunice leva a filha para o trabalho desde sua meninice por não ter com quem deixar a garotinha; assim, Mabel cresce no quartinho de empregada, primeiro fingindo ser invisível, depois ajudando a mãe nas pequenas tarefas até ser considerada "grande o suficiente" para realizar todo tipo de afazeres. Naquela suntuosa cobertura, mãe e filha dividem os pequenos espaços de convívio relegados a pessoas como elas, mas enfrentam o preconceito e o desdém de pessoas que acreditam que nasceram para serem servidas.

A família dos patrões é composta por Tiago, um advogado renomado, e Lúcia, uma herdeira que não possui atividade laboral. Após muitas tentativas, Lúcia engravida e a família aumenta com a chegada de Camila, a criança mais mimada e paparicada por todos. Camila é uma criança cruel e cheia de vontades, que destrata Mabel, ri de seu cabelo e sua pele, além de desferir outros preconceitos.

Quando foi levada pela primeira vez para a cobertura dos patrões, Mabel relata a forma como foi tratada pela mãe:

> Mamãe estava muito preocupada em não incomodar a patroa com a minha presença, e de tempos em tempos ia ao quartinho me ver [...] Pensando nisso hoje, depois de tantos anos, eu poderia até me ofender, afinal, será que ela estava mais preocupada com uma adulta do que comigo? De certa forma, ela achava que eu sabia me virar melhor do que d. Lúcia. Com o passar dos anos, essas "crianças eternas" me seriam

> insuportáveis, como se eu fosse professora numa creche cheia de filhotes de demônios (Cruz, 2022, p. 18).

Apesar de não compreender bem na época, a jovem reflete anos depois que a atitude da mãe a incomodava, pois ela era uma criança que precisava de amparo, mas, mesmo assim, Eunice tratava os patrões com muito mais deferência. Eunice se via como uma pessoa subordinada e inferior aos patrões ricos, sua filha pequena deveria conseguir se virar mais facilmente do que aqueles adultos endinheirados, pois como afirma Mabel: "Ela sabia que as crianças como eu – como ela foi e, antes dela, a sua mãe, e a mãe de sua mãe até a minha décima avó – não entendiam muito bem o que era isso de ser criança" (Cruz, 2022, p. 26).

Crianças negras muitas vezes têm a infância negada e precisam amadurecer de imediato, enquanto pessoas brancas, como Camila, a filha dos patrões, teria para sempre o direito de ser irresponsável e tida como criança nos momentos propícios. Como narram as paredes do quartinho de empregada:

> Pessoas que nunca tiveram a chance de ser inconsequentes na única fase da vida em que isso deveria ser natural. D. Lúcia e seu Tiago – e não só eles – tratavam Camila como criança quando era criança e igualmente depois que já não estava mais na infância havia muito tempo. É curioso reparar como algumas pessoas nesse mundo não têm direito à meninice. Quando ainda mal se sustentam em cima das pernas, são vistas como adultas; enquanto outras serão para sempre garotas e garotos. Em geral as primeiras frequentam quartinhos como eu (Cruz, 2022, p. 144).

Toda a preocupação de Eunice é baseada nos preconceitos racistas e classistas que envolvem sua relação com a família que a emprega e que também ditam a existência de muitos brasileiros. O fato de que todas aquelas crianças pretas que conviviam no condomínio – sua filha, os filhos do porteiro

etc. – e não tinham o direito de serem crianças, o fato de não poderem se expressar da forma que gostam - sejam eles adultos ou crianças, apenas pela sua cor de pele e classe econômica, vai ao encontro ao que pontua Jurandir Freire Costa no prefácio da obra *Tornar-se Negro*, de Neusa Santos Souza (1983):

> A violência racista do branco exerce-se, antes de mais nada, pela impiedosa tendência a destruir a identidade do sujeito negro. Este, através da internalização compulsória e brutal de um Ideal de Ego branco, é obrigado a formular para si um projeto identificatório incompatível com as propriedades biológicas do seu corpo. Entre o Ego e seu Ideal cria-se, então, um fosso que o sujeito negro tenta transpor, às custas de sua possibilidade de felicidade, quando não de seu equilíbrio psíquico (Souza, 1983, p. 2-3).

As crianças e os adultos aprendem desde sempre que exercer a identidade de sujeito negro vai contra o que é socialmente aceitável e bem-visto, e assim inicia-se a ideia de envergonhar-se de tudo que remeta à negritude e de enaltecer tudo aquilo que seja da branquitude. Ainda como pontua Costa: "A violência racista subtrai do sujeito a possiblidade de explorar e extrair do pensamento todo o infinito potencial de criatividade, beleza e prazer que ele é capaz de produzir" (Souza, 1983, p. 10). Os pequenos não possuem o direito de brincar e explorar uma infância saudável, os adultos precisam abaixar a cabeça e tornar-se serviçais humildes, a violência racista tolhe a todos.

Para todos aqueles brancos ricos e racistas, Mabel seria para sempre uma empregada doméstica: "Aquelas pessoas têm certeza de que nascemos para servi-las e de que o nosso caminho é apenas um" (Cruz, 2022, p. 56). Mas a jovem começa a estudar e a se dedicar cada vez mais às leituras decoloniais e antirracistas e assim a sua consciência começa a se transformar,

logo a jovem percebe, como bell hooks, que: "a classe social não era mera questão de dinheiro, que ela moldava os valores, as atitudes, as relações sociais e os preconceitos que definiam o modo como o conhecimento seria distribuído e recebido" (hooks, 2017, p. 236). E não apenas isso, a jovem também busca transformar a visão de mundo de sua mãe, levando a ela suas novas leituras. As paredes do quartinho de empregada narram um momento tocante do romance em que mãe e filha aprendem juntas:

> Acompanhei cheio de orgulho e emoção quando Mabel começou a ensinar a Eunice algumas coisas. A menina pegava uns livros da pilha, que já tinha formado uma pequena torre no canto perto da janela, e lia para a mãe. Um dia Eunice leu em voz alta para Mabel um trecho que me deixou constrangido: "… 2 de novembro. A coisa que eu tenho pavor é de entrar no quartinho onde durmo, Porque é muito apertado. Para varrer o quarto preciso desarmar a cama…". Elas pararam a leitura do dia nesse ponto porque Eunice molhou as páginas daquele livro, *Quarto de despejo*, com seu pranto.
>
> Acontece que existem prisões e prisões, mas existe uma que não tem nenhuma grade e nenhuma parede (Cruz, 2022, p. 142).

Com aquele livro, Eunice conheceu uma intelectual negra que não havia passado pela academia, que relatava sua vida dura e complexa, que trazia as dificuldades que muitas vezes ela mesmo havia enfrentado; o quartinho de empregada, o racismo, as humilhações que se aceita calado para que se possa alimentar um filho. Quando se trata do feminismo negro e de intelectuais negras, vale destacar o que pontua Collins:

> Nem todas as intelectuais negras foram escolarizadas. Nem todas as intelectuais negras estão no meio acadêmico. Por outro lado, nem todas as mulheres negras altamente instruídas, sobretudo as que trabalham em faculdades e universidades nos Estados Unidos, são, por isso, *automaticamente*, intelectuais

> [...]. Ninguém nasce intelectual nem se torna intelectual ao receber um diploma. Defendo que, na realidade, fazer um trabalho intelectual do tipo pensado pelo feminismo negro requer um processo de luta autoconsciente em favor das mulheres negras, independentemente do lugar social concreto em que esse trabalho ocorra (Collins, 2019, p. 52).

Se não fosse pelo estudo, por iniciar o processo de letramento racial em que conheceu autoras negras que mostravam outras verdades e futuros possíveis; que demonstravam a importância do orgulho da negritude, talvez Mabel se contentasse com o destino que lhe impunham aqueles que não queriam sua ascensão, a representatividade e o olhar decolonial, que mostra a visão diferente da eurocentrada, branca e abastada, fizeram com que Mabel enxergassem de forma diferente seu próprio futuro e passasse a acreditar também em si mesma, por ela, por sua família e por todos aqueles que vieram antes e ainda virão um dia. Eunice narra que:

> Livre das pressões nada comuns para a sua idade, Mabel mergulhou nos estudos de uma forma que chegou até a me assustar. Foi nessa época que ela começou a ler muito também [...] Comprei mais um ventilador e dei um jeito de colocar uma mesinha dobrável na entrada do quartinho, perto da máquina de lavar. Não queria os dois à vista de d. Lúcia, seu Tiago, Camila… Se ficassem na mesa da copa, a qualquer momento os donos da casa podiam aparecer, e eu sentia que, de alguma forma, ver os dois estudando incomodava os três (Cruz, 2022, p. 96-97).

Mabel é uma jovem negra de classe baixa que por meio da educação busca uma melhor condição de vida, visando assim fugir da realidade futura da grande maioria de negros brasileiros, como pontua Lélia Gonzales: "Pressionado pela polícia, de um lado, e pelas péssimas condições de vida, do outro, o negro oferece a sua força de trabalho por qualquer preço no

mercado de trabalho" (Gonzales *et al.*, 1982, p.16). E como também afirma Carlos Hasenbalg:

> A participação do negro no sistema produtivo está caracterizada pela concentração desproporcional nos setores de atividade que absorvem mão-de-obra menos qualificada e pior remunerada. Por sua vez, os fatos mencionados determinam uma participação altamente desigual de brancos e negros na distribuição de renda e na esfera do consumo do produto social.
>
> Esse perfil de desigualdades raciais não é um simples legado do passado; ele é perpetuado pela estrutura desigual de oportunidades sociais a que brancos e negros estão expostos no presente (Gonzales *et al.*, 1982, p. 98).

Mas a jovem tem chance de ascender a um local diferente, um que é reservado à elite privilegiada, graças à educação e à universidade pública com suas possibilidades de acesso universal e gratuito. Mabel decide-se pela carreira médica e quando sai seu resultado no vestibular, sua mãe fica exultante:

> Eu teria uma filha médica! Meu Deus! Isso era demais para o meu coração [...] Eu estava com um sentimento muito grande de dever cumprido. Não sabia que existia lágrima de pura alegria. Lembramos de mamãe, que devia estar comemorando com os santinhos do seu altar, mas agora lá perto deles (Cruz, 2022, p. 108-109).

Eunice também reflete sobre todo o sacrifício necessário para chegar naquele momento, todas as humilhações e os silêncios, tudo o que a filha teve que sujeitar para poder ter momentos dedicados ao estudo longe dos olhos dos patrões, sufocada dentro do minúsculo quartinho ou na área de serviço com o amigo:

> Hoje fico com pena do sacrifício que era se tornar invisível. Além dos espaços apertados que ocupávamos, o silêncio era um

> companheiro. Era preciso estar presente sem estar. Uma boa serviçal é silenciosa, e a criança que é a filha dessa mulher também deve ser. Ela não pode rir como uma criança. Ela não é uma criança. É um incômodo, alguém apenas tolerado… Era como dizia num dos livros de uma escritora chamada Conceição Evaristo, que Mabel passou a devorar e de vez em quando lia pra mim: "Em boca fechada não entra mosquito, mas não cabem risos e sorrisos" (Cruz, 2022, p. 97).

Essa ideia de uma "boa serviçal", de como a mulher que realiza o trabalho doméstico, e sua prole, deve ser parte de um conjunto de estereótipos criados por uma ideologia dominante racista, que se mantém através da sustentação de tais modelos. Essa ideologia violenta busca manter a ordem vigente e mina tanto o imaginário coletivo branco quanto o negro. Patricia Hill Collins mostra que:

> Como parte de uma ideologia generalizada de dominação, as imagens estereotipadas da condição de mulher negra assumem um significado especial. Dado que a autoridade para definir valores sociais é um importante instrumento de poder, grupos de elite no exercício do poder manipulam ideias sobre a condição de mulher negra. Para tal, exploram símbolos já existentes, ou criam novos [...] Como os "Outros" da sociedade, aqueles que nunca poderão ser realmente parte dela, os estranhos ameaçam a ordem moral e social. Ao mesmo tempo, são fundamentais para sua sobrevivência, porque os indivíduos que estão à margem são os que explicitam os limites da sociedade (Collins, 2019, p. 135-136).

E, para além, dessa manutenção dos "limites da sociedade", tais estereótipos criam feridas na psique das pessoas negras por conta da internalização dessa imagem depreciativa como é retratada a negritude e tudo o que tem a ver com ela. Carlos Hasenbalg expõe como a visão negativa do negro vem de vários contextos e acaba por ser absorvida pelos próprios indivíduos:

> [...] às práticas discriminatórias dos brancos devem ser acrescentados os efeitos derivados da internalização pela maioria da população negra de uma auto-imagem desfavorável. Esta visão negativa do negro começa a ser transmitida nos textos escolares e está presente numa estética racista veiculada permanentemente pelos meios de comunicação de massa, além de estar incorporada num conjunto de estereótipos e representações populares. Desta forma, as práticas discriminatórias, a tendência a evitar situações discriminatórias e a violência simbólica exercida contra o negro reforçam-se mutuamente de acordo com o que o grupo racial dominante impõe e define como os "lugares apropriados" para as pessoas de cor (Gonzales *et al.*, 1982, p. 91).

Quando se pensa nas práticas discriminatórias, nos estereótipos racistas e na manutenção de todo o sistema e o *status quo* que sustenta os privilégios da branquitude, é preciso compreender que essa é uma questão estrutural, são práticas que estão institucionalizadas e permanecem respaldadas por toda a sociedade, queira ela ou não. Gonzales traz que:

> Quando uma pessoa não gosta de um negro é lamentável, mas quando uma sociedade assume atitudes racistas frente a um povo inteiro, ou se nega a enfrentar, aí o resultado é trágico para nós negros:
> Pais de família desempregados, filhos desamparados, sem assistência médica, sem condições de proteção familiar, sem escolas e sem futuro. E é este racismo coletivo, este racismo institucionalizado que dá origem a todo tipo de violência contra um povo inteiro. É este racismo institucionalizado que dá segurança para a prática de atos racistas (Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial *apud* Gonzales *et al.*, 1982, p. 49).

Embora inicialmente Mabel tenha internalizado muito do racismo que sofria, conforme foi se apoderando de conhecimentos novos e descobrindo pensadoras e pensadores negros, sua visão de sua negritude e de seu futuro

passam a ser distintos. Neusa Santos Souza pontua o quanto isso é potente na vida de um indivíduo, pois: "Uma das formas de exercer autonomia é possuir um discurso sobre si mesmo. Discurso que se faz muito mais significativo quanto mais fundamentado no conhecimento concreto da realidade" (Souza, 1983, p. 17). E a autora ainda afirma que:

> Ser negro é, além disso, tomar consciência do processo ideológico que, através de um discurso mítico acerca de si, engendra uma estrutura de desconhecimento que o aprisiona numa imagem alienada, na qual se reconhece. Ser negro é tomar posse desta consciência e criar uma nova consciência que reassegure o respeito às diferenças e que reafirme uma dignidade alheia a qualquer nível de exploração.
> Assim, ser negro não é uma condição dada, a priori. É um vir a ser. Ser negro é tornar-se negro (Souza, 1983, p. 77).

Após muito estudar e se dedicar, quando obtém a aprovação na faculdade de medicina, Mabel já é uma jovem muito consciente de si, de sua classe social e de sua negritude, é nesse ponto que acontece uma grande virada em sua vida e não apenas pela oportunidade de cursar a universidade, mas também por decidir sair daquela casa onde conviveu durante tanto tempo. A jovem tem plena consciência racial e entende-se enquanto uma mulher negra e periférica e tudo aquilo que essa afirmação implica. Vale destacar que o orgulho à negritude que Mabel exerce e entende vai de encontro com o dito por Munanga:

> A negritude não se refere somente à cultura dos povos portadores da pele negra que de fato são todos culturalmente diferentes. Na realidade, o que esses grupos humanos têm fundamentalmente em comum não é como parece indicar, o termo Negritude à cor da pele, mas sim o fato de terem sido na história vítimas das piores tentativas de desumanização e de terem sido suas culturas não apenas objeto de políticas

> sistemáticas de destruição, mas, mais do que isso, de ter sido simplesmente negada a existência dessas culturas [...] A negritude torna-se uma convocação permanente de todos os herdeiros dessa condição para que se engajem no combate para reabilitar os valores de suas civilizações destruídas e de suas culturas negadas (Munanga, 2019, p. 19)

Ciente de seu lugar no mundo e com a aprovação do vestibular em mãos, Mabel decide fazer uma última coisa antes de partir daquele condomínio de luxo. A garota faz questão de confrontar os ex-patrões e mostrar que todo o racismo velado, as "piadinhas" e o suposto tratamento "familiar" não passam de mais uma farsa para sustentar o ego daquelas pessoas mesquinhas: "– Seu Tiago, lembra que o senhor riu debochado achando que eu nunca conseguiria passar no curso de medicina? Muito obrigada por me fazer lembrar desse sorriso todos os dias em que eu me sentava com o Cacau pra estudar em silêncio lá nos fundos, para não atrapalhar vocês" (Cruz, 2022, p. 110).

Eunice, se preocupa inicialmente em como a filha se sustentaria dali para a frente, mas logo percebe que a jovem tem um plano para o futuro e sabe que a filha é dedicada e responsável:

> Mabel já estava com tudo acertado. Tinha até conseguido um emprego num restaurante da moda. Estudaria durante o dia na universidade, iria pra casa no fim da tarde descansar um pouco, pegaria depois no restaurante, sairia de madrugada, descansaria um pouco antes de voltar pra faculdade. O restaurante abria de quarta a domingo, ou seja, ela teria segunda e terça para descansar, estudar… Puxado, mas ela era jovem e estava muito determinada (Cruz, 2022, p. 114).

A faculdade de medicina valeria todo o sacrifício e esforço necessário, afinal era um sonho para a família de Mabel. Avó, mãe e neta sonhavam com o momento em que a jovem viria a se tornar a primeira formada e médica da

família. Em uma das últimas conversas entre as três mulheres, antes do falecimento de d. Codinha, a avó de Mabel faz questão de perguntar para a neta sobre suas raízes e conhecimentos ancestrais:

> – Mabel, no dia que você entrar naquela faculdade, vai esquecer que lhe ensinei a curar dor de cabeça com chá de folha de louro e casca de cebola? – questionou d. Codinha.
> – E que leite de inhame cura dor de estômago? – perguntei.
> – E que chá de quebra-pedra faz bem pros rins e cidreira acalma. Não tem nada que me tire essas certezas, d. Codinha, Mabel respondeu (Cruz, 2022, p. 103).

Embora possam parecer conhecimentos simples, Collins faz uma colocação importante sobre os conhecimentos dos grupos marginalizados: "Suprimir os conhecimentos produzidos por qualquer grupo oprimido facilita o exercício do poder por parte dos grupos dominantes, pois a aparente falta de dissenso sugere que os grupos subordinados colaboram voluntariamente para sua própria vitimização" (Collins, 2019, p, 32). Assim, o fato de Mabel prometer a sua avó que guardaria aqueles saberes ancestrais é uma forma de resistência e de valorização de sua negritude.

Mabel divide os dias de estudo e as glórias da aprovação em uma universidade pública com Cacau, outro jovem negro, um dos filhos do porteiro do condomínio. Os dois passam boa parte da adolescência estudando juntos e se dedicando o máximo possível para chegarem na graduação desejada, os dois são apoiados pelos pais e algo que internalizam rápido é que: "Aprendemos desde cedo que nossa devoção ao estudo, à vida do intelecto, era um ato contra-hegemônico, um modo fundamental de resistir a todas as estratégias brancas de colonização racista" (hooks, 2017, p. 10).

Como afirma hooks, "A sala de aula continua sendo o espaço que oferece as possibilidades mais radicais na academia" (2017, p. 23). E sem

esse espaço, aqueles dois jovens negros não se desenvolveriam em sua plenitude, chegando posteriormente a alcançar seu sonho e uma vida melhor para si e para suas famílias. É por meio da educação que Mabel e Cacau chegam a um novo espaço, a um que foi negado durante muitos anos a pessoas como eles: a universidade.

Em *Solitária*, nota-se o crescimento de Mabel, desde a pequena garotinha que chegou assustada e fascinada ao condomínio de luxo, onde a mãe trabalhava, até sua fase adulta, com a jovem formada como médica e inaugurando seu próprio consultório. Esse é inclusive o vislumbre final que se tem da história dessas mulheres (Mabel e Eunice) tão fortes e de vida impactante; Mabel em seu consultório descansa e reflete rodeada dos pertences daqueles que ama:

> Nesse dia, depois que a família se foi, Mabel ironicamente quis ficar solitária em seu novo quartinho. Ela abriu o livro mais recente em que estava mergulhada, *Cartas a uma negra*, e leu em voz alta: "O problema da faxina é o cheiro da vida dos outros" [...] Na parede, um quadro com desenhos que as crianças da comunidade onde João morava tinham feito como presente, em agradecimento a seu atendimento por lá. Em cima da mesa, a caneta cara que Cacau lhe dera de presente na formatura, depois de economizar um bocado. Na prateleira da estante, uma santinha que era de sua mãe desde menina. Dentro de um vaso bonito de cerâmica que Jurandir trouxera para ela do Pará, uma muda cheirosa de cidreira retirada do pé que fora plantado por seu pai a pedido da avó. Mabel arrancou umas folhas e fez um chá na cafeteira.
> "Quando você entrar na faculdade, vai lembrar que lhe ensinei que cidreira acalma?" "Não tem nada que me tire essas certezas, d. Codinha." (Cruz, 2022, p. 161).

A cena final, garantindo a representação de todos aqueles que a amam, mesmo aqueles que já se foram, é muito importante e emblemática

para o romance, pois mostra o apego daquela mulher forte e inteligente com as suas raízes, com a sua ancestralidade. Segundo Munanga:

> O essencial para cada povo é reencontrar o fio condutor que o liga a seu passado ancestral o mais longínquo possível. A consciência histórica, pelo sentimento de coesão que ela cria, constitui uma relação de segurança a mais certa e a mais sólida para o povo. É a razão pela qual cada povo faz esforço para conhecer sua verdadeira história e transmiti-la às futuras gerações (Munanga, 2019, p. 12).

Essa é a forma de conhecimentos e de saberes decoloniais que Mabel escolhe levar sempre consigo, ter ali, próximos a ela, junto com o conhecimento adquirido na academia, os ensinamentos populares de sua avó, as plantas de seu pai. As autoras e pensadoras negras que admira e se orgulha em conhecer, sem sombra de dúvida são também parte essencial de sua jornada passada e futura e que a jovem faz questão de ter por perto.

CONSIDERAÇÕES

Solitária é um romance que aborda temas latentes e imprescindíveis na contemporaneidade. É tocante e magistral a forma como Cruz traz as relações de classe, raça, gênero, maternidade, entre tantos outros tópicos que suscitam debates importantes. A autora possui uma grande sensibilidade e um olhar apurado para construir personagens tridimensionais, enredos reais e histórias cativantes.

Entre tantas questões fundamentais, o presente trabalho buscou debater a importância da educação na vida da personagem Mabel, uma jovem negra, filha de empregada doméstica e que precisou batalhar muito para conseguir uma vaga em uma universidade pública. A personagem traça um longo caminho de amadurecimento e crescimento ao longo do romance,

descobrindo-se enquanto uma mulher negra, conhecendo autoras e autores negros e decoloniais que fazem parte de seu processo de empoderamento e fortalecimento perante uma sociedade racista e classista.

Mabel é a primeira de sua família a adentrar na universidade, a cursar uma graduação concorrida e prestigiada como é o curso de medicina. Apoiada por sua mãe, avó e amigos, a garota tem um árduo processo se dedicando totalmente aos estudos, lendo o essencial das matérias escolares e aprendendo mais sobre raça e classe com autoras como Conceição Evaristo, Carolina Maria de Jesus e Fraçoise Ega, que contribuem para que a jovem tenha uma formação crítica e orgulhosa de sua negritude.

O papel que a educação – principalmente a educação decolonial e antirracista – tem na vida de uma jovem como Mabel é claro e importante. Sem o acesso que é garantido pelas políticas públicas e pela educação, a jovem não conseguiria adentrar em um espaço que foi durante muito tempo reservado apenas para a elite. Medicina é uma das profissões mais elitizadas do país, com isso, um dos cursos que mais tem pessoas brancas e abastadas; um curso com livros e materiais caros que inibem o acesso, mesmo que se curse em uma universidade pública, O fato de uma garota pobre e negra estar nesse espaço por si só já é um ato revolucionário e de resistência.

A educação quando é antirracista, decolonial e pensada para ser uma prática de liberdade (hooks, 2017), em conjunto com políticas públicas eficientes, tem o poder de transformar vidas, de mudar realidades. Mas é preciso empenho de muitos para que as vidas dos jovens sejam tocadas e transformadas, é preciso professores antirracistas e críticos, é preciso um governo que fomente e sustente as políticas públicas de acesso, permanência e manutenção de direitos, de equidade e de diminuição das desigualdades

sociais. Sem todo esse conjunto, é complexo mudar a realidade do país, cambiar a estrutura racista vigente.

Solitária traz um recorte de como nossa sociedade se encontra, assim como do racismo e dos preconceitos que ainda existem e assolam a vida dos brasileiros. Pelo olhar de Eliana Alves Cruz, tem-se a construção de personagens que vivenciam o que muitos indivíduos passam em seu cotidiano e pode-se assim nos revoltar e repudiar tais ações por ter a oportunidade de ver como seus desdobramentos são nocivos. Um dos benefícios da educação e da literatura também é o de sensibilizar e possibilitar o conhecimento de realidades distintas.

Para finalizar, *Solitária* é uma obra imprescindível para o conhecimento e debate, o presente trabalho se propôs analisá-la interpretativamente, visando tocar nas questões relativas principalmente à educação, embasando-se em conceitos teóricos como os de Munanga (2019), hooks (2017), Collins (2019), Souza (1983) e Gonzales *et al.* (1982).

REFERÊNCIAS

COLLINS, Patricia Hill. *Pensamento feminista negro*: conhecimento, consciência e a política do empoderamento. São Paulo: Boitempo, 2019.
CRUZ, Eliana Alves. *Solitária*. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
GONZALEZ, Lélia; HASENBALG, Carlos. *Lugar de negro*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982.
HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir*: a educação como prática da liberdade. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.
MIGNOLO, Walter D. La idea de América Latina: la herida colonial y la opción decolonial. Barcelona: Gedisa Editorial, 2007.
MUNANGA, Kabengele. *Negritude*: usos e sentidos. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.
PEREIRA, Daiane da Fonseca. *Letramento racial no contexto brasileiro de pesquisa*. In: CONGRESSO DE PESQUISADORES NEGROS DO BRASIL, XII, 2022, Belém. Anais [...]. Belém: COPENE, 2022.

SOUZA, Neusa Santos. *Tornar-se negro*: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

DECOLONIZAÇÃO DO CURRÍCULO DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA ANÁLISE CRÍTICA DO DOCUMENTO CURRICULAR AMPLIADO DE GOIÁS

Vanusa Batista de Oliveira
Vitor Savio de Araújo

INTRODUÇÃO

Em um cenário de intensos debates sobre justiça social e igualdade, a decolonização das práticas educacionais e do conhecimento surge como uma necessidade urgente. No ensino de Língua Portuguesa, essa demanda se reflete na busca por currículos que valorizem a diversidade linguística e cultural do Brasil, rompendo com a lógica eurocêntrica que marginalizou vozes e saberes não hegemônicos. No caso de Goiás, o Documento Curricular Ampliado (DC-GO) estabelece as diretrizes para o ensino de Língua Portuguesa, oferecendo uma oportunidade para analisar como essas práticas ainda reproduzem, ou podem superar, a lógica da colonialidade.

Este artigo tem como foco o currículo de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental, etapa essencial para a formação dos estudantes e sua transição para o Ensino Médio. A análise recai especificamente sobre o currículo do 9º ano, examinando os eixos temáticos de oralidade, leitura, escrita e conhecimentos linguísticos à luz da perspectiva decolonial. Nosso objetivo é investigar como o DC-GO pode ser transformado para refletir a rica diversidade cultural e linguística goiana, promovendo uma educação linguística justa, crítica e emancipatória.

A decolonização do currículo é um passo essencial para a construção de uma educação que valorize a pluralidade e contribua para a justiça social. Como afirma Quijano (2009), a lógica da colonialidade

perpassa não apenas os sistemas econômicos e políticos, mas também as estruturas de produção de conhecimento e práticas pedagógicas. Ao propor uma análise crítica do DC-GO, este estudo busca identificar elementos coloniais e lacunas no currículo e apresentar estratégias que rompam com essas estruturas, reconhecendo a pluralidade linguística e cultural de Goiás como força pedagógica central.

Para alcançar esses objetivos, o artigo está estruturado em quatro partes. Primeiro, discutimos o conceito de colonialidade e sua manifestação no campo educacional, utilizando os referenciais de Quijano (2009), Mignolo (2017) e Walsh (2012). Em seguida, realizamos uma análise crítica do DC-GO, com destaque para o currículo de Língua Portuguesa no 9º ano. Na seção seguinte, propomos caminhos para a decolonização do currículo, embasados em princípios decoloniais e nas contribuições de autores como Libâneo (1985; 2001; 2015; 2017) e Sacristán (2019). Por fim, discutimos as implicações dessas reflexões para a construção de um currículo que promova a formação de cidadãos críticos e conscientes de suas raízes culturais.

Acreditamos que este estudo oferece uma contribuição significativa para os debates sobre decolonização no campo educacional, com potencial para inspirar educadores, pesquisadores e formuladores de políticas públicas comprometidos com a construção de uma educação linguística inclusiva e transformadora. As reflexões aqui apresentadas pretendem colaborar para um currículo de Língua Portuguesa que reconheça as singularidades culturais de Goiás, promovendo a valorização das diversidades e a emancipação social.

METODOLOGIA

Esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa, centrando-se na análise do currículo de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental, conforme delineado pelo Documento Curricular para Goiás Ampliado (DC-GO), sob a perspectiva da decolonialidade. Essa abordagem possibilita uma reflexão crítica sobre como as práticas curriculares podem reforçar ou superar a lógica da colonialidade no contexto educacional goiano, com especial atenção ao currículo do 9º ano do Ensino Fundamental.

A escolha pela pesquisa qualitativa se justifica pela sua capacidade de interpretar fenômenos educacionais em toda sua complexidade, permitindo identificar significados e contradições subjacentes. Flick (2009) afirma que a pesquisa qualitativa é em especial relevante para explorar fenômenos sociais de maneira profunda, considerando múltiplas perspectivas e dimensões. Da mesma forma, Minayo (2007) destaca que essa abordagem vai além da simples descrição, possibilitando análises críticas que incorporam a subjetividade e a riqueza dos significados sociais.

O método adotado foi a análise documental, conforme definido por Gamboa (2012), que ressalta sua utilidade para interpretar documentos à luz de seus significados explícitos e implícitos, considerando o contexto em que foram produzidos. Nesse sentido, o DC-GO foi examinado com foco nos eixos temáticos de oralidade, leitura, escrita e conhecimentos linguísticos no currículo do 9º ano. O objetivo foi compreender se o documento valoriza ou marginaliza práticas culturais regionais e propor alternativas para torná-lo inclusivo e alinhado com princípios decoloniais.

O processo de análise incluiu etapas organizadas e sistemáticas. De início, realizou-se uma leitura crítica do DC-GO, com atenção às diretrizes

curriculares e avaliativas. , as informações foram categorizadas, destacando-se a ênfase na norma padrão e a ausência de práticas culturais locais. Essas lacunas foram interpretadas à luz de autores como Quijano (2009), Mignolo (2017) e Libâneo (2017), que argumentam as implicações da colonialidade na educação.

Além disso, fundamentando-se em Walsh (2012) e Severino e Romão (2019), o estudo propôs estratégias para a decolonização curricular, enfatizando práticas pedagógicas que valorizem a pluralidade cultural e linguística de Goiás.

MANIFESTAÇÃO DA COLONIALIDADE NO CURRÍCULO DE LÍNGUA PORTUGUESA DO DC-GO

A colonialidade, como conceito que descreve o lado obscuro da modernidade, mantém-se presente nas estruturas sociais e epistemológicas, mesmo após o fim do colonialismo. Quijano (2009) a define como um elemento constitutivo do padrão mundial do poder capitalista, que se manifesta em cada plano, meio e dimensão da existência social. No âmbito educacional, a colonialidade se manifesta na perpetuação de currículos que privilegiam o conhecimento hegemônico, eurocêntrico, silenciando as vozes e os saberes das culturas não-europeias.

Essa lógica de exclusão evidencia como o colonialismo transcende as dimensões políticas e econômicas. A esse respeito Candau e Oliveira (2010, p. 18) argumentam que:

> o colonialismo é do que uma imposição política, militar, jurídica ou administrativa. Na forma da colonialidade, ele chega às raízes profundas de um povo e sobrevive apesar da decolonização ou da emancipação das colônias latino-americanas, asiáticas e

> africanas nos séculos XIX e XX. O que esses autores mostram é que, apesar do fim dos colonialismos modernos, a colonialidade sobrevive.' Essa persistência da colonialidade molda práticas pedagógicas que continuam a marginalizar saberes locais e a reforçar epistemologias eurocêntricas.

Nesse sentido, Dering (2021, p. 39) enfatiza que "a colonialidade do ser é um modelo de controle que visa à inferiorização, subalternização e desumanização dos sujeitos." Essa lógica colonial pode ser observada na marginalização de práticas culturais locais no currículo do DC-GO.

Para compreender a colonialidade, é fundamental entender os mecanismos presentes na história da dominação econômica, política e cultural que se perpetuam mesmo após o fim do período colonial, conforme afirmam Severino & Romão (2019, p. 204):

> A compreensão do sentido da colonialidade requer o entendimento de mecanismos que se inscrevem na lógica histórica da dominação econômica (política e cultural) perpetuando-se ao longo de todo o processo reconhecido como pós-colonial. Quando se pensa no termo "pós-colonialisrno", é preciso fazer uma distinção entre as possíveis conotações que esse termo adquire. o "pós-colonial" demarca o período configurado pelo processo de decolonização do chamado "terceiro mundo" por volta da metade do século XX. Período entendido como perda da hegemonia colonial evocando a independência, a libertação e a emancipação política e econômica das sociedades exploradas pelo imperialismo europeu, em especial nos continentes asiático e africano.

O conceito de "pós-colonialismo" nos remete à crítica de Mignolo (2017) à modernidade, que, segundo ele, oculta a colonialidade como seu lado obscuro. A modernidade, enquanto narrativa que celebra as conquistas da civilização ocidental, mascara a lógica da colonialidade que se manifesta na dominação e na exploração de povos e tradições extraeuropeias.

Mignolo (2017) aprofunda a crítica à colonialidade ao evidenciar a sua presença na modernidade, demonstrando como esta se constitui como uma narrativa complexa que, ao celebrar as conquistas da civilização ocidental, oculta a sua face sombria: a colonialidade. No currículo de Língua Portuguesa, a colonialidade se manifesta na valorização da norma padrão em detrimento da diversidade linguística, na ênfase na literatura canônica europeia em detrimento das literaturas africanas, afro-brasileiras e indígenas, e na reprodução de estereótipos e preconceitos.

Dering (2021, p. 93), afirma que

> a colonialidade do poder se opera de tal forma que ressignifica as subjetividades de uma sociedade, convertendo-a através dos preceitos do colonizador. Por assim ser, a colonialidade é indissociável do projeto da modernidade. Essa perspectiva permite compreender como as práticas curriculares podem reproduzir estruturas de poder excludentes, mesmo em contextos contemporâneos.

Descolonizar o currículo de Língua Portuguesa implica, portanto, desafiar as bases epistemológicas que sustentam a colonialidade, abrindo espaço para a valorização das culturas e das línguas marginalizadas. Como afirmam Stadler e Krachenski (2019), a experiência colonial foi fundamental para a construção e o desenvolvimento do pensamento e das estruturas político-sociais no Ocidente. É necessário, portanto, desconstruir as relações de poder que permeiam o currículo, a fim de construir um conhecimento justo e emancipatório.

Severino e Romão (2019) destacam a relevância de se reconhecer o eurocentrismo presente na visão tradicional do filosofar, que se impôs globalmente a todas as outras culturas. Para os autores, a universalização do paradigma filosófico euro-ocidental se deu não apenas pelo desconhecimento

de outros modos de pensar, mas também por sua repressão, configurando o que Santos (2004) denomina "epistemicídio". Esse epistemicídio se manifesta na perpetuação de uma lógica de dominação que se inscreve na história e se mantém presente mesmo após o período colonial:

No currículo de Língua Portuguesa, o epistemicídio se manifesta no silenciamento das vozes e dos saberes não-europeus, na desvalorização das línguas e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas, e na continuidade de uma perspectiva ocidentalizada da história e da cultura.

A colonialidade, como conceito central do pensamento decolonial, representa, nas palavras de Quijano (2009, p. 73), um "elemento constitutivo do padrão mundial do poder capitalista. Sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder". Essa lógica mantém-se presente mesmo após o fim do colonialismo, moldando as relações de poder, o conhecimento e as práticas sociais. No âmbito educacional, essa estrutura manifesta-se em currículos que mantêm epistemologias centradas na visão europeia, marginalizando saberes locais e deslegitimando outras formas de conhecimento. O Documento Curricular de Goiás (DC-GO), apesar de mencionar a diversidade cultural e linguística, reflete marcas de colonialidade em sua concepção e organização, em especial no ensino de Língua Portuguesa.

Um exemplo claro dessa lógica é a centralidade atribuída à norma padrão como parâmetro legítimo para a formação linguística. No DC-GO (p. 264), afirma-se que o estudante deve "reconhecer e utilizar adequadamente a norma padrão em situações for de fala e escrita". Essa ênfase, embora necessária em contextos for, reduz a diversidade linguística a um papel secundário, tratando-a como curiosidade ou desvio a ser corrigido. Mignolo

(2017, p. 2) descreve essa abordagem como parte da "pauta oculta da modernidade", que privilegia a racionalidade ocidental ao mesmo tempo em que silencia práticas culturais plurais. De forma semelhante, Araújo (2020b) observa que currículos baseados na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como o DC-GO, reconhecem a diversidade apenas superficialmente, sem promover práticas pedagógicas que valorizem as variantes linguísticas regionais.

A literatura canônica presente no currículo é outro elemento que reflete a colonialidade. Embora o DC-GO mencione autores regionais, como Cora Coralina (p. 267), sua seleção é mente dominada por obras da tradição europeia ou brasileira alinhadas a valores hegemônicos. Severino e Romão (2019, p. 202) argumentam que essa prática caracteriza o epistemicídio, ou seja, a exclusão de saberes não ocidentais em prol da universalização de paradigmas eurocêntricos. Essa perspectiva negligencia narrativas afro-brasileiras, indígenas e outras manifestações culturais que refletem a heterogeneidade do Brasil.

No que diz respeito às práticas textuais, o DC-GO (p. 270) enfatiza gêneros for e midiáticos, como artigos de opinião, reportagens e ensaios acadêmicos, relegando ao esquecimento gêneros textuais populares e enraizados na cultura local, como cordéis e causos. Essa escolha reforça a colonialidade do saber, pois, como aponta Walsh (2012, p. 61), os textos legitimados pertencem à esfera dominante, enquanto práticas textuais das comunidades subalternizadas são desvalorizadas. Araujo (2020) ressalta que a inclusão de gêneros locais no currículo não é apenas uma questão de representatividade, mas uma forma de romper com as estruturas que sustentam a marginalização social e do conhecimento.

No eixo da oralidade, o currículo apresenta essa habilidade como etapa preparatória para o desenvolvimento da escrita, reforçando uma hierarquia entre as duas formas de expressão (p. 280). Essa abordagem desconsidera o papel da oralidade como elemento central na construção da identidade e do pertencimento cultural. Quijano (2009, p. 76) critica essa lógica, que subordina práticas comunicativas tradicionais aos moldes for impostos pela modernidade eurocêntrica. Nesse contexto, Oliveira (2023a) propõe que as práticas pedagógicas valorizem a oralidade como um fim em si mesmo, reconhecendo sua relevância nas comunidades locais e sua relação com a história e a memória coletiva.

Além disso, a análise da diversidade linguística no DC-GO é limitada. Embora mencione a variação linguística (p. 275), o documento não propõe estratégias concretas para incorporar práticas linguísticas indígenas e afrodescendentes no processo de ensino-aprendizagem. Mignolo (2017) descreve essa exclusão como parte da colonialidade global, uma lógica que mantém as hierarquias impostas durante a colonização. Para superar esse desafio, é necessário adotar uma abordagem decolonial que, conforme Stadler e Krachenski (2019, p. 2), desconstrua as relações de poder no currículo, promovendo uma educação que valorize a pluralidade cultural e linguística.

A decolonização do currículo de Língua Portuguesa requer um compromisso com a transformação social e educacional. É preciso incluir no currículo práticas e conteúdos que reflitam a realidade cultural dos estudantes, como narrativas afro-brasileiras, indígenas e locais. Araújo (2020a) destaca que o reconhecimento de práticas culturais diversas no currículo não deve se limitar a uma inclusão simbólica, mas deve transformar

a forma como os conteúdos são ensinados, desafiando os paradigmas tradicionais de ensino.

Por fim, a valorização de práticas culturais locais no ensino de Língua Portuguesa deve estar no centro do currículo. Como afirmam Severino e Romão (2019, p. 228), "o conhecimento humano se enraíza em contextos histórico-sociais concretos". Dessa forma, o currículo deve ser um espaço de resistência e emancipação, refletindo a riqueza da diversidade cultural do Brasil e rompendo com a lógica da colonialidade. Esse movimento não é apenas uma questão de justiça social, mas um passo essencial para construir uma educação inclusiva e transformadora.

O CURRÍCULO DE LÍNGUA PORTUGUESA DO 9º ANO NO DC-GO

O Documento Curricular para Goiás Ampliado (DC-GO) apresenta o currículo de Língua Portuguesa para o 9º ano do Ensino Fundamental, organizado em torno de eixos temáticos e habilidades a serem desenvolvidas. Essa estrutura é fundamentada nos princípios da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que define competências e habilidades para cada etapa da educação básica (BRASIL, 2018). No entanto, a análise desse currículo, sob a ótica da decolonialidade, exige ir além dessa estrutura aparentemente neutra e questionar as escolhas que o sustentam. É preciso analisar de modo crítico as bases teóricas, metodológicas e epistemológicas do DC-GO, buscando identificar possíveis elementos de colonialidade e lacunas em relação à valorização da diversidade goiana e à promoção de uma educação linguística emancipatória.

O DC-GO define quatro eixos temáticos para o ensino de Língua Portuguesa no 9º ano: oralidade, leitura, escrita e conhecimentos linguísticos.

Para cada eixo, são propostas habilidades a serem desenvolvidas, com foco na análise e produção de textos orais e escritos, na compreensão da norma padrão e na reflexão sobre a linguagem. Essa estrutura, embora aparentemente, pode camuflar uma visão reducionista da educação linguística, alinhada a uma perspectiva utilitarista e instrumental que limita o desenvolvimento do pensamento crítico e a formação integral dos estudantes. Como alerta Libâneo (2017, p. 56), a ênfase em destrezas ou habilidades para a sobrevivência social pode levar à transbordamento de

> objetivos assistenciais se sobrepõem aos objetivos de aprendizagem, ou seja, a educação e o ensino ficam subordinados a políticas e estratégias baseadas na análise econômica em que os pobres precisam apenas receber uma educação para empregabilidade imediata, bastando oferecer-lhes conhecimentos elementares à medida das diferenças sociais e econômicas que os atingem.

Nesse contexto, a análise do DC-GO sob a perspectiva decolonial mostra-se fundamental para desvelar os mecanismos de poder que permeiam o currículo e promover a construção de uma educação linguística equitativa e libertadora. É preciso questionar a ênfase na norma padrão, a seleção de obras e autores, e a abordagem dos conhecimentos linguísticos, buscando romper com a "visão instrumental, desprovida de seu caráter cognitivo que limita o acesso dos estudantes a formas superiores de pensamento" (Libâneo, 2017, p. 56). A decolonização do currículo de Língua Portuguesa exige, portanto, um olhar crítico e atento às nuances e às entrelinhas do DC-GO, buscando desestruturar as dinâmicas de poder que atravessam o currículo, com o propósito de fomentar um conhecimento e transformador (Stadler & Krachenski, 2019).

Quanto à oralidade, o currículo busca desenvolver a habilidade de compreender e produzir textos orais em diferentes contextos comunicativos, promovendo o reconhecimento da diversidade linguística e cultural. Contudo, a ênfase excessiva na norma padrão acaba por desvalorizar as variedades linguísticas presentes em Goiás, perpetuando a colonialidade do saber. Araújo (2020b) destaca que, embora a BNCC e os currículos dela derivados, como o DC-GO, reconheçam a diversidade linguística, a norma padrão ainda é privilegiada, relegando as de formas de expressão a um papel secundário. Essa abordagem reflete o que Quijano (2009, p. 73) denomina como a imposição de uma "classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder". No caso do currículo de Língua Portuguesa, isso se traduz na marginalização das formas de expressão oral e linguística locais. Para superar essa lógica, Libâneo (2017, p. 54) defende que a escola deve "se conectar dialeticamente com a realidade sociocultural" dos estudantes, valorizando suas formas de expressão oral e promovendo uma educação inclusiva e contextualizada.

Assim como na oralidade, o eixo da leitura revela uma tendência à centralização de perspectivas hegemônicas, destacando a necessidade de ampliar o repertório textual com obras que reflitam a diversidade cultural e histórica do estado de Goiás.

"Quanto à leitura, o currículo propõe a leitura de textos de diferentes gêneros e autores, incluindo autores goianos. Todavia, a escolha de obras pode reforçar a lógica colonial ao favorecer autores e visões dominantes. É necessário analisar de modo crítico a seleção de obras, verificando se ela contempla a diversidade cultural e linguística do Brasil e de Goiás. Como

apontam Araújo e Silva (2022), a leitura crítica é essencial na formação cidadã, pois permite que os estudantes compreendam e questionem as estruturas de poder nos textos, contribuindo para a emancipação intelectual." A leitura de autores goianos é um passo importante, mas é preciso ir além, incorporando obras que representem a diversidade cultural e linguística do estado.

A seleção de obras e autores deve refletir a "heterogeneidade histórico-estrutural de todos os mundos de existência social" (Quijano, 2009, p. 76), rompendo com a visão eurocêntrica que marginalizou as vozes e os saberes não-hegemônicos. Para Libâneo (2017, p. 54), a escola deve promover a "formação cultural e científica" dos alunos, o que implica em proporcionar o acesso a diferentes perspectivas e visões de mundo, incluindo as posições decolonizantes (Severino & Romão, 2019).

Em relação à Escrita, o currículo propõe o desenvolvimento da habilidade de produzir textos escritos em diferentes gêneros, considerando a norma padrão e o contexto comunicativo. Contudo, a valorização excessiva da norma padrão pode sustentar a lógica colonial ao negligenciar as diversas formas de expressão escrita existentes em Goiás. Como afirma Oliveira (2023a), a avaliação da escrita deve considerar o contexto social e cultural dos estudantes, bem como seus conhecimentos prévios e seus processos de aprendizagem. É necessário que o currículo promova uma educação que valorize a pluralidade e promova a justiça social, rompendo com a colonialidade e valorizando as diferentes formas de expressão escrita presentes em Goiás. A ênfase na norma padrão, sem a devida contextualização e consideração da diversidade linguística, pode levar à exclusão e marginalização de estudantes que não dominam essa variedade da língua, como argumenta Araújo (2020b).

Quanto aos conhecimentos linguísticos, o currículo propõe o estudo da gramática normativa e da variação linguística. Entretanto, o foco na gramática normativa pode reforçar a lógica colonial ao minimizar as variadas formas de uso da Língua Portuguesa presentes em Goiás. É necessário que o ensino da gramática seja contextualizado, relacionando-o às práticas sociais e às variedades linguísticas presentes em Goiás. Oliveira (2023b, p. 40), em sua análise sobre as práticas avaliativas no 9º ano do Ensino Fundamental, destaca que "as práticas avaliativas precisam considerar a diversidade sociocultural dos estudantes, indo além de modelos normativos que desconsideram os contextos específicos em que estão inseridos."

Essa desconsideração das especificidades culturais no 9º ano compromete a eficácia das políticas curriculares, perpetuando desigualdades no processo de ensino-aprendizagem. Como argumenta Sacristán (2019, p. 25), "o currículo é uma construção social que reflete as relações de poder, sendo essencial questioná-lo para torná-lo democrático e emancipador." Da mesma forma, Walsh (2012, p. 69, grifo nosso) ressalta que "*requiere transgredir, interrumpir y desmontar la matriz colonial aún presente y crear otras condiciones del poder, saber, ser, estar y vivir que se distancian del capitalismo y su razón única*". Assim, a desconstrução desses aspectos coloniais é essencial para a construção de novos conhecimentos que reconheçam e valorizem a diversidade linguística e cultural.

CAMINHOS PARA A DECOLONIZAÇÃO DO CURRÍCULO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM GOIÁS

A decolonização do currículo de Língua Portuguesa no Documento Curricular de Goiás (DC-GO) requer uma revisão de suas bases

epistemológicas, pedagógicas e culturais. O primeiro passo é valorizar de forma efetiva a diversidade linguística presente no estado. Para Araújo (2022c, p. 67), integrar as variantes linguísticas regionais ao currículo significa romper com a hegemonia da norma padrão como modelo único de correção, promovendo a inclusão de estudantes cujas práticas linguísticas diferem dos padrões dominantes. Isso inclui não apenas o reconhecimento das variedades linguísticas, mas também a sua validação como formas legítimas de expressão cultural e identitária.

A valorização de narrativas locais pode ser implementada por meio de projetos pedagógicos que utilizem gêneros textuais como cordéis, causos e relatos orais de comunidades quilombolas. Esses projetos poderiam ser integrados aos eixos temáticos de oralidade e escrita, promovendo o protagonismo dos estudantes na construção de narrativas que representem suas vivências. Como argumenta Dering (2021, p. 199),

> o projeto da decolonialidade se diferencia de tantos outros por propor não uma solução, mas uma proposta que dialoga, que comunica, que se relaciona com outras existentes, não as excluindo, tampouco as aceitando como únicas.' Essa abordagem reforça a necessidade de práticas pedagógicas abertas ao diálogo entre diferentes culturas e epistemologias.

Além disso, o currículo precisa incorporar as perspectivas culturais e históricas das comunidades tradicionais de Goiás, como os quilombolas e indígenas. Segundo Walsh (2012, p. 61), a decolonização exige um diálogo intercultural que reconheça e valorize as histórias e culturas dessas comunidades. A inclusão de narrativas indígenas e afro-brasileiras no currículo rompe com a lógica do epistemicídio (Santos, 2004) e promove uma visão pluralista da história e cultura goianas. Essa abordagem também responde

ao que Mignolo (2017, p. 329) identifica como a necessidade de desvelar a face oculta da modernidade, que silenciou essas vozes.

Outro aspecto central para a decolonização é o resgate e a reconstrução das narrativas históricas no currículo. Como enfatiza Libâneo (2015, p. 629), o currículo deve se conectar dialeticamente com a realidade social e histórica dos estudantes, oferecendo uma visão crítica das relações de poder que moldaram Goiás e o Brasil. O DC-GO pode avançar ao incluir conteúdos que abordem o papel das comunidades locais na formação cultural do estado, descontruindo narrativas eurocêntricas que dominam os livros didáticos. Isso também implica na revisão dos critérios de seleção de autores e obras literárias, promovendo a presença de vozes excluídas.

A adoção de práticas pedagógicas decoloniais é outro caminho essencial para transformar o DC-GO. Isso envolve a utilização de metodologias que promovam o protagonismo dos estudantes e os envolvam em análises críticas de textos e discursos. Stadler e Krachenski (2019, p. 2) defendem que o currículo deve desconstruir as relações de poder subjacentes aos conteúdos e práticas pedagógicas, permitindo que os estudantes questionem e reconstruam as narrativas apresentadas. Essa perspectiva pode ser aplicada por meio da inclusão de gêneros textuais como cordéis, causos e narrativas orais regionais, oferecendo uma alternativa à centralização de gêneros for e midiáticos.

A valorização da leitura crítica e da produção textual deve estar no centro dessa proposta decolonial. Para Oliveira (2023b, p. 35), a prática pedagógica deve promover a autonomia e a reflexão crítica dos estudantes, capacitando-os para reconhecer as relações de poder que permeiam os discursos e para criar seus próprios textos a partir de suas experiências e contextos. Além disso, a produção textual pode ser enriquecida com

conteúdos que incentivem a expressão de identidades locais, rompendo com o padrão eurocêntrico que estrutura as atividades escolares.

Por fim, a decolonização do currículo de Língua Portuguesa em Goiás é um processo que exige compromissos institucionais e pedagógicos com a justiça social e epistemológica. A análise do DC-GO, à luz das perspectivas de Libâneo, Quijano e outros autores, evidencia que romper com a lógica da colonialidade implica não apenas na revisão de conteúdos, mas também na reformulação das práticas e finalidades educativas. Como aponta Walsh (2012, p. 61), a decolonização é um processo de reconstrução que exige sensibilidade e um olhar atento às entrelinhas do currículo, buscando criar um conhecimento justo, emancipatório e representativo da pluralidade cultural do Brasil.

CONSIDERAÇÕES

A análise do currículo de Língua Portuguesa proposto pelo DC-GO, à luz da decolonialidade, demonstrou a necessidade de desconstruir e reconstruir as práticas curriculares, a fim de romper com a lógica colonial e promover a construção de um currículo justo, inclusivo e relevante para o contexto goiano. A decolonização do currículo é um processo complexo e desafiador, que exige um olhar crítico e atento às nuances e às entrelinhas do DC-GO, buscando desconstruir as relações de poder e construir um conhecimento justo e emancipatório.

Um dos pontos importantes para a decolonização do currículo é a valorização da diversidade linguística e cultural. É fundamental que o currículo reconheça e valorize as variantes linguísticas presentes em Goiás, incluindo o estudo de diferentes dialetos, sotaques e expressões. É preciso também

valorizar as culturas e histórias das comunidades tradicionais de Goiás, como as comunidades quilombolas e indígenas. Ao integrar essas perspectivas no currículo, promove-se o diálogo intercultural e reconhece-se a diversidade cultural do estado.

Outro passo fundamental é o resgate da história e da memória de Goiás. O currículo deve desconstruir as narrativas históricas eurocêntricas que perpetuam a colonialidade, apresentando uma análise crítica e plural da história de Goiás e do Brasil. É preciso que o currículo se conecte dialeticamente com a realidade social, cultural e histórica dos estudantes, rompendo com a lógica da colonialidade e promovendo a justiça social. A desconstrução de narrativas históricas eurocêntricas e a incorporação de autores e obras goianos são essenciais para a decolonização do currículo e a construção de um conhecimento justo e emancipatório.

A formação de professores é outro ponto fundamental para a decolonização do currículo. É essencial que os professores estejam aptos a analisar de modo crítico os currículos e as práticas pedagógicas, buscando romper com a lógica colonial e construir práticas pedagógicas justas e emancipatórias. Essa formação deve contemplar tanto a formação inicial nos cursos de licenciatura em Letras quanto a formação continuada dos professores que já atuam na educação básica.

O currículo de Língua Portuguesa deve ser dinâmico e contextualizado, adaptando-se às demandas e aos desafios da sociedade. É preciso que o currículo promova a participação dos estudantes e a interação com a comunidade, valorizando as diferentes culturas e línguas que contribuíram para a formação da cultura brasileira e goiana.

Acreditamos que este estudo contribui para a construção de uma educação linguística justa e emancipatória, que promova a valorização da

diversidade linguística e cultural, o resgate da história e da memória, e a , é professores para um currículo decolonial. Desse modo, enfatizamos a necessidade de pesquisas futuras que aprofundem a análise do currículo de Língua Portuguesa em Goiás, à luz da decolonialidade, e que proponham alternativas para a construção de um currículo justo, inclusivo e relevante para o contexto goiano.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Vitor Savio. Formação de professoras para o ensino crítico de Língua Portuguesa: uma experiência no curso de pedagogia por meio da plataforma "Blackboard". 2020a. 119 f. Dissertação (Mestrado em Língua, Literatura e Interculturalidade) – Câmpus Cora Coralina, Universidade Estadual de Goiás, Goiás, 2020. Disponível em: https://www.bdtd.ueg.br/bitstream/tede/786/2/VITOR_SAVIO_DE_ARAUJO.pdf. Acesso em: 12 nov. 2024.

ARAÚJO, Vitor Savio. O lugar das diversidades na Base Nacional Comum Curricular – BNCC. In: SOARES, M. S.; VIEIRA, M. E. C. A. (orgs.). Ecos de Eva: vozes da isegoraia. Goiânia: Kelps, 2020b. p. 56-82. Disponível em: https://abrir.link/HDOVv. Acesso em: 11 nov. 2024.

ARAÚJO, Vitor Savio.; SILVA, Narla Neves. A leitura na formação do cidadão à luz do letramento crítico. In: AVELAR, M. G.; FREITAS, C. C.; LOPES, C. R. (orgs.). Linguagens em tempos inéditos: desafios praxiológicos da formação e professoras/es de línguas: volume dois. Goiânia: Scotti, 2022, v. 2, p. 187-203. Disponível em: https://abrir.link/wjpPA. Acesso em: 12 nov. 2024.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018. p. 67-161. Disponível em: https://www.alex.pro.br/BNCC%20L%C3%ADngua%20Portuguesa.pdf. Acesso em: 21 nov. 2024.

DERING, Renato de Oliveira. A prova de redação do Enem: manutenção da colonialidade por meio do ensino de produção textual. 2021. 248 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2021. Disponível em: https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/11287/3/Tese%20-

%20Renato%20de%20Oliveira%20Dering%20-%202021.pdf. Acesso em: 12 nov. 2024.
FLICK, Uwe. Introdução à pesquisa qualitativa. 3. ed. Tradução de Joice Elias Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.
GAMBOA, Sílvio Sánchez. Pesquisa em educação: métodos e epistemologias. 2. ed. Chapecó: Argos, 2012. ISBN 978-85-7897-037-6.
GOIÁS. Documento Curricular para Goiás Ampliado (DC-GO). 5. ed. Goiânia, 2019. Disponível em: https://goias.gov.br/educacao/wp-content/uploads/sites/40/2020/08/80d3d5d8ac56f920562e29f5ef9785df-2cf.pdf. Acesso em: 13 nov. 2024.
LIBÂNEO, José Carlos. a formação de professores no curso de pedagoia e o lugar destinado aos conteúdos do ensino fundamental: que falta faz o conhecimento do conteúdo a ser ensinado às crianças? In: Silvestre, Magali Aparecida; Pinto, Umberto de Andrade. (Orgs.) Curso de Pedagogia: avanços e limites após as Diretrizes Curriculares Nacionais. São Paulo: Cortez, 2017. p. 49-78.
LIBÂNEO, José Carlos. Democratização da Escola Pública: A Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos. São Paulo: Loyola, 1985.
LIBÂNEO, José Carlos. Formação de professores e didática para desenvolvimento humano. Educação & Realidade, v. 40, p. 629-650, 2015. Disponível em: https://www.*Scielo*.br/j/edreal/a/GB5XHxPcm79MNV5vvLqcwfm/. Acesso em: 13 nov. 2024.
LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. Educ. Rev., Curitiba, n. 17, p. 153-176, 2001. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/*Scielo*.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602001000100012.
MIGNOLO, W. D. Colonialidade: o lado escuro da modernidade. Revista Brasileira de Ciências Sociais, v. 32, p. e329402, 2017. Disponível em: https://www.*Scielo*.br/j/rbcsoc/a/nKwQNPrx5Zr3yrMjh7tCZVk/. Acesso em: 13 nov. 2024.
MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.); DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 26. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. ISBN 978-85-326-1145-1.
OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 15-40, abr. 2010. Disponível em: https://www.*Scielo*.br/j/edur/a/TXxbbM6FwLJyh9G9tqvQp4v/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 21 nov. 2024.

OLIVEIRA, Vanusa Batista. A avaliação escolar no Brasil: contexto de desenvolvimento, conceitos, finalidades e legislação. In: DERING, R. O. (org.). Estudos sobre ensino, língua e literatura: teoria e metodologias. Goiânia: Instituto Dering Educacional, 2023a. p. 35-57. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1Y7rm_1t8UihEUYoDhLAlRub_YB3AsEr0/view. Acesso em 17 nov. 2024. p. 35-57. Acesso em: 14 nov. 2024.
OLIVEIRA, Vanusa Batista. Discussões das práticas avaliativas em turmas do nono ano do ensino fundamental de uma escola pública estadual de Goiânia e os depoimentos dos docentes sob o olhar das concepções de cunho histórico-cultural. 2023b. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Escola de Formação de Professores e Humanidades, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2023. Disponível em: https://tede2.pucgoias.edu.br/handle/tede/4960. Acesso em: 21 nov. 2024.
QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (orgs.). Epistemologia do Sul. Coimbra: Almedina, 2009. p. 73-117.
QUIJANO, Anibal. Sobre la colonialidad del poder. Contextualizaciones Latinoamericanas, v. 1, n. 8, 2015. Disponível em: http://contexlatin.cucsh.udg.mx/index.php/CL/article/view/2792. Acesso em: 21 nov. 2024.
SACRISTÁN, José Gimeno. O currículo: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Penso Editora, 2019. Disponível em: https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=FLHDDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1. Acesso em: 13 nov. 2024.
SANTOS, Boaventura de S. Reinventar la democracia: reinventar el estado. Quito: Abya-Yala, 2004.
SEVERINO, A. J.; ROMÃO, N. P. Posições decolonizantes no pensamento filosófico-educacional no Brasil. In: SEVERINO, A. J.; MARCONDES, O. M. (orgs.). Filosofia da educação na América Latina: aproximações, diálogos e perspectivas. São Paulo: Cartago, 2019. p. 202-236.
STADLER, T. D.; KRACHENSKI, N. História, colonialismo, epistemologia: Aimé Césaire, Frantz Fanon e o pensamento decolonial. Revista Estudos Libertários, v. 1, 2019.
WALSH, C. Interculturalidad y (de) colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. Visão Global, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, 2012. Disponível em: https://unoesc.emnuvens.com.br/visaoglobal/article/view/3412. 18 nov. 2024.


INSTITUTO DERING
EDUCACIONAL

ENSINAR E APRENDER ESPANHOL DESDE UMA PERSPECTIVA DECOLONIAL

Caroline de Castro Duarte Moura Flores
Sara Guiliana Gonzales Belaonia

INTRODUÇÃO

Não é incomum nos depararmos com crenças em relação às línguas e suas variedades linguísticas. Crenças são valores compartilhados por uma determinada cultura, que definem um modo específico de perceber o mundo social, cultural, físico e psicológico, e qual afeta diretamente nosso estado de consciência e nossa compreensão daquilo que formulamos como realidade.

No que se refere à língua espanhola, considerando que na atualidade essa língua é falada oficialmente por 21 países, ainda hoje verificamos discussões sobre se uma determinada variedade é "pura" ou não. Tal discussão permeia igualmente no âmbito educativo, onde as variedades linguísticas hispano-americanas, principalmente o espanhol andino, sofrem apagamento e, consequente invisibilidade no ensino da língua espanhola no Brasil.

Nesta percepção, Santos (2002), realizou uma pesquisa com estudantes de espanhol em um curso extracurricular na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (USP). O resultado indicou que dos 51 estudantes entrevistados, 46 disseram que prefeririam estudar na Espanha e, consequentemente, aprender a variedade peninsular por considerá-la "mais pura" e pelo fato de se tratar de um "país europeu mais desenvolvido e bem estruturado". A autora, em sua pesquisa, ainda ressaltou que um dos alunos disse: "se fosse para um país da América

do Sul, aprenderia o espanhol desse país, com as gírias locais e, para mim, isso não é tão interessante" (p. 1).

Semelhante estudo foi feito por Irala (2004), que realizou uma pesquisa com professores de uma cidade fronteiriça entre o Rio Grande do Sul e o Uruguai, e encontrou algumas crenças relacionadas às variedades utilizadas pelos professores como "o espanhol da Espanha é mais claro e bonito" e "o espanhol da América já teve muitas influências de outros povos e costumes" (p. 109-110).

Nos estudos de Santos (2002) e Irala (2004) observamos que, mesmo no contexto da academia, isto é, em cursos de formação de professores de língua espanhola, a ideia de pureza linguística está presente. Veja-se que a crença relacionada à pureza da variedade linguística do espanhol peninsular se sobrepõe, preservando o pensamento colonizador que, de acordo com Veronelli (2021), tem origem no século XVI, quando por ordem do império espanhol as línguas indígenas eram consideradas bárbaras, vulgares e não aceitas.

Nesse sentido, cabe ressaltar que o preconceito e o apagamento dos povos ameríndios e afro-latino-americanos ainda hoje carrega consigo a marca do colonizador que, ao considerá-los inferiores, não os concebiam como indivíduos que possuíam linguagem "em sentido pleno", isto é, de acordo com o colonizador a linguagem dos povos colonizados era inferior e rudimentar, (VERONELLI, p. 91, 2021).

Já para Bagno (2002), o preconceito linguístico está relacionado com a interdependência entre língua e gramática normativa da qual podemos referir o "espanhol puro", esquecendo que a língua é viva e, por isso, plural. Ensinar uma língua estrangeira é ir além das normas gramaticais e das quatro

habilidades comunicativas como ler, escrever, falar e ouvir. É também uma forma de se expressar e de entender o mundo que nos rodeia.

Paraquett (2012) afirma que o prestígio da variedade e cultura peninsular se deu porque a Espanha expandiu os projetos de política linguística e necessitava difundir sua língua e cultura. Portanto, segundo a autora, hoje a língua e a cultura espanhola se tornaram produtos de exportação que garantiram ganhos para a Espanha, o que ocasionou transformações na produção de manuais preparados para os alunos de espanhol como língua estrangeira. Esses materiais também são ofertados para outros países, inclusive o Brasil, sem nenhuma modificação, fazendo com que a Espanha praticamente pareça o único país de língua espanhola, sem fazer referência às outras variedades do espanhol e ainda menos ao espanhol andino.

Assim, podemos ficar reféns de um único modelo de manual produzido pelas editoras espanholas, consideradas de prestígio por não termos outros parâmetros de estudo. Nesta perspectiva é necessária uma reflexão sobre a falta de um conhecimento amplo da geografia linguística da língua espanhola por parte dos professores que está fazendo com que as diversas culturas e as diversidades linguísticas não sejam levadas em conta no ensino de muitos institutos de educação brasileiros.

Como futura professora, penso que apresentar ao aluno uma maior diversidade cultural e linguística da língua foco de aprendizagem, neste caso o espanhol, pode ser benéfico, pois se, por um lado, contribui para incluir as vozes e culturas historicamente invisibilizadas pelo pensamento colonizador, por outro lado, rompe com a ideia de que há um só modelo, uma manifestação ou só um uso da língua e pode, também, trazer novas perspectivas culturais ao ensino do Espanhol como Língua Estrangeira, de

agora em diante E/LE. E, além dos benefícios anteriormente apontados, pode também alimentar o pensamento crítico do aluno levando-o, partindo da cultura do outro, a repensar a própria identidade cultural.

Sobre a identidade cultural, Leffa (2012) diz que as identidades que compõem o sujeito são extremamente variadas e extensas e, acontecem por meio do contato social com objetos e acontecimentos. De tal forma, cabe concordar com Rajagopalan (2002), para quem a identidade do sujeito é construída pela língua e, é através dela que essa construção depende da contínua evolução da língua. Portanto, é difícil, por não falar impossível, pensar no ensino de língua estrangeira, sem remetê-lo a seu papel de formador de ideologias e de identidades.

De tal forma, optei neste estudo por trabalhar com o termo decolonial que remete à conscientização sobre a diversificação das variedades linguísticas. Conceito que me possibilita, ensinar outras realidades e histórias relacionadas ao mundo e culturas pouco difundidas da América hispano-falante, na tentativa de retirá-las da invisibilidade e reafirmá-las como produtoras de um conhecimento, que compreendem outras formas de aprender, ensinar e ver criticamente as culturas que permeiam o mundo, pois,

> a proposta decolonial surge de uma posição geográfica e epistêmica e que cogita a descolonização do conhecimento como ponto de partida para uma descolonização geral que articule todas as causas estruturais da opressão. (Bello, 2015, p. 54).

Ainda sobre a decolonialidade, Walsh (2005) argumenta que representa uma forma de questionar a colonialidade do saber, desde um sistema de ressignificação do imaginário. Essa mesma autora indica que desse questionamento surge o reconhecimento e o reforço das identidades

e daqueles que são excluídos pela hegemonia europeia, para tentar colaborar com a transformação da sociedade em uma sociedade de tipo intercultural e com novas condições sociais de poder, saber e ser.

Face ao argumentado, neste estudo pretendo abordar o ensino de E/LE, desde a perspectiva decolonial que é antagonista à colonialidade do saber. Esta última, para Quijano (2005), invalida outras formas de conhecimentos que não são as europeias. Para tanto, este estudo se divide em seis partes: a justificativa que motivou a realização deste trabalho; a metodologia na qual se explicam os instrumentos utilizados para o desenvolvimento deste estudo; o arcabouço teórico que fundamenta este trabalho; a proposta didática baseada na pedagogia de projetos educativos; e, finalmente, as nossas considerações finais.

METODOLOGIA

Em termos de metodologia, fez-se necessária a realização de uma pesquisa qualitativa de perfil exploratório. Para tanto, com o objetivo de orientar os conceitos colonialidade e decolonialidade, assim como sobre a proposta didática baseada na pedagogia de projetos, realizamos uma pesquisa bibliográfica sobre seus principais teóricos e teorias. A seguir passamos a explanar os preceitos teóricos referentes à pesquisa qualitativa de perfil exploratório.

A PESQUISA QUALITATIVA DE PERFIL EXPLORATÓRIO

A pesquisa qualitativa começou a ser utilizada em diversas áreas de conhecimento como forma de reação à metodologia positivista, que desconsidera todo conhecimento que não possa se provar de forma científica

e, também, porque se apresenta insuficiente para interpretar dados referentes a estudos das ciências humanas, pois, os métodos para estudar as ciências naturais deveriam ser hermenêuticos, visando interpretar sob uma perspectiva de significação do objeto de estudo (Dilthey, apud Rees, 2008).

Sobre os pesquisadores interpretativos, Moreira e Caleffe (2006), indicam que são capazes de mudar ou transformar uma situação por meio da observação e do questionamento, já que o propósito da pesquisa, além de interpretar o fenômeno do mundo, é compartilhar o significado com os outros.

A ontologia da pesquisa qualitativa, para Moreira e Caleffe (2006), vê o pesquisador interpretativista não como um pesquisador observador, mas sim como um pesquisador que constrói ativamente o mundo em que vive. Nesse sentido, a realidade social vai ser estudada e interpretada de diferentes maneiras, dependendo de como as pessoas constroem suas ações nessa realidade. Por sua vez, Rees (2008) diz que a ontologia da pesquisa qualitativa é construída, pois a realidade é dinâmica e contextualizada e, as variáveis não podem ser controladas, pois estamos lidando com seres humanos que são subjetivos.

Em relação à epistemologia da pesquisa qualitativa, o saber é construído e o pesquisador e o pesquisado estão interligados. De tal forma, para Moreira e Caleffe (2006), o conhecimento só é possível apenas por meio de processos interpretativos que o pesquisador irá obter a partir do seu encontro com os sujeitos em questão. O pesquisador estará inserido no contexto histórico-social do pesquisado no qual também se encontrará na comunidade científica, como ressalta Rees (2008).

Como consequência disso, a metodologia da pesquisa qualitativa vai ser interpretativista. Moreira e Caleffe (2006) acreditam que os dados devem ser gerados no ambiente natural pelos pesquisadores. Importa ressaltar que

o pesquisador precisa ter o entendimento de que não se deve ter hipóteses pré-formadas em uma pesquisa qualitativa. Portanto, deve-se ter, a priori, um conjunto geral de problemas e uma estrutura teórica bem definida, e a partir disso ir afunilando a pesquisa baseando-se nos dados encontrados. Rees (2008), diz que o pesquisador deve entender o comportamento humano desde o modo de ver do sujeito, sendo para isso, a observação o meio de estudo.

Na área da educação, Gatti e André (2010) dizem que a pesquisa qualitativa contribui no avanço do conhecimento que permitiu uma melhor compreensão dos processos escolares, do cotidiano escolar, nas ações educativas e da aprendizagem. Nesse sentido, ampliou-se o universo epistemológico dos fatos educacionais permitindo um engajamento dos pesquisadores sobre as realidades estudadas, criando um compromisso maior com as necessidades e possibilidades de melhorias socioeducacionais. Por isso, a modalidade de pesquisa qualitativa resulta em intervenções diretas nas realidades pesquisadas, levando ao debate e à consequente reformulação das políticas educacionais (Gatti, André, 2010, p. 9).

Por isso, este trabalho baseia-se na pesquisa qualitativa com perfil exploratório que busca uma abordagem do caso pelo levantamento de informações que possa guiar o pesquisador a conhecer mais o seu objeto de estudo.

Por conseguinte, nosso objeto de investigação é trabalhar os conceitos decoloniais propondo um questionamento de como se ensina as variedades hispanas, dando ênfase nas variantes hispano-americanas, principalmente ao espanhol andino, e sugerindo uma proposta didática baseada na pedagogia de projetos para estudantes de escola pública do ensino médio. Desse modo, permite-se o desenvolvimento de uma

abordagem crítica, dando maior autonomia para os alunos sugerirem, pensarem e buscarem de forma dialógica informações necessárias sobre os temas propostos. No apartado que segue, discorro sobre a fundamentação teórica que ampara este estudo.

Arcabouço Teórico

Este segmento do estudo está dividido em três partes. A primeira discorre sobre a diversidade linguística do espanhol no qual teço sobre a importância de um ensino plural das variedades linguísticas; a segunda, destina-se aos países e culturas invisibilizadas historicamente e nos faz refletir de onde vem todo o preconceito com certas culturas e variedades linguísticas e; a terceira arrazoa sobre a decolonialidade.

A diversidade linguística do espanhol

Pensar no ensino da língua espanhola é pensar nessa língua como diversa e dinâmica. Moreno Fernández (2000) explica que a língua espanhola é falada em 21 países no mundo, inclusive no Brasil, em diferentes contextos educacionais e, portanto, têm a propensão natural de sofrer variações linguísticas que carregam consigo as particularidades das diferentes regiões e culturas nas quais se fala.

Em razão dessa diversidade linguística, Moreno Fernández (2000) apresentou uma divisão do espanhol pronunciado na América tomando como base a fala dos territórios mais eminentes, melhor dizendo, a norma urbana. O autor dividiu estas variedades do espanhol da América em cinco zonas: Caribe, México e América Central, Andes, Rio da Prata e Chile.

Ana Pizarro (2004) define que a região latino-americana foi pensada em sete áreas culturais, sendo a primeira a área mesoamericana e andina, que se estende desde o norte do México, ao longo da Cordilheira dos Andes cruzando pela América Central. A segunda área é a do Caribe e a Costa Atlântica que se estende até parte importante do Brasil. A terceira área cultural, é a Sul-Atlântica que compreende geograficamente a zona que se estende entre o sul do Brasil, desde São Paulo, e a parte norte da Argentina, até Buenos Aires. A quarta área cultural é a do Brasil, que em si mesma já articula uma série de subáreas. A quinta área é a das Grandes Planícies, que abrange o deserto mexicano, o sertão brasileiro, a savana venezuelana e o pampa Argentino. A sexta área se aplica aos latinos nos Estados Unidos, começando por México e América Central, e que amplia com os caribenhos das ilhas: Porto Rico, Cuba, República Dominicana, Antilhas de língua inglesa e que têm seu centro em Miami. E, a sétima e última área é a Amazônica, sendo uma das áreas geograficamente mais vastas do continente, tem uma população de vinte milhões de habitantes e pertence a oito países.

Para Moreno Fernández (2000) optar por uma variedade que sirva como referência passa por etapas, fato que remete a confrontar diversidades e com um contexto pleno de competências profissionais e comunicativas, isto é, trabalhar para construir estratégias de aprendizado intercultural exige reconhecer "códigos culturais", caso contrário, a formação educativa pode reforçar a discriminação racial, de classe, de gênero e religiosa. Para isso, é muito importante que o professor tenha consciência de sua função na educação sociocultural.

Sobre as etapas para optar por uma variedade que sirva como referência, Paraquett (2012) afirma que uma dessas etapas é o entendimento por parte do professor de que há variedades prestigiadas e

variedades menos prestigiadas. Mas para isso, o professor precisa ter uma formação ampla a respeito das competências sociolinguísticas, geolinguísticas e estilísticas e de como devem ser abordadas em sala de aula.

No entanto, em razão da diversidade da língua espanhola, alguns professores não se sentem seguros ou confortáveis ao levar essas variedades para a sala de aula, mesmo que tenham trabalhado alguns desses aspectos na sua formação inicial. Além de que às vezes, não são formados professores transformadores capazes de pensar e produzir seu próprio material de ensino ou de conseguir adaptá-los para a sua realidade.

Nesse sentido, Martins e Müller-Palomar (2018) dizem que o professor transformador teve um longo caminho para ser construído, pois,

> a educação, desde o período colonial até meados do século XX, era baseada em um sujeito (professor) que se apresenta como o único detentor do conhecimento, que não dá espaço para exposição de ideias, trocas de aprendizagens, pois essa tarefa de ensinar pertence unicamente a ele. (...) o que antes era uma função específica do professor (transmissor do conhecimento), agora dá ao aluno a possibilidade de construir seu saber. O professor atua como um mediador, que auxilia, propicia oportunidades, apresenta possibilidades, fazendo a ponte entre o discente e o conhecimento. (Martins, Müller-Palomar, 2018, p. 41).

Complementando essa ideia, Giroux (1997) diz que o professor deve exercer o seu papel como transformador, praticando pedagogias contra hegemônicas, fortalecendo seus estudantes com conhecimentos e competências, e educando-os mais amplamente como sujeitos críticos que nos educam para a ação transformadora. Nesse sentido, cabe ao professor seguir as diretrizes das Orientações Curriculares para o Ensino Médio, doravante OCEM, (BRASIL, 2006a), quando se enfatiza a necessidade de trabalhar com a pluralidade da língua espanhola, questionando-se sempre

sobre como ensiná-la sem abandonar as suas diferenças, nem a reduzir a demonstrações estereotipadas esquecendo-se de fazer uma reflexão crítica e social.

No entanto, muitos são os desafios que o professor enfrenta para assumir práticas pedagógicas transformadoras, entre eles, a falta de autonomia na escolha do material didático, pois, embora o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) reconheça "a variedade representativa da diversidade étnica, social e cultural brasileira e das comunidades falantes da língua estrangeira" (Brasil, 2011, p. 13b), nem sempre os professores têm autonomia para a escolha dos manuais didáticos que usarão durante as aulas.

Nesse sentido, a título de comparação, trazemos uma reflexão baseada no livro didático *Cercanía Joven* vol. 1, da editora SM para o ensino médio, em duas edições diferentes. Na edição escrita pelos autores Santos *et al.* (2010), analisada pelas pesquisadoras Molina, Azevedo e Marchesan (2017), o livro trabalha com bons exemplos de interculturalidade, porém propõe somente exercícios para preencher informações específicas sem recomendar uma discussão mais aprofundada, ficando somente em aspectos lexicais. Molina, Azevedo e Marchesan ressaltam que na obra analisada falta uma conexão entre o estudo da língua estrangeira sobre a compreensão e o funcionamento da própria língua materna, colocando as duas línguas no mesmo plano de reflexão.

Para verificar se houve mudanças na proposta didática do livro *Cercanía Joven* vol. 1, sobre as variedades linguísticas da América Hispana, decidimos analisar a mesma obra na edição escrita por Coimbra (2016). Na análise percebemos que houve alterações significativas em relação a como são abordadas as variedades linguísticas apresentadas, percebemos também

que houve um grande avanço, pois, pudemos verificar que, ao longo do livro, a América Hispana é o grande destaque e, apesar do foco ainda ser a parte gramatical, o livro exibe textos de países latino-americanos, porém permanece a ausência do espanhol andino e da cultura andina, até mesmo, no capítulo intitulado *Cultura Latina: ¡Hacia la Diversidad!*

Como podemos perceber, houve um salto significativo na forma de abordar a América Hispânica nas duas edições do livro didático *Cercanía Joven* vol. 1. Na edição de 2010, o livro apresenta as variedades hispano-americanas em seus contextos de uso, contudo de forma insuficiente para uma reflexão crítica, tornando a presença das variedades hispano-americanas uma mera exposição de léxico e, de certa forma, ainda priorizando a variante peninsular como modelo de comparação.

Já na edição de 2016, as reflexões críticas estavam presentes demonstrando uma maior proximidade entre o Brasil e os seus vizinhos hispano-americanos. Percebemos também que apesar dos autores das duas edições analisadas serem brasileiros, precisou-se um de um avanço no tempo para uma mudança mais reflexiva, porém ainda falta trazer a cultura andina à visibilidade sem colocá-la como mera curiosidade nos livros didáticos.

Veja-se que, trabalhar língua e cultura não se pode remeter a lista de palavras como curiosidades, pois, de acordo com Jordão (2006) língua e cultura são elementos indissociáveis. Assim sendo, essa autora diz que para pôr em prática essa concepção de línguas é necessário mudar toda uma estrutura do sistema educacional e, da mesma forma, sob a perspectiva de indissociabilidade de língua e cultura, recomenda que nos cursos de formação de professores de línguas estrangeiras mais que aprender métodos a serem utilizados em classe, ou conhecer abordagens teoricamente coerentes e atuais, precisa-se que os cursos de formação de professores consigam

refletir, conhecer e construir soluções coletivas de atuação que vejam a língua, não como um apanhado de estruturas gramaticais ou léxico, mas como elemento de atuações socialmente pautadas que concluirá em qualquer situação comunicativa de transmissão de ideias e identidades (LÓPEZ, 2008).

Assim sendo, Oliveira (2007), diz que a competência sociocultural do uso da língua é o conhecimento e a habilidade que o aprendiz entende e se expressa de acordo com fatores sociais e culturais do contexto em que vive, pois sob este panorama, a língua não é concebida de forma separada dos aspectos culturais de um povo. Nesta perspectiva, acreditamos que a língua é viva, assim como as mudanças de costumes que vão se transformando ao longo do tempo, portanto, neste trabalho a competência sociolinguística é um pilar relevante para pautar as linhas de estudo e das construções pedagógicas para as aulas de ELE.

Nesse aspecto, Miquel y Sans (1992, apud LÓPEZ, 2008), define que há diversos tipos de cultura. Cultura com "C" maiúscula, que se refere aos produtos sancionados pela sociedade, cultura com "c" minúscula que é a cultura do cotidiano e cultura com "K" que é aquela mais marginalizada, mais ajustada à tendência do momento. E, ainda há a cultura estereotipada que, para Hall (2016), divide o normal e aceitável do anormal e inaceitável; reduz, fixa e naturaliza as diferenças; e,

> se apossam das poucas características "simples, vividas, memoráveis, facilmente compreendidas e amplamente reconhecidas" sobre uma pessoa: tudo sobre ela é reduzido a esses traços que são, depois, exagerados e simplificados. (Hall, 2019, p.191).

Ainda sobre a competência sociocultural cabe acrescentar que, tal competência está prevista nos documentos orientativos e prescritivos do

ensino de línguas estrangeiras no Brasil. Nesse sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio para as línguas estrangeiras, trazem em suas reflexões o desenvolvimento da leitura, e das competências orais e escritas como práticas culturais contextualizadas (BRASIL, 2000c).

Nesse sentido, a construção de projetos educativos, sobre os quais falaremos mais adiante, nos cursos de formação de professores se manifesta um direcionamento bastante adequado, pois, de acordo com Hernandez (1988), esse tipo de abordagem educativa inclui reflexões baseadas na interpretação da realidade sociocultural.

PAÍSES E CULTURAS INVISIBILIZADAS HISTORICAMENTE

A inexistência de certas variedades linguísticas no ensino de língua espanhola no Brasil se deve a diversos fatores, entre eles, à invisibilidade histórica de países outrora colonizados e, consequentemente, desprestígio linguístico e cultural. De tal forma, ao nos referirmos ao atual desprestígio de países que passaram por processos de colonização é importante lembrar que os países colonizadores ao tentar justificar a colonização assentaram as suas justificativas nas diferenças linguísticas e culturais.

Veronelli (2021) indica como marco histórico para a língua espanhola a construção da gramática de Nebrija em 1492. Segundo a autora, somente as línguas clássicas tinham gramática, o que elevou a língua espanhola como uma língua a ser ensinada e aprendida, fator que facilitou a unificação da Espanha logo após a vitória contra o império mulçumano. Então, como diz Veronelli (2021), com a expansão marítima, os povos da América ecoaram não só como diferentes, mas sim como bárbaros falantes de línguas vulgares. Mediante a isso, a autora afirma que eles consideraram a superioridade da

língua castelhana em comparação às línguas ameríndias não só pela sua posição de ascensão social, mas também pelo seu poder político.

Em relação à cultura, destacamos um quadro imagético do diário de Colombo ditado pelo Almirante, ao chegar nas primeiras ilhas da América:

> […] Tive a impressão de que eram pessoas muito pobres. Eles caminhavam nus conforme a sua mãe os pariu [...] E os que eu vi eram mancebos, que nenhum deles aparentava mais de 30 anos. Muito bem-feitos, de corpos bem formados e belos rostos. [...] Eles devem ser bons empregados e de boa criatividade, muito prestativos repetiam tudo o que lhes falava. Acredito que prontamente se fariam cristãos, pareceu-me que não tinham nenhuma seita. Eu, alegrando o meu Senhor, quando partir levarei daqui seis a Vossa Senhoria para que aprendam a falar[3]. (Colón, 2021, p. 01). [Tradução nossa].

Na citação, vemos como a imagem e costumes eram construídos para os espanhóis no que se diz respeito à diversidade. Neste sentido, veja-se que o almirante, primeiro, considera que o povo ameríndio é economicamente desprovido de riquezas porque anda nu; segundo, analisa os corpos objetivando o trabalho e a servidão; terceiro, sem se informar sobre crenças religiosas, já os percebe propícios à conversão religiosa e; quarto, ao referir levá-los à Espanha para que aprendam a falar, menospreza a existência de línguas não europeias (Veronelli, 2021).

[3] Texto original: [...] Mas me pareció que era gente muy pobre de todo. Ellos andan todos desnudos como su madre los parió [...] Y todos los que yo vi eran todos mancebos, que ninguno vide de edad de más de 30 años. Muy bien hechos, de muy hermosos cuerpos y muy buenas caras. [...] Ellos deben ser buenos servidores y de buen ingenio, que veo que muy presto dicen todo lo que les decía. Y creo que ligeramente se harían cristianos, que me pareció que ninguna secta tenían. Yo, placiendo a Nuestro Señor, llevaré de aquí al tiempo de mi partida seis a Vuestra Alteza para que aprendan a hablar (COLÓN, p. 01).

Neste sentido, Mignolo (2017) complementa que o racismo moderno e colonial como conhecemos hoje, surgido no século XVI, considera subalternas as línguas que não sejam o grego e o latim ou as seis línguas europeias modernas, mantendo assim, as regalias das instituições, marcando a posição de subalternidade dos povos colonizados.

Portanto, para Mignolo (2005), a colonização compreende em gerar a ideia de que certos povos não fazem parte da história, que não são seres. Assim, enterradas sob a história europeia da descoberta estão as histórias silenciadas, experiências e narrativas conceituais daqueles que foram deixados de fora da categoria de seres humanos, atores históricos e entidades racionais. De tal modo, para esse autor, a única ideia da história que os cristãos ocidentais consideravam, foi direcionar a uma organização de uma base colonial de poder, deixando à margem, não só os povos ameríndios, mas também os africanos, para justificarem a violência em nome da evangelização, da civilização e mais recentemente, o desenvolvimento e a democracia de mercado.

Seguindo essa ideia, Leguizamón (2007) diz que o surgimento das desigualdades na América Latina, como fenômeno coletivo, foi construído pela dominação e exploração colonial rompendo com os laços de correspondência e de registro das comunidades e famílias. Ao classificar de índio a todos os povos americanos igualou todo o continente, criando e configurando novas relações por meio das repressões violentas.

Outra fonte de desigualdades para Díaz (2007) é o prestígio social e linguístico. Os colonizadores construíram historicamente uma ampla discriminação às populações indígenas, construindo um imaginário que se perpetua até hoje e, por essa razão, foram e continuam sendo vítimas de marginalização e exclusão social. Referente a isto, Carvalho (2012)

argumenta que tal marginalização acontece na mesma dimensão em que o território e as riquezas naturais foram retirados dos povos originários pelo projeto colonizador europeu.

Em igual perspectiva, Carvalho (2012), refere que as classes dominadas são em sua grande maioria formadas por populações de origem indígena ou afro-latina, que estão sob uma enorme exploração das suas atividades nas áreas rurais, das quais muitos foram expulsos e que, nas áreas urbanas, são subordinados à exploração do trabalho, recebendo salários irrisórios ou tentando sobreviver através de atividades informais.

Por tudo isso, há um movimento surgindo contra esse imperialismo. Pratt (2010), diz que nas últimas décadas do século XX, os processos de descolonização começaram a questionar o poder do império de construir sentido. Esse questionamento faz parte de um grande trabalho que visa decolonizar o conhecimento, a história e as relações humanas

DECOLONIALIDADE

Nesta parte do estudo, inicialmente dissertaremos sobre os conceitos colonialismo e colonialidade, pois, para entender melhor a decolonialidade ou pensamento decolonial e o surgimento desse pensamento, precisamos entender como surgiram esses conceitos.

Para início de conversa, é preciso deixar claro que Quijano (2005) faz a distinção entre colonialismo e colonialidade. O autor diz que o colonialismo, se refere à dominação de um povo sobre outro de identidade diversa. E, a colonialidade é um componente típico do poder capitalista que tem na classificação racial o seu suporte, fazendo que ela seja mais intensa e enraizada do que o colonialismo e, que se mantém viva e mantida através

do currículo escolar, da cultura e das mais diferentes maneiras de ser e estar na sociedade contemporânea.

Assim sendo, a colonialidade do poder, para Quijano (2005), é o emprego da raça para a divisão de trabalhos e dos papéis sociais, e combater a colonialidade do poder quer dizer erradicar não só o racismo, mas também erradicar as ideias que sustentam o capitalismo eurocentrado.

Para Quijano (2005), o eurocentrismo é a denominação de uma perspectiva do conhecimento que começou na Europa ocidental antes do século XVII, ainda que suas raízes sejam mais antigas e que depois se fez mundialmente hegemônico pelo domínio da Europa burguesa.

Ainda sobre a colonialidade, cabe acrescentar que, historicamente, a colonialidade se instaura sob a justificativa falso-legalista de que os povos originários eram incultos e precisavam ser "civilizados", portanto, os processos de colonização estiveram marcados pelo apagamento cultural, marginalização e escravismo de povos negros e indígenas.

Quijano (2009) descreve que o colonialismo, que é um fator preponderante no desenvolvimento histórico da questão colonial nos Estados-Nações do Terceiro Mundo, opera e se mantém há 500 anos. Assim sendo, nos atrevemos a comentar que, o ideário falso-legalista e discriminatório que deu origem à colonização se perpetua ainda hoje, mantendo a colonialidade do saber eurocentrista como a única perspectiva válida do saber e, que nega outras formas de construção de conhecimento que não sejam brancas e europeias.

Como resposta ao pensamento colonial, que desmerece as *outras*[4] representações sociais, Quijano (1992 p.19) aborda a epistemologia decolonial como forma de "liberar a produção do conhecimento, da reflexão e da comunicação, dos buracos da racionalidade/ modernidade europeia".

Para Souza Santos (2018), o termo epistemologia corresponde aproximadamente ao que, em alemão, se designa como *Erkenntnistheorie* ou *Erkenntnislehre*. Que centra na crítica do conhecimento científico e que hoje tem a ver com a análise das condições de identificação e validação do conhecimento em geral, e como crença justificada.

Neste sentido, Souza Santos (2018) ressalta que as epistemologias do sul afrontam as epistemologias dominantes. Seu foco consiste nos saberes não existentes, considerados assim seja porque não são produzidos conforme as metodologias aceitas ou inclusive inteligíveis, ou porque são produzidos por sujeitos ausentes, sujeitos considerados incapazes de produzir conhecimento válido, devido à sua condição ou natureza subumana.

Quijano (2005), salienta que este termo de natureza subumana vem do longo processo histórico da colonização europeia. Na América, a ideia de raça foi uma forma de legalizar os vínculos de dominação imposta pelas conquistas. E que legalizou também a ideia e prática de relação de superioridade e inferioridade entre dominados e dominantes.

Para Quijano (2005), a colonialidade do poder ainda exerce seu domínio sobre a América Latina, contra a democracia e a cidadania. Deste modo, Souza Santos (2018), evidencia que as Epistemologias do Sul focalizam nos processos cognitivos sobre o significado, a justificação e a

[4] O termo outras faz referência ao pensamento da Catherine Walsh (2009), que enfatiza a existência da luta contra hegemônica em relação à centralidade da modernidade eurocêntrica.

orientação nas lutas pelos que resistem e se rebelam contra a opressão que nada mais é que a colonialidade do poder.

Por tanto, como estratégia transformadora de afirmação política, sociocultural e epistêmica dos povos historicamente silenciados pela modernidade-colonial, isto é, como resposta à colonialidade, ou pensamento decolonial é indispensável entender a decolonialidade como forma de libertação do indivíduo dessas amarras do poder capitalista e as Epistemologias do Sul, como forma de luta para alcançar esse objetivo.

Para isso, se faz necessário refletir sobre o poder da língua. O que sugere pensar sobre a cultura, pela sua associação e indissociabilidade com a língua. Para compreendermos melhor a necessidade de construir o pensamento a partir de outras línguas, é preciso discutir sobre o poder que há na linguagem.

Veronelli (2021) utiliza o termo a colonialidade da linguagem para definir um processo que acompanha a colonialidade do poder. A relação raça e linguagem para a autora é praticada dentro de uma filosofia, ideologia e política eurocêntricas que incluem uma política linguística que desumaniza os povos colonizados através da raça. O pensamento epistêmico-ideológico da modernidade permite supor que os colonizados são seres inferiores e que não são capazes de se expressarem linguisticamente. A ideia eurocêntrica da linguagem conecta a língua, a gramática, a civilização e a escrita alfabética ao conhecimento, e desconsidera todos os outros tipos de saberes e linguagem produzidos que não possuam essas características.

Nessa perspectiva, as escolhas das variedades utilizadas em língua espanhola perpassam por questões de prestígio e de uma valorização cultural europeia imperialista. Portanto, para Moreno Fernández (2000), o professor de espanhol como língua estrangeira, deve ser sempre um eterno estudante,

principalmente ao ensinar as variantes hispano-americanas. Para Moreno Fernández (2000), escolher uma variedade que sirva como referência passa pelo entendimento que o também deve se assumir dentro das políticas linguísticas, se tornando um ativista em prol das transformações sociais.

Para incluir outros países de fala hispânica e, consequentemente, suas culturas e variedades hispano-americanas em sua prática, o professor necessita conhecer os diversos tipos de pensamento para estar aberto à diversidade existente na América Latina, isto é, buscar conhecer suas variadas manifestações culturais e linguísticas, ressignificando o conhecimento para compreendermos como a colonialidade permeia as nossas escolhas e como uma proposta de ensino decolonial pode mitigar esses desconhecimentos e possíveis preconceitos.

Portanto, levando em conta os conceitos, anteriormente debatidos, trabalhar didaticamente com a pedagogia de projetos se faz ainda mais necessário no desenvolvimento de uma proposta libertadora e intercultural, pois para Hernández (1988), a pedagogia de projetos educativos permite conceber o ensino a partir das múltiplas realidades e identidades socioculturais.

Tendo explicitado o arcabouço teórico deste estudo, a seguir, apresentamos apontamentos teóricos sobre a Pedagogia de Projetos educativos que será tomada como referencial teórico para a proposta prática deste estudo.

PEDAGOGIA DE PROJETOS

A pedagogia de projetos não é tida como uma metodologia, mas sim uma concepção de ensino, que provoca o pensamento crítico dos alunos

sobre os conhecimentos que se têm fora da escola e, de igual forma, auxiliá-los na formação da sua própria identidade (Hernández, 1988).

Nessa perspectiva, trabalhar com a pedagogia de projetos traz uma nova compreensão do processo de ensino e aprendizagem (Hernández, 1988, p. 49), pois enfatiza que o trabalho por projeto não deve ser visto como uma metodologia, mas sim como uma forma de repensar a atribuição da escola.

Para Hernandez (1988), os projetos são entendidos como outra forma de representar a aquisição de conhecimentos, uma vez que, ao fazer parte da interpretação da realidade, que ao abranger a interpretação de um problema ou uma indagação na sua complexidade favorece o conhecimento de si mesmo, dos outros e do mundo em que se vive.

Assim, para a pedagogia de projetos, aprender deixa de ser uma ação de "memorização" de conteúdos e de "verter" conteúdos prontos, não refletidos no aprendiz. Assim sendo, o aluno não é considerado um ser vazio e sem conhecimentos prévios (Freire, 1987).

Tal forma de repensar o ensino não poderia ser diferente ao se ensinar uma língua estrangeira, pois, acreditamos que a pedagogia de projetos pode levar a uma maior reflexão dos alunos, não só sobre o aprendizado da língua em si, mas também sobre o conhecimento de mundo gerado através desse aprendizado, já que, quando ensinamos uma língua estrangeira, numa concepção sociolinguística, a língua e a cultura são inseparáveis e passa a formar sentido.

A língua não está composta apenas por regras gramaticais ou desenvolvimento das quatro habilidades de ler, falar, escrever e ouvir. Língua é muito mais do que isso. Ela também é a forma como se compreende o mundo e, portanto, faz-se necessário aproximar o aluno aos contextos

socioculturais, pois, ao conhecer costumes, crenças, tradições e manifestações artísticas e culturais dessa língua, o aluno também poderá refletir sobre o seu próprio contexto e sobre as múltiplas identidades culturais. Nesse sentido, os PCN + para o Ensino Médio indicam que "O objetivo primordial do professor de língua estrangeira deve ser o de tornar possível a seu aluno atribuir e produzir significados, meta última do ato de linguagem" (Brasil, p. 93d).

Sob essa ideia, neste estudo, acreditamos que trabalhar o ensino da língua espanhola na perspectiva da pedagogia de projetos é proporcionar ao aluno uma independência na construção de seu conhecimento, tornando-o partícipe de um projeto de ensino e podendo construir junto ao professor meios de melhorar a própria aprendizagem.

Sob essa perspectiva, faz-se importante refletir que estudar somente os aspectos gramaticais e/ou formais de uma língua, tende a invisibilizar as variantes das línguas não consideradas "padrão", elevando a perspectiva de perseguir a ideia impossível da existência de um "espanhol neutro", tornando-a assim ainda mais distante do seu usuário. Em referência ao tema da existência de uma língua neutra, em uma palestra intitulada Racismo e Linguagem, promovida pela ALAB (Associação de Linguística Aplicada do Brasil), Rajagopalan (informação verbal, 2020) afirma que "A língua pura não é nada senão uma metáfora para uma raça pura". Então, a perpetuação da ideia da pureza linguística só reafirma o preconceito linguístico, assim como, a discriminação contra as raças e etnias que diferem do padrão europeu.

Portanto, ao estudar outras identidades, os alunos ampliam seus conhecimentos linguísticos, culturais, históricos e geográficos, permitindo que expandam seus conhecimentos e seu pensamento crítico-reflexivo. E, ao analisar esse pensamento crítico-reflexivo em um contexto sociocultural, é

importante perceber que não existe somente um jeito de se expressar na língua espanhola, assim o docente pode levar seus discentes a entenderem que isso acontece também na sua língua materna e, dessa forma poderão redefinir as suas próprias identidades.

O termo identidade cultural, para Hall (2006), refere-se a aspectos relacionados à ideia de etnia, língua, religião, gênero etc. De acordo com o autor, o conceito de identidade cultural é múltiplo e pouco estudado, sendo compreendido nas ciências sociais contemporâneas. Orlandi (1998) diz que a identidade é sempre uma ação na história, pois não é sempre igual a si mesma. Para ela, a identidade:

> [...] não é homogênea e ela se transforma. Não há identidades fixas e categóricas. Esta é uma ilusão – a da identidade imóvel – que, se de um lado, é parte do imaginário que nos garante uma unidade necessária nos processos identitários, por outro lado, é um ponto de ancoragem de preconceitos e de processos de exclusão (Orlandi, 1998, p. 204).

Seguindo este mesmo raciocínio, Hall (2006) vai dizer que identidades são conceituadas historicamente, e não biologicamente, pois o sujeito pode assumir diferentes identidades em diferentes momentos. De acordo com ele, a cada momento, podemos ser confrontados por múltiplas identidades possíveis, sendo que podemos nos identificar temporariamente com cada uma.

A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Pensar que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é construir uma cômoda história sobre nós mesmos ou uma confortadora narrativa do eu (Hall, 2006, p. 13).

Na concepção de Leffa (2014), a pedagogia de projetos é:

> Um trabalho de equipe que envolve várias etapas e/ou tarefas, incluindo planejamento, produção e divulgação. O planejamento começa com a definição do grupo de trabalho e a divisão das responsabilidades entre os alunos que compõem cada grupo, considerando a diversidade de competências entre eles. A produção envolve a elaboração ou confecção do objeto, reunindo e montando as partes, provavelmente com várias revisões, até chegar ao melhor resultado possível. Finalmente a divulgação consiste em mostrar o trabalho ao público a que se destina, desde os colegas da sala de aula, até a comunidade e o mundo (Leffa, 2014, p. 39).

A pedagogia de projetos é um trabalho colaborativo e que faz com que o aluno amplie seu conhecimento na realização de várias tarefas. O aluno aprende a se organizar, conhecer suas habilidades, com autonomia para tomada de decisões, aplicando seus conhecimentos de língua além dos aspectos gramaticais. Nesse sentido, Leite (2012, p. 361) afirma que:

> A produção do conhecimento é um processo que ocorre a partir da relação que se estabelece entre o sujeito e o objeto. Nessa relação, o sujeito tem uma participação essencialmente ativa, ou seja, as relações com os diversos objetos possibilitam ao sujeito a elaboração de ideias, hipóteses, relações, análises, sínteses etc. Tais processos, na escola, correspondem às relações que se estabelecem entre o aluno e os diversos conteúdos abordados.

O professor na pedagogia de projetos se torna mediador do conhecimento. Para Libâneo (2011), a característica baseada no princípio da mediação é o gerenciamento eficaz, tanto do planejamento quanto da aula, do professor que coloca em prática o encontro bem-sucedido entre o aluno e o que é estudado. Deste modo, os alunos conseguem ampliar os seus olhares para o outro sem deixar de olhar o meio sociocultural em que vivem.

Por isso, para Leffa (2014), entre os vários componentes que retratam a pedagogia de projetos, três adquirem uma relevância especial: o planejamento como condição inicial para fazer emergir a atividade; a elaboração de um produto que resultará do projeto; e a contextualização do projeto de acordo com a vivência cotidiana do aluno.

Então, para concretizar o objetivo de ensinar a língua espanhola abordando aspectos sociolinguísticos da Bolívia, um país hispano invisibilizado linguística e culturalmente, tomaremos como referência a sequência proposta por Nogueira (2012, apud Pazello, 2005), pois consideramos que

> os projetos temáticos são ferramentas que possibilitam uma melhor forma de trabalhar os velhos conteúdos de maneira mais atraente e interessante, e ainda focada no aluno, percebendo individualmente as diferentes formas de aprender, os diferentes níveis de interesse, assim como as dificuldades e potencialidades de cada um. (Nogueira, 2001, p. 94, apud Pazello, p. 51, 2005).

Para tal fim, Nogueira (2002, apud Pazello, 2005) indica estágios que para ele são essenciais em um projeto. Então, o autor argumenta que o corpo do projeto deve passar por cinco fases: o planejamento, a execução e a realização, a depuração, a apresentação e a exposição e, por fim, a avaliação.

Então, considerando todos estes conceitos e na proposta de elaboração do plano da pedagogia de projetos, pensamos em uma proposta didática que pudesse abarcar todas essas concepções e principalmente, a valorização da autonomia e criticidade do aluno na perspectiva decolonial.

PROPOSTA DIDÁTICA

A proposta didática que segue, toma como temática a variedade linguística e a cultura andina, especificamente, do país Bolívia. A opção se deve à riqueza e à diversidade linguística e cultural presentes nesse país e, que são pouco discutidas nas aulas de ELE.

Esta proposta está pensada para alunos do ensino médio de escolas públicas, com duração de um bimestre, ou seja, dois meses de aula. Por causa da legislação vigente, a disciplina ELE está sendo ofertada como uma matéria eletiva, quer dizer, que são escolhidas pelos alunos como matéria extra ofertada pela escola, no período vespertino de escolas do sistema integral, por exemplo.

A escolha pelo país Bolívia toma corpo a partir da ideia de dar visibilidade à variedade do espanhol andino que, em contraposição à variedade linguística peninsular, é pouco estudada em função dos aspectos já discutidos neste trabalho. Por isso, pensamos que ao abordar este tema, os alunos, não apenas terão o estímulo necessário para propor outras temáticas que envolvam outras identidades, aprendendo e pensando a língua de forma mais ampla, mas também terão a oportunidade de reconceituar a sua própria identidade e hábitos culturais, mitigando possíveis estereótipos e preconceitos.

CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROJETO

Com base nas concepções apresentadas pela pedagogia de projetos, a proposta do projeto a seguir foi elaborada sob o eixo temático: Bolívia, um país a descobrir. O projeto para melhor entendimento está dividido nas fases que a seguir passamos a explicitar.

As fases da proposta didática

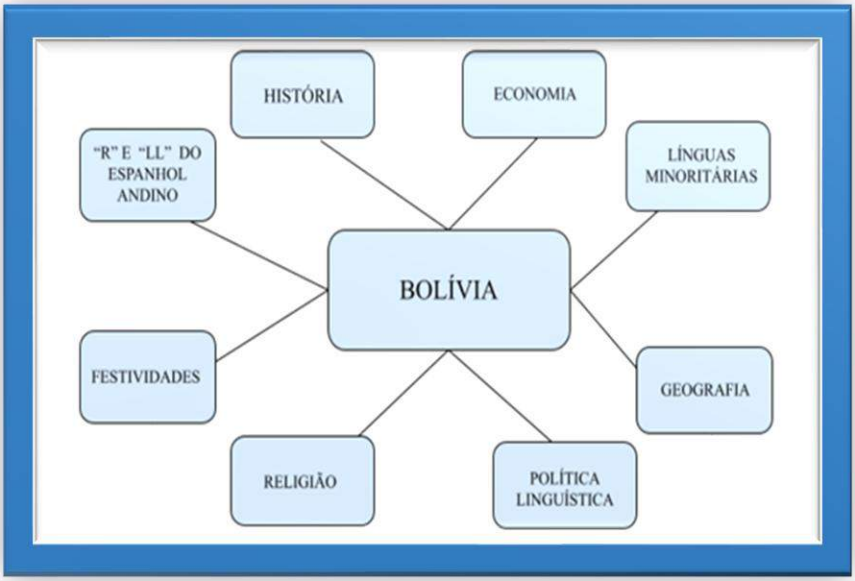
Fase prévia: neste momento o professor deve estimular e preparar os alunos com argumentos e conceitos da existência, ou não, de países hispano-americanos invisibilizados. Para tanto se servirá de perguntas relacionadas ao que os alunos pensam a respeito e o porquê isso acontece. O professor deve, igualmente, incentivar os alunos a pesquisarem o tema proposto.

Para tanto, pode se servir da sensibilização à temática, com chuva de ideias, estudo e reflexões sobre os países inviabilizados.

A atividade proposta, para esta fase, centra-se em:

1. Assistir aos filmes: Abuela Grillo e Pachamama.
2. Refletir e debater em sala de aula as percepções sobre os filmes propostos (ver anexos).
3. Proposta temática.
4. Criação de um mapa mental. O mapa mental em sua construção coletiva, cada aluno ou grupo indicaria uma parte a ser investigada como sugestão no exemplo a seguir:

Figura 1



Fonte: Elaboração das autoras.

Primeira fase ou Planejamento: neste momento, os alunos se dividirão em grupos para a pesquisa dos subtemas propostos no mapa mental.

Segunda fase ou Fase da execução e realização: neste momento, os alunos deverão pesquisar, ler e estudar os conteúdos propostos pelo mapa mental para fundamentarem e realizarem o trabalho.

Terceira fase ou Fase da depuração e autocrítica: nesta fase, serão feitos os ajustes finais do projeto e os alunos serão motivados a fazerem uma autocrítica de como foi o processo da elaboração das tarefas propostas.

Quarta fase ou Fase da apresentação e exposição do projeto: nesta fase, os alunos serão desafiados a apresentar o resultado do produto originado do projeto. Dessa forma, se proporá a criação de um site ou jornal virtual que poderá se estender para as redes sociais como, Instagram, Tik Tok, Facebook, com as informações obtidas para divulgação do projeto. Os grupos também farão um seminário, apresentando os temas do projeto relacionados às temáticas do mapa mental.

Quinta fase ou Fase da avaliação: esta fase será construída desde o início, pois os alunos serão orientados e terá uma ficha de observação (guia) referente ao processo avaliativo. Nesta fase será feita uma avaliação individual e coletiva. Os alunos também participarão do processo de avaliação, atribuindo uma nota ao seu desempenho de participação no projeto.

Ao final destas etapas, espera-se que os alunos possam sugerir temas e propostas de trabalho relacionados ao que foi construído criticamente e de forma colaborativa. E assim, construir outro bimestre com um aprendizado significativo de língua espanhola relacionando ao contexto do aluno.

CONSIDERAÇÕES

O objetivo principal deste estudo foi refletir sobre a invisibilidade da variedade do espanhol andino, nas aulas de língua espanhola como LE e, partindo dessas reflexões, apresentar a sugestão de uma atividade prática fundamentada na pedagogia de projetos educativos.

Para concretizar esse objetivo discutimos a construção cultural e identitária da América Hispânica a partir dos conceitos colonização,

colonialidade e decolonialidade. Nesse sentido, ponderamos que, a invisibilidade da variedade do espanhol andino é produto de relações de poder marcadas pelo processo de colonização e a necessidade de apagamento sócio-histórico para justificar o período de colonização e imposição da cultura ocidentalizada. Assim sendo, o apagamento da língua e cultura dos povos andinos sofridos ao longo da história, ainda hoje preserva-se e é marcado pelo interesse capitalista.

Avaliamos igualmente que, embora a construção do processo de apagamento ainda hoje persista, a visão decolonial se situa como força de resistência e alternativa contra hegemônica, no sentido de desconstruir o processo de apagamento dos povos invisibilizados pelo seu direito de se fazerem ouvir. Para tanto, em relação aos documentos orientativos do ensino de ELE no Brasil, vivenciamos a ruptura do pensamento colonizador mediante a recomendação da inclusão da diversidade cultural e linguística.

Assim sendo, percebemos o surgimento de políticas linguísticas de reparação que nos permitem propor um ensino de ELE mais crítico-reflexivo que, baseado na decolonialidade e na pedagogia de projetos, possibilitam trazer ao debate países invisibilizados e pouco estudados na aula de ELE, na tentativa de reconstruir pensamentos questionadores e uma formação autônoma para os alunos.

Porém, identificamos que apesar de todos os esforços de uma parte da sociedade e legislações vigentes, principalmente em alguns países andinos, há ainda um longo caminho para que se faça cumprir para dar o lugar que corresponde às culturas historicamente invisibilizadas.

É válido mencionar que, embora ao elaborar o projeto deste estudo tivesse sido prevista a aplicação da proposta pedagógica apresentada, não foi possível em função da crise sanitária que atualmente vivenciamos.

Portanto, não foi possível trazer dados concretos sobre o resultado dessa parte do estudo. De tal forma, esperamos poder implementar o estudo futuramente e, a partir dele elaborar outras propostas que venham a contribuir com a ruptura do colonialismo.

Finalmente, esperamos que este trabalho possa contribuir, não apenas para o aprendizado da língua espanhola, mas também para uma conscientização particular e coletiva de uma formação identitária e sociocultural de se reconhecer latino-americano e poder dialogar com outras culturas e variedades linguísticas sem preconceitos.

REFERÊNCIAS

BAGNO, M. Preconceito Linguístico: o que é, como se faz. 26 ed. São Paulo: Loyola, 2003.

BELLO, E. O pensamento descolonial e o modelo de cidadania no novo constitucionalismo latinoamericano. Revista de Estudos Constitucionais, Hermenêutica e Teoria do Direito (RECHTD), v.7, n.1, p.49-61, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf. Acesso: 05 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. PCN + Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf Acesso: 05 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf Acesso: 05 abr. 2021.

CARVALHO, M. C. A. A reconfiguração das relações de poder na américa latina: recolonização e resistências em um contexto neoliberal. In: Revista

electrónica de geografía y ciencias sociales. Universidad de Barcelona. ISSN: 1138-9788. Depósito Legal: B. 21.741-98 Vol. XVI, núm. 418 (61), 1 nov. 2012. Disponível em: http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-418/sn-418-61.htm Acesso: 01 maio 2021.
CIMADAMORE, A. D. CATTANI, A. D. Produção de pobreza e desigualdade na América Latina: Uma introdução. Organizadores: Antonio David Cattani, Alberto D. Cimadamore; tradução: Ernani Ssó. — Porto Alegre: Tomo Editorial/Clacso, 2007.
COIMBRA, Ludmila. Cercanía joven: espanhol, 1o ano. 2. ed. Edições SM. São Paulo, 2016.
COLÓN, C. Diario de a bordo - Llegada. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bk000069.pdf Acesso: 14 maio 2021.
DÍAZ, L. M. Instituições do estado e produção e reprodução da desigualdade na américa latina. Organizadores: Antonio David Cattani, Alberto D. Cimadamore; tradução: Ernani Ssó. — Porto Alegre: Tomo Editorial/Clacso, 2007.
FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
GATTI, B.; ANDRÉ, M. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática [S.l: s.n.], 2010.
HALL, S. A identidade cultural na pós-modernidade. DP & A Editora, 1ª edição em 1992, Rio de Janeiro, 11ª edição em 2006.
HALL, S. Cultura e representação. Arthur Ituassu (Org.) e Daniel Miranda e William Oliveira (Trad.). Rio de Janeiro: PUC-Rio, Apicuri, 2016.
HERNÁNDEZ, F. Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
IRALA, V. B. "A opção da variedade de Espanhol por professores em serviço e préserviço", Linguagem & ensino. v.7, nº II. 2004. p. 99-120.
JORDÃO, Clarissa Menezes. O Ensino de Línguas Estrangeiras: de código a discurso. In: VAZ BONI, Valéria. Tendências Contemporâneas no Ensino de Línguas. União da Vitória: Kaygangue, 2006.
LEFFA, V. J. Como produzir materiais para o ensino de línguas. In: LEFFA, V. J. (org.). Produção de materiais de ensino: teoria e prática. Pelotas: Educat, 2007.
LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. In: LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil. Pelotas: Educat, 2014. p. 21-48.

LEITE, S. A. Afetividade nas práticas pedagógicas. Temas em Psicologia. Sociedade Brasileira de Psicologia, vol 20, no. 2, 2012. p. 355-368.
LEGUIZAMÓN, S. A. A produção da pobreza massiva e sua persistência no pensamento social latino-americano. Organizadores: Antonio David Cattani, Alberto D. Cimadamore; tradução: Ernani Ssó. — Porto Alegre: Tomo Editorial/Clacso, 2007.
LÓPEZ, L. M. La subcompetencia sociocultural. In: LOBATO, S. & GARGALLO, I. S. (org). Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE). Madrid: SGEL, 2005, p. 511-532.
MARTINS, F, M. MÜLLER-PALOMAR, M, T. Pedagogia de projetos: uma estratégia metodológica no processo de ensino aprendizagem. In: Revista Eletrônica FACP. Ano VII – no 13 março de 2018.
MÉNDEZ, E. N. Minorías lingüísticas y derecho a las lenguas. In: Revista Internacional d'Humanitats. Ano XVI - N. 27 – jan-abr 2013. ISSN 1516-5485. Disponível em: http://www.hottopos.com/rih27/index.htm Acesso: 15 abril 2021.
MIGNOLO, Walter. Desafios decoloniais hoje. Revista Epistemologias do Sul, Foz do Iguaçu, n. 1, v. 1, pp. 12-32, 2017.
MIGNOLO, W. D. La idea de América Latina: La herida colonial y la opción decolonial. Traducción de Silvia Jawerbaum y Julieta Barba. Editorial Gedisa, S.A. 2005.
MOLINA, L. M. A. AZEVEDO, C. L. MARCHESAN, M. T. N. A abordagem da interculturalidade no ensino de Espanhol Língua Estrangeira: uma análise através dos gêneros "Carteira de identidade", "Visto" e "Passaporte" apresentados no livro didático Cercanía Joven. Revista Educação e Linguagens, Campo Mourão, v. 6, n. 11, jul./dez. 2017.
MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. Metodologia científica para o professor pesquisador. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.
MORENO FERNÁNDEZ, F. M. Qué español enseñar. Madrid: Arco/Libros, S.L., 2000.
OLIVEIRA, L. A. O conceito de competência no ensino de línguas estrangeiras. Sitientibus, Feira de Santana, n.37, p.61-74, jul./dez. 2007.
ORLANDI, E. P. Identidade linguística escolar. In: SIGNORINI, I. (Org.) Língua (gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas: Mercado das Letras, 1998, p. 203-212.
PARAQUETT, M. A América Latina e materiais didáticos de espanhol como língua estrangeira. In: Materiais didáticos para o ensino de línguas na

contemporaneidade: contestações e proposições. Organizadores: Denise Scheyerl e Sávio Siqueira. - Salvador: EDUFBA, 2012. P. 379-403.
PAZELLO, E. Pedagogia de projetos e o ensino de inglês como língua estrangeira moderna em escola regular de 5ª A 8ª séries: convicção ou modismo? Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005.
PIZARRO, A. Áreas Culturales en la Modernidad Tardía. In: PIZARRO, A. El Sur y los Trópicos: Ensayos de cultura latinoamericana. Murcia: Compobell, 2004. p. 177-192.
PRATT, M. L. Ojos imperiales. Literatura de viajes y transculturación. trad. de Ofelia Castillo - México: FCE, 2010.
QUIJANO, A. Colonialidad del poder, Eurocentrismo, América Latina. In: LANDER, Edgardo (Ed.). La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latino-americanas. Caracas: Clacso, 2000. p. 201-245.
QUIJANO, A. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Buenos Aires, 2005. P. 201-246.
QUIJANO, A. "Colonialidad y modernidad/racionalidad". En Heraclio Bonilla (comp.). Los conquistados. 1492 y la población indígena de las Américas. Quito: Libri Mundi, Tercer Mundo, 1992.
RAJAGOPALAN, K. O Conceito de Identidade em Linguística: é chegada a hora para uma reconsideração radical? In: SIGNORINI, I. (Org.). Língua(gem) e Identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002, p. 21-46.
RAJAGOPALAN, K. O professor de línguas e a suma importância do seu entrosamento na política linguística do seu país. In: CORREA, D. A. (org.) Política linguística e ensino de língua. Campinas: Pontes, 2014. p. 73-82.
RAJAGOPALAN, K. Racismo e Linguagem. ALAB - Associação de Linguística Aplicada do Brasil. 2020 (1h12m08s). Youtube. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Vxn0jalXrn4 Acesso: 20 março 2021.
REES, D. K. Algumas considerações sobre a pesquisa qualitativa. In: Signótica, v. 20, n.2, jul./dez. 2008.
REES, D. K; MELLO, H. A. B. de. A Investigação Etnográfica na Sala de Aula de Segunda Língua/ Língua Estrangeira. Cadernos do IL, Porto Alegre, n. 42, jun. 2011.
SANTOS, H. S. O papel de estereótipos e preconceitos na aprendizagem de línguas estrangeiras. In: Congreso Brasileño de Hispanistas, 2. San Pablo. Associação Brasileira de Hispanistas. 2002. Disponível em:

http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000001200200010029&lng=en&nrm=abn Acesso: 11 May. 2021.
SOUSA SANTOS, B de. Construindo as Epistemologias do Sul: Antologia Esencial. Volume I: Para um pensamento alternativo de alternativas. Compilado por Maria Paula Meneses [et al.]. 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2018.
SOUSA SANTOS, B de. Construindo as Epistemologias do Sul: Antologia Esencial. Volume II: Para um pensamento alternativo de alternativas. Compilado por Maria Paula Meneses [et al.]. 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2018.
VERONELLI, G. A. Trad. DAITCH, Silvana Leticia. Sobre a colonialidade da linguagem. Revista X, [S.l.], v. 16, n. 1, p. 80-100, feb. 2021. ISSN 1980-0614. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/78169 Acesso: 13 maio 2021. DOI: http://dx.doi.org/10.5380/rvx.v16i1.78169
WALSH, C. Interculturalidad, Estado, Sociedad. Luchas (de)coloniales de nuestra época. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar/Abya Yala, 2009.
WALSH, C. E. (Ed.). Pedagogías decoloniales: práticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re) vivir. Abya Yala, 2013.

ANEXOS

Anexo A

Movimento Pela Água. Abuela Grillo Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=3lRKdDRJ_VU Acesso: 16 maio 2021.



Imagem
Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=3lRKdDRJ_VU Acesso: 16 maio 2021.

Anexo B

Pachamama. Disponível em: https://www.netflix.com Acesso: 16 maio 2021.



Imagem: Disponível em: https://www.netflix.com Acesso: 16 maio 2021.

INVITING STUDENTS TO GO ON A JOURNEY THROUGH DIFFERENT STARS: UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA BASEADA NO LIVRO *WHEN STARS ARE SCATTERED*

Cássia Mara Amorim Marques
Filipe Emanuel da Silva Henriques

INTRODUÇÃO

O gênero textual *graphic novel* (ou romance gráfico, numa tradução literal) combina elementos visuais e verbais, e está em consonância com a competência de ler e interpretar gêneros textuais variados, promovendo a compreensão de uma história em um contexto intercultural e sociopolítico. Nesse sentido, este gênero, mesmo que seja usado, pelo *marketing*, para dizer que se trata de uma "obra supostamente mais séria de besteiras comerciais como os gibis de super-herói, tornou-se guarda-chuva para uma ampla gama de obras" (Gordon, 2016, p. 7).

O livro *When Stars Are Scattered*, inserido no gênero textual *graphic novel*, retrata a vida de dois irmãos somalis refugiados que estão em um campo de refugiados, localizado no Quênia. Ao descrever o dia a dia dos irmãos Omar e Hassan e as pessoas com as quais eles convivem, a obra explora experiências vividas por refugiados e a cultura somali, oferecendo aos leitores a oportunidade de expandirem suas perspectivas interculturais.

Dentro da sala de aula, ao refletir sobre a realidade dos personagens, os estudantes são convidados a observar as desigualdades globais e as questões de identidade, pertencimento e exclusão, o que fomenta o desenvolvimento de uma visão mais crítica e intercultural. Desse modo, a leitura crítica da obra permite que os estudantes reflitam sobre temas como deslocamento forçado e injustiças sociais, o que permite reconhecer e debater as implicações culturais e sociais presentes na narrativa.

Evidentemente, acerca da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), trabalhar com esses gêneros permite o acesso a variadas práticas, fazendo com que os estudantes tenham um olhar crítico sobre a obra. Nessa lógica, neste estudo, busca-se desenvolver uma sequência didática (SD) (Schneuwly; Noverraz; Dolz, 2004) acerca deste livro, de modo a observar como o docente pode, por exemplo, utilizar dessa prática em suas realidades, considerando o que está disposto na BNCC acerca do ensino de língua estrangeira (inglês) no contexto do sexto ano do Ensino Fundamental – foco desta pesquisa.

Com base nisso, o trabalho desenvolvido com o livro *When Stars are Scattered* se baseou nos construtos de estudiosos que se valem de uma abordagem decolonial. Dentre eles, destacamos Melo (2014) que defende a importância de respeitar a cultura do outro a partir de uma perspectiva decolonial. Em seus estudos, o pesquisador propõe a desconstrução das hierarquias impostas pelo colonialismo, que marginalizam culturas não ocidentais e suas tradições. Assim, o respeito à diversidade cultural não só é uma questão de justiça histórica, mas também um elemento importante para a criação de um mundo mais inclusivo e plural. Outros dois importantes estudiosos utilizados para embasar o trabalho aqui apresentado são Boaventura de Sousa Santos (2019a, 2019b) e Achille Mbembe (2018a, 2018b).

JUSTIFICATIVA

A leitura da *graphic novel When Stars Are Scattered* no contexto do sexto ano pode ajudar a romper as barreiras que muitas vezes dificultam o engajamento dos alunos acerca de obras literárias em língua inglesa. Adotar obras clássicas, cuja linguagem pode ser densa e com vocabulário de mais

difícil compreensão, pode representar um desafio maior para leitura, interpretação e engajamento dos estudantes. A história de Omar e Hassan, contada em quadrinhos, apresenta uma narrativa acessível, que combina elementos visuais com os temas contemporâneos que aborda.

Ao retratar a vida de dois irmãos somalis em um campo de refugiados, a *graphic novel* proporciona uma análise social rica e conectada à realidade mundial, através da qual os estudantes têm a oportunidade de conhecer e de discutir questões como migração, deslocamento e marginalização, temas que ressoam diretamente com as vivências globais e atuais. A leitura proposta não apenas reflete a sociedade retratada, como também convida os estudantes a relacionar as experiências dos personagens ao mundo real, facilitando uma compreensão mais profunda de fenômenos sociais e históricos.

Além disso, a leitura pode desempenhar um papel central no desenvolvimento da oralidade e do letramento crítico em língua estrangeira. Ao explorar uma narrativa gráfica, os estudantes tiveram a possibilidade de participar de debates significativos sobre o conteúdo, as escolhas visuais e a mensagem implícita da obra, ampliando seus conhecimentos literários e sua capacidade crítica. Isso gera uma aprendizagem mais significativa, especialmente por ser uma forma de leitura que vai além do texto convencional, envolvendo também a análise das imagens e a interação entre texto e ilustração.

Outro ponto que pode ser explorado no livro é o fato de um dos irmãos, apesar de ter forte protagonismo na história, não se comunicar verbalmente, o que permite que o uso das informações visuais e a busca por compreensão seja explorada de forma rica. O formato visual facilita a compreensão da narrativa e torna os temas mais tangíveis, permitindo que os estudantes identifiquem mais facilmente as questões abordadas e façam conexões com a

realidade. Tal formato favorece uma aprendizagem mais ativa e dialógica, estimulando a reflexão.

O repertório de recursos didáticos no ensino de Língua Inglesa pode ser ampliado com a adoção de obras como o livro *When Stars Are Scattered*, uma vez que os professores podem explorar o potencial das *graphic novels* para promover discussões ricas e dinâmicas, que engajem os alunos de maneira mais efetiva e crítica. Assim, a leitura do livro não só contribui para o desenvolvimento da língua, mas também para uma compreensão mais ampla e crítica do mundo em que vivemos.

CONCEITUANDO UMA SD

Ao considerarmos a análise de Schneuwly, Noverraz e Dolz (2004), uma SD consiste em "um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual" (p. 97), de modo que seja evidente a necessidade de o estudante compreender, em seu contexto, a aplicação daquela temática (ou daquele conteúdo gerador de debate).

Pensando no ensino baseado em gêneros textuais/discursivos, uma SD auxilia os alunos a se inserirem em novas e diversas práticas de linguagem que, inclusive, podem ser dificilmente dominadas. Dessa forma, é preciso que todas essas abordagens sejam bem definidas pelo docente, para que ele tenha uma efetiva aplicação (e reflexão) dessas práticas. Vale pontuar que o estudo por gêneros textuais, como forma de aplicação prática na sala de aula é um efetivo empreendimento para se ter uma atividade reflexiva, uma vez que o discente, engajado nessas atividades, poderá, ainda, questionar, ressignificar ou mesmo refutar determinados conteúdos e contextos.

Dessa forma, uma SD é, geralmente, marcada por uma produção final. Contudo, antes de se chegar a um produto final, a sequência perpassa por uma

divisão de tarefas em pequenas etapas, denominadas por Schneuwly, Noverraz e Dolz (2004) como *módulos*. A partir dessa divisão, considerando-se uma produção inicial, chega-se, então, àquilo que é foco de toda sequência didática: a efetiva análise do produto a partir de um gênero textual. Esse movimento pode ser ilustrado pela imagem a seguir.

Figura 1. Esquema de sequência didática.



Fonte: Schneuwly, Noverraz; Dolz (2004, p. 97).

DESCRIÇÃO DA SD

A SD aqui apresentada surgiu da necessidade de proporcionar aos estudantes de sexto ano do Ensino Fundamental II a leitura significativa da obra literária em língua inglesa *When Stars Are Scattered*. Além das habilidades previstas na BNCC para a série em questão, a obra deveria permitir que os estudantes tivessem contato com fatos e conteúdo que permitissem um trabalho interdisciplinar com outras áreas de conhecimento, tais como Língua Portuguesa, Matemática, Geografia e História.

O livro em questão foi publicado em 2020 e escrito por Victoria Jamieson, em coautoria com Omar Mohamed. Este último é coautor e protagonista da história na qual ele compartilha sua experiência pessoal como refugiado somali, o que implementa o senso de conexão com a realidade e os fatos descritos.

O livro, que já foi indicado a vários prêmios pela qualidade da narrativa e a relevância dos temas abordados, é uma importante representação da crise de refugiados em contextos africanos, trazendo à tona uma experiência real e emocionalmente complexa. Apresentada no formato de *graphic novel*, a obra humaniza a luta dos refugiados e educa jovens leitores sobre a realidade de muitas pessoas que vivem em campos de refugiados ao redor do mundo.

A SD foi inicialmente pensada para ser aplicada em dez aulas de Língua Inglesa, tendo a discussão estendida para outras áreas de conhecimento de modo que pudesse ser abordada nas disciplinas envolvidas durante o período de uma etapa do período letivo.

De modo a minimizar os impactos de propor uma leitura de uma obra em Língua Inglesa, com o objetivo de discutir não apenas a obra, como também aspectos sociais, culturais e históricos relacionados a ela, para cada parte do livro a ser lida e abordada em sala de aula, os estudantes receberam um guia de leitura elaborado pela professora em formato multimídia, na qual constavam perguntas norteadoras, informações sobre vocabulário e alguns tópicos culturais, que deveriam ser considerados no momento de leitura individual e antes das aulas dedicadas à discussão do tema apontado.

O material foi formulado embasado no conceito defendido por Bergmann e Sams (2012), cujos autores discutem a possibilidade de se adotar uma prática pedagógica na qual o conteúdo tradicionalmente ministrado em sala de aula é transferido para o ambiente domiciliar, por meio de vídeos ou outros materiais multimídia, permitindo que o tempo de aula seja usado para atividades interativas e personalizadas.

Após o estudo individual do material, cada eixo temático aqui proposto contou com grupos de debates entre os estudantes, nos quais eles eram convidados a discutir uma questão norteadora a partir do estudo realizado em

ambiente familiar. Contando com uma média de 5 estudantes por grupo, cada um recebia uma questão norteadora diferente, era convidado a discutir a questão, a redigir a resposta e a selecionar um *speaker,* que, após o tempo estabelecido para a discussão, visitava os outros grupos para reportar o que fora discutido em seu grupo de origem. Ao final das atividades, todos os grupos tiveram a oportunidade de discutir/ouvir e/ou falar a respeito da própria pergunta e todas as outras, e consequentemente discutiram todo o material oferecido.

Parreiras (2005) defende que a interação aluno-aluno, no processo de aprendizagem de línguas, em uma dinâmica que permite interação, enriquece o desenvolvimento linguístico e cognitivo dos estudantes, corroborando a ideia doravante apresentada, já que é interessante que o estudante seja protagonista desse processo.

A sequência de aulas aplicadas seguiu planejamento a seguir:

Quadro 1. Apresentação da semana 1

Semana 01	Introdução ao Tema - Refugiados e Descolonização
Objetivo	Apresentar o conceito decolonial e a vida dos refugiados
Atividade a ser desenvolvida	Exposição inicial sobre o que significa ser um refugiado. Contextualização do livro When Stars Are Scattered. Exibição de imagens e mapas geográficos para situar o campo de refugiados de Dadaab. Discussão acerca dos temas apresentados
Área estendida	Geografia e História

Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

Quadro 2. Apresentação da semana 2

Semana 02	Desenvolver a compreensão leitora em inglês
Objetivo	Desenvolver a compreensão leitora em Língua Inglesa
Atividade a ser desenvolvida	Leitura coletiva do primeiro capítulo do livro. Análise e discussão de trechos selecionados, com foco no vocabulário relevante.
Área estendida	Língua Portuguesa

Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

Quadro 3. Apresentação da semana 3

Semana 03	A Cultura Somali e a Valorização das Identidade
Objetivo	Explorar a representação das culturas africanas no livro.
Atividade a ser desenvolvida	Discussão sobre a cultura somali e sua representação no livro. Comparar com representações da África em outros textos e mídias (perspectiva crítica do exotismo e estereótipos).
Área estendida	Língua Portuguesa e História

Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

Quadro 4. Apresentação da semana 4

Semana 04	Criação de Mapas: Fronteiras e Migrações
Objetivo	Trabalhar questões de fronteiras e deslocamento forçado.
Atividade a ser desenvolvida	Criar mapas em sala de aula, representando as trajetórias de migração de personagens do livro. Discussão sobre fronteiras artificiais no continente africano e seus impactos.
Área estendida	Geografia, Matemática

Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

Quadro 5. Apresentação da semana 5

Semana 05	Educação como Resistência
Objetivo	Refletir sobre a importância da educação para refugiados.
Atividade a ser desenvolvida	Debate sobre a luta de Omar por educação. Comparação com a realidade educacional brasileira e global. Discutir os desafios e possibilidades de acesso à educação em contextos de vulnerabilidade
Área estendida	Língua Inglesa, História

Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

Quadro 6. Apresentação da semana 6

Semana 06	Math activity: Refugiados em Números
Objetivo	Relacionar os dados sobre refugiados com questões matemáticas
Atividade a ser desenvolvida	Análise de dados sobre a quantidade de refugiados em diferentes regiões. Trabalhar com gráficos e tabelas que representam o deslocamento forçado e a capacidade dos campos de refugiados.
Área estendida	Matemática e Geografia

Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

Quadro 7. Apresentação da semana 7

Semana 07	Produção Textual em Língua Inglesa - Genre FANFIC
Objetivo	Escrever uma fanfic
Atividade a ser desenvolvida	Escrever uma fanfic em inglês cujo tema central aborda a experiência vivenciada por Omar e Hassan no campo de refugiados.
Área estendida	Língua Portuguesa

Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

Quadro 8. Apresentação da semana 8

Semana 08	O Papel das Organizações Internacionais
Objetivo	Entender o papel das organizações que atuam em campos de refugiados.
Atividade a ser desenvolvida	Pesquisar sobre a atuação da ONU e de outras organizações internacionais. Debate sobre o papel dessas entidades e possíveis críticas de uma perspectiva decolonial.
Área estendida	História, Geografia

Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

Quadro 9. Apresentação da semana 9

Semana 09	Descolonizando as Narrativas
Objetivo	Refletir sobre como o livro desafia as narrativas tradicionais.
Atividade a ser desenvolvida	Discussão sobre as vozes que são tradicionalmente marginalizadas nas histórias de refugiados. Comparação com outras narrativas sobre migração.
Área estendida	Língua Portuguesa, História

Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

Quadro 10. Apresentação da semana 10

Semana 10	Avaliação - Língua Inglesa: Giving voice to Hassan
Objetivo	Produção de um artefato que dê voz ao personagem Hassan
Atividade a ser desenvolvida	Produzir em grupo, artefato em Língua Inglesa, que demonstre o ponto de vista do personagem Hassan e sua história como refugiado, demonstrando reflexão sobre os conteúdos discutidos ao longo da leitura do livro.

Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

A SD desenvolvida a partir da obra *When Stars Are Scattered* promove uma leitura crítica e reflexiva para os estudantes de sexto ano no ensino de Língua Inglesa, ao mesmo tempo que propõe a exposição a uma abordagem decolonial. A integração de uma *graphic novel* ao processo de ensino-aprendizagem amplia o escopo da educação linguística, indo além da mera decodificação de palavras novas e aquisição de vocabulário, incentivando a análise de temas conectados à realidade social contemporânea, como migração, refugiados, fronteiras e a descolonização do conhecimento.

A escolha de uma *graphic novel*, em vez de obras canônicas tradicionalmente adotadas, mostrou-se eficaz na superação das barreiras de preconceito muitas vezes associadas à literatura de língua inglesa no ambiente escolar. Ao proporcionar um formato acessível e visualmente envolvente, *When Stars Are Scattered* facilita a conexão dos estudantes com temas complexos, ao mesmo tempo que estimula o desenvolvimento de competências essenciais da BNCC, como a compreensão leitora e o letramento crítico, de maneira significativa e contextualizada.

O diálogo entre a obra e as teorias decoloniais de Achille Mbembe e Boaventura de Sousa Santos permitiu uma leitura não apenas do enredo, mas das estruturas de poder e exclusão que envolvem a questão dos refugiados. Ao relacionar o conteúdo da *graphic novel* com a realidade histórica e social do continente africano e com as experiências de deslocamento forçado, a sequência didática contribuiu para a construção de uma consciência crítica nos estudantes, capaz de refletir sobre os processos de marginalização e desumanização enfrentados por milhões de pessoas no mundo.

CONSIDERAÇÕES

Neste trabalho, buscou-se trazer à baila uma SD em que apontasse e evidenciasse o uso da literatura como ferramenta para a compreensão do mundo integrada às discussões em sala, à análise de dados e às práticas interdisciplinares que envolveram Língua Portuguesa, História, Geografia e Matemática, possibilitando, portanto, a conexão de experiências dos personagens da obra com a realidade de muitos jovens marginalizados, promovendo uma ecologia de saberes e a valorização de outras epistemologias, como as africanas.

Assim sendo, foi possível identificar que a referida SD proporciona uma abordagem mais inclusiva, interdisciplinar e crítica da educação em Língua Inglesa, alinhada com os princípios de justiça social e equidade preconizados pela BNCC. Ao utilizar a obra *When Stars Are Scattered* como ponto de partida para uma série de reflexões sobre o mundo contemporâneo, reforça-se a importância de trazer para a sala de aula obras que dialoguem diretamente com a realidade dos alunos e que promovam uma educação transformadora, capaz de desenvolver não apenas competências linguísticas, mas também o senso crítico, a empatia e a cidadania global.

REFERÊNCIAS

BERGMANN, J.; SAMS, A. Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day. International Society for Technology in Education, 2012.
BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: educação é a base. Brasília: Ministério da Educação, 2018.
GORDON, I. Cruzando gêneros: para entender as graphic novels autobiográficas como Bildungsromane. 9ª Arte (São Paulo), *[S. l.]*, v. 6, n. 1-2, p. 7–17, 2018. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/nonaarte/article/view/149159. Acesso: 22 nov. 2024.
JAMIESON, V.; MOHAMED, O. When Stars Are Scattered. New York: Dial Books for Young Readers, 2020.
MBEMBE, A. Sair da grande noite: Ensaio sobre a África descolonizada. São Paulo: Editora n-1 edições, 2018a.
MBEMBE, A. Necropolítica. São Paulo: Editora n-1 edições, 2018b.
MELO, R. J. Gramática do banquete dos orixás: memória das vozes. 2014. 594 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014. Disponível em: https://sig-arq.ufpb.br/arquivos/2016247023f690212400d69717dbefee/RJM19042016.pdf. Acesso: 28 set. 2024.
SANTOS, B. S. Descolonizar: Abrindo a história do presente. São Paulo/Belo Horizonte: Boitempo/Autêntica, 2019a.
SANTOS, B. S. O fim do império cognitivo: A afirmação das epistemologias do Sul. Belo Horizonte: Autêntica, 2019b.
SCHNEUWLY, B.; NOVERRAZ, D.; DOLZ, J. Gêneros orais e escritos na escola. [Tradução e organização: Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro]. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.
PARREIRAS, V. A. A sala de aula digital sob a perspectiva dos sistemas complexos: uma abordagem qualitativa. 2005. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

COLONIALIDADE DO SABER NO COMPONENTE CURRÍCULAR HISTÓRIA: INVISIBILIDADE DOS CONHECIMENTOS HISTÓRICOS AFRICANOS E INDÍGENAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Débora Moreira Vitorino
Ludimila Stival Cardoso

INTRODUÇÃO

Em 1822, ocorreu a proclamação da Independência do Brasil que até então era Colônia de Portugal. Assim, Brasil deixou de ser um território ocupado e administrado por Portugal. Segundo Bosi (1992) "colonização deriva do verbo latino colo, logo, colo é a matriz de colônia enquanto espaço que se está ocupando, terra ou povo que se pode trabalhar" (p. 11). Portanto, a colonização se divide em dois processos: o que povoa a terra, e o que coordena uma exploração da terra.

Quando se fala em povoar, no caso europeu, trata-se de ocupar o território. E o que se fez nesse sentido? A partir de 1530, Portugal passou a estar diretamente no território americano. Dessa forma, trouxe populações de degredados que vinham cumprir suas penas na colônia e ciganos que vieram fugidos, para isso, havia um incentivo à vinda para uma terra que se dizia "vazia". Nesse ponto, encontra-se a ocupação com o uso da terra e a busca por mais espaço territorial para seu próprio benefício. Contudo esse processo de exploração precisa de uma mão de obra de baixo custo, consequentemente, inicia-se a exploração não só da terra, mas também dos seres humanos: a escravidão. Dessa maneira, a escravidão não se restringe apenas aos povos de origem africana, mas também inclui a população indígena. Outro fator que também podemos destacar é a escravização de mulheres e crianças, dessa

forma, evidenciamos que a exploração humana não possui predileção pela idade ou pelo sexo dos envolvidos.

Ocupar a terra e dominar as populações que aqui estavam. Fazer um uso capitalista e exploratório da terra e da força de trabalho. Escravizar. Garantir a inferioridade desse "Outro" americano que seria um subumano. Como chegar a esses objetivos? A empresa colonial não foi somente uma iniciativa econômica de expansão do território da metrópole portuguesa, mas também forma de domínio sobre povos que se alicerçou na educação e na catequese.

Ademais, colonização, capitalismo e educação caminham integrados na garantia do domínio, o qual é visto não como violência, mas como salvação de almas e civilização de sociedades que, segundo os colonizadores, ainda não são completamente humanos. Para isso, instaura-se um padrão de poder que alguns intelectuais chamam de "colonialidade do poder". Logo, essa dinâmica provoca inquietações em relação ao papel da história e da educação e, sobretudo, em como houve o apagamento de povos escravizados – indígenas, negros e mulheres, por exemplo – fundamentado em uma narrativa histórica que não os considera humanos.

Desse modo, essa pesquisa tem como objeto de estudo: a colonialidade do poder no ensino de história nos anos iniciais de ensino. Um tema que se relaciona com o processo histórico de construção do Estado brasileiro e sua população, cuja construção ocorreu fundamentada no princípio da inferioridade racial, fazendo com que negros, indígenas, e mulheres fossem minorias em nosso país e os brancos ocupassem o centro do poder.

Sendo assim, colonialidade é a ideia de que mesmo com o fim do colonialismo ainda existe uma relação de poder entre colonizador e colonizado que permanece entre os saberes e o nosso modo de vida. Essa colonialidade apresenta a dinâmica de como a nossa sociedade irá funcionar, impondo suas

regras que são pensadas em sua grande maioria pelos que detém o poder para continuarem com suas dominações sobre as minorias. Nesse sentido, pode-se falar em inferiorização de outros saberes e conhecimentos por meio da colonialidade do saber, no qual tem a educação como espaço privilegiado de atuação.

Essa problemática apareceu aos olhos contemporâneos no momento de exercício do estágio, quando ficou mais perceptível que no ensino de história pouco se falava das histórias dos indígenas e africanos. O estudo permitiu trazer reflexões sobre a colonialidade do saber e como ela está inserida no processo de ensino/aprendizagem. Por isso, veio o ensejo de analisar o ensino de história antes e depois das leis 10.639/03 e 11.645/08, que propõem novas diretrizes curriculares para o estudo de histórias e culturas afro-brasileiras e indígenas.

Assim, a problematização que motiva essa pesquisa é: Como garantir a composição de memória e representatividade junto às comunidades tradicionais afro-brasileiras e indígenas, considerando-se as leis 10.639/03 e 11.645/08, no que se refere aos anos iniciais de ensino e o componente curricular História?

E dessa pergunta, outras se fizeram presentes: Como ocorre a formação de professores, considerando-se as leis 10.639/03 e 11.645/08?; De que maneira as leis 10.639/03 e 11.645/08 interferem no apagamento e invisibilização históricos das minorias étnicas, ou seja, como as referidas leis propõem questionar a colonialidade do saber?; Os saberes e histórias das comunidades tradicionais e minoritárias são considerados como componentes curriculares dentro do Componente Curricular História?

Pode-se perguntar ainda: Como esses diferentes saberes e narrativas são inseridos no Componente Curricular História no ensino dos anos iniciais?;

As práticas pedagógicas e materiais didáticos têm em conta esses saberes e narrativas?; Constata-se despreparo do corpo docente em formação e uma hierarquização de saberes que pode invisibilizar esses grupos minoritários, por meio da colonialidade do saber?

Tendo tais perguntas como elementos norteadores da pesquisa, entende-se que o objetivo geral da mesma é: Analisar o componente curricular de História, tendo como referência as leis 10.639/03 e 11.645/08, e entender como essas leis estão sendo aplicadas nas instituições escolares nos anos iniciais de ensino, considerando a colonialidade do saber que pode perpassar práticas culturais, narrativas e artísticas dessa minoria étnica.

Mas para tanto será ainda necessário: Entender conceitual e empiricamente a noção de colonialidade do saber; Analisar como a colonialidade do saber pode interferir no processo de ensino/aprendizagem do componente curricular História, podendo produzir o apagamento e invisivilização das narrativas e práticas históricas, culturais e artísticas africanas nos anos iniciais de ensino; Compreender os componentes das leis 10.639/03 e 11.645/08 e seus impactos no processo ensino/aprendizagem às comunidades tradicionais e minoritárias brasileiras e; Demostrar a importância do ensino das Histórias africanas e indígenas no componente curricular História nos anos iniciais de ensino, sobretudo no que se refere à composição de memória e representatividade, presentes nas leis 10.639/03 e 11.645/08.

E na tentativa de alcançar esses objetivos se fará uma pesquisa qualitativa, com base em pesquisas bibliográfica e documental, sobretudo quando for analisado e discutido o componente história nos anos iniciais do ensino fundamental, a partir da leitura e análise da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), do Documento Curricular para Goiás (DC-GO) e suas aproximações e distanciamentos das leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08.

METODOLOGIA

No presente texto, foi realizado um estudo de cunho qualitativo, que buscava compreender as relações humanas, os valores e costumes de diferentes povos. "[...] nesse tipo de pesquisa, os procedimentos de análise costumam ser predominantemente qualitativos." (Gil, 2002, p.133).

Ademais se realizou uma pesquisa bibliográfica, que segundo GIL (2002, p. 44), "é desenvolvida com base em materiais já elaborados, construído principalmente de livro e artigos científicos". Através da pesquisa bibliográfica, foi realizado um levantamento de referências teóricas publicadas através de livros e artigos científicos disponíveis em sites que fazem referência ao tema colonialidade e aos seus conceitos que permitiram analisar os textos para melhor compreensão da presente pesquisa.

Desenvolveu-se também uma pesquisa documental através de documentos de fontes permanentes, tais como documentos oficiais e relatórios buscando abranger os principais pontos da colonialidade e qual o impacto na nossa educação. Foi analisado o componente curricular história na DC-GO, a partir dos marcos temporais, que foram estabelecidos. Vale ressaltar que "[a] pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos de pesquisa." (Gil, 2002, p. 46).

Portanto, essa pesquisa nos mostra o quanto é necessário compreender as relações humanas e seus valores através de várias perspectivas, levando em consideração os olhares políticos e sociais que sejam relevantes para que o leitor tenha uma melhor compreensão do que está sendo discutido.

DISCUSSÕES SOBRE COLONIALIDADE DO SABER E SEUS PROCESSOS DE RESISTÊNCIA

A sociedade brasileira foi construída a partir de uma colonização, que mesmo depois da sua finalização, ficou internalizada entre os povos por meio de uma estrutura de poder, onde a relação de colonizador e colonizado permanece. Essa estrutura de poder se denomina de colonialidade do poder, caracterizada como o poder que os colonizadores têm sobre os colonizados (lembrando que colonizadores se referem aos superiores, classe dominante, e colonizados aos inferiores, às minorias). Sendo assim, para que essa colonialidade do poder continue, é preciso que as minorias continuem sendo minorias, através da dominação ideológica, que consiste na colonialidade do saber.

Assim, a colonialidade do saber caracteriza uma dominação que se manifesta no campo do conhecimento. Para isso, essa dominação se fundamenta em uma diferenciação epistêmica que, segundo Baltamar, Lourenço e Silva (2018)

> [...] onde a colonialidade se transfere do âmbito do poder para o campo do saber, construindo a colonialidade do saber que age de forma a manter a hegemonia eurocêntrica como perspectiva superior do conhecimento. (Baltamar, Lourenço, Silva, 2018, p.70)

À vista disso, manter a perspectiva superior do conhecimento acaba prejudicando a educação e, consequentemente, as minorias de uma sociedade, pois, elas ficam presas em um ciclo que pouco se modifica. Dessa maneira, a sociedade cresce na colonialidade do poder e do saber, reproduzindo uma dinâmica social e econômica que leva aos grupos minoritários salários baixos, custo de vida alto e pouca ou quase nenhuma infraestrutura para uma moradia

digna. Por conseguinte, indivíduos pertencentes aos grupos minoritários optam pela evasão escolar com o objetivo de trabalhar e complementar sua renda.

Entretanto, como a colonialidade produz essa dinâmica de múltiplas inferioridades? Segundo Cardoso (2015), a colonialidade do poder se assenta em dois eixos fundamentais: a noção de raça, que naturaliza a inferioridade a partir de elementos biológicos; e as formas de controle do trabalho, seus recursos e produtos, em consonância com o capitalismo nascente do século XVI. De mão desses dois eixos, estrutura-se um mercado mundial capitalista e uma divisão racial do trabalho que, num primeiro momento, autorizou formas não remuneradas de trabalho – escravidão – aqueles racialmente inferiores – negros e indígenas – e, na sequência – formas de trabalho assalariado com remunerações baixas. Constituindo, expressa Quijano (2005, p. 230), "colonialidade do poder capitalista mundial".

Como já expresso e argumenta Quijano (1992), a colonialidade é "uma construção intersubjetiva que se pretende como científica e objetiva, além de a-histórica, mas que não passa de um fenômeno da história do poder, que constrói um sistema discriminatório baseado na ideia de 'raça'" (Cardoso, 2015, p. 25).

Por isso, apresenta desdobramentos para além do mundo do trabalho, já que ao mercantilizar esses "Outros" inferiorizados e destituí-los de sua condição humana, a colonialidade "inferioriza a todos os elementos sociais que estão fora do esquema da raça branca europeia" (Cardoso, 2015, p. 25). Raça, gênero, formas de controle do trabalho, conhecimentos e saberes, relação sociedade/natureza e o próprio ser são inferiorizados, o que interfere na própria noção de humanidade. Em outras palavras, ocorre "a exclusão dos sujeitos colonizados da condição de humanos" (p. 26), que também perdem, complementa Walsh (2009), suas faculdades cognitivas.

A esses povos foi legado o espaço do não-contemporâneo, ou seja, de atraso e passado, o que confirma a colonialidade do saber, já que se promoveu "a negação da simultaneidade epistêmica e da coexistência no tempo e no espaço de formas diferentes de produzir conhecimentos" (Cardoso, 2015, p. 26). E ao fazer isso, a forma de vida e conhecer ocidental se colocou a prerrogativa de única válida e superior, retirando desses "Outros" a enunciação de suas falas e conhecimentos. Como "ponto zero" dos saberes, o Ocidente lançou

> [...] qualquer epistemologia que esteja fora de sua estrutura ao *status* de mito, folclore, lenda ou conhecimento local, já que se coloca sempre no presente e no centro do espaço, projetando-se universalmente, o que constitui sua força imperial, porquanto esconda sua localização geohistórica e assuma o papel de gerir uma universalidade à qual todos devem se submeter (Cardoso, 2015, p. 26).

Essa forma de atuação demonstra, segundo Dering (2021), que a colonialidade liga-se à constituição do sistema-mundo, ou seja, da própria organização das forças e contrapesos entre os Estados nacionais, caminhando para esferas sociais, questões de conhecimento, política e economia. Por isso, entende-se, assim como esse autor, que a colonialidade do poder "é um modelo de controle econômico e político sobre os sujeitos, [...] de organização da modernidade" (p. 37). Assim sendo, ele constrói um sistema hierárquico, em que contingentes inteiros são massificados e generalizados como inferiores

> [...] o que promove o silenciamento de seus corpos, vozes e subjetividades. Logo, dentro dessa proposta de sociedade, uma vez que o corpo não se presentifica em um espaço, ele deixa de existir; essa não existência, no entanto, não é questionada, mas sim normalizada e normatizada (Dering, 2021, p. 32).

Vale reconhecer que, embora a colonialidade do poder se desdobre em saber, ser e da mãe natureza e estruture uma dinâmica social de inferiorização racial, dos saberes, da natureza e da existência desses "Outros" minoritários, junto a ela nasce, como elemento contiguo a resistência decolonial. A decolonialidade é considerada um caminho, dentre outros possíveis, para resistir, modificar padrões, e perspectivas impostas pela colonialidade. O pensamento decolonial é uma alternativa de ouvir as vozes e perceber a visibilidade das minorias da sociedade que durante muito tempo foram silenciadas, trazendo outras formas de pensar e se posicionar a partir da diferença colonial, na perspectiva de um mundo mais justo.

Por isso, a opção decolonial se faz necessário nesse estudo. Primeiro por lançar o olhar sobre saberes e memórias de povos historicamente inferiorizados pela colonialidade do poder, segundo, porquanto, como defende Dering (2021), perspectiva da qual partilhamos, a decolonialidade

> [...] pode ser concebida enquanto uma maneira crítica de identificar, interpretar e explicar como experienciamos as subjetividades da colonialidade e, ainda, como as reproduzimos, muitas vezes, de modo inconsciente, uma vez que essa estrutura produziu e ainda produz memórias, conhecimentos e pensamentos que tinham (e tem) com foco o silenciamento e apagamento dos sujeitos (p. 33).

Em outras palavras, parte-se da consciência de que a colonialidade do poder se encontra na estrutura hegemônica do sistema-mundo, de seus saberes e conhecimentos, além dos próprios seres que internalizam essa dominação ainda que de "modo inconsciente" e a reproduz a partir, por exemplo, da composição de suas memórias e narrativas históricas. Reconhecer essa dinâmica significa, assim, partir do entendimento de que "[...] boa parte

da produção de conhecimento hoje conhecida fez/faz parte de um processo hegemônico e eurocêntrico que naturalizou uma única forma de subjetividade que se configurou no projeto de modernidade/colonialidade" (Dering, 2021, p. 33).

Reconhecer que a colonialidade, como defende Dering (2021), produziu a montagem de uma lógica perversa de subalternização desses "Outros" não ocidentais, por meio do silenciamento de seus corpos e saberes é um passo necessário, mas não suficiente para o questionamento dessas invisibilizações, que se reproduzem também na contínua construção de conhecimentos e memórias que ratificam o silenciamento. É preciso mudar os termos dessa "conversa", estabelecer espaços ou, ao menos propostas que levantem a possibilidade de alguma dinâmica intercultural que reestabeleça um olhar não binário e dicotômico para com as diferenças.

Por intercultural, entenda-se, como defendem Cardoso (2015) e Walsh (2007), uma resposta que permite a transgressão de fronteiras com relação à subalternidade e a constituição de uma "política concreta de busca de equidade e justiça social, para que os grupos excluídos possam ter igual acesso e oportunidade" (Cardoso, 2015, p. 84). Assim, há a possibilidade de estruturação de um Estado nacional que seja agente

> [...] transformador radical das estruturas e relações na sociedade, ou seja, construtor de um projeto alternativo, que não apenas respeite e tolere a diferença, mas considere as diversas cosmologias, conhecimentos e saberes para construir relações sociais de condições de vidas novas (Cardoso, 2015, p. 84).

Ainda que se possa reconhecer a contínua reprodução da colonialidade na composição das memórias e conhecimentos, como já realizado, entende-se que os grupos excluídos organizaram a partir da interculturalidade e da

decolonialidade formas de intervenção na realidade social que atuam forçando as estruturas hegemônicas, como o Estado, a desenvolver propostas de resistência e repensar acerca da subalternização. Tem-se como parte desse processo a implementação Lei de 10.639/03 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.

Essa lei assegura e valoriza a diversidade cultural e uma política de reparação, mostrando a importância da diversidade cultural do nosso país e assegurando direitos a todas elas. Aspecto importante, pois no decorrer dos anos as histórias que mais sofreram rupturas foram justamente as histórias da colonização, desvalorização das minorias, a cultura africana e indígena.

Sabemos que a educação é o principal meio de ensinar sobre a sociedade e é na escola que isso acontece. Com a implementação da Lei 10.639/03 temos a oportunidade de questionar o conceito de raça, ensinar sobre as diferentes etnias e a variedade de culturas no mundo, a pluralidade cultural do nosso país e conhecer as diversas histórias e entender como a nossa sociedade foi construída. Portanto, pode-se considerar um passo inicial para a estruturação de

> [u]ma educação para o reconhecimento do "outro", para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capas de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas. (Melo, Goularte, 2013, p. 36 apud Candau, 2008, p.52).

Uma educação com didáticas e metodologias voltadas para o diálogo entre os diferentes grupos sociais ajuda a combater a discriminação, o

preconceito e a inferiorização, além disso, incentiva o respeito, a solidariedade e a empatia, dando sentido amplo à noção de responsabilidade e consequentemente ocorrendo uma mudança significativa na sociedade, pensada a partir da diversidade.

Como um elemento contiguo a esse processo, cinco anos após a lei 10.639/03, entra na arena educativa a lei 11.645/08, composta de apenas um artigo, subdividido em dois parágrafos. O objetivo declarado era modificar a redação do artigo 26-A da lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação). Acrescentava-se ao ensino fundamental e médio, de escolas públicas e privadas, o ensino obrigatório da história e cultura afro-brasileira e indígena. Ademais, especificou em que espaços curriculares essa obrigatoriedade seria exercida:

> § 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (NR)

Essas duas leis representam uma possibilidade de luta e resistência dos povos indígenas e negros, frente ao histórico apagamento curricular de suas histórias e culturas. Nesse sentido, entende-se que os livros didáticos começaram a ser modificados a partir das leis 10.639/03 e 11.645/08, que passaram a incluir histórias da luta das minorias étnicas, histórias dos negros, indígenas e tantas outros grupos que foram inferiorizados. Esses conteúdos influenciam diretamente crianças e adolescentes na sua formação como cidadãos críticos, podendo entender como o racismo e o preconceito estão inseridos na sociedade e como podem modificar esses conceitos enraizados pelo eurocentrismo e a colonialidade do poder.

POSSIBILIDADE DAS LEIS 10.639/03 E 11645/2008 NA EDUCAÇÃO DECOLONIAL

Com a possibilidade de existir uma educação voltada ao diálogo, ocorreram algumas mudanças significativas nas leis educacionais, com isso, permitia-se vislumbrar, ainda que de forma incipiente, algumas referências a uma educação decolonial com novas didáticas e metodologias que ajudam na construção da alteridade diante da convivência com a diversidade.

Até o ano de 2003, não era previsto na Lei 9.394/96, Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB), o ensino da cultura afro-brasileira nas escolas do nosso país. Após a implementação da Lei 10.639/03, acrescentou-se no currículo educacional a temática "História e Cultura Afro-Brasileira", incluindo em sua constituição, a luta dos negros e a contribuição desses povos na construção do Brasil. A partir dessa mudança, a lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB) em seu artigo 26-A passou a ter a seguinte redação:

> Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A (...)
>
> Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.
>
> § 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. (Brasil, 2003).

Ainda que a lei 10.639/03 trouxesse uma mudança significativa, havia um silêncio em relação às comunidades indígenas. Isso significava que a diversidade étnica brasileira, reconhecida na Constituição de 1988, ainda não abordava a representatividade de grupos minoritários em seu sistema educacional.

Contudo, novas alterações foram realizadas em 2008, com o reconhecimento e visibilização das culturas indígenas por meio da implementação da Lei 11.645/08, que é um complemento da Lei 10.639/03 que alterava, mais uma vez, o artigo 26–A da LDB, inserindo, assim, o estudo sobre os indígenas juntamente com o estudo dos grupos étnicos negros, portanto, a redação ficou da seguinte maneira:

> Art. 1º O art. 26-A da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:
>
> Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.
>
> § 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.
>
> § 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras." (Brasil, 2008).

A Lei 10.639/03 acrescenta na LDB, no artigo 26-A a obrigatoriedade do **ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira** no ensino fundamental e médio. Já a Lei 11.645/08 institui a **obrigatoriedade do ensino de Histórias e Culturas Afro-Brasileira e Indígenas.** As lutas e resistências indígenas e negras estavam, a partir de então, consagradas legalmente e abria-se a possibilidade de repensar a educação nacional pelo caminho da descolonização de saberes.

A educação decolonial se trata de uma redefinição da forma de pensar e se posicionar diante da diferença, ou seja, uma descolonização do sujeito, dessa forma, realizando mudanças na maneira do sujeito pensar e, consequentemente, mudando sua percepção da sociedade, trazendo visibilidade as minorias. Entende-se que a decolonialidade e a educação proposta por ela colaboram na construção de um discurso decolonial que "[...] surge com o processo de re-humanização frente às estruturas materiais e simbólicas que assediam a humanidade dos seres humanos e promove um (des)aprender daquilo que foi imposto e assumido para voltar a reconstituir o ser". (Silva; Serraria, 2019, p. 280).

Deste modo, a decolonialidade aparece como forma de luta política e social e como ferramenta educativa que modifica o pensamento, nos permite aprender sobre outra perspectiva, a perspectiva do outro, através de novas didáticas e metodologias, possibilitando um diálogo significativo. Enquanto luta política e social a decolonialidade, que nasceu no mesmo contexto da colonialidade, se levanta contra esta, sai dos embates sociais cotidianos das minorias e chega aos espaços acadêmicos e educacionais. Já as leis 10.639/03 e 11.645/08 pode representar a "possível" materialização da decolonialidade como ferramenta educativa.

Ainda que seja possível enxergar esse arcabouço legislativo como vislumbre de uma decolonialidade na educação e o questionamento da colonialidade do saber, o espaço de lutas é dinâmico e marca disputas entre esses dois projetos de sociedade. A colonialidade do poder e do saber, por um lado, que estabeleceu a educação tradicional, com o apagamento da visibilidade e representação histórica das culturas dos povos africanos e indígenas.

Por outro lado, o segundo projeto em disputa, a decolonialidade, que advoga pela visibilidade de outras sociedades, histórias e saberes. Caminha em conjunto com a interculturalidade, ou seja, com um inter-relacionamento efetivo entre as diferenças étnicas. A obrigatoriedade do ensino das histórias e culturas africanas e indígenas encampadas nas leis em destaque é parte dessa possibilidade decolonial para a educação.

BALBÚRDIA DAS LEIS 10.639/03 E 11.645/08 E A BNCC

A partir da possibilidade de uma educação decolonial, é necessário verificar se as Leis 10.639/03 e 11.645/08 estão sendo exercidas, assim, é preciso que elas estejam nas demais documentações educacionais. Atualmente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é o documento que determina as competências, as habilidades e as aprendizagens essenciais da educação no nosso país. Ao analisá-la, percebemos que a BNCC inclui as Leis 10.639/03 e 11.645/08, pois ela se baseia nas Leis educacionais e na Lei 9.394/96. A 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)1, 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)2. (Brasil, 2017, p 7).

Ou seja, a BNCC possibilidade a igualdade no processo de ensino/aprendizagem em todo o país, portanto, todos os Estados devem receber as mesmas orientações para elaborar e organizar os seus currículos pontuando tudo que está na BNCC. Na BNCC, o componente curricular de história diz que:

> [...]Todas essas considerações de ordem teórica devem considerar a experiência dos alunos e professores, tendo em vista a realidade social e o universo da comunidade escolar, bem como seus referenciais históricos, sociais e culturais. Ao promover a diversidade de análises e proposições, espera-se que os alunos construam as próprias interpretações, de forma fundamentada e rigorosa. Convém destacar as temáticas voltadas para a diversidade cultural e para as múltiplas configurações identitárias, destacando-se as abordagens relacionadas à história dos povos indígenas originários e africanos. Ressalta-se, também, na formação da sociedade brasileira, a presença de diferentes povos e culturas, suas contradições sociais e culturais e suas articulações com outros povos e sociedades. A inclusão dos temas obrigatórios definidos pela legislação vigente, tais como a história da África e das culturas afro-brasileira e indígena, deve ultrapassar a dimensão puramente retórica e permitir que se defenda o estudo dessas populações como artífices da própria história do Brasil. A relevância da história desses grupos humanos reside na possibilidade de os estudantes compreenderem o papel das

> alteridades presentes na sociedade brasileira, comprometerem-se com elas e, ainda, perceberem que existem outros referenciais de produção, circulação e transmissão de conhecimentos, que podem se entrecruzar com aqueles considerados consagrados nos espaços formais de produção de saber. [...] (Brasil, 2017, p. 403)

Em suma, é exatamente isso que a educação decolonial propõe, evidenciar por meio da educação, que existem outros referenciais, outras culturas e outros conhecimentos que ajudaram na construção da nossa sociedade, dessa maneira, é importante o acesso a esses conhecimentos para que as minorias da nossa sociedade tenham uma visibilidade significativa.

Uma vez que, o aluno nunca chegará à sala de aula sem saber de nada, tendo em vista que todos nós levamos para a sala de aula os nossos conhecimentos prévios, os conhecimentos que adquirimos no nosso meio de convívio (casa, igreja, familiares, amigos e etc). Esses conhecimentos são valiosos para o início da etapa de ensino/aprendizagem, com isso, um conhecimento se liga a outro conhecimento se tornando, assim, uma aprendizagem.

Dito isso, quando a BNCC inclui, em seus temas, a história da África e das culturas afro-brasileiras e indígenas, ela propõe levar ao aluno conhecimentos que foram invisibilizados pela sociedade através da colonialidade do poder e do saber. Dessa forma, produz-se um ensino que preza pelo reconhecimento, pelo respeito, pelos valores e pelas atribuições tão importantes para a construção de uma sociedade justa.

Dessa maneira, compreendemos a importância das Leis 10.639/03 e 11.645/08 para uma educação decolonial, entretanto, ao examinar a BNCC, entende-se que este documento defende uma noção problemática de igualdade na educação, considerando que uma noção simplista de igualdade

pode desconsiderar as especificidades de cada região, o que deveria ser observado no momento de elaboração do documento curricular. Dessa forma,

> apresenta, nos Quadros Curriculares, o ordenamento e a integração das habilidades a serem desenvolvidas ao longo de cada ano letivo, em cada Componente Curricular. Para uma maior sistematização do acompanhamento do processo de ensino e monitoramento das aprendizagens dos estudantes, orienta-se a observação do Corte Temporal pelas Redes de Ensino e instituições escolares. **O Corte Temporal é a distribuição das habilidades em um determinado período, atendendo à progressão dos processos cognitivos pelos estudantes por meio do desenvolvimento de um conjunto de habilidades, sugerindo, ainda, uma sequência ou divisão dessas habilidades.** É importante ressaltar que o documento apresenta as habilidades a serem trabalhadas nos Cortes Temporais, mas é indispensável o diálogo com o Quadro Curricular de cada componente para a compreensão da Unidade Temática, Objeto de Conhecimento/Conteúdos em que essas habilidades estão inseridas. [...] (Goiás, 2019, p.3 grifo nosso).

Ao analisar o Documento Curricular de Goiás (DC-GO), por exemplo, observamos que há os cortes temporais, os quais, nos Anos Iniciais

> [...] foram feitos buscando respeitar os limites das Unidades Temáticas, salvo algumas exceções em que houve a necessidade de quebra nos temas. **No entanto, primou-se por manter os Objetos de Conhecimento/Conteúdos e as habilidades relacionadas a eles, atentando para que os processos cognitivos das aprendizagens e a compreensão histórica dos estudantes não sofressem ruptura**. Por isso, não há uniformidade no número de habilidades e alguns Cortes Temporais são maiores e outros menores. Ressalta-se que cada período especifica a habilidade inicial e demarca até a qual deverá ser trabalhada, com exceção do 1º ano que traz todas as habilidades deste período, uma vez que elas não estão sequenciadas. (Goiás, 2019, p 7, grifo nosso)

Apesar de ressaltarem que o processo de ensino/aprendizagem não sofreria rupturas e que não seria prejudicado, percebemos que os conteúdos ficaram muito especificados e fragmentados, consequentemente, abandonando certos acontecimentos e fenômenos da nossa história. Nesse sentido, percebe-se que esse corte temporal pode ser uma marca da colonialidade do saber, pois o que está no componente curricular é apenas o que se acredita ser necessário para um bom processo de ensino.

Segundo a BNCC, o processo de ensino/aprendizagem deve ser o mesmo de norte a sul, mas na prática percebemos que isso está longe de acontecer. A distância ocorre, por exemplo, por aspectos de desigualdade no acesso ao conhecimento. Ao mesmo tempo, é necessário problematizar essa igualdade no processo de ensino/aprendizagem, já que isto desconsidera, além das especificidades de cada região – como já defendido –, as relações de poder na composição do currículo e do acesso ao ensino. Contudo, quando se examina o componente curricular de história na DC-GO, a diversidade se evidencia, apesar de não estar expressamente apresentada. Diz esse documento:

> A História é a ciência que estuda o homem em sociedade e suas ações no tempo e no espaço. A ação do homem no tempo, como objeto de análise desta ciência, propicia a construção de um conhecimento histórico, metodologicamente orientado, uma vez que a relação passado-presente não se processa de forma automática, mas exige o conhecimento de referenciais teóricas capazes de atribuir sentido aos objetos históricos selecionados. O conhecimento sobre o passado é também um conhecimento do presente, objetivado para o futuro, elaborado por distintos sujeitos. (Goiás, 2019, p 91)

À vista disso, essa diversidade é reafirmada em outro trecho do mesmo documento, porém é uma afirmação mais genérica que não cita as minorias étnicas do país, portadoras desses outros saberes, que, se considerados

efetivamente, modificariam um dos aspectos mais significativos da composição da narrativa histórica: a memória. Diz, mais uma vez, a BNCC, no seu componente curricular História:

> Todo conhecimento sobre o passado é também um conhecimento do presente elaborado por distintos sujeitos. **O historiador indaga com vistas a identificar, analisar e compreender os significados de diferentes objetos, lugares, circunstâncias, temporalidades, movimentos de pessoas, coisas e saberes. As perguntas e as elaborações de hipóteses variadas fundam não apenas os marcos de memória, mas também as diversas formas narrativas, ambos expressão do tempo, do caráter social e da prática da produção do conhecimento histórico.** (Brasil, 2017, p 399, grifo nosso)

Tanto a BNCC quanto a DC-GO estão, aparentemente, de acordo com as Leis 10.639/03 e 11.645/08, entretanto, há alguns elementos questionáveis. O primeiro elemento seria a não expressividade dos vocábulos indígenas, afro-brasileiros e quilombolas no texto, dessa forma, materializa-se uma possível invisibilidade. Um segundo elemento se traduz no corte temporal sofrido na DC-GO, que demonstra uma fragmentação do conhecimento não condizente com saberes da diversidade étnica brasileira. "[...]Logo, percebemos como forma de colonialidade do saber é que existe um documento impositivo nacional que baliza a educação no Brasil.[...]" (Dering, Gandra, 2022, p.66). Ao mesmo tempo, é insuficiente acerca da efetiva introdução desses outros conhecimentos no espaço de sala de aula, seja quando nos referimos à formação de professores, seja na composição do material didático, seja na presença dessas outras falas e formas de saber.

Apesar da implementação da Lei 11.645/08, que incluiu no currículo básico a História e Cultura Indígena e Afro-brasileira, que tem como proposta a visibilidade desses povos na construção da sociedade brasileira, promovendo,

assim, a pluralidade cultural e tantos outros aspectos indispensáveis para o processo de ensino aprendizagem, percebe-se, através do corte temporal da BNCC para DC-GO que acabaram fazendo referência a "uma cultura branca, europeia, cristã, ocidental, capitalista" (Carneiro, 2019), dando uma visibilidade contrária do que está previsto na lei. Percebemos aqui a continuidade, na esfera educativa, da colonialidade do poder.

> [...] saberes sujeitados que o filósofo aponta em duas dimensões, ou seja, a primeira no sentido dos conteúdos históricos que foram sepultados e a segunda, no que tange aos saberes desqualificados, saberes inferiorizados, sobretudo pela lógica eurocêntrica que classificou os saberes orais, saberes locais, como insuficiente a demanda cientificista[...]. (Carneiro, 2019, p. 214)

Contudo, cabe esclarecer que durante a construção da BNCC foi discutido com estudantes indígenas o modo com que a história indígena e a diversidade cultural brasileira seriam apresentadas:

> Conforme ponderações dos estudantes Guajajara da Aldeia Juçaral, estado do Maranhão (Nordeste no país): **"a maioria das escolas dos não índios não tem o conhecimento verdadeiro da nossa realidade e até mesmo que nós existimos"** (Janeiro/2017). Em suas reflexões, os estudantes indígenas sugeriram conteúdos que poderiam subsidiar a elaboração dos objetivos de aprendizagem da escola básica e trazer para as salas de aula a pluralidade cultural brasileira. (Araújo, Nazareno, 2017. p.5 grifo nosso)

Percebe-se que, embora os povos indígenas tenham sido parcialmente ouvidos e as leis 10.639 e 11.645 tratem da obrigatoriedade do ensino das histórias e culturas indígenas e negras, os cortes temporais do componente história representam um recuo desta proposta, portanto, omitem toda a história da luta pelos seus direitos, sua contemporaneidade e principalmente, sua

importância na cultura brasileira. Essa invisibilidade pode ser ratificada ao examinarmos as habilidades a serem desenvolvidas.

Por exemplo, no corte temporal da DC-GO, nos anos iniciais do ensino fundamental, teríamos que desenvolver essas habilidades EF01HI01 até GO-EF01HI08-D, EF02HI01 até a GO-EF02HI11-C, EF03HI01 até a GO-EF03HI12-A, EF04HI01 até a GO-EF04HI11-B, EF05HI01 até a GO-EF05HI10-B[5], dentre essas habilidades, não aborda as minorias étnicas, assim, demostrando, mais uma vez, a invisibilidade desses povos. Nos anos iniciais, a abordagem do tema sobre indígenas e afro-brasileiros fica limitado apenas para as datas comemorativas.

Posteriormente, nos anos finais do ensino fundamental, teríamos que desenvolver as habilidades EF06HI01 até a GO-EF06HI19-C, EF07HI01 até a GO-EF07HI17-A, EF08HI01 até a GO-EF08HI27-B, EF09HI01 até a GO-EF09HI36-A[6], o que demonstra uma abordagem do tema com mais constância, porém limita-se aos anos finais desse ensino. Todavia, há uma fragmentação e apagamento que fragiliza as imagens sociais das minorias étnicas e sua memória de lutas.

> [...]A imagem do negro ficará marcada pela "sujeição pacífica em relação ao trabalho compulsório", e os "silêncios sobre a escravização da etnia indígena", em síntese, a literatura escolar atravessou um longo período na construção, reprodução e redução desses saberes e sujeitos. Marcando assim, a imagem do negro como "pacífico" e a do indígena resistente a colonização. (Carneiro, 2019, p.412 apud Nadai, 1993).

[5] Especificadas no anexo ao final do texto, retiradas do documento da DC-GO, 2019, p. 96 - 109.
[6] Idem.

Tendo em vista esse conhecimento limitado e o silenciamento sobre acontecimentos importantes na história, prevalece uma imagem distorcida que promove uma inferiorização que irá refletir na sociedade. Embora a narrativa histórica faça parte da construção de uma sociedade, deixar de mostrar esses acontecimentos por completo também deixará uma lacuna na sociedade impedindo a decolonização nas escolas e universidades.

Empecilhos esses que se reafirmam ao considerar não apenas a composição de currículo, mas também o espaço escolar e os professores, tanto sua formação quanto em composição de sua narrativa histórica para que possam promover a visibilidade desses outros saberes e histórias. Portanto, passemos a olhar o professor e seu processo de formação.

EDUCAÇÃO DECOLONIAL: O ESPAÇO ESCOLAR E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Segundo Lima (2019), "É na sala de aula onde as principais identidades são construídas, desconstruídas e reconstruídas, sendo a relação ensino/aprendizagem de fundamental importância nesse processo dialógico." A partir disso, podemos refletir sobre a relação dos professores com a educação decolonial, pois compreendemos que não basta apenas uma implementação de políticas públicas, mas, sim uma série de investimentos na busca de uma equidade racial.

Muitos são, portanto, os desafios para a implementação de uma educação decolonial. No caso dos professores, é necessário esclarecer que ainda que se reconheça a multiculturalidade brasileira, pouco disso está presente na formação inicial e continuada dos professores:

> A escola, forjada enquanto instituição social encarregada da produção e difusão de conhecimentos, precisaria incorporar

> essas discussões que já se travam na sociedade, para engendrar relações sociais mais justas, pautadas no respeito às diferenças, de raça e outros. Entendida enquanto espaço, por excelência, de disseminação de cultural, a instituição escolar tem uma responsabilidade social, em relação ao que pensa a sociedade a respeito de questões cruciais [...] (Lima, 2019, p. 325 apud Lima, 2007, p. 78).

Um dos maiores problemas sociais enfrentados é a divisão de classe, de raça e de gênero, que estão associadas ao desenvolvimento da sociedade. E quando se defende uma educação decolonial, essa defesa passa por entender o docente como um agente social e, ao mesmo tempo, a escola como espaço de lutas políticas para a construção de uma sociedade de maior equidade e diversidade.

A decolonialidade, como proposta educativa, parte da constatação de que há "[...] ausência do conhecimento sobre a cultura africana e a valorização do eurocentrismo no contexto escolar" [...] (Lima, 2019). Portanto, o que prevalece ainda que, contemporaneamente, são contextos da colonialidade do poder e do saber que precisam ser questionados e reelaborados.

A construção do conhecimento escolar está pautada na colonialidade do poder que transfere esse poder para o saber através dos conteúdos. Para se pensar em uma decolonialidade, faz-se necessário mudar essa construção identitária de forma que promova visibilidade a culturas afro-brasileiras e indígenas. Dessa maneira, revela-se uma tomada de consciência a partir da decolonialidade que serve como

> [...] um instrumento para romper com a colonialidade, na medida em que é um elemento determinante na construção da identidade do indivíduo. A função do professor está inserida nessa dinâmica, a partir do momento em que rompe com o casulo hermético, conforme escreveu Sanfelice (2009, p. 93): "Como todo e qualquer docente sou também um agente social e minha maneira imediata de intervir no real é construindo o

> pedagógico concreto da Sala de Aula onde atuo". Ao utilizar seu lugar de docente para o rompimento do "mascaramento desejado" (SANFELICE, 2009, p. 93) e "contribuir com desmascaramento mascaramento possível" (SANFELICE, 2009, p. 93), Sanfelice (2009) aproxima-se de Fanon (2008) quando este disserta sobre a necessidade de derrubar as máscaras brancas que desumanizam o negro, impondo uma relação de expropriação de valores e cultura ao consolidar o homem branco como humano e, os não-brancos como não-humanos. Assim, a pedagogia antirracista possui sua importância social na medida em que contribui para a desnatuzalização de estereótipos e a criticidade ao eurocentrismo presentes no ambiente escolar. (Lima, 2019, p. 328).

Portanto, aprender sobre a história nacional com as diversas histórias que a compõem significa amadurecer o ponto de vista individual, compreendendo que não há um único modo de pensar e que não há uma única raça. "Nesse sentido, o processo de ensino/aprendizagem pode ser feito de forma dialógica e potencialmente construtiva, com grandes indagações, problematizações e contribuições enriquecedoras." (Lima, 2019). Ademais, é nessa arena de disputas, lutas sociais e visibilidade de várias histórias que se propõe (re)pensar as práticas docentes como instrumentos

> [...] para a reconstrução pedagógica pautando uma educação antirracista e descolonizadora. Reconhecendo a importância do papel de outros grupos na construção da nossa identidade, utilizando outros métodos que fogem ao padrão da história oficial, como a valorização da oralidade e da tradição. Rompendo, assim, com um discurso que foi construído ao longo da história para inferiorizar e criar categorias inferiores de seres humanos. (Lima, 2019, p. 328).

Porém, para que isso seja consolidado, é preciso que o docente incorpore novos saberes e novas metodologias para levar fortes argumentos para o processo de decolonização, tendo uma postura reflexiva e crítica. Essa

postura, reafirma Carlos Moore (apud Lima, 2019), desloca a estrutura geopolítica de poder na escola, trazendo para sala de aula estudos sobre as culturas africanas e afro-brasileiras. Faz-se necessário pensar num docente como um agente social, que trará reflexões sobre a importância das culturas e suas identidades.

Uma das possibilidades seria a educação decolonial que tem como objetivo aprender sobre outra perspectiva, a perspectiva do Outro. Paulo Freire em seu livro "Pedagogia do Oprimido" defende que a escola deveria ensinar o aluno a ler o mundo para transformá-lo. Isso faria com que as minorias entendessem sua condição de oprimido e agissem em favor a sua libertação.

Paulo Freire (1921–1997), um dos mais importantes educadores brasileiros, criou seu método de ensino acreditando que a educação era uma ferramenta essencial para a transformação da sociedade. A pedagogia libertadora, "tem por princípio a certeza de que a educação é um ato político, de construção do conhecimento e de criação de outra sociedade – mais ética, mais justa, mais humana, mais solidária." (Menezes, 2021).

A pedagogia libertadora tem como agente principal o educando: o cidadão. Para isso, promove-se uma educação a favor do cidadão oprimido e das minorias, de forma com que haja uma educação de mudança significativa a partir da identificação dos problemas sociais.

> A pedagogia libertadora baseada na [...] "pedagogia do oprimido" do educador Paulo Freire, que propõe uma educação crítica a serviço das transformações sociais, econômicas e políticas para a superação das desigualdades existentes no interior da sociedade[...]. [...] a atividade escolar pauta-se em discussões de temas sociais e políticos e em ações sobre a realidade social imediata; analisa-se os problemas, os fatores determinantes e estrutura-se uma forma de atuação para que se possa transformar a realidade social e política. O professor é um

> coordenador de atividades que organiza e atua conjuntamente com os alunos." (Menezes, 2021, p. 01)

À vista disso, tanto a pedagogia decolonial quanto a pedagogia libertadora, propõem-se ensinar através de uma educação crítica para a transformação da sociedade e, principalmente, as desigualdades sociais. Freire entende que há uma necessidade de lutar contra a opressão imposta a sociedade, porém essa opressão ocorre na educação (colonialidade do saber), entretanto, é através da educação que haverá uma modificação nessa opressão (decolonialidade).

Dito isso, faz-se necessário ressaltar que Paulo Freire não aborda diretamente a pedagogia decolonial, dessa forma, a sua luta é pela educação libertadora, onde o cidadão irá lutar contra o que é imposto na educação. Percebemos que encontramos aqui, a colonialidade do saber, assim como encontramos também traços de uma educação decolonial, partindo de uma educação crítica, em que se tenha conhecimento da realidade opressora e se promova mudanças. Portanto, "[...] Freire preconizava a educação como prática de liberdade e ressaltava a conscientização por meio do processo dialético de historicização." (Fellini; Franzi, 2020, p. 12). Ou seja, é um método de aprendizagem em que se aprende a ser livre e a colocar em prática essa liberdade.

Ao pensar nessa transformação através de uma educação crítica, que incluí novas metodologias, podemos pensar também na formação do docente, "[...] no sentido de assegurar que futuros educadores e futuras educadoras tenham consciência de seu papel na luta por uma sociedade mais justa e humana." (Fellini; Franzi, 2020, p. 12). Isso vai de encontro com a formação do docente que, historicamente, foi estruturada com base na colonialidade sem

estimular a criticidade, ocorrendo uma formação que envolve depósito de conhecimento.

Freire afirmou que: "entendo a formação não como algo que fazemos no final de semana ou semestre, mas formação como um processo permanente, e formação como sendo um exercício, um entendimento crítico daquilo que fazemos." (Freire; Horton, 2005 apud Felline; Franzi, 2020, p. 13). Dessa maneira, para que haja uma mudança significativa, o processo de formação docente deve ser estimulado pelo pensamento crítico, em outras palavras, um pensamento voltado a transformação que ocorrerá com os docentes.

> A crítica ao eurocentrismo é, por conseguinte um elemento fundamental na formação docente, pois os educadores necessitam ser estimulados a assumir modos de pensar, agir e sentir, próprios de nossa cultura latino-americana. Esse enraizamento e valorização de nossa própria tradição somente ocorrerão se houver compromisso para tal, pois diante de um histórico em que houve ocultamento, opressão e exclusão dos saberes e fazeres latino-americanos, é preciso um engajamento para recuperar e erigir o real valor de nossa cultura. [...] (Felline; Franzi, 2020, p. 14).

Essa crítica ao eurocentrismo é fundamental para formar docentes comprometidos com a transformação através da educação. Assim, o docente poderá ter uma perspectiva crítica da colonialidade observando o que pode ser feito para ocorrer a decolonialidade, de forma que intensifique seus estudos acerca disso. Dessa maneira, pretende-se preencher as lacunas que foram (e são) deixadas durante os cursos de licenciatura e durante as formações continuadas. Por fim, transformando a forma com que o educador se posiciona em sua docência ao permitir um maior enfrentamento contra a colonialidade do saber.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente artigo visamos repensar a educação brasileira. Entendemos, assim, que inicialmente a educação ocorreu com os jesuítas, a partir da catequização, onde educavam-se os povos através de perspectiva educadora de dominação, isto é, garantiam-se o domínio do colonizador sobre as minorias, instalando um padrão de poder, a colonialidade do poder.

A colonialidade, mesmo com o fim do colonialismo, mantém uma dominação que se desdobra para a educação, por meio da colonialidade do saber. Esta que se faz presente na educação, especialmente nos conteúdos de história, que ao invés de retratar como ocorreu todo o processo de colonização, acaba ocultando histórias importantes para a construção da sociedade brasileira, sem levar em consideração como esse ocultamento afeta diretamente o processo de ensino/aprendizagem dos educandos.

Por isso, fez-se relevante a implementação das Leis 10.639/03, 11.645/08, com a inserção obrigatória das histórias dos povos afro-brasileiros e indígenas no Brasil. Dessa forma, pretendia-se evidenciar aos educandos quais foram os motivos pelos quais esses povos foram invisibilizados, dessa forma, conhecer suas histórias e as lutas pelo seu lugar de direito significaria recompor nossa própria memória.

As Leis 10.639/03, 11.645/08 foram, contudo, apenas um pequeno passo para trazer o reconhecimento as minorias. A implementação das Leis nos currículos educacionais ainda caminha em passos lentos, pois, nos currículos, assim como no corte temporal da DC-GO, ainda vigora o eurocentrismo.

Na BNCC, podemos ver uma tentativa de indagar sobre o passado e o presente, mas essas indagações são superficiais, não aprofundam os

conhecimentos, não fazem o educando pensar criticamente no que aconteceu e como essas narrativas e memórias impactam a formação de nossa própria coletividade e seus processos identitários.

Contudo, essa tentativa de indagar o passado e o presente esbarra no conhecimento e formação do próprio educador. É preciso investir em educação para os educadores, apresentar a eles não só teorias eficientes sobre como trabalhar em sala de aula, mas também propor uma reflexão crítica, trazendo uma educação decolonial para os professores. Fazer indagações sobre o passado para que eles possam despertar no educando o interesse pela mudança no intuito de modificar a sociedade.

Uma educação decolonial traz, assim, possibilidades significativas na sociedade e não apenas a visibilidade das minorias, criando, dessa forma, a possibilidade de uma sociedade de equidade, onde não há discriminações entre raças e religiões. Sendo assim, uma educação decolonial colabora para que seja possível compreender sobre a colonialidade do saber e refletir sobre como ela se move através da colonialidade do poder. Isto é, pensar no que se pode fazer para modificar essa realidade tendo em vista que o processo de ensino/aprendizagem não sofra rupturas, que o ensino seja libertador, que os educandos entendam a realidade e a modifiquem, para que não ocorram apagamentos de suas realidades sociais.

Logo, percebe-se através de grandes teóricos que o ato de lutar por uma educação libertadora não é atual. Assim, uma educação que decolonize o espaço escolar através de novas perspectivas, que os educadores podem e devem levar para a sala de aula, representa uma necessidade social e política de resistência da nossa diversidade.

Contudo, essa decolonialidade intercultural somente ocorrerá por meio de modificações profundas nos processos de formação dos profissionais em

educação, que levem criticidade aos educandos para que haja a construção do conhecimento contextual e plural e a transformação da sociedade.

REFERÊNCIAS

AVILA, Milena Abreu. Colonialidade e Decolonialidade: você conhece esses conceitos? Disponível em: https://www.politize.com.br/colonialidade-e-decolonialidade. Acesso: 04 mar. 2023.

BALTAR, Paula; LOURENÇO, Beatriz; SILVA, Fabricio Pereira. Colonialidade do saber, dependência epistêmica e os limites do conceito de democracia na américa latina. Revista de estudo e pesquisa sobre as américas. Volume 12. Número 1. 2018.

BOSSI, Alfredo. Dialética da colonização. 3ª edição. São Paulo. Companhia das letras, 1992.

BRASIL ESCOLA. Lei 10, 639 e o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana. Disponível em: https://educador.brasilescola.uol.com.br/estrategias-ensino/lei-10639-03-ensino-historia-cultura-afro-brasileira-africana.htm. Acesso: 25 ago. 2022.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Decreto nº 10/639 de 09 de janeiro de 2003. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm Acesso: 05 ago. 2022.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Casa Civil. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm Acesso: 14 mar. 2023.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Casa Civil. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm Acesso: 14 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Comum Curricular: História, Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

CALVI, Pedro. A educação libertadora de Paulo Freire. Câmara dos Deputados, Comissão de Legislação Participativa, Brasília, 2021. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/clp/noticias/a-educacao-libertadora-de-paulo-freire. Acesso: 29 abr. 2023.

CANDAU, Vera Maria Ferrão e OLIVEIRA, Luiz Fernandes. Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil. *In:* Educação em Revista: Belo Horizonte, v. 24, n. 01, p. 15 – 40. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edur/a/TXxbbM6FwLJyh9G9tqvQp4v/?format=pdf. Acesso: 23 mar. 2023.
CARDOSO, Ludimila Stival. De Caliban a Próspero: a sociedade brasileira e política externa da República (1889 – 1945). Tese (Doutorado). Orientador: prof. Dr. Elias Nazareno. Universidade Federal de Goiás, Faculdade de História, Programa de Pós-Graduação em História, Goiânia – GO, 2015.
CARNEIRO, João Paulo. Pedagogia da diversidade: contribuições numa perspectiva intercultural. Akeko Estudos pós-coloniais e decoloniais, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 411-424, 2019.
CARVALHO, Leandro. Lei 10.639/03 e o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana. Disponível em: https://educador.brasilescola.uol.com.br/estrategias-ensino/lei-10639-03-ensino-historia-cultura-afro-brasileira-africana.htm. Acesso: 23 mar. 2023.
DERING, Renato de Oliveira. A prova de redação do ENEM: manutenção da colonialidade por meio do ensino de produção textual. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Goiânia – GO, 2021.
DERING, Renato de Oliveira; GANDRA, Gustavo Henrique. Análise da concepção de direitos humanos na BNCC em uma perspectiva colonial. Revista Leia Escola, Campina Grande, v. 10, n. 2, p. 45-60, abr. 2022.
ECCOS revista científica. BNCC, componentes curriculares de história: perspectivas de superação do eurocentrismo. Eccos revista cientifica. São Paulo, Brasil, n. 41, septiembre-diciembre, 2016.
GIL, Antonio Carlos. Como Elaborar Projetos de Pesquisa. 4ª edição. São Paulo. Editora Atlas, 2002. Cap. 4-11, p. 44-46-133.
GOIÁS. Documento Curricular Para Goiás – Ampliado: História, Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2019.
KAROLINE, Rodrigues de melo; GOULARTE, Raquel da Silva. A lei 11.645/08 e a sua abordagem nos livros do ensino fundamental. Entretextos. Londrina. Volume 13, p. 33-54. julho-dezembro de 2013.
LIMA, Cintia. Abrindo caminhos para a pedagogia antirracista. Akeko Estudos pós-coloniais e decoloniais, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 324-331, 2019.
MENEZES, Ebenezer Takuno de. Verbete pedagogia libertadora. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora,

2001. Disponível em https://www.educabrasil.com.br/pedagogia-libertadora/. Acesso em 04 maio 2023.
POLITIZE!. Colonialidade e Decolonialidade: você conhece esses conceitos?. Disponível em https://www.politize.com.br/colonialidade-e-decolonialidade> Acesso: 04 mar. 2023.
QUIJANO, Aníbal. *Colonialidad y modernidad-racionalidad.* In: BONILLO, Heraclio (comp.). Los conquistados. Tradução de Wanderson Flor do Nascimento. Bogotá: Tercer
Mundo Ediciones; FLACSO, 1992, pp. 437-449.
___. *Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina*. In: EDGARDO LANDER (Org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Colección Sur Sur, Clacso, Buenos Aires – Argentina, setembro 2005. p. 227 – 278.
SILVA JÚNIOR, Astrogildo Fernandes. BNCC, componentes curriculares de história: perspectivas de superação do eurocentrismo. EccoS, São Paulo, n. 41, p. 91-106. set/dez. 2016.
SILVA, Liliam Ramos da; SERRARIA, Richard. As narrativas do tambor como práticas decoloniais. Iluminuras. Porto Alegre. Volume 20, n 50, p. 279-297. Julho de 2019.
SOUSA, J. Pedagogia libertadora de Paulo Freire. Blog do Portal Educação, 2021. Disponível em: https://blog.portaleducacao.com.br/pedagogia-libertadora-na-visao-de-paulo-freire/. Acesso: 29 abr. 2023.
WALSH, Catherine. Interculturalidad y colonialidad del poder: Un pensamiento y posicionamiento "otro" desde la diferencia colonial. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago & GROSFOGUEL, Ramón (Orgs.). El giro decolonial: reflexiones para una diversidad
epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontifi cia Universidad
Javeriana, Instituto Pensar, 2007. p. 47 – 62.
___. Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: In-Surgir, ReExistir y Re-Vivir. UMSA, Revista "Entre Palabras", Faculdad de Humanidades y Ciencias de la Educación, nº 3-4, La Paz, Bolívia, 2009, p. 129-156.

DECOLONIALIDADE E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: REFLEXÕES A PARTIR DE EXPERIÊNCIAS DO PARFOR-AMAZONAS

Lucenir da Silva Frazão
Waldimiro Maximino Tavares César

INTRODUÇÃO

A escrita desse artigo se dá no período em que o Amazonas tem enfrentado secas severas e, conforme Herculano (2006), não é difícil perceber que as populações pobres, ribeirinhas e demais grupos vulneráveis desse imenso estado se encontram entre as mais afetadas por esse evento climático.

Trazemos essa discussão para o cenário acadêmico e de pesquisa, haja vista que, enquanto professores da rede estadual do Amazonas, sentimos a urgência de abordar questões que nos atravessam desde nossas origens. O primeiro autor, amazonense, nasceu em uma comunidade ribeirinha do município de Tefé, denominada Missão Boca de Tefé, e carrega consigo as vivências e desafios inerentes a essa realidade. O segundo autor, também amazonense, professor da educação básica em Manaus, partilha experiências que dialogam com a complexidade da vida urbana na capital, também marcada por profundas desigualdades.

Como muitos que vivem nos interiores dos municípios e na capital amazonense, questionamo-nos frequentemente sobre temas que permeiam nossas trajetórias. Uma indagação que nos mobiliza é: "Somos invisíveis ou as nossas demandas não são legítimas?"

As belezas naturais, os rios caudalosos (nem tanto, nesta época!) e a riqueza da biodiversidade amazônica contrastam fortemente com o cenário de desigualdades sociais que assolam as comunidades da região. Seja nas sedes dos municípios, seja nas áreas rurais, mais próximas ou mais remotas das

zonas urbanas, essas desigualdades revelam um cotidiano de desafios que exigem uma reflexão crítica e ações concretas.

Esse cenário de seca, previsível e amplamente noticiado, evidencia como muitas comunidades seguem invisibilizadas, isoladas e privadas de alimentos e água potável, mesmo numa região abundante em água doce e recursos naturais (Ferrante, 2023; Zogahib *et al.*, 2024). Infelizmente, essa é uma realidade que afeta muitas populações pobres do Brasil, ainda vítimas do racismo estrutural e ambiental presente no país (Herculano, 2006; Pacheco, 2008).

A seca na Amazônia não é apenas um fenômeno natural, mas o resultado de uma combinação de fatores climáticos e ações humanas. Eventos como El Niño e La Niña, aliados ao desmatamento descontrolado, alteram o ciclo hídrico da região, provocando a redução das chuvas e o aumento das temperaturas. Essas mudanças impactam negativamente a biodiversidade, a agricultura e a segurança alimentar das populações locais, além de afetar a saúde das comunidades que dependem dos recursos naturais da floresta (Zogahib *et al.*, 2024). Esse cenário de crise socioambiental exige não só respostas que ultrapassem ações emergenciais e pontuais, mas também políticas públicas efetivas nos diversos âmbitos, dentre eles o campo da educação.

É nesse contexto que defendemos a necessidade de promover uma educação contra-hegemônica, sensível às realidades amazônicas e às especificidades culturais, sociais e ambientais das pessoas que aqui vivem. Nesse sentido, o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), uma política pública voltada para a formação de professores/as em exercício na rede pública, mostra-se um exemplo de ação que tem contribuído para quebrar barreiras históricas de acesso à Educação Superior nas regiões mais isoladas do estado brasileiro (Brasil, 2009). Os

objetivos dessa política pública nacional são de suma importância, mas existem aspectos como as desigualdades sociais, o racismo estrutural e ambiental que afetam os municípios isolados do Amazonas que não podem passar despercebidos no contexto da formação docente.

Nessa perspectiva, este trabalho resulta das reflexões do primeiro autor, atuante como professor formador no PARFOR/AM entre 2023 e 2024, nos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, no município de Maraã, e em Matemática, em Santo Antônio do Içá. A partir dessas experiências, discutimos o papel do PARFOR como indutor do desenvolvimento profissional docente (DPD) sob uma perspectiva decolonial, destacando as desigualdades socioeconômicas da região e os impactos do racismo ambiental no contexto amazônico. Por outro lado, o segundo autor, professor de Língua Portuguesa e Literaturas da rede estadual do Amazonas, contribuiu significativamente com reflexões sobre o texto, enriquecendo as discussões, e revisão textual, garantindo clareza e coerência no diálogo entre as análises apresentadas.

DECOLONIALIDADE E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE (DPD)

Discutir a formação e o DPD, sob uma perspectiva decolonial, implica reconhecer que, embora os territórios coloniais não existam mais, ainda persistem muitas formas de dominação em várias esferas sociais, incluindo a educação. Como afirma Maldonado-Torres (2020, p. 36), a "colonialidade pode ser compreendida como uma lógica global de desumanização que é capaz de existir até mesmo na ausência de colônias formais", recordando os processos violentos da colonização europeia nas Américas entre os séculos XVI e XIX.

No Brasil colonial, a violência física, o genocídio e o epistemicídio marcaram a experiência dos povos originários e dos africanos, estes trazidos compulsoriamente para serem escravizados. Este processo, motivado por ideologias racistas, desumanizou esses povos, apagou seus saberes e legitimou abusos sobre os seus corpos e territórios (Ballestrini, 2013). Segundo Maldonado-Torres (2020), essa lógica colonial permanece no imaginário social, perpetuando-se por meio do racismo, misoginia, invisibilização cultural, dentre outras manifestações preconceituosas.

Trazer para o campo da educação e da pesquisa científica o debate sobre DPD e decolonialidade é de extrema relevância acadêmica e social, considerando que a Ciência e a Educação brasileira tem sido influenciada pela colonialidade, que privilegia a cultura dos colonizadores e de seus descendentes, majoritariamente brancos e de origem europeia, em detrimento do apagamento de saberes de pessoas negras e indígenas e outras não brancas que contribuíram culturalmente para a construção do país (Ferreira; Santana; Verástegui, 2018).

Desse modo, a decolonialidade surge como abordagem crítica ao legado eurocêntrico que subalternizou e invisibilizou outras formas de saber e existir, defendendo o reconhecimento e a valorização da diversidade cultural, epistemológica e ontológica, criando novas condições sociais e culturais (Walsh; Oliveira; Candau, 2018). O DPD, por sua vez, é compreendido como um processo contínuo e multifacetado, em que o/a professor/a atua como agente na construção de saberes sobre sua prática, considerando suas experiências pessoais, familiares e socioculturais. Essa formação contínua permite ao/à docente adaptar-se às especificidades de seu contexto e à complexidade das realidades educacionais (Fiorentini; Crecci, 2013; Marcelo, 2009; Tardif, 2014).

Tardif (2014) argumenta que o DPD é contínuo e fundamentado tanto nos saberes formais quanto na experiência do/a professor/a, cuja atuação profissional se configura socialmente estratégica e fundamental para promover processos educativos que abordem sobre as desigualdades sociais, econômicas e outras comuns nas sociedades contemporâneas, tendo em vista promover uma educação transformadora. Nessa perspectiva, Libâneo (2011) considera a educação como uma possibilidade para reduzir desigualdades sociais, enfatizando que a concepção de DPD deve ser oposta a modelos técnicos subordinados às demandas capitalistas, pois tendem a perpetuar as desigualdades já existentes. Do mesmo modo, Imbernón (2011) defende a educação como um instrumento de emancipação das pessoas, suscetível à promoção de uma postura crítica frente às estruturas de poder político, econômico, em que o papel docente é fundamental e insubstituível nesse processo de formação crítica dos/as cidadãos/cidadãs contemporâneos/as.

Essas reflexões remetem à compreensão de que o DPD e a formação docente são processos complexos, que integram aspectos técnicos e pedagógicos, mas que devem sempre priorizar uma abordagem crítica e humanizadora, promovendo uma educação emancipatória e oposta a toda forma de opressão.

A articulação entre decolonialidade e DPD suscita reflexões profícuas sobre como as narrativas hegemônicas, as práticas pedagógicas e a própria Ciência são isentas de neutralidade, mas são moldadas segundo os ideais eurocêntricos, cujos marcadores sociais de raça, de gênero e de classe se estabeleceram conforme as perspectivas do sujeito europeu. A interseccionalidade entre esses pressupostos teóricos sustenta uma perspectiva contra-hegemônica, uma forma de resistência e reinvenção cultural e política que desafia modelos únicos de conceber o mundo, marginalizando

pessoas por classe, gênero e raça que não sejam condizentes com seu modelo ou ideal historicamente/violentamente estabelecido (Walsh; Oliveira; Candau, 2018). Mota Neto (2016) defende que a decolonialidade busca superar opressões coloniais ainda presentes, que impactam descendentes de indígenas, africanos e outros grupos não brancos, afetando suas condições socioeconômicas e educacionais. Oliveira (2016) e Walsh (2008) enfatizam a urgência de "decolonizar" o conhecimento escolar, legitimando modos de vida desses povos e desafiando narrativas dominantes que invisibilizam essas comunidades. É importante destacar que o pensamento decolonial não visa substituir ou invalidar o conhecimento científico já sistematizado e consolidado ao longo dos tempos, mas atuar como uma abordagem igualmente potente na orientação de práticas pedagógicas e na produção científica atual.

Levantar tais discussões no campo da formação docente no estado do Amazonas é fulcral para discutir e implementar estratégias educacionais alinhadas às necessidades locais, induzindo o DPD nas áreas de Ciências e nas demais áreas, de modo que a educação se torne mais relevante para os desafios regionais, considerando que o referido território é composto em grande parte por descendentes de povos indígenas, alvo de opressão e exclusão desde a invasão europeia, nas Américas.

A formação docente, nesse sentido, deve ir além de uma reprodução de saberes hegemônicos, abrindo espaço para o reconhecimento e valorização dos saberes locais, das experiências culturais e das especificidades territoriais. Isso requer ações que fomentem processos educativos que atendam às demandas sociais, históricas e ambientais das comunidades amazônicas, enfrentando de forma crítica as desigualdades que afetam essa região (Frazão; Sá, 2023).

Dentre muitos aspectos de desigualdades sociais, destaca-se que muitas dessas pessoas não têm a oportunidade de prosseguir os seus estudos em nível superior, pois a capital amazonense, Manaus, concentra as universidades públicas e privadas. Ainda que alguns municípios disponham de centros universitários estaduais, federais e privados, essa oferta é incipiente para atender as demandas das pessoas que vivem no interior do estado.

Destaca-se ainda que, as populações de municípios do interior do Amazonas são impactadas não apenas por falta de acesso à Educação Superior, mas envolve outros âmbitos como a precariedade na oferta de serviços de saúde, de infraestrutura e de saneamento básico, além da falta de políticas efetivas para a geração de emprego e renda (Unicef, 2024).

Nesse sentido, é relevante promover uma educação "outra", sensível às diversas formas de ser, pensar e existir das pessoas amazonenses, sejam elas urbanas, ribeirinhas e/ou indígenas. É necessário refletir acerca de quais são os objetivos de currículos de áreas humanas, científicas e tecnológicas, tendo em vista as omissões do estado brasileiro quando à promoção de uma vida digna às essas populações historicamente marginalizadas. Nessa conjuntura, se faz necessário ressignificar a atuação, bem como discutir sobre que aspectos se configuram relevantes para DPD, frente a um cenário de desigualdades tão acentuadas.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Este artigo adota uma abordagem qualitativa, baseada na experiência do primeiro autor como professor formador no PARFOR-Amazonas, atuando em Maraã e Santo Antônio do Içá, nos anos de 2023 e 2024. Segundo Creswell (2010), o viés qualitativo, enquanto procedimento metodológico, envolve o pesquisador diretamente com o fenômeno estudado, utilizando observações,

análises de documentos e entrevistas com um enfoque interpretativo. Neste estudo, inicialmente o primeiro autor conduziu observações em campo, e em conjunto com o segundo autor, revisaram a bibliografia sobre racismo ambiental sob uma perspectiva decolonial, bem como analisaram o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) dos cursos de Ciências Biológicas e Matemática do PARFOR da Universidade do Estado do Amazonas. A análise do PPC evidenciou a importância de uma formação docente que considere as especificidades do Amazonas, abordando questões socioculturais e socioambientais essenciais para um DPD alinhado aos pressupostos decoloniais.

DESIGUALDADES SOCIAIS, RACISMO ESTRUTURAL E AMBIENTAL: QUESTÕES NECESSÁRIAS PARA DISCUTIR NO ÂMBITO DA FORMAÇÃO DOCENTE NO AMAZONAS

O PARFOR, criado em 2009, tem sido fundamental para a formação de educadores/as em áreas remotas do Amazonas, como regiões ribeirinhas e indígenas, que historicamente enfrentam dificuldades de acesso ao Ensino Superior (Brasil, 2009). No entanto, nessas regiões, persistem desafios que vão além da oferta de formação acadêmica e exigem reflexões críticas, pois envolvem diversas desigualdades que comprometem a própria dignidade dessas populações.

Nessa perspectiva, o Plano Nacional de Educação (2024-2034) aponta a necessidade de garantir condições adequadas de formação e de trabalho para os/as profissionais da educação básica, principalmente em contextos vulneráveis, como as escolas rurais, indígenas e quilombolas (Brasil, 2024). Reconhece-se a legitimidade das estratégias, metas e objetivos do referido

Plano Nacional quanto às melhorias na educação das populações vulneráveis. No entanto, destaca-se que, mais do que incluir diretrizes em um documento, é essencial assegurar a concretização dos direitos, visto que muitos deles, apesar das legislações vigentes, há muito tempo não alcançam os povos da floresta.

A crise climática intensifica as desigualdades socioeconômicas no Amazonas, configurando-se também como uma crise socioambiental que afeta, sobretudo, populações ribeirinhas, indígenas e quilombolas (Zogahib *et al.*, 2024). Esse contexto de crise climática escancara duas manifestações de racismo: o estrutural e o ambiental. Sobre o racismo estrutural compreende-se que ele se manifesta nas instituições, perpetuando desigualdades sociais e econômicas e erguendo obstáculos que dificultam o acesso a direitos básicos. Esse sistema invisível sustenta hierarquias raciais, marginalizando determinados grupos e assegurando privilégios que favorecem a hegemonia branca (Geledés, 2013a, 2013b). Já o racismo ambiental, segundo Pacheco (2008), engloba políticas e práticas que degradam tanto o meio ambiente quanto as condições de vida dos grupos vulneráveis de forma desproporcional. Herculano (2006) argumenta que tais práticas são justificadas em nome do desenvolvimento, naturalizando a precarização das condições de vida dessas populações e perpetuando a ideia de sua inferioridade.

O racismo ambiental, segundo Pacheco (2008), refere-se ainda a políticas e práticas que colocam em desvantagem comunidades com base em cor ou raça, intencionalmente ou não, perpetuando um ciclo de desigualdade. Instituições governamentais, jurídicas, políticas e econômicas reforçam essa discriminação, impactando grupos étnicos e raciais marginalizados. No Brasil, esse processo reflete uma continuidade da colonização, onde territórios

ocupados por povos indígenas e minorias diversas foram submetidos a controle e exploração, deslegitimando seus direitos e modo de vida.

Atualmente, o racismo ambiental não afeta apenas pessoas negras e indígenas, mas também populações pobres em geral, unindo injustiça ambiental e discriminação racial nas dinâmicas de poder socioeconômico. Essa situação influencia a distribuição das pessoas no espaço físico e define padrões de uso do solo, moradia e infraestrutura (Bullard, 2004; Herculano, 2006; Pacheco, 2008).

No Amazonas, seja na capital do estado, seja nos municípios do interior, esse racismo se manifesta na degradação ambiental, bem como na ausência de ações para amenizar os impactos da crise climática que afeta as pessoas pobres, ribeirinhas e indígenas, no avanço do garimpo ilegal e na contaminação dos rios (Unicef, 2024; Oviedo; Senra, 2023). A ineficácia das autoridades em mitigar esses impactos agrava a situação, deixando as pessoas mais afetadas sem acesso a itens essenciais, como alimentos, água potável e medicamentos, entre outros, cujo agravamento vem atrelado à crise ambiental manifestadas pelas secas severas consecutivas em 2023 e 2024.

A ausência de serviços essenciais como saúde, saneamento e água potável marginaliza as populações vulneráveis no Amazonas, naturalizando a escassez e comprometendo seus direitos. É essencial, nesse cenário, promover um DPD comprometido com a equidade e a justiça social, orientando a formação docente para uma educação emancipadora, que se configure como instrumento de luta e resistência contra os efeitos da colonialidade. Diante desse cenário, é urgente que as políticas públicas e os cursos de formação docente promovam uma educação de qualidade, socialmente referenciada e voltada para a emancipação, sensível às questões socioambientais, socioculturais e socioeconômicas dessas populações.

PARFOR EM MARAÃ E SANTO ANTÔNIO DO IÇÁ: ALGUMAS REFLEXÕES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

Desde o início do PARFOR, a Universidade do Estado do Amazonas (UEA) tem qualificado professores/as da rede pública, principalmente em municípios do interior do estado. Entre 2009 e 2019, foram atendidos 4.190 docentes, formando 1.353 em 31 municípios (UEA, 2022). O curso de Ciências Biológicas em Maraã, por exemplo, atende às necessidades amazônicas, enfatizando a integração da educação com a realidade socioambiental local, a articulação interdisciplinar e o fortalecimento da pesquisa e extensão (UEA, 2022). Já o curso de Licenciatura em Matemática tem, como objetivo principal, formar professores/as comprometidos com o desenvolvimento humano e preparados para o aprimoramento contínuo, alinhado às demandas regionais e ao uso de novas tecnologias (UEA, 2023).

As análises dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC's) de Ciências Biológicas e de Matemática evidenciam a preocupação com a formação socioambiental dos/as futuros/as docentes, embora não abordem explicitamente uma perspectiva decolonial. Essa formação propõe uma educação que vá além dos conteúdos tradicionais, incluindo uma visão crítica e comprometida com as necessidades locais e os processos históricos de exclusão. Superar a ideia simplista de desigualdade regional implica reconhecer as influências do racismo ambiental e estrutural, exigindo uma formação que desnaturalize essas desigualdades e considere a colonialidade presente no contexto amazônico.

Em Maraã, onde o acesso ao Ensino Superior é limitado, o PARFOR oferece cursos em locais alternativos, como escolas municipais. Já, em Santo Antônio do Içá, existe um núcleo universitário estadual com uma estrutura básica. Nos dois municípios atendidos, há um número significativo de

professores indígenas e ribeirinhos provenientes de áreas remotas. Apesar do impacto positivo do programa, problemas como a precariedade tecnológica, acervo insuficiente e falta de acesso à internet ainda dificultam o processo de formação, afetando tanto os/as docentes quanto os/as cursistas.

Outro desafio importante é a barreira linguística e cultural, que, mesmo em programas voltados para o interior, ainda não é totalmente reconhecida. A predominância do português na formação impõe uma carga cultural sobre os/as professores/as indígenas e ribeirinhos/as, marginalizando suas línguas e conhecimentos. Embora iniciativas como o PARFOR Equidade visem reduzir essas barreiras, a formação docente em Ciências Biológicas e Matemática ainda necessita avançar, tendo em vista promover uma educação não excludente e decolonial, que valorize a diversidade cultural e as especificidades amazônicas e, principalmente, que responda aos desafios impostos pelas desigualdades socioeconômicas e socioambiental agravadas pela crise climática.

ALGUMAS (IN)CONCLUSÕES

Este artigo discutiu a importância de articular a decolonialidade ao DPD, destacando o papel do PARFOR como indutor desse desenvolvimento. A reflexão foi influenciada pela experiência do primeiro autor como professor formador em dois municípios do estado do Amazonas, Maraã e Santo Antônio do Içá, durante as secas de 2023 e de 2024. A crise socioambiental enfrentada pelas populações do interior do estado evidencia que apesar dos avanços no acesso à Educação Superior, muitos obstáculos ainda persistem.

Reconhece-se que a implementação de políticas públicas, como o PARFOR, se configura ímpares para amenizar os desafios enfrentados por professores/as e comunidades ribeirinhas e indígenas no interior do Amazonas, no tocante à formação superior, mesmo havendo ainda muito a ser feito. As

barreiras logísticas, tecnológicas e linguísticas, somadas à precariedade de serviços essenciais e ao racismo ambiental, perpetuam desigualdades históricas. É urgente promover uma educação emancipatória e inclusiva, que valorize as realidades culturais e linguísticas locais, e enfrentar de forma eficaz os impactos da crise climática e as práticas discriminatórias que afetam as populações mais vulneráveis.

Destarte, os apontamentos apresentados neste texto são relevantes para compreender alguns impactos do racismo ambiental, a crise climática e socioambiental na educação de populações amazônicas, possibilitando um entendimento acerca de como essas dinâmicas impactam a formação docente e as suas necessidades de desenvolvimento profissional. Sugere-se a realização de pesquisas acerca dessas temáticas, tendo em vista fornecer dados para a formulação de políticas públicas mais eficazes, que enfrentem de forma direta as desigualdades sociais e educacionais na região.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa nº 9, de 30 de junho de 2009. Institui o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica no âmbito do Ministério da Educação. Brasília, 2009. Disponível em: http://www.mec.gov.br Acesso: 10 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação 2024-2034: política de Estado para a garantia da educação como direito humano, com justiça social e desenvolvimento socioambiental sustentável. Brasília: MEC, 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Projetos/Ato_2023_2026/2024/PL/pl-2614.htm Acesso: 10 out. 2024.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. Revista Brasileira de Ciência Política, n. Rev. Bras. Ciênc. Polít., 2013 (11), p. 89–117, maio 2013. DOI: https://doi.org/10.1590/S0103-33522013000200004

BULLARD, Robert. Enfrentando o racismo ambiental no século XXI. *In*: ACSELRAD, Henri; HERCULANO, Selene; PÁDUA, José Augusto (orgs.).

Justiça Ambiental e Cidadania. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2004.p. 40-68
CRESWELL, John W. Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010. Tradução Magda Lopes.
FERRANTE, Lucas. Seca na Amazônia: entenda causas e por que plano de ação deve ser imediato. Galileu, 16 out. 2023. Disponível em: https://www.galileu.globo.com Acesso: 10 out. 2024.
FERREIRA, Maria de Fátima de Andrade.; SANTANA, José Valdir Jesus de; VERÁSTEGUI, Rosa de Lourdes Aguilar. Decolonialidade e educação para as relações étnico-raciais: um olhar sobre o racismo e a branquitude na escola. ODEERE, Vitória da Conquista, v. 7, n. 2, p. 50-70, 2022. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/index.php/odeere/article/view/11086 Acesso: 10 out. 2024
FIORENTINI, Dário; CRECCI, Vanessa. Desenvolvimento profissional docente: um termo guarda-chuva ou um novo sentido à formação? Formação Docente - Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, [S.l.] v. 5, n. 8, p. 11–23, 2013. Disponível em: https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/74 Acesso em: 21 nov. 2022.
FRAZÃO, Lucenir da Silva; SÁ, Luciana Passos. Decolonialidade e desenvolvimento profissional docente: questões (im)pertinentes à educação científica. Revista Educação em Questão, Natal, v. 61, n. 69, e-32431, 2023. DOI: https://doi.org/10.21680/1981-1802.2023v61n69id32431
FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
GELEDÉS. Racismo Institucional: uma abordagem conceitual. Instituto da Mulher Negra, 2013a. Disponível em: https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2013/05/FINAL-WEB-Racismo-Institucional-uma-abordagem-conceitual.pdf Acesso em: 21 out. 2024.
GELEDÉS. Guia de enfrentamento do racismo institucional. Instituto da Mulher Negra, 2013b. Disponível em: https://www.ghc.com.br/portalrh/files/arq_ptg_6_1_1502.pdf Acesso em: 21 out. 2024
HERCULANO, Selene. Desastres ambientais, vulnerabilidade social e pobreza. Revista Novamerica, Rio de Janeiro, nº111, 2006. p.52-59. Disponível em: https://www.novamerica.org.br/ong/?p=1313 Acesso: 11 out. 2024.
IMBERNÓN, Francisco. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
LIBÂNEO, José Carrlos. Adeus professor, adeus professora? novas exigências educacionais e profissão docente. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNARDINO-COSTA, J., MALDONADO-TORRES, Nelson.; GROSFOGUEL, Ramon (Org.) Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico. Belo Horizonte: Autêntica, 2019, p. 27-53.
MARCELO, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. Revista de Ciências da Educação, Sevilha, nº 8, 7-22, 2009. Disponível em: https://idus.us.es/handle/11441/29247 Acesso em 15.10.2022
MOTA NETO, João Colares da. Por uma pedagogia decolonial na América Latina: reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda. Curitiba: Editora CRV, 2016.
OLIVEIRA, Luiz Ferndes de. O que é uma educação decolonial. Revista Nuevamérica, Rio de Janeiro, 2016, nº 149, p.35-39. Disponível em: http://www.novamerica.org.br/ong/wp-content/uploads/2019/07/0149.pdf Acesso em 10 fev. 2023.
OVIEDO, Antônio Francisco Perrone.; SENRA, Estevão Benfica. Modificando a trajetória de degradação do garimpo em Terras Indígenas. Cadernos de Saúde Pública, Rio de Janeiro, v. 39, n. 11, 2023. DOI: https://doi.org/10.1590/0102-311XPT111223
PACHECO, Tânia. Inequality, Environmental Injustice, and Racism in Brazil: Beyond the Question of Colour. Development in Practice, [S.l.], v. 18, n. 6, p. 713-725, 2008. Disponível em: https://racismoambiental.net.br/textos-e-artigos/desigualdade-injustica-ambiental-e-racismo-uma-luta-que-transcende-a-cor Acesso: 11 out. 2024.
TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 17. Ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 2014.
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS. Projeto curricular do curso de Ciências Biológicas. Escola Normal Superior, Manaus, 2022
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS. Conselho Universitário. Resolução nº 052/2023 - CONSUNIV. Aprova o PPC do Curso de Licenciatura em Matemática, de oferta especial, via PARFOR, nos municípios de Atalaia do Norte e Santo Antônio do Içá. Manaus: Universidade do Estado do Amazonas, 2023. Disponível em: https://diario.imprensaoficial.am.gov.br Acesso: 27 out. 2024. Edição do Diário Oficial do Amazonas, nº 35097, de 01 nov. 2023, p. 33.
UNITED NATIONS INTERNATIONAL CHILDREN'S EMERGENCY FUND. UNICEF e parceiros atuam para reduzir impacto da seca no Amazonas. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/unicef-e-parceiros-atuam-para-reduzir-impacto-da-seca-no-amazonas Acesso: 10 out. 2024.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. Bogotá, Tabula Rasa, nº 9, p.131-152, 2008. Disponível em: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39600909 Acesso em 09. nov.2022

WALSH, Catherine.; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria. Coloniality and decolonial pedagogy: To think of other education. [S.l.], Education Policy Analysis Archives, v. 26, p. 83, 2018. DOI: https://doi.org/10.14507/epaa.26.3874

ZOGAHIB, André Luiz Nunes *et al*. Climate changes and its impacts on cities: case study of characteristics of the drought in the State of Amazonas, Brazil. [S.l.]Research, Society and Development, v. 13, n. 9, p. e9913946940, 2024.

RELAÇÕES DE PODER E LINGUAGEM: PERSPECTIVAS DECOLONIAIS EM CONTEXTOS LINGUÍSTICOS

Fábio Coradini dos Santos
Silvane Aparecida Gomes

A interseção entre linguagem, decolonialidade e sustentabilidade configura-se como um campo de investigação importante frente às crises ambientais e sociais que desafiam a humanidade contemporânea. A linguagem, concebida como o sistema que viabiliza a expressão de pensamentos, sentimentos e ideias, assume um papel central na mediação das nossas interpretações e conexões com o mundo. Essa perspectiva inclui tanto os modos verbais quanto os não verbais de comunicação, reconhecendo sua função na construção de significados e na reprodução de relações de poder.

No contexto brasileiro, conforme ressalta Nunes (1996), a língua desempenhou historicamente funções que transcenderam a mera comunicação, sendo instrumentalizada como ferramenta de catequização e dominação cultural durante o período de colonização portuguesa. Essa realidade evidencia o papel estruturante da linguagem na perpetuação de desigualdades, ao mesmo tempo em que aponta para sua potencialidade enquanto instrumento de resistência e transformação social, especialmente quando analisada à luz de perspectivas decoloniais.

> Para instruir o índio, o missionário utiliza discursivamente os conhecimentos dele ... ele interfere na memória discursiva daquele, provocando aproximações, reestruturações, apagamentos, identificações. À medida em que fala das crenças, das canções, dos mitos dos índios, ele marca os pontos de encontro que possibilitam as ligações discursivas por onde se instala o discurso europeu (Nunes, 1996, p. 24).

A este processo denominamos colonização, definido pela dominação, invasão, desapropriação e subjugação de um povo, portanto, para que exista colonização o poder é o elemento intrínseco que movimenta as estruturas de dissolução cultural de um povo. Krenak (2022) afirma que o colonialismo segue vivo na forma de pensar patrimônio dos brasileiros, ou seja, as relações de poder intrínsecas à linguagem refletem e perpetuam estruturas históricas de dominação, evidenciando como línguas hegemônicas têm sido instrumentalizadas para subjugar culturas e epistemologias locais durante e após os processos coloniais.

Bourdieu (1996) afirmava que a língua exerce poderes dentro da sociedade ensejando em segregações de cunho linguístico e social. Foucault (1979) destaca que existem diferentes formas de poder, uma delas é classificada como "capacidade", ou seja, é a relação de poder que todo ser humano possui ao interagir em seu meio, assim como o "jogo de relações", que é ação exercida visando regular o outro. Ferreirinha e Raitz (2010) afirmam que o poder em Foucault reprime, mas também produz efeitos de saber e verdade.

> Trata-se (...) de captar o poder em suas extremidades, em suas últimas ramificações (...) captar o poder nas suas formas e instituições mais regionais e locais, principalmente no ponto em que ultrapassando as regras de direito que o organizam e delimitam (...) em outras palavras, captar o poder na extremidade cada vez menos jurídica de seu exercício (Foucault, 1979, p. 182)

Foucault (1979, p 12) explica que os "discursos de verdade" da sociedade, por meio de sua linguagem, comportamento e valores, são relações constituídas de poder e, portanto, aprisionam os sujeitos. Para tanto, Foucault vê na linguagem uma forma já constituída na sociedade, e por esse motivo, os discursos já circulam por muito tempo: "(...) analisando

os próprios discursos, vemos se desfazerem os laços aparentemente tão fortes entre as palavras e as coisas, e destacar um conjunto de regras, próprias da prática discursiva" (Foucault, 1985, p. 56).

Essa relação de poder é intrínseca às sociedades e mostra-se arbitraria, enganadora e propagadora de exclusão, rompendo com as subjetividades linguísticas construídas pela cultura de um povo, implicando em uma nova luta que busca decolinizar e contradecolinizar (KRENAK, 2022) a sustentabilidade linguística. Romper com essa estrutura requer uma abordagem decolonial que desestabilize essas hierarquias, promovendo o reconhecimento e a valorização de línguas, narrativas e epistemologias subalternizadas. Essa perspectiva implica ressignificar o papel da linguagem como ferramenta de resistência e emancipação, articulando práticas que promovam a equidade e a pluralidade de vozes no âmbito social, cultural e político, desafiando, assim, os legados coloniais que moldam o imaginário global.

Ferreira (2022) destaca que o sentido de sustentabilidade, demonstra os interesses econômicos que caminham juntos, pois *sustentare* (em latim) faz parte do campo semântico "apoiar", defender", "proteger", "conservar" a nossa [casa] *oikós*, cujas paredes balançam e se racham à medida que machucamos as nossas florestas com seus desmatamentos, porquanto a cada machadada em uma árvore estamos eliminando parte de nosso trânsito respiratório.

Sustentabilidade e decolonialidade transitam no mesmo espaço linguístico, pois referem-se ao esforço de descolonização do pensamento e das estruturas políticas, sociais e culturais herdadas de períodos coloniais, e por sua vez, a sustentabilidade busca satisfazer as necessidades do presente sem comprometer as futuras gerações, exigindo um equilíbrio

entre as dimensões econômica, social e ambiental. Ao reconhecermos o papel das línguas como portadoras de saberes ecológicos e culturais, torna-se evidente que a preservação linguística transcende a comunicação e se alinha à justiça social, contribuindo para corrigir injustiças históricas e garantir um futuro mais equitativo.

Esse estudo propõe uma análise interdisciplinar das relações entre ser humano, linguagem e meio ambiente, destacando a educação como um campo estratégico para a promoção da decolonialidade e da sustentabilidade. A sustentabilidade linguística, em particular, torna-se central para proteger e revitalizar línguas ameaçadas de extinção como um esforço de preservação e ainda como um movimento político que confronta as estruturas de poder que marginalizam comunidades e conhecimentos locais. Ao revisitar teorias e práticas sob uma perspectiva decolonial, busca-se desenvolver estratégias inclusivas e justas para valorizar o patrimônio linguístico e cultural da humanidade.

A decolonialidade, enquanto abordagem crítica, questiona as estruturas de poder que moldaram e frequentemente suprimiram línguas indígenas e locais, reconhecendo a relevância de conhecimentos e epistemologias historicamente negligenciados. Essa abordagem propõe a preservação de línguas, e enfatiza o fortalecimento das comunidades que as utilizam, promovendo uma compreensão mais profunda das interconexões entre língua, identidade cultural e saberes tradicionais. Ao mesmo tempo, a noção de sustentabilidade linguística desafia o paradigma globalizante que privilegia línguas hegemônicas e promove uma visão mais equitativa, onde a diversidade linguística e cultural é essencial para a construção de um futuro mais inclusivo e resiliente.

Portanto, ao articular decolonialidade e sustentabilidade linguística, esta análise propõe uma resposta integrada às crises contemporâneas. Reconhecer a linguagem como ferramenta de comunicação, de resistência e transformação, é essencial para enfrentar os desafios impostos pela colonização e pela globalização. Assim, as conexões entre diversidade linguística, diversidade cultural e biodiversidade tornam-se um eixo central, reafirmando a necessidade de valorizar múltiplas vozes e perspectivas no esforço por um mundo mais justo e diverso.

EPISTEMICÍDIO LINGUÍSTICO

A afirmação de que "essas línguas e culturas estão em risco de extinção" aponta para uma realidade preocupante. Muitas línguas, especialmente aquelas faladas por comunidades indígenas e minoritárias, enfrentam a possibilidade de desaparecer nas próximas décadas, junto às variantes de uma língua caracterizadas por seu uso em comunidades desprestigiadas. Isso não é somente uma perda de formas de comunicação, mas de conhecimentos, tradições e identidades culturais.

Ramón Grosfoguel, em seu artigo "A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI", discute como a produção de conhecimento está predominantemente vinculada a apenas cinco países europeus (Itália, França, Inglaterra, Alemanha e Estados Unidos). Essa concentração geográfica resulta em privilégio epistêmico e está relacionada ao conceito de "epistemicídio", cunhado por Boaventura de Sousa Santos. Grosfoguel argumenta que os epistemicídios sofridos por indígenas, negros, muçulmanos, judeus e mulheres moldam o que é considerado conhecimento válido e universal atualmente. Esses quatro

genocídios/epistemicídios são fundamentais para a estrutura epistêmica moderno-colonial e para as universidades ocidentalizadas. A tese central é que o "extermínio, logo existo" é a condição de possibilidade para o cartesianismo idolátrico dos anos 1640, que assume o famoso "penso, logo existo" de Descartes (1979).

Para Onu (2024, p. 30), o aniquilamento das pessoas é o apagamento consciente dos conhecimentos produzidos por elas, e entendidos como não-legítimos, e as universidades ocidentalizadas, em meio a isso, são diretamente afetadas, consumindo o único conhecimento que sobra neste caso, e por isso, a importância mais que urgente de um projeto decolonial. Muitos são os fatores que preponderam para a possibilidade de extinção de uma língua, de uma cultura, de vidas, mas todos se convergem no que Michel Foucault (2004) teoriza como poder, sendo um ato que acontece como uma relação de forças, é a ação sobre as ações. O poder sustenta que na vida em sociedade, um indivíduo também age sobre as ações de outros indivíduos e vice-versa.

A língua é o patrimônio cultural do seu povo, constituído a partir das suas experiências, vivências e sua relação com o meio ambiente. Para o povo, a língua é um dispositivo de poder que permite a expansão e ruptura de fronteiras linguísticas. A esse dispositivo, Foucault (2004, p. 246) afirma que é a inscrição em um jogo de poder, estando sempre, no entanto, ligado a uma ou a configurações de saber que dele nascem, mas que igualmente o condicionam. É isto, o dispositivo: estratégias de relações de força sustentando tipos de saber e sendo sustentadas por eles.

Foucault (1979) argumenta que, de acordo com as necessidades e realidades específicas de cada contexto, surgem novas relações de poder. Entretanto, para Roberto Machado (2006, p. 168) "a mecânica do poder

que se expande por toda a sociedade, assumindo as formas mais regionais e concretas, investindo em instituições, tomando corpo em técnicas de dominação. Poder esse que intervém materialmente, atingindo a realidade mais concreta dos indivíduos – o seu corpo -, e se situa no nível do próprio corpo social, e não acima dele, penetrando na vida cotidiana, e por isso pode ser caracterizado como micropoder ou subpoder".

É sobre este "olhar impetuoso e controlador" que dialogamos com Carmen Elena das Chagas (2008) ao afirmar que a língua, na concepção da sociolinguística, é intrinsecamente heterogênea, múltipla, variável, mutante, instável e está sempre em desconstrução e reconstrução. Ao contrário de um produto pronto e acabado, a língua é um processo, um fazer permanente e nunca concluído. É uma atividade social, um trabalho coletivo, produzido por todos os seus falantes, cada vez que eles interagem por meio da fala ou da escrita.

A variedade linguística empregada por um indivíduo está diretamente relacionada à sua identidade e, consequentemente, à sua capacidade de produzir conhecimento a partir de sua experiência e vivência corporal. Contudo, a produção de conhecimento tem sido historicamente limitada por mecanismos de opressão que atuam de forma sistemática. Um desses mecanismos é a violência física, que historicamente resultou no genocídio de povos indígenas, negros, judeus, mulheres e outros grupos marginalizados pelo colonialismo. Essa violência se manifesta, entre outras formas, pela expulsão desses grupos de seus territórios ancestrais, pela supressão de suas línguas e pela consequente fragmentação de suas identidades coletivas e estruturas sociais.

Essas ações de desestruturação frequentemente são acompanhadas por narrativas colonialistas que classificam tais povos como desprovidos de

cultura ou como pertencentes a culturas supostamente primitivas. Essas distorções históricas perpetuam-se ao longo das gerações, como exemplificado pelo caso da colonização espanhola, que ignorou ou subestimou as complexas tecnologias desenvolvidas pelos astecas.

Krenak (2019, p. 12) argumenta que é crucial questionar o conceito de uma "humanidade homogênea", na qual o consumo substituiu a cidadania como eixo central da vida social. Para Krenak (2022), é necessário ampliar o debate sobre a extinção de línguas e variantes linguísticas, incorporando uma perspectiva que reconheça a conexão profunda entre os seres humanos e a natureza. O autor desafia a concepção eurocêntrica de humanidade, que separa os seres humanos da terra, caracterizando essa desconexão como uma das causas do atual desequilíbrio ecológico. Ele ressalta que a terra está sendo explorada de maneira predatória por corporações que refletem um modelo europeu de desenvolvimento e consumo, dissociado de valores sustentáveis e interconectados com a natureza.

Ao refletirmos a partir da noção de devastação, nos deparamos com uma realidade social vivenciada diariamente, com o avanço de políticas neoliberais e extremistas, além da destruição dos corpos que buscam romper com a ordem capitalista. Krenak (2022) traz à luz a importância do meio natural ser assumido pelos seres humanos como um membro da família e não como um recurso a ser explorado. Esta visão é particularmente relevante quando consideramos as línguas indígenas e locais, que frequentemente incorporam uma compreensão profunda da ecologia local e das relações entre as pessoas e o ambiente. A perda dessas línguas não é apenas uma perda de comunicação, mas também uma perda de conhecimento ecológico e cultural valioso.

Portanto, ao integrar essa perspectiva ao nosso texto, destacamos a necessidade urgente de abordagens decoloniais que reconheçam e valorizem as línguas e culturas em risco de extinção como parte essencial da diversidade humana e natural. Isso implica em uma reavaliação das práticas linguísticas e educacionais para garantir que elas apoiem a sustentabilidade linguística e cultural, em vez de contribuir para sua erosão.

SUSTENTABILIDADE LINGUÍSTICA SOB UMA PERSPECTIVA DECOLONIAL

A afirmação de que "essas línguas e culturas estão em risco de extinção" aponta para uma realidade preocupante e complexa. Muitas línguas, especialmente aquelas faladas por comunidades indígenas e minoritárias, enfrentam a possibilidade de desaparecer nas próximas décadas. Além disso, as variantes de uma língua, caracterizadas por seu uso em comunidades desprestigiadas, também estão sob ameaça. Este fenômeno não representa somente a perda de formas de comunicação, mas também de conhecimentos, tradições e identidades culturais que são essenciais para a diversidade humana.

De acordo com Krenak (2022), podemos expandir a discussão sobre os riscos de extinção das línguas e variantes com uma perspectiva que enfatize a conexão intrínseca entre os seres humanos e a natureza. Krenak critica a ideia de humanidade como um conceito separado da natureza, argumentando que os seres humanos se dissociaram da terra, que está sendo "devorada" por corporações que encarnam um conceito europeu de humanidade. Ele destaca que essa dissociação está profundamente enraizada em uma visão de mundo que vê a natureza como um recurso a

ser explorado, em vez de um membro da família a ser respeitado e protegido.

É necessário observar o impacto das políticas neoliberais e extremistas. Ao refletirmos a partir da noção de devastação, nos deparamos com uma realidade social vivenciada diariamente, marcada pelo avanço de políticas neoliberais e extremistas. Essas políticas frequentemente promovem a exploração desenfreada dos recursos naturais e a marginalização das comunidades indígenas e minoritárias. Além disso, há uma crescente destruição dos corpos que buscam romper com a ordem capitalista, resultando em uma violência sistêmica contra aqueles que defendem suas terras e culturas.

Krenak (2022) traz à luz a importância de os seres humanos encararem o meio natural como um membro da família e não como um mero recurso a ser explorado. Esta visão é particularmente relevante quando consideramos as línguas indígenas e locais, que frequentemente incorporam uma compreensão profunda da ecologia local e das relações entre as pessoas e o ambiente. A perda dessas línguas, portanto, não é apenas uma perda de comunicação, mas também uma perda de conhecimento ecológico e cultural valioso. As línguas indígenas, por exemplo, muitas vezes contêm informações detalhadas sobre plantas medicinais, práticas agrícolas sustentáveis e sistemas de governança comunitária que são cruciais para a preservação do meio ambiente. E há necessidade de abordagens decoloniais.

Ao integrar essa perspectiva ao nosso texto, destacamos a necessidade urgente de abordagens decoloniais que reconheçam e valorizem as línguas e culturas em risco de extinção como parte essencial da diversidade humana e natural. Abordagens decoloniais buscam

desmantelar as estruturas de poder colonial que continuam a oprimir as comunidades indígenas e minoritárias, promovendo uma revalorização dos conhecimentos e práticas tradicionais.

A colonialidade, como tal, não é um termo descritivo para se referir às práticas de dominação de um passado colonial. Faz parte das histórias escondidas do local, histórias que se tornaram e continuam a se tornar projetos globais. Colonialidade é a matriz ou matrizes complexas de poder que, em sua inter-constituição, em suas tecelagens com o capitalismo, o patriarcado e o projeto contínuo de modernidade, continua a configurar e reconfigurar, a controlar e ordenar existências, conhecimentos, a natureza e a vida em todo o mundo. Nesse sentido, a colonialidade não é uma palavra moderna para substituir o colonialismo. Pelo contrário, é um conceito decolonial, lógico e analítico para compreensão e intervenção nos sistemas e estruturas de poder dos quais todos nós fazemos parte, sistemas e estruturas profundamente marcadas por raça, gênero e heteropatriarcado, assim como as classes, pela desapropriação de corpos e terras e, também, pela racionalidade ocidental como única estrutura e possibilidade de existência. (Walsh, 2023, p. 6.)

Para Ono (2024, p. 23), é justamente por não apagar as marcas da colonização, nas últimas décadas, temos percebido cada vez mais a necessidade de "colocar sobre a mesa" discussões relacionadas às consequências dessa fase de nossa história em nossos modos de ser, pensar e agir. Com isso, os estudos da linguagem têm dado especial atenção ao movimento decolonial. Importante perceber que segundo Walsh (2023, p. 6) "a colonialidade não exclui ou apaga de forma alguma as especificidades da colonização tal como foi construída e vivida".

Para tanto corroboramos com Walsh ao destacar que é preciso:

> [...] colocar em cena uma perspectiva crítica de interculturalidade, que se encontra vinculada a uma pedagogia e práxis orientadas ao questionamento, transformação, intervenção, ação e criação de condições radicalmente distintas de sociedade, humanidade, conhecimento e vida; projetos de interculturalidade, pedagogia e práxis que levam à decolonialidade (Walsh, 2009, p. 1)

Walsh (2007) nos propõe novas e outras formas de viver e pensar, diferenças com relação aos padrões impostos pelo sistema de dominação mundial atual, ainda (e de certa forma) regido pelo Norte Global. A autora nos traz o exemplo do Equador, com a Confederação de Nacionalidades Indígenas do Equador (CONAIE), que tem como ponto central a "interculturalidade". Esta não é apenas uma palavra perdida em uma nuvem de ideias europeias, mas um conceito, que mais significa e simboliza uma prática política outra, uma forma de resistência e (re)existência, um diálogo entre as plurinacionalidades andinas, diferentemente do projeto uninacional do Estado.

A análise da influência da colonialidade no contexto atual aborda como a democracia e o governo são moldados por perspectivas profundamente eurocêntricas. Essas projeções políticas, que buscam equiparar-se aos países europeus, precisam ser revisadas, uma vez que não consideram as diversas formas de identidade e subjetividade dos povos. Nesse sentido, uma abordagem intercultural de conhecimento, que transcende as fronteiras exclusivas dos povos indígenas, visa promover o diálogo e a construção de sociedades menos desiguais, mais pacíficas e menos polarizadas. Isso implica em uma reavaliação das práticas linguísticas e educacionais para garantir que elas apoiem a sustentabilidade linguística e cultural, em vez de contribuir para sua erosão, por exemplo, políticas educacionais que incluem a instrução em línguas indígenas podem

fortalecer a identidade cultural e a coesão comunitária. Além disso, iniciativas de documentação e revitalização linguística podem ajudar a preservar e transmitir conhecimentos tradicionais para as futuras gerações.

A perspectiva da sustentabilidade linguística como uma "ferramenta essencial para combater esses processos" enfatiza sua importância estratégica e ativa na preservação da diversidade cultural e linguística frente à crescente homogeneização global. Este conceito não apenas reconhece o valor intrínseco das línguas minoritárias e indígenas, mas também destaca a necessidade urgente de ações concretas para protegê-las e revitalizá-las.

> Estratégias de resistência e revitalização são essenciais para fortalecer a sustentabilidade linguística e cultural frente aos desafios da homogeneização global. Para combater eficazmente esses processos de homogeneização, é crucial adotar uma variedade de estratégias que fortaleçam a sustentabilidade linguística e cultural. Uma das abordagens mais importantes é a promoção de políticas de educação bilíngue. Programas educacionais que valorizam e ensinam tanto línguas minoritárias quanto línguas majoritárias são essenciais para garantir que as gerações futuras tenham acesso e fluência em suas línguas maternas, ao mesmo tempo que adquirem proficiência em línguas de maior prestígio social (Veronelli, 2016).

Para que a diversidade linguística prospere, é essencial promover ambientes onde múltiplas línguas possam coexistir de maneira harmoniosa e complementar. Isso implica o reconhecimento oficial das línguas minoritárias e indígenas em contextos legais e administrativos, garantindo seu uso em serviços públicos, documentos oficiais e na mídia. Incentivar a produção de conteúdos culturais e educacionais nessas línguas também é fundamental para ampliar seu alcance e relevância nas comunidades (Brito, 2013). Além disso, é necessário resistir conscientemente à erosão cultural imposta pela colonização e globalização. Isso envolve uma reflexão crítica

sobre as práticas educacionais e culturais que perpetuam a marginalização das línguas minoritárias. Valorizar e celebrar a diversidade linguística e cultural como um recurso precioso da humanidade é um passo fundamental para construir sociedades mais inclusivas e resilientes.

Os desafios e compromissos enfrentados na promoção da sustentabilidade linguística são diversos e exigem abordagens estratégicas e colaborativas para superá-los eficazmente. Apesar dos esforços crescentes em prol da sustentabilidade linguística, existem desafios significativos a serem enfrentados. A falta de recursos financeiros e humanos, a pressão econômica para adotar línguas de maior prestígio e a resistência política são obstáculos comuns na implementação de políticas eficazes de revitalização linguística.

A urgência é um conceito paradoxal que permeia diversas esferas da vida humana, incluindo a necessidade de realizar mudanças significativas. Por um lado, a urgência de realizar mudanças se manifesta como um chamado imperativo diante de desafios globais como as mudanças climáticas, a perda de biodiversidade, a desigualdade social e a crise de sustentabilidade linguística e cultural. Essas crises exigem ações imediatas e decisivas para mitigar impactos negativos, preservar recursos naturais e culturais, e garantir um futuro sustentável para as gerações futuras.

No entanto, há também uma urgência que trava a implementação dessas mudanças. Esta urgência pode ser caracterizada por uma resistência institucional, interesses econômicos poderosos, falta de vontade política ou até mesmo a inércia social diante de mudanças necessárias, mas desconfortáveis. A complexidade e a magnitude dos problemas enfrentados muitas vezes sobrecarregam os sistemas existentes, dificultando a adoção

de políticas e práticas que promovam uma mudança verdadeira e sustentável.

Portanto, enfrentar esses desafios requer não apenas reconhecer a urgência de agir, mas também abordar as barreiras que impedem a implementação de mudanças eficazes. Isso inclui criar alianças globais para compartilhar conhecimentos e recursos, promover a educação e a conscientização pública, incentivar a inovação tecnológica e desenvolver políticas inclusivas que considerem as necessidades das comunidades mais vulneráveis (Brito, 2013). A superação desses obstáculos exige um compromisso coletivo e uma visão compartilhada de um futuro sustentável, onde a urgência de realizar mudanças seja acompanhada pela capacidade de transformar essa urgência em ação efetiva e duradoura.

CONSIDERAÇÕES

A questão da sustentabilidade linguística e cultural é crucial em um mundo globalizado onde a homogeneização cultural e linguística se intensifica, muitas vezes em detrimento da diversidade e da riqueza das diferentes expressões culturais e linguísticas. A preservação dessas diversidades não se limita apenas à manutenção das línguas como meios de comunicação, mas abrange a proteção das identidades culturais e dos conhecimentos tradicionais que estão intrinsecamente ligados a essas línguas. No contexto brasileiro, observa-se claramente o fenômeno da massificação linguística, especialmente influenciada pela mídia de alcance nacional, como a televisão. Programas de grande audiência, como novelas, são notórios por sua linguagem padronizada, que muitas vezes busca uma dicção e variante que aparentem ser locais ou pertencerem a grupos específicos. Essa padronização é motivada pela necessidade de alcançar

um vasto público em um país diverso e geograficamente extenso, aumentando assim a acessibilidade e a identificação do público com os produtos audiovisuais.

No entanto, essa busca por uma linguagem "ideal" muitas vezes resulta em uma variante artificial que não reflete fielmente a diversidade linguística e cultural existente no Brasil. A linguagem padronizada frequentemente mistura elementos estereotipados de diferentes linguagens e sotaques, criando uma versão simplificada e uniformizada que pode apagar nuances culturais e autenticidades regionais. Isso não apenas limita a representação da diversidade linguística do país, mas também contribui para a erosão das diferenças culturais que são fundamentais para a identidade das comunidades locais.

Num mundo cada vez mais interconectado, o papel das línguas se torna mais valorizado, destacando a relevância da transferência linguística nos estudos de aquisição de línguas. A base dessa padronização muitas vezes é uma variante linguística considerada "ideal", associada a regiões de maior prestígio econômico e cultural, como as capitais. Essa variante é amplamente utilizada na mídia e na comunicação formal, criando um padrão que influencia não apenas o discurso público, mas também as percepções populares sobre o que constitui uma linguagem "correta" ou "adequada" (Brito, 2013, p. 68). Assim, a padronização não apenas molda novas variantes linguísticas, mas também influencia profundamente a percepção pública sobre a diversidade cultural e linguística do país.

A consequência direta desse processo é a marginalização e até mesmo o apagamento de variantes linguísticas "medianas" ou menos prestigiadas, que não se encaixam na norma estabelecida pela mídia e pelo poder econômico dominante. Essas variantes frequentemente carregam

consigo conhecimentos e sabedorias que não são formalmente registrados, mas que são fundamentais para a compreensão e a preservação das relações entre os humanos e o meio ambiente local.

Para combater esses efeitos negativos da homogeneização cultural e linguística, é crucial adotar abordagens proativas e multifacetadas. Isso inclui não apenas políticas que promovam a diversidade linguística e cultural, como a proteção legal das línguas minoritárias e indígenas, mas também iniciativas educacionais que valorizem e ensinem a diversidade linguística desde a infância. A documentação linguística, que envolve a coleta e preservação de línguas ameaçadas, é outra estratégia fundamental para garantir que essas línguas e seus conhecimentos associados não se percam com o tempo.

Além disso, a promoção de uma mídia mais diversa e inclusiva, que reflita e respeite a variedade linguística e cultural do país, pode contribuir significativamente para mitigar os efeitos da padronização impostos pela globalização. A decolonialidade, enquanto abordagem que valoriza e respeita modos de vida diversos, culturas e saberes enraizados em diferentes grupos sociais e regionais, também desempenha um papel fundamental na preservação da diversidade linguística e cultural. Respeitar e promover essas diferenças não apenas enriquece a tapeçaria cultural global, mas também fortalece as identidades locais e contribui para um mundo mais justo e inclusivo. Ao enfrentar o desafio da perda de diversidade linguística e cultural requer um compromisso coletivo e contínuo com a promoção de políticas e práticas que valorizem e protejam todas as formas de expressão linguística e cultural. Somente assim poderemos garantir que as futuras gerações possam desfrutar de um mundo verdadeiramente rico em suas múltiplas facetas linguísticas e culturais.

REFERÊNCIAS

BRITO, Kansas. A promoção da competência multilíngue na escola: encorajando possibilidades. Calidoscópio, v. 11, p. 63-69, 2013. Disponível em: https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2013.111.07. Acesso: 22 mai. 2024.

BOURDIEU, Pierre. A economia das trocas lingüísticas: o que falar quer dizer. São Paulo: Edusp, 1996, pp. 09-16.

CHAGAS, Carmen Elena. O papel social da Língua: o poder das variedades linguísticas. Revista Soletras, UEG, n.16, Julho, Dezembro, 2008.

FERREIRA, Dina Maria Martins Ferreira. Prefácio (2022). In: CAVALCANTE, Antonio Nilson Alves Linguagem e sustentabilidade [livro eletrônico]: um percurso interdisciplinar / Antonio Nilson Alves Cavalcante. Fortaleza, CE: Editora da UECE, 2023.

FERREIRINHA, I. M. N.; RAITZ, T. R. As relações de poder em Michel Foucault: reflexões teóricas. Revista de Administração Pública, v. 44, n. 2, p. 367–383, mar. 2010.

FOUCAULT, Michel. Microfísica do poder. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

FOUCAULT, Michel. Microfísica do poder. 23. ed. São Paulo: Graal, 2004

GROSFOGUEL, 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, jan. 2016.

KRENAK, Ailton. A vida não é útil. São Paulo: Companhia das Letras, 2020. Capa e projeto gráfico: Alceu Chiesorin Nunes. Revisão: Carmen T. S. Costa e Adriana Bairrada. Versão digital: Rafael Alt. ISBN 978-85-5451-795-3. 68p.

KRENAK, Ailton. (2022). Futuro ancestral. Companhia das Letras. Edição do Kindle.

KRENAK, Ailton. O colonialismo segue vivo na forma de pensar patrimônio dos brasileiros, diz Krenak. Latitude da Amazônia, 10 jun. 2022. Disponível em: https://www.amazonialatitude.com/2022/06/10/colonialismo-segue-vivo-na-forma-de-pensar-patrimonio-dos-brasileiros-diz-krenak/ Acesso: 8 dez. 2024.

NUNES, J. H. Constituição do cidadão brasileiro: discursividade da moral em relatos de viajantes e missionários. In: GUIMARÃES, E; ORLANDI, E. P. (Orgs.), Língua e Cidadania: o português no Brasil. Campinas, SP: Pontes, 1996. p.19-30.
OLIVEIRA, Elizabeth; LUCINI, Marizete. O Pensamento Decolonial: Conceitos para Pensar uma Prática de Pesquisa de Resistência. Boletim Historiar, [S. l.], v. 8, n. 01, 2021. Disponível em: https://periodicos.ufs.br/historiar/article/view/15456. Acesso: 27 mai. 2024.
ONO, Fabrício Tetsuya. (Multi)Letramentos Decoloniais Translíngues. E-book do Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Linguística Aplicada e Ensino de Línguas do Programa UFMS Digital. Agência de Educação Digital e a Distância da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 55 p, 2024.
VERONELLI, Gabriela A. Sobre la colonialidad del lenguaje. Universitas Humanística, Bogotá, n. 81, p. 33-58, jun. 2016. Disponível em Sobre la colonialidad del linguaje. Disponível em: https://doi.org/10.11144/Javeriana.uh81.scdl. Acesso: 29 mai. 2024.
VERONELLI, Gabriela A. Sobre la colonialidad del lenguaje. Universitas Humanística, Bogotá, n. 81, p. 33-58, jun. 2016. Disponível em: https://doi.org/10.11144/Javeriana.uh81.scdl. Acesso: 29 maio 2024.
WALSH, Catherine. Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento "otro" desde la diferencia colonial. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFOGUEL, R. (Comp.). El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores et al., 2007. p. 47-62.
WALSH, Catherine. Interculturalidad, Estado, Sociedad. Luchas (de)coloniales de nues - tra época. Quito: UASB/Abya Yala, 2009.
WALSH, Catherine. Rising up, living on: re-existences, sowings, and decolonial. Duke University Press, 2023.


INSTITUTO DERING
EDUCACIONAL

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS SOB UMA PERSPECTIVA DECOLONIAL

Gustavo Henrique Gandra

INTRODUÇÃO

Os direitos humanos, enquanto princípios universais, tem como objetivo garantir a dignidade, a liberdade e a igualdade para todos os sujeitos. No entanto, essa visão, embora amplamente conhecida, é um dos pontos centrais para discussões geopolíticas e culturais quando se aborda questões sobrea justiça social e a proteção de minorias, principalmente no que se refere ao direito à educação.

Diante disso, o que se percebe, de modo geral, é que a maneira como os direitos humanos são e estão concebidos em sociedade, ainda carecem de maior debate, disseminação e compreensão, visto, principalmente, os contextos de desigualdade histórica e estrutural que ainda permanecem na sociedade

Neste contexto, a Educação em Direitos Humanos (EDH) surge como um elemento não apenas necessário como também fundamental para a promoção dessa garantia, sendo uma importante ferramenta na/para a formação de sujeitos críticos frente às mazelas sociais e históricas.

Entretanto, a discussão sobre como a EDH pode se articular com a educação ainda recai em uma visão homogênea e autoritária, o que acaba por desconsiderar sujeitos, conhecimentos e processos evolutivos de sujeitos, como um todo.

Diante disso, é que se propõe aqui pensar a Educação em Direitos Humanos a partir de uma perspectiva decolonial. Isso ocorre, pois, a partir desse pensamento, é possível problematizar e propor caminhos outros na

promoção e disseminação de saberes e práticas que visem maior criticidade e conhecimento do sujeito sobre seu espaço, saberes e sociedade.

Ao questionar a imposição de uma universalidade e da falsa neutralidade dos conhecimentos, que partem quase sempre de uma visão excludente e do dominante, a perspectiva decolonial pressupõe a problematização de paradigmas elitizados e práticas educativas que pouco dialogam com as necessidades dos sujeitos.

Toma-se, nesse estudo, a educação como um conceito amplo e de formação humanas, não a reduzindo ao conceito de escolarização em si, visto que essa posição de atribuir os dois termos como sinônimo seria diminuir a questão que se propõe na relação do conceito com os direitos humanos.

Assim, essa perspectiva mostra a necessidade de reconhecer e também valorizar as experiências, bem como as cosmovisões e os saberes de sujeitos que, ao longo da história, foram marginalizados.

Desse modo, promove-se, neste estudo, uma proposta reflexiva de uma educação que não apenas ensine sobre os direitos humanos, mas que também incite a busca por uma verdadeira transformação nas estruturas de poder que perpassam a promoção do conhecimento.

Neste contexto, o presente estudo objetivou explorar a interseção entre educação e Educação em Direitos Humanos a partir de uma perspectiva decolonial, tendo como proposta ser um ensaio crítico e problematizador, e não uma visão fechada e limitante das possibilidades que o tema nos coloca a refletir.

REPENSANDO A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS A PARTIR DE UMA PERSPECTIVA DECOLONIAL

A Educação em Direitos Humanos (EDH) se propõe a propagar e assegurar os valores fundamentais dos Direitos Humanos e, ao mesmo tempo, tem como objetivo formar indivíduos que estejam aptos a se reconhecer enquanto sujeitos de direitos para que possa defendê-los e promovê-los para si e para o outro. Compreende-se aqui que "os direitos humanos são direitos que garantem às pessoas sujeitas à jurisdição de um dado Estado meios de reivindicação de seus direitos, para além do plano interno, nas instâncias internacionais de proteção." (Mazzuoli, 2021, p. 22).

Assim, nota-se que o Estado, enquanto signatário, conforme tratados internacionais de direitos humanos, tem a obrigação de cumprir tais direitos e assegurar os recursos necessários para uma vida digna dos sujeitos. Diante disso, entende-se que os Direitos Humanos abrangem um conjunto de normas e que são reconhecidos historicamente, fundamentados na dignidade humana do indivíduo, na liberdade, na diversidade de conhecimentos e que são assegurados por um Estado democrático.

Em relação à Educação em Direitos Humanos (EDH) retomamos os estudos de Silva e Tavares:

> Educar em direitos humanos potencializa nas pessoas o respeito ao ser humano e à sua dignidade, os valores democráticos, a tolerância e a convivência dentro das regras do estado de direito, sendo capaz de contribuir para que as pessoas assumam o papel de protagonistas de sua história, conscientes de suas responsabilidades sociais, políticas, culturais e artífices das transformações necessárias a cada realidade. (Silva e Tavares, 2013, p. 4)

Observado esse posicionamento, a EDH tem como princípio fortalecer o respeito à dignidade humana, aos valores democráticos e à convivência, promovendo maior conscientização das responsabilidades que os sujeitos têm em seus contextos. Destaca-se, no entanto, que é preciso compreender os Direitos Humanos com a Matriz Colonial de Poder (MCP). Tem-se que:

> [...] a matriz colonial é construída e opera sobre uma série de nós histórico-estruturais heterogêneos, ligados pela "/" (barra) que divide e une a modernidade/colonialidade, as leis imperiais/ regras coloniais e o centro/as periferias, que são as consequências do pensamento linear global no fundamento do mundo moderno/colonial. A sua legitimidade é ancorada nos princípios de conhecimentos diversos, assim como no aparato da enunciação, que consiste em categorias de pensamento, atores sociais e instituições sustentados pela continuidade da educação. (Mignolo, 2017, p. 10)

Logo, dialogar esse conceito de Direitos Humanos com a Matriz Colonial de Poder (MCP) é preciso, visto que compreendemos que ela acaba por não cumprir sua função. Assim, "Se considerarmos que a MCP, enquanto dominadora dos saberes e corpos, não apenas subverte os sujeitos, notamos que ela enquadra (e não deveria) a EDH em uma lógica dominante da dita sociedade fechada (Gandra e Dering, 2023, p. 97).

Portanto, a abordagem predominante em muitos sistemas educacionais relacionado aos Direitos Humanos, que também é uma visão no Brasil, tem sido influenciada por uma visão reducionista e excludente, que homogeneíza e, por assim ser, acaba por desconsiderar as realidades locais e especificidades culturais dos mais diferentes grupos sociais,

principalmente quando estão em processos de aprendizagens, sejam formais ou não.

Essa perspectiva reducionista e limitante promove, em muitos casos, o inverso do que se pretende, sendo, portanto, um risco grave a EDH, uma vez que ela reproduz formas de dominação e de exclusão ao negligenciar as crenças, culturas e tradições dos sujeitos em prol de saberes e de epistemologias impositivas e dominantes. Candau (2008) nos alerta que a EDH está intrinsecamente relacionada à visão político-filosófica dos sujeitos de uma sociedade, bem como daqueles que concebem tal direito, bem como reflete contextos sociais e históricos de uma dada sociedade.

É nesse sentido que, não podemos pensar apenas em uma EDH, mas sim em uma Educação Crítica em Direitos Humanos (ECDH). Tomando como base os princípios os quais defendo uma ECDH, parto da ideia de que pensar em Educação em Direitos Humanos deve ir além da reprodução de normativas ou regras, mas sim promover uma abordagem dialógica e crítica que busque ampliar a garantia para a própria compreensão desta garantia (Gandra e Dering, 2023).

Diante disso, a ECDH não pode ser reduzida à simples sistematização de legislações, por exemplo, uma vez que isso não garantiria a efetividade dos Direitos Humanos. Em vez disso, a ECDH deve estimular a reflexão crítica do sujeito, contribuindo para a consolidação desses direitos na prática social.

Frente a isso, a Educação Crítica em Direitos Humanos amplia o conceito de EDH ao dialogar, em seu cerne, a perspectiva decolonial. Assim, para além de promover uma visão sobre a importância dos Direitos Humanos, o sujeito é colocado em um lugar de desestabilizar o paradigma inicial ao questionar as razões que o levam aos direitos e que, por essas

razões, seus direitos e os direitos do outro e da sociedade merecem maior atenção e garantia. Assim, pode-se compreender que um dos principais objetivos da ECDH se centra em romper com a hegemonia eurocêntrica em se pensar Direitos Humanos para se chegar ao ponto de que uma aprendizagem crítica é que permitirá ao sujeito garantir seus direitos fundamentais.

Pela ECDH, não se fala apenas em garantia de um conjunto de normas, mas compreender como esses direitos são campos de lutas sociais, culturais, históricas e políticas, isto é, um conjunto de normas em que o campo da disputa envolve conhecer o sujeito que está em condições de desigualdades perante a outros que detém o poder. Isso se torna necessário, visto que a entende-se que há ainda uma colonialidade do ser, no que se refere à educação, que controla com olhos a invisibilizar e marginalizar corpos, ao mesmo tempo que diminui e desconsidera saberes pela proposta de supremacia de conhecimentos em detrimento de outros (Dering, 2024)

A Educação em Direitos Humanos deve, portanto, ser vista como uma ferramenta de transformação social, capaz de questionar as estruturas de dominação e contribuir para a construção de um mundo mais justo e igualitário, respeitando as particularidades de diferentes culturas e identidades. Por isso, traz a perspectiva decolonial neste diálogo, pois:

> Portanto, nessa perspectiva, o projeto da decolonialidade se diferencia de tantos outros por propor não uma solução, mas uma proposta que dialoga, que comunica, que se relaciona com outras existentes, não as excluindo, tampouco as aceitando como únicas. Não se trata, aqui, de uma solução e sim de uma problematização crítica-reflexiva que promove um pensamento que atravessa as bordas do pensamento hegemônico, isto é,

> uma rasura na concepção de modernidade/colonialidade que ainda legitima saberes em detrimento de outros; que autentica corpos em inferiorização a outros; que valida vozes em omissão a outras. (Dering, 2024, p. 80)

Nesse sentido, é fundamental que a Educação em Direitos Humanos se distancie da visão salvacionista e assuma uma postura crítica e reflexiva sobre os direitos adquiridos, a se manter e ainda a se garantir, passando pela compreensão de um processo de diálogo intercultural em que diferentes sujeitos, com suas histórias e saberes, possam promover igualdades e equidades.

A partir de uma perspectiva decolonial, a ECDH não se limita a transmitir um conjunto de conteúdos, mas sim propor um espaço de questionamento e pensamento crítico, em que haja um incentivo para se olhar para as culturas, histórias e sociedades por meio de múltiplas visões para se combater as violências e violações que fizeram e fazem parte da história da humanidade.

Dentro desse contexto, a Educação Crítica em Direitos Humanos se preocupa em fortalecer saberes e práticas dos sujeitos que, ao longo da história, foram silenciados, violentados e marginalizados pela lógica colonial. Assim, ao reconhecer essas práticas, pode-se assegurar uma educação que seja um espaço de diálogo e valorização das diferenças, por meio da pluralidade e respeito aos sujeitos e seus saberes.

CONSIDERAÇÕES

A Educação Crítica em Direitos Humanos nos permite perceber como as relações de dominação ainda perpetuam e mantém estruturas de poder que promovem os diferentes tipos de desigualdades sociais e culturais. Ao

reconhecer que os Direitos Humanos não são uma realidade universal, mas sim um campo de luta marcado por diferentes perspectivas históricas, é possível ampliar as discussões para se pensar em uma educação que vá além de uma visão reducionista ou salvacionista.

A Educação Crítica em Direitos Humanos, ancorada pela perspectiva decolonial, não se limita à reprodução de normas e regras, uma vez que busca fomentar a compreensão dos Direitos Humanos e a necessidade de sujeitos mais engajados e cientes de sua realidade.

Reconhecer que os sujeitos são agentes ativos na luta por seus direitos é também fortalecer uma visão crítica acerca do pensamento para uma educação libertadora, uma vez que a reflexão crítica sobre as relações de poder possibilita ampliar a visão social que esses sujeitos têm de si, do outro e da sociedade em que vive.

Assim, a Educação Crítica em Direitos Humanos torna-se uma importante prática que deve se tornar em ação educativa para a luta por justiça social e cidadania.

REFERÊNCIAS

DERING, Renato. Letramento escolarizado e de perspectiva decolonial. Instituto Dering Educacional: Goiânia, 2024.

GANDRA, Gustavo Henrique; DERING, Renato de Oliveira. Educação crítica em direitos humanos e sua intersecção com as normativas da BNCC: uma visão decolonial. In. DERING, Renato de Oliveira (org). Decolonialidade em interfaces. Instituto Dering Educacional: Goiânia, 2023.

MAZZUOLI, Valério de Oliveira. Curso de Direitos Humanos. ed. 8. Rio de Janeiro: Forense; Método, 2021.

MIGNOLO, Walter D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. Trad. Marco Oliveira. Revista Brasileira de Ciências Sociais. v. 32, n. 94, 2017, p. 1-18. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v32n94/0102-6909-rbcsoc-3294022017.pdf Acesso: 02 jan 2025.

SILVA, Aida Maria Monteiro; TAVARES, Celma. Educação em direitos humanos no Brasil: contexto, processo de desenvolvimento, conquistas e limites. Educação (Porto Alegre, impresso), v. 36, n. 1, p. 50-58, jan./abr. 2013.


INSTITUTO DERING
EDUCACIONAL

ÍNDICE REMISSIVO

Aprendizagem: 39, 41, 43, 44, 55, 59, 74, 75, 93, 94, 97, 102, 107, 108, 121, 122, 124, 126, 128, 130, 132, 134, 135, 180.
Base Nacional Comum Curricular: 38, 40, 92, 108, 120.
Colonialidade(s): 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 42, 43, 47, 48, 56, 57, 69, 70, 71, 72, 73, 83, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 119, 120, 122, 124, 125, 126, 129, 132, 133, 134, 135, 141, 142, 148, 149, 165, 166, 178, 180,
Colonização: 39, 66, 68, 70, 71, 82, 83, 105, 106, 110, 115, 127, 134, 141, 147, 155, 156, 159, 162, 165, 166, 168,
Cultura Africana: 115, 119, 129.
Decolonial(is): 28, 39, 41, 56, 57, 69, 71, 72, 73, 83, 97, 113, 117, 119, 120, 122, 131, 132, 135, 144, 157, 176, 180,
Decolonialidade(s): 14, 17, 27, 28, 32, 33, 40, 42, 45, 46, 47, 49, 56, 57, 59, 60, 69, 72, 83, 103, 113, 115, 119, 120, 129, 132, 133, 135, 139, 141, 142, 143, 144, 146, 150, 155, 157, 158, 159, 163, 164, 165, 166, 171, 180.
De(s)colonização: 31, 32, 34, 35, 39, 41, 44, 45, 46, 47, 48, 56, 69, 97, 102, 119, 128, 130, 157.
Desigualdade(s):20, 28, 44, 68, 91, 124, 131, 132, 139, 140, 143, 144, 145, 146, 147, 149, 150, 151, 155, 168, 175, 180, 181.
Direitos Humanos: 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182.
Emancipação: 32, 34, 35, 40, 43, 143, 148, 157.
Emancipatório(a): 31, 36, 40, 47, 48, 143, 151.
Identidade(s): 17, 39, 47, 56, 65, 69, 73, 74, 75, 76, 79, 91, 98, 128, 129, 130, 131, 158, 159, 161, 162, 163, 166, 167, 169, 170, 171, 180.
Práticas(a) Pedagógica(s): 32, 34, 35, 38, 39, 45, 46, 48, 63, 98, 108, 143, 144.
Racismo(s): 14, 15, 18, 22, 24, 29, 68, 70, 75, 116, 140, 141, 142, 146, 147, 148, 149, 151, 159.
Resistência(s): 13, 25, 28, 40, 83, 99, 110, 113, 115, 116, 119, 135, 141, 148, 155, 157, 159, 166, 167, 168.
Sequência Didática (SD): 91, 92, 94, 95, 96, 102, 103.


INSTITUTO DERING
EDUCACIONAL

SOBRE O ORGANIZADOR

GUSTAVO HENRIQUE GANDRA



Gustavo Henrique Gandra é bacharel em Direito pelo Centro Universitário de Goiás (UNIGOIÁS) e Especialista em Direito Constitucional pela Faculdade Focus. Seu percurso na área da decolonialidade começou na graduação, a partir do grupo de estudos "Estudos decoloniais da linguagem, educação e do direito: letramentos e práticas interculturais" realizou pesquisa de iniciação científica com o viés entre direito humanos, educação e decolonialidade. Entre as produções do autor, tem-se os artigos científicos: "Análise da concepção de Direitos Humanos na BNCC em uma perspectiva decolonial" (Publicação pela Revista Leia Escola – Universidade Federal de Campina Grande), "Uma discussão decolonial entre educação e direito no processo de escolarização" (Revue d'études décoloniales – França); e os capítulos: "Educação crítica em direitos humanos e sua intersecção com as normativas da BNCC: uma visão decolonial" (Editora Instituto Dering Educacional), "Direito à educação: história, legislação e promoção do conhecimento" (Editora CRV) e "Impactos legais da BNCC nos currículos escolares: reflexões basilares sobre a formação educacional do jovem brasileiro" (Pedro & João Editores). Além disso, apresentou trabalhos em eventos nacionais e internacionais na relação entre linguagem e direitos humanos.

gustavo.h.gandra@gmail.com | Lattes | Orcid

SOBRE OS AUTORES

Ana Carolina Morais de Souza
Graduanda em Letras Habilitação Português-Espanhol pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Participa do Grupo de Estudo e Pesquisa Interinstitucional: Crítica feminista e autoria feminina: cultura, memória e identidade.
Lattes | Orcid | anacarolinamoraissouza@gmail.com

Cássia Mara Amorim Marques
Doutoranda em Estudos de Linguagens (CEFET-MG). Mestre em Estudos de Linguagens (CEFET-MG). Licenciada em Letras – Inglês pela Universidade Federal de São João del Rei (UFSJ). Grupo de pesquisa que participa: DIPAC - DINÂMICA INTERACIONAL PEDAGÓGICA ADAPTATIVA COMPLEXA
Lattes | Orcid | cassia.amorim.j@gmail.com

Caroline de Castro Duarte Moura Flores
Especialista Linguística Aplicada pela Universidade Federal de Goiás (UFG), onde também possui Licenciatura em Letras – Espanhol. Participa do Projeto de Extensão "Traduzindo coletivamente a voz feminina: a narrativa espanhola contemporânea" e dos grupos de estudo "Mediação Pedagógica e Afetividade" e "Práticas de Tradução no par linguístico Português-Espanhol".
Lattes | Orcid | fcastrocaroline@gmail.com

Débora Moreira Vitorino
Pedagoga formada pelo Centro Universitário de Goiás (UNIGOIÁS). É professora na educação básica de ensino da rede particular na cidade de Goiânia – GO, atuando nos anos iniciais do Ensino Fundamental.
Lattes | Orcid | deboramvitorino@yahoo.com

Fábio dos Santos Coradini
Doutorando (2023) e Mestre (2022) em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc) pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Pós-graduado em Psicopedagogia Institucional pelo Centro Universitário Augusto Motta (2011); Planejamento, Implementação e Gestão em Educação a Distância pela Universidade Federal Fluminense (2015); Design Instrucional para EaD Virtual pela Universidade Federal de Itajubá (2015), Mídias na Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora (2018) e Tecnologia, Formação de Professores e Sociedade pela Universidade Federal de Itajubá (2018). Graduado em Pedagogia pelo Centro Universitário Augusto Motta (2009). Pesquisador do Grupo de Pesquisa Docência e Cibercultura (GPDOC) da UFRRJ e do Grupo de Pesquisa Texto Livre do Laboratório SEMIOTEC da Faculdade de Letras da UFMG.
Lattes | Orcid | fabiocoradinic@gmail.com

Filipe Emanuel da Silva Henriques
Mestrando em Estudos de Linguagens (CEFET-MG), Especialista em Ensino de Leitura e Produção Textual pela FacuMinas e Licenciado em Letras-Português pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).
Lattes | Orcid | filipeemanuel2001@gmail.com

Lucenir da Silva Frazão
Doutorando em Educação Científica e Tecnológica na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Mestre em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e Licenciado em Química pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Professor efetivo da rede estadual do Amazonas. Participa do Grupo de pesquisa: Núcleo de Educação em Química (NEQ)
Lattes | Orcid | niko.frazao@gmail.com

Ludimila Stival Cardoso
Doutora em História e Mestra em Comunicação pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Graduação em Relações Internacionais pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-Goiás).
Lattes | Orcid | luluscmo.lsc@gmail.com

Paulo Henrique Pressotto
Doutor em Letras (Estudos de Literatura/Literatura Comparada) pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Mestre em Letras pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp) e Graduado em Letras - Português/ Francês / Espanhol também pela Unesp. É membro do CEPEGRE - Centro de Estudos, Pesquisa e Extensão em Educação, Gênero, Raça e Etnia da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS); também é membro do Grupo de Estudo e Pesquisa Interinstitucional: Crítica feminista e autoria feminina: cultura, memória e identidade.
Lattes | Orcid | paulopressotto@gmail.com

Sara Guiliana Gonzales Belaonia
Doutora e Mestra em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás (UFG), instituição onde também se licenciou em Letras Português / Francês. Professora Associada da Faculdade de Letras da UFG e atua desde 1994 na formação de professores de língua espanhola. Integra a Rede de Estudos Ibéricos e Ibero-americanos (REIA) e tem como áreas de interesse acadêmico o Ensino de Línguas Estrangeiras, a Formação Crítico-Reflexiva de Professores, a Aprendizagem Telecolaborativa e a Pedagogia de Projetos Educativos.
Lattes | Orcid | sarab@ufg.br

Silvane Aparecida Gomes
Doutora em Estudos Linguísticos pelo PosLin – Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG onde recebeu o prêmio de melhor tese do programa (2024). Mestra em Estudos de Linguagens no Posling – pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG, onde cursou a especialização em Linguagem e Tecnologia. É licenciada em Letras com habilitação em Língua Portuguesa, Língua Espanhola e suas Literaturas, pelo Centro Universitário de Belo Horizonte – UNI-BH. Pesquisadora dos Grupos de Pesquisas CNPq em Linguagem e Tecnologia – Infortec – CEFET-MG; do Grupo de Pesquisa Formação de Professores em Línguas e Literatura - FORPROLL – UFVJM e do Grupo de Pesquisa Texto Livre do Laboratório SEMIOTEC e Grupo de Pesquisa em Estudos Semióticos de Minas Gerais – GESMIG ambos da Faculdade de Letras da UFMG.
Lattes | Orcid | silvanenet@gmail.com

Vanusa Batista de Oliveira
Doutoranda e Mestra em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-Goiás), Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Goiás (UEG). Professora da Rede Estadual de Educação de Goiás (SEDUC) desde 1999, onde atua no Atendimento Educacional Especializado (AEE). É Especialista em Planejamento Educacional pela UNIVERSO e Metodologia do Ensino Fundamental pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Dedica-se a pesquisas sobre Teoria Histórico-Cultural e Ensino Desenvolvimental. Participa dos grupos de pesquisa: NEPEM/IFG - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás; e GPTEPP - Teorias da Educação e Processos Pedagógicos – PUC-GO.
Lattes | Orcid | vanusa_vitor@hotmail.com

Vitor Savio de Araujo
Doutorando em Ciências da Educação pela Facultad Interamericana de Ciencias Sociales (Paraguai), Mestre em Língua, Literatura e Interculturalidade pela Universidade Estadual de Goiás (UEG) e Graduado em Letras pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-Goiás) e Pedagogia pela Uninter. É professor universitário no Centro Universitário de Goiás (UNIGOIÁS) e Professor efetivo da Secretaria de Estado de Educação de Goiás (Seduc-GO), com experiência em formação docente e gestão educacional. Participa dos Grupos de Pesquisa: GEFOPLE - Grupo de pesquisa em formação de professores/as de línguas. UEG/Inhumas, GO; e NEPEM/IFG - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás.
Lattes | Orcid | vitorsavio@gmail.com

Waldimiro Maximino Tavares César
Mestre em Letras (Estudos Literários) pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Especialista em Docência para a Educação Profissional Tecnológica (EPT) pelo Instituto Federal do Espírito Santo (IFES) e Graduado em Letras - Língua Portuguesa e Literaturas pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Participa do Grupo de pesquisa de estudos feministas aplicados à literatura, composto por discentes do Mestrado em Letras (Estudos Literários) do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM).
Lattes | Orcid | waldimiro.cesar@prof.am.gov.br

FOMENTO PARA A PUBLICAÇÃO DO LIVRO

Este livro é fruto da iniciativa do **Instituto Dering Educacional** em prol do desenvolvimento e fomento das ciências e pesquisa nas áreas de humanidades, linguagens, ciências sociais e artes. Ressalta-se que o Instituto Dering Educacional **assumiu integralmente os custos de produção deste livro**, proporcionando aos autores a oportunidade de contribuir para o conhecimento acadêmico sem qualquer ônus financeiro.

O projeto editorial do livro representa o compromisso do Instituto com a disseminação e propagação do conhecimento científico, bem como o estímulo à produção acadêmica, visando enriquecer o debate intelectual e promover avanços significativos nesses campos do saber. O **Instituto Dering Educacional acredita que investir no potencial dos pesquisadores**, independente de sua titulação ou vinculação acadêmica, **é fundamental para o desenvolvimento da sociedade** como um todo, pois se torna uma forma de democratizar o saber produzido por diferentes pessoas em distintos espaços.

O **Instituto Dering Educacional** agradece o organizador, pela iniciativa e parceria, e aos autores que trouxeram significativas contribuições sobre a temática proposta neste e-book, enriquecendo a discussão crítica na relação entre sociedade, cultura e educação por meio de uma perspectiva decolonial e suas proposições críticas

Desejamos que este livro seja um instrumento para a promoção do diálogo, da criticidade e, claro, do avanço científico nos **pensamentos e reflexões nas áreas de humanidades, linguagens, ciências sociais e artes**. O intuito é que essa e outras obras como essa beneficiem estudantes, pesquisadores, profissionais dessas áreas do conhecimento e todos aqueles interessados no aprofundamento dos temas aqui propostos.

INSTITUTO DERING EDUCACIONAL
editora

INSTITUTO DERING EDUCACIONAL

O **Instituto Dering** é um espaço que traz formas de **aprender e dialogar** com os conhecimentos de diversas formas. Em meio à forma como todos e todas **viveram, vivenciaram e vivem a educação**, o Instituto Dering se coloca como uma forma dinâmica de **pensar a educação**. Pensando nessas diversas realidades, é que oferecemos cursos, eventos, palestras, consultorias e formação na área educacional, com foco nas humanidades, linguagens e artes. Pela abrangência dos nossos cursos e serviços, eles são direcionados tanto para estudantes (em qualquer nível da educação) até profissionais e instituição na área da educação.

Quanto às **publicações**, o **Instituto Dering** também tem como intuito publicizar as pesquisas acadêmicas nas áreas de **Ciências Humanas, Sociais, Linguagens e Artes**. Entendemos que as discussões produzidas podem e devem ter um **espaço de circulação**, sendo sua validação ou contestação feita não apenas por um seleto grupo, mas por aqueles que busquem a leitura desses textos e possa utilizá-los para **promover e potencializar diálogos entre os conhecimentos**.

Convidamos todos a conhecerem e colaborarem com nossas propostas. Em nosso site há informações sobre nossos propósitos e nossos serviços. Aguardamos vocês para manter essa conversa aberta, saudável e de cumplicidade.

INSTITUTO DERING
EDUCACIONAL


INSTITUTO DERING
EDUCACIONAL

COLEÇÃO ESTUDOS LIVRES

A COLEÇÃO ESTUDOS LIVRES TEM COMO OBJETIVO VIABILIZAR PUBLICAÇÕES ACADÊMICAS REALIZADAS POR PESQUISADORES, CONTEMPLANDO A ORGANIZAÇÃO DE ESTUDOS NAS ÁREAS DE CIÊNCIAS HUMANAS, SOCIAIS, LINGUAGENS E ARTES.

O INSTITUTO DERING TEM COMO INTUITO PUBLICIZAR AS PESQUISAS ACADÊMICAS NAS ÁREAS DE CIÊNCIAS HUMANAS, SOCIAIS, LINGUAGENS E ARTES. ENTENDEMOS QUE AS DISCUSSÕES PRODUZIDAS PODEM E DEVEM TER UM ESPAÇO DE CIRCULAÇÃO, SENDO SUA VALIDAÇÃO OU CONTESTAÇÃO FEITA NÃO APENAS POR UM SELETO GRUPO, MAS POR AQUELES QUE BUSQUEM A LEITURA DESSES TEXTOS E POSSA UTILIZÁ-LOS PARA PROMOVER E POTENCIALIZAR DIÁLOGOS ENTRE OS CONHECIMENTOS.

INSTITUTO DERING EDUCACIONAL

INSTITUTO DERING