

CURRÍCULO DE LETRAS (PORTUGUÊS-ESPAANHOL): entre o reconhecimento e a negação da Afro-latinidade

LETTERS CURRICULUM (PORTUGUESE-SPANISH): between the recognition and the negation of Afro-latinity

Rafael Lazaro¹

Claudia Miranda²

Resumo: O ensino do espanhol como Língua Estrangeira (E/LE) se converteu em possibilidade de rupturas, em um contexto marcado pelo isolamento do Brasil com relação aos países do entorno. Os movimentos culturais que se constituíram na contramão do *ethos* colonial, têm mostrado alternativas para se estabelecer vínculos com diferentes áreas de pesquisa da América Latina (AL) e Caribe. Com essas orientações, tem sido possível vislumbrarmos ambientes formativos mais plurais, e menos unívocos. No presente artigo, indagamos o currículo de Letras (UFRRJ) para E/LE acerca de outras interconexões privilegiando, dessa vez, as afrolatinidades e o espaço curricular que ocupam.

Palavras-chave: Currículo. Formação de professor. Afro-latinidade. Decolonialidade.

Abstract: The teaching of Spanish as a Foreign Language has become a possibility of ruptures, in a context marked by the isolation of Brazil from the surrounding countries. The cultural movements that were constituted against the colonial *ethos*, have shown alternatives to establish links with different areas of research in Latin America (LA) and the Caribbean. With these guidelines, it has been possible to envision more plural and less univocal formative environments. In the present article, we analyze the Languages curriculum (UFRRJ) for the Teaching of Foreign Language about other interconnections, privileging, this time, the Afrolatinities and the curricular space they occupy.

Keywords: Curriculum. Teacher formation. Afro-latin. Decoloniality.

Resumen: La enseñanza de español como Lengua extranjera (E/LE) se ha convertido en posibilidad de rupturas, en un contexto marcado por el aislamiento del Brasil acerca de los países vecinos. Los movimientos culturales que se construyeron en sentido contrario del *ethos* colonial tienen señalado alternativas para que se establezca vínculos con distintas áreas de investigación de América Latina (LA) y Caribe. Con estas orientaciones, se posibilita vislumbrar ambientes formativos más plurales y menos unívocos. En este presente artículo, cuestionamos el currículo de Letras (UFRRJ) para E/LE acerca de otras interconexiones privilegiando, de esta vez, las afro latinidades y el espacio curricular que ocupan.

Palavras clave: Currículo. Formación docente. Decolonialidad. Afrolatinidad

Pensar cultura e diferença é condição *sine qua non* para quem está no campo da formação de professoras (es) e, com esse comprometimento, visa-se ampliar o escopo das pesquisas em Currículo e Diferença. Diante dos ataques e imposições que impactam as políticas curriculares, exige-se reposicionamentos e estratégias descolonizadoras, também, no campo da pesquisa. Como parte dos processos de resistência, as práticas de ensino em língua estrangeira (LE) ganham novos status e o campo é convocados a pensar a pluralidade epistemológica para o currículo de Português-Espanhol (E/LE) nos cursos universitários.

¹ Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro e Professor Assistente de Didática Geral e Ensino de Língua Espanhola na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. E-mail: rafaellazaro2@yahoo.com.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2593-5529>.

² Doutora em Educação (PROPEd/UERJ) e Professora Associada do Departamento de Didática e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. E-mail: mirandaunirio@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6105-6356>.

A história da inclusão do espanhol³ como Língua Estrangeira (E/LE), no currículo das escolas brasileiras, data da primeira metade do século XX, mas se consolida a partir do ano de 1991, com a assinatura do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL). Embora seja um tratado comercial, o acordo é recebido com grandes expectativas, mas incluindo desconfiança, já que alguns aspectos dessa configuração “mais ao Sul” (grifos nossos) revelaram tendências claramente ancoradas na doutrina neoliberal. Importante observar as críticas acerca dos falsos discursos de preocupação com a pluralidade linguística e a integração continental (PARAQUETT, 2009). Alguns especialistas debatem a formação de professoras (es) associada à multiculturalidade (PARAQUET, 2009; DAHER; SANTANA 2010), não obstante, as africanidades, seguem marginalizadas.

Com a Lei nº 11.161/2005, amplia-se a demanda pelo hispanismo, pois esta tornou o ensino obrigatório no nível médio, mesmo sendo a matrícula facultativa aos estudantes. É notável a existência de uma lacuna entre o estabelecido pela legislação e a realidade que atravessou (e atravessa) as instituições educativas, mas não se pode negar a expressiva movimentação e reinterpretção dessa virada, no chamado mercado de formação. Como uma das consequências, vimos crescer o interesse e a procura pelos cursos de licenciatura em E/LE. Nas Américas, são 19 países *hispanohablantes*. e o debate que há décadas fomenta a importância de inclusão desse idioma como língua estratégica, garantiu rupturas, mesmo que tardias, nos lançando mais ao Sul. Não obstante, essas conquistas sofreram um grande golpe quando a MPV 746/2016 foi aprovada no Senado, sob a forma do Projeto de Lei de Conversão (PLV) 34/2016, tirando a obrigatoriedade da sua oferta no nível médio. Tal processo ganha outros contornos e recebe novas roupagens, na Base Nacional Curricular (BNCC), que instituiu o inglês como a única língua estrangeira obrigatória (BRASIL, 2017), descaracterizando a área de pesquisa e de ensino, além de colocar em xeque avanços obtidos a partir dos debates sobre diversidade - reconhecidos e defendidos no texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996).

Podemos afirmar que esse deslocamento se constituiu como um retrocesso e exige ampla mobilização, envolvendo, inclusive, o campo dos estudos culturais, do currículo e da formação de professoras (es), em sentido mais amplo. Com Elizabeth Macedo (2006, p. 288), vimos o “currículo como um espaço-tempo de fronteira no qual interagem diferentes tradições culturais e em que se pode viver de múltiplas formas”. Sob tal perspectiva, entendemos que tanto os discursos curriculares como os currículos praticados “[...] são processos cotidianos de produção cultural, que envolvem relações de poder tanto em nível macro quanto micro. Em ambos são negociadas diferenças. De ambos participam sujeitos culturais com seus múltiplos pertencimentos”. Marisa Vorraber Costa, por sua vez, compreende o currículo como “lugar de circulação de narrativas, [...] lugar privilegiado dos processos de subjetivação, da socialização dirigida, controlada” (COSTA, 1999, p. 51). Nessa linha, encontramos análises profícuas sobre as contribuições do campo dos estudos culturais e que alargaram saídas para se conceber outros sentidos para as manifestações culturais: “Cultura deixa, gradativamente, de ser domínio exclusivo da erudição, da tradição literária e artística, de padrões estéticos elitizados e passa a contemplar, também, o gosto das multidões” (COSTA et al, 2003, p.36). Como se vê, a flexão plural (culturas) contempla outras movimentações e, conseqüentemente, outras presenças, antes invisibilizadas.

Para o mosaico interpretativo que perseguimos, ganha centralidade as diferentes formas de pertencimento dos sujeitos culturais, além das relações de poder explicitadas na conformação de hierarquias entre as disciplinas. Notadamente, os estudos do campo do currículo já apresentam argumentos sobre táticas de manutenção das assimetrias e, sobre os efeitos desse fenômeno persistente, caberia acrescentar a contribuição dos estudos sobre a colonialidade do poder para entendermos como essa incide na seleção cultural legitimada como currículo.

A nosso ver, o ensino do E/LE se converteu em possibilidade de rupturas, em um contexto marcado

³ Em 1919, o ensino de espanhol é introduzido no Colégio Pedro II com a implementação da disciplina e aprovação do especialista Antenor Nascente. Já em 1942, a Lei orgânica do Ensino Secundário (Reforma Capanema), estabelece o espanhol como disciplina oficial, no currículo brasileiro ao lado do francês e do inglês (RODRIGUES, 2011).

pelo isolamento do Brasil com relação aos países do seu entorno. Os movimentos culturais que se constituíram na contramão do *ethos* colonial, têm mostrado alternativas para se estabelecer vínculos com diferentes áreas de pesquisa da América Latina (AL) e Caribe. Com essas outras dinâmicas político-pedagógicas, é possível vislumbrar a emergência de ambientes formativos mais plurais e menos unívocos. Ao reconhecermos especificidades desse percurso, a problematização deste artigo inclui o currículo do curso de Letras (Português – Espanhol) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Realizamos um levantamento da proposta curricular e, o que constatamos é que essa se baseia em referenciais teóricos quase totalmente centrados em uma produção de especialistas da Europa. Consideramos fragmentos das entrevistas realizadas com egressos (as) e tal metodologia nos permitiu aprofundar a análise e traçar um paralelo entre os direcionamentos que foram feitos, a partir de 2008 e a conformação da proposta, segundo os egressos, coparticipantes nesse trabalho, tendo em vista o acúmulo alcançado. Objetivamos observar como o mosaico sociocultural afro-latino interroga o currículo elaborado para cursos de formação de professoras (es) de E/LE.

Incluimos análises de fragmentos das entrevistas e consideramos aspectos do ementário do curso e os referenciais teóricos adotados. Apoiamo-nos na orientação de Menga Lüdke e Marli E.D.A. André (2012, p.34) quando apontam a grande vantagem da entrevista: “ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”. O uso do modelo semiestruturado nos permitiu maior grau de flexibilidade para a realização de uma análise de caráter qualitativo (OLIVEIRA *et al*, 2010). Com a inclusão das narrativas de coparticipes da pesquisa, entendemos que a movimentação curricular realizada, parece alinhada com abordagens monolíticas, pois, ao não considerarem um leque maior de expressões sociolinguísticas, religiosas e estéticas, corroboram com o apagamento da afro latinidade.

A proposta curricular em questão foi desenvolvida em 2008 e isso significa que o debate impulsionado pela Lei nº 10.639/2003 já estava em curso. Este aspecto nos permitiu observar como a inserção dos estudos das relações étnico-raciais respaldados pela insurgência de uma legislação, exige mudanças efetivas. Em diálogo com Catherine Walsh (2013, p.24), buscamos ampliar os argumentos em defesa de maior pluralidade epistêmica, pois suas perguntas acerca do trabalho pedagógico estão conectadas com os desafios do tempo presente: “¿Cómo pensar y ejercer esta práctica hoy y ante los momentos políticos actuales? ¿Cómo caracterizar estos momentos? ¿Y cuáles son los movimientos teóricos que surgen, llaman y provocan?” Com essas preocupações localiza-se fissuras e perspectivas de educação na contramão do instituído como currículo para a formação de professoras (es) de E/LE. Atentos aos processos insurgentes, que envolvem o debate sobre transposição didática e a formação docente, vimos como relevante recuperar a seguinte percepção da autora:

Para algunos movimientos, comunidades e intelectuales indígenas y afrodescendientes, especialmente de la región andina, la caracterización es de momentos simultáneos de avance y retroceso, momentos todavía concebidos —en el horizonte actual y de larga duración— como luchas de descolonización, luchas que aún requieren el aprendizaje, desaprendizaje y reaprendizaje, la acción, creación e intervención. Son estos momentos complejos de hoy que provocan movimientos de teorización y reflexión, movimientos no lineales sino serpentinados, no anclados en la búsqueda o proyecto de una nueva teoría crítica o de cambio social, sino en la construcción de caminos - de estar, ser, pensar, mirar, escuchar, sentir y vivir con sentido o horizonte de(s)colonial (WALSH, 2013, p.24).

Em nossa imersão para entender pressuposto da descolonização dos referenciais teóricos nessa área, faz diferença ampliarmos as questões que envolvem a *práxis* docente. Somos partícipes de um movimento no qual se reconhece a promoção da subalternidade geopolítica que afeta a América Latina e o Caribe. Portanto, indagar o currículo para E/LE, significa assumirmos outras interconexões privilegiando, dessa vez, o que já foi elaborado como teoria acerca da AL, Caribe e as disputas epistemológicas.

1. EPISTEMOLOGIAS OUTRAS NO CURRÍCULO DE E/LE

Pensar a educação na AL e Caribe, segundo Streck, Adams e Moretti (2010, p.19) inclui a identificação de “alguns marcos neste vasto e complexo mapa das sociedades em movimento”.

Destacamos a seguinte análise, produzida pelos autores:

Negar as origens das civilizações estabelecidas antes da colonização é como uma maldição que perpassa a América Latina (...) como superar essa maldição que nos leva a querer imitar e viver outras experiências e realidades? Não há como contribuir com a reconstrução de fontes pedagógicas de *nossa América* sem considerar o processo contraditório que foi e é o *pachakuti* provocado pela chegada dos conquistadores (STRECK *et al*, 2010, p.22).

Por tudo que problematizam, estão, evidentemente, situados “mais ao Sul” e, deslocar-nos com essas (es) especialistas do pensamento pedagógico latino-americano tem sido uma oportunidade de localizarmos experiências descolonizadoras. Em outros termos, trata-se de um importante modo de nos posicionarmos como especialistas do campo do currículo, da formação de professoras (es) e do campo do ensino de E/LE. Ao nos posicionarmos mais ao Sul aceitamos que: “Para escavar uma pedagogia emancipadora com as características de nossos povos, é necessário partir do encontro contraditório, mas indissociável, entre a cultura europeia, a indígena e a africana” (STRECK, *et al*, 2010, p.23). Alinhados com essa orientação, assumimos tais constructos visando encontrar atalhos para outras recomposições para o currículo de E/LE.

Os principais achados dos estudos da educação para as relações raciais, nos indicam que essa é uma chave transdisciplinar e intercultural e, por conta das africanidades na AL e Caribe, é imprescindível inserirmos as abordagens alinhadas com as pedagogias alternativas.

A racialização das populações que passamos a denominar “indígenas” e “africanas”, garantiu êxito nos processos de dominação europeia e facilitou a naturalização das supremacias ideológicas que impulsionam, até hoje, a exclusão de segmentos não brancos. Preocupamo-nos com o avanço dos modos de extermínio e com a banalização da violência colonial. J. Lorandi Matory (1998) é um autor do campo da antropologia que nos convoca a valorizar o constructo oferecido pelas populações da AL e do Caribe. Apresenta chaves analíticas e nos redireciona com sua interpretação sobre as culturas subterrâneas desprezadas pelas Ciências Sociais e pela historiografia oficial produzidas no Brasil. Com seus argumentos, fizemos importantes ancoragens e essa é uma possibilidade efetiva de valorizarmos outros percursos, sobretudo quando insiste na análise das características da Diáspora Africana na América Latina e no Caribe. No trabalho *Yorubá: as rotas e as raízes da nação transatlântica, 1830-1950* o autor afirma: “Tenho estudado as religiões na África Ocidental e religiões afro-latinas como o Candomblé, a Umbanda, o Xangô e o Batuque no Brasil [...] também a Santería ou Ocha e Palo Mayombe, religiões de Cuba e de todo e qualquer lugar nas Américas em que a música cubana ou latino- -caribenha estiver” (MATORY, 1998, p.1). Como se pode supor, esses estudos fazem parte de um constructo afro-latino onde o Brasil se insere e, revelam um potencial multidisciplinar. Como vocação, oferecem paralelos envolvendo as heranças africanas e as suas peculiaridades no Caribe e nos países da AL.

Na atual conjuntura mundial, marcada por crises diversas como a sanitária e a crise política, a língua espanhola saiu do centro e passou a ocupar, outra vez, as margens e essa mudança de *status* revelou, dentre outras tendências geopolíticas, o descaso com as interações profícuas para a redefinição de cooperação multifacetada e o descaso com processos de internacionalização das pesquisas. Como já se sabe, há muitos anos, as representações construídas, sobre nossas formas de identificação como país, estão marcadas por estratégias de negação de vínculos com as culturas afro indígenas próprias da região. Situamo-nos de frente para os países do Norte e, colonialmente, seguimos ensaiando - sem sucesso -, um pertencimento forçado. O pressuposto que nos anima, tem a ver com as propostas de Walsh (2013, p.29) com as pedagogias decoloniais, já que se entrecruzam com a educação intercultural e com uma perspectiva emancipatória de currículo: “la pedagogía se entiende como metodología imprescindible dentro de y para las luchas sociales, políticas, ontológicas y epistémicas de liberación”. Conforme antecipamos, as lutas políticas, as crises agudas e as formas de resistência na região, são mosaicos que nos auxiliam a pensar sobre qual é o lugar de importância do ensino de espanhol, no Brasil, do tempo presente. Sobre um Brasil mais ao Sul, pode-se afirmar que se trata de uma empreitada descolonizadora que atravessa a formação de professoras (es) de espanhol. Herdamos um longo percurso de negação, e

essa contrarrevolução, que invisibiliza a AL, está carregada de intencionalidade. Evitar o fortalecimento identitário, evitar a interconexão além de gerar dificuldades para amplos modos de produção de conhecimento e negociações em distintas áreas, é uma empreitada colonizadora.

Nessa utopia, colocamo-nos favoráveis a expressivas rotas de aproximação por acreditarmos na existência de dispositivos de resgate das diferentes culturas afrolatinas. Movimento este que geraria maiores possibilidades de autorreconhecimento, de compreensão das riquezas linguísticas e culturais e tais desdobramentos ampliariam a mobilidade socioeducacional das populações racializadas. As lutas de resistência e os resultados positivos das conquistas das classes empobrecidas, das populações rurais, são espaços vazios no currículo. Em resumo, a fragmentação identitária é um problema para o contexto latino-americano, incluindo o Brasil. Sobre tal fenômeno, importa o que Quijano (2014, p.857-858) pontua sobre a invenção da AL:

América Latina es el mundo constituido en las “Indias Accidentales” [...] Por eso, como el espacio original y el tiempo inaugural de un nuevo mundo histórico y de un nuevo patrón de poder, el de la Colonialidad global del poder. Y, así mismo, como el espacio/tiempo original e inaugural de la primera “indigenización” de los sobrevivientes del genocidio colonizador, como la primera población del mundo sometida a la “racialización” de su nueva identidad y de su lugar dominado en el nuevo patrón de poder. América Latina y la población “indígena” ocupan, pues, un lugar basal, fundante, en la constitución y en la historia de la colonialidad del poder.

Essa análise sobre os ranços e modos de mutação das supremacias ideológicas tem incidido em nossas pesquisas no âmbito da formação de professoras (es) de espanhol. Nossos percursos de reinterpretação incidem no exame das hierarquias curriculares e do deslocamento a ser feito na proposta da UFRRJ. Como já sabemos, a Lei nº 10.639/03 incide no currículo e torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira, também para a disciplina de E/LE. E sobre isso, emergem alguns trabalhos como os de Silva (2015), Jovino e Couto (2015) que abordam temáticas das relações raciais. A associação Brasileira de Hispanistas, em outubro de 2017, publica um dossiê dedicado às relações raciais no mundo hispânico explorando questões centrais, mas sem trabalhos que expandam a relações entre afro-latinidade e formação de professores de espanhol LE. Partimos do princípio de que a maioria dessas (es) profissionais em formação tendem a não dinamizar um currículo que contemple essa diversidade. Entendemos que, para que essa possibilidade se concretize, é necessário que os currículos universitários ofereçam um espectro mais amplo e pluridiverso.

Os discursos inventados sobre AL e Caribe (pelos colonizadores europeus), assim como a tipo de violência sofrida (exploração e dependência da metrópole pela colônia) são aspectos desconsiderados pela historiografia oficial. Podemos exemplificar com a acepção do termo *Pachakuti*, que é utilizado pelos andinos para representar a invasão de suas terras (pelos espanhóis). *Pacha* está relacionado à mãe terra, natureza, o que a literatura define como Gaia. *Kuti* significa mudança brusca, como um carro em giros, ao capotar, fazendo com que seus passageiros mal saibam o que aconteceu e a direção que estão, quando o processo inicia ou termina.

Apoiados nos estudos de Aníbal Quijano (2005), podemos afirmar que todo esse processo de inferiorização favoreceu uma versão para a história legitimada como oficial e, posteriormente, institucionalizada nos currículos prescritos. O pensador de origem peruana, problematiza a dificuldade de um movimento autônomo e coerente da história da América Latina, comparando o percurso do continente a um labirinto longo, tortuoso e habitado por fantasmas históricos. Em sua análise, “[...] não se poderia reconhecer e entender esse labirinto, ou seja, debater nossa história e identificar nossos problemas, se não se conseguisse primeiro identificar nossos fantasmas, convocá-los e contender com eles” (QUIJANO, 2005, p:5). Compreende, por exemplo, o aproveitamento das inovações tecnológicas produzidas pelos negros escravizados das Antilhas para o desenvolvimento da Revolução Industrial na futura Europa Ocidental. Essa disputa imperial representa uma das sementes que se estende ao longo do século XVIII e começa a forjar a concepção de América Latina. Apresenta uma concepção que relaciona a ideia de raça e da inferiorização de alguns grupos à produção de um novo padrão de poder e dominação social global.

Para isso, nos remete à colonização e de como esse sistema de dominação teve como base a ideia de raça. Inclui a destruição deliberada da vasta história de identidades e memórias das sociedades Maias, Incas e Astecas, além de comparar ao processo de dominação e destruição cultural das complexas e sofisticadas experiências de poder de sociedades racializadas, que passam a ser reconhecidas como “negras”. Assim, a concepção de raça foi imposta no mesmo curso da expansão do colonialismo europeu e colocada como critério e mecanismo de classificação universal e social básica de todos os membros da espécie (QUIJANO, 2005, p. 18). É relevante compreender como esse padrão de poder baseado na raça está presente nas relações vividas no século XXI. A matriz colonial de poder representa um mecanismo que racializa não somente pessoas, mas também línguas, religiões, conhecimentos e regiões do planeta.

2 CURRÍCULOS DE E/LE NA UFRRJ: conversas com egressos

Nossa análise centra-se na revisão de alguns aspectos do ementário do do curso de Letras Português/Espanhol da UFRRJ. Demos foco para as disciplinas que consideram a língua e as culturas hispânicas, em sua proposta. São essas as seis disciplinas de língua espanhola, as disciplinas de cultura hispânica e as disciplinas referentes à literatura hispânica. Para a realização desta análise, formulamos as seguintes questões: (1) Há a identificação de orientações que privilegiem a diversidade cultural? (2) Há incidência de palavras ou temas relacionados ao negro, à diáspora africana ou à afro- latinidade? (3) Há referências bibliográficas de autores Latino-Americanos? (4) Há referências bibliográficas de autores negros? Abaixo, inserimos um quadro ilustrativo recuperando esse perfil:

Disciplinas	Questão 1	Questão 2	Questão 3	Questão 4
Língua Espanhola I, II, III, IV, V, VI	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO
Cultua Hispânica I e II e Literatura Hispânica I e II	SIM	NÃO	SIM	NÃO

Sobre a primeira, em todas as seis disciplinas destinadas ao ensino de língua espanhola, não há uma orientação que privilegie as questões culturais envolvidas no ensino- aprendizagem de E/LE. Já nas disciplinas de cultura hispânica I e II e literatura hispânica I e II, a questão da diversidade cultural aparece nos objetivos como “Desenvolver no aluno a capacidade de reconhecer e valorizar as múltiplas manifestações culturais dos povos de língua espanhola, analisando suas riquezas, diferenças e unidade” (Cultura Hispânica I e II). e “Analisar e valorizar as múltiplas manifestações literárias dos povos de língua espanhola, analisando suas riquezas, diferenças, unidade e múltiplas influências” (Literatura Hispânica). Entendemos que, partindo inclusive da nomenclatura da disciplina, esperava-se encontrar referências à diversidade cultural hispânica, como constatamos. Porém, reiteramos que as disciplinas de língua e literatura não são concomitantes e que o espaço reservado a diversidade cultural na formação do professor espanhol não deve ser restrito às disciplinas referentes à cultura ou literárias.

Sobre nosso segundo questionamento, nenhuma das disciplinas apresenta em seus objetivos, ementas ou bibliografias temas ou palavras que remetam a um trabalho pragmático sobre a afro- latinidade. O Mesmo ocorre com a pergunta 4, que se refere a citações bibliográficas de autoras (es) negras (os). Essas reflexões nos levam a problematizar a questão epistemológica na formação dessas (es) futuros profissionais. Colocações apresentadas por Miranda, Riascos e Quinonez (2016) e por Walsh (2009), sobre a ausência de estudos referentes a intelectuais negros latino-americanos, além da subordinação e negação ontológica e epistêmica desses sujeitos, nos interpelam ao observarmos a dificuldade de mudança de perspectiva.

Sobre a nossa terceira pergunta “Há referências bibliográficas de autores latino-americanos não brasileiros”, percebemos que esses só aparecem nas disciplinas de cultura e literatura Hispânicas. Em todas as 6 disciplinas de língua espanhola os referenciais são europeus, salvando-se duas referências a livros organizados por brasileiros.

Neste sentido, podemos afirmar que, considerando a diversidade cultural da formação da AL, o currículo do curso de espanhol analisado, não reproduz uma representatividade que dê conta das diversas influências ameríndias e afro- hispânicas que constituem a formação do povo e da língua espanhola em si. Concordamos com Miranda e Pimentel (2015) que:

Assumir uma defesa por espaços menos unívocos de currículos e mais interpenetrados por uma variedade cultural, é defender uma perspectiva intercultural de educação. Implica sustentar uma posição onde os segmentos invisibilizados passam de objetos a narradores de suas experiências e provoca, com isso, um tipo de fuga, chegando a perceber a sombra da colonialidade e seus efeitos nocivos (MIRANDA; PIMENTEL, 2015, p.798).

Com as primeiras análises, comprovamos que dentro do currículo prescrito da formação de professores de espanhol da UFRRJ, existe uma negação epistêmica, assim como a ausência de abordagens diretas sobre a diáspora africana nas ementas das disciplinas aqui inseridas. Confirmamos também, que o tratamento dado aos autores, obras e temas latino-americanos vai ao encontro de uma percepção colonial do conhecimento, pela posição ocupada por referenciais do Norte em detrimento dos referenciais do Sul.

Incluimos uma análise de fragmentos das entrevistas feitas com dois coparticipantes de nossa pesquisa, ambos oriundos da UFRRJ e que atuam como docentes na educação básica, no Estado do Rio de Janeiro. Concentramo-nos em alguns aspectos sobre as experiências curriculares e os coparticipantes destacam suas impressões sobre algumas lacunas existentes nas disciplinas de literatura. Nesse caso, mencionam autores de obras latino-americanas.:

A questão da leitura de alguns clássicos. Ainda que a gente tenha se debruçado bastante em alguns aspectos, faltou por exemplo dentro da língua espanhola trabalhar alguns traços da literatura hispânica. (coparticipante 1)

literatura hispânica talvez, eu acho que a gente falta abordar, mais autores daqui da AL, porque a gente fica muito em Cervantes, Cervantes sempre. (co-participante-2)

Nas análises das ementas, percebe-se que, ao contrário dos cursos de língua oferecidos, os de literatura incluem alguns referenciais latino-americanos. Apesar disso, é notório no discurso dos coparticipantes a evidente predominância de referenciais ibéricos. A coparticipante 2 enfatiza que ficam focados em: *Cervantes, Cervantes sempre*.

Nota-se que a noção de cultura e a seleção de obras literárias aproxima-se de um referencial euro centrado, que valoriza obras oriundas da literatura peninsular e ignora, na maioria das vezes, autores e textos da AL. No caso da literatura, é explícita a escolha por cânones que trazem marcas da dominação cultural ocidental em seus textos.

Uma outra importante característica é a aceitação dessas hierarquias. O coparticipante 1 relata que a estrutura do currículo dificulta que o corpo discente curse a única disciplina oferecida sobre o tema, “Literaturas Africanas”, pois essa parece, para o curso de espanhol, apenas como optativa.

[...] inclusive a disciplina que seria de...Literaturas Africanas... ela só é ofertada para...era disposta para gente como optativa e a optativa a gente escolhia muito mais por critérios de horários do que necessariamente por preferências. Em algumas das vezes, quando a gente pensa burocraticamente. (coparticipante 1)

O fragmento acima pode indicar algumas insuficiências e provocar novas indagações sobre como - mesmo o currículo do curso sendo construído em 2008, cinco anos após a promulgação da Lei 10.339/2003 -, não foi elaborada uma disciplina que desse conta de um arcabouço teórico-epistemológico mais al Sul. A disciplina de Literaturas Africanas, que poderia representar uma abertura para se trabalhar constructos da afro latinidade e promover um diálogo com questões no cotidiano das instituições escolares, tem sua inclusão com o *status* de “optativa”, o que faz com que a maioria não a priorize. Esse dado nos leva a observar nuances e sutilezas da hierarquização dos espaços disciplinares. Entendemos que mudanças nos currículos de E/LE representam um passo decisivo para a efetivação das recomendações contidas na legislação para a educação das relações étnico-raciais. Quando questionados sobre as abordagens incluindo aspecto da afro latinidade, os coparticipantes salientam que essa temática poderia aparecer em outras disciplinas. A coparticipante 2 ratifica:

[...] E na LE mesmo, eu acho que a gente não poderia ter visto só uma vez, no terceiro

período, quinto período, com a professora Alessandra⁴, porque, eu não vou falar os nomes, mas tem professores que tipo, só trabalham com a Espanha. “Ah, porque a Espanha é maravilhosa... É linda e maravilhosa, e isso me incomodava um pouco. Eu falava, gente, mas o espanhol não é só Espanha. Agora que eu estou começando a ser mais crítica realmente, mais atenta a essas questões. (co-participante-2)

A partir desse trecho, podemos supor que, mesmo dentro da formação de professores de E/LE, existem disputas onde o espanhol peninsular se impõe como referência única ou superior às variantes latino-americanas da língua e das culturas. Tais recorrências podem nos orientar a novas críticas sobre a perspectiva colonizadora de currículo para E/LE, tendo em vista que os países dos colonizadores se acomodam reforçando “supremacias epistemológicas”, se assim pudermos definir. Os riscos de se ignorar constructos fundamentais das sociedades constituídas nos países latino-americanos, do Caribe e da Guiné Equatorial são efetivos. Chama a atenção o fato de, mesmo estando próximos das representações das variações de língua espanhola, movida por mecanismos de dominação e subjugação europeia – aspectos já criticados por diferentes pesquisas - as escolhas se centram no espanhol ibérico.

Alice Ribeiro Casimiro Lopes (1997, p. 101) afirma que a coesão maior da cultura dominante advém da legitimidade social que possui “fazendo-a ser transmitida com um todo facilmente reconhecível como tal: unitário, hegemônico, destituído de conflitos, fruto de uma seleção rigorosa e avalizada”. Desta forma, a escolha por autoras (es) e referenciais transformados em conteúdo programático, comporta perspectivas hegemônicas de currículo.

Sobre a suficiência do tratamento destinado às questões étnico-raciais na formação, o coparticipante 2 indica:

Insuficiente. Realmente por não ter uma abordagem, por exemplo, dentro das literaturas hispano-americanas que a gente trabalhou, a gente não teve esse tipo de abordagem, por exemplo trazer escritores negros e negras da literatura hispânica para também serem abordados...eu pelo menos não tive (coparticipante 2).

Neste ponto, mais uma vez a declaração converge com a análise realizada sobre as ementas e objetivos das disciplinas de cultura e literaturas hispânicas. Ressaltamos a ausência de referenciais afro latino-americanos nas ementas e isso, de certa forma, foi notado pelo coparticipante 2, quando declara não ter estudado nenhum escritor (a) negro (a), nas disciplinas de literatura. Isso nos mostra que, diferentemente de exemplos de professoras (es) que, mesmo orientados por um currículo euro-centrado, se dispuseram a inserir questões étnico raciais em suas práticas, nestas disciplinas não houve essa iniciativa.

Entendemos que professoras (es) de língua e literatura (assim como profissionais de outras áreas da Educação), também passaram por um currículo básico, como no superior (e até mesmo em níveis de pós-graduação) que têm a Europa (e seus referenciais teóricos) como base. Superar essa imposição curricular não é tarefa fácil, e muito menos individual. Nesse sentido, trata-se de garantirmos a entrada de epistemologias outras para profissionais e investigadoras (es) que participam da transposição didática nos cursos superiores e em instituições da educação básica. Uma outra característica que exploramos na pesquisa é a possibilidade de as (os) estudantes sentirem o impacto dessa negação geopolítica. Ao mesmo tempo, interessou-nos apreender idiosincrasias da língua e culturas dos países *hispanohablantes*, na América Latina e Caribe. Sobre esse tema, o coparticipante 1 enfatiza:

Simplesmente eu acredito e gosto bastante de valorizar e trazer pros alunos a questão da diversidade que há. A própria língua espanhola traz uma diversidade na unidade. E ainda essa unidade ela é cheia de variantes, né, nessa unidade que a gente chama do espanhol. Até mesmo a questão da nomenclatura, é espanhol ou é castelhano? Então a gente tem essa grande amplitude na língua e principalmente nos fatores culturais. Como são diversos países. Basicamente do sul da América até o norte da América que a

⁴ Os nomes dos professores citados pelos alunos foram modificados para que se mantenha sigilo sobre a identidade dos mesmos.

gente tem falantes de espanhol...países na África, mais colônias em países da África...a gente sabe que vai variar necessariamente de lugar para lugar cada aspecto (coparticipante 1).

Neste trecho, notamos a importância que o professor atribuiu para a diversidade cultural e linguística do espanhol e sua adoção. Reconhece que, além da Europa e da América, o espanhol é falado também na África, diversidade esta que é negada até mesmo por autores que se comprometeram com a ampliação do estudo das variantes do espanhol, excluindo a Guiné-Equatorial deste conjunto. A coparticipante 2 questiona:

Sobre esses países eu sinto uma identificação muito grande, que eu vejo quanto que somos parecidos quanto na questão da conquista e tudo mais, como o sofrimento foi o mesmo. Depois que eu tive aula com a Alessandra (risos)eu não consigo trabalhar algo relacionado ao espanhol sem levar em consideração primeiro esses países. Por exemplo, uma coisa que eu faço sempre com os meus alunos. Nós somos cariocas, daqui do Rio de Janeiro e aí a gente sempre deseja conhecer...ah eu quero conhecer Paris, quero conhecer a França, Espanha, mas a gente nem conhece aqui, nosso território e a gente sempre olha pros outros. Eu levo sempre esse pensamento para o ensino de espanhol a gente primeiro precisa conhecer aqui, que está perto da gente, não que eu esteja desmerecendo os outros, mas, poxa, vamos valorizar o que está aqui perto da gente, para gente poder criar um conjunto, um coletivo. (co-participante-2)

Pelo exposto, nota-se, mais uma vez, a importância do reconhecimento por parte do corpo docente das especificidades regionais, bem como das pluralidades afro-latinas. A coparticipante lança mão de uma metáfora e menciona que é mais fácil que se valorize o que está distante do que aquilo que nos é próprio. A nosso ver, suas apreensões se alinham com as nossas análises acerca de processos engendrados na estrutura social que alienam estratos mais vulneráveis, com a promoção da degenerescência das identidades de segmentos insurgentes. Sociedades latino-americanas e caribenhas são representadas, no Brasil, como mais pobres, mais afetadas pelas desigualdades sociais e, essas narrativas incidem, negativamente, na luta por desalienação também curricular.

Sobre a presença das culturas ameríndias no currículo, na formação dessas (es) professoras (es), destacamos:

Não. O que a gente viu, por exemplo, dentro de cultura e literatura, chegou a trabalhar um pouquinho do que foi o processo ocorrido em 1492...aquele início, então que a gente tem aquele contato ali...cultural...na época da conquista e, ainda sim, foi-se trabalhado muito mais desde um ponto de vista do aspecto dos colonizadores. Então a gente não chegou a trabalhar necessariamente a questão do bilinguismo no Paraguai, então linguístico-cultural fortemente marcante por parte dos indígenas do México na América central, então as culturas ameríndias elas não foram abordadas necessariamente. (coparticipante 1)

Não me lembro muito bem, lembro que eu vi um pouco sobre os quechuas e com a professora Juliana ela falava sobre os mapuches...só...ela falava um pouco sobre os gaúchos, dos Pampas. (co-participante-2)

Com essa afirmação (coparticipante 1), é possível entender – a partir de uma abordagem histórica - como as questões foram discutidas sob o ponto de vista de uma perspectiva eurocentrada. Considera, ainda, aspectos que foram deixados de lado no currículo, sobretudo temas latino-americanos. A coparticipante 2 declara que essas aprendizagens são inseridas com um *status* diferenciado apenas na área da literatura e que esses temas são “isolados e menosprezados”. Ao pensarmos com Aníbal Quijano (2005, p.15) entendemos que, as escolhas por referências advindas da Europa não permitem que enxerguemos nossas particularidades. E sendo assim, [...] “a colonialidade do poder faz da América Latina um cenário de des/encontros entre a nossa experiência, nosso conhecimento e nossa memória histórica”. Chama atenção, além da ausência das culturas ameríndias, a supremacia da cultura ibérica. Do mesmo modo, uma seleção - por parte das (os) professoras (es)- que exclui uma pluridiversidade. Sobre culturas latino-americanas e caribenhas, demos foco para especificidades da diáspora afro-latina e sobre isso, afirmam:

Sim. A frequência não grande...é... foi, como eu já tinha comentado antes, dentro de algumas aulas, principalmente da professora Alessandra que ela trazia, por exemplo, a questão dos afro-peruanos. Eu também busquei ler um pouquinho mais sobre e a frequência não era muito regular, era dentro de alguma proposta temática para aquela aula. (co-participante-1)

Com a professora Alessandra, mas foram comentários, nada assim específico. Por conta mesmo do tempo, mas assim, ela sempre tinha esse cuidado de sempre deixar material extra, então assim, se nós tínhamos curiosidade sobre aquilo, ela já tinha deixado material, aí partia da nossa vontade mesmo. Por conta do tempo do curso, ela acelerava com as outras questões. Mas de forma assim efetiva mesmo, evidente com essa temática, não. (co-participante-2)

Com base nos fragmentos, existe um contra movimento curricular e esse é realizado por uma especialista que realiza o trabalho incluindo os temas das relações étnico-raciais, no curso de Letras, da UFRRJ. Em segundo lugar, nos leva a reconhecer algo que definimos como contra currículo por ser essa uma opção insurgente e, portanto, geradora de desobediência epistemológica. Os coparticipantes ressaltam a existência de uma “dissonância curricular” já que, no mundo, são mais de 20 países *hispanohablantes*.

Sobre as práticas docentes, inserimos questões sobre educação para as relações étnico-raciais para saber como avaliam esses conteúdos ao longo da formação na UFRRJ. Afirmam que não estão presentes, apesar dos avanços das lutas das organizações do Movimento Negro, como é o caso da Lei nº 10.639/03. Não seria exagero se afirmássemos que essa temática continua sendo ignorada nas escolas onde os coparticipantes atuam. Apesar da referida lei ter “debutado”, no Brasil, no ano 2018, ela continua sendo ignorada pela ampla maioria das (os) docentes e instituições que insistem em manter uma estrutura onde a diversidade à brasileira está à margem. Sobre tais aspectos das práticas docentes dos coparticipes, eles responderam:

Sim, na verdade eu acabo muito fazendo algumas intervenções. Uma frase que eu uso bastante diante de alguns comentários eu paro a aula e falo, olha só, vamos lá: homofóbicos, racistas...é. Gordo fóbicos, machistas não passarão. Então vamos ver aqui que tem alguma coisa de errado. (coparticipante 1)

Não e isso é uma coisa que eu me culpo, porque realmente eu não consigo...ainda. Ainda, eu espero que eu consiga melhorar a minha prática porque são 50 minutos e aí eu tenho que seguir um livro, eu tenho aquele livro para seguir e preciso terminar até o final do ano. Eu fico com isso na cabeça e não consigo fugir muito. Fico com isso na cabeça e realmente não consigo fugir muito...não consigo. (coparticipante 2)

No primeiro fragmento, aparecem alguns conflitos em sala de aula. Pela ênfase o coparticipante 1 elabora uma importante crítica, não apenas sobre as questões raciais, mas sobre outras formas de manifestação de preconceito e maneiras de discriminação. Mesmo reconhecendo essa criticidade, questionamos a importância que teria o desenvolvimento de um trabalho sistemático e com capilaridade nas propostas curriculares.

A coparticipante 2 inclui aspectos sobre a estrutura escolar e como esta dificulta que sua prática se aproxime de uma mudança. A professora se refere ao tempo que é reservado ao espanhol nas instituições de educação básica. Entendemos que, assim como o racismo dificulta mudanças efetivas, a degenerescência identitária que recai sobre nossa região garante um distanciamento avassalador. Não obstante, as mudanças alcançadas com a legislação para a diversidade sociocultural (nesse caso a Lei nº 10639/2003 e a Lei nº 11.161/2005) foram amplamente defendidas e debatidas nos fóruns de educação e interculturalidade e essas agendas promoveram deslocamentos democratizantes e mais justos, em termos de acesso e de processos emancipatórios.

Com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular, o inglês passou ser a única língua estrangeira obrigatória, eliminando esforços anteriores e ferindo os princípios de diversidade linguísticas trazidos pela LDB/1996. Esse posicionamento reflete uma visão conservadora que nega a pluralidade cultural do

Brasil e da região. Outro ponto ressaltado pela professora se refere ao livro didático. O recurso poderia ser mais um recurso entre tantos outros, entretanto, em muitos casos, se converte em único, sendo adotado como roteiro para as atividades em sala de aula. Pelo exposto, as (os) profissionais reconhecem as limitações causadas por essa prática comum nos espaços escolares. Sobre motivações, a coparticipante 2 considerou que o que desenvolve ainda não contempla um leque maior de diversidades socioculturais. O coparticipante 1 avalia que atitudes do corpo discente influenciam a dinâmica curricular:

Dentre um que eles me trouxeram para me apresentar, tinha um que era uma brincadeira racista que era se alguém apagasse a luz, alguém não seria visto. Então não aceitei aquele, falei que teria que refazer e trouxe para que repensássemos aquilo. Esse momento foi muito mais individualizado com o grupo que estava lidando que necessariamente com a turma. (coparticipante 1)

Acrescenta também a existência de episódio de racismo em sala de aula. Por tudo isso, acredita-se que uma abordagem mais inclusiva, contemplando esse amplo espectro sociocultural, poderia diminuir tais efeitos desumanizadores. O professor aproveitou para debater o tema apenas com o grupo envolvido no episódio, deixando escapar uma oportunidade de um trabalho reflexivo envolvendo toda a comunidade escolar. Inserimos a questão sobre quais alterações sugeririam à proposta curricular das instituições onde trabalham e obtivemos os seguintes destaques:

Isso me fez, na verdade foi um puxão de orelha para me lembrar e até mesmo colocar como elemento em sala de aula, por que, por mais que eu tenha debatido alguns temas, eu vi que deixei as culturas ameríndias de lado. (coparticipante 1).

Podemos supor que o raro contato com a diversidade latino-americana, além da ausência de cobrança do tema da diversidade étnico-racial nos currículos das instituições onde atuam, faz com que os coparticipes critiquem suas formas de intervir na transposição didática de E/LE. O professor também considera que poderia ter, na universidade, uma inserção maior da cultura indígena na visão dos latino-americanos. Faz referência às questões indígenas e por isso lhe perguntamos sobre a questão afrodescendente e afirma que seu trabalho esbarra nessa agenda:

Sim, porém não muito. Eu cheguei a trabalhar a questão dos afro peruanos, principalmente o preconceito que eles sofrem no próprio Peru, dentro de um curso de língua espanhola, que era um curso mais voltado para parte comunicativa, então a gente trabalhava dentro de algumas temáticas. Agora na sala de aula das escolas, como a gente trabalha pautado pelo livro didático, a gente às vezes acaba trabalhando dentro das temáticas que eles apresentam, ou seja, sobre saúde, sobre educação no trânsito...e os livros que eu peguei até hoje não trabalham sobre isso. (coparticipante 1)

Conforme o fragmento acima, o professor considera que num determinado contexto em que poderia trabalhar o E/LE, a partir de temas geradores, foi levado à discussão a questão do preconceito na realidade dos (as) afro-peruanos (as). Relata que, na escola, não encontra abertura porque o livro didático é um dos obstáculos centrais. O professor faz a crítica ao recurso que contempla, no seu temário, questões da saúde, educação no trânsito e que, até hoje, nenhum deles apresentou a temática racial como chave disparadora de debate.

Podemos supor que como um traço das nossas insuficiências curriculares, o silêncio cumpre um papel central envolvendo escolas, especialistas, autores, universidades e editoras que perdem uma oportunidade de incidir na seleção dos conhecimentos a serem legitimados como currículo. A coparticipante 2, em resposta a estes questionamentos, menciona a importância da valorização do que está próximo a nós e de como a universidade permitiu que abrisse seus horizontes para uma reflexão maior sobre as questões sociais.

Acho que o que eu falei, conhecer aqui, o que está perto da gente e valorizar isso. Vê que a gente não vive nesse mundinho ah todo mundo se ama, todo mundo se respeita, não. Acho que tem que abrir os olhos dos alunos a todo momento pra isso e isso foi fundamental pra mim. Porque eu vivia num mundo do país das maravilhas, indo para faculdade eu realmente tive um choque, que aí que eu vi. Então eu acho que, o que a Rural faz, ainda que eu tenha criticado algumas coisas, tá um caminho legal. É um caminho assim que eu não sei eu encontro em outras universidades. E conversando com

alguns alunos, por exemplo de outras universidades, eu vejo que não tem. Então eu acho que a Rural está num caminho legal, tá começando, assim, os professores que ali estão, tão fazendo um trabalho legal. Por mais que não sejam todos os professores, aqueles pouco que fazem, fazem com qualidade, de uma forma que consegue chegar no aluno. (coparticipante 2)

Podemos supor que o debate na universidade, mesmo que tenha sido em episódios pontuais, ampliou as percepções e incidiu na análise sobre o campo de atuação. A profissional declara ainda que, apesar de acreditar que certos temas deveriam aparecer mais ao centro e não às margens, a universidade parece ocupar um olhar de vanguarda, no tratamento das temáticas da interculturalidade.

Ao considerarmos o conjunto de dados reunidos, destacamos a visão dos coparticipes pelos desdobramentos que apontam, já que são egressos da instituição que abriga o currículo analisado. As entrevistas que aqui inserimos nos reorientam, na análise sobre a persistência do fenômeno do silenciamento e da invisibilidade que afetam um conjunto de conhecimentos que, de acordo com a visão de Elizabeth Macedo (1999), são espaços não disciplinares, no currículo.

À GUIA DE CONCLUSÃO

Entendemos que, depois de conquistarmos maior espaço para o debate e problematização de propostas curriculares pluridiversas e para criticarmos perspectivas hegemônicas de Educação é oportuno mantermos o projeto a partir do qual desestabilizamos as supremacias ideológicas, no campo da Educação. Dentre as inúmeras colaborações desse debate, que inclui hierarquias na seleção que passa a ser legitimada como currículo, avaliamos a importante atuação de grupos que dinamizam fóruns contemplando o pensamento educacional latino-americano e a historiografia que revela suas formas de re-existência, em tempos tão desafiadores. Os saberes-fazer aqui indagados, coletivamente, levando em conta a experiência de egressos, além do ementário do curso de Letras Português/Espanhol da UFRRJ, fazem parte de um espectro maior de questões sobre educação e interculturalidade.

Decerto, a análise empreendida, foi *uma* análise. O intuito é acompanharmos as mudanças futuras com o objetivo de conhecer e entender quais movimentos pedagógicos podem emergir em uma região onde as populações racializadas se fazem presente no acontecimento universitário, como é o caso da Baixada Fluminense, onde se situa a UFRRJ. Ressaltamos que, a nosso ver, o currículo perpetua uma perspectiva violenta em termos epistemológicos e conseqüentemente, segue colaborando para o apagamento de um leque expressivo de culturas racializadas. As conseqüências são preocupantes, conforme a crítica aqui apresentada, incluindo os interlocutores que localizamos, que passaram pela formação docente de E/LE.

Podemos afirmar que, no currículo instituído, o que se mantém é parte da negação epistêmica, com as abordagens privilegiadas. O lugar fixado para as obras e temas que estão mais ao Sul, vai de encontro com uma opção subalternizante, já que essas produções estão mantidas à margem. A partir da documentação que aqui nos orientou, o discurso curricular se afasta das urgências que defendemos com base em uma visão pluridiversa, salvando-se algumas ações e percepções isoladas de docente que optam por perspectivas outras de currículo.

Ainda que tenhamos uma conformação onde ultrapassamos 53% de afrodescendentes (pretos e pardos), será indispensável ratificar, em nossas pesquisas e fóruns, a defesa por um currículo mais plural e menos monolítico.

REFERÊNCIAS

BRASIL. BNCC, 3ª versão. Brasília, DF, Ministério da Educação, 2017. 396p.

BRASIL. Presidência da República. *Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 26 mar. 2020.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm>. (Conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB). Acesso em: 21 mar.2020.

COSTA, Marisa Vorraber, SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. Estudos culturais, educação e pedagogia. *Revista Brasileira de Educação*. Maio/Jun/Jul/Ago 2003. nº 23.

COSTA, Marisa Vorraber. Currículo e Política Cultural. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). *O Currículo nos limiares do contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

JOVINO, Ione da Silva; COUTO, Ligia Paula. Entre laços: representação e identidade racial num livro didático de espanhol. *Muitas Vozes*, v. 4, n. 1, p. 43-62, 2015.

LOPES, Alice Casimiro. Conhecimento escolar: processos de seleção cultural e de mediação didática. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 22, n.1, p. 95-112, 1997.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 2012.

MACEDO, Elizabeth. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultura. *Revista Brasileira de Educação* v. 11 n. 32 maio/ago. 2006.

MATORY, J. Lorand. Yorubá: as rotas e as raízes da nação transatlântica, 1830-1950*. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 4, n. 9, p. 263-292, out. 1998

MIRANDA, Claudia.; RIASCOS, Fanny Milena; QUINONEZ, Jhon Henry Arboleda. Pedagogías quilombolas y aprendizajes decoloniales en la dinámica organizacional de las poblaciones negras. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores(as) Negros(as) - ABPN*, v. 8, p. 25-43, 2016.

MIRANDA, Claudia; PIMENTEL, Fernando. G. Currículo de História na UERJ e na UFRJ: todos os caminhos levam a Europa? *Currículo sem Fronteiras*, v. 15, p. 456-478, 2015.

OLIVEIRA, Ivanilde A. et al. A entrevista na pesquisa educacional. In.: MARCONDES, Maria I. et al. *Metodologia e técnicas de pesquisa em educação*. Belém: EDUEPA, 2010.

QUIJANO, Aníbal. *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*. 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2014.

QUIJANO, Aníbal. Dom Quixote e os moinhos de vento na América Latina. *Estudos avançados*, v.19, n.55 (200).

RODRIGUES, Fernanda dos Santos Castelano. *Leis e línguas: o lugar do espanhol na escola brasileira*. Espanhol. V.16. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2011-pdf/7836-2011-espanhol-capapdf/file>. Acesso em: 20/01/2020

SILVA, E. A.; Estudo das africanidades na aula de espanhol: caminhos à uma educação étnico-racial mais justa. In: *II Congresso Nacional de Africanidades e Brasilidades*, 2015, Vitória. Anais do Congresso Africanidades e Brasilidades, 2014. v. I. p. 1-11.

WALSH, Catherine. *Pedagogías Decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. 1. ed., Equador: Abya Yala, 2013, v. 1, p. 15-18.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia Intercultural: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria. *Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.

Recebido em: 07/08/2020

Alterações recebidas em: 27/09/2020

Aceito em: 29/09/2020

Publicado em: 11/12/2020