

COLÉGIO PEDRO II

Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura

Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica

Telma Almeida da Silva

**CULTURAS E HISTÓRIAS DOS POVOS
INDÍGENAS NO ENSINO DE ESPANHOL:
O Uso das Frestas para uma Educação Decolonial**

Rio de Janeiro
2023



Telma Almeida da Silva

**CULTURAS E HISTÓRIAS DOS POVOS
INDÍGENAS NO ENSINO DE ESPANHOL:
O Uso das Frestas para uma Educação Decolonial**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Práticas de Educação Básica.

Orientador: Professor Dr. Rogério Mendes de Lima

Rio de Janeiro
2023

COLÉGIO PEDRO II

PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA

BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER

CATALOGAÇÃO NA FONTE

S586 Silva, Telma Almeida da

Culturas e histórias dos povos indígenas no ensino de espanhol : o uso das frestas para uma educação decolonial / Telma Almeida da Silva. - Rio de Janeiro, 2023.

100 f.

Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura.

Orientador: Rogério Mendes de Lima.

1. Língua espanhola - Estudo e ensino. 2. Povos indígenas – Brasil - História - Estudo e ensino. 3. Racismo. 4. Educação decolonial. 5. Epistemologia. I. Lima, Rogério Mendes de. II. Colégio Pedro II. III. Título.

CDD 460.7

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB7 5692.

Telma Almeida da Silva

**CULTURAS E HISTÓRIAS DOS POVOS
INDÍGENAS NO ENSINO DE ESPANHOL:
O Uso das Frestas para uma Educação Decolonial**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Práticas de Educação Básica.

Aprovado em: 21/03/2023.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Rogerio Mendes de Lima (Orientador)
MPPEB - CPII

Prof. Dr. Jorge Luiz Marques de Moraes
MPPEB - CPII

Prof.^a Dra. Carmem Vera Nunes Spotti
UERR

Prof. Dr. José Ricardo Dordron de Pinho
MPPEB - CPII

Prof. Dr. Otair Fernandes Oliveira Fernandes
UFRRJ

Rio de Janeiro
2023

AGRADECIMENTOS

A minha mãe por ter me ensinado o valor da educação, por me mostrar que ainda que seja difícil devemos insistir e que ser mulher é sinônimo de força e ousadia. Meu eterno amor.

Ao meu pai quem me expôs ao contato com língua estrangeira pela primeira vez.

Aos meus familiares por compreenderem minha ausência em momentos que seriam só nossos.

Aos profissionais da Escola Municipal Cleusa Forte de Pinho Jordão que me motivaram a seguir na vida acadêmica e me fazem acreditar que a educação pública de qualidade é possível.

Ao meu orientador quem com sua calma me abrandava das angústias e incertezas de uma mestranda e por ter me ensinado muito.

Aos meus professores por se reinventarem em meio ao ensino remoto e pela empatia, em especial à professora Kátia quem me acalentou com apenas uma pergunta e me fez não desistir.

Aos meus queridos colegas de turma pelas trocas e ajudas mútuas apesar da pandemia nos impor o distanciamento e as aulas remotas.

Aos professores de Espanhol em Angra dos Reis que aceitaram o desafio e fizeram do Produto um material de combate ao racismo epistêmico.

A Deus que me conforta e me mostra o quanto sou cuidada por Ele.

RESUMO

SILVA, Telma Almeida da. **Culturas e histórias dos povos indígenas no ensino de espanhol: O uso das frestas para uma educação decolonial.** 2023. Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Rio de Janeiro, 2023.

O ensino de Espanhol como língua estrangeira na escola deve transpor os limites do ensino pautado na estrutura da colonialidade e dedicar-se à educação que vise a presença das diversidades dos povos subjugados pelo racismo epistêmico. Para isso, este estudo está pautado na pesquisa-ação crítica e considera o questionamento dos participantes a fim de problematizar o apagamento dos povos originários como também de propor intervenções pedagógicas coletivas. Para tanto, a pesquisa teve como partícipes um grupo de professores de Espanhol do município de Angra dos Reis e buscou atender a obrigatoriedade da lei 11.645/2008 e as orientações do Parecer CNE/CEB nº 14/2015 por meio de práticas pedagógicas decoloniais. A participação dos professores ocorreu primeiramente com respostas a um questionário sobre perfil pessoal, profissional e acadêmico e de uma Roda de Conversa. Por conseguinte, através de intervenções no Produto Educacional que se materializou por meio de um Caderno de Atividades com nove contos cujo critério para seleção foi ser de autoria indígena individual ou coletiva, pertencente a um país de língua espanhola e de temática que envolvesse a origem ou a criação. O Produto Educacional apresenta as etapas de pré-leitura, leitura e pós leitura para tratar as especificidades do texto literário e as cosmovisões dos povos representados. Devido à necessidade de reflexão crítica sobre o apagamento das produções dos povos indígenas na construção da sociedade hispanoamericana, este estudo busca resgatar o protagonismo dos autóctones na formação histórica e cultural da América Latina. Nessa perspectiva, a pesquisa preza pela interculturalidade crítica e pela pedagogia decolonial para que os professores de Espanhol tenham, a partir de suas realidades, um ponto de partida para combater o racismo em suas múltiplas manifestações.

Palavras-chave: decolonialidade; ensino de espanhol; racismo epistêmico; povos indígenas.

ABSTRACT

SILVA, Telma Almeida da. **Cultures and histories of indigenous peoples in the teaching of Spanish: the use of gaps for a decolonial education.** 2023. Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Rio de Janeiro, 2023.

The teaching of Spanish as a foreign language at schools must cross the teaching limits based on the coloniality structure and instead of that, dedicate itself on an education which seeks the diversity of the subjugated people by the epistemic racism. In this regard, this study is guided in a critical action – research and it considers the participants questioning to discuss not only the native people erasure but to offer collective pedagogical interactions as well. To do so, the research has had a group of Spanish teachers from the city of Angra dos Reis as participants and it followed all the points of the law 11.645/2008 and all the guidelines of Parecer CNE/CEB number 14/2015 through decolonialized pedagogical practices. The teacher's participation firstly occurred by answering a survey about their personal, professional, and academic profiles and taking part of a talking circle. After that, through interventions in the Educational Product that happened through a nine – tale - Activity Notebook which the selection criterion was having a collective or individual indigenous authorship from a Spanish speaking country and using the creation or origin as the theme. The Educational Product presents pre-reading steps, reading and post reading to work the literary texts traits and the represented people worldview. Due to the critical reflection necessity about the erasure of the indigenous people productions in the constructions of a Hispanic American society, this study aims to rescue the prominent role of the natives in the historical and cultural foundation in Latin America. In this perspective, the research attends to the critical interculturality and to the decolonial pedagogy to Spanish teachers have, as of their realities, a bottom line to face racism in its multiple manifestations.

Keywords: decoloniality; teaching Spanish; epistemic racism; indigenous peoples.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Doc.....	53
Figura 2 – Eixo comum.....	54
Figura 3 – Identificação racial.....	62
Figura 4 – Regência de turma	63
Figura 5 – Estudos acadêmicos.....	64
Figura 6 – Sobre a legislação	65
Figura 7 – Sobre o Parecer	66
Figura 8 – Formação etnico-racial	67
Figura 9 – Ações pedagógicas	68
Figura 10 – Currículo escolar	69
Figura 11 – Temática etnico-racial e ações pedagógicas	70
Figura 12 – Currículo escolar e cultura afro-brasileira	70

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	9
a) O Espanhol na minha formação acadêmica e profissional.....	9
b) Caminho para a Decolonialidade.....	10
c) As Adversidades Durante a Pesquisa.....	11
d) A Dissertação e a Concretização do Produto Educacional	12
1 INTRODUÇÃO	14
2 MODERNIDADE, COLONIALIDADE DO PODER E ENSINO DE ESPANHOL ...	17
2.1 O Espanhol na minha formação acadêmica e profissional.....	18
2.2 A Interculturalidade Crítica como Alternativa às Diferentes Dimensões da Colonialidade	24
2.3 Colonialidade e Resistências no Ensino de Espanhol.....	31
3 RESISTÊNCIAS INDÍGENAS: QUANDO AS FRESTAS PODEM FAZER A DIFERENÇA	39
3.1 As Lutas Indígenas no Passado e no Presente	39
3.2 A Participação dos Povos Indígenas na Construção da Lei 11.645/2008	45
3.3 A Educação como Forma de Resistência dos Povos Originários	49
4 CONHECENDO E RECONHENDO AS POSSIBILIDADES DE UMA PESQUISA-AÇÃO COM DOCENTES DE ESPANHOL	56
4.1 Considerações sobre o Uso da Pesquisa-Ação na Escola Básica	57
4.2 A Análise Crítica do Discurso como instrumento de compreensão da realidade: uma reflexão sobre as respostas a um questionário.....	60
4.3 Conversando sobre a Presença dos Povos Indígenas na Aulas de Espanhol: A Decolonialidade como Possibilidade	72
5 NOSSOS CONTOS, NOSSAS VOZES: UMA PROPOSTA DE PRODUTO EDUCACIONAL	83
5.1 Sobre a Importância dos Produtos Educacionais.....	83
5.2 A Literatura Indígena como Viés da Educação Decolonial	85
5.3 O Produto Educacional como Proposta Decolonial.....	89
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	93
REFERÊNCIAS	95

APRESENTAÇÃO

a) O Espanhol na minha formação acadêmica e profissional

No ano de 1998, iniciei meus estudos sobre a Língua Espanhola na Fundação Educacional Unificada Campograndense, uma faculdade particular na zona oeste do Rio de Janeiro. Recém-formada, em 2002, fui aprovada em concurso para o magistério no governo do Estado do Rio de Janeiro na Secretaria Estadual de Educação (SEEDUC). Mesmo sem consciência sobre a relevância da gramática contextualizada, dava meus primeiros passos relacionando o texto com o ensino da língua estrangeira. Por ser apaixonada pela Língua Espanhola, não quis interromper meus estudos e, no ano seguinte a minha graduação, iniciei a pós-graduação Lato sensu na mesma instituição e me especializei em Língua Espanhola. Concomitantemente, comecei a dar aulas em um curso de idiomas, mas isso não fazia sentido para mim porque o foco era muito intenso na conversação e eu já gostava de contextualizar a língua com a cultura e as questões da sociedade. Como havia necessidade de trabalhar, fiquei no curso e, logo, consegui a segunda matrícula no governo estadual também como professora de Espanhol.

Durante alguns anos, me ausentei do meio acadêmico e busquei cursos para professores em entidades especializadas em metodologias voltadas para o ensino de Espanhol para alunos brasileiros. Também muito marcante foi um intercâmbio que fiz na Argentina. Durante 15 dias, 26 professores do Brasil foram imersos ao estudo da Língua Espanhola, com algumas particularidades do idioma falado pelos portenhos como o “vos”, na Universidade de Buenos Aires, era o ano de 2004 e o então presidente Luís Inácio Lula da Silva havia firmado um acordo com o governo argentino pelo qual os professores do Brasil estudariam espanhol na capital argentina. Enquanto isso, docentes do país vizinho viriam ao sul do Brasil para estudar português. Foi incrível experienciar a língua que tanto me encantava! Ao regressar da Argentina, fiz a prova para obter o DELE nível superior e fui aprovada.

Insatisfeita com o descaso do governo estadual com a Educação, fiz mais dois outros concursos visando sair da SEEDUC e fui aprovada para a Escola Técnica do Rio de Janeiro (FAETEC) passando à Secretaria de Ciência e Tecnologia do governo do Estado do Rio de Janeiro com condições melhores para o professor. Também no ano de 2009, obtive outra aprovação e iniciei minha trajetória profissional na Rede municipal angrense deixando de vez a SEEDUC. Já com duas matrículas em órgãos que valorizavam mais o professor, pude deixar

de fazer hora-extra e pensar em voltar ao meio acadêmico. Esses dois novos empregos me propiciaram muitas conquistas como profissional.

b) Caminho para a Decolonialidade

Uma experiência que me permitiu progressão tanto profissional quanto acadêmica decorreu em 2016, quando tive a oportunidade de ser coordenadora do grupo de professores de Espanhol em Angra. Isso intensificou minha vontade em retornar ao meio acadêmico, pois realizava coordenações com os professores e, por ter uma visão mais ampla da Rede, pude perceber que o grupo se interessava mais por formas lúdicas de trabalhar com os alunos, mas sem despertar a criticidade. Além disso, a pouca presença de propostas de manifestações literárias nas aulas de Língua Espanhola como Língua Estrangeira (E/LE) me inquietava. Por esse motivo, após deixar a função de coordenadora, no ano de 2017, busquei atualização profissional em Língua Espanhola Instrumental para Leitura do Programa de Pós-Graduação Lato sensu da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (Uerj). Nos primeiros encontros de orientação, refletimos sobre o escasso espaço dado não apenas ao texto literário, como também, à cultura e ao saber indígena que, quando estudados, eram carregados de estereótipos.

Com isso, tive contato com a interculturalidade crítica de Katherine Walsh e comecei a trilhar pela perspectiva da pedagogia decolonial. A monografia realizada na Uerj teve como base o reconhecimento de epistemologias dos povos originários e a aproximação dos alunos ao universo cultural indígena via o gênero conto e de leitura de imagens da colonização a partir dos colonizados como Guamán Poma e Diego Rivera, tendo como local de efetivação dessa intervenção, as aulas de Língua Espanhola como Língua Estrangeira (E/LE) em uma turma de sexto ano do segundo segmento do Ensino Fundamental na escola onde eu atuava. Ao término da monografia, ficou claro o quanto era necessário seguir com a pesquisa, pois apenas alcançamos os alunos de uma turma e em uma dada escola no município, os professores das outras áreas não foram contagiados e a maioria nem soube da pesquisa realizada na instituição.

Desta forma, em 2020, iniciei o mestrado do Colégio Pedro II com a certeza de que precisava ampliar meus conhecimentos sobre a decolonialidade, como também de propagá-la em meu ambiente de trabalho. Assim, meu orientador e eu resolvemos ter como participantes da pesquisa os professores de Língua Espanhola da Rede Angrense, porque, desta forma, conseguiríamos alcançar um número maior de alunos, tendo cada professor como multiplicador da temática. Além disso, definimos o problema de pesquisa com a finalidade de verificar de que maneira o uso de contos indígenas em aulas de Língua Espanhola contribui para o alcance dos

objetivos da Lei 11.645/2008 e do Parecer CNE/ CEB nº14/2015. Com isso, partimos de um ponto bastante claro: o processo de colonização e suas consequências como o colonialismo e a colonialidade que representam formas passadas e atuais de destruição das sociedades e culturas não europeias deixaram marcas profundas nas sociedades de nosso continente.

Nosso embasamento teórico, por conta disso, relacionou-se com perspectivas voltadas para a interculturalidade crítica e a pedagogia decolonial, pois, é preciso intervir na reinvenção da sociedade e visibilizar a desordem absoluta da descolonização (WALSH, 2009). A partir dessas considerações, foi necessário mergulhar em dois conceitos centrais para a compreensão da realidade e das consequências da colonização europeia: colonialismo e colonialidade. Como o processo da educação decolonial estende-se para além da escola e proporciona ao discente novas leituras da sociedade, um aliado para abordar a temática indígena pelo viés decolonial foi o texto literário, pois permitiu conduzir a pesquisa por meio de vivências múltiplas. Assim, defende-se a hipótese de que a realização de atividades com contos indígenas, pelo viés da decolonialidade, proporciona aos estudantes a ampliação de seu conhecimento acerca da produção cultural e epistemológica dos povos originários, como também, permite olhar com criticidade para a inferiorização fundamentada no racismo de algumas culturas e histórias frente a outras.

c) As Adversidades Durante a Pesquisa

O início do mestrado não foi nada fácil, fomos confinados por conta de um vírus que assolou o mundo. Após consulta aos alunos, o coordenador do mestrado resolveu dar início às aulas com um mês de atraso. Em abril de 2020, remotamente, começamos com a esperança de que o confinamento seria breve e, logo, estaríamos com aulas presenciais. No entanto, as expectativas se frustraram e todo o curso foi realizado de forma remota, isso não nos impediu de cumprir com as obrigações e demandas que o mestrado exige.

Porém, o projeto pensado no início teve que se adequar ao distanciamento e todo o processo da pesquisa como: divulgação para o grupo de professores de Angra, assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, coletas de dados, análise do Produto e sua validação, foi realizado de forma online. Ainda que na validação as medidas de segurança sanitária já haviam sido suspensas, as professoras necessitavam de tempo para reorganizar a rotina de trabalho. Com isso, me pediram que todo o processo final da pesquisa também ocorresse de forma remota. Mesmo tendo aceitado a proposta das partícipes, duas desistiram de seguir no grupo, outro fator que prejudicou a investigação, uma vez que o grupo já era pequeno.

No entanto, o resultado foi bem satisfatório, visto que o Produto Educacional tinha como proposta inicial atividades com 6 contos escolhidos dentre 9 apresentados, as professoras conseguiram analisar todos e resolveram que nenhum deveria ser excluído, já que as realidades diversas deveriam ser consideradas.

d) A Dissertação e a Concretização do Produto Educacional

Mesmo com os percalços, o objetivo da investigação foi alcançado, dado que além da discussão teórica sobre o racismo que atinge as populações indígenas, suas consequências e as resistências dos povos originários, o Produto Educacional elaborado traz propostas de atividades que contemplam etnias indígenas de distintos países de língua espanhola na América Latina por meio do gênero conto. A presença do texto literário atrelada à temática indígena possibilita ao docente atender à lei 11.645/ 2008 na perspectiva de tratar as relações de forma crítica com questionamentos sobre a invisibilidades dos indígenas como também verificar que as formas para explicar a origem ou a criação vão estar de acordo com as cosmovisões de cada sociedade. Ademais, amplia a discussão para outras explicações além das impostas pelos opressores na perspectiva de levar à reflexão de que é preciso e possível reestabelecer o protagonismo dos povos autóctones na história antiga e atual da América Latina. Assim, o ensino de Espanhol deixa de configurar como uma área de conhecimento que mantém a estrutura da colonialidade e representa mais que a aprendizagem da língua do dominador, mas leva o aluno à criticidade ao pensar outros saberes.

No que tange à dissertação, está organizada em 4 capítulos, convém destacar que a partir do segundo que se iniciam as discussões sobre Modernidade, Colonialidade do Poder e ensino de Espanhol com argumentações sobre o conceito de Modernidade e suas consequências sendo uma delas a Colonialidade cujas esferas atingem todos os aspectos da vida dos marginalizados e que Quijano denomina de Colonialidade do Poder, também, no mesmo capítulo, o ensino da Língua Estrangeira é apresentado como um dos caminhos para a libertação via a interculturalidade crítica.

Em seguida o capítulo 3 destaca a relevância do movimento indígena na luta pela garantia dos direitos dos povos originários tendo o texto literário como fresta para levar a temática indígena pela perspectiva decolonial para as aulas de Espanhol como Língua Estrangeira e corroborar com a resistência contra a imposição de um currículo eurocentrado.

Já o capítulo 4 traz a análise de dados pautada na Análise Crítica do Discurso com a qual se estabelece a relação da pesquisa com as questões sociais na busca por soluções coletivas

que propiciem um olhar crítico sobre a sociedade e o racismo que é a base da proposta de aniquilamento das epistemologias indígenas. Finalmente, o capítulo 5 discorre sobre o Produto Educacional, suas etapas e objetivos a fim de materializar a pedagogia decolonial. Para concretizar a proposta, optamos pela elaboração de um Caderno de Atividades com atividades pedagógicas que utilizem contos indígenas, por ser uma narrativa curta e por aproximar os discentes da linguagem literária segundo a proposta de letramento literário de Rildo Cosson pelo qual se estabelece o processo de criação de sentidos relacionados à linguagem literária por meio de atividades de pré-leitura, baseada em uma contextualização a fim de introduzir a obra em um determinado contexto, ou seja, uma atividade de preparação, de introdução dos alunos no universo temático relativo ao texto a ser lido; de leitura, com uma compreensão leitora aprofundada e de pós-leitura, num proposto à expansão com a qual um texto transpõe seus limites e alcança as questões sociais.

Antes de iniciarmos os capítulos da Dissertação, um alerta: não há como falar das questões indígenas e negras no Brasil e se limitar ao uso da linguagem padronizada da academia em que os adjetivos e as expressões são revestidas de polidez e tecnicismos que não traduzem a realidade concreta da vida das pessoas. Assim, em muitos momentos, a caracterização das intervenções europeias ou eurocentradas na vida dos povos originários e no Ensino de Espanhol serão nomeadas por aquilo que elas são: cruéis, genocidas e destruidoras de seres humanos.

1 INTRODUÇÃO

Percebe-se a necessidade de seguir com a discussão de subordinação e apagamento a que os povos originários são submetidos, como também, evidenciar suas produções epistemológicas e materialidades culturais tendo como um dos caminhos o ensino de língua estrangeira através da interculturalidade crítica para que a legislação seja atendida e que haja um despertar nas escolas com ações que alcancem os afrodescendentes e os indígenas, pautadas na essência da reconstrução de conhecimentos além do eurocêntrico.

Isso porque os supostos valores que justificam a invasão, o assassinato e a destruição de outras culturas e sociedades já existentes nada tem de civilizatório como ainda hoje é propagado em materiais didáticos e currículos. Sobre a colonização Césaire diz:

Concordemos que ela não é nem evangelização, nem empresa filantrópica, nem vontade de recuar as fronteiras da ignorância, da doença, da tirania, nem propagação de Deus, nem extensão do Direito; admitamos, uma vez por todas, sem vontade de fugir às consequências, que o gesto decisivo, aqui, é o do aventureiro e do pirata, do comerciante e do armador, do pesquisador de ouro e do mercador, do apetite e da forma, tendo por detrás a sombra projetada maléfica, de uma forma de civilização que a dado momento da sua história se vê obrigada, internamente, a alargar à escala mundial a concorrência das suas economias antagônicas. (CESAIRE, 2020, p. 14)

Segue o autor martinicano afirmando que a destruição e o silenciamento dessas sociedades precisam ser denunciados porque:

Da minha parte, faço a apologia sistemática das civilizações para-europeias. Cada dia que passa, cada negação da justiça, cada blitz policial, cada manifestação operária afogada em sangue, cada escândalo abafado, cada expedição punitiva, cada viatura, cada policial e cada milícia nos fazem sentir o preço de nossas antigas sociedades. Eram sociedades comunitárias, nunca de todos para alguns. Não eram apenas sociedades anticapitalistas, como foi dito, mas também sociedades anticapitalistas. Eram sociedades democráticas, sempre. Eram sociedades cooperativas, sociedades fraternas. (CESAIRE, 2020, p. 26)

Certamente, não pretendemos dizer que as sociedades indígenas são sociedades sem desigualdades ou violência, ou que ainda não houvesse entre elas disputas e guerras. Na verdade, a defesa de um passado idílico e a chamada tese do bom selvagem são instrumentos para impedir que os povos indígenas de hoje alcancem os direitos que lhes cabem e sejam vistos efetivamente como parte do mundo contemporâneo.

A necessidade de recontar a história é um dos passos necessários para o enfrentamento do colonialismo e da colonialidade. A leitura crítica do mundo, como propunha Paulo Freire,

depende de um reconhecimento das diferentes vozes, culturas e histórias que compõem um momento histórico. E, principalmente, as relações de poder que entre elas é estabelecida.

Uma das características do pensamento que tenta omitir o impacto da colonização na sociedade em que vivemos é esconder que a modernidade capitalista é resultado direto da estrutura colonial. Maldonado-Torres (2019, p. 35) define colonialismo como “a formação histórica dos territórios coloniais [...] o colonialismo moderno pode ser entendido como os modos específicos pelos quais os impérios ocidentais colonizaram a maior parte do mundo.” Como resultado direto do colonialismo e da modernidade capitalista, a colonialidade retrata a face mais cruel do processo colonial, perpetuando em todas as esferas da vida, as estruturas de dominação.

Essas formas específicas de dominação apesar de suas diferenças no tempo e no espaço tiveram em comum o fato de que “práticas econômicas dispensavam vidas humanas, e o conhecimento justificava o racismo e a inferioridade de vidas humanas, que eram naturalmente consideradas dispensáveis.” (MIGNOLO, 2017, p.4)

Krenak (2019) alerta para o fato de que essa sociedade transforma tudo em mercadoria e mesmo os saberes e o conhecimento são capturados pelo interesse dos mercados. Nesse modelo de sociedade “Todos os outros humanos que não somos nós estão fora, a gente pode comê-los, socá-los, fraturá-los, despachá-los para outro lugar do espaço. O estado de mundo que vivemos hoje é exatamente o mesmo que os nossos antepassados recentes encomendaram para nós.” (KRENAK, 2019, p. 33).

A insurgência contra esse estado de coisas deriva da luta contra um pensamento único que caracteriza o eurocentrismo, base epistemológica da modernidade capitalista. Santos (2002) questiona essa concepção ao afirmar que as experiências, os saberes e as formas de organização dos povos do mundo, excedem em muito à concepção ocidental de mundo. Em sua crítica à racionalidade ocidental, ele afirma que nesse olhar “o todo é uma das partes transformada em referência para as demais” (p.242).

Em sua crítica a esse saber único, Freire (2011) define a manipulação como uma prática de dominação na qual o dominador nega outros saberes além do seu. Para ele, atitudes antidialógicas não priorizam a transformação, nem a reflexão; elas se voltam para a manutenção do poder, onde homens sem diálogo são coisas. Mesmo não fazendo parte do movimento decolonial, Freire já apontava para uma educação que ouvisse a voz do oprimido.

A falta de dialogicidade e a imposição de uma perspectiva hegemônica alcança os currículos escolares quando nestes não há criticidade ao reconhecer a interculturalidade. Walsh (2010) afirma que a interculturalidade crítica questiona o modelo de sociedade vigente, pois

reivindica a transformação das estruturas sociais e, conseqüentemente, rompe com o projeto hegemônico europeu. Outra autora que abarca o que se pretende discutir neste estudo é Candau (2016). Ao pontuar que a interculturalidade crítica permite a interrelação entre diferentes atores sociais, a autora afirma que o hibridismo cultural é um constituinte que revela ser a sociedade permeada por culturas que se entrelaçam e que podem enriquecer o processo pedagógico

Convém destacar que a Lei que torna obrigatório o ensino das histórias e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros é fruto de lutas dos movimentos sociais brasileiros, em especial os movimentos negros e indígenas e busca ressignificar social, cultural e epistemologicamente a trajetória das populações que foram dominadas e subalternizadas a partir do processo de colonização europeia. Ademais, o Parecer do Conselho Nacional de Educação afirma que a Lei 11.645 estende a obrigatoriedade do ensino para todo o currículo escolar, em todas as disciplinas, áreas de conhecimento ou outra forma de organização de cada escola e ressalta a importância de ações multidisciplinares, interdisciplinares e transdisciplinares que devem ser realizadas durante todo o ano letivo, visando à formação plena do cidadão e consciência da plurietnia da qual a sociedade brasileira é composta. Assim, destaca:

representações sociais positivas que valorizem as diferentes origens culturais da população brasileira como um valor e, ao mesmo tempo, crie um ambiente escolar que permita a manifestação criativa e transformadora da diversidade como forma de superar situações de preconceito e discriminações étnico-raciais (PARECER 14, 2015, p. 3)

Nesse sentido, a promulgação da lei e sua aplicação nas instituições escolares corroboram para a problematização da ausência dos saberes afro-brasileiros e indígenas nos currículos e nas práticas escolares. Já o texto literário pode dar sentido a essa perspectiva intercultural ao aliar a graciosidade literária com a criticidade da realidade. Como consequência, este estudo se justifica pela necessidade de rompimento com o eurocentrismo presente na educação escolar que limita as possibilidades de conhecimento e compreensão do mundo por parte dos estudantes.

2 MODERNIDADE, COLONIALIDADE DO PODER E ENSINO DE ESPANHOL

Toda forma de dominação tem duas faces. Uma face material que impõe às populações conquistadas formas de organização concreta que destrói sua economia, seu modo de vida e sua subsistência. O caso de genocídio vivido pela população Ianomami na região amazônica nesse momento, é um exemplo da ação material de dominação e confirma de forma bastante cruel, uma das características da modernidade ocidental.

Contudo, há uma outra face que de forma mais sutil produz uma destruição tão significativa quanto a dominação material, a dominação cultural. Por conta disso, para que a dominação se transforme em hegemonia, ela precisa de outras ações, que (LIMA, 2015) denomina de dominação ideológica. Ela pressupõe o epistemicídio das populações e a destruição em paralelo de suas bases culturais, religiosas e estéticas. O principal viés do padrão de dominação construído a partir da chegada dos europeus ao nosso continente tem como base a racialização dos sujeitos a partir de uma classificação arbitrária que marginaliza e inferioriza os modos de vida materiais e a subjetividade dos povos originários e negros. Esse novo padrão de poder se propaga em escala mundial via o discurso falacioso do projeto civilizatório, em que uma das principais estratégias consiste em desumanizar os corpos e mentes não brancos.

Esse projeto não se limitou ao espaço e tempo dos séculos XV ao XIX, foi muito além e se consolidou como parâmetro para o mundo em que vivemos, expandindo uma visão monocultural e excludente. Contudo, nenhuma conquista de um grupo social sobre outro ocorre sem resistência e as objeções ao projeto da modernidade são construídas todos os dias de forma direta e indireta. Sua superação passa também pelos espaços escolares ressignificados como lugar de produção de outros olhares e outras lógicas contra hegemônicas.

Neste capítulo, além de discutirmos como a modernidade capitalista se constitui na forma hegemônica de organização do mundo, desenvolvemos uma análise crítica de sua influência no ensino de Espanhol como língua estrangeira a partir dos conceitos e teses defendidos pelo grupo modernidade/colonialidade e por lideranças indígenas. Ressaltamos novamente o alerta dado na introdução. Fugiremos um pouco da neutralidade dos termos comumente usados em trabalhos acadêmicos. Entendemos que a modernidade, o racismo, a colonialidade são processos que precisam ser caracterizados efetivamente pelo que são e suas consequências para os povos vitimados ao longo dos últimos séculos. Em diversos momentos iremos adjetivar intencionalmente algumas ações e resultados promovidos pelos dominadores.

Afinal, há pelos menos 500 anos, as populações negras e indígenas são adjetivadas todos os dias e morrem por causa disso.

2.1 O Espanhol na minha formação acadêmica e profissional

A Modernidade que teve início com a invasão de novas terras e não se limitou ao comércio, ela foi violenta e destruidora ao criar o padrão de poder pautado no racismo que passou a escalonar a população mundial pela racialidade. A partir desse momento, o mundo foi dividido em dois polos, de um lado o homem ocidental branco dominador e possuidor de todos os privilégios e do outro; os demais povos na condição de dominados. O recém-criado modelo classificatório por raça não serviu apenas para separar os brancos dos demais, ele foi a base para a exploração dos não brancos que foram categorizados para mais facilmente serem subjugados em suas múltiplas constituições pessoais e sociais. Uma das características do pensamento que tenta omitir o impacto da colonização na sociedade em que vivemos é esconder que a Modernidade capitalista é resultado direto da estrutura colonial.

No caso dos povos originários, além da subjugação violenta, o apagamento proposital de sua história e cultura foi uma estratégia de dominação, tão implacável quanto eficiente. (MIGNOLO, 2017, p. 4) afirma que “ocultadas por trás da retórica da modernidade, práticas econômicas dispensavam vidas humanas, e o conhecimento justificava o racismo e a inferioridade de vidas humanas, que eram naturalmente consideradas dispensáveis.” Acrescentamos às palavras do intelectual argentino que, infelizmente no caso brasileiro, elas se constituem em situações de nosso presente. A colonialidade e a racialização estão atreladas à dominação, à exploração e à escravização do homem a partir do paradigma colonial/moderno.

Já (MALDONADO-TORRES, 2019, p. 37) chama de “catástrofe metafísica” a forma ideológica assumida por essas relações de dominação que no geral tornam viável que “as piores ações fossem infligidas contra pessoas não cristãs vivendo fora dos reinos europeus, sem muita necessidade de justificativa legal”. Assim, torna-se justificável o assassinato de “2 milhões de índios guarani nas bacias dos rios Paraná, Paraguai e Uruguai.” (POTIGUARA, 2012, 95 apud GRAÚNA, 2013). Do ponto de vista da construção simbólica, (BRIGHENTI, 2015, p. 108) afirma que essa violência:

é resultado do processo histórico de inferiorização do outro, tratando-o como não sujeito portador de direitos a partir de classificações autoritárias, que em cada momento histórico se fazem representar pela sociedade dominante de forma diferenciada. Assim, no período colonial a inferiorização dos grupos indígenas ocorria pelo conceito da fé cristã, por serem pagãos ou hereges; no século XIX a inferiorização ocorria pelo conceito da ciência, já que os indígenas eram considerados pertencentes a sociedades fora da História; e, no tempo contemporâneo pela inexorabilidade do progresso, manifestada em todas as esferas da sociedade pela crença de que os indígenas não evoluíram e atrapalham o progresso.

O uso da raça como elemento estruturador da modernidade capitalista tem consequências terríveis para as populações indígenas. O apagamento e a constante indicação de que não pertencem à sociedade contemporânea evidencia uma forma de racismo que procura apagar a cultura, a história e as lutas dos povos indígenas.

Para Maldonado-Torres, “a ‘descoberta’ do novo mundo e as formas de escravidão que imediatamente resultaram daquele acontecimento são alguns dos ‘eventos-chave’ que servem de fundação da sociedade contemporânea”. (MALDONADO-TORRES, 2019, p. 36). O fim da colonização não teve correspondência o fim dessas relações. As elites dominantes que substituíram os colonizadores, herdaram do colonialismo um padrão de poder que, sustentado pelas hierarquias raciais, espalhou-se por todas as dimensões da vida social, a colonialidade. (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 131) analisa esse conceito e diz que ele pode ser definido como:

[...] um padrão de poder que emergiu do colonialismo moderno, porém, ao invés de estar limitado a uma relação formal de poder entre os povos ou nações, refere-se ao modo como [...] as relações intersubjetivas se articulam entre si, através do mercado capitalista e da ideia de raça.

A colonialidade é uma das explicações para o modo como as sociedades indígenas são equivocadamente retratadas nos manuais e currículos escolares. (OLIVEIRA, 2015, p. 61) afirma que:

As imagens negativas, generalizadas e naturalizadas difundidas sobre os povos indígenas na historiografia tradicional, construídas sob um ponto de vista colonialista e eurocêntrico, ainda marcam as subjetividades e as práticas de exclusão e inferiorização dos indígenas no presente.

Nesse sentido, se hoje não temos mais as descrições dos colonizadores sobre as práticas culturais indígenas caracterizando-as como “idolatrias, feitiçarias, bruxarias” (OLIVEIRA, 2015, p. 64), temos a mesma narrativa presente em discursos supostamente científicos que

colocam como secundárias ou irrelevantes as práticas religiosas e culturais dos povos ameríndios que, de acordo com a autora:

As narrativas coloniais, veiculadas nos livros didáticos, como meras ilustrações que fogem ao questionamento, ganham um status de verdade e acabam reforçando no imaginário dos estudantes as velhas representações colonialistas a respeito dos indígenas. Esse tipo de tratamento das fontes acaba por inibir a capacidade interpretativa dos estudantes, marcando-os como sujeitos passivos diante do conhecimento. (OLIVEIRA, 2015, p. 68)

Maldonado-Torres define esse contexto como “parte do processo por meio do qual sujeitos colonizados são destruídos em pedaços, quando não são mortos” (MALDONADO-TORRES, 2019, p. 41). O filósofo porto-riquenho define colonialismo como “a formação histórica dos territórios coloniais [...] o colonialismo moderno pode ser entendido como os modos específicos pelos quais os impérios ocidentais colonizaram a maior parte do mundo.” (MALDONADO-TORRES, 2019, p. 35). O colonialismo compreende a administração política das colônias, no entanto, o domínio do território não concebe as formas que o racismo alcança.

No século XVIII, os brancos passaram a ser os europeus o que lhes outorgava ocupar o poder independente do lugar onde estivessem. O autor ainda chama de “catástrofe metafísica” a forma ideológica assumida pelas relações de dominação. O poderio do mito de raça mais elevada foi transportado do controle geográfico para o racial e originou a colonialidade cujas proporções se ampliaram para além de uma jurisdição. O alargamento da soberania instaurou uma estrutura de dominação mundial cuja relação apresenta um dualismo entre o que é considerado humano e o que não o é. Césaire define o colonialismo como um processo contínuo de violência e submissão do outro. Para se sustentar necessita da constante desumanização das relações sociais e dos povos não europeus, desse modo, para o martinicano a destruição e o silenciamento dessas sociedades precisam ser denunciados

Da minha parte, faço a apologia sistemática das civilizações para-europeias. Cada dia que passa, cada negação da justiça, cada blitz policial, cada manifestação operária afogada em sangue, cada escândalo abafado, cada expedição punitiva, cada viatura, cada policial e cada milícia nos fazem sentir o preço de nossas antigas sociedades. Eram sociedades comunitárias, nunca de todos para alguns. Não eram apenas sociedades anticapitalistas, como foi dito, mas também sociedades anticapitalistas. Eram sociedades democráticas, sempre. Eram sociedades cooperativas, sociedades fraternas. (CESAIRE, 2020, p. 26)

O autor incrimina o processo que se propaga desde a colonização, pois, na verdade, o que se apresenta é uma proposta política de desumanização vinculada ao colonialismo. O autor destaca a forma avançada com que as sociedades se organizavam a fim de delatar o massacre

histórico implantado via lógica civilizatória, desta forma, o eurocentrismo é anti-indigenista ao afastar os povos originários das Américas de suas relações cotidianas para adaptá-los à realidade urbana. Cabe destacar que os indígenas já praticavam o comércio entre cidades e povos antes do século XV, no entanto com suas próprias visões de comercialização. A colonialidade retrata a face mais cruel do processo colonial, perpetuando em todas as esferas da vida as estruturas de dominação construídas através do colonialismo.

Assim, a colonialidade representa a forma passada e atual de destruição das sociedades e culturas não europeias com marcas profundas nas sociedades de nosso continente. Nessa perspectiva, a Modernidade deve ser vista como um epistemicídio, o resultado de um processo que se inicia com a conquista do Atlântico pelos europeus a partir do século XV, mas que se consolida nos séculos XVI e XVII cuja epistemologia soberana é a do homem branco. Esse pressuposto é fundamental para que possamos trazer para o centro da crítica sócio-histórica o processo de dominação que permite seu desenvolvimento cujo início marca a falta de dialogicidade entre os povos ao usurpar a maneira de pensar, de ser e de estar no mundo dos não europeus. Sua proposta civilizatória marca o início da destruição, do apagamento e do silenciamento daqueles não brancos, esses elementos podem ser compreendidos como cruciais para o processo de dominação que se manifesta em múltiplas formas e se estende aos dias de hoje.

A chegada do homem branco às terras já ocupadas pelos povos originários muda a história. O então chamado “Novo Mundo” foi a solução que a Europa necessitava para vencer o concorrente mercado no Mediterrâneo. Com isso, a motivação econômica fez de Portugal e Espanha pioneiros no expansionismo e o capitalismo, que já se desenvolvia, se consolidasse. Quijano (2005) afirma que a América foi vantajosa por possuir privilegiada localização para o tráfico de mercadorias, pela grande concentração de ouro e prata, além de proporcionar mercadorias via a mão de obra escravizada. Esses fatores fizeram que, mais especificamente, portugueses e espanhóis se mostrassem superiores frente aos adversários. A partir desse momento, os colonizadores se tornaram os donos da verdade e criaram um projeto civilizatório cuja estrutura apresenta dois únicos eixos: centro e periferia.

A Europa passa a ser o centro e invalida outras formas de ser e de estar no mundo e marca o início do processo da Modernidade que cria mitos para se manter. Cabe destacar que o principal deles é o da invenção da própria Modernidade como salvadora, pois o que a proposta de civilidade na verdade origina é a aniquilação de seres, posto que é um plano eurocentrado pautado na hegemonia para apagar outras totalidades. A superioridade europeia é definida pela hierarquia racial branca, a principal estratégia, dentre muitas, criadas para nulificar outras

narrativas. Com essa estrutura, é instalado o sentido comum de domínio europeu. Conforme (DUSSEL, 2005) o conceito de Modernidade apresenta duas representações; a primeira coloca a Europa como única competente para tirar a raça humana da imaturidade.

Esse processo reconhece o Velho Continente como detentor da razão e, por isso, exclusivamente preparado para afastar toda a humanidade da imaturidade. Por conseguinte, o conceito Moderno é visto como algo positivo capaz de levar o homem à emancipação. Para o autor, essa concepção é simplória e eurocêntrica posto que basta a Europa olhar para dentro de si para encontrar as respostas que explicam a Modernidade. Já na segunda, o filósofo argentino especifica que só a partir do encontro com a denominada América, as demais culturas deixam de coexistir marcando a característica de centralidade europeia. Cabe ressaltar que antes de invadir o que impôs como América, a agora Europa não prevalecia sobre os divergentes que conviviam com ela, tampouco existia um sentido comum de superioridade. Pautada na primazia pela hierarquia racial, essa não aceitação do diferente se desdobra nas relações do homem com ele mesmo, com a própria natureza e com outros seres.

O pensamento Moderno invalida a humanidade dos não europeus e outros enxerga apenas para usufruto. Para Césaire “nenhum contato humano, mas relações de dominação e de submissão que transformam o homem colonizador em criado, ajudante, comitê, chicote e o homem indígena em instrumento de produção.” (CESAIRE, 1978, p.25). O autor denuncia o processo contínuo de violência e submissão do outro, uma vez que para se sustentar, a Modernidade necessita da constante desumanização das relações sociais e dos povos não europeus. Além disso, para ele, os supostos valores que justificam a invasão, o assassinato e a destruição de outras culturas e sociedades já existentes nada tem de civilizatório.

Sobre a colonização ele diz:

Concordemos que ela não é nem evangelização, nem empresa filantrópica, nem vontade de recuar as fronteiras da ignorância, da doença, da tirania, nem propagação de Deus, nem extensão do Direito; admitamos, uma vez por todas, sem vontade de fugir às consequências, que o gesto decisivo, aqui, é o do aventureiro e do pirata, do comerciante e do armador, do pesquisador de ouro e do mercador, do apetite e da forma, tendo por detrás a sombra projetada maléfica, de uma forma de civilização que a dado momento da sua história se vê obrigada, internamente, a alargar à escala mundial a concorrência das suas economias antagônicas. (CESAIRE, 2020, p. 14)

O discurso de Césaire demonstra a hipocrisia dos autodenominados civilizados, pois produz o maior genocídio de toda a história ao exterminar os indígenas nas suas múltiplas formas. O controle europeu se estendeu às formas de pensar ao dizimar o diferente e homogeneizar epistemologias, o processo de modernização que teve a cor da pele como

protagonista na construção do racismo, não se limitou a escravizar o corpo, tratou também de sujeitar os conhecimentos dos não brancos:

o Ocidente inventou a ciência. Que só o Ocidente sabe pensar; que nos limites do mundo ocidental começa o tenebroso reino do pensamento primitivo, o qual, dominado pela noção de participação, incapaz de lógica, é o tipo acabado do falso pensamento. (CESAIRE, 2020, p. 68).

Essa insólita relação gera novas identidades e classifica arbitrariamente os povos originários da América como coisa homogênea, negando suas individualidades, diferenças e história. Assim, os milhares de grupos indígenas que viviam no continente são “unificados” como um só grupo e suas culturas e histórias são propositalmente esquecidas, principalmente aquelas que poderiam servir de apoio para a resistência à dominação. Novas mitologias são criadas pelos colonizadores e a voz dos povos sofrem tentativas contínuas de silenciamento.

Como o novo modelo econômico mundial reflete a civilização moderna ocidental, os povos ancestrais foram considerados primitivos frente ao branco refinado “O branco quer o mundo; ele o quer só para si. Ele se considera o senhor predestinado deste mundo. Ele o submete, estabelece-se entre ele e o mundo uma relação de apropriação” (FANON, 2008, p. 117). O branco não aceita as virtudes do negro e, para isso, usurpa sua originalidade ao arrancar-lhe seu valor, ignora sua essência e faz com que o negro se sinta inútil, uma das violências contra o colonizado que o autor denomina “alienação colonial”, pois o impede de entender-se como um todo na sociedade Fanon associa a humanização à decolonização, opondo-se ao colonialismo racial e desumano. Assim sendo, para Fanon a negação da humanidade é um fato de (não) existência histórica-racial e, também, antológica, já que, na colonialidade do poder, desumanização, racismo e racialização se mesclam para suprir o progresso europeu.

Isso se repete em relação aos povos indígenas. Daniel Munduruku, liderança indígena contemporânea, ao iniciar uma palestra, diz categoricamente: “Peço licença para entrar no território de vocês. Eu venho questionar esse olhar quadrado que o ocidente desenvolveu e que exclui olhares circulares.” A crítica, proferida na abertura da Feira Anual de Livros de Porto Alegre, tem um alvo direto. O modo como ao longo dos séculos, o colonialismo, a colonialidade e sua filha mais conhecida, a modernidade tem construído visões sobre o mundo, a vida e cada ser humano presente. Em relação aos povos originários de nosso território, ele diz:

Eu não sou índio e não existem índios no Brasil. Essa palavra não diz o que eu sou, diz o que as pessoas acham que eu sou. Essa palavra não revela minha identidade, revela a imagem que as pessoas têm e que muitas vezes é negativa.¹

O primeiro método utilizado para opressão foi suprimir as diversidades dos povos originários e reduzir suas etnias, independentemente da localização, da organização política ou da língua, a “índios”, tal fato cria o índio universal e nega todo o processo histórico pelo qual cada etnia se constituía. Além disso, o planejamento Moderno por meio da eliminação pela violência ocasionou o extermínio de milhares de etnias indígenas, as que não foram aniquiladas viram a marginalização de seus valores sociais, e conseqüente, suas etnicidades vinculadas a uma falsa ideia de índio genérico.

Os estabelecidos como os não humanos tiveram que resistir à imposição da igreja em catequizá-los, à determinação de uso da língua do dominador, à negação de sua cosmologia e à escravização de sua força, era o começo da luta contra o poder. Conforme Daniel Munduruku, os portugueses consideraram “os nativos brasileiros como seres desprovidos de qualquer conhecimento, qualquer crença e qualquer estrutura organizacional” (MUNDURUKU, 2012, p. 24). Caracterizados como selvagens, deveriam ser domesticados, uma vez que a prática impositiva dos civilizados consistia na salvação em sua forma mais abrangente possível.

O fim da colonização não teve como correspondência o fim dessas relações de poder, a instalação da civilização moderna atrelada ao capitalismo permitiu às elites dominantes das colônias a luta pela independência territorial, porém, tão somente substituíram os colonizadores, visto que herdaram do colonialismo um padrão de poder que, sustentado pelas hierarquias raciais, espalhou-se por todas as dimensões da vida social, “a colonialidade é constitutiva da modernidade e não derivada” (MIGNOLO, 2005, p. 75). Como resultado direto do colonialismo e da modernidade capitalista, a colonialidade retrata a face mais cruel do processo colonial, perpetuando-se em todas as esferas da vida, as estruturas de dominação construídas através do colonialismo firmado pela racialidade tendo suas raízes no capitalismo e no patriarcado.

2.2 A Interculturalidade Crítica como Alternativa às Diferentes Dimensões da Colonialidade

A colonialidade do poder aponta para a manutenção das formas coloniais de exploração e dominação dos não europeus presentes na relação entre os Estados e dentro dos mesmos, onde

¹ Palestra disponível em <https://www.nonada.com.br/2017/11/daniel-munduruku-eu-nao-sou-indio-nao-existem-indios-no-brasil/>

as elites capitalistas e vinculadas aos interesses do capitalismo mundial, exercem - por diferentes mecanismos - o poder dentro das fronteiras. Ao dividir o mundo em colonial / moderno pelo viés da identidade racial foi possível categorizar os europeus como os mais avançados o que os permitia sujeitar os outros povos e controlar o trabalho, a natureza, o sexo, a subjetividade e a autoridade. (WALSH, 2009) confronta o modelo social de poder e desenvolve uma análise detalhada da denominada colonialidade do poder. Por colonialidade do poder entende-se a persistência da estrutura colonial mesmo após o fim do processo de colonização. Essa colonialidade possui diferentes faces e atinge todas as sociedades que foram colonizadas. De acordo com a autora, a colonialidade possui quatro dimensões: a do poder, a do ser, a do saber e a cosmogônica ou da mãe natureza.

Segundo a autora, a colonialidade do ser se refere ao padrão eurocentrado que interfere diretamente na maneira como nos constituímos como sujeitos (nossas identidades, nossas crenças, nossas concepções de corpo e de sexualidade, nossa relação com o outro).

Já a colonialidade do saber está relacionada ao modo como reconhecemos as produções culturais e de conhecimento dos diferentes grupos sociais. A persistência da hierarquização racial como padrão de compreensão e organização do mundo faz com que todas as expressões do ser e do saber das populações indígenas e afro-brasileiras sejam silenciadas ou secundarizadas.

Finalmente, para Walsh, a dimensão da colonialidade denominada como cosmogônica ou da mãe natureza, se refere ao modo como são estabelecidos os vínculos com o meio ambiente, ela adota um princípio de que o uso da natureza deve ser submetido aos interesses do capital. Nesse aspecto, há o desprezo pela relação estabelecida com a natureza pelas populações indígenas e negras. Assim, a organização econômica de quilombolas, indígenas, ribeirinhos e outras populações tradicionais são vistas como um empecilho a um suposto progresso.

Já que as histórias, as culturas e os saberes são considerados exóticos ou do passado, os corpos são violados impunemente pelas elites e pelo Estado. Isso explica o racismo cotidiano vivido por negros e indígenas, o feminicídio que atinge as mulheres, em especial, as negras, o genocídio promovido contra as populações indígenas e a juventude negra, os ataques sofridos pelas religiões de matriz africana, a conversão religiosa dos grupos indígenas e a ausência dessas populações nos currículos escolares. A hierarquização racial foi a estrutura que edificou todas as relações de poder na Modernidade capitalista e a cor da pele foi protagonista da construção do racismo em suas múltiplas formas de constituição e consolidação. Assim, o racismo não deriva, ele origina, constitui e mantém a Modernidade.

(QUIJANO, 2009) caracteriza a colonialidade como algo que constitui o poder capitalista numa ação que resulta em estratificação social cujo viés principal é a ideia de raça. Esse mito tem como uma de suas consequências a classificação das pessoas em inferiores e superiores, o que resulta na coisificação do homem não europeu e anulação de qualquer outra produção de conhecimento. Segundo o autor:

Tal como o conhecemos historicamente, à escala societal, o poder é o espaço e uma malha de relações sociais de exploração/dominação/conflito articuladas basicamente, em função e em torno de disputas pelo controle dos seguintes meios de existência social: 1) o trabalho e seus produtos; 2) dependente do anterior, a “natureza” e os seus recursos de produção; 3) o sexo, os seus produtos e a reprodução da espécie; 4) a subjectividade e os seus produtos, materiais e intersubjectivos, incluindo o conhecimento; 5) a autoridade e os seus instrumentos de coerção em particular para assegurar a reprodução desse padrão de relações sociais e regular as mudanças. (QUIJANO, 2009, p. 76)

As formas pelas quais o poder se constitui não são novas, elas perpassam pela história e estão organizadas e estruturadas para o controle das relações sociais. No entanto, com o advento da colonialidade, as relações de poder foram universalizadas e, ao mesmo tempo, quegem de forma isolada, elas se complementam para efetivar a estrutura de dominação. Além disso, são vistas como o esqueleto da própria Modernidade / Colonialidade que as gerou é o que Quijano chama de “sistema”. O que para o autor demonstra uma rede interligada que se autoalimenta, o que é algo próprio desse novo padrão de poder, a colonialidade é uma das explicações para o modo como as sociedades indígenas são equivocadamente retratadas.

Além disso, conforme (QUIJANO, 2005), desde o começo, os dominadores europeus associaram o trabalho não pago ou não-assalariado com as raças dominadas, porque eram inferiores. Contudo, os brancos colonizadores detinham o privilégio do trabalho pago. Sob a exploração da força de trabalho do indígena, muitos deles coagidos a trabalhar em engenhos de açúcar, foi introduzido o padrão de poder europeu nas colônias americanas. Cabe destacar que por não aceitarem a lógica escravagista ocidental, foram retratados como preguiçosos, uma das formas negativas de defini-los para rebaixá-los em comparação com o homem branco. Ainda de acordo com o sociólogo peruano, a América Latina se constitui como primeiro espaço/tempo de um padrão de poder (QUIJANO, 2005). Uma vez que a colonialidade se baseou na racialização, foi possível o escalonamento por raça e a inferiorização para controlar e explorar o trabalho. Desta maneira, a dominação colonial legitimou os papéis para fomentar o capitalismo em todo o mercado mundial.

[...] a codificação das diferenças entre conquistadores e conquistados na ideia de raça, ou seja, uma supostamente distinta estrutura biológica que situava a uns em situação natural de inferioridade em relação a outros. Essa ideia foi assumida pelos conquistadores como o principal elemento constitutivo, fundacional, das relações de dominação que a conquista exigia. Nessas bases, conseqüentemente, foi classificada a população da América, e mais tarde do mundo, nesse novo padrão de poder. (QUIJANO, 2005, p. 117)

A base dessa relação de poder é o controle do trabalho, ele sustenta todas as outras e cada uma tem sua função. (QUIJANO, 2005) afirma que “cada forma de controle do trabalho esteve articulada com uma raça particular.” Toda a estrutura societal está voltada para a manutenção dessa base de relação visto que é capaz de manter a relação de poder inabalada e, ao mesmo tempo, que através dele as funções se articulam para manutenção do poder.

Outro aspecto distintivo do poder na colonialidade diz respeito a não aceitação da relação dos indígenas com a natureza. Em um contexto amplo, ela é o insumo para a comunicação de povos indígenas com seus antepassados, mesmo que de forma diversificada no que tange ao contato de etnias diferentes com a natureza, é importante destacar que o convívio harmonioso faz parte da cosmologia indígena, porém não se limita a esta atribuição, porque os indígenas têm seus preceitos pautados na ideia de que o meio ambiente não está para o homem, mas com ele para o equilíbrio das vidas.

Entre outros ensinamentos, os povos indígenas têm conseguido conviver de maneira simples, sem serem contaminados pelo consumismo desenfreado próprio do sistema capitalista de crescimento, assim como têm convivido em equilíbrio com a natureza e todos os elementos que a compõem, o que significa serem portadores de um saber que envolve conhecimentos experimentados e milenarmente construídos. (KAYAPÓ, 2019, p. 74)

Posto que, a colonialidade é ecológica, o modelo de relacionamento evidenciado pelo autor não corrobora com as práticas e modelos de vida impostos pelos europeus. Desta forma, para não revelar sua brutalidade e manter a hipocrisia do redentor, coube ao dominador depreciar o outro e considerar seus rituais que retratavam a conexão entre homem, natureza e outros seres como demoníacas. Conseqüentemente, as ciências dos povos indígenas são negadas e a lógica científica validada é a hegemônica para classificar os conhecimentos ancestrais como feitiçaria, percebe-se o uso da ciência para a invalidação de cosmologia indígena de forma violenta e ampla.

A banalização do divergente apresenta ainda correspondência com o controle do sexo / gênero. O eurocentrismo propagou a invenção da inferiorização da mulher seguindo o próprio método da dualidade entre centro e periferia, todavia, na relação homem / mulher, ela passa a

ocupar o lugar periférico com todas as mazelas que lhe cabem nesta posição. Vista como um produto, seu corpo é submetido como o caminho de livre passagem para o homem branco. A ideia capitalista de propriedade se concretiza na América Latina à medida que mulheres indígenas foram violentadas ou ofertadas como moedas de troca por homens também indígenas. O único poder concedido ao homem indígena é o controle da mulher, isso permitido pelo patriarcado da colonialidade do gênero que mantém a centralidade do homem e atribui à mulher indígena ser mais primitiva que o homem. No restante, não há diferença entre eles:

os corpos dos colonizados e escravizados podem concebidos, em um momento, como sem gênero ou com uma forma particular de diferença de gênero, isto é, super sexualização no sentido patológico de seus órgãos sexuais e partes sexualizadas do corpo definirão o ser deles com ou sem gênero propriamente dito. (MALDONADO-TORRES, 2019, p. 40)

Ademais, o dominador ignorou as formas de composição das sociedades indígenas e impôs a composição patriarcal como modelo a ser seguido. Nesse cenário, coube à mulher o papel de garantir a perpetuação da espécie, designadas à submissão esquematizada pelo ocidente e vulneráveis aos estereótipos de corpos que carregam maldições.

Não por acaso, a maior parte dos cronistas, formados em uma tradição androcêntrica, silenciou a participação ativa e privilegiada das mulheres na sociedade incaica, já que para eles somente os homens deviam tomar conta do governo e exercer os papéis mais importantes. As representações de gênero, presentes no imaginário dos cronistas, redesenharam as mulheres indígenas segundo os modelos hierárquicos da oposição masculino/feminino. (OLIVEIRA, 2015, p. 65)

Outra maneira de ignorar a complexidade das relações já existentes está ligada às subjetividades que foram ignoradas e submetidas à miscigenação forçada segundo os interesses dos europeus, sem considerar a rivalidade entre as etnias nem a ocupação territorial que as delimitavam

atacar a cultura e a subjetividade de um desses povos é etnocídio. Ele pode não matar as pessoas fisicamente, mas esvazia o sentido da vida das pessoas para retirar delas o significado da criação dessa cultura e de seus valores intrínsecos, próprios daquela comunidade, e que sustenta a sua perspectiva de mundo.” (KRENAK, 2021, p. 51)

As intervenções sociais eram, na verdade, barbáries com a finalidade de exterminar o estabelecido como periférico, tendo também o território como elemento identitário. Ao expulsá-los de suas regiões os eliminavam de suas narrativas de concepções de mundo atribuídas a cada grupo étnico, isso porque índios, negros, amarelos, azeitonados e mestiços foram designações

que surgiram sob o domínio dos brancos europeus com o surgimento do capitalismo mundial em colonial /moderno, esse processo marcou a racialização atrelada à classificação social na qual novas identidades foram constituídas por meio de suas subjetividades muitas vezes expressas nas pinturas corporais e nos artesanatos

A sociedade das colônias espanholas era uma sociedade racista, multiétnica e multilíngue que se estruturava seguindo uma forte hierarquia de “castas sociais”. Os espanhóis peninsulares ocupavam a posição hegemônica nos âmbitos sociais e econômicos seguidos pelos mestiços e hispano-descendentes. A difusão do espanhol na América. História da língua espanhola 579 nascidos em territórios americanos. Na base da pirâmide estavam os índios e os africanos, estes últimos relegados a uma condição infra-humana. No meio, havia ainda todo um leque de combinações possíveis de miscigenação entre africanos, indígenas e europeus de primeira, segunda ou terceira geração. (OLMO, 2020, p. 78)

A exclusão planejada via políticas de dominação se estende em nossa sociedade até os dias atuais por meio de práticas eurocentradas como os currículos escolares que mantêm uma única história e cultura. No entanto, estratégias para a mudança social devem ser adotadas através de movimentos pedagógicos voltados para a etnoeducação e levar a luta antirracista para a escola na desconstrução do racismo epistêmico e promover a educação para além do sistema educacional formal.

A interculturalidade crítica questiona a colonialidade por meio de ações de intervenção para transformação social a fim de criar condições sociais distintas e se opor ao capitalismo mundial cuja base é classificar para controlar socialmente. A falta de dialogicidade e a imposição de uma perspectiva hegemônica alcança os currículos escolares quando nestes não há criticidade ao reconhecer a interculturalidade. (WALSH, 2010) afirma que a interculturalidade crítica questiona o modelo de sociedade vigente, pois reivindica a transformação das estruturas sociais e, conseqüentemente, rompe com o projeto hegemônico europeu.

Ela destaca que, por meio da interculturalidade crítica, podem ser realizáveis ações nas esferas políticas, sociais, culturais, do ser e do saber com o fim de questionar o apagamento histórico e epistêmico dos grupos tradicionalmente excluídos. Dessa maneira, salienta que “entender a interculturalidade como processo e projeto dirigido à construção de modos “outros” do poder, saber, ser e viver permite ir muito além” (WALSH, 2009). Com isso, sugere desaprender o aprendido por padrões de racialização para reaprender novas estratégias intelectuais de leitura do mundo. Para reaprender é fundamental práticas pedagógicas que desconstruam o poder eurocêntrico e que tenham como base o processo histórico-político-social para desconstruir a relação de poder.

É preciso despertar no estudante o olhar para outras leituras de mundo através do diálogo intercultural crítico e contra hegemônico por meio de uma reestruturação curricular que não aponte apenas um caminho, mas o desenvolvimento de uma ecologia de saberes que

permita o rompimento das estruturas da colonialidade. Nesta perspectiva, uma pedagogia voltada, também, para as realidades, as subjetividades e as lutas dos que foram invisibilizados pela colonialidade “pedagogias entendidas de maneira múltipla: como algo dado e revelado; [que faz] abrir caminho, transpassar, interromper, deslocar e intervir práticas e conceitos herdados” (WALSH, 2009).

Tais práticas dialogam com a pedagogia decolonial já que não está limitada à escola e traspassa para a reflexão crítica da exclusão ontológica, epistêmica e cosmogônica espiritual, pois, é preciso intervir na reinvenção da sociedade e visibilizar a desordem absoluta da descolonização (WALSH, 2009). Entendemos que um dos caminhos da colonização foi a racialização na qual a cor da pele dos povos indígenas e africanos foi usada para hierarquização e, por consequência, a escravização. Apagar e silenciar suas culturas e história contribuiu para a inferiorização e destruição social, política, epistêmica e econômica.

(CANDAU, 2016) pontua que a interculturalidade crítica permite a interrelação entre diferentes atores sociais, a autora afirma que o hibridismo cultural é um constituinte que revela ser a sociedade permeada por culturas que se entrelaçam e podem enriquecer o processo pedagógico. (CANDAU, 2008) traz uma reflexão sobre multiculturalismo que surgiu das lutas dos grupos sociais discriminados e excluídos. Ela defende a ideia de que não há cultura monolítica e destaca que os grupos sociais não são homogêneos. Nessa perspectiva, relata que as culturas são processos de constante elaboração, construção e reconstrução, numa visão crítica de multiculturalismo cujo comprometimento deve estar pautado em uma política crítica e de envolvimento com a justiça social. Para isso, é primordial reinventar a escola com ações pedagógicas plurais e coletivas. Com isso, a educação intercultural apresenta uma trajetória original, plural e especialmente criativa (CANDAU, 2016)

Evidencia-se a relevância da participação do aluno como cidadão que respeita o outro, como também, a importância em valorizar a pluralidade sociocultural da população brasileira, de forma a combater discriminações fundamentadas por diferenças culturais, classe social, etnias sejam elas individuais ou coletivas. No que tange ao ensino de Línguas estrangeiras, pluralidade cultural deve permear todo contexto no processo de ensino- aprendizagem. Dado que estudar um outro idioma o coloca em contato com discursos outros pela via socio interacional da linguagem o que contribui para o letramento e para a percepção de cidadão em interação linguística. A escola é um ambiente pluralizado e (CANDAU, 2016) ressalta as

diferenças culturais como vantagens pedagógicas e desta forma, o hibridismo cultural, presente nas sociedades, deve ser valorizado pelos processos pedagógicos porque há uma relação de poder que marca as relações culturais.

Tal fato pode ser percebido no ensino de Espanhol como Língua estrangeira, tanto na predominância do espanhol peninsular numa ampla divulgação da cultura europeia quanto na pouca ou nenhuma ênfase dada ao ensino das cosmologias dos indígenas que habitam a América Latina. Ao propor o ensino do Espanhol com a supremacia de tudo o que envolve o colonizador, percebe-se que a inferiorização se manteve e a modernização não se limita no espaço e no tempo uma vez que se estende e alcança os currículos escolares via a reprodução da dominação cujo princípio é o da educação alicerçada na Modernidade/ Colonialidade.

2.3 Colonialidade e Resistências no Ensino de Espanhol

A necessidade de recontar a história é um dos passos necessários para o enfrentamento da Modernidade e da Colonialidade. Como já afirmamos, a insurgência contra esse estado de coisas deriva do combate ao pensamento único que caracteriza o eurocentrismo, base epistemológica da Modernidade capitalista. É preciso romper com o padrão naturalizado de pensar a escola como espaço homogeneizado, o desafio é reinventá-la pelo caminho da educação intercultural com formatos de educação mais adequados para a reconstrução e a desestabilização por meio do diálogo entre sujeitos. Freire evoca a responsabilidade do educar sob reflexões das práticas docentes voltadas para a emancipação do educando. Ele defende uma praticidade pedagógica que vise a autonomia do aluno pois, ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção (FREIRE, 2011). O autor evidencia o posicionamento do educador/a:

...jamais doar-lhe conteúdos que pouco o nada tem a ver com seus anseios, com suas dúvidas, com suas esperanças, com seus temores. Conteúdos que, às vezes, aumentam esses temores. Temores de consciência oprimida. Nosso papel não é falar ao povo sobre nossa visão do mundo ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa (FREIRE, 2011, p. 120)

Tornam-se necessários conteúdos que dialoguem com a realidade e que busquem a formação de homens e mulheres capazes de atuar criticamente, numa constante reflexão sobre a sociedade, a fim de que sejam capazes de resistir à opressão imposta. Um fator importante a ser considerado é questionar o controle linguístico que afetou toda a América Latina onde os povos originários viram sua herança multilíngue reduzida às línguas dos dominadores. Matar a

língua dos povos originários foi um dos agentes compulsores para dizimar suas cosmovisões com o intuito de animalizá-los dado que a capacidade linguística é restrita à espécie humana.

A partir da justificativa de que eram “povos selvagens”, deveriam aprender o idioma da salvação. (RIBEIRO, 2009) afirma que a primeira língua ensinada foi “nheengatu” instituída como língua geral: “os jesuítas reuniam indígenas de povos diversos nos aldeamentos, onde especialmente as crianças eram educadas nos princípios cristãos e ensinadas a falar a nova língua, sendo preparadas para auxiliar os jesuítas na conversão de outros indígenas.” citado por (KAYAPÓ, 2014, p. 41). A língua do colonizador sempre foi estrangeira aos povos originários com base no caráter sociopolítico opressor ao instituir a língua única.

Abrimos um breve parêntese para recuperar algo que dissemos no início deste capítulo quando citamos a dominação cultural e o epistemicídio. Assim como no passado, a imposição/conversão a uma nova religião rompe com princípios culturais e religiosos fundamentais para a constituição dos povos originários e de suas identidades. Como consequência, inúmeros representantes dessas nações perdem suas referências de mundo e de pertencimento e, portanto, sua humanidade.

Por meio da instauração da Língua geral, o invasor planejou usurpar-lhes suas subjetividades étnicas e apagar suas memórias. (BANIWA, 2017) destaca alguns aspectos da linguagem indígena que exercem funções sociais essenciais para a construção da visão de mundo dos povos. O primeiro aspecto é “o seu caráter sócio cósmico, no sentido de que elas propiciam a conexão e a comunicação com os mundos existentes” (BANIWA, 2017, p. 299). O segundo, seu caráter político-pedagógico, instrumentos de formação e comunicação entre os sujeitos:

As línguas faladas no cotidiano das pessoas são as de domínio comum e coletivo. As pessoas desde criança aprendem a falar. As linguagens especializadas referem-se àquelas de domínio restrito ou exclusivo de determinados grupos especializados, como os pajés, os xamãs e os mestres de cerimônias e de cantos sagrados. As linguagens ritualísticas são aquelas próprias de cerimônias sagradas, em geral, não faladas, mas representadas por meio de gestos, eventos, atitudes e exercícios específicos, como são os períodos de jejuns, as danças sagradas, os rituais de transe por meio de substâncias alucinógenas, como o paricá. A comunicação simbólica é aquela que ocorre por meio de gestos ou atitudes simbólicas, como são as oferendas materiais. (BANIWA, 2017, p. 300)

Os diferentes aspectos das linguagens indígenas são representativos da diversidade e dos modos de organização da vida de cada etnia presente na América Latina dado que estabelecem sua organização social. Além disso, eles agem como uma ferramenta de reconhecimento e produção de significados, pois através de características específicas de cada

grupo linguístico é possível a identificação de pertencimento a uma dada sociedade. Tal fato gerou a política genocida voltada para a desestruturação linguística a fim de eliminar qualquer possibilidade de uso da língua como meio de emancipação. Desta forma, o modelo eurocentrado de compreensão da linguagem, ordenado a partir do racismo, submete os povos indígenas ao monolinguismo. A hegemonia linguística marca a manutenção da colonialidade do poder como projeto civilizatório com início, na América, em 1492. Em sua crítica a esse saber único, (FREIRE, 2011) define a manipulação como uma prática de dominação na qual o dominador nega outros saberes além do seu e converte o outro em um depósito das ideias dominantes

o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. (FREIRE, 2011, p. 109)

Para ele, atitudes antidialógicas não priorizam a transformação, nem a reflexão; elas se voltam para a manutenção do poder, no qual homens sem diálogo são coisas voltadas para o consumo do que o dominador lhe ofertar. Freire já apontava para uma educação que ouvisse a voz do oprimido, ou seja, criticava o modelo educacional estruturado na colonialidade direcionado ao silenciamento das culturas dos povos negros e indígenas.

Uma das consequências do impacto da colonialidade está no ordenamento curricular elaborado a partir de maior atenção sobre os conteúdos a serem ensinados do que com as transformações sociais que estes podem causar, o que demonstra o pouco interesse à plena emancipação dos educandos, mas a preocupação em adequar-se a estrutura de exploração. Em se tratando da organização curricular, uma característica marcante é a incorporação de disciplinas pela premissa da que é mais ou menos vantajosa na manutenção da Colonialidade. Para isso, sua sistematização está relacionada à valorização do que é conhecimento para o homem europeu sem considerar a história cultural e função social das quais o estudante é agente. Essa política curricular impacta também o ensino da Língua Espanhola como Língua Estrangeira (E/LE), pois, desde sua implementação, é tratada como coadjuvante frente ao ensino de outros idiomas.

A inauguração do ensino de E/LE no Brasil deu-se por meio de uma troca de gentilezas entre governos. Em razão do Uruguai ter implementado o ensino da Língua Portuguesa, o Brasil, em contrapartida, oferece a Língua Espanhola. Com isso, em 1919 o Espanhol integra a grade do Colégio Pedro II do Rio de Janeiro. A nova disciplina não constava como obrigatória e não tardou sua extinção já que em 1925, a implementação da lei Rocha Vaz alterou a grade

curricular para o ensino secundário em seis anos, tal fato ocasionou a extinção do Espanhol na instituição. Esta nova estruturação perdurou até 1929 quando ocorreu um novo Decreto com a finalidade de reger a Educação no Pedro II no qual se institui o ensino da Literatura Espanhola. Apesar do regresso do Espanhol, o foco da aprendizagem, então, se desvia da língua para a literatura e marca o momento político- ideológico que atravessam os países da América do Sul cujo eixo de aprendizagem estava centrado na cultura.

Somente a partir de 1942, por meio da Lei Orgânica do Ensino Secundário, a Reforma de Capanema, nome dado em homenagem ao ministro da Educação Gustavo de Capanema, instituiu a imposição Legal do ensino de Espanhol, eliminando o caráter facultativo que perdurava até então.

de acordo com esse decreto, o espanhol era ensinado como disciplina obrigatória durante o 1º ano dos cursos Clássico ou Científico e possuía, portanto, uma carga horária bastante reduzida se comparada aos anos de estudo dedicados a outras línguas modernas, como o inglês e o francês, ou mesmo às clássicas como latim e grego. (RODRIGUES, 2010, p. 16)

Cabe salientar que, mesmo com a obrigatoriedade, o destaque dado ao ensino da língua espanhola foi muito reduzido visto que disputava espaço entre outras línguas estrangeiras com carga horária maior. Isso se manteve até 1961 com a primeira Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB), cujo destaque foi para ausência no que tange ao ensino de línguas estrangeiras seja de forma facultativa ou obrigatória, assim sendo, a nova legislação é um recuo para o ensino de idiomas estrangeiros no país. Rodrigues (2010) afirma que “essa Lei descentralizou as determinações sobre a educação no país ao criar os Conselhos Estaduais de Educação (CEE’s), órgãos que passaram a ser corresponsáveis pela organização da estrutura curricular.” Segundo a autora, nem tudo estava perdido, pois a flexibilização permitiu driblar a lei e ofertar a língua estrangeira de forma optativa ou obrigatória conforme a realidade de cada região.

Todavia, embora o Espanhol fosse o idioma com mais países fronteiriços ao Brasil, sua aceitação ocorreu de forma muito tímida. Já em 1971, a publicação da segunda versão da LDB retomou a recomendação para o ensino das Línguas Estrangeiras ainda sob a sugestão dos CEE’s. Consoante com (RODRIGUES, 2010), somente após a publicação de uma emenda em 1976, o ensino das línguas estrangeiras voltou a ser uma obrigatoriedade para o currículo do então segundo grau, embora não determinasse qual seria o idioma. As línguas estrangeiras voltaram a fazer parte dos currículos de forma definitiva somente com a nova versão da LDB publicada em 1996, que trouxe uma mudança significativa ao tornar obrigatório o ensino de uma Língua Estrangeira Moderna no Ensino Médio, à escolha da comunidade escolar.

Além disso, abriu espaço para a possibilidade de outra língua optativa, sem determinar qual. Dois fatores são marcantes nesse momento, o primeiro é o fato de que apesar da LDB de 1996 não haver tratado especificamente qual língua deveria estar nos currículos, a obrigatoriedade é determinada. O segundo diz respeito aos laços políticos que se estreitam gradualmente fazendo com que as relações entre Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai influenciassem na criação do Mercado Comum do Sul (Mercosul) uma aliança plenamente estabelecida no ano de 1994 para fortalecer a integração econômica e política entre os países membros o que seria positivo para a propagação do Espanhol no Brasil, único país membro não hispanófono.

A estrutura caminhava para maior oferta do espanhol, visto que como critérios para adoção do idioma estavam: vizinhança, interesses específicos, apoio mútuo entre os países considerados do terceiro mundo; dentre outros. Ademais, a influência internacional do Brasil se expande e estreita laços com a Espanha o que mais uma vez busca atender ao mercado internacional para a efetivação de uma língua estrangeira no currículo brasileiro. Com base nisso, no que diz respeito especificamente ao ensino da língua espanhola, o ano de 2005 foi marcado pela promulgação da lei 11.161, isso porque foi o primeiro momento em que a legislação tornou a oferta obrigatória do Espanhol como Língua Estrangeira, mas de matrícula facultativa para o aluno. A nova legislação carimba a presença do espanhol nos currículos das escolas de todo o país e, especificamente, de oferta obrigatória no Ensino Médio, porque de 5^a a 8^a séries seria facultativa. Cabe destacar que não houve exclusão de oferecimento de outras línguas, o que o texto da lei determinou foi a obrigatoriedade de oferta e unicamente no Ensino Médio, não excluindo que o aluno pudesse optar pela aprendizagem de outro idioma.

Como as decisões sobre o ensino no Brasil são eurocentradas e pautadas na manutenção do capitalismo, o ensino racializado segue como o organizador do currículo escolar brasileiro, assim, em 2017 é publicada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um documento normativo que apresenta diretrizes que conduzem as ações pedagógicas da Educação Básica nacional. A BNCC trata com exclusividade para o ensino da Língua Inglesa sem clareza quanto ao porquê da exclusão de outras línguas do currículo da Educação Básica, no entanto, umas das justificativas para a escolha da Língua Inglesa como única Língua Estrangeira se faz por propiciar “a criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural” (BNCC, 2023, p. 241). Isso denota o retrocesso em relação ao direito do aluno à diversidade linguística. Com isso, o ensino de línguas estrangeiras, por primeira vez se apresenta hegemônico, marca da Colonialidade.

Como a língua exerce papel político frente as relações com as sociedades, ao restringir o uso das línguas estrangeiras no currículo a apenas ao inglês, a BNCC não apenas fere o próprio argumento de pluralidade linguística como também marca a dissociação do país de seu entorno e não fomenta a interação e o pertencimento à América Latina onde há predominância da Língua Espanhola como idioma oficial. O preconceito linguístico demonstrado na Base não é novo, isto porque as variantes linguísticas dos indígenas sofreram a mesma inferiorização no que tange à imposição da língua dominante. Olmo afirma

Estima-se que, no momento das independências, apenas um de cada três habitantes das novas repúblicas sabia falar espanhol, totalizando aproximadamente três milhões de hispanohablantes na América. Mas os novos Estados-nação favoreceram a língua da antiga metrópole para fortalecer a coesão interna e identidade nacional. Nesse processo, as línguas indígenas continuaram excluídas das esferas oficiais e da vida pública e as variedades vernáculas que se desviavam da norma sofreram preconceito linguístico. (OLMO, 2017, p. 99)

Percebe-se a manutenção do domínio linguístico atrelado ao prestígio que o idioma adotado vai exercer sobre a sociedade com o objetivo de preservar a relação de poder para sustentar o capitalismo. No que se refere a ausência da oferta da língua espanhola na Base Nacional Comum Curricular, há duas perspectivas; uma relacionada ao sistema econômico já que a representatividade do idioma está, em sua maior parte, em países pobres como: Guiné Equatorial, na África, em 19 países da América Latina e na Espanha que não é mais o centro da economia. Isso denota que o capitalismo se faz dono das decisões que regem a América Latina ao conservar a falácia da Modernidade. (GALEANO, 2015) destaca que “já Bolívar havia afirmado, certa Profecia, que os Estados Unidos pareciam destinados pela Providência a encher a América de misérias em nome da liberdade.” A exclusividade da Língua Inglesa está firmada nas características da Colonialidade, visto que a outra concepção evidencia que tal seleção está elencada ao racismo, pois, o espanhol na América Latina passou a ser a mescla com a língua dos povos autóctones, apesar de ainda ser a língua do colonizador.

Como a BNCC exige ser aplicada por configurar uma norma, convém buscar caminhos para romper com hegemonia linguística. Uma alternativa é pelo viés da educação decolonial. (MALDONADO- TORRES, 2019) define a decolonialidade como “a busca por uma outra ordem mundial é a luta pela criação de um mundo onde muitos mundos possam existir, e onde, portanto, diferentes concepções de tempo, espaço e subjetividade possam coexistir e se relacionar.” A decolonialidade permite o repensar de forma crítica o processo de marginalização das culturas dos subalternizados pela presença da colonialidade nos currículos escolares. Assim, pela perspectiva de romper com a hegemonia presente na BNCC uma

alternativa é via o texto literário, uma vez que o documento elenca o ensino da língua estrangeira ao seu papel político, dito isso, subentende-se o direito à diversidade linguística que pode ser encontrada nas mais variadas formas que o texto literário se apresenta, conforme (PETIT, 2009) “Portanto, não é um reconhecimento de si que a literatura permite, mas uma mudança de ponto de vista, um encontro com a alteridade e talvez uma educação dos sentimentos.” (PETIT, 2009, p.110) O ensino contextualizado não restrito às habilidades que o ensino de uma língua estrangeira determina, mas que seja amplo na construção de conhecimentos.

destaque-se a relevância desse campo para o exercício da empatia e do diálogo, tendo em vista a potência da arte e da literatura como expedientes que permitem o contato com diversificados valores, comportamentos, crenças, desejos e conflitos, o que contribui para reconhecer e compreender modos distintos de ser e estar no mundo e, pelo reconhecimento do que é diverso, compreender a si mesmo e desenvolver uma atitude de respeito e valorização do que é diferente. (BRASIL, 2013, p.139)

Assim sendo, a presença da literatura indígena torna-se fundamental para a produção de práticas interculturais que enfrentem e desmontam a colonialidade do poder na relação com e entre os povos indígenas. Isso porque como aponta (GRAÚNA, 2013, p. 25):

Seria impossível isolarmos da literatura indígena a história da sociedade na qual está inserida. Seus leitores se multiplicam [...] que lutam por uma educação diferenciada, pela demarcação e posse de seus territórios e pelo reconhecimento de suas manifestações artísticas.

Junto com a luta dos movimentos sociais, a literatura tem sido uma das ferramentas para desconstruir séculos de dominação material e simbólica que pode ser exemplificada pelas ações de resistência ao longo do continente nas últimas décadas. (MALDONADO-TORRES, 2019, p. 36) caracteriza a decolonialidade como:

Uma luta que busca alcançar não uma diferente modernidade, mas alguma coisa maior do que a modernidade [...] a busca por uma outra ordem mundial é a luta pela criação de um mundo onde muitos mundos possam existir, e onde, portanto, diferentes concepções de tempo, espaço e subjetividade possam coexistir e se relacionar produtivamente.

A literatura indígena aponta os caminhos para que a escola possa incorporar as vozes indígenas ao seu cotidiano. Eliane Potiguara, escreve:

Eu viverei 200, 500 ou 700 anos E contarei minhas dores pra ti Oh! Identidade
 E entre um fato e outro Morderei tua cabeça
 Como quem procura a fonte da tua força Da tua juventude
 O poder da tua gente
 O poder do tempo que já passou Mas que vamos recuperar.
 E tomaremos de assalto moral As casas, os templos, os palácios
 E os transformaremos em aldeias do amor (POTIGUARA, 2020, p. 110-113)

Ao analisar o poema acima, (GRAÚNA, 2013, p. 101) destaca que a narrativa poética enuncia a diáspora indígena em um processo que “vem do sangue dos parentes exterminados há mais de 500 anos; daí o passado se tornar presente pela memória para estabelecer um (re) encontro com os que se foram”, assassinados ontem e hoje “ou que foram bruscamente arrancados a ferro e fogo de suas aldeias”. Detalhe que a tragédia da colonização e da colonialidade não significa o último capítulo da história indígena. “Apesar disso, a identidade do poema busca incessantemente a realização do amor entre os povos. Com esse espírito, a identidade coloca-se na esperança [...] de reunir as tribos e transformá-las em aldeias do amor” (GRAÚNA, 2013, p. 101). Esse é um exemplo de como a literatura indígena pode promover diálogos interculturais e desenvolver a perspectiva decolonial como instrumento de formação e de resistência contra a colonialidade.

É possível a ressignificação da aprendizagem uma vez que, apesar do viés eurocêntrico, a BNCC estabelece que os eixos sejam relacionados às práticas sociais, tal fato permite o ensino voltado para a contextualização em que o estudante associe o ensino da Língua Estrangeira aos seus interesses locais, nacionais ou transnacionais. Para isso, constitui-se o papel do professor de suma importância porque é necessário que ele esteja atento à forma como os eixos estão entrelaçados com a perspectiva de ampliar a criticidade dos alunos durante todo o percurso de construção do conhecimento. Desta forma, mesmo que a Colonialidade do poder controle o currículo escolar, o ensino da Língua Espanhola pela perspectiva da pluralidade cultural com o objetivo de valorizar os povos marginalizados pela racialidade pode ser o caminho para a ruptura do conceito hegemônico de língua estrangeira presente na BNCC.

3 RESISTÊNCIAS INDÍGENAS: QUANDO AS FRESTAS PODEM FAZER A DIFERENÇA

Os povos indígenas têm uma trajetória histórica de resistência às tentativas de extermínio coletivo a partir do encontro com os europeus, pois desde esse momento, receberam uma identidade genérica já como estratégia do dominador para aniquilar suas culturas e, assim, sujeitá-los à forçada aculturação. Como as atrocidades ocorreram em todo o continente americano e de formas semelhantes, como a rotulação de diferentes etnias a índios, coube a proposta de resistência também ocorrer em toda a América Latina, além das reações internas em cada território em busca de seus direitos civis e políticos. Para isso, muitas maneiras foram criadas para resistir, entre elas o movimento indígena na busca por direitos comuns e contra a marginalização fabricada através do racismo do europeu diante de povos cuja pele foi traço distintivo fixado para legitimar sua barbárie.

3.1 As Lutas Indígenas no Passado e no Presente

As sociedades originárias que habitavam a atual América Latina se associavam conforme suas particularidades étnicas, linguísticas e cosmológicas o que resultava na heterogeneidade cultural. Essa diversidade podia ser constatada nas diferentes formas de vida entre os povos e nas relações que mantinham entre si. Um exemplo é o território que atualmente corresponde ao México, que era composto por diferentes grupos étnicos onde havia comunidades que guerreavam entre si como os tarascos e os méxicas cujas vitórias designavam oferendas aos deuses do vencedor ou tão somente mostravam sua força frente aos demais. Além disso, havia sociedades que sequer tinham conhecimento uma da outra, o que não caracteriza um problema para as civilizações. Outro traço marcante entre os povos originários da América ocorria com os incas considerados como politicamente organizados e que tinham como uma de suas características o deslocamento seja para ampliar suas fronteiras seja para lograr êxito na agricultura. Ainda é interessante acentuar que no mesmo continente havia povos com a mesma ancestralidade, que coabitavam um território em comum, possuíam o mesmo idioma, no entanto guerreavam entre si, como os maias.

Todo esse processo heterogêneo teve uma ruptura com a chegada do europeu à atual América Latina. Este acontecimento está envolto em equívocos, um deles foi pensar que havia chegado à Ásia (GALEANO, 2015), o outro foi reduzir os povos originários a “índios” o que resultou na homogeneização. A partir desse instante, os habitantes deixaram de ter soberania

sobre seus territórios e passaram a fazer parte da sociedade colonial que lhes colocavam como súditos de um rei europeu com encargos e tributos, outrossim, possuíam poucos direitos e eram considerados livres, isso os diferenciava dos negros. Porém, a pequena diferenciação não os impedia de sofrer abusos e castigos visto que foram agrupados pautados em características racistas, pois foi instituída a cor da pele branca como o símbolo de superioridade frente às várias etnias que compunham o agora Novo Mundo.

Uma vez determinada a particularidade principal para inferiorizar, era possível sujeitar outros aspectos dos não brancos, assim, suas qualidades individuais foram neutralizadas para consolidar o novo grupo da humanidade. Após igualá-los, os europeus dividiram o território invadido entre Portugal e Espanha, esse desmembramento foi a estratégia dos invasores para fragmentar os domínios em prol do enriquecimento das coroas portuguesa e espanhola. Uma das formas de escravização dos povos originários foi por meio da encomenda, conforme a Comissão Econômica para América Latina e Caribe (CEPAL, 2017)

La primera de estas instituciones es la encomienda, un sistema de mano de obra indígena que consistía en el pago de tributo en oro y en trabajo, aprovechando las “reducciones de indios”, y que se debía combinar con la evangelización. (CEPAL, 2017, p. 21)

Diante desse contexto, os indígenas criaram meios de sobrevivência frente à aguerrida inauguração da colonialidade e, embora constituíssem sociedades diferentes e até mesmo opositoras entre si, encontraram maneiras para resistir ao apagamento de suas cosmologias e à marginalização de suas culturas coletivamente. A barbárie praticada pelo homem branco impulsionou estratégias de resistências frente às múltiplas opressões oriundas desse novo modelo de dominação. Na América Latina, os movimentos de objeção foram desde mortes - “muitos indígenas da Dominicana se antecipavam ao destino imposto por seus opressores brancos: matavam seus filhos e se suicidavam” (GALEANO, 2015, p. 34) - até a enganadora aceitação do monoteísmo da crença eurocêntrica para se livrarem da morte.

Nesse caso, a aceitação foi um fator fundamental na luta silenciosa pelas cosmologias dado que garantia a sobrevivência daqueles que “se convertiam”. Isso porque a perspectiva de dominação também alcançava a religiosidade como predicado do verdadeiro homem e como foram intitulados como não humanos, necessitavam do deus do ocidente e de sua fé. Importa evidenciar que para algumas etnias a derrota também era entendida como um fracasso de sua divindade, tal interpretação pode ter encaminhado à aceitação da religião do dominador.

Outro maneira de enfrentamento ocorreu via conflitos bélicos entre os nativos e os invasores, ainda que haja registros de que algumas etnias tentaram estabelecer amizades, isso não ocorreu na totalidade. As guerras entre indígenas e brancos foram omitidas para criar o mito da nulidade de reação, para tanto, a colonialidade distorceu a história e, aos atos de combate, o destaque era para antropofagia, além disso, para difamá-los os adjetivou como preguiçosos por se recusarem ao trabalho escravo, estratégias colonialistas para desabonar os feitos contra a imposição e justificar a escravização. Para Oliveira

As imagens negativas, generalizadas e naturalizadas difundidas sobre os povos indígenas na historiografia tradicional, construídas sob um ponto de vista colonialista e eurocêntrico, ainda marcam as subjetividades e as práticas de exclusão e inferiorização dos indígenas no presente. (OLIVEIRA, 2015, p. 65)

Com isso, a descrição feita pelo colonizador não considera as formas pelas quais os povos indígenas reagiram ao massacre da colonização, pois tinha como propósito construir narrativas heroicas para validar a violência contra o não branco, coube aos autóctones o papel dos bárbaros carentes de transformações para que, assim, pudessem se transformar em seres sociáveis. Um outro dado da lógica civilizatória é o extermínio dos que não lhe servem a partir do momento que deixam de ser lucrativas, essa racionalidade capitalista instaurada juntamente com a colonização objetifica seres humanos. Como pessoas eram itens descartáveis. aos indígenas lhes restava a parte periférica da sociedade desprovida de direitos. Demasiada atrocidade exigiu a organização de um movimento único pela coletividade, natural entre sociedades oprimidas como forma de sobrevivência. No caso dos povos indígenas, a unidade entre etnias distintas não anulou suas diversidades, contudo estabeleceu que as variadas sociedades deveriam agrupar-se contra a violação de seus territórios e, conseqüentemente, de suas cosmologias.

Assim, como as estratégias individualizadas tiveram pouca visibilidade, as lutas dos povos originários passaram a ser pautadas nas reivindicações por direitos que são comuns a todos como o direito ao território, à saúde, à educação; entre outros. Conforme (LUCIANO, 2010, p. 58) “uma definição mais comum entre as lideranças indígenas, é o conjunto de estratégias e ações que as comunidades e as organizações indígenas desenvolvem em defesa de seus direitos e interesses coletivos.” Essas estratégias podem apresentar-se de forma local, regional e nacional desde que todos tenham o mesmo intuito de ampliar a representatividade nas demandas específicas e coletivas. Ainda conforme o autor da etnia Baniwa:

os povos indígenas resolveram superar as rivalidades, e se uniram para lutar em conjunto por seus direitos. Para consolidar essa nova estratégia, diversos povos indígenas, a partir da década de 1970, começaram a criar suas organizações representativas para fazerem frente às articulações com outros povos e com a sociedade nacional e a internacional. (LUCIANO, 2006, p. 57)

A organização dos interesses comuns tem como referencial a resistência instituída desde o período colonial quando os enfrentamentos às perseguições manifestavam o posicionamento contra as múltiplas formas de genocídio pelas quais os povos originários eram submetidos como a generalização evidenciada na obrigatoriedade da língua única para o funcionamento da nova estrutura comunitária cuja língua do opressor garantia a universalização. Sem o direito de se autodefinirem, fez-se necessário um movimento de reivindicações políticas e sociais para retomada de seus territórios, como também, contra projetos integracionistas de assimilação cultural.

Convém evidenciar que no México, em 1940, na cidade de Pátzcuaro, tem início o movimento indígena intitulado Congresso Indigenista Interamericano com reivindicações que visavam políticas que alcançassem os indígenas da América. Esse congresso, por primeira vez, retomava o protagonismo dos povos indígenas nas tomadas de decisões sobre as privações que os assolavam a contar do momento da invasão europeia. Uma das medidas foi criar o Instituto Indigenista Interamericano responsável pela questão indígena em todo o continente e o Dia Americano do índio, na mesma data em que se realizou o evento, voltado para celebrar a união e o espírito de ser indígena a cada ano.

Contudo, ambos tomaram outros rumos políticos e perderam o caráter original; o Instituto deixou seus traços político e social e o Dia do Índio passou a ser contestado pelo perfil estereotipado de indígena preso ao passado e de estar restrito a uma data específica apenas de celebração. Cabe ressaltar a relevância desse encontro no tocante ao indígena como agente de suas demandas específicas e em defesa de suas culturas. Outro aspecto fundamental do Congresso está relacionado às terras indígenas:

Acuerda: Recomendar a las naciones que integran este Congreso, que en aquéllas en donde exista el régimen de concentración de la tierra, los respectivos gobiernos dicten las medidas necesarias, de acuerdo con la equidad y la justicia, para corregir cualquier abuso de esa situación; y recomienda también que se adopten las medidas que sean menester para ayudar a las poblaciones indígenas con el propósito de mejorar su economía, proveyéndolas para el efecto de tierras, aguas, crédito y recursos técnicos. (ATA, 1940, p.7)

A ideia capitalista de usurpação criou a crise socioambiental, por esse motivo ocorre o conflito pela terra indígena já que para a cosmologia indígena o equilíbrio depende do respeito

entre humanos e não humanos e a terra é o espaço possível para ocorrer essa harmonia. Todavia, o colonizador instalou a concepção de domínio da natureza fundamentado no benefício exclusivamente do homem branco sem se preocupar com a devastação ou com as outras vidas afetadas pela falta de consciência ambiental. Além da exigência da demarcação pela preservação, há dentro do conceito de luta pela terra reivindicações específicas dos povos indígenas como o direito à educação diferenciada, ao reconhecimento de suas culturas e à instalação de projetos socioeconômicos próprios. Uma forma de alcançar essas metas é seguir no enfrentamento pela obrigatoriedade da demarcação de territórios indígenas conforme recomenda o documento gerado no Congresso cujo objetivo principal era criar, discutir e fiscalizar políticas que resguardassem os diversos povos indígenas das Américas e suas culturas.

A relevância do evento pode ser evidenciada porque ações voltadas para o apagamento da pluralidade insistiam em erradicar de vez os povos indígenas, como ocorreu no Brasil após a instituição da República, no ano de 1910, quando foi oficializada a criação do Serviço de Proteção ao Índio (SPI), órgão pelo qual se estabelecia o poder do Estado sobre os povos originários, tal medida iniciava o processo de aculturação para que se tornassem brasileiros e abandonassem suas culturas na proposta de integração nacional. Com ele se instalou a tutela, uma forma legalizada para o extermínio daqueles considerados empecilhos para o desenvolvimento do país.

Tutelados pelo Código Civil de 1916 e pela Lei no 6001/73, os indígenas não eram ouvidos. Sair das “reservas indígenas” sem a autorização do chefe de posto – um servidor público ou contratado pelo SPI/Funai para controlar os indígenas – era motivo suficiente para punição severa, desde prisão, castigos físicos ou mesmo transferência para outros “postos”. As “reservas” eram locais de violência e torturas sem controle. O chefe de posto tinha plenos poderes para acusar, punir e aplicar a sentença. Em algumas regiões do Brasil, os chefes de postos contavam com a participação do capitão, em geral um indígena de outra “reserva” que desempenhava a função de “testa de ferro” do chefe de posto. As Reservas Indígenas mais se assemelhavam a campos de concentração. A tutela era a chave para todo tipo de arbitrariedades. (BRIGHENTI; HECK, 2021, p.16)

A tutela representava a manutenção da Colonialidade agora pelo viés de que os povos autóctones impediam o progresso, mais um dos mitos instalados concomitantemente com a colonização. Essa ideia foi mantida e reforçada posteriormente na Era Vargas que partilhava a idealização mundial de exploração elencada no racismo.

Já em 1967, durante a ditadura no Brasil, os militares extinguiram o SPI e criaram a Fundação Nacional dos Povos Indígenas (FUNAI) órgão indigenista. A proposição indigenista almejava considerações sobre a história e políticas dos indígenas numa perspectiva de análise

das submissões e de uma militância social. Todavia, atitudes da própria Funai desencadearam ações que visavam o apagamento total das culturas indígenas. Nesse contexto, a sociedade civil deu um passo e se mobilizou juntamente com a organização das forças indígenas e originou um novo agir contra o extermínio. Tal movimento se fez necessário pelo avanço de políticas expansionistas da ditadura. Ao citar os indígenas que participaram politicamente do movimento, Munduruku relata que “o movimento indígena foi um momento único e importante, sendo que alguns entendem que esse movimento sempre existiu” (MUNDURUKU, 2012, p. 183). Os movimentos sociais reivindicam o reconhecimento social e identitário a partir da interação com o outro não-idêntico.

Afinal, romper com o pensar monolítico e reconhecer os direitos civis e políticos da população indígena requer atitudes que assumam suas diferenças individuais e coletivas, além de tornar evidente a participação desses povos nos diversos momentos históricos de toda a América Latina. Um dos procedimentos de resistência adotado foi os próprios indígenas reivindicarem participação na política, conforme a CEPAL:

Desde la instauración de los regímenes democráticos en América Latina ha comenzado a aumentar paulatinamente la participación política de los pueblos indígenas, si bien en algunos casos esta ha sido de carácter individual, con la incorporación a diferentes partidos políticos. (CEPAL, 2014, p. 22)

A participação individual na política não anula a coletividade das demandas. Em 1938 o indígena Mario Juruna da aldeia Xavante Namakura, conhecido como cacique Juruna, foi eleito o primeiro parlamentar indígena do Brasil. Como deputado federal quebra o paradigma de exclusão indígena das decisões políticas do país. No entanto, um dos mais marcantes incidentes de participação indígena na política ocorreu no ano de 1987 no plenário da Câmara dos Deputados em Brasília quando Ailton Krenak realiza um discurso emocionante e concomitantemente pinta sua pele com jenipapo cuja cor simboliza a morte dos povos indígenas caso seguissem isolados das políticas públicas que garantem seus direitos.

Com esse protesto, o intelectual conseguiu a inclusão de todo um capítulo dedicado aos direitos povos indígenas na nova Carta Constitucional que regeria a nação a partir de 1988. Com a Constituição Federal (CF) um novo modelo de interação com os povos originários foi assegurado, pois lhes conferiu o protagonismo nas ações de cidadania e deu início a novas orientações políticas. Um marco foi a demarcação e a regularização das terras. Contudo, o avanço constitucional não pôs fim à invisibilidade e à inferioridade a que os indígenas foram submetidos e, como consequência, o enfrentamento às arbitrariedades não findaram.

Outra figura importante no cenário político indigenista é a indígena Sonia Guajajara. Com uma trajetória política em prol de seus parentes, torna-se a primeira indígena nomeada para o cargo de ministra no recém-criado Ministério dos Povos Indígenas (MPI), feito marcante da resistência dos povos originários. Uma das atitudes da ministra foi tirar a Funai do Ministério da Justiça e Segurança Pública e integrá-la ao MPI, ademais, pela primeira vez, uma presidenta indígena assume o comando da Fundação, Joênia Wapichania. Essa nomeação é de extrema relevância pelo fato da representatividade indígena na presidência da FUNAI e é significativa pela participação de mulheres nas esferas de comando o que combate também o estereótipo de que as sociedades indígenas são exclusivamente patriarcais. Ainda conforme a CEPAL a incidência de mulheres na política não é exclusiva do Brasil

Después que la Constitución Política de la República de Guatemala (1985) reconoció la pluriculturalidad, las alcaldías indígenas que habían sido desmanteladas en 1871 han comenzado a desempeñar un papel visible en la gobernanza municipal, como expresión de la resistencia para mantener las formas propias de gobierno indígena; existen 15 alcaldías indígenas, tanto de nivel municipal como auxiliares de nivel comunitario. (CEPAL, 2014, p. 22)

Além do Brasil, outras ações são percebidas como a política de cotas para participação da mulher indígena no Panamá. Essas ações sinalizam para a contínua resistência dos povos indígenas contra a padronização. Diante disso, a luta dos povos indígenas não terminará enquanto forem considerados como um braço das sociedades da América Latina. É preciso variadas formas de resistir às múltiplas tentativas de apagamento desde a colonização que foram empreitadas contra os povos originários que seguem na luta constante pela recuperação de suas vozes por meios políticos e legais.

3.2 A Participação dos Povos Indígenas na Construção da Lei 11.645/2008

Como a colonialidade é uma ação que se manifesta de muitas formas, cabe aos indígenas também ampliarem suas maneiras de resistir ao processo genocida pautado na lógica do racismo. Assim, o movimento indígena não foi apenas um movimento social que buscou resistir em um dado momento da história da América Latina, tão pouco se esgotou no Brasil, pelo contrário, ele segue no combate às medidas de inferiorização e de apagamento de toda a cosmologia indígena. Ao falar sobre o movimento indígena, o escritor Daniel Munduruku afirma que:

o enfrentamento que foi proposto passava por um sonho de autonomia, de autossustentabilidade, de autogoverno. E para que este sonho minimamente se conformasse, foi necessário o domínio dos instrumentos próprios do Ocidente. (MUNDURUKU, 2012, p. 195)

Uma das estratégias de combate foi fazer uso das ferramentas do agressor, para isso, alguns povos passaram a dominar a língua portuguesa, a frequentar as universidades e a utilizar as tecnologias modernas como resistência. Ainda que a inclusão da causa indígena na CF, tenha sido um marco de conquista do movimento indígena, com garantias que lhes assegurassem o direito à preservação de suas culturas, a demarcação de terras, o direito de uso da língua materna e de processos próprios de aprendizagem, de acordo com o Artigo 231:

São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens. (CF, 1988)

Tais medidas previstas na legislação estão acompanhadas de desafios quanto à aplicabilidade, pois os autóctones continuaram sendo tratados como não brasileiros e seus direitos são considerados proteção do governo como perpetuação da Modernidade que os considera incapazes, embora a Constituição lhe consolide permanecer como indígena com suas respectivas diferenças históricas e modos particulares de se relacionar. Assim, se justifica a continuidade dos movimentos sociais seja no reconhecimento, seja na manutenção dos direitos dos povos originários.

Um desses direitos foi garantido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996. A nova legislação que tratava especificamente da Educação brasileira incluiu, ainda que timidamente, algumas das exigências indígenas. Primeiramente que o ensino deveria considerar a temática indígena no ensino da História do Brasil e, em seguida, tratava de assuntos relacionados à educação escolar indígena. A lei é significativa a partir do momento em que integra as sociedades autóctones na história de formação do povo brasileiro.

No entanto, a LDB restringe a participação indígena exclusivamente à parte da formação histórica do povo brasileiro, correndo o risco de atrelá-la ao passado colonial por meio de mostras de uma única cultura, representada por um só povo. Essa forma simplista e retrógrada de estudar os povos indígenas não cumpria as demandas sociopolíticas do movimento indígena por possibilitar a apresentação de narrativas das vivências indígenas apenas a partir do contato com o europeu. Para que, de fato, houvesse avanço nas questões era preciso tratá-las de forma crítica para toda a sociedade seja indígena ou não indígena e questionar o processo de

marginalização que foi plantado e regado pelos brancos europeus a fim de negar as avançadas civilizações que encontraram aqui.

Mesmo que demandas relacionadas às políticas públicas não fossem atendidas, seus direitos começaram a ser assegurados de forma Legal, já que a instrumentação legal é uma ação afirmativa. Como consequência, no ano de 2008 outra lei mais abrangente foi promulgada a 11.645 que em seu artigo 26 - A determina que “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.” (BRASIL, 2008). Em substituição à Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) que tratava somente da inclusão da história e cultura afro-brasileira nos currículos, a 11.645/08 estende-se aos indígenas. Desta maneira, é estabelecida a obrigatoriedade do resgate histórico de civilizações autônomas com organizações sociais e com culturas variadas como qualquer outra que contribuíram social, cultural e economicamente para a formação da identidade do povo brasileiro.

A legislação determina que:

§ 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.

Cabe ressaltar que a lei não foi de iniciativa governamental, é fruto da resistência dos movimentos negros e indígenas como resgate daquele que foi marginalizado “É importante lembrar que a referida Lei representa uma grande conquista para o movimento indígena brasileiro no plano legal”. (PARECER, 2015, p. 2). Em consequência das reivindicações desses movimentos, que foram pautadas no combate ao racismo, o ato constitucional tem o intuito de coibir o racismo presente no currículo escolar, porém, esta ação vai além, uma vez que a escola está em constante interação com a sociedade, o que ela produz não se restringe a seu espaço físico, mas reverbera em toda a sociedade por ser um espaço constante de troca. Com isso, influencia diretamente no combate ao racismo estrutural que nega a origem indígena, posto que sua implementação reconhece os povos indígenas na formação identitária do povo brasileiro em seus aspectos tanto histórico quanto culturais.

Ao determinar as diretrizes que implementam a referida lei, o Parecer do Conselho Nacional de Educação destaca que:

a compreensão da dinâmica sociocultural da sociedade brasileira visa à construção de representações sociais positivas que valorizem as diferentes origens culturais da população brasileira como um valor e, ao mesmo tempo, crie um ambiente escolar que permita a manifestação da diversidade de forma criativa e transformadora na superação de preconceitos e discriminações étnico-raciais. (PARECER, 2015, p. 7)

O Parecer orienta, ainda, que os sistemas de ensino adotem metodologias atualizadas e plurais e sob diferentes perspectivas teóricas e metodológicas. Para tanto, o documento estabelece objetivos tais como: reconhecer a pluralidade dos povos indígenas que se manifestam em sua cosmologia e no modo de pensar e de fazer. Como também, suas relações com seus territórios e os recursos neles existentes, dentre outros. Pensar estratégias pedagógicas para o diálogo intercultural é pensar e agir pela resistência. Na perspectiva de desfazer os currículos cujas práticas estejam entranhadas na colonialidade.

Mais uma conquista do movimento indígena a ser considerada é que as políticas afirmativas podem ser um dos motivos que levaram ao aumento da autodeclaração como indígenas o que resulta na recuperação demográfica populacional. Segundo o texto do IBGE sobre os indígenas no último Censo Demográfico de 2010, as primeiras considerações que se baseiam no quesito cor ou raça demonstram

O crescimento de 10,8% ao ano da população que se declarou indígena, no período 1991/2000, principalmente nas áreas urbanas do País, foi atípico. Não existe nenhum efeito demográfico que explique tal fenômeno. Muitos demógrafos atribuíram o fato a um momento mais apropriado para os indígenas, em que estavam saindo da invisibilidade pela busca de melhores condições de vida, mais especificamente, os incentivos governamentais.

O aumento da autodeclaração pode estar atrelado a dois fatores, o primeiro que, no ano de 2010, o indígena se sentia mais seguro com as medidas governamentais elaboradas para o reconhecimento e proteção de seus valores, como a Convenção 169 da OIT (Organização Internacional do Trabalho) que ocorreu em 1989 em Genebra, mas só passou a vigorar como lei no Brasil no ano de 2004, assim, determinava a obrigatoriedade de consulta mediante qualquer medida que os afetasse, além da garantia de os governos reconhecerem suas características próprias. O maior respaldo legal levou a maior evidência de “ser indígena”, pois lhes garantia ser ouvidos nas suas demandas específicas. Cabe destacar que, em 2019, todo o texto da OIT foi revogado pelo então presidente da República numa clara demonstração de esforço para pôr fim aos direitos conquistados.

No esforço pela desconstrução da idealização de indígena subserviente aos interesses do Estado, o movimento indígena se empenha em extinguir as injustiças sociais pelas quais homens

e mulheres são submetidos por serem indígenas. O direito de ser um indígena implica no fortalecimento de suas organizações tanto próprias como coletivas na requisição de suas lideranças, na articulação entre várias etnias e na parceria com outras organizações sociais. Diante do exposto, a luta dos povos indígenas não é solitária, porque é a batalha daqueles que buscam um mundo mais igualitário onde ao indígena lhe seja possível o direito de conviver com suas cosmologias.

3.3 A Educação como Forma de Resistência dos Povos Originários

Ao longo dos séculos, a aprendizagem sobre os povos indígenas foi baseada, prioritariamente, em suas memórias como se não mais existissem ou em seus saberes tidos como herança do passado. Uma das maneiras de acabar com esses estereótipos é trazer para as salas de aula o protagonismo do indígena tanto do passado quanto o contemporâneo. É preciso um posicionamento crítico do professor contra o epistemicídio fundamentado no racismo implantado pela colonialidade. Desta forma, importa questionar a ideia de que a única fonte de conhecimento advém da ciência registrada através da escrita e do modelo ocidental de aprendizagem, tal fato marca a imposição da Modernidade que menospreza e reduz a sapiência indígena a uma fantasia por ter como base a educação via oralidade. (MUNDURUKU, 2012) afirma que “parte do conhecimento desenvolvido pelos povos indígenas ao longo de sua trajetória histórica tem a ver com a transmissão através das narrativas orais. Assim, cada indivíduo vai formando em si uma memória num processo que conhecemos como educação”. (MUNDURUKU, 2012, p. 67).

Os povos indígenas desafiam há séculos o ensino colonial ao manter suas características de transmissão de conhecimento oralizadas. No entanto, começaram a adotar outras estratégias de relutância e algumas etnias adotaram a escrita ocidental, visto que, já possuíam a escrita por meio de grafismos e pinturas que simbolizam suas culturas e conhecimentos. Para além mais, em sua história recente, algumas etnias adotaram o ato de ir à escola, um espaço sistematizado para desenvolver outras formas de aprendizagem, porém, com ações pedagógicas regidas pelo seu modo peculiar de viver, a fim de não reproduzir as ações pedagógicas do dominador, mas com características próprias de ensino- aprendizagem preservando a sociodiversidade. Uma vez que todos os povos têm o direito de viver tanto em ambiente rural quanto no urbano, essa garantia alcança as sociedades originárias, diante disso, faz-se necessária a presença da escola indígena em espaços múltiplos, porque é uma ação afirmativa de conquista do movimento

indígena. Para isso, órgãos responsáveis devem se voltar para estruturar com recursos didáticos e na formação do professor que atenda a essas demandas próprias.

O enfrentamento ao universalismo não pode ser unicamente dos povos diretamente afetados, pois a perda com a exclusão desses saberes é para toda a sociedade. Há responsabilidade também para as escolas não indígenas em confrontar o etnocídio e o epistemicídio que são a causa da retrógrada manutenção estereotipada da temática indígena nas escolas. A educação escolar deve apresentar um currículo que corresponda aos interesses da sociedade, assim, cabe questionar a organização curricular que dá continuidade à hegemonia epistêmica sem a presença dos saberes de indígenas e de negros. Segundo Candau:

A educação intercultural parte da afirmação da diferença como riqueza. Promove processos sistemáticos de diálogo entre diversos sujeitos -individuais e coletivos - saberes e práticas na perspectiva da afirmação da justiça – social, econômica, cognitiva e cultural – assim como da construção de relações igualitárias entre grupos socioculturais e da democratização da sociedade. (CANDAU, 2016)

É oportuno discutir, no espaço escolar, o universalismo que anula identidades e, com isso, combater a igualdade imposta, pois não valoriza as diferenças culturais e epistemológicas. Para tanto, a interculturalidade crítica é uma perspectiva que propõe uma outra forma de interpretação das relações sociais construídas pelo processo de colonização e procura se diferenciar de outras abordagens que propõem a integração dos povos dominados / colonizados sem questionar as relações de poder que foram desenvolvidas nos últimos séculos (CANDAU, 2008). A perspectiva da interculturalidade crítica é reconstruir um novo pensar a partir do outro marginalizado e reestruturar os saberes, as histórias e as culturas para a produção de outros conhecimentos e de formas se relacionar sem as amarras da colonialidade.

Assim, a pedagogia decolonial é uma das estratégias de luta que tem como aliada o ensino de cultura e história indígena na escola básica. Para Walsh:

Desde luego, fue con la invasión colonial-imperial de estas tierras de Abya Yala — las que fueron renombradas “América” por los invasores como acto político, epistémico, colonial— que este enlace empezó tomar forma y sentido. Se podía observar claramente en las estrategias, prácticas y metodologías —las pedagogías— de lucha, rebeldía, cimarronaje, insurgencia, organización y acción que los pueblos originarios primero, y luego los africanos y las africanas secuestradas, emplearon para resistir, transgredir y subvertir la dominación, para seguir siendo, sintiendo, haciendo. (WALSH, 2017, p. 25)

A invasão territorial se caracterizou pela originalidade do racismo universal para se obter o sentido comum de ciência dominante, a ausência das concepções de povos negros e

indígenas está vinculada à geopolítica, uma vez que o afastamento das produções desses povos é, também, um projeto político que se relaciona estritamente do lugar de onde se elabora o que é considerado ou não conhecimento. Nesse contexto, uma ação contra hegemônica consiste em inserir a perspectiva decolonial dentro da escola básica visando desconstruir o eurocentrismo que sustenta a modernidade. Percorrer pelo viés da pedagogia decolonial é contestar e repensar criticamente sobre o porquê de outros povos não fazerem parte da construção do conhecimento.

Em se tratando da literatura indígena, é um meio pelo qual se pode tratar da pluralidade étnico-cultural indígena no Brasil e nos países de Língua Espanhola, além de que o texto literário de autoria indígena apresenta a marca do autor com as cosmologias de seu povo. É onde o indígena marca seu território, onde algumas temáticas podem ser descritas de formas distintas conforme o lugar de onde se fala. Ao marcar a narrativa específica de uma etnia, é permitido ao leitor adentrar na linguagem própria daquele povo, com suas marcas linguísticas de pertencimento a um significado maior da narrativa que se relaciona com a ancestralidade.

Uma estratégia para tratar a temática indígena é via o texto literário. Entende-se que qualquer sociedade mantém suas marcas de manipulação da palavra independentemente se escrita ou oralizada, essa feitura pode ser o caminho para o professor questionar o imperativo de dominação europeia que invalida o texto literário por meio da oralidade. Como também questionar que como a literatura é uma linguagem, a imposição da língua do colonizador não alcança o que apenas a língua do indígena consegue transmitir via os textos literários. Isso porque a tradição oral se relaciona com os antepassados de cada povo e a escrita é tida como uma coletividade ancestral proveniente da prática oral. Como apresenta autoria individual ou coletiva, a literatura indígena é capaz de retratar referências de um único povo ou o que é comum a maioria dos povos indígenas. Ademais, é também relevante ampliar no aluno suas percepções sobre o mundo pela perspectiva do oprimido.

Para isso, elaborar currículos que dialoguem com as cosmologias autóctones na desconstrução do racismo epistêmico, pois é obrigatória a temática indígena em cada Componente Curricular. Assim, no ano de 2022, a então Secretaria de Educação, Juventude e Inovação de Angra dos Reis finalizou o Documento Orientador Curricular (DOC) de toda a Rede, uma proposta que foi construída em conjunto com professores de cada Componente Curricular das Áreas de Conhecimento. O DOC busca aproximar o que a BNCC determina às realidades de Angra dos Reis, uma vez que o município é formado por 6 distritos sendo eles: Angra dos Reis, Abraão, Jacuecanga, Praia de Araçatiba, Mambucaba e Cunhambebe, cada um com suas especificidades como a aldeia indígena, o grupo quilombola, os caiçaras, os migrantes que em sua maioria vêm a trabalho para o município, portanto, de forma, muitas vezes,

transitória e os moradores do chamado continente. Além disso, para ressaltar a importância para a realidade tanto global quanto local, uma das propostas do documento é aproximar o texto às temáticas peculiares que compartilham os municípios do Sul Fluminense vizinhos à Angra como Paraty, Rio Claro e Mangaratiba, para que o estudante possa ampliar seu conhecimento sobre si e seu entorno e buscar seu desenvolvimento na sua totalidade, como também, que atue de forma crítica na sociedade em que está inserido.

O Documento apresenta as mesmas estrutura e referências da BNCC pelo viés da participação do aluno em um mundo social e plural. Diante disso, as Áreas de Conhecimento dialogam entre si e convergem com os Componentes Curriculares através da prática integrada que pode ocorrer tanto de forma horizontal quanto vertical para alcançar a formação integral do aluno. No que tange ao ensino de línguas estrangeiras, a Rede municipal de Angra dos Reis compreendeu que não há impedimento para a continuidade da oferta da Língua Espanhola no currículo escolar porque a Base não nega outro idioma estrangeiro, somente traz a obrigatoriedade do inglês:

Como forma de valorizar o pluralismo linguístico, a Rede Municipal oferece, além da Língua Inglesa, a Língua Espanhola em sua grade curricular dos Anos Finais do Ensino Fundamental, desde 2007, como citado no Boletim Oficial de 19 de maio de 2010. (DOCUMENTO ORIENTADOR CURRICULAR, 2022, p. 156)

Na ausência de Língua Espanhola na BNCC, foi elaborado o DOC próprio de Espanhol, para isso os professores envolvidos se reportaram às normas de Língua Inglesa e de Língua Portuguesa da Base para configurar seu ordenamento, com isso se estabeleceram as Competências Específicas, os Eixos, as Unidades Temáticas, os Objetos de Conhecimento e as Habilidades do 6º ao 9º anos, como mostra a figura a seguir referente ao 6º ano de escolaridade:

Figura 1 – Doc

EIXO	UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
Oralidade	Interação discursiva	Funções e usos da Língua Espanhola	(EF06LE01AR) Interagir em situações de intercâmbio oral, demonstrando iniciativa para utilizar a Língua Espanhola. (EF06LE02AR) Conhecer a formalidade e a informalidade da linguagem oral em contextos variados.
	Produção oral	Construção de laços e convívio social	(EF06LE03AR) Utilizar, em linguagem oral e escrita, as diferentes maneiras de apresentação.
	Interação discursiva	Construção de laços afetivos e convívio social	(EF06LE04AR) Coletar e registrar informações do grupo, perguntando e respondendo sobre as famílias, os amigos, a escola e a comunidade.
	Compreensão oral	Variações linguísticas dos pronomes pessoais	(EF06LE05AR) Comparar o uso da variedade linguística em relação aos pronomes pessoais empregados nos diferentes países de Língua Espanhola.
		Valores, direitos e deveres no ambiente escolar	(EF06LE06AR) Refletir sobre valores, direitos e deveres dos estudantes, a fim de aplicá-los no meio em que vivem.
Produção oral	Produção de textos orais	(EF06LE07AR) Utilizar vocabulário referente às partes que formam o corpo humano, comparando as expressões da Língua Espanhola com as da língua materna, em textos orais ou escritos.	

Fonte: SECRETARIA DE EDUCAÇÃO JUVENTUDE E INOVAÇÃO (2002).

A figura representa apenas um dos Eixos, os demais são: Leitura, Escrita, Conhecimentos Linguísticos e Gramaticais e Dimensão Intercultural; totalizando 5, cada qual com suas respectivas Unidades Temáticas que se cruzam no processo de construção dos Objetos de Conhecimentos sem a hierarquização de Habilidades em razão de romper com a fragmentação da aprendizagem. Como a BNCC trata unicamente da Língua Inglesa como língua estrangeira, no Doc, o Espanhol está inserido na parte diversificada do currículo como um complemento das Áreas de Conhecimento que o compõem. É importante ressaltar que desde a LDB, a parte diversificada já era prevista no currículo escolar cabendo à escola ou ao sistema de ensino sua escolha.

A ausência na BNCC permitiu maior flexibilidade para a elaboração e a organização do Doc, desta forma, há Eixos, Unidades Temáticas, Objetos de Conhecimentos e Habilidades comuns a todos os anos de escolaridade do segundo segmento, garantindo o desenvolvimento gradual e constante do estudante e a problematização de Objetos de Conhecimentos que, segundo o grupo que compôs o Documento, deveriam ser constantes durante todo o processo que abarca a segunda etapa do Ensino Fundamental. Para tanto, o Doc prevê o texto como ponto de partida para a contextualização dos Objetos de Conhecimento e destaca a atenção quanto ao emprego das modalidades e dos gêneros textuais de forma a buscar a aprendizagem significativa para que as Habilidades traçadas sejam alcançadas de forma satisfatória.

Figura 2 – Eixo comum

ANO DE ESCOLARIDADE: 6º ao 9º ANO			
EIXO	UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
Dimensão intercultural	Comunicação intercultural	História e cultura indígena, africana e afrobrasileira no contexto da língua espanhola	(EF69LE20AR) Reconhecer e valorizar o pertencimento étnico-racial no Brasil, na África, na América Espanhola e no mundo.
		Construção de identidades no mundo globalizado	(EF69LE21AR) Discutir a comunicação intercultural por meio da Língua Espanhola como mecanismo de valorização pessoal e de construção de identidades no mundo globalizado.
		Diversidade, respeito e conscientização	(EF69LE22AR) Debater sobre fatores que possam impedir o entendimento e o respeito entre as pessoas de diferentes raças, credos, gêneros, classes sociais, dentre outros.

Fonte: SECRETARIA DE EDUCAÇÃO JUVENTUDE E INOVAÇÃO (2002).

Embora o Espanhol esteja inserido em um contexto de idioma secundário frente ao Inglês, por não ter oferta obrigatória apenas prevista; isso não o desmerece frente aos demais Componentes Curriculares tão pouco tira a responsabilidade do professor referente à problematização de temáticas para a transformação social e o combate ao ensino pautado na colonialidade. Visto que a Unidade Temática nomeada de “Comunicação Intercultural” dispõe sobre a “A história e cultura indígena, africana e afro-brasileira”, em todos os anos de escolaridade, há o cuidado em atender a Lei 11.645/ 2008, porém, mais além, abre espaço para o protagonismo de negros e indígenas tanto na construção da história do povo brasileiro quanto na dos países de língua espanhola que sofreram as mesmas atrocidades. Como forma de atender o Doc, uma vez que sua função é orientar e não limitar o professor tão pouco suas práticas pedagógicas, uma alternativa é lançar mão de atividades com o texto literário para provocar reflexões críticas sobre o apagamento das culturas indígenas e africanas e afro-brasileiras.

Cabe ressaltar que, como todo o atual Estado Brasileiro, a cidade de Angra dos Reis foi o território indígena, principalmente, dos Tupinambás, umas das mais importantes etnias do litoral brasileiro pertencentes ao povo tupi-guarani, cujo cacique Cunhambebe, liderou a Confederação dos Tamoios na luta contra as atrocidades dos portugueses e, mais tarde, selou um acordo de paz com os mesmos portugueses evitando um conflito com os franceses. Tamanho foram seus feitos que o líder dos Tupinambás dá nome a uma escola no bairro do Frade em Angra dos Reis. A história e culturas indígenas devem ser tratadas pelo viés da decolonialidade desmitificando que os feitos dos povos indígenas ficaram no passado e ressaltar também a história de formação do indígena local como a resistência da etnia Guarani Mbya ainda presente no município no bairro Bracuí.

Segundo o professor Leandro Mimbi, indígena da etnia Guarani Mbya, o povo guarani não era nômade, mas circulava nas fronteiras entre Uruguai, Paraguai, Argentina e Brasil por acreditarem que pertenciam a esses territórios. É um povo diferenciado no tocante à espiritualidade, cuja preocupação está centrada na alma desde o nome guarani que sinaliza de onde ele vem até a língua que o identifica como guarani, pois a apropriação linguística ocorre de forma natural e a palavra oralizada é considerada a primeira criação, algo divino, vista como o amor que precisa ser dado ao próximo. Com isso, sua forma peculiar de enxergar o mundo é o que o caracteriza como guarani. Para Testa

é por meio dos corpos que diferentes sujeitos se relacionam e se comunicam, e eventuais descuidos ou excessos nas relações com sujeitos potencialmente predadores afetam não apenas o -nhe'ẽ da pessoa, que pode se afastar e ser substituído por um -nhe'ẽ semelhante ao do sujeito com quem ela tomou contato, como também o corpo se altera – às vezes irreversivelmente. (TESTA, 2018, p. 209)

Em se tratando dos indígenas que residem na aldeia Sapukai, há a presença do subgrupo guarani Mbya com regras próprias de reciprocidade social que não tende a mostrar o exterior, por isso não exhibe cocares, roupas; mas o considerável é o interior e a forma de ver o mundo, pois é o que o caracteriza como guarani. O mais importante é ter uma casa de reza, exemplo é a ausência de ideia bélica de defender a terra, por isso ante o enfrentamento com os jesuítas optaram pelo refúgio nos montes subtropicais. Em sua cosmologia, o território representa tudo: a comida, o trabalho etc.

Todavia, não é qualquer terra que lhes interessa, dado que esta deve estar relacionada com sua história e relação social, para o Mbya a família é suficiente, isso porque a presença na terra marca a simbologia e a relação com o mundo físico e o sobrenatural para sua identificação. Convém destacar que a demarcação da área indígena do Bracuí definitivamente ocorreu em 1996, ainda que seja positivo, a demarcação limita a presença indígena e o usufruto tão somente àquela territorialidade o que vai contra suas crenças de busca por seus verdadeiros lugares através de caminhadas. Os Mbya pertencem à família tupi-guarani com predominância no litoral próximo à Mata Atlântica. Ainda que tenham representações em outros países, estão presentes em várias partes do Brasil como no Paraná, em São Paulo e no Espírito Santo, além de Maranhão e Tocantins; uma de suas particularidades é a unidade tanto cultural quanto linguística ainda que vivam separadamente, por meio desses traços são capazes de se reconhecerem como uma unidade familiar. Além disso, questionar o apagamento histórico dos povos indígenas na América Espanhola e problematizar sobre o porquê desse apagamento histórico são estratégias de luta contra as opressões do cotidiano.

4 CONHECENDO E RECONHENDO AS POSSIBILIDADES DE UMA PESQUISA-AÇÃO COM DOCENTES DE ESPANHOL

Essa pesquisa se define como uma pesquisa-ação nos termos definidos por Thiollent que a coloca como [...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo operativo ou participativo. (THIOLLENT, 2011, p. 14). Nesse sentido, esse estudo pode ser caracterizado como tal porque: a) está associado a uma ação ou resolução de um problema coletivo e b) a pesquisadora e os participantes estão envolvidos na busca pela resolução do problema.

O ensino da história e cultura indígena nas escolas brasileiras, mais do que uma efetivação de um dispositivo legal, significa o enfrentamento da dominação imposta aos povos originários desde o século XVI e que os atinge de modo particular e coletivo tanto material quanto subjetivamente. Mas não apenas a eles. Mas a toda a população brasileira formada educacional e socialmente para crer em narrativas irreais e parciais que constroem uma visão monolítica da vida social que tende a reforçar a hegemonia daqueles que controlam a narrativa sobre a modernidade capitalista. Esta pesquisa pretende contribuir com a produção de ações, visões e propostas contra-hegemônicas de enfrentamento da dominação. Uma segunda característica dessa pesquisa é que essas ações não são feitas isoladamente e tampouco são tarefas de um herói mítico ou um mártir. Ela deve ser uma ação coletiva e, portanto, se propõe a discutir, debater e desenvolver estratégias para que coletivamente sejam promovidas formas pedagógicas de transformação.

Portanto, os procedimentos metodológicos que adotamos têm essa premissa, desde as entrevistas iniciais até o produto educacional apresentado ao final deste trabalho. Nesse contexto, compreendemos que os caminhos metodológicos de uma pesquisa não dependem exclusivamente da vontade ou das ações de uma pesquisadora ou de seu orientador, mas são resultados dos diferentes contextos, sujeitos e momentos históricos vivenciados ao longo do estudo. Sendo assim, a metodologia e os procedimentos que serão descritos e analisados neste capítulo devem ser compreendidos como parte de uma construção coletiva voluntária e involuntariamente.

4.1 Considerações sobre o Uso da Pesquisa-Ação na Escola Básica

Como vem sendo demonstrado ao longo deste texto, a pesquisa realizada tem uma proposta de ser uma intervenção na realidade. Ainda que compreendamos que a transformação das práticas pedagógicas e dos currículos deva ser consequência de um processo de ação coletiva, esperamos que o estudo feito possa contribuir para o alcance desse objetivo. Dessa forma, concordamos com (SILVA, 2006, p. 15) que afirma que a pesquisa-ação é “uma proposta de construção de conhecimento comprometida com a mudança social que implica tomar criticamente a realidade como objeto de pesquisa e requer a inserção do pesquisador na realidade social”.

(LEWIN, 1965), um dos precursores dessa metodologia, apontava que o envolvimento dos pesquisadores nos fenômenos que estudam é essencial para a compreensão da realidade e sua intervenção nela. (TRIPP, 2005) a define como uma das diferentes formas de investigação-ação disponíveis para os pesquisadores. De acordo com ele, esse modelo de pesquisa possui quatro etapas que se sucedem continuamente após a identificação de um problema: planejar uma melhora da prática, agir para implementar a melhora desejada, monitorar e descrever os efeitos da ação e avaliar os resultados da ação. (TRIPP, 2005, p. 446)

Considerando os limites de tempo, profundidade e espaço dessa pesquisa, desenvolvemos apenas os dois primeiros passos. Os dois últimos espera-se que sejam percebidos após a difusão e conhecimento por outros colegas da proposta e do produto educacional. Baldissera (2001, p.6) defende que a pesquisa-ação só existe efetivamente quando há um comprometimento das pessoas envolvidas no processo investigativo com a resolução de um problema social. No que se refere ao nosso estudo, entendemos que o ensino das culturas e história indígenas de uma forma que permita uma ressignificação da visão monocultural que temos dos povos originários pode ser uma ação importante na formação discente.

No campo do ensino e da educação, a pesquisa-ação deve, segundo (THIOLLENT, 2011, p. 75), levar os pesquisadores a produzir “informações e conhecimento de uso mais efetivo, inclusive ao nível pedagógico”. Dessa forma, colaborar na definição de objetivos de “ação pedagógica e de transformações mais abrangentes” modificando os modelos tradicionais de definição do lugar do pesquisador e do participante. Como parte do corpo docente que atua na escola básica no município de Angra dos Reis e que possui interesse direto na temática estudada, associo-me ao proposto pelo autor, na medida em que esse é um dos objetivos da pesquisa.

Para (THIOLLENT, 2011), três elementos devem estar presentes na pesquisa-ação. A necessidade de resolução de problemas, a tomada de consciência dos participantes e a produção de conhecimento que pretende modificar a realidade observada inicialmente. Sendo assim, pesquisadores e participantes se tornam agentes protagonistas do processo investigativo e de mudança social.

No caso da presente pesquisa, a observação da realidade levou à compreensão da necessidade de mudanças nas ações pedagógicas e na maneira de abordar as temáticas indígenas nas aulas de Espanhol, as diversas etapas da pesquisa tornaram os participantes parte desse projeto e o Produto Educacional como um conhecimento produzido nas interações coletivas que busca contribuir para a resolução do problema inicialmente identificado. (TRIPP, 2005) destaca que uma das características da pesquisa-ação é que o aprendizado e a solução para os problemas identificados não existem a priori, mas são produzidos ao longo do processo investigativo.

Nesse aspecto, a pesquisa-ação vai se constituindo e se construindo ao longo do estudo, o que permite ao pesquisador interagir com o contexto e os diversos cenários que lhes são apresentados. No caso desse estudo, a pandemia da COVID 19 altera o caminho da pesquisa e o processo de interação com os participantes. A necessidade do afastamento físico entre participantes, pesquisadora e a comunidade indígena que inspirou a investigação teve impacto importante nas decisões e nos caminhos adotados para a realização da pesquisa.

Primeiramente, foi elaborada uma conversa com todo o grupo de espanhol a fim de explicar a motivação de pesquisa e como a participação dos professores seria de suma importância para a realização da investigação. Para tanto, o convite foi feito por meio de grupo de WhatsApp para não configurar uma imposição. Logo, todos tomaram ciência do TCLE, após, os que desejaram, responderam a dois questionários para Coleta de Dados. As demais participações daqueles que resolveram participar e que não tinham nenhum impedimento previsto aconteceu no formato de Roda de Conversa, última etapa da Coleta de Dados e de análise do Produto. Além disso, como parte do planejamento, haveria uma visita à aldeia local, Sapukai. Todavia, todo o processo foi realizado de forma remota e a visita foi suspensa devido ao confinamento social. A pesquisadora tentou a participação, mesmo que remota, de um líder indígena da Sapukai durante a Roda de Conversa, porém, no dia marcado estava chovendo e ele não conseguiu se conectar com o grupo.

A experiência vivida ao longo desta pesquisa nos faz concordar com Franco que aponta a flexibilidade como um dos atributos mais fortes da pesquisa-ação:

[...] a flexibilidade de procedimentos é fundamental e a metodologia deve permitir ajustes, bem como, caminhar de acordo com as sínteses provisórias que vão se estabelecendo no grupo; o pesquisador deve estar habilitado continuamente a agir, reagir, refletir, planejar, ressignificar, replanejar, de acordo com as necessidades coletivas que surgem durante o período em que a pesquisa ocorre (FRANCO; 2005, p. 491)

Considerando todos esses pressupostos, a pesquisa se desenvolveu do seguinte modo: em primeiro lugar foi realizado um diagnóstico que permitisse confirmar ou não a observação pessoal da realidade feita cotidianamente pela pesquisadora. Para isso, foi aplicado um questionário junto a professores que atuam na disciplina de Espanhol nas escolas básicas de Angra dos Reis. Nele foram feitas perguntas que procuraram gerar dados sobre o modo como são trabalhadas a cultura e a história indígenas nas aulas do município. Dentro desse momento, se procurou traçar uma distinção entre as questões estruturais que envolvem a aplicação da Lei 11.645/2008, mas também identificar de que forma são preparados os docentes para a ação pedagógica em sala de aula.

As ações diante desse diagnóstico foram duas. A realização de uma roda de conversa com docentes de Espanhol e a produção de um protótipo do Produto Educacional, um caderno de atividades com orientações de como trabalhar contos indígenas em sala de aula. Após a análise dos dados gerados nas demais etapas (a reflexão) foi produzida uma versão final do produto que será apresentada ao longo deste trabalho.

Na visão que defendemos nesta pesquisa, no âmbito da educação e do ensino, principalmente quando nos referimos à escola básica, pensar em um investigação que não tenha nos sujeitos que atuam no chão da escola, elementos ativo na identificação, análise e resolução dos problemas identificados. Reconhecemos, inclusive, que considerando o número de participantes e a análise de uma realidade específica, não podemos generalizar os resultados obtidos. Contudo, o Produto Educacional, que surge como consequência do processo, traz elementos importantes para pensarmos para além do universo pesquisado. As relações na escola são relações de poder e, portanto, devem ser consideradas como interações que resultam de lugares, posturas e trajetórias dos sujeitos envolvidos. Pensar numa proposta de intervenção que desconsidere todas essas nuances, o que durante muito tempo foi prática comum, é incorrer em erro crasso, na medida em que são propostas ações que tem muito pouca relação com os problemas de fato vividos na escola em seu dia a dia.

Cabe ressaltar que a pesquisa-ação foi uma decisão metodológica que coaduna inteiramente com as demais opções teóricas e metodológicas adotadas nesse estudo, inclusive na metodologia de análise dos dados que discutiremos mais adiante.

4.2 A Análise Crítica do Discurso como instrumento de compreensão da realidade: uma reflexão sobre as respostas a um questionário

Uma etapa central em qualquer pesquisa é a análise dos dados. Nela, os pesquisadores podem, à luz da experiência da investigação e dos dados gerados, produzir inferências, observações e análises que dão sentido para as respostas, discursos e diálogos surgidos nas interações feitas. No caso de uma pesquisa educacional, como dito anteriormente, há diversas especificidades que precisam ser consideradas.

A análise dos dados é ainda o momento em que o pesquisador se afasta do objeto de sua pesquisa e também dos seus participantes para exercer a tarefa de organizar as informações e a elas dar-lhes sentido. Portanto, o resultado da análise é atribuição do pesquisador. A partir da proposta teórica escolhida, a perspectiva decolonial/intercultural, entendemos que a análise do discurso torna-se a melhor escolha para compreensão dos dados gerados ao longo da pesquisa. Contudo, ressaltamos que nesse estudo utilizamos apenas alguns elementos dessa metodologia de análise que nos permitiu compreender a relação entre as participantes e as estruturas nas quais estão inseridas e como elas interferem nas suas falas sobre seu cotidiano profissional.

A Análise Crítica do Discurso (ACD) considera a perspectiva de que as linguagens não estão isoladas, mas contextualizadas numa relação do indivíduo com seu entorno social. Nessa perspectiva, entende-se por linguagem os vários sentidos construídos e materializados nas mais diversas práticas sociais. A ACD procura investigar as relações entre o discurso dos sujeitos e a prática social na qual estão inseridos. Nesse sentido, é uma investigação que objetiva desnaturalizar visões e crenças que sustentam as estruturas de dominação. Para Fairclough, “é a análise das relações dialéticas entre semioses (inclusive a língua) e outros elementos das práticas sociais.” (FAIRCLOUGH, 2005, p. 123). Nessa perspectiva semiótica, a materialização das linguagens ocorre via discursos nas suas variadas manifestações. Ao analisar a dinâmica das relações pelo viés da dialogicidade, o discurso assume o papel fundamental como elemento de práticas na tecitura da estrutura social.

Como a vida social está em constante processo de mudanças, a análise via ACD vincula relações dialéticas e práticas sociais tendo em vista que a aceitação ou a rejeição de determinados discursos refletem os interesses de cada sociedade, pois

o enunciado ou discurso não é um ato isolado e solitário, nem na oralidade nem na escrita. O discurso diz respeito aos usos coletivos da língua que são sempre institucionalizados, isto é, legitimados por alguma instância da atividade humana socialmente organizada. (MARCUSCHI, 2011, p. 20)

Dito isso, a semiose não é um fator que ocorre à margem do processo social. As linguagens se entrelaçam na construção dos sentidos que se formam a partir de combinações como: as relações sociais, as identidades pessoais e os valores culturais, dentre outras circunstâncias. Uma vez que as linguagens se enredam, na Análise Crítica do Discurso os sujeitos que as produzem pertencem a um todo e atingem e são atingidos por suas próprias linguagens e por outras. A ACD é mais que um estudo da linguagem, pois, tem como uma de suas características fundamentais o diálogo constante de teorias e métodos sociais com o objetivo de investigar para transformar as relações. Desta forma, como apresenta caráter teórico e metodológico, é preciso contextualizar o corpo social onde se deu a presente investigação.

O campo da presente pesquisa encontra-se no município de Angra dos Reis que está localizado no sul do Estado do Rio de Janeiro e faz divisa com os municípios de Mangaratiba e Paraty. Compreende áreas de ilhas, quilombola, reserva indígena, além do continente. A Secretaria Municipal de Educação, Juventude e Inovação (SEJIN) tem um total de 67 escolas que abrangem o ensino Regular referente ao Ensino Fundamental I e II e à Educação Especial com uma escola específica para superdotação e uma de surdos, desse total, cinco garantem a Educação de Jovens e Adultos (EJA). No que tange à língua estrangeira, o Ensino Fundamental I não é atendido por nenhum idioma, mas a Rede oferece tanto a Língua Inglesa quanto a Espanhola para o Fundamental II; já para a EJA a oferta é exclusivamente do inglês. Com isso, o número de professores de matrícula em Língua Espanhola é de apenas 17, com 8 turmas de dois tempos para cada professor lotado, ademais, como consta na parte diversificada do currículo não há obrigatoriedade do componente curricular nas unidades sem docente.

Cabe destacar que apenas Espanhol, Inglês, Artes e Educação Física têm a carga horária de duas horas-aula, os demais componentes dispõem de quatro horas-aula cada. Essa forma de organização da grade curricular demonstra um contexto educacional em que há disparidade no grau de relevância dado a cada componente. Ainda que não seja um problema exclusivo da rede de Angra dos Reis, no caso da Língua Espanhola, há impactos quanto a falta de envolvimento exclusivo com apenas 1 escola dado que, em muitos casos, o professor precisa fechar sua carga horária em outra unidade de ensino, além disso, devido ao escasso número de profissionais, o alcance de alunos é bem menor em relação aos outros componentes curriculares.

Diante dessas condições, os critérios para participação na pesquisa seriam ser professora ou professor com matrícula ativa e em regência de turma e que a participação se daria mediante repostas a questionários para Coleta de Dados e uma Roda de Conversa como também da emissão de opiniões e sugestões para o Produto que seria elaborado pela pesquisadora. No início da pesquisa, quatro professores encontravam-se licenciados e não puderam participar, dos

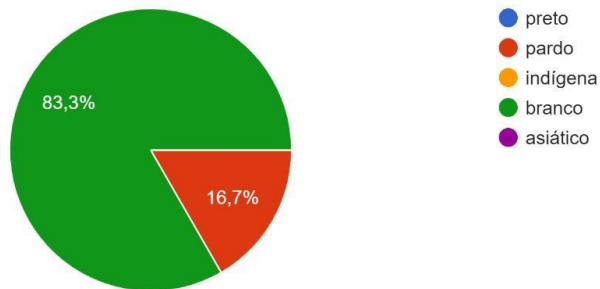
demais apenas 6 manifestaram interesse, os que não se propuseram à disposição não informaram o motivo, com isso, a população da pesquisa é composta por 6 professoras.

Cabe ressaltar que a pesquisa preza pelo total sigilo dos participantes, conforme esclarecido no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), desta forma, para preservar suas identidades cada um recebeu um codinome de um país de Língua Espanhola na América. Ademais, há apenas 1 professor no grupo de docentes de Língua Espanhola, porém, para a pesquisa apenas as professoras se interessaram. Como já vivenciam as desigualdades sexistas de uma sociedade machista, a presença de apenas mulheres pode resultar no posicionamento de superação da inferioridade em suas falas. Para Quijano, “as relações entre os ‘gêneros’ foram também ordenadas em torno da colonialidade do poder.” (QUIJANO, 2009, p. 110). Segundo o autor, a dominação estereotipou as mulheres, as classificou conforme a raça e as não brancas foram as mais afetadas. Na manutenção do poder, o homem branco ocupa todos os lugares de privilégio. Porém, o negro pode ter mais concessões que uma mulher ainda que ela seja branca, e entre mulheres; a negra é mais invisibilizada que a branca.

Para iniciar a coleta de dados foi elaborado um questionário no Google Forms sob o título “ A efetivação da Lei 11.645/ 2008 através de contos indígenas nas aulas de Espanhol como Língua Estrangeira: um diálogo intercultural e contra-hegemônico” num total de 22 indagações dividido em duas partes; uma sondagem do perfil do respondente com 8 perguntas sobre aspectos pessoais como sexo, idade, identificação étnico-racial e vida acadêmica, em seguida; a outra com 14 questionamentos sobre currículo e práticas pedagógicas. Ao observar as informações colhidas, destaca-se a total ausência de indígenas e negras.

Figura 3 – Identificação racial

3- Qual é sua identificação étnico-racial?
6 respostas



Fonte: A autora, 2023.

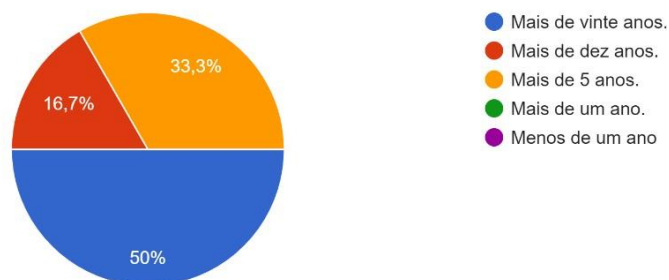
Tal amostra comprova a inexistência da presença de indígenas no grupo, como a predominância do branco. Isso pode ser uma consequência do racismo instaurado que dificulta o acesso de negros e indígenas às universidades e aos cargos públicos, mesmo que esses dois grupos, conjuntamente, formem parte da população majoritária no país. “Os negros representam a maioria da população brasileira. Segundo o IBGE, 56,1% dos brasileiros se declaram negros, grupo que reúne pretos e pardos. Mas são poucos os que ocupam cargos de decisão.” (Fonte: Agência Senado). Nesse sentido, apenas 1 se declarou como parda e as demais como brancas, assim, não há indígenas autodeclaradas ministrando aulas de Espanhol na Rede e , nessa primeira etapa da investigação, pode-se constatar a presença predominante de mulheres brancas.

Conforme Quijano, “cada um dos âmbitos da existência social estão articuladas todas as formas historicamente conhecidas de controle das relações sociais.” (QUIJANO, 2005, p. 123). Como as práticas sociais manifestam-se em espaços particulares que se estendem para os coletivos, a escola é um ambiente em que muitos dos discursos refletem e perpetuam a manutenção da estrutura dominante onde quanto mais elevado o nível de escolarização menos negras e indígenas ocupam os espaços.

Outro ponto de interesse foi sondar a relação com a temática indígena mediante a lei 11.645 / 2008 como discente. Para tanto, procurou-se saber o tempo em que as partícipes estavam atuando no magistério. Como faz 14 anos que a lei entrou em vigor, ao mensurar o tempo com regência de turmas constata-se que metade já estava atuante no magistério e as demais iniciaram a docência após a efetivação da lei.

Figura 4 – Regência de turma

4- Qual o tempo de atuação no magistério como regente?
6 respostas

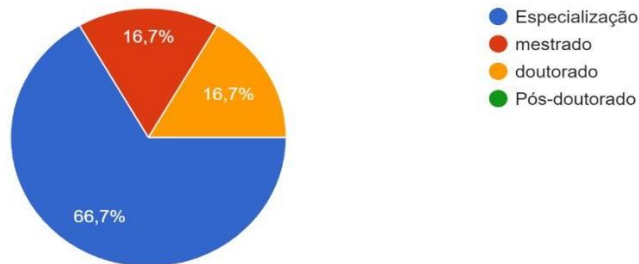


Fonte: A autora, 2023.

A obrigatoriedade legal exterioriza aos docentes a responsabilidade de incorporar outras experiências além do modelo de educação racista. Na medida em que a escola não é hegemônica, cabe o resgate dos saberes de negros e indígenas não como objetos de estudo, mas como povos que atuam na sociedade de formas variadas cujas culturas e conhecimentos devem ser valorizados. Assim, tão importante quanto a formação inicial é a sequência nos estudos, pois ainda que o ingresso na Educação tenha sido antes da legislação, a formação continuada é um dos caminhos para atualização do professor. Para isso, ao responderem sobre formação profissional, as professoras demonstraram que seguiram com os estudos além da graduação,

Figura 5 – Estudos acadêmicos

8- Em relação à Pós-Graduação
6 respostas



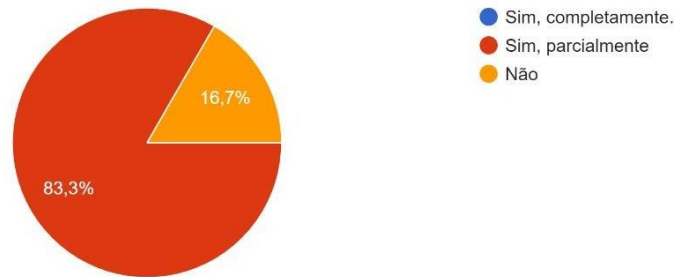
Fonte: A autora, 2023.

Conforme o gráfico, 4 possuem pós-graduação lato sensu, 1 possui o mestrado e 1 o doutorado, isso sinaliza o seguimento na vida acadêmica e a busca por atualização o que, supostamente, lhes permitiria uma correlação entre o que lhes foi ensinado no âmbito acadêmico e a aplicação em sala de aula. Com destaque para ações pedagógicas que evidenciem as participações ativas de negros e indígenas na formação da sociedade brasileira. Assim, ao explorar as respostas da primeira parte do questionário, considera-se importante salientar que as professoras possuem formação além da exigida para o cargo que exercem e, como fator relevante, metade ingressou no magistério público com a Lei 11.645/2008 em vigor. Também se destaca o fato de tão somente as mulheres se interessam pela pesquisa e a ausência de negras e indígenas o que pode demonstrar a necessidade de políticas públicas que permitam negros e indígenas atuarem em qualquer esfera da sociedade. Encerrada a primeira etapa, os dados analisados a seguir foram gerados dando sequência ao questionário e abarca a segunda parte com 14 questões destinadas a averiguar o Currículo e Práticas Pedagógicas. Com isso, a primeira indagação diz respeito à averiguação sobre o conhecimento da Lei em estudo

Figura 6 – Sobre a legislação

9. Você conhece a lei 11.645/08?

6 respostas



Fonte: A autora, 2023.

Como mostra o gráfico, 5 professoras responderam que a conhecem parcialmente e 1 não tem conhecimento algum. Embora seja preciso um tempo necessário para que a legislação se torne realidade nas práticas escolares, via adequações e formações de professores, tal fato ratifica que os currículos para a formações se mantêm eurocentrados, pois, como vimos anteriormente, as partícipes seguiram seus estudos no meio acadêmico.

Ademais, as respostas podem refletir o não envolvimento dos governos em capacitar os discentes para a abordagem da temática indígena durante todo o período letivo, pois 3 já estavam ministrando aulas quando a Lei foi publicada. Com isso, constatam-se fatores importantes: o primeiro diz respeito à graduação e pós-graduação que seguem os modelos com propostas curriculares voltadas para o ensino eurocentrado e insiste em anular as epistemologias dos povos que consideram inferiores; o segundo que os cursos oferecidos pelas Secretarias de Educação para formação contínua de seus professores podem apresentar estudos da 11.645/08, porém muito timidamente. E, finalmente, mesmo que o docente tenha a iniciativa de buscar cursos extracurriculares, o estudo da Lei e suas obrigatoriedades não são o cerne, uma vez que não houve, entre as participantes, uma que manifestasse conhecimento total da lei 11.645 /2008.

Como todas são professoras de Língua Espanhola, nesse caso, a formação costuma voltar-se quase que totalmente para didáticas do ensino de Espanhol para alunos brasileiros com empenho para as questões metodológicas ou para aspectos linguísticos cuja predominância é do Espanhol peninsular. Independente da causa o efeito é o mesmo, a perpetuação da invisibilidade dos povos não brancos. Gomes afirma que é primordial romper com epistemologias da dominação e descolonizar os currículos a fim de evidenciar as produções acadêmicas de negras e negros,

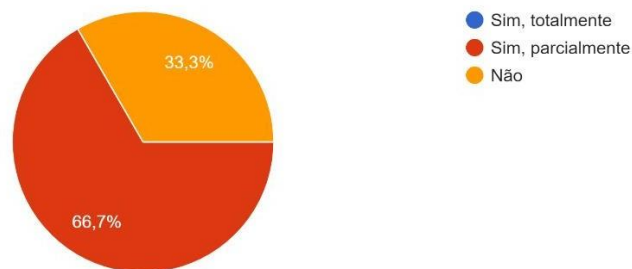
conhecer as disputas acadêmicas de negras e negros no mundo da produção do conhecimento brasileiro no contexto da literatura decolonial latino-americana diz respeito a um percurso de ruptura epistemológica e política no sentido de descolonizar os currículos. (GOMES, 2019, p. 224).

A autora expõe a necessidade de um currículo que contemple outras epistemologias. O fazer pedagógico significativo e dialógico com as realidades dos alunos precisa passar pelo currículo da formação dos professores para que alcance a escola e possa dialogar com a realidade tanto do docente quanto do discente. A ausência dessa perspectiva na formação dos professores corrobora para a pouca presença no cotidiano escolar da temática indígena, talvez por insegurança em abordar um assunto não dissertado ao longo do primeiro contato com a vida acadêmica ou talvez pelo fazer pedagógico voltado para a reprodução do que é imposto pelas Redes de Ensino. Seja qual for a justificativa, a aprendizagem escolar deve prezar pelo pensamento crítico e não cabe um currículo que não passe pelas questões sociais com questionamentos que dizem respeito aos que são inferiorizados e por quê o são.

Já em relação à leitura do Parecer CNE/CEB nº 14/2015, o percentual de desconhecimento é maior

Figura 7 – Sobre o Parecer

10- Você já leu o Parecer CNE/CEB nº 14/2015, aprovado em 11 de novembro de 2015
6 respostas



Fonte: A autora, 2023.

É notório que 4 informaram a leitura parcial e 2 não realizaram a leitura. Esse documento trata a pertinência do tratamento dado à questão da história e cultura dos povos indígenas e afro-brasileiros na Educação Básica e na Superior e destaca o direito dos povos originários de serem representados nos currículos escolares nas suas diversas manifestações. Ademais, responsabiliza as Universidades pela formação continuada como suporte aos professores e afirma:

Importa destacar, ainda, que a inserção dos conteúdos referentes a essa temática nos currículos das instituições da Educação Básica tem rebatimentos diretos na Educação Superior, principalmente nos cursos destinados à formação de professores. (PARECER, 2015, p. 4)

O não conhecimento dessas instruções pode ser um dos fatores para a falta de ação efetiva para a implementação da Lei que provoca ações para a construção de variadas representações sociais. A pouca exposição a esses dois aspectos, o conhecimento da Lei e a leitura do Parecer refletem o desafio para promover uma educação para a transformação social. O que pode ser observado nas respostas ao questionamento sobre a formação recebida para o trabalho com a história e culturas indígenas cujo predomínio de respostas foi a pouca ou nenhuma formação.

Figura 8 – Formação étnico-racial



Fonte: A autora, 2023.

Isso reforça a insuficiência da temática nos curso de Letras/Língua Espanhola. Como uma professora também possui graduação em História, conforme mostra o gráfico, percebe-se que sua resposta se atrela ao curso de História. Não há como medir a forma comofoi tratada a temática, mas vale ressaltar a iminência em se contrapor ao ensino hegemônico vigente, visto que se nota o espelho da colonialidade nos currículos para aniquilar outros saberes e fortalecer o racismo nas práticas sociais. Para Grosfoguel:

O racismo é um princípio constitutivo que organiza, a partir de dentro, todas as relações de dominação da modernidade, desde a divisão internacional do trabalho até as hierarquias epistêmicas, sexuais, de gênero, religiosas, pedagógicas, médicas, junto com as identidades e subjetividades. (GROSFOGUEL, 2019, p. 59)

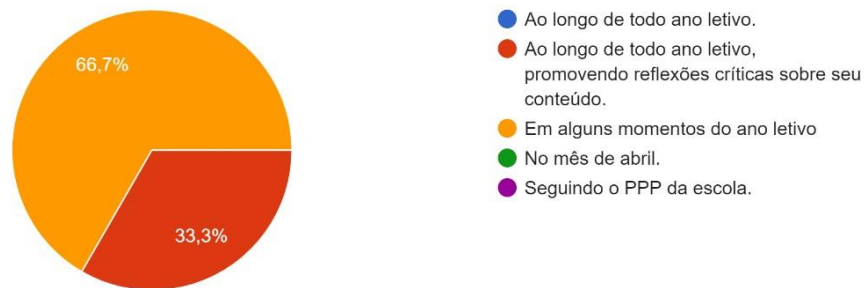
Segundo o autor, a ordenação social estabelecida pela Modernidade tem sua sustentação no racismo. A prática pedagógica pode nutrir o racismo à proporção que alude às cosmologias indígenas através de atos condicionados a momentos específicos ou ao cumprimento de exigências curriculares. Desta forma, sua reprodução ocorre de forma natural sem questionamentos.

O resultado à seguinte indagação valida esta afirmação quando as professoras sinalizam que, majoritariamente, trabalham a temática indígena apenas em momentos específicos.

Figura 9 – Ações pedagógicas

13- Os temas propostos na lei são desdobrados por você em forma de ações pedagógicas:

6 respostas



Fonte: A autora, 2023.

Nesse contexto, as epistemologias originárias são reduzidas a um determinado espaço dentro do currículo que se mantém monocultural. Cabe ressaltar que, embora em menor número, há professoras que transpassam e tratam do assunto em diferentes períodos, assim, se opõem à rigidez dos currículos ao perpassar o assunto por todo o ano letivo. O resgate das identidades renegadas ao longo do ano letivo coopera para ampliar o conhecimento dos estudantes e levá-los a reconhecer outras sociedades sem superioridades entre os saberes.

Desta forma, foi necessário identificar de que forma essa ação pedagógica é utilizada para tratar o assunto. Contudo, a maioria se deteve nos recursos empregados com a predominância de trabalhos com textos, principalmente os literários como contos, lendas e mitos; 1 citou o uso de vídeos.

Além dos recursos, se referiram a estratégias como debates e discussões somente uma partícipe destacou as atividades a partir de autorias indígenas. A participação ativa do indígena garante seu protagonismo e viabiliza desfazer estereótipos enraizados de povos que não produzem conhecimentos. A presença da autoria originária nas aulas é de suma importância à medida que o indígena é o agente de sua história e a conta fundamentado em suas perspectivas,

experiências e cosmologias. A pesquisa não permitiu ao professor informar de onde são extraídos os textos, se de livros didáticos ou de outra fonte.

No que tange ao questionamento acerca do currículo da escola sobre o estudo das culturas e história indígenas onde cada docente atua, as respostas potencializaram o resultado dos desdobramentos da temática, já que a resposta foi em sua totalidade apenas em alguns momentos.

Figura 10 – Currículo escolar

16- O currículo da escola onde você atua considera o estudo das culturas e história indígenas
6 respostas



Fonte: A autora, 2023.

Para superar as situações de preconceitos contra os povos originários os currículos escolares devem não somente valorizar as diferenças, mas questionar a racialização via cor da pele para desfazer a invalidez de sociedades originárias na história, na política, na cultura em todos os aspectos e durante todo o processo de aprendizagem. Esse currículo engessado na pedagogia eurocentrada explica as ações pedagógicas das professoras ao abordar a temática indígena, em sua maioria, em alguns momentos do ano letivo.

Figura 11 – Temática étnico-racial e ações pedagógicas

13- Os temas propostos na lei são desdobrados por você em forma de ações pedagógicas:

6 respostas



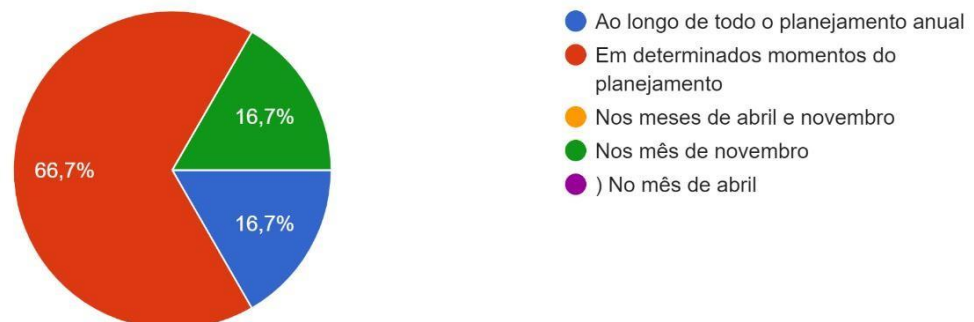
Fonte: A autora, 2023.

Porém, para a mesma pergunta direcionada às culturas e história dos povos afro-brasileiros o gráfico apresenta uma pequena alteração

Figura 12 – Currículo escolar e cultura afro-brasileira

17- O currículo da escola onde você atua considera o estudo das culturas e história afro-brasileira:

6 respostas



Fonte: A autora, 2023.

Observa-se, pois que 1 pontuou que a prática se dá ao longo de todo planejamento anual e outra no mês de novembro, no entanto, a pesquisa apresenta prevalência para determinado momento do planejamento com a sinalização de 4 partícipes. Ao comparar esses dois últimos levantamentos percebe-se maior invisibilização da história e culturas dos povos indígenas. Entretanto, cabe destacar que novembro é o mês em que há o Dia da Consciência Negra o que pode configurar a temática ser tratada de forma pontual. Evidencia-se o racismo no cotidiano das escolas quando grupos com a cor da pele não branca ocupam espaços restritos no calendário

escolar. O combate ao epistemicídio gerado pela colonialidade deve ocorrer durante todo o período formativo, através de experiências socioculturais que apontam novos olhares sobre as pluralidades dos que têm seus saberes inferiorizados.

Uma das atitudes que contribuem para mudanças são as discussões que dizem respeito às múltiplas diversidades com a intenção de questionar apagamentos, ou seja, a interculturalidade pelo viés da criticidade como sugere Walsh. Quanto mais expostos a grupos étnicos diferentes, mais os estudantes podem estabelecer outras maneiras de construir relações com diferentes representações que compõem a sociedade brasileira e reavaliar as exclusões de grupos.

Em proporção semelhante à abordagem temática aparece a sondagem sobre os materiais didáticos, incluindo imagens e vídeos adotados pelo Secretaria/escola e se eles contemplam os assuntos referentes à história e cultura indígena. O cenário que prevalece é da abordagem em pontos específicos o que contribui para o anonimato das epistemologias e cosmovisões indígenas ao longo do currículo e, conseqüentemente, seu pluralismo linguístico e suas diversidades ficam restritas a um espaço dentro dos conteúdos selecionados e preservam a valorização da cultura europeia uma vez que essa é tida como detentora do saber.

Mesmo com a percepção de que, sobretudo, o material didático é pontual em relação a temática indígena, numa escala de 1 a 5 na qual 5 demonstra a total adequação à temática da história e cultura indígena, uma professora o pontuou com a nota 4. Cabe ressaltar que nenhuma professora classificou o material com a pontuação mais elevada. Com isso, elas o consideram da seguinte maneira: 1 professora o qualifica no nível 4, para 3 participantes o adequado é o nível 2 e 2 o julgaram no nível 1. Tal fato revela que ao analisar o material didático utilizado as participantes da pesquisa não apresentaram respostas coincidentes, uma das causas pode estar atrelada as diferentes realidades vivenciadas em suas escolas.

Para finalizar essa primeira etapa da pesquisa, as professoras mencionaram as palavras que “História e Cultura indígena” as remetem. Há dois pontos a serem destacados; um diz respeito à visão ainda reducionista em relação aos povos originários quando aparecem palavras como: Tupi-guarani e cultura o que remete a um único povo, generalizado; outro em que a romantização aparece descrita no vocábulo beleza. O colonizador implementou essa ideia de índio belo e dócil e ela se arrasta pelos séculos. Outro aspecto a ser considerado é o fato de aparecer América e descobrimento da América/ Brasil ambos os conceitos induzem ao povo sem passado antes da chegada dos europeus e determinam o limite territorial imposto pelo branco. Por outro lado, termos que remetem à luta dos povos indígenas prevalecem e ao ordenar as mesmas palavras conforme sua proeminência ocorre a seguinte sequência:

- Reservas indígenas, América, Tupi-guarani, pré-colombiano
- 1-Cultura, 2- descobrimento da América/Brasil, 3- natureza, 4- beleza
- 1decolonial 2 respeito 3 resistência 4orgulho
- Origem, luta, terra, sangue.
- Opressão, demarcação, meio ambiente, riqueza cultural
- Luta por direitos, exploração, cultura, colonização

Os dados reafirmam a necessidade de um ensino decolonial, pois comprovam a presença de conceitos cujas marcas pertencem à colonialidade, percebe-se que a violência se estende aos currículos no momento em a pesquisa revela o pouco espaço dado à temática indígena nas escolas, como também demonstra que as atividades ocorrem de forma pontual. Outro fator importante apontado nesta primeira análise é a falta de políticas públicas educacionais no que tange à aplicabilidade da Lei. Mesmo sendo um fator constitucional há desafios na Educação para que a identidade do povo brasileiro possa, de fato, ser representado fora do eixo eurocêntrico.

4.3 Conversando sobre a Presença dos Povos Indígenas na Aulas de Espanhol: A Decolonialidade como Possibilidade

Dando prosseguimento à geração de dados, a Roda de Conversa contou com a presença de 5 participantes, pois uma desistiu sem explicar o motivo o que lhe estava assegurado conforme o TCLE. As demais tiveram suas identidades preservadas também nesta análise, para isso, cada uma recebeu um codinome de um país de Língua Espanhola pertencente à América do Sul. Primeiramente, a pesquisadora se apresentou e destacou ter sido a inquietação no que diz respeito à pouca presença do texto literário nas aulas de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE) sua motivação inicial pela pesquisa. Tal percepção a levou à busca pela pós-graduação em Leitura Instrumental de Textos na Uerj onde, além do contato com o texto literário, houve uma provocação, por parte da orientadora, em trabalhar a temática indígena via o gênero conto. Desta forma, a pesquisa na Uerj teve como objetivo desfazer estereótipos e reducionismos em relação aos povos indígenas e traçar atividades pela perspectiva decolonial, via o gênero conto.

O término da especialização motivou o prosseguimento dos estudos porque a pesquisadora percebeu que além da pouca expressão literária, outra questão mais abrangente e inquietante lhe foi despertada em relação ao ensino da Língua Espanhola: a temática indígena

estava pouco representada, visto que ainda é marcante no currículo de língua estrangeira a invisibilidade dos povos indígenas. A investigante salientou que a pesquisa realizada ficou restrita às suas turmas e o objetivo, nesse momento, era alcançar um número maior de alunos. Assim, foi esclarecido o porquê da escolha do grupo de espanhol da Rede Municipal de Ensino cuja finalidade é alcançar uma propagação maior para a temática, uma vez que cada professor poderá discutir a temática indígena em suas respectivas unidades de ensino possibilitando maior amplitude para a valorização das cosmologias dos povos originários o que justifica a investigação estender-se ao Mestrado Profissional do Colégio Pedro II.

Dito isso, a participante Argentina concordou com a necessidade de abrangência desse assunto e da importância do diálogo de desconstrução entre os pares. Afirmou ainda que também compartilhava da visão estereotipada em relação aos povos autóctones “eu também tenho essa visão e do quanto ela tem sido desfeita, o quanto a gente tem repensado algumas coisas, a gente vai entendendo o quanto de coisa solidificada na gente tem”.

Podemos entender o discurso da professora como uma tomada de consciência de um modelo educacional reprodutor da colonialidade, afinal, compreender que as ações estão organizadas com base na manutenção do poder pode possibilitar novas atitudes capazes de romper com a propagação do absolutismo da Colonialidade.

É preciso entender que a colonialidade sustenta a supremacia dos brancos e está além do processo histórico de controle territorial pelos europeus, estende-se à inferiorização de epistemologias e à aniquilação de cosmologias que não servem ao modelo capitalista. O capitalismo gerado mundialmente, a partir da construção da classificação social por raça, está a serviço da marginalização de negros e indígenas e reforça a superioridade da branquitude. Sendo a grande usurpadora de visões de mundo opostas àquelas do dominador, a colonialidade ainda age de forma violenta para conservar a hegemonia que nutre o racismo. Quanto a isso a professora destaca:

Eu também tenho essa visão do quanto é necessário alcançar um número maior de alunos. Tem sido desfeito, repassado porque também fomos a imagem que temos, que foi trazido. É essa coisa mesmo diálogo de desconstrução.”

O diálogo de desconstrução ao qual ela se refere é possível através da decolonialidade a fim de combater os elementos que sustentam o racismo instaurado. O pensamento decolonial não se trata tão somente de uma oposição vazia às manifestações do domínio europeu, tão pouco do reconhecimento das diversidades entre os povos, ele reivindica um posicionamento crítico contra o predomínio do eurocentrismo que aniquila o ser, pois questiona todas as esferas em

que o racismo se manifesta. Por isso, postula ao oprimido a coexistência na construção de novos saberes. A docente Argentina ainda sublinhou que se inteirou do termo decolonialidade em conversas com o grupo da pesquisa e salientou que embora tenha conhecido a nomenclatura recentemente, já experienciava reflexões nesse sentido. É importante salientar que a teoria dá substância para que a prática do professor seja mais consciente e efetiva e o pensamento decolonial é fator primordial capaz de não apenas criticar a colonialidade, mas de trazer para as aulas o protagonismo dos saberes marginalizados criticamente. Para Mignolo

Ya no se trata de las puertas que conducen a la “verdad” (aletheia), sino a otros lugares: a los lugares de la memoria colonial; a las huellas de la herida colonial desde donde se teje el pensamiento decolonial. Puertas que conducen a otro tipo de verdades cuyo fundamento no es el Ser sino la colonialidad del Ser, la herida colonial. (MIGNOLO, 2007, p. 29)

À proporção que a decolonialidade abre espaço para outros falares, provoca um contínuo reconstruir em cada indivíduo como sujeito de sua história individual e coletiva, pois, ao exigir participações mais plurais, busca pela justiça social através da estruturação dialógica de epistemologias e tal fato contribui para a desconstrução da singularidade forçada pelo individualismo da colonialidade que centraliza o poder pautado na hegemonia que dá continuidade ao racismo institucionalizado.

Dando prosseguimento, a pesquisadora destacou ser a metodologia fundamentada pela pesquisa-ação crítica. Desta forma, está pautada em reflexões sobre o racismo que alcança os povos originários e suas consequências sociais e pedagógicas, por conseguinte, é necessária a colaboração efetiva das partícipes a fim de encontrar uma solução para o problema. Ademais, a proposta se sustenta por permitir a análise das condições opressoras com todas as participantes o que exige a reflexão coletiva, tanto a pesquisadora quanto as participantes podem socializar suas experiências e, por meio do envolvimento desses sujeitos, buscar resolver os conflitos com o intuito de promover a transformação social ao questionar a invisibilidade da temática indígena nas aulas de Espanhol como Língua Estrangeira

Assim, ao posicionar-se como um instrumento de investigação e ação à disposição da sociedade, a pesquisa-ação exerce também uma função política, oferecendo subsídios para que, por meio da interação entre pesquisadores e atores sociais implicados na situação investigada, sejam encontradas respostas e soluções capazes de promover a transformação de representações e mobilizar os sujeitos para ações práticas. (TOLEDO; JACOBI, 2013, p. 158)

Uma vez que fomenta o posicionamento crítico da escola na formação de indivíduos conscientes de seus deveres e direitos na sociedade, a Roda de Conversa, fundamentada na pesquisa-ação crítica, está além de ser somente um instrumento de coleta de dados, ela possui o intuito de refletir sobre o valor das ações pedagógicas que se relacionam com a decolonialidade na busca por soluções contra o autoritarismo pedagógico instaurado pela Modernidade com reflexões críticas sobre o exclusivismo do pensamento europeu nas propostas educacionais que formam os sujeitos.

Em seguida, a professora Equador relatou o racismo como causador da marginalização dos não brancos e apontou ser a cor da pele o critério para classificar as pessoas e para discriminar:

a gente olha o branco pela cor da pele, os preconceitos se formam pela cor da pele, o conceito de modernidade se impôs a partir da chegada dos europeus ao que é hoje a América Latina, a cor da pele que determinou, a cor da pele diferente escravizou o trabalho.

Cabe destacar que ao relatar “a gente”, a professora marca a distinção entre o conceito do branco para o europeu e para o brasileiro

A cor é parte do fenótipo, aquilo que se vê, no entanto, também é uma atribuição social, porque se relaciona com a vida cotidiana, na sua ligação com a ideia de raça e de etnia. Em virtude disso, as pessoas classificam-se, e são classificadas, como branca, negra, mestiça. Reitero, a cor é referente a traços genéticos, a tez. A cor é um aspecto de classificação social fundamental no Brasil. Geralmente, será o primeiro dado utilizado para hierarquizar com base na mentalidade racista, ou seja, com base na construção social da ideia de raça e de etnia. (CARDOSO, 2014, p. 32)

Uma vez que Portugal e Espanha passaram pela mescla com outros povos em seu processo histórico, a miscigenação não lhes permitiu ser considerados puros e passaram a ser vistos como brancos secundários. No entanto, o contato desses europeus, com povos cuja cor da pele era diferente fez com que portugueses e espanhóis se designassem superiores e atribuíssem as características físicas como fator primordial para a marginalização. A partir do século XV, o fenótipo não branco passa a ser o fator primordial para discriminação em escala mundial. As nações europeias ainda ignoram a interação entre os povos e fundamentam a construção da identidade branca na idealização de estirpe pura, tal categorização é um dos critérios para reposicionar as relações sociais.

Com a idealização pautada no conceito de raça pura o mito da superioridade se manteve e a professora Equador ainda acrescentou que “o conceito de Modernidade se impôs a partir da chegada dos europeus ao que hoje é América Latina”. Para Quijano, os europeus acreditaram

ser o auge da humanização. Tal pensamento fortaleceu a concepção de que eram “os modernos da humanidade” (QUIJANO, 2005, p. 122). A Modernidade nasce quando os homens brancos se depararam com os habitantes do agora nomeado “novo mundo” e se consideraram superiores por estes não serem brancos. A partir desse momento, a Europa se impõe sobre outros povos e culturas, se autoproclama o centro do conhecimento e valida suas ditas virtudes com base na hegemonia racial. Isso é percebido quando a mesma docente relata que:

a cor da pele diferente escravizou o trabalho, o branco era assalariado, ainda que com salário baixo, mas era. O escravizado era aquele que tinha a cor da pele diferente. Eu vi um alerta para a expressão criado-mudo, a gente naturaliza o uso de certas palavras e certas expressões. Eu acho que desfazer é um processo histórico lento.

Sua fala evidencia a naturalização do preconceito com a servidão ligado ao negro e ao indígena, também é importante destacar que como é histórica a marginalização, o processo para repensar as marcas que inferiorizam também devem ser. Além disso, Equador marca um dos aspectos de sustentação da Modernidade, também ligado à racialidade em escala global, a divisão do trabalho cujas variadas manifestações de controle como a escravidão e o salário estão a serviço do capitalismo que surgia. Césaire em sua crítica ao processo de colonização e aos valores europeus estabelecidos como supremacia (1978) afirma “A natureza gerou uma raça de operários – é a raça chinesa – [...] uma raça de trabalhadores da terra, é o negro, [...] uma raça de senhores e soldados é a raça europeia.” (CÉSAIRE, 1978, p.20).

O autor denuncia a polissêmica estrutura da Modernidade diante do mito da superioridade racial estabelecida para fundamentar a nova distribuição do trabalho via o fenótipo humano. Para ele, o processo de desumanização foi bem estruturado e resultou na naturalização de ambos os lados tanto do dominador que interioriza seu lugar de conforto, quanto do explorado que internaliza seu papel subalterno já estabelecido na sociedade. Assim, o marco da hierarquização impactou as raças consideradas inferiores subjugando-as à escravização e ao pleno domínio de sua força de trabalho pelo homem branco. No tocante a isso, Equador prossegue e relaciona atitudes racistas e preconceituosas relacionadas à cor da pele “no Brasil a gente sabe que o racismo está associado à questão de marca, de cor de pele, quanto mais melanina, mais preconceito”. Percebe-se que o mito da excelência da branquitude é prolongado às múltiplas esferas da vida em sociedade, pois, ao branco lhe cabe o triunfo e tudo o que lhe é atribuído é exaltado, enquanto ao negro lhe é imputado sobreviver sob a penalidade de sua pele retratar a totalidade do que é negativo. Para Gomes:

por que aprendemos a ver o outro e, nesse caso, o negro, como inferior devido a sua aparência e/ou atributos físicos da sua origem africana? A resposta é: porque vivemos em um país com uma estrutura racista onde a cor da pele de uma pessoa infelizmente é mais determinante para o seu destino social do que o seu caráter, a sua história, a sua trajetória. Além disso, porque o histórico da escravidão ainda afeta negativamente a vida, a trajetória e inserção social dos descendentes de africanos em nosso país. (GOMES, 2005, p.46)

Mais que uma atitude discriminatória, o que atinge as populações negras e indígenas é um delito, uma vez que marca a violência pautada na identidade sob a racialidade que determina quem tem direitos e quem não os tem. Importante destacar a universalização do privilégio da branquitude quando a docente prossegue:

[...] enquanto nos Estados Unidos e Europa, está associada à descendência. Não importa se você é branco de olhos azuis, se você tem uma família negra, você é negro, latino ou outra referência. Também associada à questão política religiosa. Essa questão de cor da pele é interessante, quando tem essas fichas que a gente tem que preencher pra fazer qualquer coisa, você que tem que escolher: branco, pardo. Eu me sinto extremamente incomodada com isso, porque eu não me identifico como branca e não me identifico com nenhuma outra coisa, eu sou uma mistura de tantas coisas que eu não encontro identificação nisso.

A comparação que é estabelecida pela participante elucidada a miscigenação na formação do povo brasileiro, no entanto, marca a necessidade da Modernidade em ter uma “raça pura” sendo a estirpe o critério inventado tanto para exclusão de direitos de sujeitos não brancos, como o ponto de interesse para manutenção dos privilégios dos brancos. A desvalorização do outro exige a reorganização das sociedades para fundamentar a brutalidade da soberania racial, o que Césaire (1978) chama de “hipocrisia coletiva”, pois para o autor, o processo de desumanização foi consciente com a finalidade de favorecer o capitalismo por meio da supremacia do branco.

como eu me sinto incomodada com essa pergunta, não por responder, eu estava falando que a opção que eu acabo escolhendo quando tem é parda porque entre todas aquelas é a que mais me caberia. O conceito de branco pra gente e o conceito de branco pra eles é super importante.

Nessa perspectiva a participante Uruguai ressalta a relevância dos movimentos negros e indígenas para que, através de suas conquistas, cada vez mais pessoas possam se autodeclarar negra ou indígena com o objetivo de alcançar maior representatividade e, além disso, propiciar a reparação histórica dos que foram escravizados “com o movimento indígena, as pessoas estão voltando a se declarar como negras e indígenas. Talvez no próximo censo esse número tenha maior representatividade.” Interessante destacar a luta dos movimentos indígenas ao longo dos séculos como elemento que assegura políticas que reivindiquem direitos dos povos originários.

Esse reconhecimento implica o direito de ser indígena em sua totalidade, como também exige políticas públicas de reparação seja pela escravização seja pela falta de reconhecimento de suas capacidades de agir por si próprios, posto que quando não escravizado o indígena era tutelado pelo governo como reconhecimento público de sua incapacidade.

Essa hipocrisia coletiva gerou a invisibilidade identitária do indígena uma vez que sua representatividade é inferiorizada coletivamente. Além disso, quando são lembrados é sob estereótipos e um deles é a ideia de unidade linguística ou de língua morta. Desta forma, outro aspecto discutido pelas partícipes, de forma coletiva, foi a ausência da língua guarani em escolas da Rede municipal de Angra dos Reis. Elas pontuaram que os alunos estudam três idiomas sendo, de acordo com o currículo local, duas línguas estrangeiras e uma materna, ou seja, 3 línguas de colonizadores. Não há oferta do idioma originário e destacaram que a língua constitui a identidade de um povo. Apesar de os guarani já terem adquirido a escrita desde o início do século e as pessoas ainda falarem o guarani Mbaya, há o processo natural de perda o que pode acarretar um problema para instituir a língua guarani. Além disso, outra provável dificuldade mencionada foi a ausência de especialistas para que se possa transmiti-la de forma sistematizada, ainda que haja quem apoie o processo de revitalização, é necessário o estudo sistematizado para produzir dicionários, o que não há nem para a própria escola indígena. Cabe destacar que, o guarani Mbaya apresenta características bastante diferentes dos outros povos.

Em seguida, o grupo discutiu sobre o racismo estrutural que exige a ida à aldeia para saber que os indígenas existem e pontuou que ao ensinar uma língua estrangeira não há dúvida sobre a cultura dos falantes, o interesse em ter contato direto com a língua não se dá para confirmação, mas para imersão na cultura e ampliação das aprendizagens. Nesse momento, a professora Argentina destacou que torná-los invisíveis é uma maneira de tirar suas legitimidades como também de facilitar atrocidades. Segundo ela, o processo de desconstrução exige o palpável, já que o mito foi criado para tirar direitos e a necessidade da visita visa fazer refletir sobre a obrigatoriedade dos direitos, o olhar a partir do que se vê e não do que se ouviu e destaca:

eu ouvi repetidas vezes que os indígenas eram preguiçosos, não se deixavam escravizar porque eram preguiçosos e eu acreditei durante muito tempo. A dificuldade que a gente tem, quando a gente escuta algo repetidas vezes, a dificuldade de refletir sobre ela, como a gente toma como verdade.

A marcante fala da partícipe demonstra a associação dos povos originários à forma negativa, tal fato contribui para o apagamento das cosmovisões indígenas que possuem seus

modos próprios de reação às adversidades. Ao exteriorizar o estereótipo que acompanha os povos originários e a forma com que são retratados percebe-se o apagamento das resistências contra a invasão de seus territórios pelo dominador, contra às múltiplas explorações e ameaças a que são submetidos desde a eliminação de suas línguas até o reducionismo de suas etnias a “índios”. Essa representação da colonialidade impede a reflexão sobre outros modos de agir e potencializa preconceitos e estereótipos.

A professora Equador sugere a Educação como estratégia de rompimento com a dominação. Para ela, o conceito de Modernidade e suas consequências deveriam ser mais discutidos nas escolas com o objetivo de desconstruir preconceitos “é necessário algumas estratégias na educação” Um dos domínios da institucionalização da soberania da branquitude ocorre nos currículos escolares em que o ensino exclui os povos originários e o modelo europeu é o único a ser seguido. O combate ao pensamento exclusivo é um grande passo para a reorganização dos saberes, pois a reaprendizagem a partir da visão daquele que foi silenciado é essencial em uma escola com uma perspectiva contra-hegemônica e pautada na pedagogia decolonial. Para Walsh:

Pedagogías que animan el pensar desde y con genealogías, racionalidades, conocimientos, prácticas y sistemas civilizatorios y de vivir distintos. Pedagogías que incitan posibilidades de estar, ser, sentir, existir, hacer, pensar, mirar, escuchar y saber de otro modo, pedagogías enrumbadas hacia y ancladas en procesos y proyectos de carácter, horizonte e intento decolonial. (WALSH, 2014, p. 13)

Segundo a autora, a pedagogia decolonial mostra outras possibilidades não apenas de conhecimentos, como também de modos de viver que historicamente foram naturalizados como inferiores, tendo a perpetuação do currículo colonial como um dos meios pelos quais se estendem às práticas sociais em que os sujeitos atuam. A pedagogia decolonial permite um pensar coletivo com sujeitos partícipes da construção dos conhecimentos de etnologias variadas. Uma oposição à invisibilidade ou a visibilidade negativa no tocante aos povos negros e indígenas, uma pedagogia que questiona constantemente a falta de protagonismo daqueles que constroem a história da sociedade brasileira.

Uma das formas de reprodução do racismo estrutural na sociedade brasileira ocorre via a arbitrariedade pedagógica elencada na colonialidade. Durante a conversa foi perguntado sobre os estudos relacionados à temática indígena na graduação e nenhuma participante afirmou que já havia estudado algo relacionado sequer com educação étnico-racial. A professora Panamá questionou o ensino elitista que teve em uma universidade pública federal no Rio de Janeiro.

Segundo ela, durante a graduação não foram abordados temas ligados a negros ou indígenas com a atual perspectiva de decolonizar os saberes.

Essa fala denuncia a estrutura pedagógica acadêmica alicerçada no sentido comum, em que as ciências dos povos indígenas e dos negros são símbolos pessimistas de uma história que ficou no passado, portanto, inferiores às do mundo dito como civilizado que está em constante progresso. Nesse sentido, o currículo voltado para a formação do professor apresenta uma das manifestações racistas ao exprimir a falta de pluralidade epistemológica.

Dando prosseguimento, Uruguai, afirmou que, de fato, na graduação somente alguns professores referiram-se à temática e por meio de textos. Porém, ela buscou uma especialização que abordava a literatura indígena e neste curso uma professora tratava a temática, todavia, não de forma aprofundada. Já para Panamá sua formação foi elitista.

Na graduação, hoje refletindo, terminei em 2003, faz tempo. Esses assuntos não eram muito levados em consideração. A minha graduação, UFRJ, foi uma faculdade muito elitista, nada relacionado à questão negra, indígena. A gente não abordava esses assuntos.

Percebe-se que por anos os indígenas foram invisibilizados nas universidades. Versar sobre a temática indígena é uma ação pontual que não atravessa todas as disciplinas, nem se discute durante todos os períodos dos cursos, se restringe a um professor sensível ao assunto ou a uma imposição da grade a determinada disciplina, o que contraria a legislação. As declarações exprimem a insuficiência de políticas públicas efetivas de reparação aos povos marginalizados, pois o modelo educacional subtrai a possibilidade de crescimento coletivo ao não propiciar o repensar das interações entre as culturas.

El privilegio del conocimiento en la modernidad y la negación de facultades cognitivas en los sujetos racializados ofrecen la base para la negación ontológica. En el contexto de un paradigma que privilegia el conocimiento, la descalificación epistémica se convierte en un instrumento privilegiado de la negación ontológica o de la subalterización. (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 145)

Como não há conhecimento esgotado e completo, a estratégia da colonialidade ao questionar a capacidade de pensar e agir dos povos originários, mostra-se como uma forma violenta usada com o objetivo de negar o direito de existir e, conseqüentemente, retirar o protagonismo de outras epistemologias. A sociedade que aceita apenas o conhecimento dos vencedores compactua com a manutenção do racismo estrutural visto que a racialidade é o critério para aniquilar outros saberes.

A pesquisadora ressaltou que as ações de invisibilidades se desdobram em muitas esferas, pois os professores de sua escola não mencionaram livros de autores indígenas nem de histórias dos povos indígenas quando solicitados para selecionar os paradidáticos.

Segundo Walsh:

La creación de estructuras socioeducativas que equipan los “oprimidos” con las herramientas necesarias para des-velar las raíces de su opresión y deshumanización, identificar sus estructuras, y actuar sobre ellas, también son componentes céntricos.
(WALSH, 2014, p. 42)

A escola perpetua o currículo colonial e mantém a supremacia europeia ao pautar suas ações sob a perspectiva da hegemonia epistêmica. O comprometimento de uma educação voltada para a decolonialidade deve perpassar por todos os níveis de escolaridade e setores dentro das unidades escolares, inclusive pelas bibliotecas. Os livros didáticos e os paradidáticos devem ser pensados como instrumentos para a reaprendizagem onde apareçam outras formas de construção de saber, suportes que apresentem a diversidade dos povos e que apontem o protagonismo de autores e autoras indígenas e negros com suas respectivas cosmovisões.

Nesse instante, Argentina sublinhou o quão expressivo é a aproximação com as culturas dos povos originários. Durante sua breve fala, a professora ressaltou que apesar de viver perto da aldeia Sapukai, isso é uma realidade ao mesmo tempo distante. Quando questionadas sobre quem já havia ido à aldeia Sapukai apenas Equador havia experienciado. Com isso, Argentina destacou que “a presença física no local dá outra dimensão, uma coisa é ouvir falar, ver fotos.” Essa relação antagônica é fruto da invisibilidade implantada pela colonialidade a fim de manter os povos originários marginalizados. Já no decorrer para a finalização, a professora Argentina destacou também o quão significativo foram as reflexões porque lhe possibilitaram entender o distanciamento da sociedade com a história e as culturas indígenas.

Para encerrar foi pedido que destacassem os pontos positivos e os negativos. A visão positiva, segundo Equador, foi ter a possibilidade de não apenas discutir, mas de levar a temática para dentro das escolas. Além disso, questionou o fato de o currículo ainda estar atrelado a conteúdos que não retratam a realidade da sociedade e mantêm o eurocentrismo; já Uruguai salientou o quão importante foi refletir sobre a abordagem da temática indígena em sala de aula, como também o momento de aprendizado que a pesquisa lhe proporcionou com questões que apareceram durante este diálogo entre as participantes. De ponto negativo a professora mencionou a ausência do indígena da aldeia Sapukai quem não pode comparecer para tratar a temática desde a perspectiva de sua etnia. As demais se puseram de acordo e disseram estar contempladas pelas falas das colegas.

Ao concluir, é possível destacar a relevância da dialogicidade entre os pares. A Roda de Conversa permitiu reflexões para as quais o posicionamento das partícipes foi de extrema relevância. Foi importante revisitar o passado acadêmico para renovar os pensamentos acerca da colonialidade que atinge as atividades pedagógicas e se refletem nas ações sociais. Tal como enxergar na pedagogia decolonial a possibilidade de abrir caminhos para outros modos de pensar, além do imposto. Cabe destacar que o grupo não se mostrou somente interessado em como atender à lei, mas em refletir sobre como as maneiras da imposição europeia se refletem tanto na escola quanto na sociedade, uma vez que interagem e se alimentam.

5 NOSSOS CONTOS, NOSSAS VOZES: UMA PROPOSTA DE PRODUTO EDUCACIONAL

Este capítulo apresenta de modo sucinto a proposta de Produto Educacional desenvolvida ao longo da pesquisa. É importante informar que esse Produto consiste em um Caderno de Atividades que tem como foco a formação docente para atuar em turmas de Espanhol como Língua Estrangeira em turmas dos anos finais do ensino fundamental.

5.1 Sobre a Importância dos Produtos Educacionais

(RIZZATI *et al.*, 2020) chama a atenção para o fato de que uma das formas de distinção dos Mestrados e Doutorados profissionais dos acadêmicos resulta da confecção e aplicação dos Produtos Educacionais. Define-se Produto Educacional como “o resultado tangível oriundo de um processo gerado a partir de uma atividade de pesquisa” que deve “ser elaborado com o intuito de responder a uma pergunta/problema oriunda do campo de prática profissional”. (RIZZATI *et al.*, 2020, p. 4). Além disso deve preencher algumas características essenciais:

Deve apresentar, em sua descrição, as especificações técnicas, ser compartilhável, registrado em plataforma, apresentar aderência às linhas e aos projetos de pesquisa do PPG, apresentar potencial de replicabilidade por terceiros, além de ter sido desenvolvido e aplicado para fins de avaliação, prioritariamente, com o público-alvo a que se destina.

O Produto Educacional (PE) se revela então um elemento indissociável de uma pesquisa que pretende intervir de algum modo nas práticas pedagógicas e na formação docente e discente.

Pensados num contexto em que a necessidade de formação continuada para docentes é vista como uma das soluções para a melhora na qualidade da educação, os Mestrados e Doutorados Profissionais sofreram com processos discriminatórios nos espaços acadêmicos. Apesar de criados pela legislação em 1995, somente nos anos 2010 ganham espaço como possibilidade de formação profissional. Ao contrário do que durante muito tempo se imaginou, a modalidade profissional não significa uma menor preocupação teórica ou uma dedicação menos significativa na formação do pesquisador docente. Em verdade, há um duplo investimento dos docentes que optam por essa modalidade. Na sua formação como pesquisador e na resolução de questões práticas que emergem das salas de aula ou do contexto da educação básica e que são discutidos e analisados por profissionais que atuam na escola.

Nesse contexto, os PE adquirem importância como o diferencial que permite a dupla formação docente, como pesquisador e como professora ou professor da escola básica. (FREITAS, 2021, p. 6) destaca que um PE:

não pode ser reduzido a um elemento físico, seja ele impresso ou virtual, mas que é composto por uma série de componentes internos que se referem aos sistemas simbólicos mobilizados, sua forma de organização, com conteúdo e conceitos a serem aprendidos, com organização didática e estrutura condizentes com o contexto para o qual se destina.

Desse modo, um questionamento levantado é que os PE precisam ser visto para além de sua forma física ou virtual, como resultado de processos que envolvem perspectivas teóricas e metodológicas e posicionamentos frente à educação. Se considerarmos essas questões, o PE passa a ser um indicativo da intencionalidade do pesquisador que o elaborou e, portanto, um modo de intervenção direta (quando o próprio pesquisador aplica o PE) ou indireta (quando outro docente se utiliza do PE).

Se levarmos em conta que uma das propostas para uma boa avaliação do PE é sua possibilidade de aplicação em outros contextos, o uso dele por outro docente amplia seu caráter simbólico e interpretativo para muito além de sua forma física, na medida em que poderá ser adaptado a novos contextos e perspectivas de quem o utiliza. (RIZZATTI *et al.*, 2020, p. 2) indicam diversas possibilidades para o uso dos PE's:

Professores e professoras podem reusar (liberdade de usar), revisar (adaptar, modificar, traduzir), remixar (combinar dois ou mais materiais), redistribuir (compartilhar) e reter (ter a própria cópia) os diferentes produtos gerados nos MP de modo crítico, adaptando-os às necessidades de suas diferentes turmas de alunos e devolvendo à sociedade novos PE num continuum.

Nessa linha, (MOREIRA *et al.*, 2018, p. 348) apontam para outras possibilidades do uso do Produto Educacional, como instrumento de crítica aos processos hegemônicos da educação brasileira. Numa crítica ao modo como livros didáticos são trabalhados, os autores afirmam que o PE:

pode ganhar contornos “subversivos” a essa prática hegemônica das políticas públicas e editoriais, pois o PE deve ser resultado de uma reflexão teórica-prática dos professores que buscam a academia. Ganhamos na modalidade profissional não somente um espaço de crítica ao livro didático, mas também de proposição de materiais que evitem operar na homogeneização dos saberes e vivências, e que recobrem identidades e experiências mais particulares e/ou locais das escolas.

Essa mesma premissa pode ser estendida quando falamos de currículos ou outras práticas pedagógicas. Diante de uma escola básica em que apesar da legislação, a cultura e história indígenas são tratadas como apêndices curriculares, tanto na formação docente quanto na organização pedagógica da escola, o Produto Educacional pode ganhar essa função subversiva de propor novas práticas e propostas. É essa tentativa que permeia a construção do PE Nossos Contos, Nossas Vozes.

5.2 A Literatura Indígena como Viés da Educação Decolonial

O PE, apresentado como resultado da pesquisa que gera a Dissertação de Mestrado em discussão, é composto por nove contos de autoria de etnias indígenas distintas e tem por objetivos atender à legislação 11.645/2008 nas aulas de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE), fomentar o debate sobre o apagamento das cosmologias indígenas e levar os estudantes a outros saberes além do homogeneizado pelo pensamento eurocêntrico.

As atividades propostas servem como incentivo ao professor visto que sua prática pedagógica deve compreender reflexões críticas engajadas na superação da invisibilidade das epistemologias dos povos inferiorizados pela cultura dominante. Como a marginalização foi construída geográfica e sociologicamente a fim de apagar as identidades não brancas, cabe ao professor ações pedagógicas embasadas no debate sobre o racismo que atinge os povos indígenas e negros na suas várias manifestações.

Estima-se que este Caderno de Atividades contribua para ampliar os conhecimentos sobre os povos originários e confrontar os estereótipos instituídos para deixá-los no passado, distante da sociedade brasileira. Dito isso, o material busca contemplar a legislação com o intuito de ampliar a consciência crítica sobre a importância histórica e cultural dos povos autóctones na formação das sociedades brasileira e dos países de língua espanhola nas Américas, como também, que o ensino da Língua Espanhola seja pautado na superação da Colonialidade.

O ensino da Língua Espanhola como Língua Estrangeira deve abarcar a discussão da temática indígena, pois a obrigatoriedade legal responsabiliza todas as disciplinas à reparação ao epistemicídio dos povos originários nos currículos. Mas para além dos instrumentos legais, a abordagem sobre os povos indígenas precisa ser transformada e ressignificada na escola e na sociedade brasileira.

É primordial abordar essa questão fundamentada em duas questões; a primeira refere-se ao racismo de onde emana toda a invisibilidade dos povos indígenas, tendo a classificação

social racista como o elemento que os condenou ao trabalho escravizado, à perda de suas identidades linguísticas e à inferiorização de toda a produção de conhecimento. Já a segunda está relacionada ao reducionismo como uma das estratégias para despojar as subjetivas dos povos autóctones, pois o extermínio das variadas etnias dizima seus saberes ancestrais e apaga as múltiplas formas de atuação das sociedades indígenas visto que as generaliza.

Para evitar essas armadilhas da colonialidade, torna-se necessária a dialogicidade com os povos originários no combate ao indígena pejorativo. Uma das formas de promovê-la pode ser via a autenticidade textual com a qual é possível abrir espaço para que as vozes dos inferiorizados por séculos possam ser ouvidas e suas cosmologias descortinadas.

Os contos, sejam de construção coletiva, sejam de construção individual, trazem consigo as falas e os ensinamentos específicos de etnias representadas através da sonoridade e da beleza presentes em cada texto. Além de construir significados, permite a reflexão sobre a ancestralidade e as subjetividades de seus autores. Com isso, é possível desmistificar o indígena transmitido pelo dominador, o “índio” genérico dotado da ausência de conhecimentos e fixado no passado.

Uma vez que a violência não foi somente física, mas se estendeu aos seus conhecimentos milenares, a produção literária dos povos originários não foi reconhecida. Entende-se isso como mais uma estratégia da colonialidade para negar-lhes a humanidade, pois a literatura é um direito e deve alcançar a todos os humanos na universalidade de suas manifestações. A recusa em aceitar suas produções literárias reforça o eurocentrismo cuja racionalidade é exclusiva de quem detém o poder, ou seja, a branquitude. O combate ao racismo epistemológico é uma das maneiras de desenvolver a criticidade e de abrir espaço para outras manifestações literárias. Desta forma, este Caderno de Atividades pretende não somente aplicar o texto literário nas aulas de Espanhol como Língua Estrangeira, mas, sobretudo, propor um outro olhar sobre os povos indígenas através da literatura que não se limita ao imperativo dos colonizadores.

A educação decolonial busca despertar movimentos pedagógicos engajados em ações que desencadeiem práticas sociais e culturais a partir de variadas intelectualidades, um fazer pedagógico envolto a contrapor-se ao pensamento eurocêntrico de exclusiva construção e produção de conhecimento. A perspectiva decolonial apresenta como uma de suas finalidades reconhecer que a inferiorização das epistemologias indígenas ocorre pela marca racista concebida pelo modelo de educação que atende à colonialidade. Desta forma, a pedagogia decolonial propicia o rompimento com o racismo epistêmico sustentado pelas metodologias da colonialidade e propõe a valorização de saberes outros.

Não é tarefa simples opor-se ao histórico aprendizado de que o saber, exclusivamente, vem do Norte e tudo o que circula fora desse eixo é marginalizado. Porém, como resistência de desaprender o eurocentrado para reaprender as epistemologias inferiorizadas por pertencerem a povos taxados como negros, índios ou amarelos, cuja cor da pele é o fator que torna suas produções subalternizadas, é necessária uma intervenção pedagógica para além da manutenção da violência da colonialidade. Para Freire,

[...] se pretendemos a libertação dos homens, não podemos começar por aliená-los ou mantê-los alienados. A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo. (FREIRE, 2011, p. 93)

Um dos caminhos para alcançar a verdadeira libertação pode ser por meio da literatura, pois ela permite ao homem um olhar para dentro de si e de seu entorno, revelando-lhe suas virtudes e mazela. Com isso, o texto literário pode conduzir a reflexões críticas sobre as múltiplas realidades e características de diferentes sociedades.

O branco europeu para universalizar o domínio eurocêntrico instalou a homogeneização. Conforme diz Ailton Krenak “parece que só há uma cultura no mundo, é a cultura ocidental. Quem não estiver dentro desse cânone da cultura do Ocidente é marginal” (KRENAK, 2021, p. 61). A hegemonia europeia alcançou as produções literárias em virtude de acolher como literatura tão somente o que era produzido pelo dominador, que possuía o domínio da escrita, para aniquilar as expressividades literárias oralizadas dos povos originários. Isso não só ocasionou o apagamento de suas pluralidades, como também, fez com que fossem retratados na literatura ocidental como antropofágicos que cometiam barbáries ou dóceis amantes do colonizador ou como preguiçosos porque as narrativas foram apresentadas para destacar o heroísmo do opressor.

Com isso, ao sufocar as vozes originárias, as histórias passaram ser contadas e escritas por não indígenas que as traduziam conforme o interesse da colonialidade. Segundo (MUNDURUKU, 2012) “A compreensão a respeito de nossa história e de nossa cultura tem sido revelada a um patamar pouco dignificante. Isso aconteceu por culpa da própria historiografia oficial, que foi contando a história sob uma ótica eurocêntrica.” Tal fato se deu marcado pelo racismo que também associou a tradição oral, ligada à ancestralidade e à relação com todos os seres, à força do mal. Uma vez que os europeus reduziram a literatura à arte unicamente da palavra escrita, moldada pelo cânone, a produção literária indígena, que sempre

existiu através de textos orais como suas orações e cantos ou escritos via artesanato e grafismo, não se adequava à formalidade.

No entanto, como mais um ato de resistência ao não extermínio de suas narrativas, os povos autóctones assumiram a escrita ocidental e passaram, eles mesmos, a registrar suas cosmologias via o texto escrito. Pois, cada povo deve contar suas origens e suas lutas por direito conforme o interesse e a vivência estabelecidos nas relações que compõem suas heterogeneidades. A lei 11.645/ 2008 resgata o direito às diversidades dos povos afro- brasileiro e indígenas via uma educação crítica intercultural

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. (BRASIL, 2008)

Assim, torna a prática pedagógica responsável por oficializar visões que questionem as perspectivas dominantes com ênfase na mudança de todo o entorno social, não apenas da comunidade escolar. Cabe salientar que o ensino de E/LE está incluso nessa obrigatoriedade em discutir outros saberes além dos determinados por quem possui o poder, uma vez que a letra da lei se estende a todo o currículo escolar.

Visto que a educação escolar tem como uma de suas competências ampliar os conhecimentos dos estudantes, a presença da literatura dos povos originários tem o caráter decolonizador à medida que possibilita o rompimento com os paradigmas da colonialidade e dialoga com cosmologias outras, com narrativas diferentes que acarretam ensinamentos sobre modos de viver, de agir e de produzir de conhecimentos além do imposto

Por desvinculamento epistêmico não quero dizer abandono ou ignorância do que já foi institucionalizado por todo o planeta (por exemplo, veja o que acontece agora nas universidades chinesas e na institucionalização do conhecimento). Pretendo substituir a geo- e a política de Estado de conhecimento de seu fundamento na história imperial do Ocidente dos últimos cinco séculos, pela geo-política e a política de Estado de pessoas, línguas, religiões, conceitos políticos e econômicos, subjetividades, etc., que foram racializadas (ou seja, sua óbvia humanidade foi negada). (MIGNOLO, 2008, p. 290)

Desta forma, é fundamental efetivar o estudo da história e cultura indígena na perspectiva que contemple suas pluralidades e pautado no enfrentamento ao racismo originado pelo eurocentrismo. As intervenções pedagógicas decoloniais devem ocorrer em todas as

esferas afetadas pela marca da inferiorização que aniquilam formas outras de intelectualidade, sendo a decolonização literária pautada na análise crítica do apagamento e não somente no reconhecimento das diversidades, mas como aliada à libertação do ser, dos desumanizados pela racialidade. Para desfazer mitos reducionistas criados para inferiorizar, deve-se considerar que para os povos originários o texto literário se manifesta de forma oral e escrita numa perspectiva de que outras linguagens se relacionem às práticas sociais e à história desses povos.

A não aceitação da literatura originária foi o subterfúgio dos brancos europeus para aniquilar e afirmar que os indígenas eram incapazes de produzir cultura para, com isso, desumanizá-los. Visto como elemento fundamental para formação humanizada do estudante, é preciso que este tenha contato com o texto literário nas suas múltiplas manifestações. Para isso, a interação com autores indígenas oferece ao leitor percorrer por etnias distintas e amplia a possibilidade de conhecimento sobre como distintos povos percebem o mundo e se relacionam com os seres, isso está para além de explorar os elementos linguísticos do texto, pois favorece o diálogo entre culturas a fim de contribuir para a formação crítica do leitor e para o fortalecimento de sua alteridade.

Com isso, o momento de aprendizagem de uma língua estrangeira deve ser entendido como ferramenta para decolonizar, ou seja, um ensino voltado para outros referenciais que evidenciem aqueles que foram marginalizados e tiveram suas identidades negadas ao longo da história. Para enfim, desconstruir o que foi aprendido e reconstruir outras formas de produção de pensamento crítico. Assim, torna-se pertinente pensar a literatura indígena como resistência e reafirmação da cultura de cada povo, trazendo-o para o protagonismo epistemológico através do pertencimento que alcança suas vastas linguagens literárias. Ademais, deixar de relatar suas múltiplas histórias ocasionou o conhecimento engessado e, muitas vezes, equivocado com narrativas que não traduzem a pluralidade dos povos nem trazem suas lutas.

5.3 O Produto Educacional como Proposta Decolonial

Ao abordar a relevância da literatura indígena para conhecer as cosmologias dos povos que já habitavam todo o território latinoamericano, é possível fomentar questões como o desprestígio das línguas indígenas frente às dos colonizadores e as visões estereotipadas sobre os indígenas em todo o continente americano que os limita a um único povo; dentre outras questões que permeiam pela imposição do ensino eurocêntrico. Como a Lei é um direito conquistado pelos movimentos indígenas que visa diversos aspectos da história e da cultura de povos indígenas e afro-brasileiros, o Produto Educacional apresenta-se como um Caderno de

Atividades com nove contos com propostas que contemplem a lei 11.645/2008 no ensino de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE) para o segundo segmento do Ensino Fundamental.

Este material apresenta alguns aspectos das cosmologias das etnias Achuar localizada no Equador e no Peru, Tobas na Argentina e Mazatecos, Ch'ol, Yoremes e Tzeltales, situadas no México, além da Guarani com predominância no Brasil e um conto andino com as cosmovisões dos povos que ocupam a região dos Andes. Os textos buscam apresentar alguns dos saberes indígenas por meio de um pensamento coletivo e ancestral dentro da literatura originária. Apresentam-se em Língua Espanhola, pois ainda que seja a língua do colonizador, é preciso discutir a temática de forma multidisciplinar e abordá-la em qualquer língua.

Para desmitificar a ideia de hegemonia literária indígena, os contos versam sobre a temática da criação ou origem com autoria de diferentes etnias cujo intuito é destacar que cada povo tem sua forma de explicar sobre a origem e / ou a criação conforme suas crenças e experiências. Assim, há conto em que a temática de origem se repete, isso enriquece, afinal, leva o aluno a perceber as diversidades que alcançam os povos de modo a fazê-lo conceber que as formas de ver e experimentar o mundo e a espiritualidade se apresentam com diferentes significados para cada povo. Intitulado Nossos Contos Nossas Vozes tem a finalidade de resgatar a epistemologia indígena e suas cosmovisões como também desfazer estereótipos de que os indígenas tão somente fizeram parte do passado e que não produzem cultura.

O uso da primeira pessoa do plural no título pretende que tanto os participantes da pesquisa quanto os que farão uso do Caderno de Atividades possam sentir-se parte integrante da pluralidade apresentada pelos povos autóctones e refletir sobre suas contribuições para a formação das diferentes culturas que compõem o que atualmente se conhece como América Latina. No entanto, com a ciência de que cada povo descrito apresenta muito mais do que o tratado no Caderno, pretende-se estimular o professor a ser um investigador na busca por material autêntico e por formação que o leve a novas aprendizagens sobre as sociedades originárias.

Por meio de práticas decoloniais, as atividades têm como base o texto literário via o gênero conto como uma ferramenta de ensinamentos sobre as cosmologias indígenas. Vale destacar que, para autores indígenas, o conceito de conto e sua estrutura não se associa à classificação tão pouco à marcada estruturação desse gênero textual na sociedade ocidental, visto que a literatura originária tem seu estilo sem demarcação que limita o texto, como também, há povos ágrafos.

No entanto, tal fato não impede a produção literária posto que a oralidade é ancestral, dessa forma, o material apresenta atividades que deem visibilidade e suscite o debate sobre a

perspectiva de trazer para as aulas as falas de autores indígenas com suas ancestralidades, visto que a literatura dos povos originários reflete suas visões de mundo e experiências e trazem ensinamentos, conforme seus autores, sejam individuais ou coletivos. Para tanto, Nossos Contos Nossas Vozes está dividido em três unidades que contemplam pré-leitura, leitura e pós-leitura visando o letramento literário como define (COSSON, 2016) - “o letramento literário é uma prática social”.

Segundo o autor, a escola tem o papel de humanizar via o texto literário, pois, ele está imerso na sociedade o que possibilita o diálogo com o mundo. “Ler implica troca de sentidos não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultado de compartilhamentos de visões do mundo entre homens no tempo e no espaço.” (COSSON, 2016, p. 27) Como a aprendizagem da leitura está vinculada com práticas sociais para transformação das relações humanas, ao tratar sobre a sequência básica para o letramento literário Cosson define a Motivação como uma antecipação, seja oral ou escrita, ao que será lido a fim de propiciar toda a leitura que será realizada.

Em seguida, a Introdução que pode configurar seu foco no autor e na obra, mas de modo a conduzir o aluno ao que está sendo dito para ele pela harmonia do contexto de autor e obra. Finalmente, a Leitura que necessita ser acompanhada pelo professor com o objetivo de chegar à Interpretação, dado que esta se divide em dois momentos; o interior pautada desde a decifração até a assimilação total do texto e o exterior quando o aluno é capaz de construir um sentido social para o texto lido.

Numa síntese do que Cosson propõe as atividades do Caderno se estabelecem a partir da pré-leitura numa junção da Motivação com a Introdução, visto que há a preparação para a temática e a apresentação da etnia a qual pertença(m) o(s) autor(es) com exercícios de localização territorial, língua falada, hábitos específicos, além de produção cultural e histórica e de suas relações com outros povos, de modo a familiarizar o estudante com o autor e a obra e de criar expectativa sobre o que será lido. Cabe ao professor analisar a melhor forma para iniciar a leitura de cada conto; se abordando o título ou explorando a etnia de forma oral ou escrita ou outra que lhe pareça mais adequada ao seu grupo de estudantes. Estima-se que cada conto seja trabalhado em até três aulas conforme as etapas.

Já a etapa de leitura apresenta inquisições voltadas para a interpretação desde questões que abarquem a superficialidade, até as mais complexas que levem à compreensão do que está subentendido. Tendo como base a contextualização poética, conforme Cosson:

Na contextualização poética, o que se busca observar é a economia da obra, como ela está estruturada, quais os princípios de sua organização. Para tanto contam com as categorias tradicionais de análise literária, quer em termos macro como os gêneros, quer em termos micro como a elaboração da linguagem. É a leitura da obra de dentro para fora. (COSSON, 2016., p. 88)

Para o autor, a primeira leitura busca uma visão mais global do texto, logo, considera sua estrutura e linguagem. Como a leitura exige etapas para que se alcance a construção total do texto, ou seja, sua interpretação, o antes e o durante são fundamentais no processo de construção de sentidos, assim como o conhecimento de mundo que o estudante traz consigo.

Para finalizar todo o processo de compreensão dos contos são propostas atividades de pós- leitura com as quais docentes e alunos possam discutir criticamente sobre outras constituições sociais e como cada sociedade pode se organizar e produzir seus conhecimentos, além de questionar o porquê do apagamento de algumas culturas ou da valorização de um conhecimento em relação ao outro. Todas as etapas podem conter questões orais e escritas. Assim, faz-se necessário o diálogo com os alunos onde temas como racismo, a escravização e o apagamento cultural possam perpassar pela aula com a linguagem adequada à faixa etária e ao ano de escolaridade em que o discente se encontra.

Para isso, o Caderno de Atividades não determina o ano de escolaridade a que se destina cada conto, pois propõe exercícios que possam impulsionar as reflexões sobre o reducionismo dos povos autóctones tendo os textos para fim de reflexão crítica e sobre as diversidades na perspectiva de valorizar a história e as culturas dos povos originários.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A lei 11.645/2008 é uma norma que deve ser cumprida por todas as áreas de conhecimento, sem exceção. No entanto, essa conquista de iniciativa de movimentos sociais em conjunto com o movimento indígena, deve estar vinculada a perspectivas que livrem os povos indígenas das imposições da Colonialidade que, segundo Quijano, está pautada na racialização para segmentar as sociedades. Esse processo histórico foi implementado para marginalizar histórias e culturas não brancas, uma estratégia que vai além do controle político e que se manifesta nas múltiplas áreas que compõe o ser humano e, conseqüentemente, toda a sociedade.

Com isso, a inferiorização planejada deve ser rompida por estratégias que visem a mudança social. Uma delas é implementar movimentos pedagógicos voltados para a etnoeducação, por meio dos quais a concepção contra-hegemônica seja a primazia com o objetivo de promover a educação para além do sistema educacional formal. Para isso, o ensino de E/LE deve apresentar propostas de atividades pensadas para a temática indígena pelo viés da decolonialidade, o que implica concepções que levem o estudante a reconhecer que não há somente um saber tão pouco apenas uma sociedade que produz cultura.

A desconstrução da homogeneidade passa, obrigatoriamente, pela luta antirracista, pois o critério para invisibilizar foi a cor da pele não branca. Uma alternativa apresentada pela presente pesquisa é resgatar o protagonismo dos povos originários via o texto literário caracterizado pelo gênero conto. Uma vez que o texto literário permite práticas pedagógicas invertidas ao modelo geopolítico, pois traz para o contexto da sala de aula as vozes das sociedades indígenas e suas cosmovisões que podem ser apresentadas relacionadas com as etnias as quais pertençam, desfazendo o reducionismo, um dos mitos da Modernidade.

Entende-se que literatura originária apresenta narrativas que permitem ao professor desfazer estereótipos que atingem as populações indígenas por séculos. Tal fato é possível porque a autenticidade dos textos valida as descrições ancestrais de suas perspectivas como também os saberes milenares dos diversos povos. Sem compromisso com as regras da literatura ocidental, a literatura indígena tem como uma de suas características a resistência à imposição do dominador quem tentou deturpar seus saberes e papéis sociais.

Além da literatura, outro ponto relevante é considerar que os autóctones sempre enfrentaram o dominador. Para tanto, é necessário o resgate das lutas dos povos indígenas ao longo dos séculos por meio de ações que ocorreram desde a assimilação da língua do dominador até a criação do movimento indígena. Cabe ressaltar que o movimento indígena de resistência

sempre existiu, com o passar do tempo e pela necessidade de garantir seus direitos, houve a organização formal da luta coletiva, o que gerou frutos como a criação da Lei 11.645/2008 que normatiza o currículo contra as práticas eurocentradas e determina o giro pedagógico visto que, por meio dela, é possível um fazer pedagógico que coloque o indígena como agente na história do Brasil.

Para isso, o Parecer orienta que ações sejam realizadas para implementação da legislação com a devida atenção a não reprodução equivocada, pois o objetivo é que haja representações positivas com a finalidade de inibir preconceitos. Além disso, o documento traz provocações quanto ao reconhecimento das plurisociedades que compõem o povo brasileiro pautado na Educação das Relações Étnico-Raciais. A representatividade de que trata o Parecer conduz a educação para o processo de transformação social.

Como o combate ao currículo eurocêntrico cabe a todo componente curricular, ao Ensino do Espanhol como Língua Estrangeira convém desenvolver no estudante a consciência crítica da pluralidade étnico-cultural que compõe a sociedade brasileira e os países de língua espanhola na América Latina. Ao romper com o silêncio imposto aos povos indígenas, o E/LE propicia uma das habilidades da BNCC no tocante à formação crítica do aluno. Ainda que o documento não aponte para outra língua estrangeira, ele também não coíbe outro idioma. Ademais, a Base destaca que os eixos ligados ao ensino da Língua Inglesa estejam intrinsecamente associados às práticas sociais, o que pode ser contemplado para a aprendizagem de qualquer outro idioma estrangeiro.

Desta forma, a pesquisa, juntamente com o Produto Educacional, pretende contribuir com as práticas dos professores de Espanhol como recurso tanto teórico quanto prático para que se alcancem os objetivos da legislação e do Parecer do Conselho Nacional de Educação de 2015 na efetiva implementação da Lei, como também, no rompimento de estereótipos que fixam os autóctones nas amarras da Colonialidade embasadas em currículos que mantêm uma única história e cultura como produtora de conhecimentos e as demais estão sujeitas a ela.

REFERÊNCIAS

BALDISSERA, Adelina. **Pesquisa-ação: uma metodologia do “conhecer” e do “agir” coletivo**. Sociedade em Debate, Pelotas, agosto de 2001.

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR. **BNCC EI EF 110518**. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 08 de maio de 2021.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOQUEL, Ramon. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 1. ed. Belo Horizonte: Autentica, 2018.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 de abril de 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases das Educação Nacional**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 17 de junho de 2021.

BRASIL. **Lei nº 11.645**, 10 março de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: Março de 2020.

BRIGHENTI, C. A. **Colonialidade do poder e a violência contra os povos indígenas**. v. 16, n. 32, Florianópolis: PerCursos, p. 103-120, 2016. DOI: 10.5965/1984724616322015103. Disponível em: <https://www.periodicos.udesc.br/index.php/percursos/article/view/1984724616322015103>. Acesso em: 10 de outubro de 2021.

BRIGHENTI, Clovis Antonio; HECK, Egon Dionisio. **O movimento indígena no Brasil: da tutela ao protagonismo (1974-1988)** / Clovis Antonio Brighenti (Org.), Egon Dionisio Heck (Org.). Foz do Iguaçu: EDUNILA, 2021.

CAMPOS, Yussef; KRENAK, Ailton **Lugares de origem**. São Paulo: Jandaíra, 2021

CANDAU, Vera Maria. **Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença**. v. 13, n. 37. Rio de Janeiro: Revista Brasileira de Educação, p. 45-56, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/05.pdf> Acesso em: 20 de março de 2020.

CARDOSO, Lourenço. **O branco ante a rebeldia do desejo: um estudo sobre a branquitude no Brasil**. 2014. 290 f. Tese (doutorado) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara), 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/115710>. Acesso em: 20 de março de 2020.

CEPAL. *Los pueblos indígenas en América Latina. Avances en el último decenio y retos pendientes para la garantía de sus derechos*. Santiago de Chile (2014). Disponível em: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/37222/S1420521_es.pdf. Acesso em 10 de junho de 2022

CÉSAIRE, Aimé. (1978) **Discurso Sobre o Colonialismo**. Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora. COMISIÓN ECONÓMICA PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE, 2017. Disponível em: <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/42716> . Acesso em 23 de junho de 2022

CESAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. São Paulo: Veneta, p. 136, 2020.

COSSON, Rildo. **Letramento literário teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

DOCUMENTO ORIENTADOR CURRICULAR, 2022. **Secretaria de Educação Juventude e Inovação**. Disponível em: <http://www.sectonline.com.br/>. Acesso: 20 de outubro de 2022.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. *In*: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais - perspectivas latino-americanas**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Clacso, 2005.

FAIRCLOUGH, Norman. **Análise crítica do discurso como método em pesquisa social científica**. 2. ed. Londres: Sage, p. 121-138, 2005. Disponível em: [file:///C:/Users/CLIENTE/Downloads/47728-exto%20do%20artigo-57826-1-10-20121211%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/CLIENTE/Downloads/47728-exto%20do%20artigo-57826-1-10-20121211%20(1).pdf). Acesso em: 05 de maio de 2020.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008

FCC. **Cotidiano escolar e práticas interculturais**. Caderno de Pesquisa, n.161, p. 802-820, jul/set 2016. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/3455>. Acesso em: 20 de março de 2020.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia da pesquisa-ação**. v. 31, n. 3. São Paulo: Educação & Pesquisa, p. 483-502, set./dez. 2005

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, Rony. **Produtos Educacionais na Área de Ensino da Capes: o que há além da forma?** Educação Profissional E Tecnológica Em Revista, p. 5-20. 2021.

FUNDAÇÃO BIENAL DE SÃO PAULO. **O ato indígena de educar(se), uma conversa com Daniel Munduruku**. Disponível em: <http://www.bienal.org.br/post/3364> Acesso em: 15 de abril de 2021.

GALEANO, Eduardo. **As veias abertas da América Latina**. Tradução de Sérgio Faraco. Porto Alegre, RS: L&PM, 2015

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03**. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Continuada e Alfabetização e Diversidade, p. 39-62, 2005.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GRAÚNA, Graça (Orgs). **Contrapontos da literatura indígena contemporânea no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2013.

GROSGOUEL, Ramón. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 223-246. 2019.

INSTITUTO INDIGENISTA INTERAMERICANO. **Acta Final del Primer Congreso Indigenista Interamericano**. Pátzcuaro, Michoacán, México, 1940. Disponível em: <https://www.pueblos-originarios.ucb.edu.bo/digital/106000093.pdf>. Acesso em: 20 de abril de 2020.

KAYAPÓ, Edson. **A diversidade sociocultural dos povos indígenas no Brasil: o que a escolatem a ver com isso?** v.7, Educação em Rede, p. 56-80, 2019

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. Companhia das Letras, SP, 2019.

LEWIN, K. **Teoria de campo em ciência social**. São Paulo: Pioneira, 1965.

LIMA, Rogério Mendes. **Educação Intercultural e Combate ao Racismo: por uma pedagogia contra-hegemônica na escola básica**. Criatividade e Interculturalidade, v. 1 / Kátia Regina X. Pereira da Silva e Flávia Vieira da Silva do Amparo (orgs). – Curitiba: CRV, 2015.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. **Língua, educação e interculturalidade na perspectiva indígena**. v. 26, n. 62/1, Revista de Educação Pública, mai/ago. 2017. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/>. Acesso em: 15 de agosto de 2020.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. **O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006. ISBN 978-85-60731-16-9 232 p. – (Coleção Educação para Todos; 12)

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramon (Orgs). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, p. 27-54, 2019.

MALDONADO-TORRES, Nelson. *Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto*. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R (Orgs). ***El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global***. Bogotá: Universidad Javeriana - Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, p. 127-167, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

MIGNOLO, Walter. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Clacso, p. 71-103, 2005.

MIGNOLO, Walter. **Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade**. v. 32, n. 94, RBCS, jun. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/nKwQNPrx5Zr3yrMjh7tCZVk/?lang=pt>. Acesso em: 09 de setembro de 2021.

MIGNOLO, Walter. **Desobediência epistêmica: a opção decolonial e o significado de identidade em política**. Cadernos de Letras da UFF - Dossiê: Literatura, língua e identidade, 34, p. 287-324, 2008

MIGNOLO, Walter. ***El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global***. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (Orgs) – Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Pareceres da câmara de educação básica**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=27591-pareceres-da-camara-de-educacao-basica. Acesso em 25 jun. 2020.

MINISTÉRIO DO PLANEJAMENTO, ORÇAMENTO E GESTÃO INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Os indígenas no Censo Demográfico 2010 primeiras considerações com base no quesito cor ou raça**. IBGE Diretoria de Pesquisas. 2012.

MOREIRA MCA; RÔÇAS G; PEREIRA MV; ANJOS MB. **Produtos educacionais de um curso demestrado profissional em ensino de ciências**. v. 11(3), Rev Bras Ens Ciência Tecnol., p. 344-363, 2018. DOI: <https://doi.org/10.3895/rbect.v11n3.5697>.

MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro**. São Paulo: Paulinas, 2012.

NONADA. **Eu não sou índio, não existem índios no Brasil**. Disponível em: <https://www.nonada.com.br/2017/11/>. Acesso em: 18 de fevereiro de 2023.

OLIVEIRA, Susane Rodrigues de. **Historiografia e representação das populações indígenas** <http://books.scielo.org/id/yp857/pdf/portugal-9788579836299-04.pdf>. Acesso em: 12 de fevereiro de 2021.

OLMO, Francisco Calvo del. **História da língua espanhola**. 1. ed. Curitiba, PR: IESDE Brasil, 142 p. 2017.

PETIT, Michéle. **A arte de ler ou como resistir à adversidade**. Tradução de Arthur Bueno e Camila Boldrini. São Paulo: 34. ed. 2009.

POTIGUARA, Eliane. *In: Poesia Indígena Hoje*. n. 1, p. 110-113, agosto de 2020.

QUIJANO, Anibal. **Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005. Disponível em: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf. Acesso em: 10 de junho de 2020.

QUIJANO, Anibal. **Colonialidade do Poder e Classificação Social**. Coimbra: Edições ALMEDINA.AS, 2009. Disponível em: <http://www.mel.unir.br/uploads/56565656/noticias/quijano-anibal%20colonialidade%20do%20poder%20e%20classificacao%20social.pdf>. Acesso em: 10 de junho de 2020.

RODRIGUES, Fernanda dos Santos Castelano. **Leis e Línguas: o lugar do espanhol na escola brasileira**. Espanhol. Coleção Explorando o Ensino; V.16. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências**. Porto: Afrontamento, 2002.

SILVA, Maria Ozanira da Silva e. Reconstruindo um processo participativo na produção do conhecimento: uma concepção e uma prática. *In: BRANDÃO, C. R.; STRECK, D. (Org.). Pesquisa participante: a partilha do saber*. São Paulo, Aparecida: Idéias e Letras. p. 123-151, 2006.

TESTA, Adriana Queiroz. **Caminhos de saberes Guarani Mbya: modos de criar, crescer e comunicar**. São Paulo: FFLCH/USP, p. 272, 2018.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2011.

TOLEDO, Renata Ferraz de; JACOBI, Pedro Roberto. **Pesquisa-ação e educação: compartilhando princípios na construção de conhecimentos e no fortalecimento comunitário para o enfrentamento de problemas**. v. 34, n. 122, Educação e Sociedade, p. 155-173, 2013.

TRIPP, Devid. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica**. v. 31, n.3, São Paulo: Educação e Pesquisa, p.443-466, set/dez. 2005.

WALSH, Catherine. **Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver**. 2009. Disponível em: <https://document.onl/documents/walsh-catherine-interculturalidade-critica-e-pedagogia-decolonial.html>. Acesso em 03 maio de 2020.

WALSH, Catherine. *Interculturalidad Crítica y Educación Intercultural*. In: TAPIA, Luis; VIAÑA, Jorge; WALSH, Catherine. ***Construyendo Interculturalidad Crítica***. La Paz, CAB, 2010.

WALSH, Catherine. ***Lo pedagógico y lo decolonial***: Entretejiendo caminos. 1. ed. Querétaro, nov. 2014.

WALSH, Catherine. ***Pedagogías Decoloniales. Prácticas Insurgentes de resistir, (re)existir e (re)vivir***. Serie Pensamiento Decolonial. Ecuador: Editora Abya-Yala, 2017.