

Educação de saias coloridas: aprender espanhol com mulheres da américa latina

Marcia Paraquett^a 

RESUMO

Minha proposta é discutir a base para a organização de um currículo intercultural para línguas estrangeiras, em especial para o espanhol. Dentre tantos aspectos relevantes, interessa-me incluir o atravessamento de gênero e de raça que afetam, particularmente, as variantes culturais latino-americanas. Ressalto que sempre houve a presença de muitas mulheres na educação de nosso continente, embora a maior visibilidade tenha sido dada aos homens, algumas vezes de maneira muito justa, como é o caso de Paulo Freire, Anísio Teixeira e Florestan Fernandes. No entanto, precisamos colocar saias na educação, destacando categorias e nomes como Catherine Walsh (2005), com quem compartilho a concepção de Interculturalidade; Ana Pizarro (2004), que me ajuda a definir a América Latina como espaço cultural; Nilma Lino Gomes (2012), Ana Lúcia Silva Souza (2016) e Siloia Rivera Cusicanqui (2010a, 2010b), que alertam para a necessidade de os currículos se aterem às relações étnico-raciais. Esclareço que não tenho a pretensão de defender nenhum discurso excludente, mas pensar numa educação que se pautem em discursos de mulheres que sejam interculturais ou decoloniais.

PALAVRAS-CHAVE: Espanhol. Currículo. Interculturalidade. América Latina.

Recebido em: 09/02/2021

Aceito em: 02/03/2021

^aUniversidade Federal da Bahia. Salvador, BA, Brasil. E-mail: marciaparaquett@gmail.com

Como citar:

PARAQUETT, M. Educação de saias coloridas: aprender espanhol com mulheres da américa latina. *Gragoatá*, Niterói, v. 26, n. 56, p. 962-984, 2021. <<https://doi.org/10.22409/gragoata.v26i56.48706>>

962

*El único futuro que se nos
presenta es nuestro pasado.*

Arturo Arias

Minha proposta é discutir a base epistemológica para a organização de um currículo intercultural para línguas estrangeiras, em especial para o espanhol. Dentre tantos aspectos relevantes, interessa-me incluir o atravessamento de gênero e de raça que afetam as variantes culturais latino-americanas, ouvindo o que dizem homens e mulheres, sejam brancas, negras ou indígenas, atravessando, indiretamente, questões de gênero e raça, mas priorizando autoras latino-americanas.

Ressalto que sempre houve a presença de muitas mulheres na educação de nosso continente, embora a maior visibilidade tenha sido dada aos homens, algumas vezes de maneira muito justa, como é o caso de Paulo Freire (Pernambuco, 1921-1997), Anísio Teixeira (Bahia, 1900-1971) e Florestan Fernandes (São Paulo, 1920-1995).

Sem sombra de dúvidas, Paulo Freire é o educador mais importante de nosso país e foi com ele que aprendi as primeiras lições importantes sobre uma educação crítica, pautada na criação e produção do conhecimento, na aprendizagem inclusiva, valorizando-se a bagagem cultural trazida pelo(a)s aprendizes. Com Anísio Teixeira não foi diferente, pois lutou por um projeto de educação que atendesse a todas as pessoas, gratuitamente e com qualidade, desde o ensino infantil até a universidade, de tal forma que as classes sociais alijadas recebessem a mesma atenção das privilegiadas. Florestan Fernandes, de certa forma, afinou o foco de Teixeira, colocando sua atenção nas pessoas negras, ainda que sua defesa maior fosse o reconhecimento da democracia para todos, o que, lamentavelmente, não conseguimos em nosso país até o momento. Muito ao contrário, tenho a sensação de que nos últimos anos, estamos sendo atacado(a)s por ideias e projetos antidemocráticos, que ameaçam uma educação livre e inclusiva. Mas essa história é velha e, não terá sido por coincidência, que os três referidos educadores tenham sido perseguidos pela

ditadura militar brasileira (1964-1985), já que suas ideias sempre estiveram na contramão de fascismos.

Apesar de reconhecer a importante contribuição desses educadores brasileiros, quero colocar saias na educação, destacando categorias e nomes como Catherine Walsh (2005), com quem compartilho a concepção de Interculturalidade; Ana Pizarro (2004), que me ajuda a definir a América Latina como espaço cultural; Nilma Lino Gomes (2012), Ana Lúcia Silva Souza (2016) e Silvia Rivera Cusicanqui (2010a, 2010b), que alertam para a necessidade de o currículo se ater às relações étnico-raciais.

Esclareço que não tenho a pretensão de defender nenhum discurso excludente, mas pensar numa educação que se pautem em discursos de mulheres que sejam interculturais ou decoloniais¹. Intencionalmente, não vou estabelecer diferença entre Decolonialidade e Interculturalidade, mas antecipo que as estou tomando como o reconhecimento dos saberes tradicionais e o respeito às diferenças que constituem todas as pessoas e todos os povos, em prol da equidade social.

Feitos esses esclarecimentos, recupero a contribuição deixada por três mulheres a quem estou chamando de precursoras da educação brasileira. São elas: Nísia Floresta, Anália Franco e Nise da Silveira, apoiando-me em Lovato e Gouvêa (2017).

Precursoras da educação brasileira

Nísia Floresta, pseudônimo de Dionísia Gonçalves Pinto, nasceu em 1810, no Rio Grande do Norte, tendo falecido em 1885 na França. Viveu, portanto no Brasil imperial, período em que as mulheres não tinham acesso à educação formal. Estudou em um convento de carmelitas em Pernambuco, onde futuramente teve contato com ideais liberais. Foi educadora, escritora, feminista e abolicionista. Escreveu quinze livros, publicou artigos sobre direitos das mulheres e fundou no Rio de Janeiro uma escola para meninas. Inspirada nos ideais liberais e iluministas, reivindicou que as mulheres tivessem acesso às mesmas oportunidades que os homens e destacou que a exclusão feminina dos espaços de educação sufocava suas potencialidades.

¹Não opto pela uniformização da categoria "Decolonialidade/Decolonial" porque há convivência pacífica com "Decolonialidade/Decolonial" em publicações brasileiras. Ressalto que, quando se pensa em traduções de autore(a)s latino-americano(a)s, oriundo(a)s de países hispânicos, é comum que se encontre a segunda forma de escrita, já que em Língua Espanhola a categoria Decolonialidade/Decolonial é muitíssimo mais recorrente. Por esse motivo, me valho das duas formas de escrita, porque utilizei diferentes referências no artigo.

Anália Franco nasceu no Rio de Janeiro em 1853, tendo falecido em 1919, em São Paulo, vítima da Gripe Espanhola. Foi educadora, escritora e poetisa, tendo vivido durante o período em que o Brasil passava pela transição do Império para a República. Ganhou destaque pela sua atuação como educadora e empreendedora, preocupada com discriminados e marginalizados. Em um período predominantemente rural do país, em que a educação era um privilégio para poucos, ela se posicionou pela necessidade de superar exclusões, tendo começado a lecionar aos quinze anos de idade. Além da docência, foi responsável pela criação e supervisão de mais de cem instituições, entre escolas, asilos, creches, liceus femininos, bibliotecas e grupos musicais, espalhados pelo estado de São Paulo. Segundo Lovato e Gouvêa (2017, p. 118),

Além de misturar meninos e meninas e brancos e negros, Anália não fazia nenhuma distinção nem exigência quanto à confissão religiosa de seus alunos. Ao contrário do que se via em outras instituições assistenciais, a educadora, espírita, não impunha sua religião aos alunos e alunas, que podiam ter as próprias crenças. Ainda assim, o fato de ser espírita colocava a Igreja Católica em oposição a suas obras.

Nise da Silveira nasceu em 1905, em Alagoas, tendo falecido no Rio de Janeiro em 1999. Cresceu em meio à música, à arte e à poesia que, segundo ela, influenciou seu comportamento mesmo quando adulta. Foi psiquiatra e seu trabalho teve relação com a educação, pois buscava compreender e se comunicar com o inconsciente das pessoas por meio de práticas educativas. Com dezesseis anos, prestou exame para a Faculdade de Medicina da Bahia, tendo sido uma das primeiras mulheres a se formar em medicina no Brasil. Em 1946, fundou a Seção de Terapêutica Ocupacional e Reabilitação, com núcleos de música, pintura, teatro, marcenaria, costura e tapeçaria, cujo trabalho tinha como princípio a liberdade, a solidariedade, o olhar humano, a paciência, a confiança e o afeto. Mas precisou enfrentar a violência do governo de Getúlio Vargas, que a denunciou e a prendeu, alegando que tinha ligação com o Partido Comunista, o que resultou num isolamento clandestino que durou oito anos. Segundo Lovato e Gouvêa (2017, p. 139), Nise era rebelde e “sua rebeldia não estava só em acessar um mundo científico e acadêmico masculino e

elitizado, que não era feito pra recebê-la, mas em acessá-lo, negando-se a reproduzir padrões”.

A partir dos exemplos acima, fica evidente que sempre houve mulheres que se manifestaram contra o modelo patriarcal, mas quase nunca ganharam visibilidade. Posso imaginar o isolamento que essas três mulheres viveram em seus contextos de amizade ou familiar, porque, certamente, eram exceções, tendo seus comportamentos criticados em sua maioria. Cada uma delas nos deixa heranças que muito nos ajudam a seguir o caminho traçado. Nísia Floresta terá vivido limitações maiores, mas assim mesmo se dedicou às letras e entrou para a história como a primeira mulher a publicar textos em jornais, numa época em que a imprensa nacional apenas começava.

Anália Franco fez um trabalho assistencial na educação, sem limitar-se ao assistencialismo, já que fundou diversas instituições educativas que recebiam meninas e meninos. Como praticante religiosa poderia ter imposto sua crença à educação, como sempre fizeram as escolas católicas e metodistas, mas Anália optou pela liberdade religiosa das pessoas que acolhia.

Nise da Silveira já viveu no século XX, mas assim mesmo era exceção no mundo profissional pelo qual fez opção. Suas ideias e propostas tão originais teriam recebido menos resistência caso ela fosse um psiquiatra e não uma psiquiatra. Ou seja, além de lutar pela metodologia que ia na contramão de tudo que se acreditava, era a voz de uma mulher que expressava a novidade, levando-me a crer o tamanho da resistência que terá recebido. São, portanto, três corajosas mulheres que tiveram a oportunidade de estudar, já que não vinham de família desabastadas, mas se dedicaram à educação, incluindo pessoas e projetos até então excluída(o)s.

Haveria muito mais a dizer sobre mulheres educadoras em nosso país, já que a educação básica, em especial, é um espaço feminino há bastante tempo, assim como as universidades, que a depender dos cursos têm uma presença de mulheres muito significativa. Mas não será por acaso que a maioria das reitorias de universidades públicas esteja administrada por homens, porque, mesmo em espaços tão femininos, o poder continua sendo masculino.

Antes de passar ao próximo item, quando me dedicarei a duas categorias que julgo fundamentais (Currículo e

Interculturalidade), quero ressaltar meu orgulho, como mulher, professora e pesquisadora, de ter dito a oportunidade de ler tantas outras mulheres contemporâneas a mim, como é o caso de Emilia Ferreiro e Magda Soares, ambas fundamentais para os estudos sobre alfabetização, tendo a primeira nascido na Argentina, no ano de 1936, enquanto a segunda, no Brasil, em 1932. Essas duas mulheres foram fundamentais nos anos de 1980, quando a terceira onda do feminismo começava a ganhar espaço em nosso país, ajudando-nos a ouvir o que tinham a dizer, justo quando arrefeciam os ataques da ditadura militar brasileira (1964-1985) e podíamos pensar numa educação construtivista, aberta, crítica, engajada, onde a formação cidadã do estudante era o foco.

Esclareço que, para Heloisa Buarque de Hollanda (2019), a terceira onda do feminismo brasileiro se dá com a queda da ditadura militar, contexto no qual muitas mulheres frequentavam a universidade, seja como estudante ou professora, criando-se um feminismo acadêmico e branco. É nesse contexto que Magda Soares e Emilia Ferreiro, entre outras, ganham destaque e passam a ser referência na América Latina.

Categorias fundamentais à educação básica

A intenção é desenvolver, rapidamente, as categorias que julgo fundamentais para a organização de um currículo intercultural, que seja própria à educação básica, observando que estou tomando por currículo o conjunto de conhecimentos selecionados e desenvolvidos em interações democráticas, que busquem colocar em evidência as diferenças que nos constituem social e culturalmente. Começo pelo currículo proposto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), seguindo para a proposta interculturalista que julgo a mais adequada, avançando para refletir sobre o lugar onde estou/estamos (América Latina) e finalizando com as relações étnico-raciais.

Currículo e Interculturalidade

Como já se sabe, a BNCC foi publicada em 2018, depois de dois anos em que esteve sendo elaborada por especialistas de todas as partes do país. Infelizmente a publicação da versão final coincide com um momento muito conflituoso no cenário político brasileiro, quando se havia acabado de dar o golpe

na então presidenta Dilma Rousseff. É importante observar que antes da versão final, as línguas estrangeiras previstas na BNCC não se limitavam ao inglês, sendo, portanto, um documento mais plural e menos hegemônico. Mas se esse é o documento que temos, vou valer-me dele para refletir sobre a proposta que trago sobre a organização de um currículo intercultural para língua espanhola. Começo recuperando o que diz o documento para justificar a aprendizagem da língua inglesa nas escolas da educação básica de nosso país:

Aprender a língua inglesa propicia a criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural, em que as fronteiras entre países e interesses pessoais, locais, regionais, nacionais e transnacionais estão cada vez mais difusas e contraditórias. Assim, o estudo da língua inglesa pode possibilitar a todos o acesso aos saberes linguísticos necessários para engajamento e participação, contribuindo para o agenciamento crítico dos estudantes e para o exercício da cidadania ativa, além de ampliar as possibilidades de interação e mobilidade, abrindo novos percursos de construção de conhecimentos e de continuidade nos estudos. (BRASIL, 2018, p. 241)

É preciso deixar claro que estou plenamente de acordo com o que se propõe no documento, mas chamo a atenção para a expressão “mundo social cada vez mais globalizado e plural”, entendido pelo documento como sendo um mundo que fala inglês, seja como língua oficial, seja como língua franca. Ressalto, no entanto, que esse tal ‘mundo globalizado’, fala muitas outras línguas. Vejamos outro fragmento:

Ensinar inglês com essa finalidade tem, para o currículo, três implicações importantes. A primeira é que esse caráter formativo obriga a rever as relações entre língua, território e cultura, na medida em que os falantes de inglês já não se encontram apenas nos países em que essa é a língua oficial [...] Mais ainda, o tratamento do inglês como língua franca o desvincula da noção de pertencimento a um determinado território e, conseqüentemente, a culturas típicas de comunidades específicas, legitimando os usos da língua inglesa em seus contextos locais. Esse entendimento favorece uma educação linguística voltada para a interculturalidade, isto é, para o reconhecimento das (e o respeito às) diferenças, e para a compreensão de como elas são produzidas nas diversas práticas sociais de linguagem, o que favorece a reflexão crítica sobre diferentes modos de ver e de analisar o mundo, o(s) outro(s) e a si mesmo. (BRASIL, 2018, p. 241-242)

Percebe-se que o documento deixa claro que o inglês não está sendo entendido como língua apenas oficial, o que é ótimo, além de destacar que há duas implicações importantes nessa proposta. A primeira delas favorece uma educação linguística voltada para a Interculturalidade, enquanto a segunda, como se vê à continuação, diz respeito aos letramentos:

A segunda implicação diz respeito à ampliação da visão de letramento, ou melhor, dos **multiletramentos**, concebida também nas práticas sociais do mundo digital – no qual saber a língua inglesa potencializa as possibilidades de participação e circulação – que aproximam e entrelaçam diferentes semioses e linguagens (verbal, visual, corporal, audiovisual) [...]. (BRASIL, 2018, p. 242)

Essa segunda implicação já está presente desde as Orientações Curriculares do Ensino Médio (OCEM), publicadas em 2006, quando o documento destacou a importância da escola não se restringir à palavra escrita e nem aos padrões socioculturais hegemônicos, sugerindo, inclusive, que “o professor deve procurar, também, resgatar do contexto das comunidades em que a escola está inserida as práticas de linguagem e os respectivos textos que melhor representam sua realidade” (BRASIL, 2006, p. 98). No entanto, a primeira perspectiva que traz a BNCC (Interculturalidade) é bastante nova nos documentos que regem a educação brasileira. No meu ponto de vista, essa é a grande novidade da BNCC no que tange ao currículo escolar, que deve estar organizado a partir de cinco eixos: Oralidade, Leitura, Escrita, Conhecimentos linguísticos e gramaticais e Dimensão intercultural. Observa-se, portanto, que apenas a Dimensão Intercultural foge à clássica organização curricular, o que me leva a recuperar o que se diz no documento:

A proposição do eixo Dimensão intercultural nasce da compreensão de que as culturas, especialmente na sociedade contemporânea, estão em contínuo processo de interação e (re)construção. Desse modo, diferentes grupos de pessoas, com interesses, agendas e repertórios linguísticos e culturais diversos, vivenciam, em seus contatos e fluxos interacionais, processos de constituição de identidades abertas e plurais. Este é o cenário do inglês como língua franca, e, nele, aprender inglês implica problematizar os diferentes papéis da própria língua inglesa no mundo, seus valores, seu alcance e seus

efeitos nas relações entre diferentes pessoas e povos, tanto na sociedade contemporânea quanto em uma perspectiva histórica. (BRASIL, 2018, p. 245)

Correto, mas podemos ir mais adiante, se pedirmos ajuda a uma das principais teóricas sobre o tema e que fala a partir da América Latina. Estou-me referindo a Catherine Walsh, professora e diretora do Doutorado em Estudos Culturais Latino-americanos da Universidade Andina Simón Bolívar, Sede Equador, onde também dirige o *Taller Intercultural* e a Cátedra de Estudos da Diáspora Afro-Andina. Dentre tantas publicações da referida pesquisadora, opto por um documento que não é recente, publicado em 2005, e que rege até os dias de hoje a educação no Peru. Refiro-me a *La Interculturalidad en la educación*, que, em sua primeira página, esclarece que:

El presente documento de trabajo, surgido a iniciativa de la Unidad de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIP-UNEBI), del Ministerio de Educación, tiene como propósito central la identificación de criterios para el tratamiento de la interculturalidad en la educación, sirviendo así de marco para guiar la transformación de la práctica educativa frente a la diversidad cultural peruana. (WALSH, 2005, p. 1)²

²“O presente documento de trabalho, surgido por iniciativa da Unidade de Educação Intercultural Bilingue (DINEIP-UNEBI), do Ministério de Educação, tem como propósito central a identificação de critérios para o tratamento da interculturalidade na educação, servindo assim de marco para guiar a transformação da prática educativa frente à diversidade cultural peruana” (tradução minha).

E se apressa em afirmar que a Interculturalidade não está sendo tomada ao pé da letra, ou seja, “no simplesmente un contacto entre culturas, sino un intercambio que se establece en términos equitativos, en condiciones de igualdad”³. (WALSH, 2005, p.4). Chamam-me a atenção, em especial, as expressões “equitativos” e “igualdade”, a indicar o que parece óbvio desde sempre, mas que infelizmente ainda não se vê na educação brasileira e nem na peruana.

Talvez não fosse preciso recordar que nosso processo histórico privilegiou branco(a)s frente a indígenas e negro(as), mas nunca é demais que nos posicionemos diante da necessária interrupção de discursos e práticas hegemônicas e racistas. Nesse sentido, a Interculturalidade proposta por Walsh, com a qual estou plenamente de acordo, pode ser entendida como Decolonialidade (ou Descolonização), termo um pouco mais atual nas discussões de teóricos latino-americanos. Não é casual que outra publicação de Walsh, ocorrida um ano depois do referido documento, tenha sido num livro, organizado por ela mesma e mais dois autores (Linares e Mignolo), que se intitula

³“Não simplesmente um contato entre culturas, senão um intercâmbio que se estabelece em termos equitativos, em condições de igualdade” (tradução minha).

Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento (2006). Ou seja, desde a metade dos anos 2000, autores e autoras da América Latina vêm associando essas duas categorias como sendo imbricadas e associadas à educação. De certa forma, portanto, descolonizar a escola é agir interculturalmente.

Mas o que é isso, exatamente? Retomando Walsh (2005, p.10), lê-se que a principal preocupação da Interculturalidade é “no ocultar las desigualdades, contradicciones y los conflictos de la sociedad o de los saberes y conocimientos”⁴. Veja-se que não se fala em resolver desigualdades, contradições ou conflitos, senão lhes dar visibilidade, colocando-os na roda das discussões. De maneira muito didática, o documento afirma que a Interculturalidade é (WALSH, 2005, p. 10-11):

⁴ “Não ocultar as desigualdades, contradições e os conflitos da sociedade ou dos saberes e conhecimentos” (tradução minha).

⁵ “Um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade.

Um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido de convivência delas na sua diferença.

Um espaço de negociação e de tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, e as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos senão reconhecidos e confrontados.

Uma tarefa social e política que interpela o conjunto da sociedade, que parte de práticas e ações sociais concretas e conscientes e tenta criar modos de responsabilidade e solidariedade.

Uma meta por alcançar.” (tradução minha).

Un proceso dinámico y permanente de relación, comunicación y aprendizaje entre culturas en condiciones de respeto, legitimidad mutua, simetría e igualdad.

Un intercambio que se construye entre personas, conocimientos, saberes y prácticas culturalmente distintas, buscando desarrollar un nuevo sentido de convivencia de éstas en su diferencia.

Un espacio de negociación y de traducción donde las desigualdades sociales, económicas y políticas, y las relaciones y los conflictos de poder de la sociedad no son mantenidos ocultos sino reconocidos y confrontados.

Una tarea social y política que interpela al conjunto de la sociedad, que parte de prácticas y acciones sociales concretas y conscientes e intenta crear modos de responsabilidad y solidaridad.

Una meta por alcanzar⁵.

Veja-se que essas concepções são a base para uma educação proposta desde sempre por progressistas e humanistas, mas ainda é uma meta por alcançar. Não importa se estamos falando do eixo da Oralidade, da Escrita, da Leitura e dos Conhecimentos linguísticos, porque a base é a quebra de hegemonias, é o combate ao racismo, à homofobia, ao fim de privilégios. Enfim, a base é uma educação para a igualdade e a equidade entre pessoas, povos e, no nosso caso, entre línguas. Não há línguas nem mais, nem menos importantes que outras.

Para encerrar esse item, aclaro que essa equidade e igualdade na educação são uma meta por alcançar em muitas partes do mundo e não particularmente de nosso lugar, o Brasil ou, falando de um lugar mais amplo, a América Latina. De

qualquer forma, é aqui que me interessa intervir e, para tal, preciso dizer o que significa esse lugar para mim.

A América Latina como espaço cultural

O primeiro que vem à minha cabeça quando organizo um curso é pensar no lugar de fala e de escuta onde as atividades ocorrerão. Como se sabe, faz anos que minha experiência se dá apenas em cursos de Licenciatura em Língua Espanhola, o que significa que minha área é a formação de professores de espanhol, ainda que os componentes curriculares possam ser de letramentos, de literaturas ou de estágio supervisionado. Portanto, esse lugar, que abraça meus/minhas estudantes e a professora, é a América Latina.

Minha consciência de ser latino-americana se aprofundou pela experiência profissional, certamente, mas me sinto latino-americana desde jovem, quando ainda havia em nosso país uma conexão com as artes, em particular a música, de países de nosso continente. Sou de uma geração, portanto, em que se sentir latino-americana era natural. E esse foi, com certeza, o principal elemento na minha decisão profissional. Ter escolhido espanhol tinha a ver com a América Hispânica, com Cuba, com Che Guevara, com Fidel Castro. Minha história com essa língua não veio por relações familiares e muito menos pelo desejo de conhecer a Espanha e sua cultura. Muito ao contrário, a Espanha ainda estava metida na sua ditadura quando eu fiz meu ingresso na universidade. Era um país distante e isolado de meu mundo, não tendo podido me conquistar, portanto.

Mas falar de América Latina não é simples. De tudo que li, continuo me interessando mais pela proposta de Ana Pizarro, professora da Universidade de Santiago do Chile, autora de uma importante coleção, organizada juntamente com Antonio Candido, e que discute a América Latina, incluindo o Brasil, numa perspectiva então muito nova, a da Literatura Comparada. Refiro-me a *América Latina: Palavra, Literatura e Cultura*, publicada originalmente em 1993. Mas para essas reflexões, estou-me valendo de outra de suas tantas obras, *El sur y los trópicos. Ensayos de cultura latino-americana*, publicada em 2004, onde a autora elenca algumas categorias para definir a América Latina como espaço de produção cultural, derrubando

possíveis perspectivas linguísticas ou geográficas. O melhor é conferir o que diz a autora:

Dentro de la tradición latinoamericanista de pensamiento en transformación y en relación a la dinámica histórica que genera problemas específicos en el continente, en relación a su forma de modernidad, trabajamos sobre la base de ciertos implícitos que nos han hecho percibir con claridad la existencia y los modos de funcionamiento de las diferencias continentales, las áreas diseñadas por la historia de la cultura. Estas se han ido perfilando con mayor claridad a lo largo de la segunda mitad del siglo XX, emergiendo de acuerdo a las necesidades de sus acontecimientos. (PIZARRO, 2004, p. 177)

Como se percebe no fragmento acima, a autora chama nossa atenção para o processo de transformação pelo qual passa nosso continente, que foi desenhando, ao longo da história, diferentes áreas, definidas pela história das culturas. Essas áreas, no entanto, só começam a ficar mais evidentes a partir da segunda metade do século XX, época em que a autora, em outro momento do mesmo texto, classifica como nossa modernidade tardia.

Ou seja, segundo Pizarro (2004), apenas a partir de nossa modernidade, que chega tardiamente ao continente, começamos a ter claras essas formas de expressão cultural, oriundas de nosso complexo processo histórico. Por isso, essas áreas estarão relacionadas, necessariamente, ao que já vivemos, organizando-se da seguinte maneira:

1. Área mesoamericana e andina, cujo perfil é a memória das culturas indígenas.
2. Área **Caribe e costa atlântica**, espaço cultural de tradição africana.
3. Área **Sul-Atlântica**, que se caracteriza pela cultura de imigração.
4. Área **Brasil**, uma área específica.
5. Área **Cultura popular**, onde predomina a cultura popular de tradição oral.
6. Área **extraterritorial**, que abrange os “latinos” nos Estados Unidos.

7. Área **Amazônica**, um reservatório cultural que pertence a oito países.

Meu entorno de atuação profissional me leva a dar atenção, mais particularmente, às áreas 1, 2, ou mesmo 3 e 5, ainda que 6 e 7 sejam também muito relevantes. No meu ponto de vista, a formação de professore(a)s de línguas estrangeiras precisa focar-se, evidentemente, na língua estrangeira específica, mas não se pode abandonar sua pluralidade e nem se pode esquecer que o(a)s estudantes da educação básica, onde atuarão profissionalmente esse(a)s egresso(a)s, vivem no Brasil e, conseqüentemente, na América Latina, exigindo-se confrontos que o(a)s levem a conhecer-se. Expressando-me de maneira mais objetiva, não perco de vista que o(a)s egresso(a)s dos cursos de licenciatura serão professore(a)s de espanhol na América Latina, interagindo com estudantes da América Latina. Não se pode, portanto, deixar de fora esse espaço cultural, mas devido à sua complexidade, como comprovam as áreas já referidas, o(a) professor(a) necessitará fazer recortes que sejam mais relevantes para seus/suas aluno(a)s. Por isso, sempre estabeleço uma ordem de importância nas áreas culturais propostas por Pizarro (2004), pois compreendo que a segunda (Caribe e costa atlântica) é a que mais se aproxima da realidade cultural de meu entorno, a Universidade Federal da Bahia (UFBA), onde a comunidade negra é muitíssimo significativa.

No mesmo sentido, a primeira área (Mesoamericana e andina) abarca um imenso contingente populacional de nosso continente, o que me leva sempre a aproximar-me das tradições indígenas, por entender que são as fundadoras de nossa história. Mas é evidente que não me limito a essas duas, trazendo vozes que falam das tradições culturais de imigrantes, de culturas orais, dos 'latinos' e dos povos amazônicos, como pude fazê-lo, parcialmente, em Paraquett (2019).

Feitas essas ponderações, passo ao próximo item, quando me centro nas áreas culturais 1 e 2, tentando comprovar a relevância dos saberes negros e indígenas para a educação básica, valendo-me da escrita de três mulheres: Nilma Lino Gomes, nascida em Minas Gerais, em 1961, tendo sido a primeira mulher negra a ser reitora de uma universidade pública federal brasileira, a Universidade da Integração

Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB); Ana Lúcia Silva Souza, nascida em São Paulo, em 1963, professora e pesquisadora da UFBA, com pesquisa em “Letramentos de Reexistência”; e Silvia Rivera Cusicanqui, nascida na Bolívia, em 1949, socióloga e historiadora, que se baseia na teoria anarquista e nas cosmologias quíchua e aimará.

Relações étnico-raciais

“Descolonizar os currículos é mais um desafio para a educação escolar”, como nos lembra Nilma Lino Gomes (2012, p. 102). Para a autora, e também para mim, descolonizar o currículo escolar é ir além de denúncias quanto à rigidez das grades curriculares e ao silêncio da escola diante do apagamento de grupos minorizados, coisa que muito(a)s de nós já fazemos há algum tempo. O que se espera é que se ponham em prática as políticas de ações afirmativas⁶ e as leis que o Brasil já assinou desde o início de nosso século XXI.

A primeira mudança significativa na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 (BRASIL, 1996), se dá no ano de 2003, com a sanção da Lei nº 10.639/03 (BRASIL, 2003) e sua regulamentação pelo parecer do Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno, CNE/CP 03/2004 (BRASIL, 2004a) e pela resolução CNE/CP 01/2004 (BRASIL, 2004b), que inclui a obrigatoriedade do ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira no currículo oficial das redes de ensino. Quatro anos depois, assina-se a Lei nº 11.645, de 10 março de 2008 (BRASIL, 2008), alterando novamente a LDB/1996, para incluir a obrigatoriedade da “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Portanto, desde 2003, a escola brasileira está obrigada por lei a dar conta da história e das culturas afro-brasileiras e, a partir de 2008, das culturas indígenas.

Os desafios sempre foram muitos, mas é preciso enfrentá-los. E a primeira pergunta a nos fazer seria:

Adequar-se às avaliações *standartizadas* nacionais e internacionais ou construir propostas criativas que dialoguem, de fato, com a realidade sociocultural brasileira, articulando conhecimento científico e os outros conhecimentos produzidos pelos sujeitos sociais em suas realidades sociais, culturais, históricas e políticas? (GOMES, 2012, p. 99)

⁶“As ações afirmativas são formas de políticas públicas que objetivam transcender as ações do Estado na promoção do bem-estar e da cidadania para garantir igualdade de oportunidades e tratamento entre as pessoas e a mobilização dos setores culturais com intenção de ampliar as ações de inclusão social” (BRASIL ESCOLA, 2020).

Não sei se para você, mas para mim a resposta é clara: opção 2, ou seja, “construir propostas criativas que dialoguem, de fato, com a realidade sociocultural brasileira”. É verdade que tenho autonomia profissional, não só no sentido filosófico, como orienta Contreras (2002)⁷, mas sobretudo na liberdade responsável e ética que assumo com a sociedade brasileira, através de minha função como servidora pública federal. Reconheço, no entanto, que nem sempre professores e professoras têm autonomia funcional para atuarem em seus espaços profissionais, pois são controlado(a)s por uma sociedade ainda conservadora e racista, sobretudo, no espaço da educação privada. Mas na educação pública, ao contrário, o(a)s educadore(a)s resistem e, cada vez mais, se sentem com autonomia para cumprir o que as leis determinam.

Essa perspectiva otimista, que não é só minha, começa a fazer-se mais concreta a partir de políticas de ações afirmativas, conforme é o caso das leis citadas e das cotas raciais para as universidades, o que ocorre a partir de 2012⁸, quando o(a)s egresso(a)s dos cursos de Licenciatura, que atuam/atuarão na educação básica, passam a incluir também pessoas negras.

Embora eu não tenha dados empíricos para comprovar, entendo que o maior fracasso para a implantação de currículos que deem conta das relações étnico-raciais, ainda se encontra dentro das universidades, que estão tardando a preparar mais adequadamente seus/suas egresso(a)s. Portanto, é preciso que haja constante interação e diálogo entre as políticas públicas, a universidade e a escola, mas como alerta Gomes (2002), movimentos populares, oriundos das classes menos abastadas, têm contribuído para a visibilização das culturas negras, como se dá, por exemplo, com a poeta e cantora Maya Dourado, do Acre amazônico⁹, confirmando-se que “os ditos excluídos começam a reagir de forma diferente: lançam mão de estratégias coletivas e individuais. Articulam-se em rede” (GOMES, 2012, p. 102).

Ana Lucia Silva e Souza (2016), na sua pesquisa de doutorado, analisou discursos de integrantes do movimento hip-hop, na sua maioria jovens negros e negras que produzem padrões de linguagem singulares que ainda estão fora da escola. A autora defende o que chama de “letramentos de reexistência”, ressaltando que:

⁷“A autonomia do professor em sala de aula, como qualidade deliberativa da relação educativa, se constrói na dialética entre as convicções pedagógicas e as possibilidades de realizá-las, de transformá-las nos eixos reais do transcurso e da relação de ensino. Porém, tal possibilidade de realização só pode se dar se os estudantes entenderem seu propósito e seu plano, e se o professor entender as circunstâncias e expectativas daqueles” (2002, p. 198).

⁸Publicada em 29 de agosto de 2012, a Lei de Cotas (Lei Nº 12.711) decreta que todas as instituições federais de ensino superior devem reservar, no mínimo, 50% das vagas de cada curso técnico e de graduação aos estudantes de escolas públicas.

⁹Veja-se a canção *Pátria*, cantada na abertura no XIX JALLA Estudantil, ocorrido de forma remota na Universidade Federal do Acre, em outubro de 2020 (JALLA, 2020).

Os letramentos de reexistência no hip hop em suas práticas discursivas estão eivados de cor, de identidade negra; encontraram-se nesse espaço, agarraram-se a ele e se fazem nele: o espaço *hiphopiano*. Por isso, revertem a fala que os desvaloriza, retorcem a língua, reinventam fontes de referências. Resistir não é somente endurecer e sobreviver, é muito mais que isso, é resistir existindo de maneira nova e coerente com sua história ainda sendo contada. (SOUZA, 2016, p. 74)

Esse, parece-me, ser o maior desafio da universidade e, conseqüentemente, da escola, já que uma não está desassociada da outra. Confesso que me sinto uma pessoa privilegiada com as experiências que venho vivendo na UFBA, desde que aqui cheguei, no ano de 2009. Além da feliz coincidência com o momento político que o Brasil vivia com relação às políticas de ações afirmativas, trabalhar e viver na cidade de Salvador, a capital mais negra do Brasil¹⁰, me aproximou de estudantes de Graduação e Pós-Graduação que me levam a enegrecer minhas aulas, até então muito brancas ou razoavelmente indígenas¹¹.

Feitas essas considerações, passo a refletir sobre as relações étnico-raciais, relativas aos povos indígenas, em particular do mundo hispânico de nossa América Latina, espaço cultural pelo qual passeio com mais frequência. Começo com uma impactante afirmação de Silvia Rivera Cusicanqui (2010a, p. 6): “Hay en el colonialismo una función muy peculiar para las palabras: ellas no designan, sino que encubren”¹².

Muito haveria que falar sobre o “cobrimento” das palavras em nossa América. Abel Posse, o notável escritor argentino, afirmou sabiamente que: “En los primeros cronistas, protagonistas vivenciales, podemos leer los pasos que llevan hacia lo que denominaría el ‘Cubrimiento de América’. La tarea de negar la importancia de ciertas grandes civilizaciones locales, de su forma de vida y de sus dioses”¹³ (POSSE, 1995, p. 150).

Cusicanqui (2010a) está se referindo à mesma questão, ao afirmar que as palavras em nosso continente foram cobertas pelos colonizadores, que substituíram seus sentidos por aqueles que lhes interessavam, em particular, no que tange à moral e à religião. A autora destaca que nossos países ainda mantêm um colonialismo interno, já que:

¹⁰ Em 2019, os negros (pretos e pardos) somavam 2,425 milhões, ou 82,1% das 2,954 milhões de pessoas que viviam na cidade naquele ano. Por isso mesmo, além de capital da Bahia, Salvador tem o posto de capital negra do país (FUNDAÇÃO PALMARES, 2021).

¹¹ Em Paraquett (2019), foram apresentados alguns resultados de pesquisas de pós-graduação que confirmam o trabalho realizado na linha de Linguística Aplicada do Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura (PPGLinC) da UFBA.

¹² “Existe no colonialismo uma função muito peculiar para as palavras: elas não designam, tapam/cobrem” (tradução minha).

¹³ “Nos primeiros cronistas, protagonistas vivenciales, podemos ler os passos que levam ao que denominaria ‘Cobrimento da América’. A tarefa de negar a importância de certas grandes civilizações locais, de sua forma de vida e de seus deuses” (tradução minha).

¹⁴ “Os discursos públicos se converteram em formas de não dizer. E esse universo de significados e noções não-ditas, de crenças na hierarquia racial e na inerente desigualdade dos seres humanos, se vão encubando no senso comum e explodem de vez em quando, de maneira catártica e irracional” (tradução minha).

Los discursos públicos se convirtieron en formas de no decir. Y este universo de significados y nociones no-dichas, de creencias en la jerarquía racial y en la desigualdad inherente de los seres humanos, van incubándose en el sentido común, y estallan de vez en cuando, de modo catártico e irracional¹⁴ (CUSICANQUI, 2010a, p. 20)

Veja-se que o maior problema para a descolonização de nossos países está na luta interna, ou seja, está no esforço que precisamos fazer para desfazer o feito pelo modelo colonial. Ainda que essas reflexões queiram pautar-se em discursos femininos, peço licença para trazer a esta roda de conversa o posicionamento de Aníbal Quijano (2005, p. 117), para quem os países da América Latina são os primeiros a terem um modelo do que seria a ‘modernidade’. Melhor é trazer as palavras do sociólogo peruano: “A América constitui-se como o primeiro espaço/tempo de um padrão de poder de vocação mundial e, desse modo e por isso, como a primeira *id-entidade* da modernidade”. O argumento apresentado por Quijano (2005) está na codificação utilizada pelos conquistadores quanto à ideia de raça, classificada por aqueles numa “estrutura biológica que situava a uns em situação natural de inferioridade em relação a outros”. Essa codificação definiu as relações de poder e de dominação entre as raças, entendendo-se que os brancos europeus eram naturalmente superiores aos indígenas americanos. Essas bases classificaram nossa gente e, posteriormente, os demais países, definindo-se o ‘moderno’ padrão de poder.

Pergunto eu: diante dessa quase impossibilidade para mudar esse modelo de sociedade, como dar conta do primeiro parágrafo da Lei 11.645/2008?

§ 1o O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. (BRASIL, 2008)

Está aí uma coisa que eu detesto: assumir o meu pessimismo, mas às vezes parece difícil acreditar que o Brasil

e tantos países de nossa América Latina vão conseguir dar o 'giro', como falam muitos de nossos pensadores. Como virar esse jogo? Como resgatar as tradições cobertas por tantos séculos? Como *des-cobrir* nossa história, nossas tradições negras e indígenas?

Confesso que não tenho resposta, mas me agarro numa frase que ouvi do genial escritor guatemalteco, Arturo Arias, e que me valeu de epígrafe para essas reflexões: “*El único futuro que se nos presenta es nuestro pasado*” (ARIAS, 2021)¹⁵. É hora de voltar, de retroceder para avançar. É preciso rever tanta história para começar a escrever outras que falem de igualdade e equidade. Não sendo assim, temo que essa estrutura social, inventada pelos “modernos” conquistadores perdurará por muito tempo. Mas não quero sair sem uma palavra de otimismo e, por isso, tomo o título de um livro de Silvia Rivera Cusicanqui, *Oprimidos pero no vencidos. Luchas del campesinato Aymara y Qhechwa (1900-1980)*, publicado originalmente em 1984, com nova edição em 2003, em plena discussão política que elegeria Evo Morales para presidir o país por três mandatos (2006-2019). Ao final do prefácio escrito para a nova edição, Cusicanqui (2010b) reconhece todos os desafios que os bolivianos ainda precisam enfrentar para porem fim ao colonialismo interno e internalizado, adjetivo de que sempre se vale. Segundo a autora, para que haja a “renovação da Bolívia” é preciso que “governar no se reduzca a administrar las decisiones externas, y en la que el espacio público y el poder político no sean ya el monopolio de una casta corrupta, ventríloca y autoritaria”¹⁶. (CUSICANQUI, 2010b, p. 31).

¹⁵ “O único futuro que se apresenta é o nosso passado” (tradução minha).

¹⁶ “Governar não se reduza a administrar as decisões externas, e na qual o espaço público e o poder político já não sejam o monopólio de uma casta corrupta, ventríloca e autoritária” (tradução minha).

Fim de conversa

Para brincar com as palavras, escolhi como título *Educação com saias coloridas*, embora tenha sido preciso definir um subtítulo, onde eu pudesse manifestar as intenções acadêmicas que tinha: *aprender espanhol com mulheres da América Latina*.

Minha proposta tentou juntar algumas categorias que me interessam academicamente: Currículo, Interculturalidade, Espanhol, América Latina, Relações étnico-raciais e Feminismo. Comecei fazendo uma breve homenagem a três mulheres que julgo precursoras da educação brasileira – Nísia Floresta,

Anália Franco e Nise da Silveira –, porque acredito que sempre somos o resultado de pessoas que chegaram antes de nós.

Em seguida, tomei as orientações da BNCC (2018), no que tange ao currículo que deve ser seguido pela rede escolar, mostrando alguns aspectos que julgo relevantes, conforme é a proposta por uma educação intercultural, feita no referido documento. Para discutir o que entendo por educação intercultural, trouxe o ponto de vista de uma estudiosa que vive no Equador, Catherine Walsh, que entende, como eu, que a Interculturalidade é muito mais do que contato entre culturas, mas uma troca em termos de igualdade e equidade entre pessoas.

Essas pessoas, no entanto, somos nós, professore(a)s e estudantes de espanhol no Brasil, foco que dei à discussão. Isso me levou a discutir a América Latina como espaço cultural que se distribui em algumas áreas, como propõe Ana Pizarro (2004), importante latino-americanista, nascida no Chile. Dentre as sete áreas propostas pela autora, escolhi duas, porque entendo que são as que mais se aproximam dos interesses de aprendizagem e de pesquisa de pessoas que se envolvem com o espanhol no Brasil. As duas áreas definidas são as que Pizarro chama de Mesoamericana e Andina, onde predominam culturas de tradições indígenas, e Caribe e Costa Atlântica, onde predominam tradições culturais da diáspora africana. Portanto, minha seleção me levou a discutir a importância de políticas de ações afirmativas, já propostas no Brasil, conforme é o caso da Lei nº 10.639/2003 (BRASIL, 2003) e Lei nº 11.645/2008 (BRASIL, 2008), que regulam o ensino obrigatório de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena na educação básica, levando, conseqüentemente, os cursos de Licenciatura a se abrirem a esses interesses políticos, sociais e culturais.

Para discutir a relevância dessas leis na educação básica e na formação de professores, dialoguei com Nilma Lino Gomes, Ana Lúcia Silva Souza e Silvia Rivera Cusicanqui, especialistas em relações étnico-raciais, sendo que as duas primeiras se dedicam às tradições afro-brasileiras, enquanto a terceira, às tradições indígenas de países andinos, como a Bolívia.

Essas discussões, espero, levaram a reflexões sobre a importância de descolonizar a educação, dando atenção às tradições indo-americana e afro-latina, até então pouco visibilizadas em detrimento dos discursos da homogeneidade

branca-europeia. Minha proposta de descolonização dos saberes também se atrelou às autoras dos discursos por mim selecionadas – mulheres de nosso continente latino-americano –, que falam a partir das três raças, colorindo nossos discursos.

REFERÊNCIAS

ARIAS, Arturo. *Mundos silenciados, voces olvidadas*. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=K3BoozpKEw>>. Acesso em 23 mar. 2021.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação, Brasília, 2018. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/11/7._Orienta%C3%A7%C3%B5es_aos_Conselhos.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2021.

ARIAS, Arturo. *Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Ministério da Educação (MEC), 1996.

ARIAS, Arturo. *Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003*. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira. Brasília: Ministério da Educação (MEC), 2003.

ARIAS, Arturo. *Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008*. Dispõe sobre a inclusão no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Brasília: Ministério da Educação (MEC), 2008.

ARIAS, Arturo. *Parecer CNE/CP nº 3, de 10 de março de 2004*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: Ministério da Educação (MEC), 2004a.

ARIAS, Arturo. *Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: Ministério da Educação (MEC), 2004b

ARIAS, Arturo. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL ESCOLA. *Ações afirmativas e políticas públicas de inclusão social*. Disponível em: <<https://meuartigo.brasile scola.uol.com.br/sociologia/acoes-afirmativas-politicas-publicas-inclusao-social>>. Acesso em: 11 out. 2020.

CONTRERAS, José. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

CUSICANQUI, Silvia Rivera. *Ch'ixinakax utxiwa: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. 1a ed. Buenos Aires: Tinta Limón, 2010a.

CUSICANQUI, Silvia Rivera. *Oprimidos pero no vencidos. Lucha del campesinato aymara y qhechwa (1900-1980)*. La Paz: WAGUI, 2010b.

FUNDAÇÃO PALMARES. *Salvador, 470 anos: Diáspora, Religiosidade e Resistência...* Disponível em: <<http://www.palmares.gov.br/?p=53773>>. Acesso em: 01 mar. 2021.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Currículo sem Fronteiras*, v.12, n.1, jan/abr 2012, p.98-109.

HOLLANDA, Heloisa Buarque de (Org.). *Pensamento feminista. Conceitos fundamentais*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019.

JALLA. *Abertura do XIX JALLA Estudantil*. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=k0hnIg8BKTQ>>. Acesso em: 18 mar. 2021.

LOVATO, Antonio Sagrado; GOUVÊA Tathyana (Coord). *Educação de Alma Brasileira*. São Paulo: Vekante Educação e Cultura, 2017. Disponível em: <https://vekante.net/assets/eab_digital_dupla.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2021.

PARAQUETT, Marcia. *Thinking (and doing) otherwise* com a língua dos *hermanos*. O Espanhol na pesquisa e nas políticas linguísticas do Brasil. *Revista Letras & Letras*, Universidade Federal de Uberlândia, 2019, p.109-136.

PIZARRO, Ana. *El sur y los trópicos*. Ensayos de cultura latinoamericana. Murcia: Compobell, 2004.

POSSE, Abel. La novela como nueva crónica de América. Historia y mito. In: _____. *De conquistadores y conquistados*. Frankfurt am Main: Vervuert Verlag, 1995.

QUIJANO, Anibal. *Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina*. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005, p.117-142.

SOUZA, Ana Lúcia Silva e. Linguagem e Letramentos de Resistências: Exercício para a Reeducação das Relações Raciais na Escola. *Revista Linguagem em Foco*, Fortaleza, Ce. – EdUECE, V. 8, N. 2, ano 2016, p. 67-76.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento otro desde la diferencia colonial. In: _____; LINERA, A.; MIGNOLO, W. *Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento*. Buenos Aires: Del Signo, 2006.

WALSH, Catherine. *La interculturalidad en la educación*. Lima: Ministerio de Educación. Dirección Nacional de Educación Bilingüe Internacional, 2005.

ABSTRACT

Education of colored skirts: learn spanish with latin american women

My proposal is to discuss the basis for the organization of an intercultural curriculum for foreign languages, especially for Spanish. Among so many relevant aspects, I am interested in including the crossing of gender and race that particularly affect Latin American cultural variants. I would like to point out that there has always been the presence of many women in education on our continent, although the greatest visibility has been given to men, sometimes in a very fair way, such as Paulo Freire, Anísio Teixeira and Florestan Fernandes. However, we need to place skirts in education, highlighting categories and names like Catherine Walsh (2005), with whom I share the concept of Interculturality; Ana Pizarro (2004), who helps me define Latin America as a cultural space; Nilma Lino Gomes (2012), Ana Lúcia Silva Souza (2016) and Silvia Rivera Cusicanqui (2010a, 2010b), who warn of the need for curricula to be grounded in ethnic-racial relations. I clarify that I do not intend to defend any exclusionary discourse, but to think about an education that is based on women's discourses that are intercultural or decolonial.

Keywords: Spanish. Curriculum. Interculturality. Latin America.

Marcia Paraquett é Professora aposentada da Universidade Federal Fluminense, sendo também professora associada da Universidade Federal da Bahia. Autora de três livros; organizou uma revista e quatro livros, além de ter diversos artigos publicados em coletâneas e revistas nacionais e internacionais. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq (PQ-2) e líder do Grupo de Pesquisa PROELE: formação de professores e espanhol em contexto latino-americano, inscrito no CNPQ