

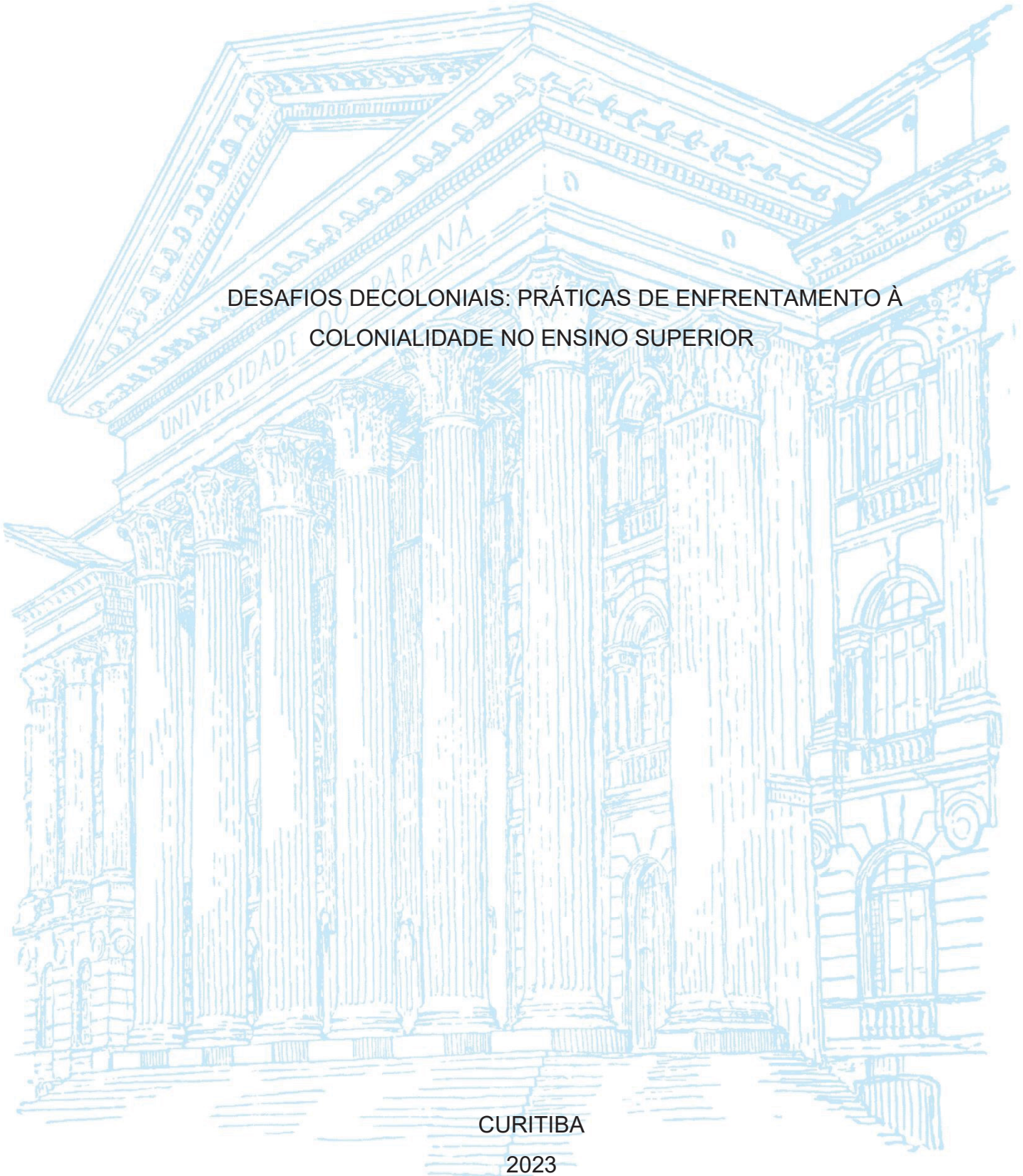
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ROMANY MARTINS

DESAFIOS DECOLONIAIS: PRÁTICAS DE ENFRENTAMENTO À
COLONIALIDADE NO ENSINO SUPERIOR

CURITIBA

2023



ROMANY MARTINS

DESAFIOS COLONIAIS: PRÁTICAS DE ENFRENTAMENTO À
COLONIALIDADE NO ENSINO SUPERIOR

Tese apresentada ao curso de Pós-Graduação em Letras, Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Letras.

Orientador(a): Prof. Dr. Francisco Carlos Fogaça

CURTIBA

2023

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DE CIÊNCIAS HUMANAS

Martins, Romany

Desafios coloniais : práticas de enfiamento à colonialidade no ensino superior. / Romany Martins. – Curitiba, 2023.

1 recurso on-line : PDF.

Doutorado (Tese) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Francisco Carlos Fogaça.

1. Ensino superior - Paraná. 2. Educação - Brasil 3. Prática de ensino. 4. Universidade Federal da Integração Latino-Americana. I. Fogaça, Francisco Carlos, 1957-. II. Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Letras. III. Título.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO LETRAS -
40001016016P7

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação LETRAS da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da tese de Doutorado de **ROMANY MARTINS** intitulada: **Desafios decoloniais: práticas de enfrentamento à colonialidade no Ensino Superior**, sob orientação do Prof. Dr. FRANCISCO CARLOS FOGAÇA, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de doutora está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 15 de Fevereiro de 2023.

Assinatura Eletrônica
03/03/2023 18:38:08.0
FRANCISCO CARLOS FOGAÇA
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica 23/02/2023 12:21:25.0 LIGIA PAULA COUTO Avaliador Externo (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA)	Assinatura Eletrônica 25/02/2023 01:20:45.0 CLORIS PORTO TORQUATO Avaliador Interno (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA)
Assinatura Eletrônica 23/02/2023 20:48:34.0 EDUARDO HENRIQUE DINIZ DE FIGUEIREDO Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)	Assinatura Eletrônica 23/02/2023 13:31:13.0 DENISE AKEMI HIBARINO Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Rua General Carneiro, 460, 10º andar - CURITIBA - Paraná - Brasil
CEP 80060-150 - Tel: (41) 3360-5102 - E-mail: ppglet@gmail.com

Documento assinado eletronicamente de acordo com o disposto na legislação federal Decreto 8539 de 08 de outubro de 2015.
Gerado e autenticado pelo SIGA-UFPR, com a seguinte identificação única: 258224

Para autenticar este documento/assinatura, acesse <https://www.ppgg.ufpr.br/siga/visitante/autenticacaoassinaturas.jsp>
e insira o código 258224

Para Betânia e José,
o mundo sonhado.

AGRADECIMENTOS

Escrever esta tese não foi tarefa fácil. Em meio ao processo do doutorado todo o planeta enfrentava uma pandemia de Covid –19, por isso, a produção deste trabalho foi um misto de sentimentos. E claro, isso só foi possível apesar da escrita de uma tese ser um processo de certa forma solitário, eu ainda tinha comigo, mesmo que de forma virtual, o amor e carinho de muitas pessoas que aparecem nominadas a seguir.

Agradeço à minha família, à minha mãe Rosilei, ao meu irmão Ramon, à minha cunhada Dayane e minha sobrinha Betânia. Às minhas avós, Estelita e Gisela, mulheres octogenárias em que me inspiro e reconheço. Vocês são o abraço e abrigo certo no caminhar desta vida.

Ao meu companheiro Leonardo, por dividir seus sonhos, anseios e visões de mundo comigo de forma generosa e paciente.

À minha comadre Juliana, ao meu compadre Jefferson e ao meu afilhado José. A este encontro lindo em que nos escolhemos família, obrigada.

Ao meu “carrinho de apoio”, aquele que vai ao seu lado em toda a maratona, me hidrata e incentiva até o final: Bruno, Evelyn, Igor, Juliana, Junior, Lígia, Magda, Marília, Patrícia, Regiane e Sérgio. Todos vocês, sem exceção, são minhas irmãs e irmãos do coração.

À banca de qualificação pelas orientações extremamente pertinentes no encaminhamento desta tese: professora Clóris, professora Lígia e professor Eduardo, obrigada.

Ao meu orientador, paciente e amigo, professor Francisco. Aos anos de orientação, amizade e confiança, obrigada.

E à todas as pessoas amadas e queridas que não nomeiei aqui, mas que torceram por mim neste processo tão complexo, obrigada.

Restam outros sistemas fora
do solar a colonizar.
Ao acabarem todos
só resta ao homem
(estará equipado?)
a difícilima dangerousíssima viagem
de si a si mesmo:
pôr o pé no chão
do seu coração
experimental
colonizar
civilizar
humanizar
o homem
descobrimdo em suas próprias inexploradas entranhas
a perene, insuspeitada alegria
de con-viver.

Carlos Drummond de Andrade

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo investigar e problematizar quais e como os conceitos derivados da decolonialidade estão presentes nas práticas docentes em aulas de diferentes cursos de graduação da Universidade Federal da Integração Latino-Americana - UNILA, instituição pública de Ensino Superior que afirma estar pautada na prática intercultural. Como construto teórico para realização desta pesquisa, utilizo explicações de distintas autoras e autores como Walsh (2013, 2017), Quijano (2005), e Fanon (1961, 2020), que tratam de questões relativas à colonialidade/decolonialidade e da pedagogia decolonial. A colonialidade representa um modelo único e universal de construção de conhecimento, de perspectiva eurocêntrica. O que se tem como modelo e o padrão a ser seguido e levado em conta, na lógica colonial, são os conceitos modernos e eurocentrados. Já a decolonialidade se caracteriza como um movimento de pensamento crítico a partir de subalternizados pela colonialidade e funciona em contraposição às perspectivas dominantes do conhecimento. Na realização desta pesquisa, utilizo o paradigma qualitativo de investigação e como metodologia, a etnografia. Tal escolha permitiu utilizar como ponto de partida a observação e a descrição dos fenômenos, que neste caso particular, estão centrados na práxis pedagógica em um contexto marcado. A observação participante das práticas pedagógicas docentes ocorreu no ano de 2021, de forma remota, por conta da pandemia de Covid-19, com o acompanhamento das disciplinas que fazem parte do Ciclo Comum de Estudos da UNILA. Esta é uma etapa formativa obrigatória de todos os cursos de graduação da referida instituição, independente da área de conhecimento. Nesta tese, estabeleço também relações entre os documentos institucionais da universidade com as práticas pedagógicas observadas. As análises foram feitas levando em conta diferentes conceitos que ancoram a colonialidade como raça, capitalismo e eurocentrismo e estão focadas em entender como as práticas pedagógicas observadas enfrentam ou não a colonialidade. Parto da perspectiva de que as práticas decoloniais podem funcionar como uma postura de enfrentamento e resistência à colonialidade nos contextos de ensino aprendizagem universitário. Walsh pontua que, a partir da pedagogia como ação decolonial, os agentes educativos podem repensar e derrubar estruturas epistêmicas, políticas e sociais da colonialidade. Nesta tese, portanto, reflito sobre práticas pedagógicas que se abrem a novas possibilidades de construção de saberes e que desafiam as estruturas epistêmicas da colonialidade.

Palavras-chave: Colonialidade/Decolonialidade. Ensino Superior. Pedagogia decolonial. Ensino de Espanhol. UNILA.

ABSTRACT

The present research aims to investigate and problematize which and how the concepts derived from decoloniality are present in teaching practices in classes of different undergraduate courses at the Federal University of Latin American Integration - UNILA, a public institution of Higher Education that claims to be based on intercultural practice. As a theoretical construct for this research, I use explanations from different authors such as Catherine Walsh (2013, 2017), Quijano (2005), and Fanon (1961, 2020), who deal with issues related to coloniality/decoloniality and decolonial pedagogy. Coloniality represents a single, universal model of knowledge construction from a Eurocentric perspective. What we have as a model and standard to be followed and taken into account, in the colonial logic, are the modern and Eurocentric concepts. Decoloniality, on the other hand, is characterized as a movement of critical thinking from those subalternized by coloniality and works in opposition to the dominant perspectives of knowledge. In this research, I use the qualitative research paradigm and ethnography as methodology. This choice allowed me to use as a starting point the observation and description of phenomena, which in this particular case, are centered on pedagogical praxis in a marked context. The participant observation of pedagogical teaching practices took place in the year 2021, remotely, because of the Covid-19 pandemic, with the monitoring of the disciplines that are part of the Common Cycle of Studies at UNILA. This is a mandatory formative stage of all the undergraduate courses of the referred institution, regardless of the area of knowledge. In this thesis, I also establish relationships between the university's institutional documents and the pedagogical practices observed. The analyses were made taking into account different concepts that anchor coloniality such as race, capitalism, and Eurocentrism and are focused on understanding how the observed pedagogical practices confront or not coloniality. I start from the perspective that decolonial practices can function as a stance of confrontation and resistance to coloniality in university teaching learning contexts. Walsh points out that from pedagogy as decolonial action, educational agents can rethink and overthrow epistemic, political, and social structures of coloniality. In this thesis, therefore, I reflect on pedagogical practices that are open to new possibilities of knowledge construction and that challenge the epistemic structures of coloniality.

Keywords: coloniality/decoloniality. Higher Education. Decolonial Pedagogy. Spanish teaching. UNILA.

SUMÁRIO

1 PRIMEIRAS PALAVRAS	11
1.1 MINHA HISTÓRIA COM A DECOLONIALIDADE.....	13
1.2 OBJETIVO DA PESQUISA	18
1.3 PERGUNTAS DE PESQUISA	19
2 CONTRUÇÃO DE SABERES NA TESE	23
2.1 O PRINCÍPIO DESTE ESTUDO.....	23
2.2 APRESENTANDO O CENÁRIO.....	24
2.3 NATUREZA DA PESQUISA	24
2.4 LOCAL DO ESTUDO: UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA – UNILA	27
2.4.1 Breve história da UNILA	28
2.4.2 Estatuto e Regimento Geral da UNILA.....	31
2.5 ENTRANDO EM CONTATO COM A UNIVERSIDADE E PARTICIPANTES DA PESQUISA: PROFESSORAS E ALUNAS	34
2.6 PESQUISANDO O MUNDO VIRTUAL	36
2.7 OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE NA PRÁTICA	40
2.8 DINÂMICA DO AMBIENTE VIRTUAL: ALGUNS DESAFIOS.....	41
3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	46
3.1 RAÇA, CAPITALISMO E EUROCENTRISMO: A TRIÁDE DA DOMINAÇÃO COLONIAL	46
3.1.1 Relação entre linguagem e racismo	49
3.1.2 Notas sobre Capitalismo e Eurocentrismo.....	51
3.2 NOTAS SOBRE COLONIALIDADE/MODERNIDADE	53
3.3 O QUE REPRESENTA O GIRO DECOLONIAL?.....	55
3.4 COLONIALIDADE DO SABER: O CASO DAS UNIVERSIDADES.....	57
4 ANÁLISE DOS DADOS	61

4.1 FALANDO SOBRE COLONIALIDADE	61
4.2 FALANDO SOBRE DECOLONIALIDADE	64
4.2.1 E A DECOLONIALIDADE HOJE?	67
4.3 CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE.....	71
4.3.1SER CHICANA, SER SUDACA E O SISTEMA DE CASTAS ESPANHOL	72
4.4 FALANDO SOBRE TEMPO, ESPAÇO E NOMEAÇÃO DE TERRITÓRIO	82
4.4.1 TEMPO.....	82
4.4.2 NOMEANDO O ESPAÇO	89
4.5 AFINAL, É POSSÍVEL TRABALHAR DECOLONIALIDADE NA UNIVERSIDADE?	96
4.6 PRA NÃO DIZER QUE NÃO FALEI DAS FLORES, OU: ESSE TRABALHO NÃO TEM CONCLUSÃO?	102
REFERÊNCIAS.....	108
APÊNDICE 1 – POEMA VIVIR EN LA FRONTERA – GLORIA ANZALDÚA	111
APÊNDICE 2 – EXEMPLO DE PLANO DE ENSINO	113

1 PRIMEIRAS PALAVRAS

Esta tese foi concebida, escrita e seus dados gerados em meio aos impactos da pandemia de coronavírus (Sars-CoV-2), causador da Covid-19. Até a data de qualificação, já havia no Brasil o número de 679 mil vítimas¹ fatais da doença. Algumas delas eu conhecia desde pequena e suas ausências abruptas marcaram também a experiência de produção deste trabalho. Escrever uma tese em meio a uma pandemia mundial não é tarefa fácil! A escrita, processo complexo e com algumas atribulações, se apequena diante da angústia e do sofrimento de ver os seus sucumbindo à dor. Tivemos que reelaborar a forma de fazer diversas coisas e a pesquisa acadêmica foi uma delas. As instituições de ensino ficaram fechadas por mais de um ano e os processos de ensino aprendizagem passaram por reconfigurações importantes. Tais fatos refletiram profundamente nas escolhas e nas adaptações metodológicas deste trabalho, caminho este que foi atravessado por um turbilhão de emoções e pela quebra do cotidiano.

Fui diagnosticada com Covid-19 por duas vezes. Na primeira, ainda não vacinada, senti dores que nunca havia experimentado e que deixaram algumas marcas em mim como lapsos de memória e perda excessiva de cabelo, sequelas que por um longo período precisei de tratamento médico e atenção. Na segunda vez em que fui diagnosticada com a doença, dia 29/12/2021, já havia tomado a vacina e senti apenas alguns sintomas leves, entretanto, aquelas sequelas, que havia pensado que tinham desaparecido quase por completo, voltaram a me atormentar. Voltei a me sentir confusa, esquecida e com a memória comprometida. Doía pensar que não lembrava das coisas e que algumas memórias de dias bons sequer faziam parte de minhas lembranças. Elas haviam sido apagadas sem minha autorização e da forma mais torpe possível. Era preciso reaprender a 'lembrar' e a me (re)conhecer.

É neste cenário que apresento esta pesquisa de doutorado. Ela é parte de uma profunda experiência de atravessar uma pandemia de coronavírus. É evidente, também, que reconheço meus privilégios de classe, pois no momento mais crítico do isolamento social, não precisei me arriscar saindo para trabalhar fora, diferente de muitas brasileiras que, com ou sem pandemia, saem todos os dias de suas casas para

¹ De acordo com https://infoms.saude.gov.br/extensions/Covid-19_html/Covid-19_html.html

fazer funcionar a máquina de mastigar gente do capitalismo. Aílton Krenak (2020), indígena brasileiro, atenta sobre as questões do capitalismo na atualidade em um dos textos de “A vida não é útil”, obra publicada pelo autor em meio à pandemia de Covid-19. Ele afirma:

Isso que as ciências política e econômica chamam de capitalismo teve metástase, ocupou o planeta inteiro e se infiltrou na vida de maneira incontrolável. Se quisermos, após essa pandemia, reconfigurar o mundo com essa mesma matriz, é claro que o que estamos vivendo é uma crise, no sentido de erro. Mas, se enxergarmos que estamos passando por uma transformação, precisaremos admitir que nosso sonho coletivo de mundo e a inserção da humanidade na biosfera terão que se dar de outra maneira. Nós podemos habitar este planeta, mas deverá ser de outro jeito. (KRENAK, 2020, p. 22).

Pensando em um outro modo de habitar o mundo, de forma resiliente e resistente, busquei nesta pesquisa de doutorado dialogar com diferentes vozes: a de professoras², de alunas e de teóricas, com a intenção de compreender as dinâmicas e o espaço de ensino aprendizagem universitário atravessado por uma pandemia global. Vi neste período de escrita da tese que as instituições de ensino podem, além de ser lugares de troca de conhecimentos, funcionar como espaços de diálogo, de resistência e imensuráveis encontros, nem que eles se deem de forma *online*. Sendo professora, procuro continuar resistindo e reexistindo no mundo capitalista e nos encontros e desencontros do cotidiano da educação.

² Devido ao processo histórico de apagamento do feminino pela Língua Portuguesa, resolvi destoar da lógica que usa o marcador masculino ‘O’ como universal e coloco todo o meu texto no feminino. Consciente de que os usos da língua também são opções políticas, busco com minha escolha me desviar de uma escrita heteronormativa e machista. Não objetivo reproduzir uma dicotomia feminino/masculino, senão imprimir na textualidade desta tese a transitoriedade e os limites identitários que a língua coloca. Embora o trabalho acadêmico carregue marcas brancas e eurocentradas, procuro dialogar com a filósofa argentina Maria Lugones em seu texto “Rumo a um feminismo decolonial”, quando afirma que a categoria gênero “é uma imposição colonial” e que “nós vemos a dicotomia de gênero operando normativamente na construção da sociedade e nos processos coloniais de subjetivação opressora” (LUGONES, 2019, p. 378). Ainda manterei a forma masculina de alguns vocábulos como “invasor”, “colonizador/colonizado”, “outro”, pois eles fazem parte de perspectivas teóricas que fundamentam minha escrita. Quando transcrevo falas de minhas informantes ou reproduzo citações, estas aparecem conforme os originais em sinal de respeito e fidedignidade com minhas interlocutoras. Enfim, utilizarei o gênero feminino como categoria gramatical genérica, exceto em algumas ocasiões como foram mencionadas e justificadas anteriormente.

1.1 MINHA HISTÓRIA COM A DECOLONIALIDADE

Aprender a pensar y actuar en las grietas...y hacer agrietar
Catherine Walsh

A aspiração por realizar esta pesquisa de doutorado surgiu a partir das reflexões sobre minha prática docente, minhas pesquisas no meio acadêmico e considerações sobre a práxis educacional em que estou inserida há 13 anos. Sou professora de língua espanhola desde 2010 em instituições públicas e privadas e já trabalhei com diferentes níveis de ensino, do Fundamental I até o Ensino Superior. Em todo este tempo, sempre busquei aliar diferentes teorias a práticas que fizessem sentido para minhas estudantes, que conversassem com a realidade em que estão inseridas e respondessem às necessidades educacionais que se apresentavam naqueles contextos. Nos últimos anos, comecei a me questionar, vendo as dificuldades e necessidades das alunas, o porquê ensinamos, ou tentamos ensinar/trabalhar com determinados conteúdos, certas concepções e vertentes que às vezes não conversam em nada com a realidade das estudantes. Me questionei, também, por que sempre trabalhamos com os mesmos autores, livros, conteúdos, a mesma ementa engessada. Enfim, por que repetimos um padrão colocado como correto e nem nos damos o trabalho de questionar?

Acredito que naturalizamos o ato de ensinar, por inúmeros motivos que não vou me prender a esmiuçar aqui, pois não é o objetivo deste trabalho, mas se posso refletir e buscar responder os como e porquês, por que não fazer? Dito isto, o problema de pesquisa desta tese é fruto da percepção que tenho do momento histórico, de minhas experiências como professora e da consciência de que como sujeito social atuo e modifico a realidade à minha volta. Já a escrita em primeira pessoa, fato não tão usual no meio acadêmico, parte justamente do fato de meu problema de pesquisa ter surgido a partir de minhas impressões e vivências no campo da educação e pelo motivo de ter escolhido falar sobre decolonialidade. Afinal, tentarei subverter a ordem da escrita acadêmica, mesmo sendo neste pequeno espaço em que procuro conversar com diferentes vozes.

O principal fator responsável por ter escolhido estudar o pensamento decolonial no ensino provém de minha experiência como docente de espanhol no Ensino Médio - EM. Todos estes anos lecionando e trabalhando com a língua espanhola me mostraram que é possível pensar o ensino de uma forma diferente, a

partir de uma perspectiva que busque ultrapassar a estrutura linguística e que ensine a língua a partir de necessidades concretas de uso. Em meu trabalho como professora no EM, comecei a produzir e propor atividades em conjunto com outras disciplinas, principalmente das ciências humanas como História, Geografia e Sociologia e das linguagens, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Língua Inglesa. Como em meu trabalho atual possuo certa autonomia, pois não há obrigatoriedade de uso de livro didático e apostilas específicas, e, tampouco engessamento da ementa das disciplinas, posso criar e produzir atividades que correspondem, de certa maneira, às necessidades, anseios e preferências das alunas. Busco articular a disciplina de Língua Espanhola sem dividir ou encaixotar os conhecimentos.

A partir destas considerações, comecei a pensar também em minha própria formação acadêmica, em como foi pautada pela colonialidade, em saberes eurocêntricos e pela ciência ocidental, branca e eurocentrada. Evidente que neste determinado momento não me dava conta de tais nomenclaturas, mas pensava em como minha educação formal foi colonial e em como não havia tanto espaço para questionamentos da realidade em que estava inserida, senão, a máxima repetida pelas instituições: “- estude isso porque cairá no vestibular” e depois quando já estava na graduação: “- estude isso pois é o que a escola ensina”. Será que era só isso e somente desta forma? A naturalização das coisas e dos fenômenos sempre me incomodou, o ponto de vista único e, por vezes, inquestionável. É desse incômodo que nasceu esta pesquisa de doutorado, do lugar da inquietude.

Foi trabalhando com o ensino de Língua Espanhola no EM e em conjunto com outras disciplinas da grade curricular que passei a perceber que, naqueles momentos de aprendizagem e trocas de saberes, que a língua estrangeira estava sendo utilizada pelas alunas em situações autênticas de uso e não de forma mecânica ou hipotética. Elas precisavam expressar determinado tipo de conhecimento como o conceito histórico sobre a invasão da América por Cristóvão Colombo e o mito de Malinche³, por exemplo, aula⁴ que ministrei com o professor de História da instituição em que

³ Mito de Malinche é uma lenda mexicana que trata da história de uma mulher indígena, chamada Malinalli, que foi vista pelo seu povo como traidora, pois se envolveu com o invasor espanhol Hernán Cortés. Este processo teria facilitado de certa forma a colonização do México, pois Malinche/Malinalli acabou atuando como tradutora e “entregando” os segredos de seu povo aos invasores espanhóis.

⁴ As atividades propostas nas aulas que ministrei podem ser consultadas no artigo intitulado: “O ensino de língua espanhola no Instituto Federal do Paraná através da perspectiva interdisciplinar: diálogos possíveis”, publicado na obra organizada pelo professor Antonio da Silva Junior: “Ensino de espanhol nos Institutos Federais: cenário nacional e experiências didáticas”, da editora Pontes, 2017.

trabalho; ou produzir um texto que tratasse da temática da migração humana e a teoria sociológica da sociedade de risco⁵, aula que ministrei com a professora da disciplina de Sociologia e com o docente de Geografia, de maneira interdisciplinar com o ensino aprendizagem de Língua Espanhola. Estes são exemplos do uso real da língua, na qual as estudantes estavam aprendendo espanhol estudando e fazendo atividades de outras disciplinas que integram a grade curricular do EM. A aula de espanhol não era baseada somente no ensino de língua, mas sim, no ensino na língua, ultrapassando uma reflexão meramente linguística.

Além do trabalho interdisciplinar, sempre procurei questionar em minhas práticas docentes os conteúdos que aparecem nas ementas e livros didáticos⁶ (LDs) que são disponibilizados. Isso não quer dizer abolir os LDs do ensino aprendizagem, tampouco, subverter de modo arbitrário as ementas e conteúdos que são colocados como fundamentais. O que quero dizer é que sempre busco em minha práxis romper estereótipos, naturalizações, preconceitos, apagamentos, além de buscar propiciar às discentes o ensino aprendizagem de espanhol pela linguagem e na linguagem.

E, a partir desta breve descrição sobre minha trajetória profissional, me dou conta que não consigo mensurar com exatidão o momento em que passei a ter contato com saberes que foram subalternizados pelas instituições de ensino. Na verdade, estes saberes sempre estiveram em nosso meio, no entanto, foram invisibilizados em nome da ciência moderna ocidental, majoritariamente eurocentrada. Trabalhar com saberes indígenas, quilombolas, da população negra, entre outros, foi se tornando natural à medida em que eu “me tornava” professora, no dia a dia, no cotidiano da sala de aula.

Certo, mas o que tem tudo isso a ver com o Ensino Superior já que é este meu nicho de pesquisa?! No ano de 2016, participei do IX Congresso Brasileiro de

⁵ Ao propor a teoria da Sociedade de Risco, Beck (2010) desenvolve uma reflexão sobre a modernidade, identificando na contemporaneidade um contexto de ruptura ou reconfiguração social. Para o autor, estamos vivendo um momento de transformação da sociedade industrial clássica, caracterizada pela produção de riquezas, em uma sociedade (ainda industrial) que produz riscos a nível global. Trata-se de um mundo, que através das inovações tecnológicas e de respostas sociais aceleradas, fabrica incertezas que resultam em um novo cenário global de descontrole e de riscos. A globalização, a individualização, o desemprego e/ou subemprego, a crise ecológica e a instabilidade dos mercados estão entre suas principais características. Neste novo cenário global, os rearranjos políticos e a probabilidade científica, embora intensificados e reivindicados, veem-se diante da impossibilidade de um controle total e calculável de um mundo em crise.

⁶ MARTINS, Romany. A cultura presente em documentos oficiais e em uma coleção de livros didáticos de língua espanhola para o Ensino Médio. 132f. Dissertação (Mestrado em Letras) Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

Hispanistas⁷, que aconteceu na Universidade Federal da Integração Latino-Americana – UNILA, na cidade de Foz do Iguaçu. Na ocasião, pude assistir à conferência de abertura do evento proferida pela professora Catherine Walsh, da Universidade Simón Bolívar, Equador. A apresentação tinha como título: ¿Interculturalidad y (de)colonialidad? Gritos, grietas y siembras desde Abya Yala⁸. A exposição me chamou a atenção, pois tratava de questões relacionadas à Interculturalidade e Decolonialidade e como as ações pautadas por estas práticas podem funcionar como “luchas educativas hoy/lutas educativas hoje”. Walsh afirmou que a Interculturalidade pensada “desde abajo/desde baixo” desafia o espaço da racionalidade moderno-colonial em que estamos imersos. Assegurou, em sua exposição, que tal racionalidade é predominantemente racista, patriarcal e monocultural. Em suas palavras: “La Interculturalidad y la De(s)colonialidad caminan juntas; ambas son “verbalidades” que luchan por transformar las lógicas dominantes del ser, estar, saber, pensar, sentir y vivir “con”⁹ (informação verbal)¹⁰.

Me inquietou, após ter assistido à conferência, pensar que há uma intensa dificuldade de perceber que estamos imersos na lógica moderno-colonial e que ela está profundamente arraigada e naturalizada em nossas vidas. A colonialidade do poder, do saber e do ser, termos que até então eu não era familiarizada, foi instituída historicamente e reproduzida em diferentes setores da vida social. Refleti sobre minha prática docente e me dei conta de que, por vezes, reproduzi/reproduzo o modelo de uma educação tradicional, com a sombra da estrutura do poder colonial em grande parte da minha vida. Mas ao assistir à conferência da professora Catherine, fui atravessada pela questão que ela propôs: “¿Cómo hablar de la interculturalidad y decolonialidad ante la violencia – silenciamiento – guerra – muerte actual¹¹?”. Quais seriam meus gritos e minhas respostas aos diversos tipos de violência e dor a que somos submetidos pelo projeto capitalista-moderno?

⁷ O Congresso Brasileiro de Hispanistas é um evento proposto pela Associação Brasileira de Hispanistas (ABH) que acontece de dois em dois anos em diferentes instituições de ensino brasileiras. O congresso reúne diferentes pesquisadores com o objetivo de fomentar o diálogo e a troca de experiências referente aos estudos hispânicos.

⁸ Interculturalidade e (des)colonialidade? Gritos, rachaduras e sementeira a partir de Abya Yala.

⁹ A Interculturalidade e a De(s)colonialidade caminham juntas; ambas são “verbalidades” que lutam para transformar as lógicas dominantes de ser, estar, saber, pensar, sentir e viver “com”.

¹⁰ WALSH, C. ¿Interculturalidad y (de)colonialidad? Gritos, grietas y siembras desde Abya Yala. Foz do Iguaçu: UNILA, 2016. Informação verbal.

¹¹ Como falar de interculturalidade e decolonialidade frente à violência – silenciamento – guerra morte atual?

Comecei a pensar em como a questão colocada por ela conversava com a minha realidade de professora e decidi, então, buscar respostas em minhas práticas pedagógicas e posicionamentos de vida. Pensava constantemente em meu lugar de docente e em como poderia desafiar a lógica colonial através de meus fazeres educacionais. Me inspirei na fala de Walsh quando ela tratou das lutas educativas e pedagógicas, da defesa da terra, do território, da natureza, enfim, da vida. E senti vontade, sobretudo, necessidade de estudar e entender sobre as práticas que se propõem a fazer tal luta.

No mesmo congresso em que assisti à fala de que tratei anteriormente, vi apresentações orais de trabalhos que descreviam algumas práticas decoloniais, principalmente atividades realizadas na mesma instituição da realização do evento, a UNILA. Já passado os Hispanistas, fui a título de curiosidade pesquisar quais as concepções da Universidade em questão, sua história, seu projeto pedagógico e documentos institucionais e, para minha surpresa, vi que em todos os cursos de graduação da instituição é ofertada¹² a Língua Espanhola como disciplina obrigatória para estudantes brasileiros. Percebi uma organização e concepção acadêmica muito diferente da que eu estou habituada a ver nas instituições de Ensino Superior pelas quais já passei.

Foi assim, visitando o site da UNILA, que constatei que havia dois cursos de Letras, minha área de estudo. Um chamado Letras – Espanhol e Português como Línguas Estrangeiras e outro chamado Letras – Artes e Mediação Cultural. Prontamente pensei: “- E se eu estudasse algumas práticas de interculturalidade e decolonialidade que aparecem nestes cursos? Como será que a Língua Espanhola aparece nestes cursos? E nos outros cursos de graduação da universidade?”

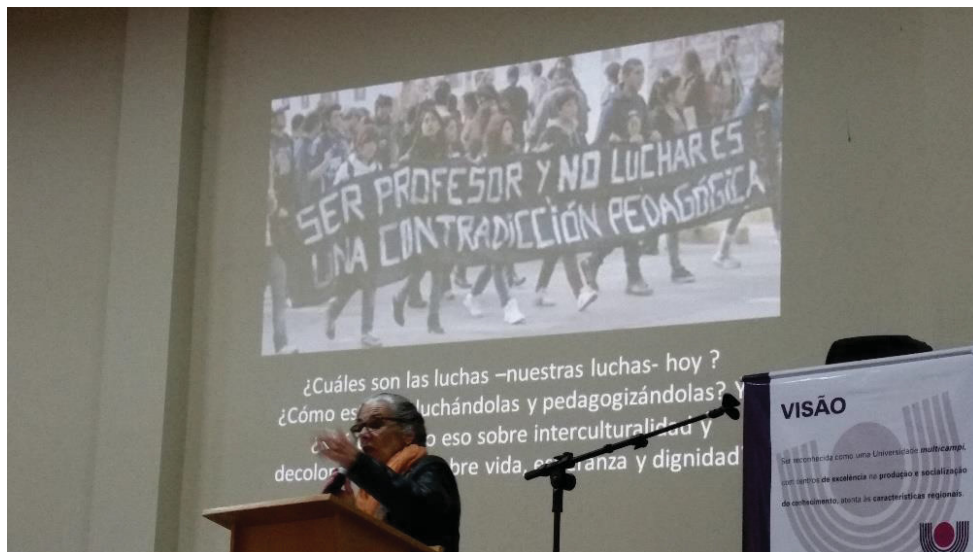
Li rapidamente alguns documentos oficiais da instituição e notei que o termo interculturalidade aparecia no Estatuto da Universidade. Logo pensei: “- Será que a Interculturalidade aparece nos cursos? Como? E a Decolonialidade?” Várias perguntas nesse teor foram surgindo em minha mente e percebi que estava diante de uma temática que poderia resultar em uma pesquisa de doutorado. Minhas perguntas de pesquisa, porque até então eram várias as indagações, não eram da ordem teórica

¹² Trata da obrigatoriedade do cumprimento do componente curricular Língua Espanhola, presente na matriz curricular dos 29 cursos de graduação da universidade: <https://portal.unila.edu.br/prograd/daciclo/perguntas-frequentes-preguntas-frecuentes>

e, sim, da ordem prática. Eu queria entender como o trabalho pedagógico estava acontecendo, como poderia utilizar aqueles conhecimentos na minha prática como professora do EM e retomar a pergunta que a professora Walsh fez na conferência: “¿Cómo sembrar, cultivar, y hacer crecer la interculturalidad y decolonialidad desde las grietas... y como agrietar¹³?”.

Assim foi nascendo meu problema de pesquisa, eu, uma professora de EM queria entender como aspectos decoloniais apareciam no ES e como aquilo podia reverberar em meu trabalho. É evidente que o problema de pesquisa foi se remodelando a tudo que foi acontecendo desde o congresso de que participei em 2016 até aqui. Há que considerar que o tempo de doutorado compreendeu os anos de 2019 a 2023 e ter em mente, também, que houve uma pandemia global neste período, como já explanado na seção Primeiras palavras. Minha intenção aqui é situar a leitora para que compreenda como cheguei na temática da decolonialidade e como ela costura e *siembra*/semeia todo este trabalho.

FIGURA 1 - FOTOGRAFIA DE CATHERINE WALSH EM CONFERÊNCIA NA UNILA



FONTE: A autora (2016).

1.2 OBJETIVO DA PESQUISA

Objetivo geral

¹³ Como semear, cultivar e fazer crescer a interculturalidade e a decolonialidade a partir das rachaduras... e como abri-las?

Investigar e problematizar quais e como os conceitos derivados da decolonialidade estão presentes nas práticas docentes em aulas de diferentes cursos de graduação da UNILA.

1.3 PERGUNTAS DE PESQUISA

Como as práticas pedagógicas das quais participei em aulas da UNILA confrontam ou não a colonialidade? De que forma isso acontece?

Quais as possibilidades de resignificação e construção de sentidos na aprendizagem a partir de uma perspectiva decolonial?

A seguir, apresento o quadro em que relaciono o objetivo geral e as perguntas de pesquisa com os instrumentos que foram utilizados para o desenvolvimento do tema e para a análise dos dados propostos nesta tese: investigar e problematizar quais e como conceitos de decolonialidade estão presentes em práticas docentes de língua espanhola, mais especificamente, nas disciplinas de Espanhol Adicional Básico, Espanhol Adicional Intermediário II, Invenção da América, Oralidades Latino-Americanas, do ciclo I, dos cursos de graduação em Biotecnologia, Ciência Política e Sociologia, Letras - Artes e Medicação Cultural, Letras - Artes e Medicação Cultural, respectivamente, da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA).

QUADRO 1 – RELAÇÃO ENTRE OBJETIVO, PERGUNTAS DE PESQUISA E INSTRUMENTOS UTILIZADOS PARA ANÁLISE

Objetivo e Perguntas de pesquisa	Instrumentos
<p>Investigar e problematizar quais e como os conceitos derivados da decolonialidade estão presentes nas práticas docentes em aulas de diferentes cursos de graduação da UNILA.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Observações de aulas <i>online</i> (distintas plataformas) e produção de relatos dos processos de ensino aprendizagem das práticas docentes realizadas; - Conversas <i>online</i> com professoras e alunas de distintos cursos da UNILA.
<p>Como as práticas pedagógicas das quais participei em aulas da UNILA confrontam ou não a colonialidade? De que forma isso ocorre?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Análise dos relatos e do conteúdo das aulas <i>online</i>; - Análise de conteúdo das conversas <i>online</i> com as professoras e com as alunas; - Leitura e análise de documentos institucionais da UNILA: Estatuto, Regimento Geral e Planos de Ensino.
<p>Quais as possibilidades de ressignificação e construção dos sentidos na aprendizagem a partir de uma perspectiva decolonial?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Análise dos relatos e do conteúdo das aulas <i>online</i>; - Análise de conteúdo das conversas <i>online</i> com as professoras e com as alunas.

FONTE: A autora (2022).

O presente trabalho é composto por cinco grandes partes:

Introdução: primeiras palavras e minha história com a decolonialidade: esta pequena seção expõe as motivações para a escrita deste trabalho por meio de minha trajetória pessoal, profissional e acadêmica. Descreve também o objetivo e as perguntas de pesquisa em questão.

Contextualização e metodologia: nesta seção apresento o contexto da pesquisa e o marco metodológico. Relato sobre o lugar escolhido como campo de estudo e observação desta tese: a Universidade Federal da Integração Latino Americana – UNILA. Explico sobre a natureza de pesquisa e os motivos por ter escolhido a metodologia qualitativa e a etnografia. Trato brevemente sobre as questões que envolvem as pesquisas no mundo virtual, já que este trabalho precisou ser adaptado devido à pandemia de Covid-19. Encerro relatando sobre os desafios e dinâmicas do ambiente virtual que fizeram parte da produção desta tese.

Fundamentação teórica: esta seção compreende a fundamentação teórica e a discussão de diferentes autoras e conceitos que sustentam a base de minha análise. Começo explicando e fazendo referência as definições de raça, capitalismo e eurocentrismo que formam a base dos processos de dominação colonial. Trago também algumas considerações sobre os conceitos de colonialidade, modernidade e o giro decolonial. Encerro o capítulo tratando sobre a universidade como centro de produção de saber. Gostaria de pontuar que na seção da fundamentação teórica aparecerão tópicos basilares no que diz respeito a colonialidade/decolonialidade, entretanto, me aprofundarei melhor em questões pontuais e diretamente ligadas a análise no capítulo quatro, ao invés de aparecerem todos os conceitos de antemão na revisão de literatura.

Análise dos dados: começo explicando sobre os conceitos de colonialidade do ser, do saber e do poder. Explico também cada categoria criada na análise e teço paralelos entre diversas teóricas com minhas impressões sobre as aulas a que assisti.

Conclusão e discussão: Nesta última seção, retomo o tema central da tese e o relaciono novamente com os aspectos que deram possibilidade de elaboração

deste texto: minhas trajetórias de formação, de vida pessoal e profissional, pautadas pela imersão em um modelo tradicional/colonial de vida a ser seguido sem muitas possibilidades de questionamentos e o desafio do olhar decolonial.

2 CONTRUÇÃO DE SABERES NA TESE

2.1 O PRINCÍPIO DESTE ESTUDO

A opção metodológica tomada nesta tese tem relação direta com o momento histórico vigente. Como já foi explanado na seção primeiras palavras, enfrentamos uma pandemia de Covid-19, por isso a geração de dados¹⁴ aconteceu de forma virtual. Foram feitas diversas adaptações metodológicas para que o trabalho obedecesse ao prazo estipulado pelo programa de Pós-graduação em Letras, as normativas do Comitê de Ética e aos objetivos do estudo em questão. Optei pelo recorte teórico da etnografia *online* que articulou a observação participante com outras técnicas de pesquisa qualitativa, como o estudo de documentos institucionais oficiais e conversas com docentes e alunas da UNILA de forma *online*.

Inicialmente, anteriormente ao início da pandemia, o objetivo era participar de algumas aulas dos cursos da UNILA de forma presencial, conversar com as alunas e professoras, interagir em momentos alheios às aulas, como nos intervalos e cafés que são tão comuns à vida acadêmica. A ideia era uma imersão no local de pesquisa. No entanto, com a pandemia, as aulas presenciais foram suspensas em todo o país e novas ferramentas e formas de ensino aprendizagem necessitaram entrar em cena. Na universidade em questão, as aulas foram suspensas na data de 17 de março de 2020, por 14 dias. Após esta deliberação, outras suspensões de aulas presenciais sucederam até o início do ensino remoto emergencial (ERE) em 21 de setembro de 2020, que passou a acontecer de forma *online*, com aulas síncronas e assíncronas, modificando todo o calendário acadêmico. Assim, minha pesquisa começava a mudar e a sofrer os contornos que a pandemia de Covid-19 impunha aos processos de ensino aprendizagem e à vida das pessoas. A seguir, apresento o contexto, o local de estudo e como se deu o contato com as participantes da pesquisa.

¹⁴ Algumas nomenclaturas como geração de dados, participantes, de base conceitual eurocêntrica, serão mantidas a título de organização da tese.

2.2 APRESENTANDO O CENÁRIO

Antes de tudo peço desculpas as minhas leitoras se decepciono quando me proponho a escrever uma tese sobre decolonialidade e esta aparece carregada de marcas eurocentradas. Como já dito em seção anterior, fui educada e vivemos em um mundo colonial-moderno, portanto, minhas práticas, meu trabalho e minha escrita carregam inevitavelmente estas marcas. Confesso que foi complexo pensar e articular a escrita deste trabalho de modo que não fosse o tradicional em que estou tão acostumada a escrever: teoria, prática, teoria. Aprendemos a ler a teoria de uma forma muito específica e subverter esta maneira tão peculiar de fazer ciência também é complexo para mim. Tento trazer a conceituação teórica em função de minhas reflexões e não no percurso hegemônico dominante, por isso, escolhi mesclar os construtos teóricos que geralmente apareceriam em um capítulo separado somente para tal fim com minhas impressões e análises feitas no capítulo quatro. É certo que procurei fazer uma breve delimitação de conceitos que me parecem essenciais na construção desta tese como Raça, Capitalismo, Eurocentrismo, Modernidade/Colonialidade, no entanto, me aprofundo de maneira mais substancial nas análises.

Outro ponto a ser considerado é o fato de que busco discutir a Universidade a partir do contexto que presenciei, aulas *online* de diferentes cursos da UNILA. Não pretendo de modo algum romantizar os conceitos ou práticas que serão descritas, senão, explanar e analisá-las de acordo com meus conhecimentos prévios, concepções de mundo e repertório docente.

2.3 NATUREZA DA PESQUISA

Nesta pesquisa, será utilizada a metodologia qualitativa na qual os fenômenos são considerados em sua totalidade. Não há como tratar os fatos de forma isolada em si mesmos ou fora de seus contextos. É preciso considerar o todo e as partes ao mesmo tempo para que não se perca o sentido dos dados que queremos analisar. Na metodologia qualitativa, o contexto e os fenômenos sociais são parte integrante da pesquisa, uma vez que o objeto de pesquisa está inserido em um mundo composto por inúmeros significados que serão então interpretados pelo pesquisador (BORTONI-RICARDO, 2008).

Desta forma, ao realizar esta pesquisa acadêmica tenho em mente que tanto eu quanto o objeto de análise estamos situados social e historicamente em um processo em que não existimos independentes um do outro. Ambos fazemos parte de um mundo complexo e repleto de significados, assim, não posso estudar o objeto de pesquisa como somente uma mera espectadora e, conseqüentemente, interajo com ele.

A partir da metodologia qualitativa, elegi a abordagem de pesquisa etnográfica para realizar esta tese. Segundo Mattos & Castro (2011, p. 51), a etnografia “Compreende o estudo, pela observação direta e por um período de tempo, das formas costumeiras de viver de um grupo particular de pessoas.” Tal metodologia estuda as relações, compreensões e condutas expressos na rotina diária dos indivíduos estudados. Ela busca mostrar o significado cotidiano nos quais os sujeitos agem. Seus objetivos basilares são documentar, monitorar e conhecer o significado da ação (MATTOS & CASTRO, 2011). Na etnografia, os métodos de análise são majoritariamente qualitativos, pois há uma intensa descrição e contínua observação de fenômenos em contextos relativamente marcados. Procura-se entender os processos e compreender como as diversas vozes que os compõem se interpenetram criando uma rede de significados. Não há discursos isolados senão uma intensa relação de troca e consideração de diferentes pontos de vista.

A escolha pela abordagem etnográfica do fenômeno institucional universitário se deu a partir da consideração de que as práticas docentes são fenômenos sociais e estão inseridas em contextos de pesquisa específicos, neste caso, as aulas em uma instituição de Ensino Superior. Aqui, o contexto principal é a sala de aula, pois partimos deste ambiente para tentar problematizar como os conceitos derivados da decolonialidade estão presentes nas práticas docentes em aulas de diferentes cursos de graduação da UNILA. A etnografia permite apontar os vínculos e as interações existentes no interior das instituições de ensino, além de mostrar parte das estruturas sociais que compõem estes lugares.

A etnografia apresenta algumas características fundamentais como o processo indutivo de análise, o trabalho de campo e a descrição densa. As categorias de análise não são todas definidas a priori, elas vão tomando corpo progressivamente com o trabalho de campo. Este, por sua vez, compreende métodos nos quais o pesquisador seleciona os aspectos que considera serem mais importantes para sua pesquisa de acordo com os objetivos de seu trabalho. Esta maleabilidade da

abordagem etnográfica também se aplica aos instrumentos de geração e análise de dados que podem ser remodelados para responder à realidade do trabalho de campo conforme as necessidades da pesquisa. Desta forma, a etnografia é uma opção por uma metodologia mais aberta e flexível. De acordo com Mattos & Castro (2011, p. 50), “a utilização de técnicas e procedimentos etnográficos, não segue padrões rígidos ou pré-determinados, mas sim, o senso que o etnógrafo desenvolve a partir do trabalho de campo no contexto social da pesquisa.”

No que corresponde à descrição densa, esta é feita a partir de longos períodos de observação que funcionam como validadores das ações dos sujeitos investigados. O pesquisador seleciona determinado contexto e fato social e passa a observar e a refletir sobre tais práticas. A partir de então, busca compreender e descrever de maneira minuciosa as situações que acompanhou em um diário de campo. Nele tudo o que aconteceu entre os sujeitos, os processos interativos, suas minúcias e detalhes de comportamento como entoação, olhares, excitações e o que estes elementos representam é relatado. Há longos períodos de observação para que o etnógrafo descreva e documente as cenas e possa analisá-las inseridas em um contexto social maior. Em suma, na etnografia a descrição e a produção de diário de campo combina uma análise pormenorizada de comportamentos cotidianos com seus significados na interação social.

Com relação ao campo educacional, a etnografia vem sendo utilizada desde o início da década de 1970 (LUDKE & ANDRÉ, 2013). Ela busca um contato direto do pesquisador com o cenário pesquisado e possibilita reconstituir as relações que compõem a experiência institucional cotidiana. É preciso se atentar para o fato de que a abordagem etnográfica na pesquisa educacional necessita refletir sobre o ensino aprendizagem em um contexto extenso. Este é atravessado por inúmeras vozes e por inúmeros sentidos e sua especificidade é um componente fundamental para a sua compreensão. De acordo com Mattos & Castro (2011, p. 68): “etnografia busca a natureza processual, as formas como as relações são construídas numa sala de aula em particular ou nas interações interpessoais desenvolvidas no âmbito escolar e social.”

Como método de geração de dados na etnografia há a combinação de vários instrumentos. O método elementar é a observação participante que segundo André (1995, p. 24):

A observação é chamada de participante porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado. As entrevistas têm a finalidade de aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados. Os documentos são usados no sentido de contextualizar o fenômeno, explicitar suas vinculações mais profundas e completar as informações coletadas através de outras fontes.

A observação participante se constitui pelo engajamento do pesquisador em atividades cotidianas e relações do dia a dia, além do registro e análise destas mesmas atividades. Há certa flexibilidade no nível de participação para que possamos nos adequar a realidade e cultura que está sendo estudada e, porventura, modificar técnicas de geração se necessário. Foi exatamente isso que aconteceu, de certa maneira, com o surgimento da pandemia de Covid-19 e a adaptação desta pesquisa a uma nova realidade que se colocava diante uma crise sanitária global. Nesta pesquisa, busquei aliar técnicas da observação participante como a descrição, compreensão e análise de práticas pedagógicas com análises de conteúdo, tanto das falas das professoras e alunas, quanto a leitura e compreensão de documentos institucionais. Ainda neste capítulo explicitarei como procurei adaptar as técnicas de observação participante às realidades do mundo virtual, suas principais características e desafios.

A seguir, busco contextualizar este trabalho ao local de estudo que escolhi estudar, a UNILA. Descrevo a história de sua criação e peculiaridades face as outras instituições de Ensino Superior, tecendo paralelos entre os documentos oficiais da instituição e aspectos decoloniais.

2.4 LOCAL DO ESTUDO: UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA – UNILA

Para conhecer a história que compreende a concepção, construção e experiências da UNILA consultei duas obras que descrevem as reuniões e discussões de implementação da Universidade. Os títulos estão disponíveis na web e no site da instituição e são nomeados: “A UNILA¹⁵ em construção, um projeto universitário para América Latina”, e o segundo, “UNILA, Consulta internacional, contribuições à

¹⁵ <https://portal.unila.edu.br/institucional/arquivos/livro-unila-em-construcao.pdf>

concepção, organização e proposta político-pedagógica da UNILA” (IMEA, 2009). Além dos volumes citados, há a publicação da Revista do IMEA¹⁶ - UNILA que é publicada desde 2013. Em especial, me baseei no volume 1 da revista que em seus artigos, faz um passeio sobre as ideias da até então tenra universidade. Segundo apresentação escrita por Héglio Trindade, primeiro reitor *pró-tempore* da UNILA, na revista:

A temática proposta é crucial para a UNILA – Universidade de Integração Latino-Americana – compreendendo reflexões de especialistas de vários países e disciplinas sobre a complexa problemática do papel estratégico das universidades nesse processo.

Há ainda no site da instituição a seção “Sobre a UNILA”. Nele há a história da Universidade, o Projeto Pedagógico e alguns documentos oficiais. Todo este material serviu de fonte oficial de pesquisa e alicerçou a apresentação que farei da instituição, o contexto de estudo e a descrição detalhada do campo.

2.4.1 Breve história da UNILA

A Universidade Federal da Integração Latino-Americana – UNILA, está localizada na cidade de Foz do Iguaçu, no extremo oeste do estado do Paraná. O município de Foz faz fronteira com as cidades de Porto Iguaçu, na Argentina, e com a Cidade de Leste, no Paraguai. Tal região é conhecida por ser uma tríplice fronteira, pois faz limite territorial com 3 países distintos, Brasil, Argentina e Paraguai.

A UNILA é composta por seis unidades, todas localizadas em Foz do Iguaçu, sendo elas: Unidade Jardim Universitário, Unidade Parque Tecnológico Itaipu - PTI, Unidade Administrativa Vila A, Unidade Edifício Rio Almada, Unidade Portal da Foz Almoarifado/Patrimônio e Campus Integração. As informações sobre endereços e horários de funcionamento podem ser encontradas na página¹⁷ da instituição.

Já a UNILA que conheci assistindo as aulas *online* durante alguns meses de pesquisa foi aquela que vinha à tona a partir dos computadores e celulares de alunas e docentes que, por causa da pandemia de Covid-19, reinventavam as maneiras de ensinar e aprender. Eu não estava presente em nenhum dos espaços físicos descritos

¹⁶ <https://revistas.unila.edu.br/IMEA-UNILA/issue/view/15>

¹⁷ <https://portal.unila.edu.br/unidades>

anteriormente, mas, ainda assim estava na UNILA que emergia dos lares das estudantes, das professoras e de minha casa. A UNILA, no momento de minha pesquisa, eram as pessoas!

As primeiras sinalizações para a criação de uma universidade com as características como as da UNILA, que objetiva a integração e cooperação internacional, surgiram em reuniões realizadas entre os anos de 2006 e 2008 em eventos e debates do MERCOSUL Educacional. O MERCOSUL (Mercado Comum do Sul) compreende os países Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai e, recentemente, houve a incorporação da Bolívia, esta nação ainda em regime de adesão. O objetivo principal do bloco é “propiciar um espaço comum que gerasse oportunidades comerciais e de investimentos mediante a integração competitiva das economias nacionais ao mercado internacional¹⁸” (página Oficial do MERCOSUL).

Ademais do objetivo principal, há outros aspectos que também são considerados além da economia como, por exemplo, o desenvolvimento da educação. No ano de 1991, foi criado o setor Educacional do MERCOSUL, no qual há a coordenação de políticas educacionais que reúnem os países associados. Foi neste setor específico que surgiram as ideias e anseios por criar uma universidade multinacional. Devido a fatores políticos externos e a várias questões ligadas a decisão de criar uma universidade de caráter multinacional, o Brasil acabou utilizando as ideias discutidas nas reuniões do MERCOSUL Educacional e criou uma instituição acadêmica voltada à integração da América Latina, a UNILA.

A instituição começou a ser planejada no ano de 2007 por uma Comissão de Implantação (CI-UNILA), criada pelo Ministério de Educação (MEC) brasileiro. A comissão foi constituída por especialistas renomados por suas experiências em seus campos laborais e competências no âmbito latino-americano e internacional. A Universidade Federal do Paraná – UFPR, foi escolhida pelo MEC para ser a tutora da Comissão de Implantação e oferecer respaldo legal durante o processo de criação da nova instituição de ensino.

Nesta fase precursora da UNILA foi criado também o Instituto Mercosul de Estudos Avançados (IMEA) que atualmente é um órgão suplementar da Reitoria da universidade. Foi fundado em junho de 2009 com o objetivo de ser um órgão

¹⁸ Os dados referentes ao MERCOSUL foram consultados na página oficial da instituição <https://www.mercosur.int/pt-br/quem-somos/em-poucas-palavras/>

acadêmico e laboratório de ideias e projetos da instituição que estava sendo criada. No instituto aconteceram conversas com intelectuais da América Latina sobre a constituição da universidade e foram criadas também as primeiras Cátedras Latino-Americanas das áreas de saber como, por exemplo, as Cátedras de Economia e Desenvolvimento e Saúde Pública na América Latina. Foi no IMEA que aconteceu a formulação das concepções acadêmicas estruturantes da UNILA.

O IMEA também recebeu respaldo legal da UFPR, além do suporte da Itaipu Binacional, instituição que cedeu espaço físico para a instalação de parte da estrutura da UNILA, do próprio IMEA, e da BIUNILA - Biblioteca Latino Americana. A Itaipu cedeu salas de aulas, terreno para construção, além de recursos financeiros para o desenvolvimento dos trabalhos da Comissão de Implantação no Parque Tecnológico de Itaipu – PTI, tornando-se grande parceira na consolidação da universidade. Atualmente o IMEA - UNILA apoia e promove eventos que buscam elucidar problemas e propor soluções nos âmbitos econômico, político, cultural e social da América Latina. Segundo o portal Unila¹⁹: “O IMEA tem como meta favorecer a constituição de núcleos de investigação avançada a partir da liderança de pesquisadores produtivos, efetivos e visitantes estrangeiros e seniores da UNILA.”

A criação do IMEA condiz com o final dos trabalhos da Comissão de Implantação da UNILA que derivou na aprovação do Projeto de Lei enviado pelo Governo Federal Brasileiro ao Congresso Nacional e à Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal. O então presidente do Brasil, Luiz Inácio Lula da Silva (atualmente no cargo mais uma vez para seu terceiro mandato, 2023 - 2026), sancionou a Lei nº 12.189 de criação da UNILA em 12 de janeiro de 2010 e a instituição iniciou suas atividades acadêmicas em 16 de agosto daquele mesmo ano.

Através deste breve percurso histórico, recapitulamos as fases gerais de implementação da UNILA:

1 - Criação da Comissão de Implantação, instituída pelo MEC em janeiro de 2008, com respaldo acadêmico-científico e tutoria da UFPR e convênio com a Usina Hidroelétrica Itaipu Binacional.

2 - Criação do Instituto Mercosul de Estudos Avançados (IMEA – UNILA), em junho de 2009, órgão responsável pela elaboração das diretrizes acadêmicas da

¹⁹ <https://portal.unila.edu.br/imea/sobre>

UNILA, suas áreas de ensino e pesquisa e seus cursos de graduação e pós-graduação.

3 - Sanção da Lei nº12.189 em 12 de janeiro de 2010, pelo então presidente do Brasil, Luiz Inácio Lula da Silva, criando oficialmente a UNILA em ato solene realizado em Brasília.

Como podemos perceber o processo de constituição da UNILA foi marcado por distintas fases e negociações com diferentes órgãos e instituições, de caráter nacional e internacional. É preciso levar em conta que tais acordos são complexos e foram delimitando a imagem da futura universidade. A instituição, por sua vez, precisou adaptar-se as dinâmicas nacionais e regionais de todo o processo de implementação.

Há que considerar também que a UNILA já passou por mudanças devido a fatores de distintas ordens como os aspectos econômico, político, social, etc., e que algumas ideias da concepção inicial da instituição sofreram mudanças e adaptações. No entanto, o que percebi, é que a ideia de integração e mobilidade continuam presentes, principalmente quando analisamos os processos de ingresso de estudantes, tanto brasileiros quanto estrangeiros. De acordo com a obra “UNILA: Uma Universidade Necessária”, o objetivo da instituição é preencher metade das vagas dos quadros de professoras e alunas com cidadãs estrangeiras (América Latina e Caribe), diferente de outras instituições de Ensino Superior brasileiras. Fator este que denota especificidade em sua composição e proposta de ensino.

A seguir, trato do Estatuto e Regimento Geral da UNILA e a relação destes documentos oficiais com aspectos decoloniais.

2.4.2 Estatuto e Regimento Geral da UNILA

Como descrevi na seção “Minha história com a decolonialidade” busquei no site da UNILA alguns documentos oficiais que regem a instituição para poder verificar em quais aspectos a Universidade se propõe diferente de outras instituições de Ensino Superior, principalmente no que diz respeito à decolonialidade. Há a afirmação no Estatuto da UNILA de que a instituição é regida por um dos seguintes princípios: “Artigo 5º - VI - a diversidade de métodos, critérios e procedimentos acadêmicos.” Neste artigo já percebemos que a instituição está aberta, ou pelo menos em seus documentos oficiais, à diversificação de metodologias e vertentes diversas. Me

chamaram a atenção também os artigos VIII e IX que tratam do ensino nas Línguas Portuguesa e Espanhola e do fomento à interculturalidade, este último artigo que é também uma das bases do pensar decolonial. Transcrevo os artigos a seguir: “Artigo 5º - A UNILA rege-se pelos seguintes princípios: VIII – educação bilíngue: português e espanhol; IX – promoção da interculturalidade.”

Há no total 11 princípios que regem a instituição, no entanto, os que me chamaram mais atenção e que possuem relação mais estreita com o tema deste trabalho são os descritos anteriormente. A educação bilíngue tem relação com a missão da universidade que almeja contribuir com a integração latino-americana, dando destaque ao MERCOSUL e cooperação entre as instituições de Ensino Superior. Este princípio está diretamente ligado à implementação do artigo 49 do mesmo Estatuto que trata da organização Didático-Científica e do Ensino na Universidade: “O ensino na UNILA, bilíngue e interdisciplinar, em consonância com sua missão institucional”. Segundo o documento, o ensino bilíngue e interdisciplinar é uma das missões da instituição e compreende todos os cursos de Graduação da Universidade que são voltados, preferencialmente, a candidatos latino-americanos e caribenhos.

Ainda, no mesmo Estatuto, há a descrição dos objetivos institucionais da UNILA, e entre eles está: “praticar a interdisciplinaridade no conhecimento e em suas concepções pedagógicas, no ensino, na pesquisa e na extensão”. O que percebi através da leitura do Estatuto, em um primeiro momento, é que a UNILA é orientada por princípios metodológicos e objetivos que buscam estabelecer algumas rupturas com práticas de ensino e epistemologias clássicas. A adoção do ensino bilíngue, interdisciplinar e intercultural pode ser empregada e adaptada ao Ensino Superior, entretanto, o que vemos comumente é um ensino de caráter eurocêntrico e de construção de conhecimento marcada pela Colonialidade. O que vi nos documentos da UNILA é uma constituição muito singular de Universidade e esta excepcionalidade também motivou a presente pesquisa.

Já no Regimento Geral da Universidade, também um documento oficial da instituição, podemos nos inteirar sobre a composição, competência e funcionamento da UNILA. A seção que me chamou a atenção corresponde à composição dos currículos dos cursos de Graduação. Segundo o Regimento no capítulo II, seção III, que trata do Ciclo Comum de Estudos e reproduzo a seguir: “Art.124. O Ciclo Comum

de Estudos é parte integrante da missão da UNILA, e obrigatório a todos os discentes matriculados na graduação”.

O Ciclo Comum de Estudos é uma etapa formativa obrigatória que corresponde a todos os cursos de Graduação, independente da área. O cumprimento do ciclo se dirige à formação de profissionais que se engajem na transformação da América Latina e integração regional. Devido às características e especificidades da UNILA, o Ciclo Comum fundamenta-se em uma abordagem interdisciplinar de conhecimentos e disciplinas, de acordo com o site da instituição em três eixos, a saber: - Eixo de Estudo Compreensivo sobre a América Latina e o Caribe; - Eixo de Línguas – Português e Espanhol; - Eixo de Epistemologia e Metodologia. No primeiro eixo são desenvolvidos estudos e análises sociológicas, culturais, de materiais historiográficos, entre outros debates com a finalidade de compreender as realidades multifacetadas da região latino-americana e caribenha.

No segundo eixo é ofertada uma formação bilíngue em português e espanhol como componentes adicionais obrigatórios. Para estudantes brasileiros é ofertada a língua espanhola e para estudantes de outros países da América Latina e Caribe a língua portuguesa. A oferta tem como objetivo formar discentes que sejam preparadas para refletir em ambas as línguas de forma crítica. Já o último eixo busca oportunizar a reflexão sobre diferentes meios de produção e construção de saberes, a produção científica e o desenvolvimento da tecnologia.

Minha participação nas aulas da UNILA correspondeu justamente às disciplinas pertencentes ao Ciclo Comum de Estudos, por isso, tive contato com alunas de distintos cursos da Universidade e pude perceber como as discentes de diferentes áreas constroem, produzem e ressignificam saberes. Além deste contato, foi interessante perceber a convivência das alunas e professoras de diferentes culturas e realidades dos países latino-americanos dos quais vinham para estudar na UNILA.

Percebi, em um primeiro momento, por meio da leitura dos documentos oficiais citados: Estatuto e Regimento, que estes não tratam propriamente de um currículo decolonial. Entretanto, apresentam práticas pedagógicas que se aproximam da decolonialidade e da construção e compartilhamento de conhecimentos de formas distintas das que se mantêm nos espaços acadêmicos.

A seguir, descrevo como entrei em contato com as participantes desta pesquisa, professoras e alunas da UNILA e como se desenvolveu nossa relação no período de desenvolvimento desta tese.

2.5 ENTRANDO EM CONTATO COM A UNIVERSIDADE E PARTICIPANTES DA PESQUISA: PROFESSORAS E ALUNAS

Como participantes desta pesquisa foram selecionadas professoras e alunas de distintos cursos da UNILA. Esta seleção não aconteceu de forma arbitrária, e sim a partir de um contato inicial por e-mail com uma das docentes dos cursos da UNILA, pois possuo uma rede de professoras que já conheço por meio de trabalhos anteriores e congressos dos quais participei. Foi enviado um e-mail em forma de convite formal e individual para uma das participantes no qual expliquei os objetivos desta tese. Prontamente fui atendida e convidada a participar das aulas *online* e conhecer melhor como funcionavam as disciplinas e os cursos em que a docente trabalha, além do convite para conhecer outras professoras que também trabalham na instituição. A partir deste contato inicial, foram sendo construídas outras relações que me permitiram acessar tanto a instituição quanto dinâmicas institucionais que passaram a acontecer de forma *online* devido à pandemia de Covid-19, como grupos de estudos, palestras e grupos de WhatsApp.

Aceitaram participar desta pesquisa três docentes da universidade. Todas elas ministram aulas em distintos cursos devido ao fato de as grades curriculares da instituição apresentarem dinâmicas um pouco diferentes das que estamos acostumados a ver nos cursos tradicionais das instituições de Educação Superior Brasileiras (IES). Como já citado anteriormente, há nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) dos cursos da UNILA um Ciclo Comum de Estudos que contempla aulas sobre a América Latina e aulas de línguas estrangeiras, de espanhol para brasileiros e português para hispanofalantes. As aulas duram três semestres e são ofertadas em paralelo às disciplinas específicas de cada curso de graduação. Por isso, meu objetivo inicial de estudar os cursos de Letras foi de certa forma expandido e modificado, pois as professoras que aceitaram participar da pesquisa me explicaram que não lecionavam somente nestes cursos, mas que estão ligadas a centros interdisciplinares da instituição e, por isso, lecionam em diferentes cursos da UNILA. Estes centros

congregam várias graduações e, como têm caráter interdisciplinar, o mesmo componente curricular pode aparecer em diferentes cursos da universidade.

Sobre as disciplinas nas quais pude atuar como pesquisadora observadora são elas: Espanhol adicional básico, Espanhol adicional intermediário II, Invenção da América e Oralidades Latino-Americanas, presentes em distintos cursos²⁰ da instituição. A seguir, faço uma relação das disciplinas e cursos que pude acompanhar e atuar como pesquisadora observadora, a saber:

QUADRO 2 - DISCIPLINAS E CURSOS DE GRADUAÇÃO NOS QUAIS A PESQUISA FOI REALIZADA.

DISCIPLINAS	CURSOS DE GRADUAÇÃO
Espanhol adicional básico	Biotecnologia
Espanhol adicional intermediário II	Ciência Política e Sociologia
Invenção da América	Letras - Artes e Medicação Cultural
Oralidades Latino-Americanas	Letras - Artes e Medicação Cultural

FONTE: A autora (2023).

Após o envio do e-mail e resposta positiva sobre o aceite de participação na pesquisa, foram enviados novos e-mails esclarecendo a cada professora os objetivos, geral e específicos, e a metodologia de pesquisa que seria/foi utilizada na produção desta tese. Foi apresentado e enviado, também, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para a anuência e dada a garantia às docentes o direito de não responder a quaisquer questionamentos e a possibilidade de desistência de participação na pesquisa, em qualquer fase, sem ônus às participantes segundo as diretrizes do Comitê de Ética da UFPR. Procurei realizar uma abordagem respeitosa, de modo que nenhuma participante (docente ou aluna) se sentisse coagida ou constrangida a participar da pesquisa. Busquei também realizar uma explicação clara sobre os objetivos da pesquisa e questões de confidencialidade.

As professoras me convidaram a assistir as aulas *online* das diferentes disciplinas que estavam ministrando e minha participação compreendeu o período do

²⁰ As disciplinas que estão descritas aqui estão presentes em diferentes cursos da instituição, que oferta 29 graduações em diferentes áreas do conhecimento. O foco desta tese é nas disciplinas e não propriamente nos cursos de graduação.

segundo semestre de 2021, momento que correspondia à adequação curricular do ano letivo anterior, mais especificamente ao 6º período de 2020, devido à pandemia de Covid-19.

As docentes me apresentaram às alunas de cada disciplina que estavam ministrando e explicaram os objetivos de minha tese e também perguntaram se as discentes aceitavam que eu participasse das aulas como pesquisadora. Para minha alegria, e sorte, todas concordaram. A partir de então, comecei a fazer parte e me inteirar dos processos de ensino aprendizagem que envolviam as disciplinas que passei a frequentar na UNILA. Além de assistir às aulas *online*, eu fui inserida nos grupos de WhatsApp de cada disciplina e em alguns grupos de estudos que algumas das docentes coordenavam. Foi um momento de apreensão para mim já que a pesquisa precisou ser adequada ao mundo virtual, coisa que nunca havia feito antes, além de adaptar meus objetivos as particularidades da UNILA e a todas as adversidades que a pandemia de Covid-19 impunha aos processos educativos.

Como forma de dar uma devolutiva às participantes desta pesquisa, pretendo convidar as professoras que participaram para assistir a defesa da tese para que possam ver os resultados e conclusões obtidas. O trabalho também será disponibilizado de forma *online* na página do Programa da Pós-Graduação em Letras da UFPR e poderá ser baixado e discutido com alunas e grupos de pesquisa.

A seguir, descrevo de maneira breve algumas particularidades das pesquisas em ambiente virtual e como se deu a adaptação desta pesquisa a este contexto específico.

2.6 PESQUISANDO O MUNDO VIRTUAL

Nos estudos realizados de forma virtual, é preciso considerar que os vínculos estabelecidos *online* e na web em geral, não são automáticos e, tampouco, inconscientes. De acordo com D'Andrea (2020, p. 14), “artefatos tecnológicos e práticas sociais se coproduzem”. É necessário levar em conta que os mecanismos da internet como algoritmos, termos de uso etc. podem moldar as condutas e percepções dos usuários, assim como as tomadas de decisão, tanto individuais quanto coletivas. Tais escolhas, por sua vez, reinventam diariamente as plataformas *online*.

O objetivo deste estudo nunca foi pesquisar as plataformas *online* em si, no entanto, com as mudanças necessárias que aconteceram no processo de geração de

dados, não pude desconsiderar como as aulas de forma *online* influenciaram os processos de ensino aprendizagem nos cursos superiores que acompanhei. Foi necessário levar em conta que a atividade universitária, as conexões sociais e a vida coletiva, mais do que nunca, estavam profundamente mediadas pela tecnologia. Já com relação às plataformas escolhidas para a realização das aulas, não podia me ater somente à dimensão relacional que estas apresentavam, mas, deveria também levar em conta que aqueles espaços virtuais específicos eram marcados por “aspectos materiais, econômicos, políticos etc. da conectividade *online*.” (D’ANDREA, 2020, p.18).

Consciente da importância em atrelar esta tese aos fenômenos do mundo virtual, busquei entender o lugar e o contexto no qual esta pesquisa necessitou ser inserida devido às circunstâncias que a pandemia de Covid-19 impôs às instituições de ensino. Para investigar os processos de ensino aprendizagem que aconteceram de forma *online*, busquei aporte teórico nos Estudos de Plataforma que tem como base metodológica e conceitual os chamados Estudos de Ciência e Tecnologia, Science and Technology Studies (STS) sua sigla na língua inglesa. Tais estudos apresentam caráter interdisciplinar e problematizam as particularidades dos sistemas *online* e mídias sociais. Busquei articular os estudos de plataforma ao modelo de trabalho etnográfico *online* e para isso foi importante, também, abordar as noções de plataforma e plataformização descritas por Van Dijck, Poell & Wall (2018).

De acordo com Van Dijck *et.al* (2018, p. 4), “uma plataforma *online* é uma arquitetura projetada para organizar interações entre usuários – não apenas usuários finais, mas também entidades corporativas e órgãos públicos”. São ambientes digitais criados a fim de conectar pessoas e são capazes de moldar escolhas e práticas sociais. Há plataformas que centralizam uma série de atividades do nosso dia a dia como, por exemplo, plataformas para ouvir músicas e podcasts, para assistir filmes, para deslocamento urbano e no caso desta pesquisa, plataformas para assistir e ministrar aulas. As práticas cotidianas são mediadas por diversas plataformas e aplicativos que acabam estabelecendo novos vínculos na web.

Com o advento da web 2.0 as dimensões da vida pública e privada aparecem cada vez mais mescladas, há uma linha muito tênue que separa tais esferas no mundo das conexões *online* (D’ANDREA, 2020). Um exemplo que ilustra tal afirmação é o fato de que, com as aulas *online*, várias pessoas fora de nosso convívio familiar, que geralmente só veríamos na instituição de ensino, passaram a frequentar de forma

virtual as casas uns dos outros, na esfera íntima. No momento em que se abriam as câmeras, podíamos ver a disposição dos móveis, outras pessoas que também viviam nas casas e que eventualmente apareciam na tela, ouvir os sons daqueles lugares. A plataforma educacional que estava sendo utilizada permitia essa dinâmica, esses rearranjos. Estávamos ao mesmo tempo em nossas casas e nas casas de todas as colegas e professoras durante as aulas *online*.

Já o termo plataformização é um desdobramento conceitual da própria noção de plataforma. Segundo D'Andrea (2020, p.56), "as lógicas de plataformização reconfiguram, de modos variados, as práticas de conversação, a mobilidade urbana, o jornalismo, a saúde ou a educação".

A vida em sociedade é atravessada direta e indiretamente pelos fenômenos da plataformização, o que é chamado por Van Dijck *et al.* (2018) de "Sociedade da plataforma". Por isso, é tão importante levar em conta que estas estruturas estão presentes e atuam em diferentes esferas e níveis da vida coletiva, moderam rotinas *online* e concentram uma parte das atividades do nosso cotidiano. A plataformização de várias esferas de nossa vida reorganiza práticas do cotidiano em diferentes níveis, desta forma, o dia a dia é transpassado direta e indiretamente por estas estruturas digitais. Várias esferas de nossa vida social são rearranjadas em diferentes níveis através da plataformização.

As plataformas escolhidas para as aulas *online* não eram somente instrumentos intermediários entre as docentes e os grupos de alunas, obviamente havia uma dimensão relacional, entretanto, outros aspectos permeavam aqueles espaços. Na contemporaneidade, as plataformas influenciam na maneira como entendemos e conduzimos nossos vínculos interpessoais. As relações estabelecidas nas aulas *online* apresentam também uma lógica de sociabilidade proposta pela própria plataforma escolhida (D' ANDREA, 2020). Por exemplo, o nível de interação que a sala virtual permite como fazer uso de sua câmera, do microfone, visualizar colegas, a possibilidade de enviar imagens e links para pesquisa, de escrita no chat etc. Segundo Tom Boellstorff *et al.* (2012, p. 74): ²¹Em geral, então, a realização de pesquisas em mundos virtuais requer a aquisição de conhecimentos consideráveis, não apenas na cultura que está sendo estudada, mas na mecânica do próprio

²¹ Overall, then, conducting research in virtual worlds requires acquiring considerable expertise, not only in the culture being studied but in the mechanics of the software itself.

software.” Por isso, foi tão importante compreender o funcionamento das ferramentas utilizadas pela comunidade acadêmica na execução desta pesquisa. A título de exemplo, as alunas passaram a identificar que quando desligavam suas câmeras a conexão de internet tendia a melhorar, quem estava falando ou apresentando um trabalho não tinha sua voz travada ou entrecortada. Como no exemplo que retirei de uma das aulas online que assisti:

Aluna 1²²: - Mi experiencia personal, sobretodo con el tema, (trava)

Aluna 2: - Humm, creo que se está cortando ¿verdad?

Professora: - Betânia, se te está travando, tá travando o áudio, a gente não consegue te ouvir.

Aluna 1: (trava, trava, trava)

Professora: - Tenta desligar a câmera pra ver se a...

Aluna 1: (trava, trava, trava).

Professora: - Betânia?

Aluna 3: - Desativa la cámara para escucharte mejor, gracias.

Aluna 1: - Oi, tão me ouvindo?

Aluna 2: Ahora sí, mejor.

Durante o período de Ensino Remoto Emergencial (ERE), a instituição de ensino pesquisada indicou quatro plataformas com recursos de gravação que poderiam ser utilizadas pelas docentes e alunas, sendo elas o Google Meet, a WebConf, o Jitsi Meet e o Zoom. A Universidade criou um manual que explicava o funcionamento e as particularidades de cada ferramenta e que pode ser baixado de forma *online* no site da própria instituição. Além dos manuais que podem ser consultados, há também tutoriais que tinham como objetivo auxiliar as discentes com relação ao acesso e navegação nos ambientes virtuais institucionais. Toda esta gama de informações sobre as ferramentas de apoio à aprendizagem precisou ser levada em consideração no decorrer da escrita desta tese.

A seguir, descrevo como se deu minha inserção nas aulas *online* e grupos de WhatsApp das disciplinas que citei no quadro 2.

²² Chamei a aluna 1 pelo nome de Betânia, a fim de manter a confidencialidade das participantes da pesquisa.

2.7 OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE NA PRÁTICA

Posicionada como pesquisadora e etnógrafa, no interior do mundo virtual das aulas online, precisei desenvolver habilidades referentes a questões tecnológicas características do ambiente virtual. Houve a necessidade de adaptação desde questões de ordem mais prática como problemas de conexão com a internet e eventuais quedas de energia elétrica, até o entendimento de políticas de privacidade das ferramentas que estava utilizando para geração dados e informações pessoais das participantes. Assegurar o sigilo e confidencialidade no armazenamento dos dados era essencial, além de compreender os fundamentos do dia a dia do mundo virtual e seus protocolos.

Durante todo o processo de geração de dados, houve intensa adaptação aos recursos disponíveis e às modificações inerentes a eles. A título de exemplo, nas diferentes disciplinas que participei como pesquisadora, por opção tanto das docentes quanto das alunas, elas utilizaram diferentes plataformas durante as aulas *online*. As plataformas eram distintas de uma disciplina para outra. As alunas e as professoras davam preferência àquelas que melhor atendiam as suas necessidades, o que quer dizer que nem sempre a escolha era pela plataforma institucional, a disponibilizada pela Universidade.

Depois de algumas semanas de aula, passei a interagir com cada turma em que participava como pesquisadora. Pelo perfil de cada uma, eu interagia mais ou menos, me sentia parte daquele coletivo e, por isso, ficava à vontade para escrever no chat, abrir minha câmera e microfone, para expor minhas opiniões, etc. Depois de um tempo, eu não só observava as aulas, mas passei a tecer comentários sobre os textos teóricos no chat, a fazer relações das aulas de Língua Espanhola que assistia com as minhas aulas na educação básica, comentava o que agradava minhas alunas ou não, enfim, estava engajada naqueles espaços. As professoras que aceitaram que eu fizesse a pesquisa em suas aulas me colocaram, inclusive, nos grupos de WhatsApp das turmas em que elas lecionavam. Por ali, eu podia acompanhar o que acontecia extraclasse, conversas sobre temas alheios às aulas, via como as alunas combinavam a dinâmica de confecção e entrega de trabalhos, o compartilhamento de vídeos, de músicas e memes. Esse era o novo dia a dia da vida acadêmica: *online*, com aulas síncronas e assíncronas.

As plataformas funcionavam como salas de aula e há que se considerar que as pessoas e grupos que criaram aqueles espaços também carregam consigo perspectivas do que é língua e do que é ensino aprendizagem. Há uma suposta neutralidade e liberdade sustentada pelas plataformas, no entanto, se pensamos em quais ferramentas cada plataforma disponibiliza, o nível de interação permitido, visualização ou não das colegas, permissão para gravação, entre outros aspectos, inferimos que as plataformas também moldaram os níveis de participação, compreensão e gerenciamento de nossas relações interpessoais nos processos de ensino aprendizagem.

Por isso, se fez tão importante compreender o funcionamento delas, suas aplicabilidades e lacunas. Outro ponto que acredito ser importante considerar é o fato de o WhatsApp ter se tomando também um espaço contíguo à sala de aula virtual, como se fosse os corredores e pátios da universidade. Muita coisa era combinada e decidida por ali de modo assíncrono às aulas, e aquele espaço virtual acabou se tornando, de certa forma, mais uma fonte de pesquisa.

2.8 DINÂMICA DO AMBIENTE VIRTUAL: ALGUNS DESAFIOS

Com a mudança no modo em como a geração de dados foi feita, antes presencial agora *online*, novos aspectos precisaram ser considerados. As inúmeras particularidades do mundo virtual passaram a permear os processos de produção desta etnografia. Algumas perguntas como: o que havia por detrás da tela? O que havia aquém da tela? As emoções, expressões faciais, tudo aquilo que de alguma forma eu poderia vislumbrar nas aulas presenciais não era mais possível na nova modalidade de ensino imposta pela pandemia. A partir de então, comecei a adaptar a pesquisa e a pensar como o fato de as aulas serem *online* afetariam a escrita desta tese.

Primeiro recorri a uma bibliografia que tratava das pesquisas em ambientes *online* e procurei entender como funcionam alguns dos elementos básicos para a produção de uma etnografia em tais espaços. Além disso, se fez de fundamental importância compreender as possibilidades de articulação com outras metodologias qualitativas, as questões relacionadas a ética em pesquisa *online* e, também, como poderia fazer o registro de dados a partir do cenário imposto. Dado isto, foi preciso delimitar minha forma de participação, ou seja, como me faria presente nos espaços

de pesquisa. Se, como uma mera expectadora, ou se interagiria com as demais docentes e alunas. Se faria parte de todo o semestre das disciplinas ou não, se assistiria somente uma parte etc. Pois, de acordo com Tom Boellstorff *et al.* (2012, p. 74) “Não é possível investigar etnograficamente as culturas do mundo virtual sem dedicação participação”²³.

A partir de minha inserção no ambiente virtual como usuária, fui construindo e buscando as *grietas* para participar das aulas. No quesito engajamento, pude presenciar os vínculos estabelecidos entre as docentes e as alunas e notar as maneiras como adaptavam as lógicas das plataformas às suas necessidades. As docentes chegaram a comentar comigo sobre as dificuldades em desenvolver seus trabalhos no formato *online*, como realizar avaliações orais em Língua Espanhola, por exemplo. Algumas alunas não se sentiam seguras para abrir suas câmeras ou falar em espanhol com a professora já que era, muitas vezes, o primeiro contato delas com a língua estrangeira. Elas sentiam vergonha em expressar-se em espanhol e preferiam escrever no chat. Como alternativa, a docente propôs que as alunas enviassem áudios pelo WhatsApp e, assim, fariam avaliações mais individualizadas e estariam tratando diretamente com a professora sem a presença e olhares das demais colegas.

Outros desafios impostos pela pandemia era o fato de que algumas plataformas disponibilizadas pela universidade não suportavam os formatos de todos os vídeos e áudios que eram pedidos como atividades pelas professoras. Por isso, as docentes e as alunas precisaram fazer adaptações e encontrar soluções no que diz respeito à realização e entrega de trabalhos como, por exemplo, o envio pelo WhatsApp, a tentativa de uso de outras plataformas, e-mails etc. Foi um período muito complicado no que diz respeito à adaptação. Como exemplo destas dificuldades transcrevo a seguir o momento de uma das aulas na qual a docente faz a seguinte pergunta: “¿Qué más te gusta y menos te gusta en este momento de la pandemia?” e as alunas respondem no chat:

“lo que menos me gusta es estar demasiado tiempo en casa sin poder hacer lo que hacía antes.”

²³ It is not possible to ethnographically investigate virtual world cultures without dedicated participation.

lo que menos me gusta es estudiar en PDF.

lo que más me gusta es que me sentí más próxima a mi familia y aprendí a valorar más mi pueblo.”

No período de ensino remoto, notei que quase a totalidade das alunas estrangeiras havia voltado para seus países de origem. Via e conversava de forma *online* com discentes que estavam na Argentina, na Colômbia, em Cuba e brasileiras que residiam em Foz do Iguaçu e também em outras regiões do Brasil como São Paulo, por exemplo. Trago esta informação pois me pareceu muito interessante a maneira como as estudantes falavam durante as aulas sobre suas comunidades, seus costumes e países de origem: “*valorar más mi Pueblo*”. Era nítido que a pandemia havia de certa forma quebrado fronteiras, estávamos em nossas casas e em distintos países ao mesmo tempo. As dimensões públicas e privadas apareciam mescladas naquele espaço tão peculiar que era a sala de aula *online*.

Trago também um exemplo bem singular do que foi esse período de aulas *online* e como as professoras trabalhavam questões sobre o momento histórico que estavam vivendo com atividades correspondentes as suas disciplinas. Em uma das aulas, a docente apresentou o clipe da música “René”, canção composta pelo rapper porto-riquenho Residente, vocalista e um dos fundadores da banda Calle 13. O artista em questão fez a música durante o período de pandemia de Covid-19 e a considerou uma canção autobiográfica. O começo da música faz alusão a um momento bem comum presenciado na pandemia, as aulas *online*. Vemos no clipe e na letra da canção uma mãe tentando auxiliar seu filho na resolução de atividades escolares, como podemos observar na transcrição do trecho que segue:

René, ven, vamo' a estudiar
 Sí, te voy a hacer una pregunta
 Tú me la contesta'
 ¿Con qué parte del cuerpo
 Jugaban pelota los indios taíno'?
 René, contéstame
 Sí, es fácil
 Atiéndeme, atiéndeme, mírame
 ¿Con qué parte del cuerpo? piensa

¿Jugaban pelota los indios taíno'?

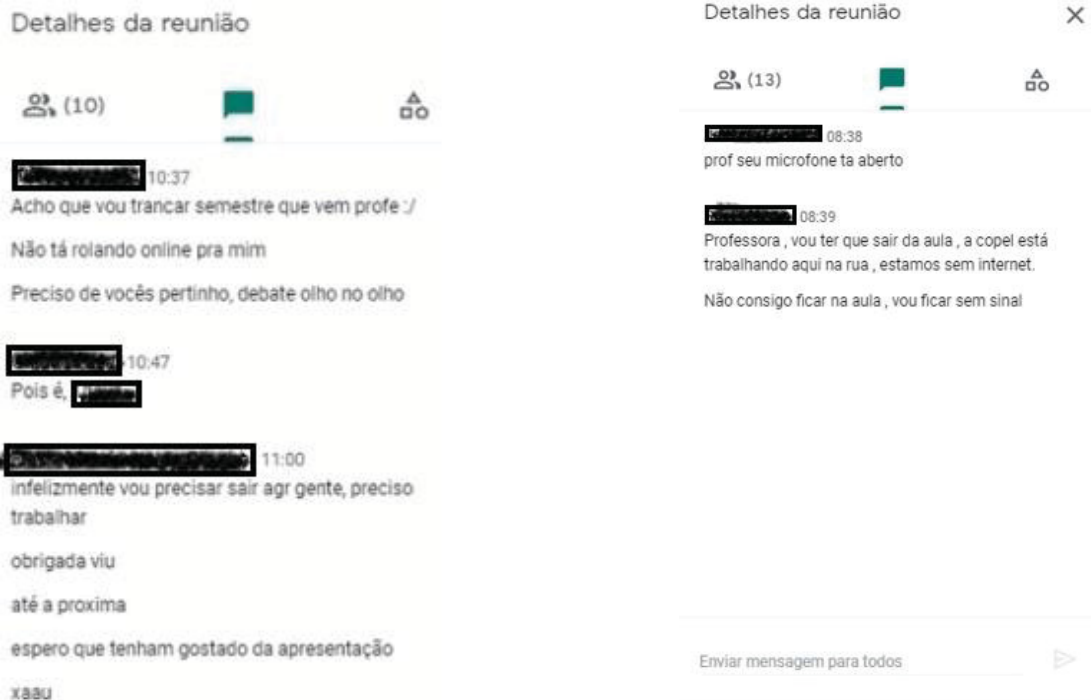
Ya sé

Te la canto y entonces' así tú te la vas aprendiendo

As alunas assistiram o clipe e logo depois a professora leu e interpretou a letra da canção. Elas teceram relações entre a infância de Residente retratada na música, e suas próprias histórias de vida. Comentaram que é complicado manter a atenção por muito tempo nas aulas *online*, pois em casa existem muitas distrações, como outras pessoas que também estudam e precisavam dividir o espaço e os aparelhos eletrônicos (computador/celular) para poder acompanhar as aulas, enfim, que estava sendo um momento muito difícil e desafiador.

Por fim, encerro esta seção afirmando que o ensino aprendizagem foi profundamente afetado pela pandemia de Covid-19 e que os desafios impostos pela crise sanitária foram imensos, como aprender a trabalhar com as ferramentas tecnológicas, a convivência com outros familiares no mesmo espaço que, por vezes, também estavam em aula, trabalho, e no pior dos casos, enfermos. Reitero que a vida em sociedade é direta e indiretamente atravessada pelas estruturas das plataformas e suas lógicas de sociabilidade. Neste caso, as plataformas atuaram como este lugar de sala de aula, não eram espaços públicos, entretanto, se misturavam com nossas vidas cotidianas e reelaboravam e reorganizavam, em grande medida, os processos de ensino aprendizagem.

FIGURA 1 – PRINT DE CHAT DA SALA DE AULA VIRTUAL



FONTE: A autora (2021)

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

3.1 RAÇA, CAPITALISMO E EUROCENTRISMO: A TRÍADE DA DOMINAÇÃO COLONIAL

Para explicar os conceitos que foram aplicados nesta pesquisa se faz necessário, primeiro, elucidar os elementos que sustentam o sistema do padrão de poder mundial existente atualmente. Tal padrão foi se constituindo através do tempo mediante alguns componentes que se interconectam e se reforçam como raça, capitalismo e eurocentrismo. Estes são, segundo Quijano (2005), elementos da estrutura básica das práticas sociais comuns à totalidade da população mundial. Começarei tratando de raça, uma categoria mental da Modernidade e uma ideia fortemente assumida pelos invasores²⁴ europeus.

Quijano (2005) explica que, para satisfazer as necessidades de dominação e conquista da América, foi criada a noção de raça. Esta é uma elaboração mental que se ancora na distinção estrutural biológica entre as pessoas e suas diferenças fenotípicas. Tal ideia acaba colocando uns em situação inferior a outros e foi adotada pelos invasores como instrumento característico das relações de dominação.

A dominação colonial utilizou da ideia de raça e da classificação social para legitimar o processo de dominação, assim, os invasores eram tidos como naturalmente superiores aos colonizados e atribuíram a cor como a principal característica representativa da distinção racial. O conceito de raça foi o primeiro critério para a distribuição da população mundial em diferentes níveis e lugares na estrutura de poder: “os povos conquistados e dominados foram postos numa situação natural de inferioridade, e conseqüentemente também seus traços fenotípicos, bem como suas descobertas mentais e culturais” (QUIJANO, 2005, p. 108).

Quijano (2005) aponta para o fato de a concepção de raça ser o dispositivo de controle social mais efetivo e duradouro nos processos de dominação mundial. É através da classificação racial que novas e distintas relações sociais são

²⁴ Trago nesta tese a visão de chegada dos europeus na América, mais especificamente no Brasil, conforme Olívio Jekupé, indígena guarani paranaense. Para ele, o processo colonial não se trata de uma conquista e colonização, e sim, de uma invasão: “(...) para os jurua kuery, como eles mesmo dizem: 22 de Abril é o dia do descobrimento do Brasil, mas para nós, indígenas, é o dia da invasão.” (JEKUPÉ, 2022, p. 7). Por isso, uso a palavra invasão e invasor no lugar de conquista e conquistador em grande parte do meu texto.

estabelecidas. As relações que se deram na América a partir de sua colonização são fundadas na ideia de raça e produziram identidades sociais novas do ponto de vista histórico. Denominações como índios ou mestiços não eram, até então, recorrentes.

Houve também a redefinição de outras identidades, como por exemplo, o espanhol e o português que designavam até então procedência geográfica. A partir da colonização, tais identidades passam a marcar papéis sociais e suas hierarquias. Desta forma, as relações sociais passam a caracterizar, também, relações de dominação que são um dos princípios básicos da exploração (QUIJANO, 2005).

Outro teórico que trata da questão de raça é o advogado e filósofo brasileiro Silvio Almeida (atual Ministro dos Direitos Humanos e da Cidadania do Brasil – 2023). Ele nos alerta que não podemos entender a sociedade na qual vivemos atualmente sem nos ater às noções de raça e racismo. Em sua obra “Racismo Estrutural”, ele comenta que o termo raça já recebeu vários significados ao longo do tempo e que há muita controvérsia em torno de sua etimologia. Salienta ainda que a noção de raça é mutável e possui relação estreita com a conjuntura histórica em que é empregado, logo é “um conceito relacional e histórico” (ALMEIDA, 2019, p. 18).

Em “Racismo Estrutural” (2019), Almeida discorre sobre a importância do movimento Iluminista para a construção do cenário de mudanças sociais que aconteceram a partir do século XVIII. A ideia de raça ganhou relevância naquele contexto e foi um elemento essencial utilizado na construção do ideário de homem europeu como sujeito universal. Todo indivíduo que destoasse a este modelo era considerado menos evoluído. O teórico afirma:

Do ponto de vista intelectual, o iluminismo constituiu as ferramentas que tornariam possível a *comparação* e, posteriormente, a *classificação*, dos mais diferentes grupos humanos com base nas características físicas e culturais. Surge então a distinção filosófico-antropológica entre *civilizado* e *selvagem*, que no século seguinte daria lugar para o dístico *civilizado* e *primitivo*. (ALMEIDA, 2019, p. 19).

Com o advento da Modernidade e as ideias de civilização, raça aparece como conceito central do projeto Iluminista que tinha como premissa levar a liberdade e os ideais civilizatórios para outros lugares do mundo. Esta pretensa ideia de mostrar as benesses de liberdade e igualdade, além de *levar a civilização* (grifo meu) para diferentes partes do globo, como pensavam os invasores, gerou um intenso processo de devastação e morte que foi justificado em nome da razão e do homem racional,

processo conhecido como colonialismo. Esta é uma prática de controle político, econômico e cultural, de forma arbitrária e autoritária, sobre uma determinada população e seu território. Um dos recursos do colonialismo europeu foi justamente o emprego da noção de raça e o estabelecimento de classificações e categorizações de seres humanos. Esse processo acabou funcionando em forma de subjugação e devastação principalmente “de populações das Américas, da África, da Ásia e da Oceania” (ALMEIDA, 2019, p. 20).

Outros elementos surgem para justificar os arranjos raciais que emergem no século XIX, como o determinismo biológico e o determinismo geográfico. O primeiro trata de questões relacionadas às particularidades biológicas como características físicas e psicológicas e o segundo de questões relacionadas aos cenários climáticos e do meio ambiente. De acordo com a Biologia predominante na época, pessoas de pele não branca eram naturalmente violentas e apresentavam atitudes imorais devido ao clima tropical e quente. É uma forma totalmente estereotipada de conceber a diversidade e tal visão foi utilizada como pretexto científico para favorecer determinados grupos, neste caso os invasores. A Biologia acabou sendo utilizada como modelo para ilustrar a diversidade humana e como justificativa para as atrocidades cometidas contra os povos colonizados.

A partir do século XX, estudos de parte da Antropologia e também da Biologia confrontaram as concepções de determinação biológica ou cultural vistas nos séculos anteriores e comprovaram que as ideias de raça baseadas em uma suposta inferioridade inerente e genuína não faziam qualquer sentido. Raça é, antes de tudo, um conceito político utilizado como ferramenta de opressão colonial. Segundo Almeida: “a noção de raça ainda é um fator político importante, utilizado para naturalizar desigualdades e legitimar a segregação e o genocídio de grupos sociologicamente considerados minoritários” (ALMEIDA, 2019, p. 22). Decorrente da noção e ideal de raça, ou seja, da classificação dos sujeitos, fundamenta-se o racismo, prática recorrente de discriminação de pessoas. Ele se manifesta por meio de condutas conscientes ou não que acabam favorecendo determinadas pessoas de acordo com o grupo social do qual fazem parte. O racismo é um componente orgânico da sociedade e não interessa a determinados grupos combatê-lo já que há transmissão de privilégios baseados na classificação racial. Se o sujeito pertence a determinado grupo, ele acaba herdando vantagens por conta da raça.

O que Almeida nos coloca é que o racismo é sempre estrutural e está na base da sociedade. A consequência da perpetuação de práticas racistas gera estratificação social já que alguns grupos têm vantagens em detrimento de outros. Como os privilégios são herdados, alguns indivíduos passam a ter mais chances de ascensão social nos campos cultural e econômico, por exemplo. Almeida afirma, ainda, que o racismo se materializa e se reproduz nas relações cotidianas inerentemente à ordem social. Não há como escapar das práticas racistas praticadas por grupos privilegiados historicamente e que detêm o poder.

Desta forma, percebemos que as classificações sociais se perpetuam através do tempo e definem as hierarquias dentro da sociedade, nosso lugar no mundo de certa forma. Raça e racismo são fundamentos que fazem parte da sociedade contemporânea e foram ao longo dos séculos contaminando, como um vírus, nossas relações com o mundo.

3.1.1 Relação entre linguagem e racismo

Quando remetemos à chegada dos invasores à América, mais precisamente ao ano de 1492, não há como desvincular a noção de raça a idealização das línguas nacionais que tiveram como alicerce o universo branco eurocêntrico. A língua dos invasores funcionou como um mecanismo para potencializar o processo de constituição da Modernidade e várias categorias discursivas foram criadas, por exemplo, o vocábulo *negro* que se firmou como consequência da escravidão e expansão marítima europeia. A dominação colonial impôs suas línguas às nações colonizadas, geralmente a língua das elites locais de cada estado-nação, consolidando assim o projeto moderno europeu.

O teórico Gabriel Nascimento, professor negro brasileiro, discorre em sua obra “Racismo Linguístico” (2019) sobre questões como o epistemicídio e o linguicídio existentes na linguagem e que acabam operando em decorrência das colonialidades existentes entre nós, frutos da invasão europeia. Epistemicídio é definido pelo docente, baseado em reflexões de Sueli Carneiro, filósofa brasileira e ativista do movimento social negro, e de Boaventura de Sousa Santos, sociólogo e professor português, como: “o extermínio do conhecimento do outro, através da definição do que é saber/conhecimento válido e do que não é.” (NASCIMENTO, 2019, p.12).

Nascimento afirma que Linguicídio tem relação direta com Epistemicídio, pois deriva dele e se dá através da linguagem. É através da língua que se produzem diferenças como, por exemplo, o modelo reproduzido pelas elites de falar e escrever corretamente. O que aconteceu no Brasil é uma amostra de linguicídio, pois a população negra e indígena foi obrigada a aprender e a usar o Português Europeu como língua “primeira”, conforme afirma o professor Nascimento. As línguas pelas quais as pessoas se comunicavam, nomeavam e elaboravam suas relações com o mundo foram rechaçadas em nome de uma língua de prestígio. É a partir da invasão colonial que o mundo e as coisas passam a ser definidos nas línguas nacionais dos invasores e a língua acaba funcionando para produzir diferenças e como marca de dominação.

O linguicídio, ou seja, o apagamento da língua do outro se manifesta através do racismo, o que Nascimento chamará de Racismo Linguístico. Faço aqui um paralelo entre a tese do filósofo Silvio Almeida de que o Racismo é sempre estrutural e está no cerne de nossas relações com o mundo, com as explanações de Nascimento sobre o vínculo intrínseco entre língua e racismo:

uma vez que admitimos que o racismo está na estrutura das coisas, precisamos admitir que a língua é uma posição nessa estrutura. (...) entendo que o racismo é produzido nas condições históricas, econômicas, culturais e políticas, e nelas se firma, mas é a partir da língua que ele materializa suas formas de dominação. (NASCIMENTO, 2019, p. 197).

Ou seja, a língua produz e reproduz o racismo. Ela representa os sujeitos e reflete também o que pensam, onde estão, quais lugares ocupam. Logo, não é neutra e é atravessada por processos de poder que reproduzem os ideais coloniais. A língua é também um espaço de luta e de disputa, não é um lugar pacífico. Ela acaba obedecendo ao projeto dominante colonial há muito tempo, pois muitas vezes ignora e rechaça outras formas de manifestações linguísticas que fogem ao padrão moderno e eurocentrado. Por isso, a ideia de raça acaba limitando nossa visão e concepção de língua e linguagem.

3.1.2 Notas sobre Capitalismo e Eurocentrismo

Além da noção de raça, no processo de constituição histórica da América, outros elementos passaram a compor a nova estrutura de poder mundial a partir da dominação europeia. O padrão de poder estabelecido com a conquista e invasão do novo continente passou a girar em torno do capital e dos modelos de controle e exploração do trabalho. Todas as formas de trabalho estavam voltadas à produção de mercadorias para o mercado mundial. Tal produção poderia se dar através de diferentes modelos de mão de obra como a escravidão, a servidão, a pequena produção mercantil e o salário. O trabalho ganhou contornos e moldes capitalistas, nos quais, tudo se organizava ao redor do e para o capital estabelecendo-se, assim, um novo padrão global de controle do trabalho e a estrutura do capitalismo mundial (QUIJANO, 2005).

A divisão do trabalho na então América colonial não era feita de forma aleatória ou arbitrária, ela obedecia a critérios baseados na noção de raça. Foi estabelecida uma divisão racial do trabalho na qual as raças dominantes, espanhóis e portugueses, podiam receber salário por seus trabalhos, enquanto as raças dominadas eram submetidas a regimes de escravidão e servidão. Vê-se, claramente, uma distribuição racista do trabalho operando como um modelo de exploração do capitalismo colonial. Segundo Quijano (2005, p. 120), "(...) desde o começo da América, os futuros europeus associaram o trabalho não pago ou não-assalariado com as raças dominadas, porque eram raças inferiores".

Os invasores sustentavam a ideia de que os povos colonizados eram naturalmente inferiores devido às suas raças, no caso específico da América estamos tratando de indígenas, da população negra que foi brutalmente escravizada e de mestiços. Por se acreditar que tais pessoas eram inferiores racialmente, pressupunha-se que não eram merecedores de pagamento de salário e o trabalho assalariado era, essencialmente, um direito dos brancos europeus. O controle das formas de trabalho é também o controle de um conjunto específico de pessoas, uma forma de dominação. A partir das novas configurações sociais advindas com a invasão da América, as noções de raça e divisão do trabalho tornaram-se categorias prontamente relacionadas e a articulação de ambas formaram elementos importantes no processo de conquista.

Outro elemento essencial que compõe o padrão de poder mundial, derivado da expansão do colonialismo europeu ao redor do mundo, é o eurocentrismo. Esta é uma perspectiva de conhecimento que retrata a experiência histórica europeia e o pensamento hegemônico e único que reflete o projeto imperial de longo prazo de domínio colonial. O modelo particular de poder europeu acabou se espalhando pelo mundo através da expansão e do controle colonial branco sobre as inúmeras comunidades mundiais impondo, desta forma, diferentes identidades geoculturais. Segundo Quijano (2005, p. 121), “como parte do novo padrão de poder mundial, a Europa também concentrou diferentes formas de controle da subjetividade, da cultura, e em especial do conhecimento, da produção do conhecimento.”

A elaboração do eurocentrismo se dá sob uma perspectiva dualista entre Europa Ocidental e o restante do mundo. Geram-se binarismos entre categorias como, por exemplo, primitivo versus civilizado, tradicional versus moderno, místico versus saber científico. Quijano (2005) salienta ainda que os invasores europeus desapropriaram dos povos colonizados suas descobertas e saberes e coibiram as inúmeras formas de produção de conhecimento. Além disso, impuseram sua cultura e religião (europeia ocidental) como forma de reprodução da dominação e colonização das perspectivas cognitivas. A conversão à religiosidade cristã é um exemplo de imposição da cultura dominante do invasor na qual a herança cultural e intelectual dos povos dominados é apagada em nome do processo de conquista e da implantação da matriz de poder colonial.

Os projetos de constituição tanto do capitalismo quanto do eurocentrismo são simultâneos. Ambos surgem dos processos de invasão da América, logo, tem origem e caráter colonial. Atualmente, o capitalismo mundial sofreu mudanças e adaptações e a experiência histórica indica que ele não é um sistema homogêneo. De acordo com Quijano (2005, p. 128): “Ao contrário, como demonstra a América, o padrão de poder mundial que se conhece como capitalismo é, fundamentalmente, uma estrutura de elementos heterogêneos.”

Atualmente, se tem em mente que o eurocentrismo não é um conceito que se refere somente a paradigmas de conhecimento europeus, senão, a indivíduos que foram educados sob esse projeto eurocentrado e capitalista de longo prazo. O que acabou justificando a invasão e a exploração tanto de indivíduos, quanto da natureza e dos territórios ao redor do mundo.

A seguir, tratarei de aspectos constitutivos do projeto colonial/moderno e como estes elementos se relacionam entre si.

3.2 NOTAS SOBRE COLONIALIDADE/MODERNIDADE

O conceito de colonialidade é cunhado pelo sociólogo peruano Aníbal Quijano e consiste na classificação étnica e racial de parte da população mundial, criando padrões de poder que atuam em diferentes esferas sociais. Na lógica da colonialidade, a produção e a elaboração do conhecimento é formalizada e somente um viés é tido como válido, em suma, o modelo de conhecimento eurocêntrico. As experiências são naturalizadas e não há questionamentos, como salienta Quijano (2010, p. 84):

[a] colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões materiais e subjetivos, da existência social cotidiana e da escala societal.

O modelo capitalista, através da colonialidade, reproduz formas violentas de viver e pensar o mundo. A busca por territórios coloniais exigia uma relação de dominação e é através da divisão entre raças e da constatação de diferenças entre invasores e conquistados (hierarquização das relações) que a lógica colonial foi se perpetuando ao longo dos tempos. Mesmo após a independência política de países colonizados em meados do século XIX, a colonialidade continua operando em diferentes esferas sociais. Geralmente determinados padrões são naturalizados a fim de se estruturar de maneira ampla a vida das pessoas. Há um controle do poder nas esferas econômica, de gênero, de sexualidade, de subjetividade e de conhecimento, de modo que a colonialidade acaba se classificando como colonialidade do poder.

O que se tem como válido e o padrão a ser seguido e considerado na lógica colonial são os conceitos modernos e eurocentrados, desta forma, há um constante reforço de crenças das instituições de matrizes europeias. A colonialidade do poder transforma-se também em colonialidade do saber (LANDER, 2005). A suposta existência de uma superioridade entre os povos exclui as formas de conhecimento e saberes locais para se ter como norma o conhecimento científico e os padrões da ciência pautados na perspectiva eurocêntrica. As diferenças são de certa forma

inventadas para a manutenção da ideia de superioridade de determinados povos frente à inferioridade de outros.

O pensamento moderno ocidental sustenta seu paradigma e teoria como verdade universal e suas formas de produzir conhecimento como as únicas válidas e passíveis de credibilidade. A lógica da modernidade é a ilusão de um mundo construído e pensado como o único possível e o que se chama de universal é a pretensão europeia de universalidade e a projeção de uma realidade particular. A elaboração intelectual do processo de modernidade produziu uma perspectiva de conhecimento e um modo de produzir saberes que demonstram o caráter do padrão mundial de poder: colonial/moderno, capitalista e eurocentrado.

No processo de conquista da América, os invasores impuseram e perpetuaram a ideia de que seus modos de vida, seus padrões de produção de sentido, sua racionalidade e subjetividade eram as únicas válidas. Tudo o que era não europeu deveria ser rechaçado e apagado. Desta forma, a perspectiva eurocêntrica do conhecimento se dá a partir da expansão do domínio colonial europeu ao restante do mundo. Segundo Walsh, Oliveira & Candau (2018, p. 4):

Graças à colonialidade, a Europa pode produzir as ciências humanas como um modelo único, universal e pretensamente objetivo na produção de conhecimentos, além de deserdar todas as epistemologias da periferia do ocidente.

As diferentes formas de produção de conhecimento foram consideradas primitivas e sem valor em nome do projeto de dominação colonial. O homem branco ocidental detinha o privilégio no plano epistemológico e no cânon de pensamento. No paradigma moderno a produção de conhecimento foi adaptada ao capitalismo e tudo pode ser medido, quantificado e precificado. Os discursos e narrativas racistas se secularizaram e o projeto da modernidade/colonialidade se espalhou pelo mundo e limitou nossas visões de produção de conhecimento baseadas, muitas vezes, em um modelo único e imutável.

A modernidade carregava a ideia de emancipação e crítica aos velhos regimes e formas de governo, entretanto, isto aconteceu somente dentro da Europa. Ao redor do mundo o paradigma moderno atuou como um projeto mais civilizatório que emancipatório. A modernidade e a colonialidade são dois projetos

complementares que partem da criação das classes dominantes e privilegiadas da Europa a partir do contato com a América, (WALSH, OLIVEIRA & CANDAU 2018).

É importante ter em mente como a modernidade existe atualmente e influencia nossos modos de viver e conceber o mundo. A modernidade como conhecemos hoje é a articulação de muitas racionalidades, de acordo com Quijano (2005, p. 124): “Trata-se de algo novo e diferente, específico deste padrão de poder mundial”. O projeto moderno/colonial atua como um padrão de poder que impacta direta e indiretamente várias esferas de nossa vida cotidiana como o conhecimento, o trabalho, nossas relações intersubjetivas etc. e todas são perpassadas pelo sistema capitalista e o ideal de raça.

A seguir, descrevo como se forma e articula o giro decolonial no interior do contexto do projeto colonial/moderno que foi imposto pelos invasores ao redor do mundo.

3.3 O QUE REPRESENTA O GIRO DECOLONIAL?

O termo giro decolonial foi cunhado pelo filósofo porto-riquenho Nelson Maldonado Torres (2007) no contexto das discussões do Grupo de investigação Modernidade/Colonialidade. Segundo ele, o giro decolonial é um movimento de resistência epistêmica e política que busca afastar-se do projeto moderno/colonial. É um convite ao diálogo que envolve a emergência de outros discursos e de outras formas de pensar a existência dos sujeitos, sendo estes agentes protagonistas e questionadores da realidade a sua volta. Para se colocar em prática tal projeto, é necessário pensar em práticas de resistência e ressignificação da humanidade através da decolonialidade, definida pelo autor como: “decolonialidade refere-se à luta contra a lógica da colonialidade e seus efeitos materiais, epistêmicos e simbólicos” (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 13).

Maldonado Torres sugere relações entre a obra de Frantz Fanon (1961), importante psiquiatra e filósofo martinicano, intitulada “Os condenados da terra”, que trata do conceito de libertação e emancipação com as lutas de descolonização. Para Fanon, questionar é a chave já que a mente do colonizado/condenado está tomada por representações que demonstram a colonialidade do ser, do poder e do saber. Segundo o psiquiatra, o sujeito condenado também é capaz de lutar e de se comprometer com a decolonialidade como um projeto.

Outro autor que trata da busca pela genealogia do pensamento decolonial é Walter Mignolo (2007). Ele afirma que a decolonialidade é concomitante à fundação da modernidade/colonialidade, sendo esta um efeito natural do projeto de implantação da matriz colonial. A decolonialidade não pode ser considerada o verso ou o contrário de colonialidade, senão projetos constituintes do próprio processo de formação da modernidade. O pensamento decolonial não está preso a um marco temporal, ele existe e trata sobre vivências e falas dos sujeitos que estão imersos no pensamento fronteiriço. Segundo o autor:

o pensamento decolonial surgiu na própria fundação da modernidade/colonialidade como sua contraparte. Isso aconteceu nas Américas, no pensamento indígena e no pensamento afro-caribenho; continuou na Ásia e na África, não relacionado ao pensamento decolonial nas Américas, mas como contrapartida da reorganização da modernidade/colonialidade do império britânico e do colonialismo francês.²⁵ (MIGNOLO, 2007, p. 27).

Há um intenso movimento de adequações e novos tipos de modernidade/colonialidade, expressos no sistema capitalista, com o passar do tempo e com isso também emergem movimentos de decolonialidade como respostas diante a violência colonial. Mignolo apresenta alguns exemplos de pensadores que representam o giro decolonial como Waman Poma de Ayala, cronista indígena peruano, que escreve a “Nueva Corónica y buen gobierno” para o rei Felipe III e do escravo liberto Otabbah Cugoano que publica em Londres “Pensamentos e sentimentos sobre o mau tráfico da escravidão e do comércio das espécies humanas” (1787). Estes escritos são considerados tratados políticos decoloniais que devido à colonialidade do saber não chegaram ao cânon de debate com outras teorias ocidentais europeias.

Quando Waman Poma e Cugoano escrevem e pensam de lugares subalternizados pela modernidade, eles abrem caminhos para um pensamento outro. Eles foram capazes de se manifestar de um lugar e de experiências da ferida colonial imposta a indígenas e negros. Mignolo ainda remonta à noção de fronteira proposta pela escritora e ativista norte-americana, que se autodenominava chicana, Gloria

²⁵ el pensamiento decolonial emergió en la fundación misma de la modernidade/colonialidad como su contrapartida. Y eso ocurrió en las Américas, en el pensamiento indígena y en el pensamiento afro-caribeño; continuó luego en Asia y África, no relacionados con el pensamiento decolonial en las Américas, pero sí como contrapartida de la reorganización de la modernidade/colonialidad del império británico y el colonialismo francés.

Evangelina Anzaldúa. De acordo com a autora, a fronteira representa este espaço de realidade hostil do qual emerge a ferida colonial. É na fronteira que habitam os sujeitos marginalizados pelo projeto moderno/colonial e pelos muros que separam os sujeitos colonizados.

A partir de diferentes autores, temos em conta que o giro decolonial é consequência das mudanças e transformações do próprio projeto colonial/moderno e que a decolonialidade sempre existiu na exterioridade e nos espaços que foram negados pelo pensamento e ordem modernos. Enfim, retomo novamente os escritos de Maldonado Torres quando afirma que o fato de tratarmos o tema do colonialismo pode gerar incômodos nas instituições modernas e “perturbar a tranquilidade”. Por isso, acredito ser importante pensar o projeto decolonial como forma de resistência a uma realidade opressora e que desumaniza os sujeitos. A busca por um mundo mais plural e com distintos discursos e formas de pensar é o giro decolonial.

3.4 COLONIALIDADE DO SABER: O CASO DAS UNIVERSIDADES

A estrutura universitária latino-americana como a conhecemos, segundo alguns teóricos como Gómez (2007) e Lander (2000), está ancorada na estrutura triangular da colonialidade: ou seja, através da colonialidade do ser, do poder e do saber. Para Gómez (2007), a herança colonial de paradigmas de produção de conhecimento é reproduzida de forma sistemática pelas universidades. Estas instituições acabam reproduzindo saberes e o entendimento do mundo a partir da ótica hegemônica do Norte, ocidental e eurocentrada. O teórico traça ainda alguns momentos importantes sobre o que chama de crise universitária contemporânea, marcada pelo mercado capitalista. Tal crise possui relação com os modelos de universidades existentes e com os tipos de função social do conhecimento.

Na modernidade, a produção de conhecimento e sua organização estão intimamente ligadas à institucionalização das universidades. É nestes centros que o conhecimento científico é legitimado e validado. No paradigma da ciência moderna os conhecimentos tidos como não científicos são invalidados e inferiorizados. As formas de conhecimento e saberes locais são excluídas para se ter como norma o conhecimento científico e os padrões da ciência moderna. As instituições universitárias acabam operando como fixadoras e validadoras de parâmetros eurocêntricos de produção de conhecimento.

Relacionada à função social do conhecimento, Gómez (2007) recorre ao livro de Jean- François Lyotard, “A condição pós-moderna”, para explicar algumas versões sobre a legitimação do saber a partir da institucionalização da universidade e seus diferentes modelos. Gómez (2007) faz referência a dois meta-relatos que tratam da produção e organização do conhecimento na modernidade. O primeiro relato é o chamado educação do povo. De acordo com esta narrativa, a universidade tem o papel de prover a população com conhecimentos técnico-científicos com o intuito de produzir saberes úteis à sociedade. Ou seja, é papel da instituição universitária formar engenheiros, administradores etc., e toda uma gama de sujeitos que impulsionem o progresso material da nação.

Já o segundo relato discorre sobre um modelo de universidade ligado ao advento das humanidades e relacionado ao progresso moral da sociedade. Neste cenário, já não é tão importante a instrução de profissionais, técnicos, engenheiros etc., e sim, a formação de humanistas que sejam capazes de educar moralmente os sujeitos. A instituição universitária é vista, assim, como formadora de líderes espirituais da nação. Gómez (2007) afirma que estes dois padrões de universidade, apesar de representarem modelos distintos de instituição e de função social do conhecimento, acabam apresentando semelhanças que perpetuam heranças coloniais.

O primeiro elemento comum aos dois modelos universitários descritos diz respeito à estrutura arbórea de conhecimento existente nas universidades. Nela, os saberes são compartimentalizados e há limites e fronteiras bem delimitados que sinalizam onde determinado conhecimento começa e onde termina. Há hierarquias entre os saberes que acabam marcando o que é mais relevante a ser ensinado/aprendido, além de cânones no interior das disciplinas e fronteiras epistêmicas bem delimitadas. Outro elemento comum aos dois exemplos de universidade é referente ao local no qual os saberes que são considerados legítimos podem ser produzidos. Tudo o que é exterior à instituição universitária não pode e nem deve ser considerado como científico e sim transferido ao campo do popular, do místico e da superstição.

Os dois elementos comuns citados, tanto o da organização arbórea quanto o de local privilegiado de produção de saber são pertencentes às heranças coloniais de conhecimento e são multiplicadas continuamente pelas instituições universitárias. Para Gómez (2007), a organização do conhecimento em disciplinas, assim como, a

consideração das universidades como órgãos reprodutores e fiscalizadores do conhecimento inseridos numa ótica moderno/colonial faz surgir o modelo epistêmico nomeado como *hybris* do ponto zero. O autor explica que tal fenômeno está relacionado com a expansão colonial europeia e com o surgimento do sistema-mundo capitalista no qual a finalidade do conhecimento é desempenhar um domínio racional sobre o mundo. Este paradigma científico é baseado em modelos matemáticos no qual o objeto de estudo aparece separado do sujeito e o mundo é comparado a uma máquina.

A *hybris* do ponto zero de que fala Gómez (2007) representa a disciplinarização do conhecimento e a arborização da organização universitária. As universidades, muitas vezes, estão divididas em departamentos nos quais cada área do saber se ramifica e os docentes que pertencem a uma delas dificilmente conseguem transitar entre uma área e outra. Por exemplo, o professor que pertence ao departamento²⁶ de Letras Estrangeiras Modernas raramente migrará ao departamento de Literatura e Linguística, pois supõe-se que a formação específica dele o habilite a dar aulas de Língua Estrangeira e não de Literatura, como se uma área não fosse complementar à outra ou como se não pudesse haver processos de interdisciplinaridade, transdisciplinaridade etc.

A ciência moderna ocidental se posiciona no ponto zero de investigação, olhando o mundo de fora a partir de um olhar predominantemente analítico. Segundo Gómez: “pretende hacerse un punto de vista sobre todos los demás puntos de vista, pero sin que ese punto de vista pueda tenerse un punto de vista²⁷.” O autor afirma que a universidade moderna reflete e reproduz a *hybris* do ponto zero na organização das disciplinas e no ordenamento departamental universitário. (GÓMEZ, 2007, p. 83).

O autor suscita uma pergunta, se haveria a possibilidade de decolonizar a universidade, sua forma de produzir conhecimento e suas estruturas e propõe alguns caminhos alternativos como o diálogo de saberes, práticas transculturais e transdisciplinares como um primeiro passo possível. Faço aqui um contraponto com o que foi exposto anteriormente, e descrevo brevemente o que presenciei e notei na UNILA.

²⁶ Estrutura comum de departamentos universitários existentes nos cursos das Instituições de Ensino Superior - IES , brasileiras.

²⁷ Afirma ter um ponto de vista acima de todos os outros, mas sem que esse ponto de vista possa ter um ponto de vista.

A partir do cenário e do contexto de mercantilização do saber, Gómez (2007) trata de paradigmas de pensamento alternativos, que é justamente o que a UNILA propõe. Sobre a estrutura arbórea e disposta em disciplinas da instituição, me pareceu, de certa forma, uma busca pelo rompimento com os padrões estabelecidos o fato de a UNILA apresentar um Ciclo Comum de Estudos a todos os cursos de Graduação. Outro ponto é o fato de ser uma universidade bilíngue, localizada em um tríplice fronteira. Mas, apesar de ter a língua espanhola como oficial, o site da instituição aparece majoritariamente na língua portuguesa.

No entanto, o SIGAA, que é o Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas, plataforma na qual as estudantes acessam suas notas e trabalhos, autenticam documentos, entre outros serviços oferecidos, aparece todo em português. O que quero colocar é que mesmo que a instituição busque romper com práticas coloniais, ela ainda carrega traços e heranças coloniais do conhecimento. O que vemos é a “subordinación de las instituciones de educación superior a los poderes globales.”

A seguir, analiso práticas pedagógicas da UNILA que confrontam a colonialidade. O recorte dos dados e as categorias de análise partiram justamente das práticas que para mim, em algum aspecto, rompem com a lógica eurocentrada de produção de saber.

4 ANÁLISE DOS DADOS

A leitura de cada seção pode ser feita, de certo modo, como pequenas narrativas a respeito de um ou mais temas comuns que se entrecruzam e se complementam e que foram apresentados em aulas da UNILA. Não carrego a pretensão nesta pesquisa de somente tematizar conceitos relacionados à colonialidade ou a decolonialidade, senão, compreender como práticas pedagógicas das quais fiz parte enfrentam a colonialidade. Tenho consciência de que fui e sou formada em um percurso colonial e que há uma linha muito tênue entre impor minhas impressões através de uma postura colonial ou construir uma interpretação dos processos que participei de forma decolonial. Este é o grande desafio desta tese!

As análises que faço aqui partem de um percurso individual e também coletivo, afinal, só me sinto professora no encontro com o outro, com as alunas, com minhas colegas de profissão e com a comunidade escolar. Oportunamente, retomo aqui a asserção da professora Tânia Rezende, da Universidade Federal de Goiás – UFG, quando diz que: “a decolonialidade é um enfrentamento das ideologias coloniais” (REZENDE, 2020, p. 20). Parto da perspectiva da decolonialidade como uma postura de enfrentamento e resistência e é nestes embates que busco ressignificar minhas práticas como professora e pesquisadora.

A seguir, farei uma breve contextualização sobre colonialidade não a fim de tematizar, mas de exemplificar de qual lugar surgem minhas reflexões pois é preciso ter em conta, pelo menos em certa medida, o que foi a colonização e o que é a colonialidade. Acredito ser necessário compreender como ela continua operando até os dias de hoje para, então, tratar de práticas e posturas decoloniais nos processos de ensino aprendizagem.

4.1 FALANDO SOBRE COLONIALIDADE

Antes de analisar as práticas de sala de aula que acompanhei na UNILA e relacioná-las com diferentes aportes teóricos, é importante delimitar o que é colonialidade e buscar compreender como tal fenômeno se faz presente nas mais diversas práticas sociais e nos imaginários e relações intersubjetivas até os dias atuais. De acordo com Maldonado Torres (2007), colonialidade é um fenômeno que surge a partir da invasão e dominação das Américas e compreende um conjunto de

práticas de controle e subordinação que buscam justificar a colonização. Seus eixos principais compreendem a suposta diferença entre invasores e conquistados e o controle e divisão do trabalho, ambos baseados na ideia de raça. A colonialidade, segundo Maldonado-Torres (2007, p. 131), “se refere à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si, através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça”.

Através dos pilares da colonialidade, raça e divisão do trabalho, com o decorrer do tempo se passou a classificar socialmente cada grupo de pessoas de forma hierárquica e em uma escala social. Acabaram surgindo novas identidades a partir do processo de invasão das Américas e as características e peculiaridades de cada sujeito que já habitava os territórios invadidos (povos originários) foram apagadas e reordenadas conforme a lógica racial. Os diversos povos dominados foram rearranjados em raças de três grupos principais, a saber: brancos, índios e negros.

Além disso, neste projeto de conquista da América, surgiram discussões a respeito da humanidade dos colonizados como, por exemplo, o questionamento se os indígenas tinham alma ou não (MALDONADO-TORRES, 2007). É no momento de tal discussão que Quijano (1992) posiciona o surgimento do que ele nomeia como colonialidade do poder, fenômeno que está relacionado com as configurações modernas de exploração e controle.

As relações que os invasores mantinham com os colonizados (indígenas e população negra escravizada) não eram horizontais, havia a falsa ideia de que algumas identidades eram naturalmente superiores a outras e tal distinção se legitimava através dos graus de humanidade conferidos aos indivíduos. A humanidade dos colonizados era frequentemente questionada e majoritariamente indígenas e negros eram os sujeitos centrais desta desumanização racial. As distinções foram estabelecidas baseadas na ideia de raça e chamadas por Mignolo de diferença colonial. Já Maldonado Torres (2007) acabou chamando a ação genocida, que foi cometida contra os sujeitos coloniais racializados, de atitude imperial. Tais indivíduos, na lógica da colonialidade, foram considerados desnecessários e a atitude imperial acabou promovendo inúmeras e diferentes formas de desumanização pautadas na noção de raça como, por exemplo, a escravização de pessoas negras naturais do continente africano.

No padrão da colonialidade, é constante o questionamento sobre a humanidade das pessoas e sobre quais tem direito à existência digna e merecem respeito a suas identidades. Na atualidade, os efeitos da colonialidade se fazem presentes em questões relacionadas aos graus de humanidade conferidos a diferentes grupos de pessoas. O líder indígena brasileiro, Ailton Krenak, faz algumas reflexões sobre quem são os indivíduos que atualmente são considerados a sub-humanidade do planeta:

Ao longo da história, os humanos, aliás, esse clube exclusivo da humanidade, foram devastando tudo ao seu redor. É como se tivessem elegido uma casta, a humanidade, e todos que estão fora dela são a sub-humanidade. Não só os caiçaras, quilombolas e povos indígenas, mas toda a vida que deliberadamente largamos à margem do caminho. (...) Há um horizonte, estamos indo para lá, e vamos largando no percurso tudo o que não interessa, o que sobra, a sub-humanidade alguns de nós fazemos parte dela. (KRENAK, 2020, p. 8).

Ainda,

(...) são aqueles que ficaram meio esquecidos pelas bordas do planeta, nas margens dos rios, nas beiras dos oceanos, na África, na Ásia ou na América Latina. Esta é a sub-humanidade: caiçaras, índios, quilombolas, aborígenes. Existe, então, uma humanidade que integra um grupo seletivo que não aceita novos sócios. E uma camada mais rústica e orgânica, uma sub-humanidade, que fica agarrada na Terra. (KRENAK, 2020, p. 40).

A colonialidade tem relação com os processos de invasão, com a guerra e com o genocídio. Faço aqui um paralelo do pensamento do indígena Ailton Krenak com as afirmações de Maldonado Torres sobre o que chama de paradigma da guerra. Torres compara as atitudes de extrema violência, subjugação e comportamentos tomados pelos invasores com as populações que já habitavam as Américas, com a ética da guerra. Ou seja, as atitudes dos europeus se igualavam mais a períodos de guerra do que em situações normais de convivência com outros europeus cristãos. Em nome do processo civilizatório, violências, estupros e mortes foram naturalizados. Logo, a relação entre os sujeitos não era horizontal e algumas identidades possuíam mais prestígio do que outras, constituindo assim, a colonialidade do poder. Ela delimita como as coisas são a partir de uma lógica de naturalização que sugere que tudo é natural e já está produzido, como relações, hierarquias sociais, atos de violência, entre outras esferas da vida cotidiana.

A colonialidade ainda se desdobra em outras formas de controle e exploração como a colonialidade do ser, a colonialidade da linguagem e a colonialidade do saber. Estes também são padrões de poder que surgem como consequência do colonialismo moderno. É Mignolo quem formula o conceito de colonialidade do ser que faz referência às experiências que os indivíduos têm através da colonização e seus efeitos na linguagem. Esmiuçando as características do ser, a teórica Gabriela Veronelli (2015) desenvolve o tema da colonialidade da linguagem. Ela afirma que há o apagamento do diálogo e o desprezo por línguas e formas de conhecimento de grupos que foram colonizados e racializados. A linguagem é tida como campo de batalha no qual o poder é exercido e há disputas constantes entre os sujeitos.

Por fim, comento sobre algumas características referentes à colonialidade do saber que possui profunda relação com as instituições formais de ensino. Busco relacionar as influências deste domínio colonial com o trabalho das universidades, mais especificamente da UNILA. A reprodução de epistemologias coloniais e as formas de produção de conhecimento eurocentradas como as únicas válidas é uma das premissas do colonialismo epistêmico. Os conhecimentos dos povos colonizados e nações invadidas são subalternizados ou até totalmente apagados à medida que a racionalidade eurocêntrica se espalha ao redor do mundo.

O que me parece importante para compreender como a colonialidade opera em várias esferas de nossas vidas cotidianas é entender que ela constitui, inevitavelmente, os discursos modernos e propaga formas de desumanização apoiadas no capitalismo e na noção de raça.

4.2 FALANDO SOBRE DECOLONIALIDADE

As análises e teorizações que farei a seguir derivam da práxis pedagógica que acompanhei em algumas aulas da UNILA. Algumas das práticas que analisarei serão teorizadas a partir de movimentos e lutas que envolvem os contextos social, político e cultural em que estamos imersos e fazemos parte, sejam acontecimentos históricos ou o próprio momento presente. Procuro me basear na fala da pedagoga Catherine Walsh sobre as “luchas de descolonización, luchas que aún requieren el aprendizaje,

desaprendizaje y reaprendizaje, la acción, creación e intervención²⁸.” (WALSH, 2013, p. 24). As atividades que escolhi analisar são algumas práticas pedagógicas que contestam a colonialidade e que emergem nas fissuras do fazer pedagógico e rompem, de certo modo, com padrões de conhecimento e poder.

Importante lembrar da impossibilidade de apagamento total da colonialidade nas atividades já que ela coexiste a fazeres decoloniais. As análises que proponho aqui são distintas reflexões e movimentações de teorias e não uma verdade absoluta, pronta e acabada. Oportunamente, retorno à fala de Walsh que trata da construção de caminhos para ser, pensar, enfim, existir em um cenário decolonial:

no existe un estado nulo de la colonialidad, sino posturas, posicionamientos, horizontes y proyectos de resistir, transgredir, intervenir, in-sugir, crear e incidir. Lo decolonial denota, entonces, un camino de lucha continuo en el cual se puede identificar, visibilizar y alentar “lugares” de exterioridad y construcciones alter-(n)ativas²⁹. (WALSH, 2013, p. 25).

Os agentes e instituições coloniais tentaram/tentam moldar e impor uma racionalidade baseada em dicotomias: bem/mal, homem/natureza, civilização/barbárie e a classificação das pessoas em raças denotando um padrão de poder. Entretanto, mesmo depois de tantos anos de invasão, a colonialidade não pode se estabelecer 100% de forma homogênea. Walsh (2013) afirma que existe uma memória e saber coletivo que fazem parte da existência dos povos colonizados e que acabam funcionando como um modo de (re)existência e continuidade do desafio decolonial. Ela afirma que há instantes de avanço e recuo no que se refere aos enfrentamentos à colonialidade, principalmente quando levamos em conta os movimentos sociais, os povos indígenas e afrodescendentes. Os embates e lutas de descolonização, o que a autora relaciona com as “práticas pedagógicas de acción/práticas pedagógicas de ação”, provocam movimentos de ruptura na estrutura de poder e são formas de sobrevivência à colonialidade. Como exemplo, ela cita a organização dos povos originários, os processos de resistência escrava: a

²⁸ Lutas de descolonização, lutas que ainda exigem aprender, desaprender e reaprender, ação, criação e intervenção.

²⁹ Não existe um estado nulo de colonialidade, mas posturas, posicionamentos, horizontes e projetos para resistir, transgredir, intervir, in-surgir, criar e incidir. O decolonial significa, então, um caminho de luta contínuo no qual se pode identificar, visibilizar e fomentar “lugares” de exterioridade e construções alter – (n)ativas.

Cimarronagem³⁰, entre outras práticas. Enfim, os enfrentamentos são movimentos de insurgência que acabam atuando como pedagogias decoloniais de resistência.

Busco me fundamentar nos construtos de Walsh (2013) e nas analogias que a autora faz sobre as relações entre o pedagógico e o decolonial para realizar as análises desta tese. Walsh discorre sobre as lutas de transformação social e suas relações e entrelaçamentos com os fazeres pedagógicos. A pedagogia é vista além da instrumentalização e não está relacionada somente aos espaços de ensino aprendizagem e sim com as condutas cotidianas, com ação e prática. Para a autora, a pedagogia atua como metodologia das lutas sociais e estas, por sua vez, despertam deslocamentos de teorias e pensamentos derivando em processos decoloniais. São movimentações fluidas e não lineares, o que Walsh chama de: “construcción de caminos – de estar, ser, pensar, mirar, escuchar, sentir y vivir con sentido o horizonte de(s)colonial”³¹ (WALSH, 2013, p. 24).

As lutas de descolonização existem e fazem parte da história das nações que buscam romper com padrões das estruturas de poder. Walsh toma como ponto de partida para explanar os entrelaçamentos existentes entre o pedagógico e o decolonial, a invasão³² da América. É naquele momento que ficam mais evidentes as estratégias e metodologias utilizadas pelos povos colonizados na resistência à colonialidade e a dominação dos invasores. A autora cita exemplos de legados históricos como o livro escrito pelo indígena andino Felipe Guamán Poma de Ayala: “Nova crônica e bom governo”, no qual ele retrata a realidade andina e descreve e propõe um projeto político de governo endereçado ao rei espanhol Felipe III que conjugasse todas as comunidades existentes naquele momento (indígenas, negros, castelhanos, mouros e judeus) em Tawantinsuyo, atual Peru. Outro exemplo é o manuscrito que descreve a cultura maia, produzido em meados do século XVI, chamado Popol Vuh. A obra apresenta cosmologia própria sobre a origem do mundo, dos homens e dos animais, subvertendo a narrativa colonial. Estas duas obras

³⁰ Processo de resistência escrava contra o sistema colonial e seus diferentes tipos de dominação por parte do sistema socioeconômico ocidental. Também chamado de “aquilombamento”.

³¹ construção de caminhos – de estar, ser, pensar, olhar, escutar, sentir e viver com um sentido ou horizonte de(s)colonial.

³² Não tenho a intenção de que pareça que acredito que anterior à invasão europeia da América não havia opressões entre os povos originários, como se fosse um espaço idílico que o Europeu usurpou. Tenho consciência de que também havia injustiças, violência e regimes de tirania presentes nas populações pré-coloniais de acordo com suas organizações e modos de vida.

proporcionam diferentes leituras a partir da diferença colonial e representam projetos de pensamento decolonial.

4.2.1 E A DECOLONIALIDADE HOJE?

O poder moderno carrega marcas coloniais seja nos modos de viver e pensar o mundo e também nas instituições, neste caso, falo especificamente da instituição universitária. A fala que reproduzo e analiso a seguir foi dita por uma aluna na aula da disciplina de “Oralidades Latino-Americanas”, após a apresentação oral de um dos capítulos do livro: “El discurso de la calle: los cómicos ambulantes y las tensiones de la modernidad en el Perú” (sem tradução para o português), de Víctor Vich, especificamente o capítulo que trata da oralização e democratização da escrita. É possível identificar que a discente tece relações entre os conhecimentos produzidos em lugares que são frequentemente marginalizados, as favelas, com os saberes produzidos na esfera acadêmica. Ela usa a palavra decolonialidade e reconhece que já vivencia na prática o cruzamento do pedagógico com o decolonial quando cita o pensador quilombola Nêgo Bispo³³ e a contra colonialidade. Além de sua participação em um projeto de uma revista e como isso impactou sua subjetividade:

Posso fazer um adendo, prof?

Pode, pode sim.

³³ Antônio Bispo dos Santos, também conhecido como Nêgo Bispo, é um pensador e líder quilombola de grande expressão no cenário das lutas sociais. É escritor e poeta de grande expressão e militante em movimentos de direitos pelo uso da terra. Afirma: “Falo tagarelado, escrevo mal ortografado, canto desafinado, danço descompassado, só sei pintar borrando, meus desenhos são enviesados. Esse é meu jeito. Não mandem fazer direito. Eu não sou colonizado.”

(...) eu, por exemplo, eu nunca imaginei que eu ia entrar na faculdade um dia, né. Então, eu entrei na faculdade com 24/25 anos e aí, tipo, quando eu entrei, aí eu vi a galera falando sobre coisas que eu vivia na prática, né. Que a gente que é da favela, a gente vivencia na prática. Então, é, por exemplo, quando eu entrei na UNILA, né, tipo, aí a galera tava falando sobre decolonialidade, descolonialidade eu fiquei assim, pô! Mas isso daí é algo que a gente já vivencia na prática! Aí, hoje em dia, talvez eu pense assim. Tá, então, talvez o que eu vivenciei a minha vida toda tem mais a ver com o que o Nego Bispo traz, né! Que é a contra-colonialidade, né. Então, tipo, o que é isso né. É isso que eu acho muito importante a gente pensar que, que a ciência bebe da vida, né, tipo, na maior parte das vezes, né! Não o contrário. As pessoas se esquecem disso, né. Às vezes, as pessoas colocam a teoria como se fosse o principal da vida, né. Quando, na verdade, é o contrário, né! A teoria que, que fica procurando elementos, né, pra existir a universidade, assim, né. Então, tipo, quando a gente entra em contato com os saberes indígenas, né. Agora eu tô num, acabei de, de participar de um projeto de uma revista. Que a nossa revista, tipo, tem pessoas indígenas e pessoas negras, quilombolas, de terreiro, mãe de Santo, Pai de Santo, Cacicás, né. Então, tipo assim, ouvindo elas fala e aí como que a gente produz nossos textos, né. Ah, elas mandavam o áudio e a gente escrevia o texto, né. E aí, você ficava assim ó: - meu, essa pessoa é um livro também, assim, né. Tipo, o livro não é só você pegar um caderno, um monte de página, não! Livro é o quê? Livro é saber, né! E aí, essas pessoas que, que tem uma trajetória, né, de resistência, elas carregam muitos saberes, muitos saberes, né. Eu queria fazer um pouco desse adendo, assim, que, que eu percebo que é muita falácia essa questão, por exemplo, das cotas, né. Quando, aí, vai diminuir a qualidade da universidade, né?! Aí, depois surgiram pesquisas que mostraram que nós que estamos cotistas, é, a gente demora um pouco, né, pra pegar o ritmo, né. Mas, depois que a gente pega, muitas das vezes a gente ultrapassa quem já está nesse formato há mais tempo que a gente, né. Enfim, é um pouco disso que eu queria comentar.³⁴

Há vários pontos que me chamaram a atenção e que podem ser considerados na fala da aluna que exemplificam o vínculo entre o pedagógico e o decolonial. Primeiro, ela relata que nunca pensou que cursaria uma carreira universitária e que o fez já com a idade de 24/25 anos. Historicamente as favelas, lugar de fala da aluna, são lugares marginalizados e os conhecimentos produzidos são invisibilizados e por inúmeras vezes estigmatizados como menores e inferiores, pois são produzidos por sujeitos racializados. Além dos conhecimentos serem apagados, as pessoas que vivem nestes lugares geralmente pertencem a grupos raciais e culturais marginalizados que foram excluídos do espaço do Ensino Superior. A colonialidade perpetua a ideia de que as pessoas que nascem e vivem nestas comunidades não são detentoras de direitos fundamentais.

Aproximo a fala da discente e a análise que proponho aqui das proposições de Walsh (2013) sobre as relações entre pedagogia e o pensamento de Frantz Fanon.

³⁴ A título de convenção optei que as falas das participantes da pesquisa, professoras e alunas, aparecerão destacadas com recuo de 4 cm quando possuírem mais de 3 linhas e em itálico quando apresentarem menos de 3 linhas.

Através do histórico de homem negro, médico e militante na guerra de independência da Argélia, Walsh descreve como as experiências de vida de Fanon marcaram a atuação política e a obra deste intelectual. Ele parte do problema colonial para propor mudança social e a reparação da humanidade através da descolonização. Para Fanon, o ponto de partida e o núcleo central do processo de descolonização³⁵ é a humanização das pessoas, sobretudo, dos sujeitos racializados e colonizados. Walsh assegura: “La descolonización, según Fanon, es una forma de (des)aprendizaje: desaprender todo impuesto y asumido por la colonización y deshumanización para reaprender a ser hombres y mujeres³⁶.” (WALSH, 2013, p. 43).

Os saberes e lógicas impostos às pessoas e grupos sociais marginalizados, por vezes, não conversam com a realidade e necessidades que elas apresentam. Quando Fanon fala em desaprender o que nos foi colocado e forçado, para reaprender (processo de humanização dos sujeitos), é considerar também os saberes produzidos pelas pessoas marginalizadas como válido, relevante e científico. Os conhecimentos que as periferias produzem possuem a mesma relevância de saberes produzidos em outros lugares, como os da academia e da universidade, por exemplo. No entanto, foram e ainda são apagados em nome de um projeto moderno colonial de cunho extremamente racista e classista.

Retomo o pensamento de Fanon quando afirmo que a sociedade colonialista instituiu uma suposta inferioridade associada à cor da pele “epidermização da inferioridade” (FANON, 2021). Um grupo detém o poder (o invasor branco europeu) e a somente ele lhe é conferido o status de humano e os demais grupos passam a fazer parte da sub-humanidade. Há uma relação estreita da colonialidade do poder com a desumanização dos sujeitos racializados. Resgatar a existência digna destes grupos foi o que Fanon tratou e o que observei na fala da aluna. Quando ela reconhece que já “vivia na prática” a decolonização, só não conhecia o termo, mas vivenciava práticas decoloniais a partir do lugar de sua vivência e seus hábitos cotidianos distingo uma prática pedagógica de humanização e resistência.

³⁵ Fanon utiliza um método pedagógico chamado sociogenia que consistia em analisar a experiência dos sujeitos racializados/colonizados. Este projeto de certa maneira de cunho experimental foi a base de escrita de Fanon em suas obras mais célebres como “Peles negras, máscaras brancas” e “Os condenados da terra”. A sociogenia é um exemplo de pedagogia decolonial que dá visibilidade, nomeia e compreende o problema imposto pela colonialidade.

³⁶ A descolonização, segundo Fanon, é uma forma de (des)aprendizagem: desaprender tudo o que foi imposto e assumido pela colonização e desumanização para reaprender a ser homens e mulheres.

O que lhe confere humanidade não é somente sua participação na universidade, senão, todas as práticas, saberes, histórias e experiências de vida compartilhadas, por exemplo, através de sua participação na elaboração de uma revista na qual teve contato com distintas pessoas. Pessoas estas que tiveram e tem seus saberes e subjetividades historicamente apagados pela colonialidade, como os povos originários, de religiões de matrizes africanas, entre outros que a aluna cita: *peessoas indígenas e pessoas negras, quilombolas, de terreiro, mãe de Santo, Pai de Santo, Cacicas*. Neste panorama, quando penso na academia e seus elementos, aulas, congressos, revistas científicas etc., percebo a decolonização através do questionamento: A quem é dado o direito de falar e em quais lugares sociais? O espaço de interlocução começa a ser ocupado por pessoas que historicamente não estavam nos ambientes universitários. Surgem fissuras e rupturas nestes lugares e as vozes e forças que vão surgindo acabam produzindo deslocamentos epistemológicos e de subjetividades. Ninguém permanece como antes, todos os agentes são tocados de alguma forma.

A fala da aluna promove um enfrentamento à colonialidade do saber, pois afirma que a produção de conhecimento que acontece nas favelas é igualmente válida a que ocorre na academia. E que esta mesma academia, tão teorizadora, vai até os lugares invisibilizados para buscar, eu diria para usurpar, conhecimentos: *Às vezes, as pessoas colocam a teoria como se fosse o principal da vida, né. Quando, na verdade, é o contrário, né! A teoria que fica procurando elementos, né, pra existir a universidade*. A existência das universidades foi possível, em certa medida, pois a ciência ocidental encaixotou e classificou os conhecimentos que povos originários, comunidades tradicionais, grupos subalternizados em geral, já conheciam e usavam há muito tempo. A ciência eurocêntrica delimitou o que é ou não o saber válido, no entanto, esta mesma ciência buscou e busca nos saberes tradicionais muitas de suas epistêmes, negando o legado intelectual e histórico de formas alternativas de conhecimento produzidas por sujeitos racializados em nome de uma ciência moderna, objetiva e sem marcas.

Retomo a fala da aluna quando esta reconhece, através de sua experiência de vida e acadêmica, que o contato com diferentes pessoas proporcionou momentos de reflexão sobre o que é a produção de saber e a relevância exacerbada dada a teoria: *É isso que eu acho muito importante a gente pensar que, que a ciência bebe da vida, né, tipo, na maior parte das vezes, né! Não o contrário*. Há abertura de um

outro caminho na construção do saber, que parte da prática, produz a teoria e retorna à prática, em um movimento sinuoso, como afirma Walsh: “movimientos no lineales sino serpentinos³⁷” (WALSH, 2013, p. 24). O reconhecimento de que a ciência se forma e constrói a partir de elementos de nossa existência e busca no fazer cotidiano várias respostas. A teorização parte da prática, diferente do que estamos acostumados a presenciar na educação formal. Saber não é somente o que a academia produz e legitima como válido³⁸.

Enfim, enxergo a partir do excerto da fala que selecionei a movimentação das epistemes e formas de conhecer que se deram e dão nos espaços de formação universitária. São novos encontros de uma camada da população a quem não era dado o direito de acesso ao Ensino Superior. A aluna corporifica e verbaliza, através de sua fala, vozes subalternizadas historicamente que são e atuam como vozes de resistência: *Essas pessoas que têm uma trajetória de resistência, elas carregam muitos saberes, muitos saberes, né*. Fica evidente que diferentes formas de conhecimento podem conviver no mesmo espaço universitário, afinal, formas alternativas de conhecimento também são saber. As vozes que passaram a frequentar a universidade promovem movimentos de teorização e reflexão e o entrelaçamento entre o pedagógico e o olhar decolonial. O fio condutor das práticas que enfrentam a colonialidade são as lutas para afirmar e reclamar humanidade. A teimosia em existir em lugares que perpetuam a lógica da ciência moderna é, afinal de contas, um ato de resistência!

4.3 CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE

Pude observar participando e assistindo a várias aulas de diferentes cursos de graduação da UNILA que surgiram em diversos momentos questões referentes aos processos de construção, afirmação e ressignificação de identidade. Ainda, mediante as propostas de atividades didáticas feitas pelas docentes observei diferentes

³⁷ Movimentos não lineares, mas serpentinos.

³⁸ Concomitante ao comentário da aluna, a professora que ministrava a aula do trecho que reproduzi anteriormente, comentou o fato de o REUNI – Programa do Governo Federal de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras, instituído em 2007, que tinha como objetivo ampliar o acesso e permanência na Educação Superior, ter permitido a ocupação de espaços universitários por vozes subalternizadas historicamente e que atuam como vozes de resistência. Esta pluralidade, segundo a docente, enriquece a universidade e revira as formas de reconhecer epistemologias e proporciona novos encontros.

discussões sobre o que é *ser*. A título de exemplo, o que é ser brasileira/estrangeira, branca, negra, periférica, unilera³⁹ entre outras categorizações. A seguir, busco relacionar aspectos referentes à colonialidade do poder, do ser e do saber com as análises que proponho.

4.3.1 SER CHICANA, SER SUDACA E O SISTEMA DE CASTAS ESPANHOL

*Cómo es que podemos contarnos a nosotros mismos, no. Y contar nuestra historia y contar nuestra identidad y asumirla o negarla*⁴⁰.

Na aula que analisarei a seguir, a docente responsável pela disciplina de Língua Espanhola apresentou às estudantes a escritora e ativista norte-americana Gloria Evangelina Anzaldúa (que se autodenominava chicana), por meio da leitura e interpretação do poema intitulado “Vivir en la frontera/Viver na fronteira”. Nele, Anzaldúa reivindica a fronteira como um lugar de miscelânea entre raças, línguas e culturas. A professora explicou a etimologia da palavra *chicana* utilizando como exemplo o verbete de dicionário da Real Academia Española – RAE que podemos observar a seguir:

chicano, na. (Acort. de mexicano).

adj. Se dice del ciudadano de los Estados Unidos de América perteneciente a la minoría de origen mexicano allí existente. U.t.c.s.

adj. Perteneciente o relativo a dicha minoría.

Apesar de a Real Academia Espanhola ser um dispositivo normatizador da língua, a docente não se apega somente à definição estandar do adjetivo *chicano/a*, mas também aprofunda a discussão explicando que o termo por muito tempo carregou um sentido depreciativo e acabou funcionando como uma espécie de insulto a um grupo específico de pessoas, aos cidadãos norte-americanos de origem mexicana: *Lo*

³⁹ Forma corriqueira como as estudantes universitárias da UNILA se autointitulam.

⁴⁰ Optei em deixar as falas das participantes da pesquisa, professoras e alunas, no idioma original, pois acredito que melhor retratam o que estava acontecendo em momentos específicos das aulas. Levei em conta, também, os processos de translíngua que permitem o deslocamento entre distintas línguas e estruturas linguísticas nos processos de comunicação já que, muitas vezes, havia a mistura de diferentes línguas (principalmente português e espanhol) entre as interlocutoras durante as aulas.

que pasa es que chicano era una palabra despectiva usada como un insulto, ¡no! Ah, ese es un chicano, una chicana. Conforme Anzaldúa em *Borderlands/La frontera: La nueva mestiza*, obra com tons autobiográficos: “Ese libro, por lo tanto, habla de mi existencia” (ANZALDÚA, 2012, p. 36) e que reflète sua experiência chicana focando em aspectos como raça, gênero, identidade e colonialismo. Segundo Anzaldúa: “No mundo gringo, o chicano sofre de uma humildade e de uma autonegação excessivas, vergonha de si mesmo e autodepreciação” (ANZALDÚA, 2012, p. 141).

A docente expõe que a palavra *chicano/a*, por vezes, é utilizada para insultar e desqualificar o caráter de uma pessoa a partir de sua origem étnica, mas que alguns grupos minoritários passaram a se apropriar do termo para reivindicá-lo em um processo de luta identitária, fato este que acabou transformando o valor negativo da palavra que passou a ser utilizada com sentido positivo: *¿Qué hicieron los grupos? Se apropiaron de estas formas, no, y reivindican una identidad. Ah, sí soy sudaca, soy sudaca, entonces sudaca, sudaca, está bien, ¡así soy!*

Ainda tratando sobre os significados atribuídos às palavras, a professora continua explicando como determinados vocábulos nomeiam grupos de forma depreciativa. Para exemplificar, mostra a foto de um bar existente na cidade na qual a universidade está localizada, Foz do Iguaçu, chamado “Sudacas”. Ela tece relações entre o termo que dá nome ao estabelecimento e o adjetivo *chicano/a*, além de comentar que o bar reúne estudantes latino-americanas que frequentam a instituição de ensino. As alunas da aula em questão mencionam que já conhecem o bar e que o frequentam eventualmente. Para explicar o significado da palavra *sudaca*, a docente recorre mais uma vez à definição presente no dicionário da Real Academia Española – RAE, que descreve o vocábulo como sendo um adjetivo pejorativo utilizado para se referir às pessoas naturais da América do Sul. Ela apresenta, ainda, a definição de um dicionário de gírias e tece paralelos entre o conceito dicionarizado e seu uso ressignificado pelas minorias identitárias.

Hasta hoy estamos la persona es chicana, la persona es, en fin, tantas otras formas de referirse a sí mismo y de referirse a su identidad. A la identidad de uno. La palabra que viene ahí, también, hay varias palabras ahí, en el caso español también y portugués, que las estamos resignificando, no. Y otras las estamos rechazando. Tipo chicana es una palabra que, por Gloria Anzaldúa, es resignificada. Entonces tiene un sentido despectivo, peyorativo, pero, yo me afirmo como chicana para reivindicar mi identidad que no es estadounidense. No es totalmente anglo porque tiene otros elementos, no. Mexicanos o de otros países latinos, en fin. En el caso de ella es mexicana.

O direcionamento que a docente dá à aula, a escolha da temática e seu desenvolvimento (note-se que o objetivo da aula, conforme o plano de ensino⁴¹, era trabalhar o gênero textual biografia e mostrar exemplos para que os alunos pudessem escrever suas próprias autobiografias), proporciona aos alunos distintos questionamentos sobre as definições de determinadas palavras. Além disso, mostra como os significados são atribuídos nos usos da língua e que fatores como busca identitária possibilitam a grupos minoritários reivindicarem e ressignificarem a carga semântica dos vocábulos e a utilizar com valor positivo, como no caso dos adjetivos *chicano/a* e *sudacas*.

Paralelo às explicações dos usos dos termos *chicano/a* e *sudacas*, a docente fez relações com a realidade colonial e o sistema de castas implantado na América a partir de sua invasão. Durante as explanações, algumas alunas colaram no bate papo reportagens que tratam de estupros de mulheres negras e indígenas, por brancos europeus, no processo de conquista. A professora mostrou algumas imagens que representam o sistema de castas e as classificações que foram utilizadas para justificar a dominação e a escravidão no processo de invasão colonial. Ela explicou que a base do sistema de castas é o racismo e que, por detrás deste sistema opressor, havia a noção de limpeza de sangue. Tal conceito foi uma estratégia de controle social e importante elemento de distinção na Espanha e em Portugal, países que colonizaram a América Latina. De acordo com Lélia González (2020, p. 119), intelectual e professora negra brasileira:

Sabemos que as sociedades ibéricas se estruturaram a partir de um modelo rigidamente hierárquico, onde tudo e todos tinham seu lugar determinado (até mesmo o tipo de tratamento nominal obedecia às regras impostas pela legislação hierárquica). (...) As sociedades que vieram a constituir a chamada América Latina foram as herdeiras históricas das ideologias de classificação social (racial e sexual) e das técnicas jurídico-administrativas das metrópoles ibéricas.

Sobre a temática das castas, a professora explicou que a sociedade colonial, além de racista, também era patriarcal e citou como exemplo que uma criança nascida de um pai indígena e uma mãe espanhola tinha menos valor que uma criança que tivesse como progenitores um pai espanhol e uma mãe indígena, já que o machismo também fazia parte da estrutura do sistema de castas que era, fundamentalmente,

⁴¹ Na seção Apêndice, adicionei um plano de ensino referente a uma das disciplinas que assisti, a fim de elucidar como as aulas foram estruturadas no período da pandemia de Covid-19.

patriarcal. Ela comentou que, atualmente, não há classificação da população em castas na América Latina, mas que as ideologias de classificação social permanecem vivas nos modos de viver e nas línguas, remetendo aos usos dos termos *chicano/a* e *sudacas*. A docente explicou que as heranças coloniais fazem parte do tempo presente e afirmou que, como sociedade, acabamos sofrendo os efeitos da colonialidade do ser e do poder. Ela citou como exemplo o racismo que aparece nos diferentes discursos e nas opressões sociais.

A temática da colonialidade do poder e a relação desta com as técnicas de limpeza de sangue que foram empregadas durante o período de colonização espanhola, é discutida pelo filósofo colombiano Santiago Castro Gómez (2014). Os estatutos de limpeza de sangue, se tratando da realidade espanhola, procuravam delimitar uma fronteira entre os velhos cristãos e os árabes e judeus convertidos. Aos convertidos, não era dado o direito de acesso a postos de comando e demais burocracias e instituições do Estado. Para que a pessoa pudesse acessar estes espaços, ela deveria provar que descendia de uma família de sangue puro, ou seja, que pertencia a uma família cristã e sem ascendência mulçumana ou judia.

A partir da conquista da América, o conceito de limpeza de sangue é ressignificado pelas elites que passaram a ocupar as colônias espanholas. Tal concepção funcionava como uma estratégia de segregação populacional e foi utilizada para aumentar o poder das famílias crioulas no espaço social através de alianças matrimoniais e privilégios que eram herdados e passados de geração para geração. De acordo com Castro Gómez (2014), os estatutos de limpeza de sangue na América funcionaram de modo distinto da Espanha:

Aquí no se trataba ya de trazar una frontera religiosa entre los cristianos viejos y los moros o judíos, sino una frontera étnica entre los criollos y los indios, negros y mestizos, a los que se denominaba despectivamente las “castas de la tierra”. El punto clave es el hecho de que los miembros de los clanes familiares empiezan a escenificarse ya como “cristianos viejos” – como ocurría en España – sino como “blancos”⁴². (CASTRO GÓMEZ, 2014, p. 7-8).

⁴² Aqui não se tratava mais de traçar uma fronteira religiosa entre os velhos cristãos, os mouros e os judeus, mas sim uma fronteira étnica entre os crioulos, os índios, os negros e os mestiços, que eram desdenhosamente chamados de “castas da terra”. O ponto chave é o fato de que os membros dos clãs familiares começam a se retratar não mais como “velhos cristãos” – como acontecia na Espanha – mas como “brancos”.

A afirmação de Castro Gómez exemplifica o funcionamento das técnicas de limpeza de sangue e as estratégias e os padrões que surgem a partir da colonialidade do poder. Segundo o filósofo, “la colonialidad del poder debe ser vista como una tecnología de racialización de los cuerpos.” (CASTRO GÓMEZ, 2014, p. 18). O termo raça dentro deste ideal de pureza significava um defeito genealógico, ou seja, de ascendência e não propriamente as diferenças fenotípicas como cor de pele. Era considerado branco quem conseguia provar que ascendia de modo direto dos invasores espanhóis que primeiro ocuparam a América ou que tinham, no mínimo, uma relação de parentesco com alguma família nobre espanhola. Não era a brancura da pele que importava, senão a ligação com algum antepassado europeu.

Durante a aula, a professora explicou como funcionava a limpeza de sangue na Espanha e salientou que há diferenças entre as técnicas utilizadas na península e como os estatutos foram adaptados à realidade colonial na América, como vemos a seguir:

Hay la expulsión de los, de los musulmanes de la península y España vivió en esa época la limpieza de sangre que era la cuestión de que todos los descendientes de musulmanes y judíos tenían que pasar por el proceso de esconder la religión. La religión está relacionada a la cultura directamente también, entonces ellos tenían que pasar por un proceso de cristianización convertirse en cristianos para continuar viviendo ahí. Por eso, hasta hoy hay un refrán que dice: ¡hable en buen cristiano! ¡hable en buen cristiano! Porque la religión cristiana. Como han expulsado y hubo sí persecución política a estos grupos, algunos han ido se han ido y otros quedaron, pero los que quedaron no podrían profesar su fe. No podrían hacer sus rituales en público o expresarse libremente, lo hacían a escondidas. Esa limpieza de sangre, esa idea de la limpieza de sangre en Europa, en España, no, llega también, esa mentalidad llega a América, no. Pero en América, vean, ya es otro contexto totalmente diferente, contacto con otras culturas. Entonces los españoles traen la, el sistema de castas, ellos han creado un sistema de castas. Tipo acá [docente mostra a imagem que representa o sistema].

Os descendentes diretos de espanhóis que viviam na América Hispânica, conhecidos como crioulos⁴³, representavam-se na sociedade como pessoas brancas e marcavam de forma imaginária uma linha divisória que os separava das pessoas “não brancas”, diferentes daquelas que pertenciam às castas da terra. Tal sistema deixava claro a posição específica que cada pessoa ocupava na escala social, ou seja, mostrava ‘quem era quem’ e o quanto o sangue de uma pessoa era puro ou não.

⁴³ Utilizo aqui a noção de Castro Gómez para crioulos como grupo de pessoas pertencentes a um grupo social que reivindicava para si as técnicas de limpeza e sangue por ter ascendência direta com os primeiros invasores europeus.

Segundo Gómez (2014), uma das características da colonialidade do poder é a dicotomia sangue limpo/sangue impuro. Raça, neste contexto, tem a ver com linhagem e parentesco:

Pertenecer a una 'raza' significaba tener una 'mácula' en el árbol genealógico familiar, llevar la 'mancha de la tierra' por ser un individuo fruto del emparentamiento con negros, indios, mestizos, musulmanes, árabes, etc. En este sentido la palabra raza es equivalente a la de casta⁴⁴. (CASTRO GÓMEZ, 2014, p. 17).

Os quadros de castas que foram implantados em algumas regiões da América, principalmente da Nova Granada⁴⁵ dos séculos XVI – XVIII, e mais especificamente da Colômbia conforme afirma Gómez (2014), funcionavam como instrumentos de classificação das raças e de segregação populacional. Os quadros funcionavam como medidores de brancura e como técnica de poder, pois somente acessavam altos postos na administração pública, cargos eclesiásticos e reconhecimento social a parcela da população que tinha parentesco com os invasores espanhóis, ou seja, que tinham linhagem pura: “La colonialidad del poder racializa la filiación”. (CASTRO GÓMEZ, 2014, p. 18).

A professora explicou também quais pessoas eram consideradas brancas no contexto de colonização, além de esclarecer a ressemantização do ideal da limpeza de sangue que, na América, ganhou novos sentidos. Ela tratou da relação de todas estas práticas coloniais com ideologias racistas:

el proyecto colonial tenía como ideología, por detrás, el racismo, no. Entonces blancos ¿quiénes eran estos blancos? Vamos a pensar. O sea, quién es este blanco que tiene que ser cristiano, no. Tiene que ser cristiano, pero ese cristiano, el cristiano converso era el musulmán y el judío que tuvo que convertirse.

O racismo é uma das bases do pensamento do sistema colonial e perdura até os dias de hoje. Vemos suas nuances e transformações que derivam do sistema de castas implantado na época da invasão. As noções de raça e racismo estão intimamente ligadas à constituição histórica da América. Quando os invasores chegaram ao continente, eles trouxeram consigo valores ocidentais brancos como os

⁴⁴ Pertencer a uma 'raça' significava ter uma 'mancha' na árvore genealógica da família, carregar a 'mancha da terra' por ser um indivíduo resultante da relação com negros, índios, mestiços, mulçumanos, árabes, etc. Nesse sentido, a palavra raça é equivalente à casta.

⁴⁵ Região que corresponde atualmente a regiões do Panamá, Colômbia, Equador e Venezuela.

únicos verdadeiros. As pessoas foram colocadas em diferentes categorias e foi estabelecida uma fronteira imaginária entre aquelas que foram consideradas dignas de humanidade daquelas que foram vistas como sujeitos raciais inferiores. Os sujeitos coloniais e racializados foram então considerados dispensáveis.

Conforme a docente vai explicando o funcionamento do sistema de castas, ela vai tecendo relações entre esta ferramenta colonial com o racismo: (...) *y este sistema de castas, sí, es racista. De ahí viene nuestro racismo estructural*. Retomando Almeida (2019), o racismo é sempre estrutural, pois inclui os arranjos político e econômico da sociedade de maneira inevitável. O sistema de castas é mais uma das raízes da constituição histórica do racismo. De acordo com Almeida: “do ponto de vista teórico é que o racismo, como processo histórico e político, cria as condições sociais para que, direta ou indiretamente, grupos racialmente identificados sejam discriminados de forma sistemática.” (ALMEIDA, 2019, p. 34).

É interessante notar também como a professora tece paralelos entre as técnicas de limpeza de sangue espanholas com a prática de branqueamento praticada no Brasil: *acá no decimos limpieza, pero... ellos dijeron, llamaron limpieza de sangre. Acá decimos mejorar la raza o blanqueamiento, no. O sea, cuanto más próximo al blanco*. São técnicas, embora distintas, que operam com o mesmo objetivo: categorizar e classificar as pessoas em um sistema de raças. Segundo Lélia González, as hierarquias advindas de ideologias de classificação social mantêm os brancos como grupo dominante mediante o trabalho de aparelhos ideológicos e meios de comunicação em geral que refletem os princípios do Ocidente branco como superiores e universais. Estabelece-se, assim, o mito da superioridade branca. Há o desejo por embranquecer e limpar o sangue a todo custo.

Tanto os estatutos de limpeza de sangue quanto os mecanismos de branqueamento são ideologias de classificação e controle social que acabaram funcionando como importante elemento de distinção na América Latina. É interessante notar como as diferentes técnicas foram utilizadas no continente sul-americano, tanto em países de colonização espanhola, como no Brasil que sofreu colonização portuguesa. O *modus operandi* é o mesmo, segundo González:

Embora pertençamos a diferentes sociedades do continente, sabemos que o sistema de dominação é o mesmo em todas elas, ou seja: o racismo, (...), cuja presença é uma constante em todos os níveis de pensamento, assim como parte e parcela das mais diferentes instituições dessas sociedades. (GONZÁLEZ, 2020, p. 123).

O racismo é uma prática que constitui a colonialidade que perdura até os dias de hoje. Segundo a própria docente: *“el sistema de castas justificó la dominación, la esclavitud, una serie de cuestiones sociales que hasta hoy en día reivindicamos de alguna manera.”* Quando a professora exemplifica que nosso presente é marcado por heranças coloniais, mas, como sujeitos podemos contestar estas classificações étnico-raciais da população buscando modelos mais igualitários de sociedade, enxergo uma prática decolonial, pois ela questiona as condições desumanizantes de racialização. Faço um paralelo com o que Fanon tratava, da restauração da humanidade dos sujeitos racializados.

Quando retomo as questões referentes à colonialidade do poder e do ser me baseio nas afirmações de Castro- Gómez (2014), o qual relata que as estratégias e os padrões que surgem a partir da colonialidade têm referência com os estatutos de limpeza espanhóis. A colonialidade do poder opera através de práticas baseadas no código binário branco/não branco e em técnicas de segregação populacional como o racismo. Por isso, questionar o racismo e as heranças coloniais que constituem nosso presente é enfrentar a colonialidade.

Para finalizar, a professora traz para a aula questões e aspectos relacionados a lutas coletivas como busca e reconhecimento identitário, autodefinição e racismo para tratar da temática de aspectos físicos e psicológicos e produção textual de autobiografia. Ela não se limita a apresentar uma lista com adjetivos que geralmente usamos para descrever e caracterizar (soy alto, bajo, tengo pelo oscuro) etc., mas vai além, e busca nuances que têm relação com nossas ligações com o mundo, com quem somos e com as maneiras como existimos nele. Ela cria possibilidades de questionamento sobre as definições de determinadas palavras e a possibilidade de dar-lhes novos significados.

Analisar, questionar e confrontar vocábulos e nomes que inicialmente foram utilizados como insultos, mas que, posteriormente foram ressemantizadas com significados distintos e que configuram identidades contestadoras é uma prática decolonial. São caminhos para o pensar diferente que vão acontecendo aos poucos e pelas *grietas*, como afirma a professora da disciplina: *esta es nuestra herencia colonial, que estamos poquito a poquito desaciéndonos, no. De estas trabas.* Quando a docente escolhe tratar das definições de determinadas palavras e dar-lhes novos significados a aula funciona como uma forma de resgate e afirmação da humanidade

de todo um grupo étnico que foi e, por vezes, ainda é considerado inferior. Logo, reconfigurar conceitos pode ser visto como uma prática pedagógica decolonial.

FIGURA 2 - QUADRO DE CASTAS⁴⁶: IMAGEM PROJETADA NA AULA ONLINE.

FONTE: adaptado de <https://historiando.org/sistema-de-castas/>

⁴⁶ No sistema de castas as pessoas eram representadas e descritas conforme a cor da pele, olhos, tipo de cabelo, estatura, entre outros atributos físicos. De acordo com Castro Gómez: “Cada uno de estos nombres, algunos de ellos muy pintorescos, designaba los rasgos físicos distintivos y hereditarios de una persona como resultado de su mezcla racial”. (CASTRO GÓMEZ, 2014, p. 14).

4.4 FALANDO SOBRE TEMPO, ESPAÇO E NOMEAÇÃO DE TERRITÓRIO

Antes de iniciar esta seção, acredito ser interessante fazer um paralelo entre os dados gerados e minha própria realidade. No dia anterior à geração de alguns dados que serão analisados a seguir, havia feito uma consulta com uma médica infectologista. Fui diagnosticada com algumas sequelas decorrentes à infecção de Covid - 19, como perda de cabelo e lapsos de memória. Memória era algo que eu tentava recuperar e ressignificar de certo modo naquele momento. Memória e Tempo eram conceitos discutidos na disciplina em que eu era pesquisadora.

4.4.1 TEMPO

As atividades e práticas docentes que serão descritas e analisadas a seguir foram observadas nas aulas da disciplina intitulada: Invenção da América, do curso de Letras - Artes e Mediação Cultural da UNILA. Observando o plano de ensino da disciplina, é possível ver que o conteúdo programático gira em torno de diferentes textos e narrativas sobre os processos de conquista e colonização da América Latina. Selecionei momentos de distintas aulas em que a docente e as alunas discutiram questões relacionadas a concepções existentes sobre o tempo e o espaço. Para começar, em uma das aulas que selecionei para análise, uma das discentes deveria apresentar às demais colegas um dos textos da bibliografia básica da disciplina chamado: “O que é o contemporâneo?” (2009), do filósofo italiano Giorgio Agamben.

A aluna começou explicando que, para Agamben, o tempo apresenta um sentido rítmico e não uma noção cronológica. A discente mostrou que o autor teceu relações entre a ideia de contemporaneidade com a luz e a escuridão e afirmou que a pessoa que vê, observa e reflete sobre o próprio tempo percebe, além das luzes, a escuridão que faz parte do tempo presente, do agora. A partir da leitura e apresentação do texto de Agamben, a aluna criou relações entre a ideia das luzes e das sombras com a capa do disco “The dark side of de moon – O lado escuro da lua” da banda Pink Floyd. A discente afirmou que o lado escuro da lua, no tempo presente, pode ser as relações de poder e de domínio existentes na sociedade. Além disso, ela expôs que, por mais luminosos e racionais que possam parecer os tempos, as relações hierárquicas e de controle continuam permeando a contemporaneidade. A

aluna colocou, ainda, que da irracionalidade que eventualmente habita dentro de nós, emana a escuridão de nossos tempos e salientou que, em todo o lugar onde existe a luz, há também a sombra. Ela finalizou os comentários sobre luz e sombra afirmando que nós costumamos olhar, geralmente, somente para o lado que nos ilumina.

Outro ponto tocado pela discente na apresentação do texto de Agamben é o fato do filósofo trabalhar com os conceitos de tempo e contemporaneidade como elementos plásticos e que não devem ser representados como uma linha reta. A professora da disciplina, a partir da apresentação do texto, fez algumas perguntas às discentes para que elas refletissem sobre os conceitos propostos pelo autor italiano e as relações entre as concepções de tempo e de contemporaneidade. Quando a docente retomou a palavra, logo após a apresentação oral da aluna, ela iniciou afirmando que nós costumamos pensar no tempo como algo cronológico e comentou que, se estivessem em sala de aula de forma presencial, ela certamente desenharia na lousa uma linha do tempo que a maioria das pessoas, em algum momento da escola e dos estudos, viu:

Vamos pensar o tempo? Aí a gente faz aquela linha, aquela seta, né, e aí vai colocando na seta 1492, 1532, 1700 e não sei o que, né. Então a gente marca o tempo como uma linha reta. Essa é a primeira visão do tempo quando pensamos tempo, uma linha reta cronológica.

A docente esclarece que o desafio levantado por Agamben é justamente pensar o tempo com outra imagem que não seja a linha reta. Ela explicou que, a partir da leitura e interpretação do texto, é possível identificar que o objetivo do filósofo é propor um pensamento distinto sobre a concepção de tempo. Ela ainda pergunta às alunas como foi a leitura do texto, se fácil ou difícil e se elas conseguiram ou não sair da linha reta e se conseguiram perceber que era este o desafio colocado pelo autor italiano.

A partir dos questionamentos da professora, surgiram algumas respostas curiosas sobre imagens distintas da representação do tempo. Primeiro, uma das alunas comparou o tempo com a água, salientando o fato desta ser fluida, não estática e de não sabermos quão profunda pode ser. Já outra discente escreveu no chat que o tempo pode ser representado como um espiral, pois é cíclico e se acomoda conforme o espaço. Outra aluna recorreu à ideia de que tempo está relacionado com espaço, pois, segundo ela, ele muda conforme o lugar onde estamos. A partir destes

apontamentos, a professora comentou ser interessante pensar a interconexão entre tempo e espaço, pois, quando os invasores chegaram à América, foi preciso redesenhar o tempo e o espaço conforme a lógica ocidental: *“como o tempo e o espaço eles estão conectados, pra gente redesenhar o espaço a gente precisa redesenhar o tempo⁴⁷”*.

É no ponto da discussão sobre diferentes concepções de tempo que situo as análises que proponho aqui. Recorro aos textos de alguns pensadores indígenas como Daniel Munduruku, escritor e educador brasileiro da etnia indígena⁴⁸ Munduruku, e, também, da indígena Linda Tuhiwai Smith, socióloga maori da Nova Zelândia. Buscarei traçar alguns paralelos com os diálogos e discussões que seguiram à apresentação oral e discussão do texto de Agamben, realizada na aula da disciplina Invenção da América, com as visões dos intelectuais indígenas citados.

Logo após a apresentação e o debate do texto de Agamben, uma das discentes fez algumas indagações sobre a perspectiva de tempo e espaço adotada pelos europeus no momento da invasão colonial e como tal visão se articulava com a percepção de tempo dos povos indígenas que viviam na América:

Aluna: - Aí eu penso assim, por que que a gente adotou a perspectiva do tempo e do espaço dos europeus? E aí eu penso assim, desde a perspectiva dos índios aonde que estavam os espanhóis nessa linha do tempo e do espaço? Aonde que eles estavam?

Professora: - A primeira coisa é pensar se para os indígenas o tempo é uma linha reta?

⁴⁷ A lógica ocidental sobre o tempo perdura até os dias de hoje quando pensamos, por exemplo, na tese do Marco Temporal. Esta é uma tese jurídica que será julgada pelo Supremo Tribunal Federal – STF, instância máxima do poder Judiciário no Brasil. Ela busca modificar a política de demarcação de terras indígenas no Brasil e defende que os povos indígenas somente podem reivindicar a demarcação dos territórios que já estivessem ocupando no momento da promulgação da Constituição Federal de 5 de outubro de 1988. A tese ignora o fato de que a população indígena, desde a invasão, sofreu inúmeros ataques violentos, foi perseguida e passou/passa por inúmeros e diferentes processos de marginalização. Muitas etnias foram expulsas de suas terras originárias e tiveram seus direitos constitucionais violados. Estipular uma data para reconhecer o direito sobre determinado território desconsidera todo o passado dos povos originários que já viviam no Brasil antes mesmo da invasão portuguesa, além de levar em conta o tempo como algo linear, a partir da perspectiva branca eurocêntrica. Até a data de entrega desta tese de doutorado o STF ainda mantinha adiada a análise do caso do Marco Temporal. Não havia data prevista para avaliação do caso pelos ministros do Supremo.

⁴⁸ Indígena não é tomado aqui como um conceito único. Há que considerar que entre os povos originários existe uma grande diversidade de etnias e cosmovisões e as que selecionei aqui, Munduruku e Maori, são um pequeno recorte delas.

Aluna: - É. (feição de pensativa no vídeo)

Professora: - Primeira coisa pra pensar. Será que eles pensavam desse jeito? Ou será que eles pensavam de outro jeito o tempo? Isso seria uma pesquisa genial pra vocês fazerem, quem tiver interesse.

A fala da aluna revela muito do que está presente no imaginário de nós, ocidentalizados, a respeito do tempo tido como elemento linear e cronológico. Em seu discurso, ela tenta conjugar as perspectivas de tempo e espaço de europeus e indígenas como se ambas fizessem parte da mesma cosmovisão. É natural associarmos tempo com divisão e organização da vida social, já que perpetuamos a visão eurocêntrica na qual estamos imersos desde a invasão. Quando os invasores chegaram na América, nesse lugar até então desconhecido, eles carregavam consigo seu próprio sentido de tempo. Eles encontraram inúmeras e distintas comunidades indígenas e perceberam que esses povos pensavam e usavam o tempo de maneira muito distinta à lógica eurocêntrica. Houve, neste processo de colonização, a imposição de perspectivas de tempo e espaço às comunidades que já habitavam a América, e criaram-se condições favoráveis ao domínio e a imposição de somente uma forma de pensar o tempo e ver o mundo, que tem relação com a colonialidade do ser.

A socióloga indígena Linda Tuhiwai Smith retrata o espanto que os invasores sentiram, em diferentes colônias espalhadas pelo mundo, quando se deram conta de que os indígenas pensavam/pensam o tempo de forma distinta à matriz colonial do poder eurocêntrica:

Na África, nas Américas e no Pacífico, os observadores ocidentais ficaram impressionados com a diferença na maneira como os povos indígenas usavam o seu tempo (ou melhor, não usavam e nem o organizavam). As representações da “vida nativa” como desprovida de hábitos de trabalho, e dos nativos como preguiçosos, indolentes ou incapazes de prestar atenção em algo por muito tempo, fazem parte de um discurso colonial ainda vigente. (SMITH, 2018, p. 70).

É preciso levar em conta que existem concepções de tempo e espaço próprios das comunidades indígenas, africanas, asiáticas, além de narrativas de temporalidades e espacialidades que nunca tivemos contato ou sequer conhecemos. O escritor Daniel Munduruku, por exemplo, afirma que algumas comunidades indígenas são povos de circularidade e que honram muito mais a memória, portanto

o passado, porque entendem que esse passado os impulsiona para frente. Ele afirma que na língua Munduruku não existe a palavra “futuro”, pois para a etnia da qual faz parte “o futuro não existe e é pura especulação”. O indígena lembra que, para os Mundurukus, o que importa é a cultura do presente e a celebração de cada dia, do hoje e do agora, diferente da ideia de futuro e tempo que o ocidente prega.

Em uma conferência intitulada “Ancestralidades indígenas e dilemas contemporâneos”, realizada na Universidade Federal Fluminense – UFF, Daniel pontuou algumas diferenças com relação à visão do tempo para os indígenas e o tempo dos homens, o tempo das cidades. Ele explicou que o tempo do indígena é o mesmo da natureza, cíclica e que se desdobra sobre si mesma para poder se renovar. Afirmou, ainda, que todo ser vivente vai mudando de pele e de cor, fazendo alusão às estações que mudam com o decorrer de cada ciclo. Já nas cidades, o que vale é o tempo do relógio, da produção e do acúmulo. Dentro da ótica eurocêntrica e capitalista, o tempo existe para gerar riquezas e bens de consumo em uma constante corrida atrás de seu próprio eixo.

Com o início da colonização na América, se dá a articulação entre tempo e trabalho, entretanto, o tempo para os povos que já habitavam a terra invadida, os indígenas, não era o tempo da lógica do capital. Com a chegada dos invasores, os indígenas foram classificados em uma categoria racial e considerados naturalmente preguiçosos e indolentes. A simples associação da população originária à determinada raça já era motivo suficiente para rotulá-la como preguiçosa e ignorante. Segundo Smith (2018, p. 71), “a crença de que “os nativos” não valorizavam o trabalho, nem tinham um sentido de tempo era uma justificativa ideológica para práticas excludentes, que alcançaram áreas como a educação, o desenvolvimento das terras e o emprego”. Os povos indígenas não faziam distinção entre tempo de trabalho e tempo livre⁴⁹, eles tinham/têm cosmovisões distintas da lógica eurocentrada

⁴⁹ A distinção entre tempo de trabalho e tempo livre está associada principalmente ao advento da revolução industrial e ao Iluminismo. É através desta corrente filosófica do século XVIII, que valorizava a razão como forma de garantir o progresso da humanidade, e com o advento da modernidade que a ideia de trabalho e sua relação com o tempo torna-se mais significativa. O trabalho, além de imprimir precificação à sociedade capitalista, pois só tem valor quem produz riquezas, foi visto também como uma forma de salvação da alma. O Iluminismo representou um momento fundamental na história ocidental e na noção linear de tempo. É quando se passa de uma sociedade predominantemente feudal e regida por dogmas e reis a uma sociedade racional, que defendia a liberdade política e religiosa de todos. Segundo a história ocidental foi a transição da Idade das Trevas para a Idade da Razão.

de tempo. Eles não produziam riquezas ou bens materiais, por isso, foram vistos como avessos ao trabalho⁵⁰ e contraproducentes no tempo espaço da modernidade capitalista.

Outro ponto tocado na aula da disciplina Invenção da América referente às noções de tempo e espaço foi a prática colonial de situar historicamente, em uma linha do tempo linear, os povos originários. As ideias ocidentais a respeito da história eram distintas de muitas comunidades indígenas que habitavam a América concomitante à chegada dos invasores. Os indígenas foram inseridos em uma linha do tempo e espaço linear e a história, o passado e saberes das comunidades originárias foi de certa forma apagado e esquecido em nome de um recomeço e de uma 'nova civilização', como a professora salientou em sala:

Qual foi o lugar ocupado pelos indígenas, pelos índios como foram chamados, é na imagem do tempo europeu? Qual foi o lugar? O da infância, estão na infância da humanidade. Ou seja, eles tiveram que redesenhar o espaço, inventaram a palavra continente para dar conta desse território novo. Redesenharam o mapa, mas a linha do tempo ficou igual e aí os indígenas foram colocados no começo da linha, né. Na linha cronológica os indígenas, os índios são infantis, são selvagens, são bárbaros, são primitivos, né. Não é à toa que a gente vai ter todo um vocabulário que vai mostrar esse lugar, essa espacialidade no tempo. Olha como é difícil separar as duas coisas. Então parte da mentalidade eurocêntrica, né, dessa mentalidade hegemônica ocidental, é a separação. É parte dessa mentalidade a separação para o controle e a hierarquização, né. São procedimentos dos mais simples, vamos separar, catalogar, hierarquizar, né.

Interessante notar como a docente deixa explícito em sua fala da dificuldade em separar os conceitos de tempo e espaço como categorias absolutas. Além deste entrelaçamento entre as duas noções, ela cita o fato de que todo um léxico foi criado para dar conta das novas visões que passaram a organizar a vida social e o espaço nas colônias. A criação de novas palavras para designar algo que já existia é um fato extremamente colonial, uma forma de exercer poder através da colonialidade. De acordo com Smith (2018, p. 66), "ideias ocidentais a respeito do tempo e do espaço estão codificadas na linguagem, na filosofia e na ciência". Inventar palavras novas e compartimentalizar as coisas, saberes e maneiras de dar sentido ao mundo foi

⁵⁰ Segundo Ailton Krenak: "O pensamento vazio dos brancos não consegue conviver com a ideia de viver à toa no mundo, acham que o trabalho é a razão da existência. Eles escravizam tanto os outros que agora precisam escravizar a si mesmos. Não podem parar e experimentar a vida como um dom e o mundo como um lugar maravilhoso" (KRENAK, 2020, p. 53).

extremamente importante em termos de dominação, pois um mundo fragmentado pode ser mais bem definido e medido, assim como o tempo.

Com a chegada dos invasores, uma ‘nova história’ começou a ser escrita e contada. Era preciso civilizar aquelas populações rústicas e selvagens, para isso, foi essencial separá-las em raças. É a partir dos processos de racialização e da inscrição dos indígenas no começo da linha do tempo eurocêntrica que se começava também o cálculo do progresso da terra nação. O progresso estava ligado à ideia de tempo linear e podia ser medido com relação aos avanços tecnológicos que a população alcançava. Surgia a partir da invasão uma visão nova para a história. Segundo Smith:

O que veio a ser entendido como história na sociedade contemporânea é uma questão controversa para muitas comunidades indígenas, porque não se trata apenas da história da dominação; ela é também uma história que assume que existia um “ponto no tempo” que foi “pré-histórico”. (...) o conhecimento tradicional indígena cessa, quando ele entra em contato com as sociedades “modernas”, que são o Ocidente. O que ocorreu nesse ponto de contato de culturas foi o início do fim das sociedades “primitivas”. Profundamente inseridos nesses constructos estão sistemas de classificação e representação que facilmente se levam há oposições binárias, dualismos e ordens hierárquicas do mundo. (SMITH, 2018, p. 72).

Tanto a fala da docente sobre como os povos originários foram inseridos na linha do tempo eurocêntrica quanto a afirmação de Smith sobre como a história foi entendida evidenciam o modo com que a modernidade, no Ocidente, se baseou na sistematização das diferenças e na racialização dos corpos para propor um sistema mundo muito específico. Por isso é tão importante retomar narrativas históricas sobre tempo e espaço ignoradas e apagadas pela modernidade como forma de recontar, reescrever e reeditar nossas próprias histórias.

E por que considero esta prática pedagógica de contestar as noções de tempo e espaço decolonial? Porque problematiza justamente a narrativa hegemônica sobre o tempo, o espaço e a historiografia oficiais como se fossem as únicas possíveis. Romper com a história única dos povos originários das Américas, compreender nossa constituição, porque agimos, pensamos, somos e vivemos de determinada maneira e não de outra(s) é uma prática decolonial.

A escolha da professora pela discussão da temática sobre o tempo e o espaço é uma forma de problematizar a narrativa da história oficial – a colonização (invasão) da América, além de mostrar que existem diferentes formas de representação do

tempo e constituição do espaço, distintos da lógica da matriz colonial. Tempo⁵¹ e espaço são descaracterizados das condições e abordagens eurocêntricas, como por exemplo a falsa ideia de que determinados lugares são ‘atrasados’ por não seguirem os modos de vida e formas de entender o mundo de seus invasores.

4.4.2 NOMEANDO O ESPAÇO

O mapeamento, a nomeação de territórios e o estabelecimento de fronteiras foi um ato extremamente colonial que orientou o sistema de poder com a chegada dos invasores à América. As noções de espaço foram alteradas, os lugares delimitados e criadas linhas imaginárias para dividir e demarcar os contornos do poder colonial. A seguir, busco analisar uma breve discussão sobre a nomeação de espaço que aconteceu em uma das aulas da disciplina de Língua Espanhola. A partir da explicação sobre os usos de “e” e “y” na língua espanhola, a docente utiliza como exemplo a seguinte sentença no chat: “*clases de castellano y historia*”. Uma das alunas acaba perguntando no chat: *¿por qué se dice castellano y no español? É interessante notar como a professora trouxe a discussão sobre a nomeação de línguas e territórios a partir de outro conteúdo que estava explicando. Vê-se que a aula não se limita à explicação somente de aspectos da gramática normativa. Uma temática leva à outra e a docente contextualiza tanto as explicações sobre as sentenças gramaticais quanto as dúvidas que as alunas trazem no percurso da aula.*

A seguir, apresento o diálogo que se deu:

Prof.: - (...) Español y castellano es igual, pero esa es la cuestión de la nacionalidad, de una variante de esa lengua. En el caso de España hablan: - Hablo vasco y español, no hablo castellano. Hubo este dominio de Castilla y Castilla de alguna manera se expandió con el imperio ¡no! De Isabel y Fernando de Aragón, como expandieron el imperio en esta época crean la gramática de Nebrija, en 1492, y llega a América ¡no! Y dicen que descubren América, pero ¡no descubrieron nada! Pero dicen que descubren. Entonces ahí dicen, ahí, ese poder se expande mucho. Cuando llega a América también

⁵¹ Ailton Krenak traz uma concepção de tempo muito interessante em “A vida não é útil” que fala justamente do descolamento da ideia de tempo como domínio exclusivo dos homens brancos (humanos) sem conectá-los à natureza: “Acredito que nossa ideia de tempo, nossa maneira de contá-lo e de enxergá-lo como uma flecha – sempre indo para algum lugar -, está na base de nosso engano, na origem de nosso descolamento da vida. Nossos parentes Tukano, Desana, Baniwa contam histórias de um tempo antes do tempo. Essas narrativas, que são plurais, os maias e outros ameríndios também têm. São histórias de antes de este mundo existir e que, inclusive, aludem à sua duração. A proximidade com essas narrativas expande muito nosso sentido de ser, nos tira o medo e também o preconceito contra os outros seres. Os outros seres são junto conosco, e a recriação do mundo é um evento possível o tempo inteiro” (KRENAK, 2020, p. 33).

hay conflictos, algunos dicen clase de lengua española y otros dicen castellano porque española remitiría a España y lo que hablan acá es castellano ¡Todo un lío, no! Pero, es importante en términos políticos, es como cuando nosotros decimos que América ¡no! Hay gente que no quiere decir... hay gente que quiere decir que vive en Abya ¿¡ay cómo se escribe!?! Abya Yala que también puede ser más o menos así (professora vai escrevendo no chat) que es, como dicen los mayas cakchiquel, ellos tienen varios sonidos así, de estallidos, Ab ya Ayala, o algunos dicen Abya Yala que sería América, nombre que los grupos mayas de América Central, también una parte de América del Sur, del norte, Colombia, llaman al continente ¡no! Al continente América, a que nosotros llamamos América Latina, y otros lo llaman de otras formas, no. Puede ser la Pachamama, en Perú la Pachamama, en Ecuador, en otros lugares es la tierra. En Brasil, sería la Pindorama. Los guaraníes de São Paulo dicen que viven en... (inaudível) creo que es guaraní, no sé si es esto, pero ellos llaman adonde viven de otra manera. Pindorama era el nombre de Brasil ¡no! Una parte, en la costa, pero se llamaban de muchas formas, no. Entonces, cada pueblo le daba un nombre, después hablo más un poquito de eso.

Aluna: - Qué interesante.

Primeiro ponto que gostaria de destacar é o fato de a docente trazer em sua explanação a afirmativa de que os espanhóis “*dizem que descobriram a América, mas não descobriram nada*”. A partir do enunciado percebemos o posicionamento que a professora toma frente à narrativa do descobrimento, contestando a história e discurso oficiais sobre a invasão da América. Interessante notar a maneira como ela recontextualiza, a partir de sua fala, as construções históricas apresentadas tanto pelos discursos oficiais quanto pelo currículo, afinal, nossa vida escolar é perpassada pelos ideais dos descobrimentos, seja da América, seja do Brasil etc.

Outra questão levantada pela docente é o fato do mesmo território ser chamado por distintos nomes. A professora vai citando exemplos de várias denominações, tanto da América quanto de nosso país (Brasil, Pindorama), para exemplificar que a nomeação é um ato político e que escolher chamar uma determinada região por um nome e não por outro denota uma escolha política. Ela faz analogia entre a nomeação da Língua Espanhola e/ou Castellana com o ato de dar nomes aos distintos lugares do continente americano e como isso teve relação com a expansão do império. Em 1492, é escrita a Gramática de Nebrija⁵² e a língua estandar espanhola foi utilizada como instrumento de poder para nomear e classificar os

⁵² Elio Antonio de Nebrija foi um humanista que escreveu, em 1492, “La gramática de la Lengua Castellana”. A obra reúne estudos sobre a língua e suas regras e acabou servindo como base para a produção de gramáticas escritas posteriormente. No prólogo da obra, ele já defendia que a língua caminhava junto do império e que “la lengua es siempre compañera del poder, que no se olvide/ a língua é sempre companheira do poder, que não se esqueça.”

lugares invadidos. A partir das invasões o poder imperial e colonial se expandiu muito e as terras invadidas geralmente receberam novas designações ligadas ao histórico e racionalidade dos invasores. São vocábulos criados para além de nomear, descrever e caracterizar os territórios invadidos.

Outra questão levantada pela docente é o fato de algumas pessoas não se sentirem à vontade para dizer que residem na América, já que vivemos em um continente que foi invadido e a orientação e visão de mundo dos povos que já habitavam este espaço foi, de certo modo, redefinida: *Hay gente que no quiere decir... hay gente que quiere decir que vive en Abya Yala*. As populações que já habitavam a América tinham seus modos de vida e seus vocábulos para nomear as terras. Chamar estes espaços pelos nomes que os povos originários já usavam e não pelos nomes impostos pelos invasores é, de certa maneira, uma forma de contestar a lógica da invasão e posicionar-se politicamente.

A docente continua falando sobre a nomeação do território, entretanto, acaba trazendo a discussão para um contexto mais local, a cidade na qual a UNILA está localizada, Foz do Iguaçu. Reproduzo a argumentação a seguir:

Prof: - (...) pero muchos nombres quedaron, no. Tipo Iguazú, que en Castellano es Puerto Iguazú, Foz do Iguaçu, como ya les dije. Yguazú, este "u" del guaraní que significa que antes de que fuera dividido por medio del Tratado de Tordesillas⁵³, Brasil o España. El que llegó primero acá fue Cabeza de Vaca, hablamos de eso, no. Eeh, en la clase de la frontera acá. El primer que llega fue Cabeza de Vaca, un conquistador español. Y tiene un relato de cuando llega en esta parte, y, pero el nombre se mantuvo Iguazú, como el nombre guaraní. Entonces, esta es una tierra guaraníca. Y el nombre quedó, quedó con estos vestigios de estos pueblos y no solamente esto, varios nombres de lugares, no. Varios nombres de lugares, algunos nombres de calles, de personajes indígenas. El otro día estaba caminando por la calle y me topé con una calle que quiero volver. Hace mucho que no vuelvo ahí. Pero, quiero volver y tomar una foto porque son líderes indígenas, pero lógico las principales avenidas ¿cómo se llaman? Avenida Brasil, República de Argentina, nombres así generales de los conquistadores ¡no! De quien conquistó: Portugal. Y República Argentina se refiere al Estado, al Estado Nación actual ¡no! Pero, los nombres de grandes avenidas, grandes lugares siempre son nombres de los conquistadores. Y, a veces, en alguna calle perdida ahí, en algún lugar, hay un nombre de un líder o alguna cosa, pero ¿ustedes se acuerdan de la pintura que les di, en las calles de Paraguay? Ahí era el, los indígenas ¡no! Ahí estaba uno de los líderes,

⁵³ Tratado de Tordesilhas foi um acordo feito entre Portugal e Espanha (1494) que teve como objetivo definir e demarcar, através de uma linha imaginária, os limites das áreas localizadas na América do Sul que poderiam ser exploradas por ambos os países. A divisão se deu a partir de um meridiano a 370 léguas de Cabo Verde (África). As terras localizadas a oeste da linha passavam a pertencer à nação Espanhola, já as terras localizadas a leste da linha pertenceriam aos portugueses. Ele foi extinto com a unificação de Portugal e Espanha que deu origem a União Ibérica (1580).

Andresito⁵⁴, ¡no! Guacurarí ¡no! Uno de los líderes de las rebeliones indígenas y los indígenas lucharon tanto contra la colonia española en Paraguay y Argentina como lucharon en la Independencia, en las guerras de Independencia que los países, fueron tierras con peleas realmente, con lucha corporal, con armas y en Brasil ya fue diferente el proceso ¡no!

Aqui destaco o modo como a docente segue a explanação remetendo ao nome da cidade, Foz do Iguaçu, vocábulo que de certa forma resistiu e foi ressignificado, como ela mesmo salienta, pois possui características de origem indígena. Além de fazer referência ao nome da cidade ela cita a chegada do invasor espanhol, Dom Álvaro Nuñez Cabeza de Vaca, que conforme a história oficial foi o primeiro homem branco europeu que chegou às Cataratas do Iguaçu, guiado por indígenas. É comum vermos nomes dos invasores coloniais designando nomes de ruas e estabelecimentos comerciais. Cabeça de Vaca, por exemplo, é nome de um famoso restaurante turístico⁵⁵ localizado em Foz do Iguaçu. Interessante notar que o estabelecimento está situado em um conhecido ponto turístico da cidade, o Marco das três fronteiras, região de tríplice fronteira entre Brasil, Argentina e Paraguai. Lá há um monumento, um obelisco pintado com as cores da bandeira do Brasil, que está situado às margens dos rios Iguaçu e Paraná.

⁵⁴ Andresito Guacurarí foi um indígena que lutou em guerras independentistas e contra-ataques e invasões tanto portuguesas quanto espanholas nas regiões de Misiones, Corrientes e Rio da Prata.

⁵⁵ A colonialidade perdura através dos nomes, além da exaltação das cores da bandeira do Brasil pintada no obelisco (símbolo nacional), nas descrições que encontramos no site do ponto turístico Marco das três fronteiras. De acordo com o site, o restaurante Cabeza de Vaca é descrito como: “A casa é inspirada e homenageia Álvaro Nuñez Cabeza de Vaca. Em 1542, ele descobriu acidentalmente as Cataratas do Iguaçu ao descer o rio em uma canoa para chegar a Assunção, no Paraguai.” Interessante notar como a palavra *descobrimiento* (destaque meu) é utilizada como verdade e um ponto de vista histórico. Há ainda a alusão de Cabeça de Vaca como um homem destemido, que sai da Espanha e descobre novas terras: “Cabeza, o nosso aventureiro homenageado, teve a façanha de concluir que a América era um continente.”

FIGURA 3 - FOTOGRAFIA DO MARCO DAS TRÊS FRONTEIRAS COM A IMAGEM DO OBELISCO FEITO EM PEDRA E PINTADO COM AS CORES DA BANDEIRA BRASILEIRA: VERDE E AMARELO. AO FUNDO VEMOS A JUNÇÃO DAS ÁGUAS DOS RIOS IGUAÇU COM AS ÁGUAS DO RIO PARANÁ.



FONTE: A autora (2021).

A professora remete a aulas anteriores, especificamente a uma aula em que falaram sobre a fronteira (Brasil, Paraguai e Argentina), para exemplificar como se deram os processos de (re)nomeação de território, já que antes da invasão já existiam termos e vocábulos que os povos originários usavam e usam até hoje para referir a si próprios e para se nomear. Com a invasão eles foram desalojados forçadamente de seus territórios e precisaram aprender novos nomes para suas próprias terras, ato extremamente colonial. De acordo com Smith (2018, p. 99), “A nomeação do mundo nunca parou”. Com a chegada do invasor há um intenso processo de nomeação e reivindicação de terras, elaboração de mapas, delimitação de fronteiras que, por vezes, se deu de modo arbitrário, ora obedeceu à lógica eurocentrada, rememorando lugares, a geografia ou a história de conquistas dos países invasores.

Continuando sua explanação, a docente faz referência a nomes que carregam vestígios dos povos originários que também nomeiam os lugares, o que denota um certo tipo de resistência já que nem todas as designações existentes foram apagadas. Além do nome da cidade – Foz do Iguaçu – de origem guarani, há outros nomes de lugares como de ruas, por exemplo, que também guardam vestígios da presença dos

povos originários que habitavam a região de Foz: *Varios nombres de lugares, algunos nombres de calles, de personajes indígenas*. Entretanto, como ela mesma salienta, o protagonismo das nomeações é atribuído a nomes de invasores e nomes que representam os Estados - Nação atuais, pois as principais avenidas de Foz são conhecidas como: Avenida Brasil, República Argentina, entre outras designações.

Penso que tratar de nomeação do espaço nas aulas é extremamente significativo em um contexto fronteiriço como o da UNILA, região conhecida por ter sido habitada por indígenas guaranis. Quando tomamos consciência dessa informação, pensamos em quais eram os nomes que os guaranis davam a esse lugar, às coisas, objetos e artefatos que existiam e a tudo que já havia anterior à chegada dos invasores. Smith retrata bem algumas das relações existentes entre o ato de renomeação e o remodelamento dos espaços nos contextos indígenas:

Renomear a terra foi provavelmente algo tão poderoso ideologicamente quanto alterar o espaço. Por exemplo: nas escolas, foram ensinados às crianças indígenas os novos nomes das terras em que elas e seus pais tinham vivido por gerações. Esses eram os nomes que apareciam nos mapas e que eram usados nos documentos oficiais. Essa terra recém-nomeada tornou-se altamente desconectada dos sons e cantos usados pelos indígenas para descrever suas histórias, para evocar os elementos espirituais ou para realizar as mais simples das cerimônias. No entanto, um fato interessante é que os espaços expropriados das culturas indígenas e depois “devolvidos” como reservas, reservaram pequenos espaços de terra para os povos indígenas que antes possuíam o espaço todo. (SMITH, 2018, p. 68)

Após a invasão colonial, a institucionalização do Estado nas terras dominadas demandou a nomeação de lugares conforme a lógica dos invasores. Esta renomeação representou a divisão colonial do mundo e, por vezes, utilizou palavras com dimensão altamente eurocêntrica como nomes de invasores europeus, por exemplo, para chamar lugares que os povos indígenas já habitavam. Estes nomes poderiam ser designações tanto para exaltação de um passado glorioso quanto para o apagamento dele. Quando negamos a língua do outro, seus nomes e designações opera a colonialidade do ser, pois há a negação dos nomes que os povos originários já davam para seus territórios em suas próprias línguas. De acordo com Maldonado Torres (2007), a colonialidade do ser se refere à experiência da colonização e seu impacto na língua e na linguagem.

Por fim, enxergo a relevância em tratar a temática da nomeação nas aulas como uma prática que contesta a colonialidade, pois as pessoas atribuem significados aos espaços de convivência e territórios que ocupam e, muitas vezes, esses

significados são expressos em forma de palavras que carregam uma carga sentimental com relação ao local e às suas histórias. Renomear estes espaços é um ato colonial, pois de certa forma acaba apagando e invisibilizando toda uma história destes lugares e o sentimento/atribuição de pertencimento que as pessoas carregam. Desde a invasão colonial há uma intensa disputa no campo da memória e no campo simbólico dos territórios invadidos. Escolher certos nomes e designações e não outros produz determinadas implicações cotidianas, pois comumente estes nomes fazem referência às pessoas ou eventos históricos que são exaltados através de uma memória coletiva. Esta memória carrega um passado oficial construído, muitas vezes, sem contradições e por isso considero tão importante e decolonial contestar os nomes e significados estabelecidos pela narrativa dominante.

4.5 AFINAL, É POSSÍVEL TRABALHAR DECOLONIALIDADE NA UNIVERSIDADE?

Confesso que foi um desafio selecionar determinados trechos para análise e deixar outros de fora já que participei de muitas aulas da UNILA no ano de 2021 e a maioria me chamou a atenção no que diz respeito a aspectos decoloniais. Me percebi envolta em um processo complexo que mexia constantemente com minha alteridade, minha maneira de ver e entender o mundo e minhas concepções sobre ensino aprendizagem. Em determinada aula, via como protestos⁵⁶ que aconteciam na Colômbia, nos meses de abril, maio e julho de 2021, influenciavam as aulas de uma das disciplinas que eu assistia: “Invenção da América”, já que uma das alunas era colombiana. Em determinado dia, antes de a professora iniciar com os temas que seriam trabalhados em aula, a aluna fez um relato do que estava passando na Colômbia e naquele momento eu, a docente e as colegas, ouvíamos apreensivas tudo que acontecia. Naquele instante era inevitável não sentir aquelas dores e não sofrer com o que a aluna expunha. Ela, inclusive, usava em sua foto de perfil ao invés de uma imagem sua a reprodução de uma bandeira colombiana com a seguinte frase: “parem de nos matar”. Tudo o que acontecia naquele momento da aula era significativo, a fala da discente, a imagem que podíamos ver no layout da sala de aula virtual, o exterior influenciando o processo de ensino. A fala da aluna também era a aula!

Trago essa situação específica para exemplificar um dos muitos momentos que presenciei assistindo as aulas online da UNILA e para dizer como minhas escolhas por determinadas práticas pedagógicas e não por outras, foram direcionadas a responder à pergunta: Quais práticas pedagógicas enfrentam a colonialidade e de que maneira(s) isso ocorre? As escolhas têm relação, sobretudo, com minha subjetividade e com minha história de vida como professora e não pretendem em momento algum impor minha visão sobre o que é decolonial ou não. Fazer tal afirmativa seria um ato extremamente colonial inclusive, o que não esteve nem está em meus objetivos.

⁵⁶ Uma onda de protestos contra as políticas de reforma tributária e aumento de impostos da gestão do então presidente Iván Duque aconteciam na Colômbia em meio à pandemia de coronavírus. Ocorreram várias manifestações e confrontos violentos com a polícia que acarretaram em pessoas feridas e mortas.

Como uma prática pedagógica síntese que escolhi analisar para finalizar de certo modo esta tese, mais que analisar e sim pensar e refletir sobre, selecionei uma aula da disciplina Invenção da América em que a docente fez uma explanação sobre o que seria decolonialidade para ela. Vejamos o trecho que segue:

A gente não precisa, nem deveria se deter ao tema da decolonialidade como sendo uma teoria acadêmica, não! Sempre houve decoloniais: Guaman Poma de Ayla poderia ser considerado decolonial, Inca Garcilaso de la Vega de alguma maneira, Frei Bartolomeu de las casas de alguma maneira. Sempre houve decoloniais, sempre houve um pensamento de descolonização, ainda que não houvesse esse nome, ainda que não estivesse sistematizado, organizado com sua teorização própria, percebe? Pra mim, a decolonialidade, ou a descolonização, isso é uma perspectiva, é um ponto de vista muito mais do que uma teoria acadêmica. Então, eu queria ressaltar isso para dizer que a gente precisa ler muito, sim, mas não só! A gente precisa ir à prática. Que prática? A gente precisa ir ouvir essas outras modernidades que o Walter Mignolo assinala, que foi o que ele fez.

A primeira coisa que gostaria de destacar é a afirmativa da docente de não pensarmos a decolonialidade como uma teoria acadêmica. Particularmente compreendo a decolonialidade como uma atitude, uma conduta. Corroboro com Rezende, da UFG, quando ela fala de uma postura decolonial, de um lugar de existência: “considerando meu lugar de existência, a decolonialidade não é uma teoria; é uma *postura* de enfrentamento que modifica a interpretação das teorias.” (REZENDE, 2020, p. 20). Quando a docente da aula relata que *sempre houve um pensamento de descolonização, ainda que não houvesse esse nome, ainda que não tivesse sistematizado, organizado com sua teorização própria*, relaciono com a afirmativa da aluna que vive em uma comunidade e agora faz parte do quadro de alunas da UNILA, como foi descrito na seção 4.2.1. A discente ficou surpresa quando ouviu o termo decolonialidade na universidade e se deu conta de que já fazia parte de processos e projetos decoloniais no lugar onde nasceu, a favela. A pedagoga Walsh (2013) também afirma que a decolonialidade sempre existiu e coexistiu à colonialidade. Decolonialidade é um fenômeno que faz parte de nossa vida social.

Nesta mesma aula que expus anteriormente, a docente da disciplina Invenção da América exemplificou quais grupos e vozes foram e são frequentemente apagadas e silenciadas e continua explicando que o trabalho com a perspectiva decolonial deriva de outros saberes e pontos de vista:

Porque, se a gente fica só lendo os teorizadores, a gente não está sendo decolonial não, ou descolonial. Não! a gente está sendo descolonial quando a gente vai pesquisar, ouvir e assimilar, aprender com quem tá construindo as outras modernidades, que o próprio Walter Mignolo assinala. Então, são os movimentos sociais, os movimentos da periferia, são a cultura popular, são os movimentos indígenas, são os quilombolas, os cimarrones, né. Então, toda uma enorme quantidade de grupos sociais que ficaram fora, são essa exterioridade que ele assinala, né. Ficaram fora dos muros da cidade letrada, ficaram fora, na exterioridade. São o outro, o outro bárbaro, o outro estrangeiro, o outro periférico. Enfim, o nome que se queira dar. Então é muito importante, de fato, se quiser levar a sério o trabalho com a perspectiva decolonial, que a gente leia muito, estude muito, mas, também, saia desses muros dados e vá buscar onde é que se desenvolvem outros conhecimentos, onde é que se constroem outros conhecimentos, outros pontos de vista, outras economias, outras autoridades, outros gêneros, outras sexualidades, outras subjetividades, né. Isso sim, aí sim a gente tá atuando em coerência com essa intenção descolonial. Porque isso não é uma teoria só, é muito mais do que isso, é uma opção! E é uma opção que precisa necessariamente ter uma prática e prática da vida real. De se mobilizar, de se movimentar, de ir aonde se constroem outros conhecimentos, onde se constroem outras autoridades, outras economias, etc etc etc.

Me pareceu muito pertinente o momento no qual a docente reitera que a decolonialidade não existe ou se faz somente lendo teorias, aprisionando os saberes no interior da comunidade acadêmica, senão abrindo nossos ouvidos à escuta atenta, despida de preconceitos, das vozes que são e foram frequentemente subalternizadas pela modernidade. Aqui faço um paralelo com a fala da professora Tânia quando ela afirma que “É preciso teorizar a partir do lugar e com o lugar, sem ficar listando Quijano, Mignolo e Walsh automaticamente”. (REZENDE, 2020, p. 22). Rezende trata justamente da contextualização dos processos de ensino aprendizagem. Pensar a práxis a partir da realidade da UNILA, dos lugares que os alunos vivem – vários países da América Latina – e refletir sobre o que cabe ou não a cada cenário é um passo para o fazer decolonial que identifiquei na instituição.

Me chamou a atenção, também, a forma como a docente discorre sobre a figura do outro: *o outro, o outro bárbaro, o outro estrangeiro, o outro periférico. Enfim, o nome que se queira dar*. É a partir da invasão colonial e do advento da modernidade que tudo que não correspondesse à racionalidade europeia foi considerado o outro, o diferente. A modernidade foi considerada o modelo perfeito e ideal de humanidade e este *outro* foi negado já que foi considerado descartável. São pessoas, corpos, territórios, línguas, entre outras manifestações, descartáveis que foram vistas como objeto de domínio e exploração.

A figura do outro foi inventada e propagada pelos discursos e narrativas oficiais e o projeto da modernidade logrou controlá-lo e colocá-lo em um cenário de

diferença. Mas diferente a partir de qual lógica? Diferente através de um discurso e lógica moderno/colonial. Todo este processo impositivo, o exercício de controle e perseguição acabaram caracterizando a colonialidade do ser. O que a docente propõe através de sua fala é a aproximação a estes grupos subalternizados que tiveram suas vozes silenciadas pela colonialidade, a fim de que se atue em coerência à opção decolonial.

Estas vozes que foram subalternizadas são justamente os grupos que estão e ficaram à margem da sociedade letrada, do capitalismo, como afirmou Aílton Krenak, fala que já citei neste trabalho: “(...) todos que estão fora dela são a sub-humanidade. Não só os caiçaras, quilombolas e povos indígenas, mas toda a vida que deliberadamente largamos à margem do caminho.” (KRENAK, 2020, p. 8). Para ser coerentes com a intenção decolonial, é necessário mover-se do campo teórico para além da leitura de conceitos e fundamentos sobre decolonialidade e buscar quem, quais e como grupos distintos constroem e reconstróem outros saberes.

Quando a professora trata da importância da aproximação com os grupos que foram marginalizados socialmente, desde a invasão colonial da América, mas que encontraram maneiras de resistir às imposições coloniais através de práticas insurgentes, teço relações também com a afirmação de Walsh quanto às práticas utilizadas como estratégia de resistência à colonialidade. Mais especificamente, as práticas dos povos originários e africanos escravizados que: “emplearon para resistir, transgredir y subvertir la dominación para seguir siendo, sintiendo, haciendo, pensando y viviendo decolonialmente a pesar del poder colonial⁵⁷.” (WALSH, 2013, p.25). A decolonialidade sempre existiu, as pessoas que foram marcadas pela opressão racial e colonial, no entanto, rejeitaram e contestaram a dominação em muitos níveis e com lógicas diversas.

Estas lógicas aparecem nas periferias, no movimento intelectual periférico que também surge nas margens, nas fissuras, em *las grietas*, em lugares que não estão acostumados a receber credibilidade, lugares que resistem e são insurgentes, que agem decolonialmente e por vezes tornam a situação opressora bem menos sucedida. São práticas e ações que são constantemente confrontadas pois incomodam a lógica!

Acredito que este lugar de certo incômodo também pode ser a universidade. Historicamente as instituições universitárias funcionaram/funcionam como lugares de

⁵⁷ empregaram para resistir, transgredir e subverter a dominação para seguir sendo, sentindo, fazendo, pensando e vivendo decolonialmente apesar do poder colonial.

produção de epistemes e centros de elaboração do saber, geralmente, ancoradas em um projeto de universalidade que Walsh (2017) chama de universalismos de totalidade. As universidades estão amparadas em uma suposta universalidade de conhecimento ocidental que, no entanto, é a projeção de uma realidade particular baseada em racionalidades modernas e em um cânon de pensamento produzido por homens de cinco países: Itália, Estados Unidos, França, Alemanha e Inglaterra, caracterizando a colonialidade do saber (GROSFOGUEL, 2014).

Para mudar esta lógica e decolonizar o conhecimento, é necessária a promoção da diversidade epistêmica dentro dos espaços universitários. Não estou falando em apagar ou desconsiderar todos os modos de conhecimento já produzidos, senão, em buscar transgredir as fronteiras dos saberes hegemônicos. Walsh (2017) fala em desaprender a pensar a partir do espaço da totalidade e aprender a pensar pelas rachaduras – *grietas* – e fissuras de onde surgem outros modos de pensar e atuar no mundo. Estes modos de pensar diferente desterritorializam e balançam as epistemes, mexem com a geopolítica do conhecimento, com sua forma de organização e produção. Desta forma, para exemplificar como os lugares podem estar relacionados às diferentes formas de produção de saber, retomo a fala da professora da disciplina Invenção da América quando ela afirma:

Esse lugar da fronteira e ainda por essas e tantas outras razões eu acho muito interessante a localização da UNILA, né, numa tríplice fronteira. A gente se situar na fronteira tem um sentido epistemológico, e tem uma perspectiva política que pode se tornar teórica, acadêmica.

É pertinente refletir sobre a localização da UNILA, uma universidade que carrega em seu nome e missão institucional a palavra integração. Este anseio por contribuir com a integração latino-americana parte de um lugar de fronteira, tanto física como epistemológica. A instituição é oficialmente bilíngue (português/espanhol) e acolhe estudantes de diferentes partes da América Latina. Lá, convivem inúmeras culturas que carregam inevitavelmente para este lugar de promoção do saber suas concepções e modos de enxergar o mundo. Toda esta pluralidade e diversidade tem impactos nos processos de ensino aprendizagem. Acredito que a UNILA, como instituição universitária, coloca em xeque uma epistemologia territorializada em algumas línguas nacionais e estados-nação, como já afirmou Grosfoguel (2014), a partir de seu compromisso institucional e projeto pedagógico.

Percebi neste tempo em que desenvolvi esta pesquisa e pude conviver de perto, mesmo que de forma *online*, que as geopolíticas do conhecimento na UNILA partem muitas vezes da América Latina. Considerando o mundo de fronteiras porosas e margens fluídas no qual vivemos hoje, acredito que a fronteira é o lugar onde ocorre uma espécie de trânsito epistemológico, onde se fala sobre o que nunca foi falado e se pensa sobre aquilo que nunca foi pensado, ou não era permitido pensar! A fronteira é essa margem, essa *grieta*, um entrelugar onde o essencial são as incertezas e os pensar(es) diferentes.

E, por fim, respondendo à pergunta que fiz no título desta breve seção: É possível trabalhar decolonialidade na universidade? Acredito que sim, pensando a decolonialidade como uma prática de resistência e de forma processual. Fazendo parte da UNILA percebi que conhecimentos, saberes e quadros conceituais híbridos também podem e devem fazer parte de nossas instituições universitárias. Notei, mesmo com as aulas *online*, vários atravessamentos disciplinares e o foco em discursos emergentes que enriqueciam as aulas e de alguma maneira balançavam os modos de produção de conhecimento. Acredito que um dos caminhos de um fazer decolonial seja a construção de diálogos e enfrentamentos a partir dos problemas que a sociedade enfrenta e a articulação de distintas racionalidades e cosmovisões. É um fazer político diário e constante, um grande desafio de nosso fazer docente.

4.6 PRA NÃO DIZER QUE NÃO FALEI DAS FLORES, OU: ESSE TRABALHO NÃO TEM CONCLUSÃO?

Confesso ser difícil concluir um trabalho que trata da decolonialidade, já que ela está presente em nosso dia a dia, não é um fenômeno acabado e vai acontecendo no percurso, no caminhar. Tanto a colonialidade quanto a decolonialidade são fenômenos que não têm relação somente com o passado. Observamos suas ocorrências a todo e qualquer momento e há muitas práticas coloniais, por exemplo, que nós não tomamos consciência ou damos atenção em nosso cotidiano. Há acentuada dificuldade de nos perceber imersos na lógica colonial, pois ela está profundamente arraigada e naturalizada em nossas vidas.

Para pensar a decolonialidade gosto de fazer a analogia com a famosa canção de protesto *Pra não dizer que não falei das flores*, de Geraldo Vandré. A música retrata os sentimentos com relação aos acontecimentos da ditadura militar no Brasil. Ela foi considerada um verdadeiro hino de resistência à ditadura, pois chamava as pessoas a lutar e sair nas ruas para protestar a favor da liberdade. Resistência e insurgência, acredito, são palavras-chave quando penso em uma perspectiva decolonial. Lutar para dar sentido ao nosso próprio mundo, acredito ser este o desafio decolonial no ensino e é disso que tratava a música de Vandré.

Em todo este trabalho nunca pretendi nem quis tomar uma parte pelo todo e afirmar que todas as práticas pedagógicas da UNILA são decoloniais. Isso seria uma generalização muito superficial já que minha pesquisa partiu de um recorte bastante específico: minha presença como pesquisadora em quatro disciplinas de distintos cursos da UNILA que compreendiam as áreas das Ciências Humanas, Sociais e da Natureza. As análises que trouxe aqui nesta pesquisa consideram a realidade local, o contexto no qual a universidade está inserida – a região de fronteira Brasil, Paraguai e Argentina – e as políticas da universidade em questão.

Confesso que durante todo este percurso praticamente fiz um novo curso, muito diferente do curso de Letras em que me graduei. Cheguei a fazer este comentário em uma das aulas que participei e notei como a professora falava orgulhosa para as alunas, a partir de meu comentário, sobre o esforço que todas elas tinham para tornar os anseios de desenvolver cursos universitários e disciplinas na UNILA que conversassem com as necessidades da sociedade latino-americana e se tornassem possíveis naquele contexto. Ainda sobre as diferenças que notei com

relação à minha graduação, fiquei surpresa quando uma das alunas citou a obra Popol Vuh, registro documental da cultura maia de que eu nunca havia escutado falar. Em outra ocasião, uma das professoras citou o conquistador Cabeça de Vaca e me dei conta que também não havia estudado a história desse tão emblemático invasor espanhol. Eu estava fazendo praticamente um curso novo assistindo a todas aquelas aulas!

Nesse tempo que passei acompanhando as aulas da UNILA, também me dei conta de que não temos condições de ser plenamente decoloniais, a todo tempo, pois os fenômenos coexistem - colonialidade/decolonialidade - afinal, trabalhamos e estudamos em instituições coloniais (escolas e universidades). O que pode ser alcançado, a meu ver, é uma postura de enfrentamento à colonialidade e às ideologias coloniais como um trabalho processual, a partir de diálogos com as agentes dos processos educativos, de suas adversidades e necessidades. Outro ponto que gostaria de destacar é o fato de que trabalhar a partir de uma perspectiva decolonial não pode nem deve ser visto como uma imposição, senão continuará sendo uma prática colonial. Ainda segundo Rezende: “A ideia é que a colonialidade seja promovida coletivamente e não ensinada ou imposta.” (REZENDE, 2020, p. 21).

É necessário, de certo modo, que as alunas e a comunidade universitária em geral se engajem nas atividades e práticas propostas. Vejo com certo receio essa pretensa ideia de trazer soluções mágicas para determinados problemas, como uma ação imposta sempre de cima para baixo. Mediante minha trajetória e experiência como professora e pesquisadora acredito que construir e ressignificar conhecimentos sem hierarquizar seja o grande desafio atual!

Para enfrentar estes desafios não penso que a solução seja abandonar a teoria, afinal, ela também faz parte e compõe os processos de ensino aprendizagem. Acredito que uma das chaves do pensar decolonial é justamente a reinterpretação das teorias e o atravessamento de práticas pedagógicas, afirmação que corrobora com a fala de Smith a seguir:

A descolonização não significa e nem quer significar uma rejeição total da teoria, da pesquisa ou do conhecimento ocidental. Em vez disso, trata-se de centrar nossas preocupações e nossas visões de mundo, para então conhecer e compreender a teoria e a pesquisa a partir de nossas perspectivas e de nossos próprios objetivos. (SMITH, 2018, p. 55).

Entendo que a teoria é apenas um dos modos possíveis de se interpretar a realidade. Ser decolonial não é se fechar para o conhecimento e teorias produzidos no Ocidente ou para o norte global, por exemplo, e sim dialogar com diferentes e inúmeras epistemes. As pessoas e pesquisadoras estão transitando por diversos lugares, estão cruzando fronteiras e constantemente produzindo conhecimentos. A título de exemplo, Walsh que utilizei como referencial neste trabalho, trata sobre decolonialidade a partir do contexto equatoriano já que é naturalizada no país sul-americano e trabalha na Universidade Andina Simón Bolívar. No entanto, ela nasceu nos Estados Unidos e escreve também em sua língua materna, o inglês, e já trabalhou como professora visitante e tem publicações pela Universidade de Duke, localizada na Carolina do Norte, nos Estados Unidos. A decolonialidade existe também através do trânsito epistêmico e de fronteiras.

Para complementar este trabalho, não pretendo que esta seção seja uma conclusão fechada em si mesma, senão, um apontamento de como os processos de ensino aprendizagem aparecem marcados por heranças coloniais e como determinadas práticas pedagógicas podem funcionar como enfrentamento à colonialidade. Revendo todas as categorias e recortes que tentei agrupar nesta tese, percebi que todas estão fundadas na questão da raça, como um esquema relativamente consolidado. Entendendo raça como uma construção mental na qual as pessoas são categorizadas e, de acordo com o lugar que ocupam nestas categorizações, elas são postas em posições de subalternidade e desumanização. A desigualdade proveniente destas hierarquizações é vista, muitas vezes, como natural e inerente aos sujeitos. O que acontece é a atribuição de valor a determinadas pessoas e a outras não.

A seguir, elaborei um quadro na intenção de agrupar minhas considerações sobre quais e como as práticas decoloniais apareceram nas aulas e que, a meu ver, enfrentam a colonialidade:

QUADRO 3 – RELAÇÃO ENTRE TEMÁTICAS, ATIVIDADES E ASPECTOS DECOLONIAIS VISTOS NAS AULAS DA UNILA.

Tema da aula	Atividades propostas nas aulas	Aspectos decoloniais
<p>DISCIPLINA: ORALIDADES LATINO-AMERICANAS Os cômicos ambulantes no Peru e as intersecções entre oralidade e escrita.</p>	<p>Leitura, apresentação oral e discussão do texto: “<i>Los cómicos ambulantes y las tensiones de la modernidade en el Peru</i>”, de Víctor Vich.</p>	<p>Construção e ressignificação de identidade: sujeitos colonizados e racializados também produzem ciência. (Aluna fala sobre suas vivências decoloniais a partir de seu lugar de moradia: a favela).</p>
<p>DISCIPLINA: LÍNGUA ESPANHOLA Produção de autobiografia na modalidade escrita e oral.</p>	<p>- Leitura e interpretação do poema: <i>Vivir en la frontera</i>, de Glória Anzaldúa. Explicação sobre a vida e obra da autora. - Explanação sobre critérios utilizados na elaboração e composição dos quadros de castas utilizados pela Coroa Espanhola na época da invasão colonial.</p>	<p>Construção e ressignificação de identidade: autoidentificação e autodenominação - resgate de humanidade de grupos considerados inferiores (chicanas e sudacas). Termos ressignificados que dão base a identidades contestadoras.</p>
<p>DISCIPLINA: INVENÇÃO DA AMÉRICA Discussões sobre a contemporaneidade e distintas concepções de tempo.</p>	<p>- Leitura, apresentação oral e discussão do texto: O que é contemporâneo? de Giorgio Agamben. - Explicação da professora sobre distintas concepções de tempo: o tempo para as comunidades indígenas e o tempo para o homem colonial.</p>	<p>Distintas concepções sobre o tempo e o espaço.</p>
<p>DISCIPLINA: LÍNGUA ESPANHOLA Expressar gostos e opiniões – verbo <i>gustar</i> e usos de “e” e “y” na língua espanhola.</p>	<p>Audição da música: <i>Me gustas tú</i>, de Mano Chao e resolução de exercícios sobre os usos do verbo <i>gustar</i>.</p>	<p>Explicações e relações entre os processos de nomeação, tanto de línguas quanto de território, e reivindicação do espaço colonial. A docente cita nomes das ruas de Foz do Iguaçu, entre outros exemplos.</p>

FONTE: A autora (2022)

A partir do quadro que apresentei anteriormente, reitero que aspectos como colonialismo, racismo, relações de poder e práticas de desumanização aparecem entrelaçadas. Ainda de acordo com a intelectual Lélia González (2020, p. 123): “Embora pertençamos a diferentes sociedades do continente, sabemos que o sistema de dominação é o mesmo em todas elas, ou seja: o racismo, (...) cuja presença é uma constante em todos os níveis de pensamento”. A ideologia colonial que faz parte de várias esferas de nossa vida social, inclusive da educativa, é indissociável da ideia de separação e hierarquização que se alicerça no racismo. Percebi que a existência social cotidiana é atravessada por classificações raciais da população, a partir de diferentes lógicas que se baseiam, por exemplo, em características físicas (sistemas de castas); características intersubjetivas como a língua (língua culta/estândar e coloquial - atos de nomeação do espaço do colonizado foram feitos na língua do invasor); questões geográficas e de tempo e espaço: onde as pessoas vivem, quais espaços podem ser ocupados e por quem. Nestas classificações, não há horizontalidade e sim verticalização das relações e das pessoas em graus de humanidade que são atribuídos às identidades em questão.

A partir da invasão colonial, o modelo de homem branco ocidental apareceu em posição privilegiada nos âmbitos epistemológico (saber) e social. Narrativas racistas se secularizaram por meio do projeto moderno/colonial em volta do mundo e a categoria mental raça foi entendida como a construção do não ser, ou seja, a existência de algumas pessoas foi ignorada e apagada (FANON, 1961). O sujeito racializado também está no lugar do não pensar e é desautorizado epistemologicamente. A distribuição das populações em categorias: *sudacas*, *chicanas*, indígenas, negras, por exemplo, acabou naturalizando hierarquias. A posição de inferioridade na qual as pessoas foram e são colocadas é tratada, muitas vezes, como natural e é justificada conforme o lugar que cada sujeito ocupa na escala social.

Para pensar meios de enfrentar tal lógica racista, penso que a decolonização no Ensino Superior pode vir por meio de práticas de enfrentamento e fazeres pedagógicos que convivem também com a colonialidade. As atividades que busquei analisar buscaram transgredir e subverter a lógica da colonialidade, pois pressupunham modos diferentes de compreensão do mundo. A partir de brechas e fazeres que convivem com a colonialidade, acredito em um caminho que fomente a decolonialidade nas universidades e no ensino através de uma pedagogia orientada

também em conhecimentos e quadros conceituais híbridos, cruzamentos disciplinares e aberturas a discursos emergentes. Foram estes pontos que pude acompanhar na UNILA e que, no meu entendimento, criaram alternativas compatíveis com os objetivos da instituição.

Por fim, gostaria de ressaltar que o processo de pesquisa foi baseado na interlocução com as alunas e professoras da UNILA e, a partir dos diálogos que se deram, afirmo que fui constantemente desafiada a rever minhas concepções e percepções sobre o que é ensino aprendizagem e conhecimento considerado válido ou não. Enfim, os encontros incitaram e promoveram movimentos de teorização e reflexão que como desfecho deixaram em mente que a decolonialidade não é um trabalho individual e sim um processo contínuo, que nunca termina.

E, para encerrar, retorno à canção de Vandrê e afirmo que a decolonialidade é um convite à resistência, um chamamento às lutas necessárias na promoção de uma educação transformadora de estruturas sociais, de promoção de outras racionalidades e condições de existência. Decolonialidade, para mim, é luta que se faz pelas *grietas* e margens que encontramos no caminho da educação.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.

ANDRÉ, Marli. **Etnografia da prática escolar**. Papyrus editora, 1995.

ANTONIO de Nebrija se recuerda en la Caja de las Letras con tierra de los lugares donde nació y murió y un ejemplar del siglo XVIII de su Gramática castellana. Disponível em:

https://www.cervantes.es/sobre_instituto_cervantes/prensa/2022/noticias/legado-nebrija.htm Acesso em: 19 nov. 2022.

ANZALDÚA, Gloria. **La conciencia de la mestiza/Rumo a uma nova consciência**. In: Pensamento feminista: conceitos fundamentais. Bazar do Tempo, Rio de Janeiro, 2019.

BECK, Ulrich. **Sociedade do risco: rumo a uma outra modernidade**. Tradução de Sebastião Nascimento. São Paulo: Editora 34, 2010.

BOELLSTORFF *et al.* **Ethnography and virtual worlds: a handbook of method**. Princeton University Press, 2012.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

‘CAMINHANDO e cantando...’. Disponível em:

<http://memorialdademocracia.com.br/card/caminhando-e-cantando> Acesso em: 04 dez. 2022.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. **Cuerpos racializados. Para una genealogía de la colonialidad del poder en Colombia**. Em: CARDONA, H.; PEDRAZA, Z. (Orgs.). *Al otro lado del cuerpo: Estudios biopolíticos en América Latina*. Bogotá: Universidad de los Andes, 2014.

CONHEÇA o restaurante Cabeça de Vaca. Disponível em:

<https://marcodastresfronteiras.com.br/blog/restaurante-cabeza-de-vaca/> Acesso em: 21 nov. 2022.

D’ANDRÉA, Carlos Frederico de Brito. **Pesquisando plataformas online: conceitos e métodos**. Salvador: EDUFBA, 2020.

FANGUNDES, Lucas Machado; MARTÍNEZ, Alejandro Rosillo; BRAVO, Efendy Emiliano Maldonado. Andresito Guacurarí y Artigas: un guaraní en la tradición iberoamericana de lucha por derechos humanos. **Revista Culturas Jurídicas**, vol. 8, n. 20, p. 755 – 792, ago., 2021. Disponível em:

<https://periodicos.uff.br/culturasjuridicas/article/view/52389/30553>. Acesso em: 03 jan. 2023.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. São Paulo: Ubu Editora, 2020.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Lisboa: Editora ULISSEIA, 1961.

FERREIRA REZENDE, T.; PIRES VIANA SILVESTRE, V.; ROCHA PESSOA, R.; DO ROSÁRIO SABOTA SILVA, B.; ROSA DA SILVA, V.; PAULINO DE QUEIROZ SOUSA, L. Por uma postura decolonial na formação docente e na educação linguística: conversa com Tânia Rezende. *Gláuks - Revista de Letras e Artes, [S. l.]*, v. 20, n. 1, p. 15–27, 2020. DOI: 10.47677/glauks.v20i1.161. Disponível em: <https://www.revistaglauks.ufv.br/Glauks/article/view/161>. Acesso em: 7 dez. 2022.

GARCÍA, Jesús “Chucho”. **Cimarronaje, afroepistemología y soberanía intelectual**. Fundación Editorial El perro y la rana, 2022. Disponível em: <https://mst.org.br/download/cimarronaje-afroepistemologia-y-soberania-intelectual/>

GÓMEZ, Santiago-Castro. Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. In: **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá, Siglo del hombre editores, 2007.

GONZÁLEZ, Lélia. **A categoria político cultural de Amefricanidade**. In: Por um feminismo afro latino americano. Zahar, 2020.

IMEA. **UNILA em construção: um projeto universitário para a América Latina**. Foz do Iguaçu: IMEA, 2009b.

JEKUPÉ, Olívio. **A invasão**. Cotia – SP: editora Uratau, 2022.

KRENAK, Ailton. **A vida não é útil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

LIMA, Manolita Correia; PROLO, Ivor; RICOBOM, Gisele. (Orgs.) **UNILA: Uma universidade necessária**. CLACSO, 2020. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20200204035842/UNILA.pdf>

LUGONES, María. **Rumo a um feminismo decolonial**. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (org.). *Pensamento feminista: conceitos fundamentais*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019.

MALDONADO-TORRES, Nelson. **Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto**. In: *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Siglo del Hombre Editores, Bogotá, 2007.

MATTOS, Carmem Lúcia Guimarães de; CASTRO, Paula Almeida de. **Etnografia e educação: conceitos e usos**. Campina Grande: EDUEPB, 2011.

MONTENEGRO, A. ANDRÉS GUACURARÍ EM SU ENCRUCIJADA HISTÓRICA. **Missões: Revista de Ciências Humanas e Sociais**, v. 5, n.1,7 dez. 2019.

NASCIMENTO. Gabriel. **Racismo Linguístico**. Belo Horizonte: Letramento, 2019. 'NÃO me mandem fazer direito, eu não sou colonizado', provoca Nêgo Bispo. Disponível em <https://ufmg.br/comunicacao/noticias/nao-me-mandem-fazer-direito-eu-nao-sou-colonizado-provoca-nego-bispo> . Acesso em 29 out. 2022.

O que é MERCOSUL? Disponível em: <https://www.mercosur.int/pt-br/quem-somos/em-poucas-palavras/>. Acesso em: 30 set. 2022.

PAINEL Coronavírus. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/> Acesso em: 05 dez. 2022.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latino-americanas. CLACSO, 2005.

SILVA, Igor Vitorino da; MARTINS, Ramon; MARTINS, Romany. O ensino de língua espanhola no Instituto Federal do Paraná através da perspectiva interdisciplinar: diálogos possíveis. In.: SILVA JUNIOR, Antonio Ferreira. (org). **Ensino de Espanhol nos Institutos Federais: cenário nacional e experiências didáticas**. Campinas: Pontes, 2017.

SMITH, Linda Tuhiwai. **Descolonizando metodologias: pesquisa e povos indígenas**. Curitiba: Editora UFPR, 2018.

TRATADO de Tordesilhas. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/historiab/tratado-de-tordesilhas.htm> Acesso em: 21 nov. 2022.

WALSH, Catherine. ¿Interculturalidad y (de)colonialidad? Gritos, grietas y siembras desde Abya Yala. In: GARCIA DINIZ, Alai., *Et. Al* (Orgs.). **Poéticas e políticas da linguagem em vias de descolonização**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.

WALSH, Catherine. Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos. In: WALSH, Catherine (Ed.). **Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Tomo I. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2013.

VERONELLI, Gabriela. **Sobre la Colonialidad del Lenguaje**. Universitas Humanística, n. 81, p. 19- 44, 2015.

APÉNDICE 1 – POEMA VIVIR EN LA FRONTERA – GLORIA ANZALDÚA

Vivir en la Frontera significa que tú
 no eres ni hispana india negra española
 ni gabacha, eres mestiza, mulata, híbrida
 atrapada en el fuego cruzado entre los bandos
 mientras llevas las cinco razas sobre tu espalda
 sin saber para qué lado volverte, de cuál correr;

Vivir en la Frontera significa saber
 que la india en ti, traicionada por 500 años,
 ya no te está hablando,
 que las mexicanas te llaman rajetas,
 que negar a la Anglo dentro tuyo
 es tan malo como haber negado a la India o a la Negra;

Cuando vives en la frontera
 la gente camina a través tuyo, el viento roba tu voz,
 eres una burra, buey, un chivo expiatorio,
 anunciadora de una nueva raza,
 mitad y mitad –tanto mujer como hombre, ninguno–
 un nuevo género;

Vivir en la Frontera significa
 poner chile en el borscht,
 comer tortillas de maíz integral,
 hablar Tex-Mex con acento de Brooklyn;
 ser detenida por la migra en los puntos de control fronterizos;

Vivir en la Frontera significa que luchas duramente para
 resistir el elixir de oro que te llama desde la botella,

el tirón del cañón de la pistola,
la sogla aplastando el hueco de tu garganta;

En la Frontera

tú eres el campo de batalla
donde los enemigos están emparentados entre sí;
tú estás en casa, una extraña,
las disputas de límites han sido dirimidas
el estampido de los disparos ha hecho trizas la tregua
estás herida, perdida en acción
muerta, resistiendo;

Vivir en la Frontera significa

el molino con los blancos dientes de navaja quiere arrancar en tiras
tu piel rojo-oliva, exprimir la pulpa, tu corazón
pulverizarte apretarte alisarte
oliendo como pan blanco pero muerta;

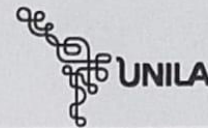
Para sobrevivir en la Frontera

debes vivir sin fronteras
ser un cruce de caminos.

APÊNDICE 2 – EXEMPLO DE PLANO DE ENSINO



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA
Lei Federal 12.189 de 12/01/2010. DOU de 1/01/2010, Seção 1, p. 1.



PLANO DE ENSINO

CURSO
BIOTECNOLOGIA

ANO / PERÍODO	COMPONENTE CURRICULAR						TURMA
2020.6	GER0050 - PORTUGUÊS/ESPAÑHOL ADICIONAL BÁSICO						
CH Total	102	CH Teórica	102	CH Prática	0	Cr total	6
Pré-Requisitos							
Co-Requisitos							
Professores							

EMENTA
Reconhecimento da diversidade linguístico-cultural latino-americana e introdução do aluno aos universos de expressão em língua portuguesa/espanhola.

OBJETIVOS
<p>Em decorrência da retomada do calendário acadêmico de 2020.1, da Resolução n.03/2020 e da Instrução Normativa Prograd n. 06/2020, que regem as normas que estabelecem a retomada das atividades por meio do ensino remoto no período de pandemia da COVID-19, este plano definirá alguns critérios para a execução e desenvolvimento de nosso semestre:</p> <p>As atividades dar-se-ão de forma remota a partir de Tecnologias digitais e de Informação disponíveis;</p> <p>As aulas serão na modalidade síncrona e assíncrona;</p> <p>A plataforma SIGAA será nosso meio de interação principal, inclusive de lançamento de atividades e notas.</p> <p>Os principais objetivos do curso são:</p> <p>Dialogar sobre as principais características desta modalidade de ensino remota que possam comprometer o rendimento dos alunos de modo a minimizar os impactos neste período pandêmico;</p> <p>Favorecer o desenvolvimento das habilidades lingüísticas necessárias para que os alunos entendam, de maneira geral, um texto oral ou escrito de um falante nativo de espanhol (nível básico);</p> <p>- Promover um processo de ensino/aprendizagem do espanhol, de modo a contemplar uma reflexão e práticas bilíngues e interculturais;</p>



OBJETIVOS

- Oferecer um panorama global da realidade do espanhol no mundo, com suas particularidades regionais específicas relativas ao domínio da estrutura da língua;
- Divulgar as variedades do espanhol e suas manifestações artístico-culturais como patrimônio da humanidade e repertório cultural dos povos;
- Refletir sobre os gêneros acadêmicos, seu uso e alcance na sociedade.
- Promover o letramento acadêmico dos estudantes de modo a contemplar os vários gêneros textuais e a multimodalidade presente nos textos verbais ou visuais e orais.
- Promover a inclusão de textos de FAL e das respectivas áreas de formação dos estudantes de modo a que as práticas de letramento sejam relevantes socialmente.

METODOLOGIA

Recurso tecnológico de comunicação selecionado: Plataforma MOODLE SIGAA (UNILA).

Selecionaremos o email via sigaa e whatsapp.

Uso de tecnologias digitais e comunicacionais (Tic's).

As aulas serão realizadas no período de Ensino Remoto de forma síncrona e assíncrona, por meio de recursos tecnológicos à distância, dada a necessidade de distanciamento social pela pandemia de Covid-19. As aulas constam de uma parte teórica, na qual se exporão os conteúdos dos temas específicos, com o apoio de materiais escritos, áudio-visuais e outra parte prática, na qual os alunos realizarão exercícios de fixação e criação para avaliar o grau de assimilação alcançado. Em todas as etapas, as aulas remotas contemplam atividades realizadas via plataformas digitais e outros recursos tecnológicos.

ATIVIDADES DE RECUPERAÇÃO

Este curso contempla atividades de recuperação ao longo do semestre a partir de exercícios propostos pela professora e realizados em grupo ou individualmente, além de orientação individualizada.

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM



CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Atividades realizadas de modo assíncrono que valem nota:

1. Fórum de discussão sobre o espanhol no mundo e na América Latina (1 ponto);
2. Autobiografia na modalidade escrita e oral (3 pontos);
3. Contar histórias e narrar (2 pontos);
4. Trabalho sobre gêneros acadêmicos (2 ponto);
5. Argumentação (2 ponto).

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO E CRONOGRAMA DE ATIVIDADES

1	/2021	Apresentar o curso e explicar o funcionamento do ensino remoto
2	/2021	A língua espanhola: historia e algumas características
3	/2021	Formas de tratamento em espanhol
4	/2021	Formas de tratamento em espanhol
5	/2021	Variantes da língua espanhola
6	/2021	Variantes da língua espanhola
7	/2021	Variantes da língua espanhola
8	/2021	Expressar gostos e opiniao
9	/2021	Expressar gostos e opiniao
10	/2021	A língua espanhola na UNILA
11	/2021	Exercicio que vale nota no forum
12	/2021	Aula extra para acompanhamento da turma e adequacao calendario academico - Aula Extra [Adicional]
13	/2021	Exercicio que vale nota no forum
14	/2021	Escrita autobiografica



CONTEÚDO PROGRAMÁTICO E CRONOGRAMA DE ATIVIDADES		
15	/2021	Escrita autobiografica
16	/2021	Explicar sobre a atividade que vale nota da escrita autobiografica e acompanhar o desenvolvimento
17	/2021	Explicar sobre a atividade que vale nota da escrita autobiografica e acompanhar o desenvolvimento
18	/2021	Contar e narrar fatos e historias
19	/2021	Contar e narra fatos e historias
20	/2021	Exercicios sobre passado e suas caracteristicas verbais em espanhol
21	/2021	Exercicios sobre passado e suas caracteristicas verbais em espanhol
22	/2021	Contos de Horacio Quiroga
23	/2021	Analise contos Horacio Quiroga
24	/2021	Aspectos da descricao, definicao e do resumo no genero academico
25	/2021	Aspectos da descricao, definicao e do resumo no genero academico
26	/2021	Exercicios sobre o resumo e suas caracteristicas em lingua espanhola academica
27	/2021	A argumentacao em espanhol
28	/2021	Caracteristicas principais do texto argumentativo e conectores
29	/2021	Exercicio sobre argumentacao
30	/2021	Aula extra para acompanhamento da turma e adequacao calendario academico - Aula Extra [Adicional]
31	/2021	Exercicio sobre a argumentacao
32	/2021	Avaliacao do curso e autoavaliacao
33	/2021	Aula extra para acompanhamento da turma e adequacao calendario academico - Aula Extra [Adicional]

AVALIAÇÕES		
1	/2021 - 10h	Avaliacao

BIBLIOGRAFIA		
Bibliografia Básica		
• DI TULLIO, A e MARCUORI, M.. <i>Gramática del español para maestros y profesores de Uruguay</i> . Montevideo: PROLEE. 2012.		
• Matte Bon, Francisco. <i>Gramática comunicativa del español</i> . 2. ed.. Edelsa. 2012.		
• PENNY, R.. <i>Variación y cambio en español. Versión en español de Juan Sánchez Méndez</i> . Madrid: Gredos. 2004.		



Bibliografia Complementar

- MARTIN, I.. **Síntesis: curso de lengua española I.** 1 edição. São Paulo: Ática. 2010.
- ANTUNES, I. **Gramática e o ensino de línguas.** São Paulo:Parábola. 2007.
- CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. **A celebração do outro: arquivo, memória e identidade: línguas materna e estrangeira, plurilinguismo e tradução.** 2. ed. Campinas: Mercado das Letras, 2013. 247 p. ISBN: 9788578910634.
- KRAVISKI, E.R.A.. **Estereótipos culturais: o ensino de espanhol e o uso da variante argentina em sala de aula.** Dissertação. Mestrado em letras. curso de Pós-graduação em letras. Universidade Federal do Paraná. Curitiba. 2007.
- GIL, TORESANO, M.. **Agencia ELE Brasil. A1-A2.** Madrid, SGEL.. 2011.

Autenticado em 22/02/2021 11:08

PROFESSOR DO MAGISTÉRIO SUPERIOR

Aprovado em 19/03/2021 15:08

PROFESSOR DO MAGISTÉRIO SUPERIOR

Aprovado pelo colegiado em 19/03/2021

O cronograma de atividades e as datas das avaliações poderão ser alteradas, em casos excepcionais, com o prévio aviso aos discentes.

Emitido em de de 2021

Este documento dispensa qualquer assinatura manual. Para confirmar sua autenticidade e consistência, acesse <https://sig.unila.edu.br/sigaa/documentos> e utilize o identificador e o código para consultá-lo.