

APRESENTAÇÃO

Discurso, epistemologias do Sul e pedagogias decoloniais

Luciana Maria Almeida de Freitas^a 

Maria Paula Meneses^b 

¹ O Sul Global, enquanto metáfora, refere-se ao espaço geopolítico marcado pela opressão gerada pelo capitalismo, colonialismo e patriarcado. Nesse sentido, o Sul Global uma constelação de aspirações políticas, ontológicas e epistemológicas, cujos saberes são validados pelo sucesso das lutas.

Setembro de 2021. Uma tragédia sanitária, com inúmeras consequências em outros campos, afeta o mundo há dezoito meses. Já tão desigual, o globo está ainda mais marcado pelo desequilíbrio, com um Norte Global, em geral, dando mostras de uma possível recuperação e um Sul Global, especialmente o Brasil, ainda enfrentando muitos problemas¹. Entretanto, não só a desigualdade geopolítica foi reforçada pela Covid-19. Por um lado, segundo uma famosa lista de bilionários organizada por um veículo da imprensa internacional, a pandemia enriqueceu mais ainda os representantes do grande capital. Somente na América Latina e no Caribe, houve um aumento de 40% no número de bilionários. Por outro lado, a crise da Covid-19 fez crescer significativamente a fome no mundo, conforme indica a FAO – Organização para a Alimentação e Agricultura (FAO; IFAD; UNICEF; WFP; WHO, 2020)

A educação, em todos os seus níveis, modalidades e etapas, não poderia deixar de ser afetada – e muito – pela situação mundial, em seus aspectos sanitários, econômicos e sociais. Embora este número 56 da Revista Gragoatá não pautar os efeitos da pandemia na educação e na formação docente,

^aUniversidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem. Niterói, RJ, Brasil. E-mail: lucianafreitas@id.uff.br

^bUniversidade de Coimbra, Centro de Estudos Sociais. Coimbra, Portugal. E-mail: meneses@ces.uc.pt

Como citar:

FREITAS, L.M.A.; MENESES, M.P. Discurso, epistemologias do Sul e pedagogias decoloniais. *Gragoatá*, Niterói, v.26, n.56, p. 857-875, 2021. <<https://doi.org/10.22409/gragoata.v26i56.51600>>

os seus ecos estão presentes, explícita ou implicitamente, na publicação. Como práticas de linguagem que são, os textos deste dossiê são signos ideológicos que, por um lado, integram o mundo social e, por outro, refletem e refratam a existência, como já alertava, em 1929, Volóchinov (2017).

A reunião de artigos derivados de pesquisas sobre educação linguística e formação docente no Sul Global é de relevância inquestionável, seja no contexto trágico dos últimos meses, seja em outros momentos históricos. Afinal, as desigualdades entre Norte e Sul Global se refletem na educação, que pode reproduzi-las e reforçá-las ou contestá-las; nas palavras de Paulo Freire (1987), Patrono da Educação Brasileira, e uma referência global no campo educacional, pode ser uma educação bancária ou libertadora. Portanto, é uma reflexão pertinente e necessária, mais ainda ao focar, como se propõe neste volume, as Epistemologias do Sul como abordagem pedagógica de luta contra a exclusão e contra os silenciamentos, pela educação hegemônica de matriz eurocêntrica e do Norte Global, de povos e de culturas colonizados. Igualmente, o debate ganha vulto com a discussão de perspectivas pedagógicas decoloniais e de discursos alternativos sobre ensino, currículo, materiais didáticos, práxis educativa e políticas públicas educativas ou, ainda, sobre discursos educativos de grupos socialmente minorizados, em dimensões diversas: classe, raça, etnia, gênero, orientação sexual e geração.

Assim sendo, este número da Revista Gragoatá, que versa sobre “Discurso, Epistemologias do Sul e Pedagogias Decoloniais”, procura contribuir para ampliar a função pedagógica e transformadora da educação, trabalhando para a emancipação das sociedades, culturas e políticas, para sociedades mais justas e humanas. Nesse contexto, importa denunciar as matrizes capitalistas, coloniais e patriarcais que ainda marcam os projetos educativos contemporâneos. Os artigos que integram este número contribuem para pensar alternativas, a partir do Sul, aos discursos e práticas dominantes de educação, num diálogo assente em inúmeras experiências locais, práticas e visões de educação que trazem benefícios diretos para os grupos subalternos das Américas – como os povos indígenas, os movimentos de afrodescendentes, movimentos LGBTQIA+ – e que potenciam diálogos com outros contextos.

A educação é um terreno privilegiado para o desenvolvimento, transmissão e produção de conhecimentos. Face à inter-relação entre a educação e as instituições educacionais, por um lado, e a epistemologia e o conhecimento, é crescente o número de estudos críticos que expõem vários elementos espelhando a continuidade do moderno colonialismo no campo educacional. Por outro lado, e ampliando os desafios lançados por Paulo Freire, é crescente o número de trabalhos que procuram promover novas práticas educativas, que permitam uma transformação radical das relações sociais (FREIRE, 1978).

Os conhecimentos têm identidades distintas, produzindo articulações entre si resultantes das necessidades e dos objetivos das lutas sociais. Como sublinha Boaventura de Sousa Santos (2019), ao propor as Epistemologias do Sul, importa reconhecer e valorizar a diversidade de conhecimentos do mundo, ao mesmo tempo que urge construir procedimentos capazes de promover o interconhecimento e a interinteligibilidade. Trata-se de um Sul epistêmico e não geográfico, que adquire várias expressões nos múltiplos locais do mundo onde as experiências de luta, incluindo experiências educativas, acontecem.

Pensar a partir do Sul passa por uma descolonização epistêmica do universo das experiências humanas, sedimentado, por um lado, na categorização do outro e dos seus saberes como local e/ou inferior e, por outro, na legitimação como único saber válido de uma forma de conhecimento: a ciência. Para que tal seja possível, é incontornável o conceito proposto por Santos de pensamento abissal para caracterizar o pensamento que, no nosso tempo, continua refém de formas coloniais de interpretar o mundo. O pensamento abissal constitui-se a partir de um “sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que as invisíveis fundamentam as visíveis. As distinções invisíveis são estabelecidas através de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o universo ‘deste lado da linha’, da metrópole, e o universo ‘do outro lado da linha’” (SANTOS, 2007, p. 3), do espaço colonizado. Essa divisão abissal produzida pela epistemologia imperial torna “o outro lado da linha” insignificante, residual enquanto realidade, ou é mesmo produzido como inexistente. Esse pensamento abissal, fundacional da modernidade, constrói os sujeitos do Sul como objetos sobre os quais se fala e que não reconhece como plenamente humanos. Em todo o caso, são seres desprovidos

de saberes úteis para os centros metropolitanos coloniais (SANTOS, 2007).

Num tempo que é o nosso, marcada pelo aumento das disparidades econômicas e educativas, pelas crises ambientais, pela violação permanente de direitos humanos, por guerras e episódios de violência armada, pela degradação da democracia e pelas crises financeiras, como pode a educação contribuir para antecipar um outro mundo possível? Central a essa reflexão é a identificação das ausências e das emergências (SANTOS, 2002). Se a tarefa da sociologia das ausências é produzir um diagnóstico radical das relações sociais capitalistas, coloniais e patriarcais latentes, a sociologia das emergências, por seu lado, busca transformar a paisagem gerada pelo diagnóstico de ausência num vasto campo de experiência social viva, rica e inovadora. Essas duas condições são fundamentais para as Epistemologias do Sul, pois não é possível justiça social sem justiça cognitiva (MENESES, 2009). Nilma Lino Gomes (2017, p. 41) desenvolve esses desafios e propõe, uma “pedagogia das ausências e das emergências” que, por um lado, potencia o reconhecimento da produção de não existência de determinados saberes na esfera escolar – por exemplo, os saberes dos grupos não hegemônicos e contra-hegemônicos – e, por outro, ao inconformismo face a essas lacunas e às expectativas de que sejam ultrapassadas através da processos concretos que permitam a integração concretas de novos saberes (GOMES, 2017). A possibilidade de ampliar a presença de outras pedagogias nas escolas atuais passa por uma análise contextual das consequências do colonialismo ultramarino europeu sobre as expressões sociais, políticas e culturais contemporâneas. Porém, como as especificidades de cada contexto colonial foram diferentes (LOOMBA, 2002), também o são as opções sobre uma educação emancipadora, assente em sementes de emergências. Como os artigos que integram este número da revista destacam, há uma ideia-chave: é urgente descolonizar a educação.

Essa luta pela descolonização é um dos elementos fundacionais do século XX e que continua nos nossos dias. A descolonização inclui a análise de lutas, compromissos, acordos e resultados, o repensar dos aspectos fundamentais de quem tem o poder e de quem o contesta. Como Franz Fanon (2005) destacou, o horizonte final da descolonização representa a construção de uma nova humanidade capaz de

escapar da lógica da interminável repetição da destruição de saberes nos espaços coloniais. Por seu turno, para Nkrumah (1967), a descolonização é criação de uma humanidade política e economicamente autônoma. Para Gandhi (1956) e Sukarno (1955), a descolonização é a possibilidade de decidir o presente e o futuro a partir das condições, possibilidades e saberes existentes.

Os desafios à descolonização das mentalidades (ALATAS, 1974; THIONG'O, 1993) têm assumido formas diversas, marcadas pela especificidade da intersecção das lutas contra o capitalismo, o patriarcado e o colonialismo, em diferentes regiões e em diferentes momentos históricos. Para Santos (2019), a descolonização significa a luta por um mundo pós-abissal, um mundo que elimine as exclusões abissais, aquelas que implicam a degradação ontológica e epistêmica dos grupos excluídos. A inevitabilidade do processo de descolonização está associada à libertação do “regime da verdade” disseminado pelo projeto colonial, o que inclui, entre outros aspectos, como Fanon (2008) diz, a dissolução do complexo de inferioridade e alienação dos colonizados, fruto do moderno projeto político colonial, epítome do Norte Global (MENESES, 2018).

Contrastando com o esgotamento intelectual e político do Norte Global, o Sul Global, na sua imensa diversidade, assume-se hoje como um vasto campo de inovação social, cultural, política, econômica e epistêmica, ponto de partida para repensar a diversidade epistêmica e pedagógica do mundo. Nesse sentido, a denúncia do “outro” lado da linha abissal e a luta pela sua superação é o ponto de partida das Epistemologias do Sul e suas propostas para repensar a diversidade epistêmica do mundo. O caminho da seleção das melhores opções e práticas didático-pedagógicas que contribuam para ultrapassar a hierarquia de culturas e a linha abissal instaurada pelo colonialismo na esfera escolar está repleto de dificuldades e problemas. Sejam as opções decoloniais, pós-coloniais ou das Epistemologias do Sul, o caminho não é nem certo nem linear, porque marcado por relações e lutas de poder (SILVA, 2001). Esse conjunto de opções críticas ao atual modelo pedagógico é um instrumento importante para se repensar como enfrentar as ausências que marcam os currículos e para identificar saberes emergentes que importa integrar. Como reforça Candau (2020), é necessário não apenas desconstruir a perspectiva padronizadora de escola e

dos currículos escolares para questionar sua colonialidade, mas também reconhecer possíveis saberes e práticas insurgentes do cotidiano escolar, levadas a cabo pelos docentes, que trazem grupos sociais subalternizados e inferiorizados para o centro do debate.

Os estudos decoloniais emergem no contexto latino-americano no final do século passado, muito impulsionados por reflexões de autores como Anibal Quijano (2000). Para os estudos críticos decoloniais, o colonialismo é identificado como “a lógica subjacente da fundação e do desdobramento da civilização ocidental desde o Renascimento até hoje” (MIGNOLO, 2017, p. 2). A abordagem decolonial expõe as relações hierárquicas – raciais, políticas e sociais – impostas pelo colonialismo europeu moderno na América Latina, ao mesmo tempo que caracteriza o legado vivo do colonialismo, uma articulação de poder racial, de classe e de gênero, e as estruturas de conhecimento que sobreviveram ao colonialismo histórico e que são ainda hoje, parte dos sistemas pedagógicos do século XXI (WALSH, 2009). No campo educativo, as opções decoloniais indicam a urgência de mudanças substantivas no contexto educacional. No caso brasileiro, por exemplo, uma opção decolonial implica, uma articulação do saber e da autoria indígenas e afro-brasileiras à totalidade do projeto escolar assim como uma interpretação da escravidão a partir, também, de histórias e relatos de resistência negra.

Os estudos pós-coloniais, uma outra corrente de pensamento crítico, reivindica também que as consequências destrutivas do colonialismo sejam expostas, analisadas e abordadas para serem ultrapassadas. Como destacou Albert Memmi (2007, p. 189), “a colonização falseia as relações humanas, destrói ou esclerosa as instituições e corrompe os homens colonizadores e colonizados. [...] Se o europeu deve aniquilar em si o colonizador, o colonizado deve superar o colonizado”. A educação pós-colonial aborda a presença do imperialismo cultural, reconhecendo o seu legado nos currículos escolares e os pressupostos ocidentais sobre o conhecimento e o mundo que o sustentam, promovendo uma pedagogia de crítica e transformação quer da antiga metrópole, quer dos novos territórios independentes. A globalização no século XXI tem vindo intensificar as interações entre as antigas metrópoles e as suas antigas colônias, num sistema global cada vez mais

integrado em que as influências neoliberais têm procurado dar corpo a uma nova forma de império que abrange a educação. Um dos elementos importantes dos estudos pós-coloniais é a exigência da (re)introdução de saberes e pedagogias outras na educação como uma resposta à expropriação cultural (SMITH, 1999). Outras direções no pensamento educacional pós-colonial procuram acomodar os saberes indígenas (MUNDURUKU, 2012), a creolização (MARIMOUTOU; VERGÈS, 2005) e atender às condições materiais da desigualdade global (TUCK; YANG, 2012).

Como esta brevíssima introdução destaca, as perspectivas analíticas ou teóricas subjacentes ao pluriverso decolonial e pós-colonial revelam sobreposições significativas, sendo as diferenças, por vezes, fruto das tradições intelectuais preexistentes (SANTOS, 2019). Num contexto acadêmico marcado pela hostilidade reacionária (branca, racista, patriarcal, capitalista) a esse tipo de estudos e de desafios educativos, a complementaridade e o diálogo são urgentes e necessários para ampliar a descolonização da educação.

Finalmente, as Epistemologias do Sul são caracterizadas por uma dupla investigação cognitiva assente na ideia de que não há justiça social global sem justiça cognitiva global. Por um lado, visam a resgatar saberes vernáculos mobilizados nas lutas que nunca foram reconhecidos como contribuições relevantes para uma melhor compreensão do mundo pela moderna racionalidade científica. Essa exclusão cognitiva acompanha a exclusão social e a destruição de saberes, línguas, povos e culturas. Por exemplo, a destruição da grande maioria dos povos indígenas americanos e de seus modos de vida – genocídio – foi sempre o outro lado da destruição – a demonização, o apagamento – de seus modos de saber – epistemicídio e linguicídio (SANTOS, 2019). Por outro lado, as Epistemologias do Sul revelam como as lutas sociais concretas geralmente recorrem a vários tipos de conhecimento – popular ou vernáculo – que combinam com o conhecimento científico. Por exemplo, as lutas contra agrotóxicos no Brasil combinam saberes camponeses com saberes de agronomia, saúde pública, bioquímica, ciências sociais, incluindo as análises das questões fundiárias (CARNEIRO *et al.*, 2020). Essas articulações e combinações, ecologias de saberes, transformam mutuamente diferentes formas de saber ao se engajarem em diálogos voltados

para o fortalecimento das lutas sociais contra a dominação, onde a educação joga um papel importante. Funcionando quase como um projeto aglutinador das possibilidades de pesquisa e ativismo que denunciem a violência sobre a educação do capitalismo, colonialismo e patriarcado, as Epistemologias do Sul como proposta intelectual estão centradas na luta como resistência contra a dominação e a opressão, denunciando as linhas abissais de exclusão e apelando às emergências de saberes, incluindo o uso de outras línguas e saberes (SANTOS, 2019).

É, através do currículo, “concebido como elemento discursivo da política educacional, que os diferentes grupos sociais, especialmente os dominantes, expressam sua visão de mundo, seu projeto social, sua ‘verdade’” (SILVA, 2001, p. 11). A mudança curricular, a alteração dos processos pedagógicos, os diálogos entre saberes são caminhos possíveis para descolonizar o currículo, a escola, abrindo caminho para uma educação de cariz emancipador (MENESES, 2016). Nesse caso, não se trata apenas do currículo como documento prescritivo imposto por instâncias governamentais, conforme ocorre neste momento no Brasil, com forte apoio das fundações privadas controladas pelo capital internacional, mas como uma práxis, como o que efetivamente acontece nas escolas, nas salas de aula, na interação entre profissionais da educação e estudantes.

Pensar educação nessa perspectiva pressupõe uma ampliação de visão, uma extrapolação do ensinar e do aprender. A noção de educação integral, conforme Arroyo (2012, p.44), é produtiva para isso. O autor a entende como processo escolar que articula “o direito ao conhecimento, às ciências e tecnologias com o direito às culturas, aos valores, ao universo simbólico, ao corpo e suas linguagens, expressões, ritmos, vivências, emoções, memórias e identidades diversas”. Assim sendo, o que está em pauta é algo que vai além do “instruir” e envolve o “formar” (FREIRE, 1996).

De forma muito próxima a essa perspectiva integral estão os artigos que compõem o número 56 da Revista Gragoatá. Todos têm como foco a educação – seja ela escolar ou não – ou a formação docente. Alguns dirigem seu olhar às Pedagogias Decoloniais e outros às Epistemologias do Sul. A diversidade dos objetos ou dos sujeitos pesquisados nos textos presentes no volume é muito representativa das temáticas que têm sido enfocadas nas investigações sobre educação no Brasil a partir

desses dois campos teórico-epistemológicos. Assim, há textos que debatem gênero, tanto com relação à mulher, quanto à população LGBTQIA+ e questões étnicas e raciais, com destaque para povos originários, mas também comunidades quilombolas e discussões envolvendo a negritude. Além disso, os artigos também discutem educação linguística e literária, assim como apresentam reflexões sobre questões social e culturalmente relevantes, como direitos humanos, racismo, docência, discurso amoroso, dentre outros. Ressalte-se que todas as autoras e autores atuam no Brasil e a maioria dos textos abordam o contexto brasileiro; apenas dois se voltam para o México.

O primeiro artigo, “*De-universalizing the decolonial: between parentheses and falling skies*”, de Ana Paula Martinez Duboc e Lynn Mario Trindade Menezes de Souza, apresenta uma relevante discussão teórica crítica sobre decolonialidade, defendendo a volta do corpo e a marcação do não marcado para interromper a colonialidade. Para empreender a discussão, a autora e o autor analisam a obra *The falling Sky: words of a Yanomami shaman*, de Kopenawa e Albert (2013), um relato sobre a história de vida e sobre o pensamento do xamã ianomâmi Davi Kopenawa. O livro é retomado como exemplo de pedagogia decolonial que coloca conhecimentos entre parênteses, desencadeando uma tradução intercultural. Para que o céu não caia, mito recorrente em culturas indígenas, é preciso manter vivos rituais e saberes das comunidades, sempre ameaçados pela colonialidade.

Em seguida, os leitores poderão apreciar “*In my skin: racial education and Post Abyssal Thinking of black aesthetics*”, de João Paulo Xavier. Ao carregar na sua própria pele a negritude, o pesquisador apresenta reflexões, amadurecidas em outros textos, sobre o importante conceito, de sua autoria, de “racismo estético”. Por meio de narrativas autobiográficas de afro-brasileiras/os, buscando suscitar reflexões sobre o racismo nos sujeitos participantes da pesquisa, o texto enfoca a discriminação de traços fenotípicos de negras e negros. Xavier discute, com precisão e sensibilidade, a maneira pela qual a estética do branqueamento afeta os corpos negros e as identidades afro-diaspóricas e como, em uma perspectiva pós-abissal e quebrando com paradigmas coloniais de produção e de apropriação de conhecimento, a afirmação de modelos estéticos afrocentrados é relevante.

O artigo “*Language education in english as an additional language in Brazil: overcoming the colonial practices of teaching english as a foreign language*”, de Ricardo Luiz Teixeira de Almeida, discute as influências ideológicas de práticas hegemônicas no ensino de inglês promovidas por Grã-Bretanha e Estados Unidos em países do Sul Global, como foco no Brasil. Diante de tais práticas coloniais, o texto propõe alternativas que podem descolonizar a sala de aula de inglês. Assim sugere a mudança, que não é somente terminológica, para uma Educação Linguística em Inglês como Língua Adicional. Com uma relevante reflexão construída ao longo de muitos anos de dedicação à escola pública, o autor defende uma aproximação a valores, propósitos e necessidades dos jovens das classes populares, com a adoção de pedagogias participativas, para permitir uma apropriação da língua por estudantes brasileiros.

Do debate sobre educação linguística em língua inglesa, passamos, no texto seguinte, para a língua espanhola. Em “*Educação de saias coloridas: aprender espanhol com mulheres da América Latina*”, Marcia Paraquett apresenta um debate sobre gênero e raça em uma proposta de currículo intercultural para línguas estrangeiras no Brasil. O artigo discute as bases epistemológicas do que propõe colocando saias na educação, como afirma Paraquett. Assim, recorre às contribuições de mulheres que vivem a América Latina, como Catherine Walsh, Ana Pizarro, Nilma Lino Gomes, Ana Lúcia Silva Souza e Silvia Rivera Cusicanqui. Defendendo a interculturalidade como igualdade e equidade, Paraquett nos mostra, com esse artigo, que ela é mais uma mulher com saias coloridas que precisa estar presente como grande referência nas reflexões sobre educação linguística em língua espanhola no Brasil.

Em seguida, Beatriz dos Santos Feres brinda as/os leitoras/es com “*Análise do discurso amoroso em contos ilustrados: uma contribuição para a sociologia das emergências*”. Partindo de duas perspectivas construídas por homens europeus, o texto apresenta sua muito bem-sucedida apropriação e reconstrução a partir do lugar de fala de uma mulher latino-americana. Assim sendo, analisa a constituição verbo-visual no discurso amoroso de dois contos ilustrados: *Uma princesa nada boba*, de Luiz Antonio, ilustrado por Biel Carpenter (2011), e *Amoras*, de Emicida, ilustrado por Aldo Fabrini (2018). Procurando verificar elementos afirmativos das lutas de minorias por meio

de mecanismos de implicitação de um pensamento decolonial, o artigo “corazonadamente” une emoção e razão buscando contribuir para uma pedagogia libertadora.

Em “Etno-histórias nas escolas brasileiras: um caminho de aproximação com os povos indígenas”, Rogério Back, Ana Paula Marques Beato-Canato e Marcel Alvaro de Amorim abordam literatura indígena. Visando a uma aproximação com as populações originárias do Brasil por meio de sua literatura, o artigo vai além das imposições legais sobre inclusão da história e da cultura indígena no currículo da educação básica; a proposta é trabalhar, na perspectiva decolonial, os textos literários como um exercício exotópico, permitindo o protagonismo dos diferentes povos originários e de suas lutas e histórias. Ao rejeitar visões estereotipadas sobre questões étnico-raciais, o artigo reforça a importância da literatura para a visibilidade dos povos indígenas e a necessidade de uma ressignificação da sua luta e dos seus imaginários. Para exemplificar a proposta, usam o poema *Pé no chão*, de Gustavo Caboco.

As questões de gênero estão presentes neste dossiê não apenas com foco nas mulheres; é o que vemos em “Por uma educação linguística *queer*: estranhando conceitos e práticas”, de Daniel Mazzaro. Em uma inédita e ousada proposta, o artigo defende uma subversão do aprender e ensinar línguas por meio de uma educação linguística criticamente *queer*. Partindo das discussões sobre gênero e sexualidade, principalmente de Butler, e dos estudos decoloniais, o texto articula noções de educação linguística a tais debates, chegando a uma prática que reúne elementos culturalmente estranhos e tradicionalmente ausentes dos estudos de linguagem. A proposta também avança no sentido do autoestranhamento para reconstruir o poder, o saber e o ser da alteridade invisível, tanto de sujeitos LGBTQIA+, quanto de outros grupos socialmente minorizados. Sua pedagogia *queer* e “desencaixante” traz à luz temas, saberes e pessoas até então silenciadas.

O artigo de André Marques do Nascimento, “Linguagem e arte em contextos interculturais: o potencial epistemológico do *rap* para a educação linguística de docentes indígenas em formação superior na Universidade Federal de Goiás”, enfoca uma temática de muita relevância: a formação de docentes indígenas de mais de vinte etnias em uma Licenciatura em Educação Intercultural na região do Araguaia-Tocantins

a partir de princípios da interculturalidade crítica e da decolonialidade. A sensível pesquisa de cunho etnográfico relatada por Nascimento apresenta uma proposta formativa em educação linguística tendo como eixo a cultura e o potencial contestatário do *rap* e do *hip-hop*. Sendo manifestações ancoradas em histórias e em corpos marginalizados pela colonialidade, a sua proximidade com as experiências dos indígenas em formação permitiu uma importante adesão dos licenciandos, desafiando projetos globais hegemônicos.

Lívia Tiba Rádís Baptista, em “Lócus de enunciação e coletivo mexicano *Batallones Femeninos*: cartografando uma pedagogia decolonial no Sul Global”, lança seu olhar sobre esse coletivo de mulheres *rappers* que busca difundir práticas decoloniais em uma produção artística, especialmente musical e performática, na fronteira Norte mexicana. O lugar de origem de *Batallones Femeninos* permite observar as diversas dimensões da tensão gerada pela geopolítica do Sul e do Norte Global. Assim, analisando o lócus de enunciação presente nas práticas de linguagem do coletivo, o artigo mostra o lugar que essas mulheres ocupam no mundo e como uma práxis pedagógica decolonial permite tal substancialização. Compartilhando da perspectiva ampliada de pedagogia de Walsh (2009), o artigo entende que lutas sociais são pedagógicas, pois são espaços para aprendizagens, reflexão e ação.

Nessa mesma perspectiva pedagógica ampliada e com foco em práticas discursivas produzidas no México, Antonio Andrade e Patricia Araujo Fernandes produziram “Cores e pedagogias do discurso zapatista”. Enfocando um texto narrativo literário intitulado *La historia de los colores*, escrito pelo Subcomandante Marcos como um comunicado do Exército Zapatista de Libertação Nacional, movimento de resistência indígena, o artigo objetiva discutir a inflexão pedagógica decolonial do discurso zapatista. Articulando transdisciplinarmente perspectivas discursivas, pedagogia decolonial e Epistemologias do Sul, Andrade e Fernandes refletem sobre o valor crítico e pedagógico da transposição literária realizada em *La historia de los colores* para a desconstrução de paradigmas coloniais e da matriz epistemológica eurocêntrica.

Voltando à educação formal, mais especificamente, à formação de professoras e professores, o artigo seguinte, de Fábio José Paz Rosa, intitula-se “Da janela da minha casa:

aprendizagens com pedagogias quilombolas por meio de imagens cinematográficas”. Relacionando cinema, educação e questões étnico-raciais, o texto apresenta uma pesquisa desenvolvida em meio à pandemia de Covid-19 em um curso de Pedagogia na região metropolitana do Rio de Janeiro. Com foco no cinema negro quilombola, a investigação propõe pensar a formação docente por meio de epistemologias quilombolas, envolvendo a corporeidade, a natureza e a territorialidade. A experiência das futuras professoras com o cinema quilombola permitiu, por meio da pedagogia decolonial, uma sensível e relevante reflexão sobre formação de docente e sobre epistemologias não hegemônicas.

Enfocando a educação básica e os povos originários, Icléia Caires Moreira e Vânia Maria Lescano Guerra são autoras de “Representações: marcas abissais da In-exclusão em material didático sobre povos indígenas”. O foco do artigo está na representação do sujeito indígena e do sujeito branco na obra paradigmática *Povos indígenas no Brasil mirim*. Em perspectiva teórica transdisciplinar, reunindo os estudos discursivos, a Arqueogenealogia Foucaultiana, a decolonialidade e as elaborações do educador indígena Daniel Munduruku, o artigo sinaliza em direção a uma docilização dos corpos e a um reforço da cultura como consumo, conforme ideário do Norte Global. A obra didática, sinaliza o artigo, é um dispositivo de poder que visa a amenizar a ferida colonial e a exclusão das populações indígenas reforçando sua condição subalterna e marginal.

Em seguida, novamente o texto literário entra em pauta em “Ensino de literaturas e decolonialidade: por uma educação literária democrática”, de Rodrigo Corrêa Martins Machado e Douglas Vinicius Souza Silva. A partir dos estudos decoloniais, o artigo problematiza o ensino de literaturas no Brasil considerando percepções sobre democracia e direitos humanos. Para isso, recorre ao clássico “O direito à literatura”, de Antonio Candido, e avança em estudos mais recentes que permitam a compreensão da juventude na contemporaneidade. Machado e Silva defendem, portanto, uma educação literária democrática, fundada nos direitos humanos. Assim, segundo o artigo, a escola deve apresentar aos estudantes, por um lado, a literatura canônica, dando acesso a tais bens culturais; por outro, levar para o debate obras produzidas por grupos sociais subalternizados.

Também trazendo à luz o debate sobre direitos humanos, o artigo seguinte é “Construindo um currículo decolonial com as vozes do sul: inglês como língua de denúncia contra violações de direitos humanos”, de Lesliê Vieira Mulico e Patrícia Helena da Silva Costa. O texto apresenta uma proposta curricular para ensino de inglês com foco nos “Letramentos Humanos”, ou seja, em conteúdos e atividades que permitam aos defensores dos direitos humanos usar a língua como meio de resistência e de denúncia de violações, considerando seu caráter de língua hegemônica da globalização imperialista. O levantamento das necessidades dos estudantes foi realizado por meio de questionários, que chegaram a um número significativo de respostas. Assim, a proposta curricular foi elaborada, baseada em temas, letramentos, formas-funções e gêneros discursivos

Abordando uma temática única neste dossiê, Souza Mizan e Rodrigo Abrantes da Silva apresentam “Práticas decoloniais na plataforma educacional CGScholar: subjetificação, ecologia de saberes e o design de textos rizomáticos multimodais”. O artigo narra uma experiência com a disciplina Língua Inglesa em uma licenciatura com o uso da plataforma educacional CGScholar, durante a pandemia de Covid-19, quando a maior parte das universidades brasileiras optou pelo ensino remoto digital. Articulando práticas decoloniais de subjetificação, ecologia de saberes e escrita multimodal rizomática, o texto traz reflexões sobre o suporte digital sem transformar a tecnologia como panaceia para a educação pública. Na experiência narrada, algumas licenciandas puderam chegar a uma aprendizagem participativa e colaborativa, baseada na ecologia de saberes.

O último texto deste número é a resenha “Os bastidores da construção do dicionário ‘Aurélio’”, de Marcelo Módolo. Enfocando o livro *Por trás das palavras*, do jornalista niteroiense e formado pela UFF, Cezar Motta, Módolo discorre sobre o autor, sobre as seções da obra e faz uma precisa análise de seu conteúdo, relacionando a temática do livro ao horizonte de retrospectiva e de projeção da historiografia da linguística;

Esta edição da Revista Gragoatá permite a ampliação das reflexões sobre educação linguística, decolonialidade e Epistemologias do Sul Global, a promoção do conhecimento de questões relativas aos temas enfocados, especialmente no Brasil, além de colaborar com as reflexões acerca do currículo e de políticas públicas educativas.

Esperamos que este número contribua para transformar o campo da educação. Agradecemos às autoras e aos autores que contribuíram com o seu trabalho para dar forma a este número por aceitarem o desafio. Além disso, convidamos os leitores ao diálogo iniciado, sobre as nossas responsabilidades coletivas como educadores, pesquisadores, membros da comunidade e de movimentos sociais para a descolonização dos currículos, instituições, saberes.

Esperamos também que a leitura dos textos deste dossiê possa também recuperar uma certa pedagogia da esperança, conforme propunha Paulo Freire (1992), sem a qual nenhuma mudança é possível.

REFERÊNCIAS

ALATAS, S. H. The Captive Mind and Creative Development. *International Social Science Journal*, v. 36, n. 4, 1974, p. 691-699.

ARROYO, M. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. In: MOLL, J. (org.). *Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 33-45.

BAKHTIN, M. O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução P. Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003c, p. 307-335.

CANDAU, V. M. F. Diferenças, educação intercultural e decolonialidade: insurgências. *Revista Espaço do Currículo*, v. 13, 2020, p. 678-686.

CARNEIRO, F. F. *et al.* *Um grito contra o silêncio: o Dossiê ABRASCO na luta contra os agrotóxicos, pela ecologia de saberes e Agroecologia*. *Cadernos de Agroecologia*, Anais do XI Congresso Brasileiro de Agroecologia, São Cristóvão, Sergipe, v. 15, n. 2, 2020.

FANON, F. *Os Condenados da Terra*. Trad. Enilce Albergaria Rocha e Lucy Magalhães. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2005 [1952].

FANON, F. *Pele Negra Máscaras Brancas*. Trad. Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008 [1961].

FAO; IFAD; UNICEF; WFP; WHO. *The State of Food Security and Nutrition in the World 2020*. Transforming food systems for affordable healthy diets. Roma: FAO, 2020.

FREIRE, P. *Cartas à Guiné-Bissau: Registros de uma experiência em processo*. 2a. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25a. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GANDHI, M. *The Gandhi Reader*. Bloomington: Indiana University Press, 1956.

GOMES, N.L. *O movimento negro educador: Saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis: Vozes, 2017.

LOOMBA, A. *Colonialism/Postcolonialism*. London: Routledge, 2002.

MARIMOUTOU, J.-C. C.; VERGÈS, F. *Amarres: Créolisations india-océanes*. Paris: L'Harmattan, 2005.

MEMMI, A. *Retrato do colonizado precedido de Retrato do colonizador*. Trad. Marcelo Jacques de Moraes. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007 [1965].

MENESES, M. P. Justiça Cognitiva. In: CATTANI, A. *et al* (org.). *Dicionário Internacional da Outra Economia*. Coimbra: Almedina, 2009, p. 231-236.

MENESES, M. P. Os Sentidos da Descolonização: Uma análise a partir de Moçambique. *OP SIS*, v. 16, n. 1, 2016, p. 26-44.

MENESES, M. P. Colonialismo como Violência: a “missão civilizadora” de Portugal em Moçambique. *Revista Crítica de*

Ciências Sociais, número especial de 2018, p. 115-140. Acesso em: 13 jul. 2021. Disponível em: <<https://journals.openedition.org/rccs/7741>>.

MIGNOLO, W. D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 32, n. 94, jun. 2017, p. 1-18.

MUNDURUKU, D. *O caráter educativo do Movimento Indígena Brasileiro (1970-1990)*. São Paulo: Paulinas, 2012.

NKRUMAH, K. *Neo-colonialismo: Último estágio do imperialismo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, E. (org.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO/UNESCO, 2000, p.122-151.

SANTOS, B. S. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 63, 2002. Acesso em: 13 jul. 2021. Disponível em: <<http://journals.openedition.org/rccs/1285>>.

SANTOS, B. S. Para além do Pensamento Abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 78, 2007. Acesso em: 13 jul. 2021. Disponível em: <<http://journals.openedition.org/rccs/753>>.

SANTOS, B. S. *O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

SILVA, T. T. *O currículo como fetiche: A poética e a política do texto escolar*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2001.

SMITH, L. T. *Decolonizing Methodologies. Research and indigenous peoples*. London: Zed Books, 1999.

SUKARNO. Address given by Sukarno at the opening of the Bandung conference, 18 April 1955). In: *Asia-Africa speak from Bandung*. Djakarta: Ministry of Foreign Affairs, Republic of Indonesia, 1955, p. 19-29.

THIONG'O, N. *Decolonizing the Mind*. The struggle for cultural freedoms. London: James Currey, 1993.

TUCK, E.; YANG, K. W. Decolonization is Not a Metaphor. *Decolonization: Indigeneity, Education & Society*, v. 1, n. 1, 2012, p. 1-40.

VOLÓCHINOV, V.N. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Trad. de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Ed. 34, 2017.

WALSH, C. *Interculturalidad, Estado, Sociedad: luchas (de) coloniales de nuestra época*. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2009.

Luciana Maria Almeida de Freitas é brasileira, doutora em Letras Neolatinas (UFRJ) e mestra em Linguística (UERJ). Licenciada em Letras (Português-Espanhol) e em História, sempre aproxima língua(gem) e sociedade em suas produções. Tem desenvolvido pesquisas relativas à educação linguística e à formação docente, articulando os campos da linguagem e da educação. Atua intensamente em defesa da educação linguística em línguas adicionais, especialmente do espanhol, no Brasil,

Maria Paula Meneses, moçambicana, concluiu o mestrado em história pela Universidade de S. Petersburgo (Rússia) e doutorou-se em antropologia pela Universidade de Rutgers (EUA). Iniciou a sua trajetória acadêmica na Universidade Eduardo Mondlane (Maputo), num diálogo nem sempre fácil entre os três projetos 'mundiais' para a educação. Tem-se dedicado à pesquisa sobre os contextos pós-coloniais africanos e o papel da história oficial, da(s) memória(s) e de outras narrativas de pertença nos processos identitários contemporâneos.