



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO EM LETRAS**

JAIRES DOMINGAS SOUZA DO NASCIMENTO

**VOZES FEMININAS NO CURRÍCULO DE SERGIPE: UMA ANÁLISE
DECOLONIAL DO ITINERÁRIO FORMATIVO DE LÍNGUA ESPANHOLA**

**SÃO CRISTÓVÃO
2026**

JAIRES DOMINGAS SOUZA DO NASCIMENTO

**VOZES FEMININAS NO CURRÍCULO DE SERGIPE: UMA ANÁLISE
DECOLONIAL DO ITINERÁRIO FORMATIVO DE LÍNGUA ESPANHOLA**

Trabalho apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Federal de Sergipe, como requisito parcial para obtenção do título de mestra em Letras, na linha de pesquisa de Linguística Aplicada.

Orientadora: Prof^a. Dra. Doris Cristina Vicente da Silva Matos

**SÃO CRISTÓVÃO
2026**

Aos meus pais, Ivonete e Jailton, que, com muita dedicação, coragem e esforço, me deram um chão firme para que eu pudesse chegar até aqui.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida, pela força diária, pelo cuidado constante, por proteger e guiar meu caminho.

À minha família, pelo apoio, incentivo e compreensão nos momentos de ausência enquanto eu me dedicava à construção deste trabalho. Em especial ao meus pais, Ivonete e Jailton, por sempre terem me oferecido um chão firme e seguro para que eu pudesse colocar os pés com confiança; por acreditarem em mim; pelo amor, cuidado e acolhimento, e por me ensinarem, todos os dias, o verdadeiro significado do amor nas ações. Agradeço às minhas irmãs, Ingrid, Elenilde e Elaine, por segurarem a minha mão, caminharem ao meu lado e me lembrarem, constantemente, que não estou, nem nunca estarei, sozinha; e ao meu sobrinho João, por ter chegado e deixado a vida mais leve e desacelerada.

À minha querida orientadora, Doris Matos, que, desde a graduação, se tornou uma das minhas maiores referências na docência, na pesquisa e na vida. Agradeço imensamente pela generosidade nos direcionamentos e suportes, pela constante disponibilidade, pela paciência e doçura. Esses gestos, tão humanos, reafirmam que a docência e a pesquisa podem - e devem - ser espaço de empatia, escuta, afeto e cuidado. Obrigada pelos encontros, pelos caminhos e pelas movimentações.

A toda equipe do Programa de Pós-graduação em Letras (PPGL/UFS), professores e funcionários, pelo trabalho realizado com tanto empenho, responsabilidade e cuidado. Em especial aos profissionais com quem tive aulas, Doris Cristina Vicente da Silva Matos, Ana Karina de Oliveira Nascimento, Isabel Cristina Michelin de Azevedo, Elaine Maria Santos e Ricardo Nascimento Abreu, obrigada por ampliarem meus horizontes e pelas contribuições, diálogos e aprendizagens que me conduziram até aqui.

À banca de qualificação e defesa, composta pelo professora Acassia dos Anjos Santos Rosa e pelo professor Alexandre José Pinto Cadilhe de Assis Jácome, pela leitura atenta, sensível e cuidadosa do meu trabalho e pelas contribuições fundamentais para o amadurecimento desta pesquisa. Da mesma forma, agradeço às professoras Elaine Maria Santos e Kelly Barros Santos, suplentes em ambas as ocasiões, pela disponibilidade e colaboração.

À minha querida professora, Acassia Anjos, por me acompanhar, assim como Doris, desde os primeiros passos na graduação. Agradeço pela escuta atenta, pelas palavras que confortam, pelo carinho e pela presença constante. Sou grata por todos os momentos de

conversas e orientações, por acreditar no meu potencial e por me encorajar sempre, mesmo quando eu mesma duvidava.

Ao grupo DInterLin, pelas trocas acadêmicas e humanas que fortaleceram minha formação e meu percurso.

À todos docentes que contribuíram para minha formação desde a graduação e aos amigos do curso de Letras Português-Espanhol (2018.1) que seguem trilhando esse caminho comigo.

Aos amigos e colegas que seguiram ao meu lado ao longo dos dois anos de mestrado, Thiago, José Raimundo, Gêssica, Luciana, Larissa e Erinaldo, obrigada por tornarem a jornada mais leve. Em especial, às minhas amigas Ananda e Jessica que acompanharam de perto cada etapa desse processo, com apoio, afeto e presença. Sou grata pelos corações generosos que acolhem tantos e pelas palavras que confortam como um abraço. Que sorte a minha ter percorrido este caminho ao lado de vocês!

À Elenilde e a Gerson, pelo acolhimento, carinho e generosidade, por abrirem as portas de sua casa e me receberem tão bem durante todo período do mestrado, e sempre que precisei.

Aos amigos que me acompanharam e acompanham ao longo dessa vida: Sayonara, Elaine, Vitória, Vanessa, Valéria, Ramile, Thalya, Pedro, Diana, Victória, Letícia Souza, Letícia Regina, Tainá, Milene, Emerson, Ackley, Jéssica, Gleice.

À Universidade Federal de Sergipe (UFS), que, por meio de uma educação pública, gratuita e de qualidade, transformou a minha vida e ampliou meus horizontes.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo financiamento desta pesquisa por meio da bolsa de mestrado.

Às minhas avós, Luzia e Josefa (*in memorian*) e ao meu avô Gerônimo (*in memorian*), que sempre foram referências de força e sabedoria. Ao meu querido tio Paulo (*in memorian*), que sempre se fez presente na minha vida, e que mesmo enfrentando um câncer violento, acamado no hospital após uma intubação, encontrou forças para se lembrar dos meus sonhos e desejos. Ainda que impossibilitado de se comunicar oralmente fez a pergunta que jamais esquecerei:

Joci? pazza
Ajuda de Joci
REC. Vici. 10/11
BIO
Josefa

“Jai, passou na faculdade?”

A “faculdade” era o mestrado. Naquele momento, respondi prontamente que sim. Hoje, estou a poucos passos de concluir esse processo, levando comigo sua memória, atenção e amor. E te digo agora, tio: eu passei, e sou mestra.

LISTA DE ABREVIATURAS

ALAB - Associação Brasileira de Linguística Aplicada

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CODAP/UFS - Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe

DCNERER - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação para Relações Étnico-Raciais

Grupo **M/C** - Grupo Modernidade/Colonialidade

LA - Linguística Aplicada

LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais

LGBTQIAPN+ - Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transsexuais, Queer, Intersexuais, Assexuais Pansexuais, Não-binários e outras formas de sexualidade e identidades de gênero

OCEM - Orientações Curriculares para o Ensino Médio

ONG - Organização não Governamental

PIBIX - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Extensão

PIBIC - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica

PROLICE - Programa Licenciandos na Escola

ProBNCC - Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular

PRP - Programa Residência Pedagógica

TCC - Trabalho de Conclusão de Curso

UFS - Universidade Federal de Sergipe

RESUMO

Ao longo da história, a construção da identidade feminina foi marcada por um processo contínuo de subalternização. Essa classificação foi influenciada por rotulações sociais baseadas em uma racionalidade moderna-colonial que reduz a complexidade das experiências femininas a estereótipos e papéis normativos, marginalizando essas vozes em sistemas como a ciência, a educação e o currículo. No que se refere ao âmbito educacional, a construção do conhecimento é atravessada por relações de poder que delimitam não apenas quem pode produzir saberes, mas também quais saberes são reconhecidos e legitimados (Gomes, 2018). Partindo do entendimento de currículo como documento de identidade (Silva, 2005) que ultrapassa uma visão simplista de enumeração de conteúdos e diretrizes (Gomes, 2018; Matos, 2020), o presente trabalho tem como objetivo geral analisar a representatividade feminina no Currículo de Sergipe do Ensino Médio, no componente curricular língua espanhola, traçando relações entre uma educação linguística decolonial, interseccional e suleada, com a desconstrução de estereótipos de gênero. Para articular essas questões, apoiei-me em estudos decoloniais (Walsh, 2009; Matos, 2020; Quijano, 2005; Kilomba, 2019; Lugones, 2009, Mignolo, 2007). No campo do currículo, dialoguei com as contribuições de Matos (2020), Silva (2005) e Gomes (2018). No que se refere às discussões sobre gênero, interseccionalidade e feminismo decolonial, tive como base os trabalhos de Lugones (2009, 2014), Furlin (2014), Ribeiro (2017), Akotirene (2019), Ballestrin (2017), Curiel (2020) e Gonzalez (2020). Nas questões acerca do suleamento, ou das vozes do Sul, trabalhei a partir das contribuições de Moita Lopes (2006), Silva Júnior; Matos (2019, 2024). Inserida na área da Linguística Aplicada Indisciplinar (Moita Lopes, 2006) e Suleada (Silva Júnior, Matos, 2019,2024), esta investigação concentra-se nas atividades integradoras que compõem o Itinerário Formativo de línguas espanhola, adotando uma metodologia qualitativa (Silveira; Córdova, 2009), de base interpretativista (Moita Lopes, 1994) com análise documental (Gil, 2002; Cellard, 2008; Ludke; André, 1986). Como resultados, tendo em vista a valorização de saberes, vozes e formas de expressões das comunidades e identidades historicamente marginalizadas, as chamadas periferias, as análises mostraram a presença dos atravessamentos interseccionais, suleadores e potencialmente decoloniais nas atividades integradoras de língua espanhola. Dessa forma, ao direcionar o olhar para o foco deste trabalho, observa-se a presença de abordagens que contemplam perspectivas e experiências de mulheres diversas - de diferentes locais geográficos, raciais, étnicos, etários, etc - no documento prescrito. Assim, por meio da análise foi possível perceber um esforço local no rompimento da lógica colonial e patriarcal por meio da visibilização de produções intelectuais de mulheres em diferentes áreas de conhecimento e lócus de enunciação.

Palavras-chave: Mulheres. Currículo. Decolonialidade. Língua Espanhola. Interseccionalidade.

RESUMEN

A lo largo de la historia, la construcción de la identidad femenina ha estado marcada por un proceso continuo de marginación. Esta clasificación fue influenciada por etiquetas sociales basadas en una racionalidad moderna-colonial que reduce la complejidad de las experiencias femeninas a estereotipos y papeles normativos, marginando estas voces en sistemas como la ciencia, la educación y el currículo. En lo que se refiere al ámbito educativo, la construcción del conocimiento está atravesada por relaciones de poder que delimitan no solo quién puede producir saberes, sino también qué saberes son reconocidos y legitimados (Gomes, 2018). Partiendo de la comprensión del currículo como documento de identidad (Silva, 2005) que supera una visión simplista de enumeración de contenidos y directrices (Gomes, 2018; Matos, 2020), el presente trabajo tiene como objetivo general analizar la representatividad femenina en el Currículo de Sergipe de la Enseñanza Media, en el componente curricular lengua española, trazando relaciones entre una educación lingüística decolonial, interseccional y suleada, con la desconstrucción de estereotipos de género. Para articular estas cuestiones, me he apoyado en estudios decoloniales (Walsh, 2009; Matos, 2020; Quijano, 2005; Kilomba, 2019; Lugones, 2009, Mignolo, 2007). En el campo del currículum, dialogué con las contribuciones de Matos (2020), Silva (2005) y Gomes (2018). En cuanto a las discusiones sobre género, interseccionalidad y feminismo decolonial, tuve como base los trabajos de Lugones (2009, 2014), Furlin (2014), Ribeiro (2017), Akotirene (2019), Ballestrin (2017), Curiel (2020) y Gonzalez (2020). En las cuestiones sobre el suleamiento, o las voces del Sur, trabajé a partir de las contribuciones de Moita Lopes (2006), Silva Júnior; Matos (2019, 2024). Insertada en el área de la Linguística Aplicada Indisciplinar (Moita Lopes, 2006) y Suleada (Silva Júnior, Matos, 2019,2024), esta investigación se centra en las actividades integradoras que componen el Itinerario Formativo de lengua española, adoptando una metodología cualitativa (Silveira; Córdova, 2009), de base interpretativista (Moita Lopes, 1994) con análisis documental (Gil, 2002; Cellard, 2008; Ludke; André, 1986). Como resultados, teniendo en consideración la valorización de saberes, voces y formas de expresión de las comunidades e identidades históricamente marginadas, las llamadas periferias, los análisis mostraron la presencia de atravesamientos interseccionales, suleadores y potencialmente decoloniales en las actividades integradoras de lengua española. De esta manera, al enfocar la mirada hacia el foco de este trabajo, se observa la presencia de enfoques que contemplan perspectivas y experiencias de mujeres diversas - de diferentes lugares geográficos, raciales, étnicos, etarios, etc - en el documento prescrito. Así, por medio del análisis fue posible percibir un esfuerzo local en el rompimiento de la lógica colonial y patriarcal a través de la visibilización de producciones intelectuales de mujeres en diferentes áreas de conocimiento y lócus de enunciación.

Palabras clave: Mujeres; Currículum; Decolonialidad; Lengua Española; Interseccionalidad.

SUMÁRIO

1. TERRITÓRIOS INICIAIS.....	12
1.1 Por que, com quem e como caminho?.....	14
1.2 O que me move.....	19
1.3 Justificativa da pesquisa e objetivos.....	22
1.4 Caminhos metodológicos.....	30
1.5 Organização da pesquisa.....	32
2. O PENSAMENTO (DE)COLONIAL E AS CONTRIBUIÇÕES PARA DIÁLOGOS HORIZONTAIS.....	33
2.1 Matriz colonial, modernidade e as relações de dominação.....	34
2.2 Giro decolonial e as vozes do Sul.....	42
2.3 Vozes que (não) ecoam: epistemologias feministas e a desconstrução dos silenciamentos.....	53
3 . CONSTRUÇÕES CURRICULARES E O ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA....	60
3.1 O currículo como documento de identidade.....	61
3.2 O silenciamento do espanhol na BNCC: colonialidade linguística e epistemológica..	66
4. (IN)VISIBILIDADES CURRICULARES: VOZES E PERSPECTIVAS A PARTIR DE MULHERES NAS ATIVIDADES INTEGRADORAS DE LÍNGUA ESPANHOLA...	73
4.1 Atravessamentos interseccionais, decoloniais e suleadores nas atividades integradoras. 75	
4.2 Perspectivas/textos de autoria feminina.....	94
5. CONSIDERAÇÕES (IN)CONCLUSIVAS.....	102
REFERÊNCIAS.....	107

JAIRES DOMINGAS SOUZA DO NASCIMENTO
VOZES DO SUL E SABERES OUTROS: UMA PERSPECTIVA POTENCIALMENTE
DECOLONIAL NO ITINERÁRIO FORMATIVO DE LÍNGUA ESPANHOLA NO
CURRÍCULO DE SERGIPE.

Dissertação apresentada à Banca Examinadora de defesa de mestrado constituída por:

Prof^ª. Dr^ª. Doris Cristina Vicente da Silva Matos
Universidade Federal de Sergipe (UFS)
(orientadora/presidenta)

Prof^ª. Dr^ª. Acassia dos Anjos Santos Rosa
Universidade Federal de Sergipe (UFS)
(Examinadora Externa ao Programa)

Alexandre José Pinto Cadilhe de Assis Jácome
Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)
(Examinador Externo)

E as seguintes suplentes:

Elaine Maria Santos
Universidade Federal de Sergipe (UFS)
(Suplente Interna)

Kelly Barros Santos
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)
(Suplente externa)

**São Cristóvão
2026**

1. TERRITÓRIOS INICIAIS

[...] como pesquisadores/as da Linguística Aplicada (LA), preocupados/as com a linguagem nas práticas sociais e seus imbricamentos políticos, entendemos que tudo que é dito (e não dito) produz efeitos. [...] Assim, a Linguística Aplicada, como uma área transdisciplinar de estudos, procura dialogar com vozes e contribuições de outras áreas do conhecimento para instaurar campos de trânsitos e rupturas em um espaço fronteiro preocupado com a linguagem como prática social. Nesse viés de uma LA implicada com questões socialmente relevantes, a busca por agendas de pesquisa e por práxis coerentes, significativas e comprometidas com esses corpos e vozes precisa tornar-se um exercício fundamentado e contínuo. Mas afinal, que vozes existem e são valiosas para a LA? Quem são e desde que lugar falam? O que se transforma e se ressignifica nos paradigmas epistêmicos da LA? (Matos; Silva Júnior, p.191-193, 2024)

Desconstruir fronteiras disciplinares a partir de uma epistemologia que entende a linguagem como prática social reconhecendo as múltiplas identidades existentes na sociedade e sua influência nas nossas interações, é um dos interesses e formas de produzir pesquisas na Linguística Aplicada (LA). Nessa perspectiva, problematizando o pensamento unívoco e relações de poder, a LA, para além de enxergar e reconhecer, busca incluir as vozes que são colocadas à margem na produção do conhecimento. Transgredindo fronteiras, questionando hegemonias e criando possibilidades outras¹ de sentido. Essa marginalização das identidades e vozes partem das heranças coloniais impregnadas e manifestadas nos discursos e práticas sociais na forma das diversas colonialidades, a começar pela colonialidade do poder, seguida de seus desdobramentos (Matos, 2022).

O fragmento que é o pontapé desta dissertação apresenta um breve resumo da característica que a LA apresenta nos dias de hoje, concebendo um caráter cada vez mais social e engajado. Assim como Matos e Silva Júnior, na epígrafe que deu início a esta seção, problematizam tudo que é dito e não dito - principalmente sobre ou a partir de quem -, Moita Lopes (2006, p. 86) propõe uma desconstrução de verdades absolutas a partir da construção de uma agenda anti-hegemônica que busca “criar inteligibilidades sobre a vida

¹ A construção da frase “possibilidades outras” propõe um entendimento para além da modernidade eurocêntrica e suas colonialidades, enxergando modos de vidas outras que aqui vivem e se constituem em uma multiplicidade de subjetividades na qual a relação modernidade/colonialidade intencionalmente subalternizou. Assim, do mesmo modo que Veronelli (2015, p. 37) expõe: Al hablar de ‘experiencias de vida otras’ estoy haciendo propio el vocabulario y la gramática del giro decolonial (en particular, de Catherine Walsh, 2009), dentro del cual no es lo mismo decir “otras experiencias de vida” que “experiencias de vida otras.” La diferencia es en torno a los puntos de partida. Mientras la búsqueda de “otra experiencias de vida” (o, para el caso, “otras lógicas”, “otras alternativas”, “otras formas”, “otras ideas”, “otros modelos” etc.) da por hecho la centralidad y universalidad de la modernidad eurocentrada, el interés por “experiencias de vida otras”, enfatiza un ‘más allá’ de la modernidad eurocéntrica y su proyecto civilizatorio occidental. Es decir, las experiencias, prácticas y perspectivas ancladas a las luchas de vida que desde el siglo XVI y hasta hoy no han dejado de existir.

contemporânea ao produzir conhecimento e, ao mesmo tempo, colaborar para que se abram alternativas sociais com base nas e com as vozes dos que estão à margem”. Dessa forma, ele propõe o sul epistêmico e as vozes do sul como alternativa, uma vez que o foco permanece centralizado no norte epistêmico, que acaba (re)produzindo uma lógica científica, econômica, humana, intelectual, etc, homogeneizadora e, conseqüentemente, excludente.

Ao sugerir esse giro, do centro para as periferias, é proposta uma busca por desenvolvimento de uma perspectiva geopolítica do conhecimento, a partir de uma posição na qual o enunciado parte do outro, historicamente marginalizado (Matos, 2022). Nessa perspectiva, Veronelli (2015) aponta que essa movimentação não significa negar as contribuições da modernidade eurocêntrica, mas possibilitar novas - e eu ressalto que já existentes - perspectivas epistêmicas e experiências de vidas outras (Matos, 2022).

Mas voltando às perguntas do fragmento inicial: quais são as vozes que são valiosas para LA e a quem pertencem? São as vozes que são válidas, e igualmente importantes, para construção social, mas que são consideradas como uma curva nos padrões convencionados pelas hegemonias, são as vozes do Sul. Perspectiva que “complexifica a vida dos povos que aqui vivem, historiciza seus corpos, suas formas de ver o mundo, e amplifica suas narrativas e as suas vozes: a voz do índio, da mulher, do negro, do homossexual, do pobre e de tantos outros periféricos que compõem o Sul. As vozes do Sul” (Alexandre, 2022, p.395). O Sul referido não se trata necessariamente de uma posição geográfica, mas sim uma perspectiva epistêmica que corresponde às realidades e aos sujeitos socialmente marginalizados (Matos, Silva Júnior, 2019).

Dessa maneira, compreendo que, por meio da LA, é possível que saberes outros, desenvolvidos por sujeitos muitas vezes invisibilizados, silenciados e sufocados pela colonialidade, possam ser ouvidos em suas ontoepistemologias (Matos, 2022, p. 287). Trazendo essas colocações para o contexto educativo, no qual a minha pesquisa se centra, Matos (2022, p. 284) ressalta a importância de promover um giro decolonial a partir da produção de pesquisas e práticas pedagógicas que são contrárias às colonialidades.

Essa promoção, assim como é destacada pela autora, pode se realizar por meio “dos materiais didáticos que utilizamos, do currículo colocado em prática no chão da escola, lugar de promover e escutar vozes outras que nos levem a descobrir o Sul, por vezes apagado e silenciado”. Assim, nesta primeira seção apresento os caminhos percorridos para o desenvolvimento da dissertação, com uma breve introdução. Em seguida, apresento a motivação, justificativa, perguntas de pesquisa, objetivos e caminhos metodológicos que direcionaram a investigação. Finalizo com a descrição da organização da dissertação.

1.1 Por que, com quem e como caminho?

As heranças coloniais são frutos do processo representativo do sujeito envolvendo sua percepção coletiva e individual proveniente da formação histórica e social na demarcação simbólica da sociedade. Dessa forma, a construção da organização social em relação ao ser humano, e seu contato com os outros, segundo Quijano (2005), seguiu uma ideologia colonial que não se limitou à distinção dos sujeitos enquanto colonizadores e colonizados. Essa configuração, além de distinguir os sujeitos, criou uma ideia de superioridade e inferioridade de raça² que favoreceu ao colonizador a legitimar seu poder. Assim,

a idéia de raça foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista. A posterior constituição da Europa como nova id-entidade depois da América e a expansão do colonialismo europeu ao resto do mundo conduziram à elaboração da perspectiva eurocêntrica do conhecimento e com ela à elaboração teórica da idéia de raça como naturalização dessas relações coloniais de dominação entre europeus e não-europeus. Historicamente, isso significou uma nova maneira de legitimar as já antigas idéias e práticas de relações de superioridade/inferioridade entre dominantes e dominados. Desde então demonstrou ser o mais eficaz e durável instrumento de dominação social universal, pois dele passou a depender outro igualmente universal, no entanto mais antigo, o intersexual ou de gênero: os povos conquistados e dominados foram postos numa situação natural de inferioridade, e conseqüentemente também seus traços fenotípicos, bem como suas descobertas mentais e culturais (Quijano, 2005, p.107-108).

Conforme as relações sociais estavam se desenhando nas relações hegemônicas, a classificação social seguia os modelos hierárquicos dos lugares correspondentes ao esquema de dominação. A citação destacada anteriormente evidencia como a ideia de raça emerge como um constructo histórico para legitimar as relações de dominação criadas e impostas a partir da “conquista” colonial. Dessa maneira, ao destacar que a raça opera como um mecanismo de naturalização das hierarquias sociais, Quijano demonstra que a superioridade europeia e a inferioridade dos povos conquistados foram construídos como classificações naturais.

² “a idéia de raça foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista. A posterior constituição da Europa como nova id-entidade depois da América e a expansão do colonialismo europeu ao resto do mundo conduziram à elaboração da perspectiva eurocêntrica do conhecimento e com ela à elaboração teórica da idéia de raça como naturalização dessas relações coloniais de dominação entre europeus e não-europeus. Historicamente, isso significou uma nova maneira de legitimar as já antigas idéias e práticas de relações de superioridade/inferioridade entre dominantes e dominados. Desde então demonstrou ser o mais eficaz e durável instrumento de dominação social universal, pois dele passou a depender outro igualmente universal, no entanto mais antigo, o intersexual ou de gênero: os povos conquistados e dominados foram postos numa situação natural de inferioridade, e conseqüentemente também seus traços fenotípicos, bem como suas descobertas mentais e culturais” (Quijano, 2005, p.107-108).

Apesar do período colonial ter passado, a colonialidade permanece presente nos distintos discursos e práticas sociais, manifestando-se na colonialidade do poder e em seus desdobramentos (colonialidade do saber, do ser, etc) (Maldonado-Torres, 2007; Quijano, 2005). No entrelaçamento desses campos, a colonialidade fortaleceu os lugares das pessoas na sociedade seguindo uma lógica eurocêntrica que atinge as diferentes maneiras de existência humana por meio de um padrão que visibiliza o homem, branco, heterossexual, cristão. Dessa forma, o saber é legitimado por meio de uma voz que proíbe que uma pluralidade de vozes possa falar (Ribeiro, 2017), visibilizando

a representação do colonizador, do estrangeiro distante, europeu, estadunidense, branco, heterossexual, seguindo os falsos padrões difundidos pela globalização, e invisibilizando o Outro que está próximo, que compartilha o mesmo território, ou que está longe, mas que possui semelhança em sua história, em sua luta, no silenciamento da sua voz. (Silva Júnior; Matos, 2019, p. 102)

Como grupo, as mulheres, principalmente as mulheres subalternizadas (negras, trans, indígenas, periféricas, com deficiência, etc) fazem parte desse “Outro” do projeto hegemônico. O outro que é submisso, silenciado e limitado em uma visão totalmente centrada no masculino que nega e invisibiliza a existência feminina. A partir desses campos da colonialidade, Lugones (2008) apresenta reflexões sobre raça e gênero, estruturando o que nomeou como “colonialidade de gênero” que, para ela, abarca questões sobre o conceito de colonialidade e modernidade europeia, o eurocentrismo e a interseccionalidade entre raça e gênero. Além disso, em seu texto, a autora faz uma crítica à heteronormatividade utilizada por alguns estudiosos sobre o conceito de gênero, correspondendo, apenas, à uma perspectiva limitada ao binarismo homem-mulher. Dessa forma, segundo a autora, gênero foi conceituado por uma perspectiva heteronormativa, eurocêntrica e patriarcal na qual o homem é posto em um lugar de poder e a mulher de subordinação, especialmente as mulheres subalternizadas. Desse jeito, no decorrer do tempo, elas foram sendo instruídas para contribuírem com sua própria opressão por meio de discursos naturalizados e estereotipados que as limitavam a uma identidade fixa, autorizando quem podia falar (Ribeiro, 2017).

Seguindo essa narrativa, a construção da identidade feminina foi moldada sob uma condição de inferioridade e dependência, sempre ocupando um segundo lugar. Como realçam Araújo e Lima (2021, p.19-20), toda cultura que invisibiliza, distorce e inferioriza essa identidade

foram sendo construídos ao longo dos anos, na medida em que é imposto às mulheres comportamentos e expectativas que reduzem a sua existência, exclusivamente, para satisfazer as necessidades do homem, assim, suas ambições, desejos e vozes são silenciadas e descartadas. A organização social acontece de maneira binária, a partir de uma dicotomia latente que determina a estruturação do

pensamento e, conseqüentemente, as ações sociais; assim, é possível perceber que essa diferenciação consiste em dois pólos opostos: o masculino e o feminino. Nessa bipartição, o homem é colocado enquanto sujeito universal, sendo assim o modelo pelo qual as circunstâncias são pensadas e a mulher é deslocada para um lugar de inferiorização. (Araújo; Lima, 2021, p.19-20).

Essas características cristalizaram os papéis destinados pela colonialidade, materializando-se na manutenção da opressão de gênero na produção de conhecimentos. Assim, entendo que a produção e autoria de pesquisas são reflexos dessa construção influenciada pelas colonialidades que acaba sendo reforçada no âmbito mais eficiente de produção e manutenção do controle de poder hegemônico: o ambiente escolar. Afinal, assim como Silva (2005, p. 93) afirma, “a ciência reflete uma perspectiva eminentemente masculina”. Ainda nesse viés, de acordo com Gomes (2018), a colonialidade é fruto de uma imposição do poder e da dominação colonial que consegue atingir as estruturas subjetivas de um povo. Para a autora, “existem alguns espaços e instituições sociais nos quais ela opera com maior contundência. As escolas da educação básica e o campo da produção científica são alguns deles. Nestes, a colonialidade opera, entre outros mecanismos, por meio dos currículos” (Gomes, 2018, p. 251).

Partindo do ponto de que a construção do currículo é um reflexo de acontecimentos políticos, históricos, sociais e educacionais, compreendo que a educação brasileira, historicamente, se moldou por meio de uma perspectiva eurocêntrica do conhecimento. Dessa forma, as classes dominantes puderam revelar uma ação de poder legitimando os saberes socialmente relevantes e não relevantes (Gomes, 2018). Para Silva (2005), o currículo não significa uma representação neutra da realidade, mas sim uma prática marcada por disputas, escolhas e imposições. O que é considerado válido no currículo, e o que é deixado de lado ou silenciado, representa uma hierarquia de saberes e valores.

Refletindo sobre essas marcas no que diz respeito ao ensino de línguas estrangeiras, uma dimensão simbólica das práticas coloniais se mantém nas relações entre os saberes (in)visibilizados que naturalizam hierarquias culturais, territoriais, sociais, raciais, epistêmicas e de gênero. Direcionando essas questões especificamente para o ensino de língua espanhola na educação básica brasileira, visualizo essas colonialidades no (não) lugar desse idioma nas políticas linguísticas nacionais com a sanção da lei nº 13.415/2017, responsável pelo estabelecimento da reforma do ensino médio, revogando a lei nº 11.161/2005, chamada “Lei do espanhol”. Dessa forma, entre as línguas estrangeiras, é instituída a permanência da língua inglesa como único idioma obrigatório, continuando sendo ensinada a partir do 6º ano do ensino fundamental. Como consequência, o espanhol foi

retirado do componente curricular da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) se tornando um componente optativo na parte diversificada dos currículos desenvolvidos pelas Secretarias Estaduais de Educação, levando em consideração a demanda e especificidade local.

Em um evento transmitido pela Associação de Linguística Aplicada do Brasil³, intitulado “Democratização e ensino de línguas: Caminho desde a Linguística Aplicada”, pesquisadoras da Linguística Aplicada debatem sobre o papel das línguas na educação brasileira e, mais especificamente, os possíveis caminhos para a democratização do acesso às línguas estrangeiras, promovendo a pluralidade e a diversidade linguística em nosso país. Nessa mesa⁴, a professora Doris Matos apresenta pontuações que vão de encontro às políticas monolíngues partindo, e concordando, com o que Silva (2005) frisa acerca do currículo ser sempre um resultado de uma seleção. A professora faz uma sequência de questionamentos que, assim como ela, também faço aqui. Dessa forma, ao considerar a inserção da obrigatoriedade do ensino de língua inglesa como resultado de uma seleção, conforme apresenta Silva (2005), questiona-se: qual o motivo dessa escolha? Onde fica a pluralidade linguística para além do inglês e como democratizar o acesso às línguas estrangeiras diante do que foi imposto por lei? Que lugar - ou nesse caso, que não lugar, ocupam as línguas indígenas, a Libras, o espanhol, o italiano, o francês, o alemão, etc?

Apesar das reflexões e questionamentos feitos a partir da fala de Doris Matos e de tudo que foi apresentado, nem sempre enxerguei e problematizei as coisas assim. Percebo que o contato com a Linguística Aplicada, práticas decoloniais, interculturais e suleadoras, que ultrapassam fronteiras para promover justiça social, me tornou, e me torna constantemente, mais crítica. A investigação no campo da LA, a partir de uma perspectiva decolonial, pode contribuir com os estudos da linguagem ao promover rupturas epistemológicas dialogando com as necessidades dos atores envolvidos. No que se refere à perspectiva suleada, das vozes do Sul ou do Sulear, Silva Júnior (2022, p. 348) destaca que podemos entender que o termo Sulear constitui um verbo que desencadeia um giro em direção a um Sul que não é apenas geográfico, geopolítico e ideológico, mas também epistêmico. Se trata de

Um giro que nos posiciona de frente para nosso horizonte, nossa realidade e, também, amplia nosso olhar voltando-nos para aqueles que são colocados em uma posição de desprestígio nas variadas e injustas hierarquias sociais, culturais, políticas e econômicas. SULEar é uma contraposição a essa polarização inventada,

³ A Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB) foi fundada em 26 de junho de 1990 com o objetivo de (re)construir um locus acadêmico-científico dinâmico, instigador de estudos e reflexões na área de Linguística Aplicada (LA). Concebendo a LA como um campo de investigação de usos situados da linguagem nas diversas esferas do meio social, e não como aplicação de teorias linguísticas, a ALAB se caracteriza por fomentar pesquisas com foco nas relações entre linguagem e sociedade. Disponível em: <https://alab.associattec.com.br/historia>. Acesso em 27 de jan. de 2025.

⁴ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=3_XuecqJaO0&t=5802s. Acesso em 27 de jan. de 2025.

convencionada, desleal e binária entre Norte/Sul; é uma problematização do (não) lugar do sul, do leste, do oeste e de todas as direções invisibilizadas e/ou marginalizadas (Silva Júnior, 2022, p. 348).

Dessa forma, estudos contemporâneos no campo da LA (Moita Lopes, 2006; Fabrício, 2006) ressaltam a necessidade da promoção de um diálogo por meio de uma educação linguística que opera em um deslocamento de centralização de observação do centro para as periferias - para as vozes do Sul - de forma que a construção de saberes siga a direção Sul-Sul e Sul-Norte, não necessariamente geográfico, mas epistêmico (Silva Júnior; Matos, 2019). Segundo Silva Júnior (2022, p.347), para *Linguística Aplicada Contemporânea*,

sulear significa reorientar a natureza da formulação dos problemas de pesquisa da área, ampliar as possibilidades epistêmicas na produção de conhecimentos, contemplando uma heterogeneidade de áreas e teóricos(as) a partir da América Latina, e colocar em pauta trabalhos sobre as vozes subalternizadas e invisibilizadas do sul, problematizando as desigualdades sociais e incluindo questões sociais, étnico-raciais, de sexo e de gênero em evidência para, assim, cumprir com seu compromisso sociopolítico.

Partindo do ponto de que nos diferentes espaços e instituições de atuação, respiramos diariamente as colonialidades na modernidade (Maldonado-Torres, 2007), entendo que a educação brasileira se moldou por meio de uma perspectiva colonial do conhecimento, tendo em vista que os currículos e materiais didáticos são reflexos políticos, culturais, históricos, etc, de determinado momento. Assim, compreendendo que as narrativas são permeadas por discursos marcados ideologicamente, surgiu a necessidade de analisar a representatividade e perspectiva feminina no Itinerário Formativo de língua espanhola presente no Currículo de Sergipe (2022), traçando relações entre uma educação linguística decolonial, interseccional e suleada, com a desconstrução de estereótipos coloniais e de gênero.

Em diálogo com as vozes do Sul, e entendendo que a produção feminina desconstrói silêncios sistemáticos, proporcionando o protagonismo e a (re)construção do mundo a partir da pluralidade de vozes, este trabalho está inserido na área da Linguística Aplicada Indisciplinar (Moita Lopes, 2006) e Suleada (Silva Júnior, Matos 2019, 2024). A investigação se dedica à análise das atividades integradoras que constituem o Itinerário Formativo de língua espanhola, apresentado pelo currículo de Sergipe (2022), observando não apenas as abordagens fundamentadas nas perspectivas femininas⁵ nos conteúdos curriculares e a pluralidade de mulheridades presentes nos materiais utilizados, como também como é

⁵ **Lei nº 14.986, de 25 De Setembro de 2024** altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para incluir a obrigatoriedade de abordagens fundamentadas nas experiências e nas perspectivas femininas nos conteúdos curriculares do ensino fundamental e médio; e institui a Semana de Valorização de Mulheres que Fizeram História no âmbito das escolas de educação básica do País.

sugerido o trabalho com o gênero por meio de uma perspectiva decolonial, interseccional e suleada. Para análise, recorri às orientações curriculares, materiais didáticos sugeridos e textos literários sugeridos presentes nessas atividades.

1.2 O que me move

Carrego uma grande preocupação com as políticas sociais e hegemônicas que (in)visibilizam determinados grupos no que se refere às desigualdades (sociais, raciais, de gêneros, sexualidades, etc) por meio de discursos e práticas naturalizadas advindas do processo colonial e mantidas nos dias atuais. Toda caminhada de construção e escrita deste trabalho, até o presente momento, foi um caminho de muitas reflexões e (re)posicionamentos em relação a essas questões. Foi no contato com diversas leituras que pude descobrir uma multiplicidade de caminhos, ou descaminhos (Fabrício, 2006), que podem direcionar ao entendimento de nossas (re)existências. Essas questões só ficaram mais perceptíveis e problematizadoras para mim quando ingressei na Universidade em 2018. Levando em consideração que os significados e vivências da nossa trajetória de vida dão sentido à nossa caminhada, partilho meu contato e motivações pessoais no percurso trilhado para a construção da pesquisa.

Antes mesmo de ingressar no curso de graduação em Letras Português e Espanhol, já delineava o que gostaria de estudar na pós-graduação. Em uma conversa sobre a condição feminina em meio à sociedade patriarcal, decidi não apenas o curso que futuramente iria fazer, mas também o foco do meu interesse acadêmico: representatividade feminina. A conversa não foi aleatória, assim como meu interesse no tema também não é.

Nasci e cresci em um povoado⁶ do interior de Sergipe, no meu desenvolvimento enquanto ser humano e enquanto mulher⁷, presenciei diversos casos de machismo nos discursos e práticas sociais. Por se tratar de um pequeno interior sentia que isso se intensificava. Ainda na escola e pela representação feminina limitada na produção de conhecimento dos materiais, frequentemente me questionava sobre a ausência dessas vozes: Por que é difícil ter acesso à obras feitas por mulheres? Por que a representação de mulheres nos livros didáticos segue um padrão e sempre está limitado? Por que a identidade da mulher negra representada nas produções audiovisuais segue uma tipologia estereotipada?

⁶ Povoado Baltazar, situado no interior da cidade de Santa Luzia do Itanhi-SE.

⁷ Aproveito o espaço para me identificar: sou uma mulher parda, nordestina, estudante de instituições públicas.

A partir desse contexto que vivenciei, quando ingressei na Universidade Federal de Sergipe (UFS), sempre me interessei por temáticas relacionadas à mulher, principalmente por entender que a ausência também é ideologia e que a potência desse discurso é essencial para a reconfiguração do mundo (Ribeiro, 2017).

Ao ler textos de autoras e ser instigada a problematizar as ausências, ou presença estereotipada, me coloquei no lugar de escuta das (re)existências, tendo em vista que apesar de carregar os silêncios existentes na minha realidade, reconheci os meus privilégios. Nas leituras das realidades de lutas de diversas mulheres, pude perceber como a subalternização é experienciada de forma plural e como questões ligadas ao gênero, sexualidade, raça, classe, etc, permeiam e têm influência no sofrimento e luta de cada mulher. Apesar da dor ser parecida, as lutas de cada mulher são diferentes, as leituras me fizeram criar conexões problematizando os privilégios e as subalternização que, às vezes, ocorrem de forma compartilhada e outras não.

A partir desses encontros, quanto mais tinha contato com essas questões, mais sentia a necessidade da presença das discussões com, e a partir, das próprias mulheres (re)existindo desde dentro, ou seja, de seus próprios locais de enunciação e de saberes coletivos e individuais.

Seguindo esse interesse, nas minhas aulas nos Programas Residência Pedagógica (PRP)⁸ e Prolicianos nas Escolas (PROLICE)⁹, buscava trabalhar a temática da mulher sob uma perspectiva decolonizada. Aprofundi meus conhecimentos atinentes à temática com a participação em um projeto de extensão no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à

⁸ O **Programa Residência Pedagógica (PRP)** consiste em, de forma planejada, inserir o estudante de licenciatura no ambiente escolar, visando à vivência e à experimentação de situações concretas em sala de aula. É uma forma de aliar a teoria, geralmente aprendida no curso superior, com a prática docente, conduzindo o residente a refletir sobre a docência, e tem por finalidade o aperfeiçoamento da formação inicial docente de acordo com a Política Nacional de Formação de Professores. Disponível em: <https://prograd.ufs.br/pagina/21852-programa-residencia-pedagogica>. Acesso em 25 de jan. de 2025.

⁹ O **programa Licenciandos/as na Escola (PROLICE)** foi instituído pela Pró-Reitora de Graduação da Universidade Federal de Sergipe (UFS), com o propósito de fortalecer a formação docente de estudantes das diversas licenciaturas da UFS. O programa tem como objetivos: a) Aproximar os estudantes de graduação da rotina diária das escolas da Educação Básica; b) Articular atividades de ensino com a teoria e prática na formação docente; c) Integrar o ensino superior com a educação básica; d) Melhorar a qualidade da formação inicial docente com vivências na escola pública com a supervisão de um docente do ensino superior e acompanhamento do Colegiado de curso; e) Contribuir para a melhoria dos cursos de licenciatura da Universidade Federal de Sergipe; f) Ampliar oportunidades de aprendizado mediante o desenvolvimento de atividades de ensino. Disponível em: <https://prograd.ufs.br/pagina/22723-programa-licenciandos-as-na-escola-prolice#:~:text=O%20programa%20Licenciandos%2Fas%20na,das%20diversas%20licenciaturas%20da%20UFS>. Acesso em 25 de jan. de 2025.

Extensão (PIBIX)¹⁰, na UFS, sob coordenação da Prof^a. Dr^a. Acassia dos Anjos Santos Rosa (UFS). O projeto intitulado “Educação linguística em língua espanhola: um olhar para a representação feminina na produção audiovisual latino-americana”, ancorado no campo da LA, objetivou estudar a construção da identidade da mulher, especificamente subalternizada, nas produções midiáticas latino-americana a partir de uma perspectiva linguística, histórica, social e sobretudo decolonial. Assim, organizamos mostras de produções audiovisuais e analisamos as falas e imagens presentes, com intuito de visibilizar as lutas e potencializar a quebra das colonialidades estabelecidas.

Como objetivos e resultados esperados o projeto apresentou:

Quadro 1 - Objetivos do PIBIX - Educação linguística em língua espanhola

Objetivos gerais	Quantitativos	Qualitativos
Estudar textos teóricos vinculados à temática do projeto, tais quais: a mulher na América Latina, representação de mulheres, decolonialidade do saber, ser, poder e multiletramentos.	Ler, no mínimo, 10 textos teóricos e realizar encontros para debate dos textos acerca da temática do projeto.	Amplificar os estudos nas temáticas propostas.
Coletar produções audiovisuais, principalmente curtas e canções, com as temáticas I - Povos originários; II - Revolução Mexicana e o Cangaço; III - Rits periféricos.	Compilar, no mínimo, cinco produções audiovisuais por temática escolhida para as mostras. Ao final do processo de coleta, teremos cerca de 15 produções para seleção e análise do que comporá as mostras.	Analisar o material coletado e montar as mostras. Potencializar os multiletramentos dos graduandos acerca do tema.
Expor as mostras.	Realizar 3 exposições de mostras.	Potencializar o pensamento crítico dos envolvidos.

Fonte: Projeto do PIBIX (2021-2022): “Educação linguística em língua espanhola: um olhar para a representação feminina na produção audiovisual latino-americana”

A ação de extensão contou com uma equipe de 11 discentes, 1 coordenadora e 2 colaboradoras, a qual foi fragmentada em três grupos. Inicialmente os subgrupos foram

¹⁰ O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Extensão – PIBIX, foi criado em 2006 e destina-se a incentivar a execução de projetos de extensão por parte dos professores e alunos da Universidade Federal de Sergipe. Sendo referência entre os Programas Institucionais da PROEX, o Pibix apresenta um movimento ascendente com relação ao quantitativo de projetos contemplados com bolsas de extensão. Disponível em: <https://proex.ufs.br/pagina/964-programa-institucional-de-bolsas-de-iniciacao-a-extensao-pibix>. Acesso em 25 de jan. de 2025.

nomeados como: i: Povos originários; ii: Revolução Mexicana e cangaço; iii: Rits Periféricos. Posteriormente foram renomeados pelos participantes dos subgrupos permanecendo como: i: Mujer(es) indígenas: El origen de nuestros pueblos; ii: Mulheridades: As vozes da revolução; iii: La periferia grita y nosotras(os) queremos escuchar.

Nessa movimentação, fiz parte do subgrupo “Mulheridades: As vozes da revolução”, no qual o foco da mostra se centrou em dois momentos: Revolução Mexicana e cangaço. A partir desse projeto, e pela afinidade com o tema, desenvolvi minha pesquisa para o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), intitulada “Las voces de la revolución: Decolonizando a história oficial da Revolução Mexicana”¹¹. Nela, pude refletir sobre a (in)visibilização feminina nas narrativas histórico-sociais, especificamente nessa Revolução.

A trajetória de atuação como professora, de pesquisas e produções acadêmicas, me colocou em uma posição de reflexão sobre as heranças coloniais materializadas nos dias de hoje e me impulsionou a buscar respostas, ou melhor, direcionamentos, para as questões que me inquietavam enquanto educadora. Assim, entendendo o currículo como um documento de identidade, dinâmico e vivo (Silva, 2005), sendo um reflexo político, histórico, social, etc, de determinado momento (Gomes, 2018), e sendo a base para a estruturação do conhecimento construído nas salas de aulas (Matos, 2020a), me interessei em analisar a presença (ou ausência) de autoria feminina nos conteúdos curriculares presentes no Itinerário Formativo de língua no Currículo de Sergipe do Ensino Médio. Ressalto que quando me refiro à presença não me centro somente na presença de corpos, no sentido literal, mas de vozes, de ideias de perspectivas e epistemologias.

1.3 Justificativa da pesquisa e objetivos

No decorrer do tempo, as mulheres foram sendo instruídas para contribuírem com sua própria opressão por meio de discursos naturalizados e estereotipados que as limitavam a uma identidade fixa, autorizando quem podia falar (Ribeiro, 2017). Seguindo essa narrativa, a construção da identidade feminina foi moldada sob uma condição de inferioridade e dependência, sempre ocupando um lugar subalternizado. À vista disso, percebo que o ser mulher está associado a um conjunto de características limitantes criadas por meio de práticas desiguais atinentes aos homens, características que se materializam na manutenção da opressão de gênero na produção de conhecimentos.

¹¹ O artigo intitulado “As vozes femininas da revolução mexicana: uma perspectiva decolonial”, derivado do referido TCC, está disponível em: https://revistas.usp.br/extraprensa/pt_BR/article/view/225930.

A ideia de uma relação estreita entre as ciências e o gênero implica que a evolução do conhecimento científico foi moldada pela existência de uma dicotomia fundamental entre o masculino e o feminino na sociedade, e pelo fato de que, durante a maior parte da História, a pesquisa científica foi empreendida por e para indivíduos do sexo masculino. As pesquisas nesse campo assumem que as definições vigentes de neutralidade, objetividade, racionalidade e universalidade da ciência, na verdade frequentemente incorporam a visão de mundo das pessoas que criaram essa ciência: homens – os machos – ocidentais, membros das classes dominantes (Lowy, 2009, p. 40).

Ainda nesse contexto, no que se refere à mulher e sobre o discurso autorizado de quem pode falar, Djamilia Ribeiro (2017) sinaliza a neutralidade/ naturalidade como instrumento de dominação patriarcal da sociedade/ ciência/ discurso. Tendo isso como verdade, entendo que o currículo escolar sofre influência pelas heranças coloniais e suas relações de poder. Macedo e Macêdo (2018, p. 307) reafirmam essa concepção ao ressaltar que

Os ideais colonizadores presentes na sociedade ainda são (re)produzidos na educação, colocando os sujeitos sócio e historicamente marginalizados, “do outro lado da linha”. Os negros, indígenas, quilombolas, ciganos, pobres, entre outros, ora são postos como seres inferiores, ora problemas sociais, que necessitam de soluções. Os currículos escolares acabam reforçando essa lógica da bifurcação social e produzem superiores e inferiores, inteligentes e incapazes, nós e os outros.

A partir disso, e por meio de uma perspectiva que está voltada não apenas ao Sul epistêmico mas, também, ontológico, investigo a representatividade e perspectiva feminina presentes nas atividades integradoras de língua espanhola no Itinerário Formativo do Currículo de Sergipe, e de qual forma a interseccionalidade, decolonialidade e práticas suleadoras perpassam essas atividades.

Como grupo, as mulheres, principalmente as mulheres subalternizadas (negras, trans, indígenas, periféricas, com deficiência, etc), fazem parte do “Outro” do projeto hegemônico. Esse sistema opressivo se apresenta, primeiramente, por meio do sexismo e racismo, juntando-se a outros fatores para a intensificação da violência na vida das mulheres. Ainda sobre esse “Outro”, Grada Kilomba, no seu livro “Memórias da plantação: Episódios de racismo cotidiano”, a partir de um conjunto de violências simultâneas sofridas pelas mulheres negras, coloca em evidência o fato da mulher negra não desempenhar um papel de “Outro”, mas de ser o “Outro do Outro”. Essa operação específica e violenta ocorre pelo motivo de que a mulher negra não é homem e nem branca.

Segundo a autora, a construção do homem negro como Outridade¹² realizada pelo homem branco, quando se refere a mulher negra passa por intensificações de questões de gênero. Desse jeito, Kilomba (2019, p. 97-98) expõe que

Mulheres negras têm sido, portanto, incluídas em diversos discursos que mal interpretam nossa própria realidade: um debate sobre racismo no qual o sujeito é o homem negro; um discurso genderizado no qual o sujeito é a mulher branca; e um discurso de classe no qual "raça" não tem nem lugar. Nós ocupamos um lugar muito crítico dentro da teoria. [...] Habitamos uma espécie de vácuo de apagamento e contradição "sustentado pela polarização do mundo em negros de um lado e mulheres do outro" (Mirza, 1997, p. 4). Nós no meio. Este é, de fato, um sério dilema teórico, em que os conceitos de "raça" e gênero se fundem estreitamente em um só. Tais narrativas separadas mantêm a invisibilidade das mulheres negras nos debates acadêmicos e políticos.

A autora frisa a estreita relação entre raça e gênero, enxergando-os como inseparáveis. Para ela, “A experiência envolve ambos porque construções racistas baseiam-se em papéis de gênero e vice-versa, e o gênero tem um impacto na construção de "raça" e na experiência do racismo” (Kilomba, 2019, p.94). Dessa forma, a separação da relação de raça e gênero desconsidera a dupla opressão sofrida por mulheres negras, ignorando as disparidades na forma de ser mulher na ocultação dessas assimetrias por meio de um discurso de universalidade (Cumes, 2014).

Nesse cenário, a interseccionalidade (Akotirene, 2019) nos possibilita enxergar as distintas formas de opressões presentes na sociedade e compreender os diferentes impactos em diferentes pessoas, evidenciando que fatores como raça, classe, preferência sexual, religião etc, têm influência na forma opressiva de cada mulher. Segundo Akotirene

A interseccionalidade nos mostra mulheres negras posicionadas em avenidas longe da cisgeneridade branca heteropatriarcal. São mulheres de cor, lésbicas, terceiro-mundistas, interceptadas pelos trânsitos das diferenciações, sempre dispostos a excluir identidades e subjetividades complexificadas, desde a colonização até a colonialidade (Akotirene, 2019, p.20).

Direcionando essas questões ao contexto educacional, a presença e entrelaçamento dessas identidades e subjetividades, de acordo com Matos (2020b, p.126), é fundamental para a prática pedagógica e para o entendimento dos sistemas de opressão, de dominação e de discriminação. Dessa maneira, ao nos direcionar a partir de uma perspectiva interseccional compreendemos que nem sempre lidamos com grupos distintos de pessoas e sim com grupos

¹²Dentro dessa infeliz dinâmica, o sujeito negro torna-se não apenas a/o "Outra/o" - o diferente, em relação ao qual o "eu" da pessoa branca é medido -, mas também "Outridade" - a personificação de aspectos repressores do "eu" do sujeito branco. Em outras palavras, nós nos tornamos a representação mental daquilo com o que o sujeito branco não quer se parecer. [...] Isto é, a negritude serve como forma primária de Outridade, pela qual a branquitude é construída (Kilomba, 2019, p. 37-38)

sobrepostos (Crenshaw, 2012). Segundo a pesquisadora da área da Linguística Aplicada (Matos, 2020b, p. 126-127)

Ao isolar um marcador dos demais, são reproduzidos silenciamentos através do apagamento de outros fatores que também operam nas escalas de poder. Assim, uma análise interseccional contribui para o entrelaçamento de várias perspectivas que podem auxiliar no entendimento dos sistemas sociais.

Ao reconhecer e identificar que as opressões e privilégios atuam de forma articulada, a interseccionalidade promove um entendimento mais profundo das estruturas sociais e das relações de poder que sustentam as desigualdades em nossas sociedades. Assim, ainda para Matos (2020b, p. 124), a dificuldade de professores e/ou dos materiais didáticos abordarem questões relacionadas à pluralidade cultural e identitária, pode representar um obstáculo significativo para a construção de práticas pedagógicas decoloniais que promovam o respeito, o entendimento e a intersecção das diferenças que nos constituem. Ao negligenciar ou universalizar as complexidades das identidades que atravessam e compõem os sujeitos, o ambiente escolar - nesse estudo, o currículo em particular - pode intensificar estereótipos e exclusão, ao invés de proporcionar a valorização das múltiplas experiências, histórias e vozes que compõem a diversidade social.

O interesse em analisar essas questões por meio do currículo escolar se justifica por entender que a educação, como uma das responsáveis pelo desenvolvimento de conhecimentos e sendo contribuidora da construção da cidadania, pode ser palco para a desconstrução ou perpetuação das colonialidades. Grada Kilomba (2019, p.12), menciona a importância do percurso de conscientização coletiva, visto que “uma sociedade que vive na negação, ou até mesmo na glorificação de uma história colonial, não permite que novas linguagens sejam criadas”. Para a pesquisadora, “Só quando se reconfiguram as estruturas de poder é que as muitas identidades marginalizadas podem também, finalmente, reconfigurar a noção de conhecimento: Quem sabe? Quem pode saber? Saber o quê? E o saber de quem?” (Kilomba, 2019, p. 13).

Dessa maneira, por compreender o ambiente escolar como um território, dentre tantos outros, no qual as estruturas de poder historicamente consolidadas podem ser tensionadas, questionadas, e acima de tudo, reconfiguradas, justifico a minha escolha pelo currículo escolar por enxergá-lo como um campo fértil para a construção de propostas educativas que não “somente celebre a tolerância ao outro como forma de trabalhar com as diversidades sociais, culturais e identitárias” mas que questione essa diferença, explique como ela é produzida e identifique quais são os jogos de poder estabelecidos por esse discurso (Matos, 2020b, p. 124). Trata-se de um giro epistemológico, no qual o conhecimento já não é mais

visto como universal e neutro, mas sim como situado e atravessado por relações de poder. Ressalto que não se refere a uma inversão dos papéis, mas sim o reconhecimento, espaço e validação de experiências, expressões, saberes e produções de conhecimentos outros. Nesta investigação, os das vozes do sul, especialmente das mulheres.

Justifico a seleção do currículo e análise de gênero por quatro motivos: o primeiro, em relação à minha condição enquanto mulher. Segundo, pelas minhas experiências enquanto profissional, pesquisadora e aluna no decorrer da graduação em Letras Português-Espanhol, na Universidade Federal de Sergipe (UFS). Terceiro, pelo lugar de resistência que a língua espanhola ocupa no Currículo de Sergipe, em contraposição à sua ausência na BNCC. Quarto, por saber do importante papel do currículo como meio formador que não é neutro, no qual, estando vinculado às relações de poder, transmite visões intencionais influenciando na constituição de identidades sociais e individuais e na perpetuação ou desconstrução de colonialidades.

É nessa construção de caminho que sempre se caracterizará como inacabado, inquieto, esperançoso, ou como Moita Lopes (2006) apresenta, heterogêneo, fragmentado e mutável, que visualizo a prática docente na problematização e busca por pedagogias e espaços outros. Espaços esses que possibilitem que tantas vozes marginalizadas, nesse caso as vozes das mulheres, sejam construídas a partir das suas perspectivas, não apenas sobre elas, mas a partir delas. Discursos que são potentes e construídos por meio de outros referenciais e geografias e que visam pensar outras possibilidades de existências para além das impostas pelo regime discursivo dominante (Ribeiro, 2018, p. 50).

Assim, nesta dissertação busco responder às seguintes perguntas:

Qual a representatividade e perspectiva feminina presentes nas atividades integradoras de língua espanhola?

Como o itinerário formativo de língua espanhola inclui o trabalho com o gênero nas suas atividades integradoras?

De que forma a interseccionalidade, decolonialidade e práticas suleadas perpassam as atividades integradoras de língua espanhola?

Nesse contexto, o presente trabalho, vinculado à Linguística Aplicada, tem como objetivo geral: analisar a representatividade feminina no Currículo de Sergipe do Ensino Médio, no componente curricular língua espanhola, traçando relações entre uma educação linguística decolonial, interseccional e suleada, com a desconstrução de estereótipos de gênero.

Para alcançar o objetivo geral e responder às questões de pesquisa, foram delineados três objetivos específicos:

- a) Mapear as produções realizadas por mulheres e indicações de trabalho que envolvam o gênero feminino presentes no Itinerário Formativo de língua espanhola.
- b) Identificar como o trabalho com o gênero é inserido nas atividades integradoras presentes no Itinerário Formativo de língua espanhola;
- c) Examinar de que forma a interseccionalidade, decolonialidade e práticas suleadoras perpassam o Itinerário Formativo de língua espanhola;

Com interesse em saber quais pesquisas semelhantes à minha foram desenvolvidas, acessei o catálogo de teses e dissertações da plataforma da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) utilizando “perspectivas de mulheres no currículo” como descritor para o levantamento dos estudos.

Ao delimitar a busca à grande área de conhecimento em Ciências humanas, Linguística, Letras e Artes, identifiquei setenta trabalhos realizados. Destes, sessenta eram referentes à área de Ciências Humanas e dez à área de Linguística, Letras e Artes, não havendo necessidade de delimitação temporal visto que a busca realizada identificou o quantitativo de trabalhos já citados. Embora a quantidade de pesquisas encontradas tenha um bom número, não encontrei aproximação significativa com o que venho desenvolvendo. Dessa forma, para além dos títulos, efetuei uma leitura flutuante dos trabalhos utilizando-o como critério de inclusão ou exclusão. Assim, das setenta pesquisas destaco dez que, por mais que não se assemelhe com o que pesquiso, dialogam de forma horizontal com a temática de meu interesse.

Seguindo esse caminho, por meio da leitura dos resumos desses textos, selecionei os trabalhos que mais se aproximavam da minha abordagem. Como resultado desse levantamento foram selecionadas investigações cujas questões em comum giram em torno da história, presença e perspectiva das mulheres - principalmente nos materiais didáticos - tendo uma grande ênfase na mulher negra

A seguir, apresento as pesquisas encontradas.

Quadro 2 - Mapeamento de pesquisas desenvolvidas entre os anos de 2021-2023.

Nº	Título	Autora	Área	Tipo	Ano
1	Literatura feminina e negra e suas relações educacionais:	Jessica Vivencia das Chagas	Programa de Pós-graduação em Educação - Universidade do	Dissertação	2021

	escrevivências formativas de Conceição Evaristo		Extremo Sul Catarinense		
2	Empoderamento feminino: debate sobre empoderamento feminino e currículo a partir da organização das catadoras de mangaba do município da Barra dos Coqueiros - SE	Simone de Freitas Gama	Programa de Pós-graduação em Ensino de História - Universidade Federal de Sergipe	Dissertação	2022
3	As representações das mulheres em livros didáticos: um estudo do livro História Global de Gilberto Cotrim (2ª série do ensino médio)	Ocilene Monteio Cantidio	Programa de Pós-graduação em Ensino de História - Universidade Federal do Amapá	Dissertação	2022
4	Evidências da subalternização das autoras negras no livro didático: uma proposta de construção da afropotência no espaço escolar	Katia Cilene Souza Alcantara Santana	Programa de Pós-graduação em Letras - Universidade Federal de Sergipe	Dissertação	2023
5	O inventário histórico cultural como ferramenta didática e o protagonismo das minorias: a experiência e a história das mulheres camponesas no Centro Educacional do Programa de Assentamento do Distrito Federal - CED PAD DF	Livia Gomes de Luccas	Programa de Pós-graduação em Educação - Universidade de Brasília	Dissertação	2023
6	Contribuições teóricas e vivências de mulheres negras para a formação em psicologia na Universidade do Rio Grande	Dionvera Coelho da Silva	Programa de Pós-graduação em Educação - Universidade Federal de Pelotas	Tese	2023
7	O ensino das artes visuais na perspectiva intercultural a partir das relações étnico-raciais e de gênero no ensino médio	Célia Rodrigues	Programa de Mestrado Profissional em Artes - Universidade Regional do Cariri	Dissertação	2023
8	Geografia e gênero: papel da mulher no desenvolvimento do ensino e geografia nas universidades de Moçambique	Dercia Augusto Madede	Programa de Pós-graduação em Geografia - Universidade Estadual de Campinas	Tese	2023
9	A representatividade da mulher nos livros didáticos de geografia e documentos curriculares oficiais	Mariana Brockes Campos	Programa de Pós-graduação em Geografia - Universidade Federal de Goiás	Dissertação	2023
10	O lugar das mulheres no ensino de história: entre conquistas e silenciamentos	Andreia Almeida de Freitas	Programa de Pós-graduação em Ensino de História - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	Dissertação	2023

Fonte: Elaborado pela autora, 2025

Nos trabalhos selecionados, além do levantamento de pesquisas que dialogam com a

minha, também pude perceber a rica diversidade de dissertações e teses defendidas em diferentes programas de pós-graduação e em distintas regiões geográficas do Brasil. Como é possível observar no quadro acima.

Outro ponto que julgo importante destacar é que todos os trabalhos - selecionados a partir do descritor “perspectivas de mulheres no currículo” e restringido às áreas de Ciências Humanas e Linguística, Letras e Artes - giram em torno da (in)visibilização das vozes de mulheres, especialmente negras, e da construção, visibilização e inclusão de propostas educacionais a partir de suas narrativas, sendo todas as pesquisas de autoria feminina. Esse resultado evidencia o importante papel da produção de conhecimento não apenas sobre as mulheres, mas com e a partir delas. Nessa movimentação de denúncia a essas lacunas históricas, concordo com Furlin (2011) ao enfatizar que nenhum saber é totalmente isento de subjetividade. Considerando o cenário epistemologicamente hegemônico em uma sociedade patriarcal, na qual há uma validação do conhecimento produzido por homens - especialmente brancos - é possível perceber a invisibilização de conhecimentos produzidos por mulheres, especialmente negras.

Dentre os trabalhos localizados, destaco a dissertação de Jessica Vivencia das Chagas (2021) uma vez que, apesar de não se aproximar de forma efetiva, dialoga com o que venho produzindo. A pesquisa intitulada “Literatura feminina e negra e suas relações educacionais: escrevivências formativas de Conceição Evaristo” tem o objetivo de analisar o potencial formativo da literatura de mulheres negras em Conceição Evaristo para o contexto educacional. Dessa forma, além de colocar no centro das discussões o potencial formativo do que é proposto como literaturas negras inseridas no contexto educacional, também problematiza sobre a (in)visibilidade de produções intelectuais de autoras negras, particularmente, na literatura brasileira.

De acordo com a autora, a pesquisa se configurou como um estudo qualitativo de cunho bibliográfico e com análise dos títulos Olhos D’água (2014) e Insubmissas Lágrimas de Mulheres (2011), cujo foco consistiu em deter-se na literatura de mulheres negras a partir de Conceição Evaristo, para compreender sua potencialidade quando consideradas a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação para as Relações Étnico-Raciais (DCNERER). Neste sentido, Chagas (2021) pretendeu demonstrar que a literatura de mulheres negras pode ser uma grande fonte de contribuição nas reflexões a respeito das temáticas propostas pelas DCNERER, entendendo que seu potencial está em sua narratividade, trazendo para o debate a condição, a resistência e as experiências das mulheres negras, bem como a luta para serem reconhecidas em nossa sociedade, mostrando que a

desigualdade enfrentada se acentua mais quando tratamos das mulheres negras.

As pesquisas realizadas direcionam suas investigações aos materiais didáticos, especialmente ao livro didático. Entendendo o currículo como um documento de identidade, dinâmico e vivo (Silva, 2005), sendo um reflexo político, histórico, social, etc, de determinado momento (Gomes, 2018), e tornando-se a base para a estruturação do conhecimento construído nas salas de aulas (Matos, 2020a), me interessei em analisar a presença e perspectiva das vozes do Sul, especificamente as vozes das mulheres, no Itinerário Formativo de língua espanhola no Currículo de Sergipe do Ensino Médio. Destaco, mais uma vez, que quando me refiro à presença não me centro somente na presença de corpos, no sentido literal, mas de vozes, de ideias de perspectivas e epistemologias.

1.4 Caminhos metodológicos

O presente estudo insere-se na abordagem qualitativa de pesquisa, seguindo uma base interpretativista e com análise documental. A abordagem qualitativa considera o contexto que o objeto de estudo está inserido e a qualidade dos fatos, problematizando questões sobre a vida social em sua multiplicidade e os aspectos subjetivos dos fenômenos sociais. A representatividade numérica na pesquisa qualitativa não é uma preocupação, os pesquisadores que adotam essa abordagem se distanciam dos pressupostos que defendem um modelo único de pesquisa para todas as ciências, uma vez que as ciências sociais têm suas especificidades (Silveira; Córdova, 2009). Conforme Silveira e Córdova (2009, p.32) apresentam

Os pesquisadores que utilizam os métodos qualitativos buscam explicar o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito, mas não quantificam os valores e as trocas simbólicas nem se submetem à prova de fatos, pois os dados analisados são não-métricos (suscitados e de interação) e se valem de diferentes abordagens.

A abordagem qualitativa centra-se nas relações sociais e em aspectos reais que não podem ser quantificados, trabalhando com um universo de significados dos fenômenos e processos que não podem ser reduzidos a uma operacionalização. Na pesquisa, também foi utilizada uma base interpretativista, com particularidades que podem impulsionar o desenvolvimento da LA. De acordo com Moita Lopes (1994), há formas inovadoras de investigação na LA que, por meio de epistemologias diferentes e estando seu foco no processo de uso da linguagem, podem ser reveladoras de conhecimentos que não estão no alcance positivista. Enquanto na visão positivista, a realidade é passível de ser limitada a uma

causa, que se torna observável por meio da padronização da realidade em experimentos, na visão interpretativista (Moita Lopes, 1994, p. 332).

a padronização é vista como responsável por uma realidade distorcida, ie, construída pelos próprios procedimentos de investigação, que trazem à tona, portanto, resultados de investigação que absolutamente não interessam por não captarem a multiplicidade de significados que o homem atribui ao mundo social ao constituir-lo [...] na visão interpretativista, o único preço a pagar é a subjetividade, ou melhor, a intersubjetividade, os significados que os homens, ao interagirem uns com os outros, constroem e destroem e reconstroem. E é justamente a intersubjetividade que possibilita chegarmos mais próximo da realidade que é constituída pelos atores sociais. O foco é, então, colocado em aspectos processuais do mundo social em vez do foco em um produto padronizado.

Para Moita Lopes (1994), a linguagem possibilita a construção do mundo social sendo a condição para que ele exista. Dessa forma, na perspectiva interpretativista não é possível, ou adequado, desconsiderar a visão dos participantes do mundo social, afastando-se da ideia de estudo da linguagem isolada do sujeito envolvido.

Este estudo também seguiu uma análise documental. Gil (2002, p.45) defende que “a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa”. Cellard (2008) frisa que o documento escrito institui uma fonte preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais e favorece o processo de maturação ou de evolução do grupo a ser estudado.

Segundo Ludke e André (1986), a análise documental pode se constituir numa técnica rica de abordagem de dados qualitativos, seja na complementação das informações obtidas por outras técnicas, seja demonstrando aspectos novos de um tema ou problema. Para as autoras, são documentos materiais escritos que apresentam informações que podem ser utilizadas como fonte de informação sobre o comportamento humano, visto que “estes incluem desde leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorando, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares” (Ludke; André, 1986, p. 38). Neste caso, o Itinerário Formativo de Língua Espanhola presente no Currículo de Sergipe que foi analisado nesta pesquisa, é um documento. Gomes (2018, p. 252-253) expõe que as narrativas do currículo apresentam noções camufladas sobre quais grupos sociais podem representar a si e aos outros, essas narrativas representam os grupos sociais de formas diferentes, valorizando alguns (sua história, conhecimentos, cultura, política, sexualidade e religião) e desvalorizando outros, “Por isso, as narrativas do currículo contam histórias coloniais e fixam noções particulares de raça, classe, gênero, sexualidade e idade”.

Assim, o caminho metodológico percorrido iniciou, primeiramente, com a análise do Currículo Sergipano do Ensino Médio, especificamente na parte de formação básica de língua espanhola. Nesse compartimento, observei a forma como o ensino do espanhol é apresentado e as relações que posso fazer com a visibilização das vozes do Sul, especificamente das mulheres. Posteriormente, segui para avaliação das atividades integradoras que constituem o Itinerário Formativo da disciplina. As atividades integradoras analisadas foram: A, B e C, intituladas, consecutivamente, como: *i: Hispanismo en foco; ii: Mosaico hispánico: identidades de clase, género, raza y etnia; iii: Entre palabras, colores y escenas hispánicas*. Nelas, além da investigação sobre as orientações didáticas, também analisei os materiais didáticos e textos literários, examinando a autoria das mulheres nos materiais utilizados e sugeridos, e a relação de uma educação decolonial para a desconstrução de estereótipos de gênero por meio dos atravessamentos interseccionais, decoloniais e suleadores nas atividades integradoras.

Ao analisar as atividades integradoras do Itinerário Formativo de língua espanhola selecionei, como meios para realizar a análise, as orientações curriculares, sugestões de materiais didáticos e sugestões de textos literários. A escolha partiu do entendimento de que se trata de um potencial espaços, entre tantos outros, capaz de combater as colonialidades e de dar visibilidade a outras formas de produzir conhecimentos e de narrar a história, promovendo a realocação de um não “lugar” para um *locus* de reconhecimento. Assim, foram definidas duas categorias de análise para melhor compreender os resultados: *i: atravessamentos interseccionais suleadores e decoloniais nas atividades integradoras; ii: perspectivas/textos de autoria feminina*.

1.5 Organização da pesquisa

A presente dissertação se desenvolve ao longo de cinco seções, cada uma composta por suas respectivas subseções. Na primeira seção, a introdutória, apresentei a pesquisa, expondo a motivação, justificativa, objetivo geral, objetivos específicos e o caminho metodológico percorrido. Estes territórios iniciais não têm o seu pontapé com um “problema de pesquisa”, mas com um chão, uma história, uma vivência.

Na segunda seção, expliquei a perspectiva decolonial. Para isso, expus os resquícios deixados pelo período colonial e abordei os conceitos de colonialidade, modernidade e giro decolonial. Com o intuito de compreender como o colonialismo histórico se perpetua nas estruturas sociais contemporâneas, evidenciei as dinâmicas de opressão operadas pelas diferentes formas de colonialidade e seus impactos nas realidades atuais. Por fim, discuti o

feminismo decolonial, que critica os paradigmas eurocêntricos e coloniais da teoria feminista tradicional e valoriza as experiências e epistemologias das mulheres do Sul Global, promovendo e visibilizando a construção de vozes a partir de suas próprias perspectivas.

A terceira seção se refere ao currículo como documento de identidade, sendo resultado de relações de poder. Nesta seção foram abordadas questões relacionadas ao ensino de língua espanhola, problematizando a sua ausência na Base Nacional Comum Curricular e ressaltando a sua presença no Referencial Curricular de Sergipe como uma forma de resistência. E assim como Grada Kilomba, questionei sobre quais conhecimentos - línguas - estamos tendo acesso e a partir de quais vozes - ou qual voz.

A quarta seção é dedicada aos atravessamentos interseccionais, decoloniais e suleadores nas atividades integradoras e às perspectivas/textos de autoria de mulheres presentes nas orientações didáticas, sugestões de textos literários e sugestões de materiais didáticos. Nessa seção retorno ao que já foi discutido anteriormente apresentando as análises qualitativas e interpretativistas por meio das atividades integradoras do Itinerário Formativo de língua espanhola presentes no Currículo de Sergipe (2022).

Por último, na quinta e última seção, retornei às perguntas de pesquisas e os objetivos para as possíveis respostas ou direcionamentos. Finalizei com a apresentação das considerações (in)conclusivas visto que, assim como diversos autores com quem dialoguei aqui, entendo que tanto o conhecimento quanto os sujeitos e currículos são dinâmicos, heterogêneos e inacabados.

2. O PENSAMENTO (DE)COLONIAL E AS CONTRIBUIÇÕES PARA DIÁLOGOS HORIZONTAIS

Nesta seção apresentei a perspectiva decolonial. Para isso, expus os resquícios deixados pelo período colonial e abordei os conceitos de colonialidade, modernidade e o giro decolonial. Buscando uma melhor compreensão de como o colonialismo histórico se mantém nos dias atuais, perpassando as diferentes esferas sociais, apresento a dinâmica de opressões pelas colonialidades e os seus impactos nas realidades correntes. Por fim, discuto sobre o feminismo decolonial, uma vertente crítica do feminismo que surge como uma crítica aos paradigmas eurocêntricos e coloniais que moldaram não apenas as relações de poder globais, mas também a própria teoria feminista tradicional. Ao trazer para o centro do debate as experiências, epistemologias e lutas das mulheres do Sul global, ele funciona como uma ferramenta poderosa para a visibilização das vozes do Sul, criando um espaço que possibilita

que tantas vozes marginalizadas, nesse caso as vozes das mulheres, sejam construídas a partir das suas perspectivas, não apenas sobre elas, mas com e a partir delas.

2.1 Matriz colonial, modernidade e as relações de dominação

A história do que hoje concebemos como América Latina é marcada por um processo violento de invasão, colonização e encobrimento por parte dos europeus. O nascimento da modernidade¹³, a criação do conjunto de características para designar a identidade latino-americana como Outro e a desvalorização e extermínio das culturas e povos originários, foram acontecimentos históricos no ano de 1492 que transformaram radicalmente a forma como o mundo e toda forma de existência passaram a ser (re)conhecidos.

De acordo com Mignolo (2007b), antes de 1492 a América não era reconhecida em nenhum mapa tendo em vista que ainda não haviam inventado a palavra, e muito menos tinha nascido a ideia de um quarto continente, sendo então reconhecida pelos povos que aqui viviam e agiam. Assim, de forma natural, eles nomeavam o lugar onde construíram suas raízes:

Tawantinsuyu para a região andina, Anáhuac para o que atualmente é o vale do México e Abya-Yala para a região que hoje ocupa o Panamá. Os povos originários não sabiam a extensão do que depois se chamou «América». Na Europa, Ásia e África ninguém sabia da existência do território que chamaria Índias Ocidentais e mais tarde América, nem dos povos que o habitavam, que depois seriam conhecidos como índios. (Mignolo, 2007b, p.28, tradução minha)¹⁴

Mignolo (2007b) frisa o fato de que a América nunca foi um continente que tinha que ser descoberto, mas sim uma invenção forjada que ocorreu durante o processo da história colonial europeia e a consolidação - e conseqüentemente expansão - das ideias e instituições ocidentais. Dessa forma, o que se configurava como “descobrimento” não fazia parte das pessoas que aqui habitavam, sendo uma invenção eurocêntrica que encobriu uma diversidade de povos originários.

A categorização mais disseminada, sendo construída de modo para que chegássemos a vivê-la como tal, foi realizada a partir do termo “descobrimento”. Termo que é utilizado para visibilizar a voz dos europeus, tidos como civilizados e, portanto, dignos de ocupar uma

¹³ 1492 além de ter sido o ano que os europeus chegaram no continente americano, foi o ano em que, por meio da teoria do encobrimento do outro, Enrique Dussel (1993) concebeu como ponto inicial da modernidade levando em consideração as relações entre a criação dos valores modernos e a colonização da América Latina.

¹⁴ Texto original: Tawantinsuyu a la región andina, Anáhuac a lo que en la actualidad es el valle de México y Abya-Yala a la región que hoy en día ocupa Panamá. Los pobladores originarios no conocían la extensión de lo que luego se denominó «América». En Europa, Asia y África nadie sabía de la existencia del territorio que llamaría Indias Occidentales y más adelante América, ni de los pueblos que lo habitaban, que luego serían conocidos como indios. (Mignolo, 2007b, p.28).

posição em relação às vidas e territórios já existentes. Já a segunda, “invenção”, segue uma episteme que problematiza o conhecimento universal imposto sobre tantas outras epistemologias e cosmovisões que já existiam.

Para além de representar maneiras diferentes de interpretar o acontecimento histórico, esses termos - descobrimento e invenção - fazem parte de paradigmas distintos. Nas palavras do semiologista Walter Mignolo (2007b, p. 29, tradução minha) “‘Descobrimento’ e ‘invenção’ não são unicamente duas interpretações distintas do mesmo acontecimento: são parte de dois paradigmas distintos”¹⁵. Assim

O primeiro termo é parte da perspectiva imperialista da história mundial adotada por uma Europa triunfante e vitoriosa, algo que se conhece como 'modernidade', enquanto o segundo reflete a visão crítica daqueles que foram deixados de lado, dos quais se espera que sigam os passos do progresso contínuo de uma história a qual acreditam pertencer.¹⁶

Entre os séculos XV e XVI, as potências europeias intensificaram o processo de conquista territorial e de exploração que atingiu regiões da América, África e Ásia. Esse processo, conhecido como expansão marítima, além de representar o início da colonização também demarca a transição da Idade Média para Idade Moderna, marcando o que conhecemos como a primeira fase da globalização¹⁷. De acordo com Quijano (2000, p. 122, tradução minha)¹⁸

A globalização em curso é, em primeiro lugar, a culminação de um processo que começou com a constituição da América e a constituição do capitalismo colonial/moderno e eurocêntrico como um novo padrão de poder mundial. Um dos eixos fundamentais desse padrão de poder é a classificação social da população mundial a partir da ideia de raça, uma construção mental que expressa a experiência básica da dominação colonial e que, desde então, permeia as dimensões mais importantes do poder mundial, incluindo a sua racionalidade específica, o eurocentrismo.

¹⁵ Texto original: 'Descubrimiento' e 'invención' no son únicamente dos interpretaciones distintas del mismo acontecimiento: son parte de dos paradigmas distintos (Mignolo, 2007b, p.29)

¹⁶ Texto original: El primer término es parte de la perspectiva imperialista de la historia mundial adoptada por una Europa triunfal y victoriosa, algo que se conoce como 'modernidad', mientras que el segundo refleja el punto de vista crítico de quienes han sido dejados de lado, de los que se espera que sigan los pasos del progreso continuo de una historia a la que creen pertenecer. (Mignolo, 2007, p.29)

¹⁷ A globalização é um processo mundial marcado pelo desenvolvimento de novas formas de transporte e comunicação. É tradicionalmente dividida em quatro fases. A primeira fase da globalização iniciou-se com as Grandes Navegações e foi até a Primeira Revolução Industrial. Disponível em: [Fases da globalização: quais são, contexto - Mundo Educação](#). Acesso em 12 de mar. 2025.

¹⁸ Texto original: La globalización en curso es, en primer término, la culminación de un proceso que comenzó con la constitución de América y la del capitalismo colonial/moderno y eurocentrado como un nuevo patrón de poder mundial. Uno de los ejes fundamentales de ese patrón de poder es la clasificación social de la población mundial sobre la idea de raza, una construcción mental que expresa la experiencia básica de la dominación colonial y que desde entonces permea las dimensiones más importantes del poder mundial, incluyendo su racionalidad específica, el eurocentrismo. (Quijano, 2005, p. 201).

No que se refere à dominação colonial, a compreensão do termo “colonialismo” para o filósofo porto-riquenho Nelson Maldonado-Torres (2007, 131, tradução minha)¹⁹, pode ser entendido e sintetizado como um sistema político e econômico de relações no qual “a soberania de um povo reside no poder de outro povo ou nação, o que converte tal nação em um império”. No entanto, o resumo desse acontecimento histórico, em alguns casos, pode apagar ou minimizar algumas informações importantes, apagando, por exemplo, a informação de que, para além de uma conquista territorial, o domínio dos colonizadores ultrapassou o nível material, invadindo e controlando as epistemes e os corpos dos colonizados. Nessa mesma perspectiva, para Quijano (1992, p. 12), não se trata somente de uma subordinação das outras culturas em relação à europeia. Se trata de uma colonização das outras culturas de forma intensificada e profunda. Consiste, principalmente, em uma colonização do imaginário do dominado, agindo de forma precisa na interioridade desse imaginário, para depois, de alguma forma, fazer parte dele.

Para Rezende e Gomes (2020, p. 233), o colonialismo

foi a invasão com a violação dos territórios e dos povos pela invenção simultânea de tudo que veio a ser como se nunca tivesse sido: Novo Mundo/ América/ América Latina; índio, indígena, ameríndio, selvagem, silvícola, gentio, pagão. A modernidade é a racionalidade científica ilustrada que “toma o homem como o princípio ordenador de todas as coisas”, e não mais a Deus, e que submete a natureza ao domínio do humano e cria categorias de entendimento do mundo e de classificação dos seres no mundo. Assim, sendo os povos das terras dominadas próximos à natureza são eles também um elemento da natureza, que tem de ser submetido ao domínio e ao controle do homem racional, o civilizado europeu. Com o colonialismo e com o modo de produção escravista, com o sequestro, tráfico e escravização dos africanos, a modernidade é o projeto de estruturação do “sistema-mundo” que torna a capital, uma relação social de mercado, em um sistema econômico mundial. As populações negras e indígenas e, nestas, as mulheres, são os grupos sub categorizados e oprimidos.

A formação das categorias de entendimento do mundo bem como as classificações e relações sociais fundadas no processo de colonização/ modernização, como ressaltam as autoras, produziu, na América, novas concepções de identidades, pertencimento e nomenclaturas, tais como: mestiços, índios, negros, etc e redefiniu outras (Quijano, 2000). Diante desse processo de dominação dos povos e terras de Abya-Yala, as mulheres também sofreram um processo de exploração corporal, ultrapassando o territorial, cultural e epistêmico. Essa construção e naturalização dos corpos femininos como objeto de exploração do homem branco, heterossexual, europeu, cristão, influenciou na subalternização interseccionada entre raça, gênero, etnia, classe, etc, das mulheres colonizadas.

¹⁹ Texto original: la soberanía de un pueblo reside en el poder de otro pueblo o nación, lo que constituye a tal nación en un imperio(Maldonado-Torres)

Segundo o sociólogo peruano Aníbal Quijano (2000, p.122, tradução minha)²⁰, a “América constitui-se como o primeiro espaço/tempo de um padrão de poder de vocação mundial e, desse modo e por isso, como a primeira id-entidade da modernidade”. Assim, na visão do pesquisador, dois processos históricos convergiram e se associaram na produção do referido espaço/tempo, estabelecendo-se como os dois eixos fundamentais do novo padrão de poder. Diante disso, dentre as inúmeras práticas e discursos controladores, o colonialismo trouxe a invenção da ideia de raça bem como o controle do trabalho. Sendo a ideia de raça a principal categoria do novo padrão de poder. Como podemos ver abaixo.

Por um lado, a codificação das diferenças entre conquistadores e conquistados na ideia de raça, ou seja, uma supostamente distinta estrutura biológica que situava a uns em situação natural de inferioridade em relação a outros. Essa ideia foi assumida pelos conquistadores como o principal elemento constitutivo, fundacional, das relações de dominação que a conquista exigia. Nessas bases, conseqüentemente, foi classificada a população da América, e mais tarde do mundo, nesse novo padrão de poder. Por outro lado, a articulação de todas as formas históricas de controle do trabalho, de seus recursos e de seus produtos, em torno do capital e do mercado mundial. (Quijano, 2000, p.122, tradução minha)²¹

Como percebemos, a racialização dos corpos, sustentada por meio de uma suposta noção de inferioridade biológica dos povos colonizados, foi essencial para naturalizar e justificar a violência material, corporal, psicológica e simbólica exercida sobre os povos colonizados. Além disso, essa classificação racial não se manifestou de forma isolada, mas articulada à reorganização global do trabalho e da economia em torno do capital e do mercado mundial. Assim, para Quijano, raça e trabalho são categorias indissociáveis para a constituição do sistema moderno/colonial

Nessa mesma perspectiva, o sociólogo venezuelano Edgardo Lander (2005, p. 6, tradução minha) expõe que a chegada dos europeus ao continente americano representa o momento inaugural de dois processos que, articuladamente, moldaram a história posterior: a modernidade e a organização colonial do mundo. Assim, o pesquisador afirma que

A conquista ibérica do continente americano é o momento inaugural dos dois processos que articuladamente conformam a história posterior: a modernidade e a organização colonial do mundo. Com o início do colonialismo na América inicia-se não apenas a organização colonial do mundo mas - simultaneamente - a constituição colonial dos saberes, das linguagens, da memória (Mignolo, 1995) e do imaginário

²⁰ Texto original: América se constituyó como el primer espacio/tiempo de un nuevo patrón de poder de vocación mundial y, de ese modo y por eso, como la primera id-entidad de la modernidad (Quijano, 2000, p. 122)

²¹ Texto original: De una parte, la codificación de las diferencias entre conquistadores y conquistados en la idea de raza, es decir, una supuesta diferente estructura biológica que ubicaba a los unos en situación natural de inferioridad respecto de los otros. Esa idea fue asumida por los conquistadores como el principal elemento constitutivo, fundante, de las relaciones de dominación que la conquista imponía. Sobre esa base, en consecuencia, fue clasificada la población de América, y del mundo después, en dicho nuevo patrón de poder". De otra parte, la articulación de todas las formas históricas de control del trabajo, de sus recursos y de sus productos, en torno del capital y del mercado mundial (Quijano, 2000, p. 122).

(Quijano, 1992). Dá-se início ao longo processo que culminará nos séculos XVIII e XIX e no qual, pela primeira vez, se organiza a totalidade do espaço e do tempo - todas as culturas, povos e territórios do planeta, presentes e passados - numa grande narrativa universal. Nessa narrativa, a Europa é - ou sempre foi - simultaneamente o centro geográfico e a culminação do movimento temporal.²²

Na obra “1492: o encobrimento do outro: a origem do mito da modernidade”, Enrique Dussel (1993), filósofo argentino, afirma que a formação da identidade europeia, assim como é concebida nos dias de hoje, foi se construindo no período de colonização quando a Europa encontrou com aquilo, ou aqueles, que denominou como “Outro” se afirmando como o centro. Assim, a moderna identidade europeia é moldada a partir do encontro e invalidação do que determinaram como Outro em uma ação de não reconhecimento do tachado “Outro” como outro, mas “en-coberto” como o “si-mesmo” europeu (Dussel, 1993).

Dessa forma, ao explicar a criação da modernidade, Dussel (1993, p. 8) expõe que “O ano de 1492, segundo nossa tese central, é a data do “nascimento” da Modernidade; embora sua gestação – como o feto – leve um tempo de crescimento intra-uterino”. Para o filósofo argentino, “A modernidade originou-se nas cidades europeias medievais, livres, centros de enorme criatividade”, no entanto,

“nasceu” quando a Europa pôde se confrontar com o seu “Outro” e controlá-lo, vencê-lo, violentá-lo: quando pôde se definir como um “ego” descobridor, conquistador, colonizador da Alteridade constitutiva da própria Modernidade. De qualquer maneira, esse Outro não foi “descoberto” como Outro, mas foi “en-coberto” como o “si-mesmo” que a Europa já era desde sempre. De maneira que 1492 será o momento do “nascimento” da Modernidade como conceito, o momento concreto da “origem” de um “mito” de violência sacrificial muito particular, e, ao mesmo tempo, um processo de “en-cobrimento” do não-europeu.

Essa Europa Moderna, desde 1492, autodeclarada como “centro” da História Mundial, constitui, pela primeira vez na história, a todas as outras culturas como sua “periferia” (Dussel, 2005), encobrindo tudo aquilo que não se encaixava no padrão europeu. No que se refere à palavra “modernidade”, ainda na perspectiva de Dussel (1993), ela apresenta dois conteúdos. O primário positivo e conceitual, e o secundário negativo e mítico. Nesse sentido, por mais que a modernidade seja apresentada como uma perspectiva racional, como novo paradigma de humanidade, ciência, religião, da saída de um estado de imaturidade, existe outro lado que segue e pratica uma “práxis irracional de violência” (Dussel, 1993). Assim,

²² Texto original: La conquista ibérica del continente americano es el momento fundante de los dos procesos que articuladamente conforman la historia posterior: la modernidad y la organización colonial del mundo. Con el inicio del colonialismo en América comienza no sólo la organización colonial del mundo sino - simultáneamente - la constitución colonial de los saberes, de los lenguajes, de la memoria y del imaginario. Se da inicio al largo proceso que culminará en los siglos XVIII y XIX en el cual, por primera vez, se organiza la totalidad del espacio y del tiempo - todas las culturas, pueblos y territorios del planeta, presentes y pasados - en una gran narrativa universal. En esta narrativa, Europa es - o ha sido siempre - simultáneamente el centro geográfico y la culminación del movimiento temporal. (Lander, 2005, p. 6).

Dussel (2000, p. 29) apresenta 7 pontos que, para ele, poderiam ser descritos com o que nomeia como “mito da modernidade”.

- 1) A civilização moderna se autocompreende como mais desenvolvida, superior (o que significará sustentar sem consciência uma posição eurocêntrica).
- 2) A superioridade obriga, como exigência moral, a desenvolver os mais primitivos, rudes, bárbaros.
- 3) O caminho do referido processo educativo de desenvolvimento deve ser o seguido pela Europa (é, de fato, um desenvolvimento unilinear e à europeia, o que determina, novamente sem consciência alguma, a “falácia desenvolvimentista”).
- 4) Como o bárbaro se opõe ao processo civilizador, a práxis moderna deve exercer em último caso a violência, se for necessário, para destruir os obstáculos de tal modernização (a guerra justa colonial).
- 5) Esta dominação produz vítimas (de muitas e variadas maneiras), violência que é interpretada como um ato inevitável, e com o sentido quase-ritual de sacrifício; o herói civilizador investe suas próprias vítimas do caráter de ser holocaustos de um sacrifício salvador (do colonizado, do escravo africano, da mulher, da destruição ecológica da terra, etc.).
- 6) Para o moderno, o bárbaro tem uma “culpa” (o fato de se opor ao processo civilizador) que permite que a “Modernidade” se apresente não só como inocente mas também como “emancipadora” dessa “culpa” de suas próprias vítimas.
- 7) Por último, e pelo caráter “civilizatório” da “Modernidade”, são interpretados como inevitáveis os sofrimentos ou sacrifícios (os custos) da “modernização” dos outros povos “atrasados” (imaturos), das outras raças escravizáveis, do outro sexo por ser fraco, etc. (Dussel, 2000, p. 29, tradução minha)²³

Como podemos perceber, a explicação do processo de “modernização” é realizada por meio de uma justificativa de salvação civilizatória europeia que ampara seu processo violento e de apagamento. Apagamento tanto de vidas quanto de tudo aquilo que forma a identidade de um povo.

Nessa mesma linha, Escobar (2003, p. 56, tradução minha) evidencia a dominação, a secularização, o predomínio da razão para normalização da vida e a validação da perspectiva masculina eurocêntrica da ordem racional como parte negativa da modernidade, em uma imaginada constituição de um mundo supostamente ordenado, racional e previsível - “definidos aqui simplesmente como constituintes do projeto cultural de ordenamento do mundo de acordo com princípios racionais na perspectiva da consciência eurocêntrica

²³ Texto original: 1) La civilización moderna se autocomprende como más desarrollada, superior (lo que significará sin conciencia una posición ideológicamente eurocéntrica). 2) La superioridad obliga a desarrollar a los más primitivos, rudos, bárbaros, como exigencia moral. 3) El camino de dicho proceso educativo de desarrollo debe ser el seguido por Europa (es, de hecho, un desarrollo unilineal y a la europea, lo que determina, nuevamente sin conciencia alguna, la "falacia desarrollista"). 4) Como el bárbaro se opone al proceso civilizador, la praxis moderna debe ejercer en último caso la violencia si fuera necesario, para destruir los obstáculos de la tal modernización (la guerra justa colonial). 5) Esta dominación produce víctimas (de muy variadas maneras), violencia que es interpretada como un acto inevitable, y con el sentido cuasi-ritual de sacrificio; el héroe civilizador inviste a sus mismas víctimas del carácter de ser holocaustos de un sacrificio salvador (el indio colonizado, el esclavo africano, la mujer, la destrucción ecológica de la tierra, etcétera). 6) Para el moderno, el bárbaro tiene una "culpa"18 (el oponerse al proceso civilizador)19 que permite a la "Modernidad" presentarse no sólo como inocente sino como "emancipadora" de esa "culpa" de sus propias víctimas. 7) Por último, y por el carácter "civilizatorio" de la "Modernidad", se interpretan como inevitables los sufrimientos o sacrificios (los costos) de la "modernización" de los otros pueblos "atrasados" (inmaduros)20, de las otras razas esclavizables, del otro sexo por débil, etcétera. (Dussel, 2000, p. 29).

masculina”²⁴. Para o antropólogo, a modernidade e suas caracterizações impuseram uma perspectiva local totalmente eurocêntrica a diversos lugares. Dessa forma, o que viria a ser um processo civilizatório, de conhecimento e modernização, na visão dos europeus, significou, para os diversos povos existentes nas zonas colonizadas, uma violenta dominação e extermínio de pessoas e suas respectivas cosmovisões e epistemologias.

Esse processo de expansão colonial ocorrido na América, na África e na Ásia, desencadeou e consolidou relações de poder político e econômico, no qual um império exerce poder sobre colônias, ou seja, um povo se coloca em uma posição de poder sobre o outro, formando assim o colonialismo. No entanto, mesmo com o processo de independência das colônias, e apesar de que o colonialismo seja um período histórico que não é mais presente na atualidade, as ideologias difundidas nesse período permaneceram na sociedade com uma nova roupagem, fazendo com que houvesse uma continuidade do colonialismo, mesmo após o seu encerramento histórico, por meio das colonialidades.

Acerca do termo “colonialidade”, o sociólogo Aníbal Quijano (2000) é o responsável por introduzi-lo, no final dos anos 1980 e início dos anos 1990, destacando que a colonialidade é fruto do colonialismo, e por mais que mantenham relações, são conceitos distintos. “Essa relação ocorre, pois, apesar de o colonialismo ter acabado como evento histórico, a colonialidade surge como sua consequência” (Matos, 2020a, p. 96) se referindo à lógica colonial mantida em períodos pós-coloniais. Como vemos,

a colonialidade se refere a um padrão de poder que emergiu do colonialismo moderno, mas que, em vez de estar limitado a uma relação formal de poder entre dois povos ou nações, se relaciona mais à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si, através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça. Assim, pois, ainda que o colonialismo preceda a colonialidade, a colonialidade sobrevive ao colonialismo. A mesma se mantém viva em manuais de aprendizagem, no critério para um bom trabalho acadêmico, na cultura, no sentido comum, na autoimagem dos povos, nas aspirações de seus sujeitos, e em tantos outros aspectos da nossa experiência moderna. Em um sentido, respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente (Maldonado-Torres, 2007, p. 131, tradução minha).²⁵

²⁴ Texto original: constituyentes del proyecto cultural de ordenamiento del mundo de acuerdo con principios racionales desde la perspectiva de la conciencia eurocéntrica masculina (Escobar, 2003, p.56).

²⁵ Texto original: la colonialidad se refiere a un patrón de poder que emergió como resultado del colonialismo moderno, pero que en vez de estar limitado a una relación formal de poder entre dos pueblos o naciones, más bien se refiere a la forma como el trabajo, el conocimiento, la autoridad y las relaciones intersubjetivas se articulan entre sí, a través del mercado capitalista mundial y de la idea de raza.¹⁴ Así, pues, aunque el colonialismo precede a la colonialidad, la colonialidad sobrevive al colonialismo. La misma se mantiene viva en manuales de aprendizaje, en el criterio para el buen trabajo académico, en la cultura, el sentido común, en la auto-imagen de los pueblos, en las aspiraciones de los sujetos, y en tantos otros aspectos de nuestra experiencia moderna. En un sentido, respiramos la colonialidad en la modernidad cotidianamente.(Maldonado-Torres, 2007, p. 131).

Mignolo (2017) ressalta que a colonialidade é o lado constitutivo e mais escuro da modernidade, “visto que a narrativa da modernidade sobre a civilização ocidental esconde as perversidades da lógica colonial de exploração e dominação, não havendo modernidade sem colonialidade” (Matos, 2020, p. 96). Nesse sentido, ao ressaltar que não há modernidade sem colonialidade, Mignolo problematiza as epistemologias eurocêntricas que se colocam como universais expondo a construção dos benefícios da modernidade por meio de uma sequência de dominação de povos e territórios colonizados. De acordo com Matos (2020a, p. 96), podemos substituir “colonialidade” pelo seu plural, “colonialidades”, uma vez que ela atua em diversos campos, tais como: “colonialidade do poder, colonialidade do saber, colonialidade do ser, colonialidade do ver, colonialidade cosmogônica ou da natureza, colonialidade de gênero, colonialidade da linguagem”, etc.

Essa organização social que constantemente transcende o período do colonialismo histórico reproduzindo as estruturas de poder, subalterniza grupos historicamente marginalizados, naturalizando hierarquias raciais, sociais, étnicas, culturais, territoriais, epistêmicas e de gênero. Nesse viés, se fizermos uma pequena reflexão, percebemos que a colonialidade age estruturalmente em diversos campos e espaços sociais. Nessa operação de subalternização e hierarquização ela marginaliza grupos e histórias. Dessa forma, proponho o questionamento de quais têm sido as perspectivas que são deixadas à margem? Questionamento que pode ser especificado em relação à língua, raça, localidade, gênero, literatura, etc.

Nessa ação de reflexão, dialogo com Grada Kilomba (2019, p. 49) ao questionar quais conhecimentos estamos tendo acesso e como esse conhecimento tem sido representado.

Que conhecimento é reconhecido como tal? E que conhecimento não o é? Que conhecimento tem sido integrado nas agendas acadêmicas? E que conhecimento não tem sido? De quem é esse conhecimento? Quem se reconhece ter esse conhecimento? E quem não se reconhece? Quem pode ensinar esse conhecimento? E quem não pode? Quem está no centro? E quem fica fora, nas margens?

Kilomba lança uma série de questionamentos problematizando sobre o conhecimento e como ele é validado, legitimado, disseminado, e por meio de qual voz. A supremacia eurocêntrica construiu um discurso que estabeleceu a centralidade da Europa, também conhecida como Norte global, a partir da criação da suposta superioridade racial que silencia e apaga identidades e histórias de quem ela determinou como Outro, - este definido como primitivo e atrasado - impondo-lhes uma posição de subalternidade.

Dito isso, torna-se necessário movimentar o olhar para a ciência, cultura, história e tantas outras formas de conhecimento vividas no Sul global, com as próprias lentes do Sul

(Silva Júnior, Matos, 2019). Trata-se de um deslocamento que apresenta uma perspectiva outra, por meio de um giro decolonial que propõe modos outros de pensar, produzir, agir. Assim como Veronelli (2015, p. 37) afirma, concordo que o giro decolonial não significa a negação das contribuições da “modernidade”, mas sim uma opção para perspectivas epistêmicas e experiência de vidas outras.

2.2 Giro decolonial e as vozes do Sul

A partir da década de 1980 contribuições teóricas ganharam evidências e potências por meio de uma linha de pensamento que “foi e é um argumento comprometido com a superação das relações de colonização, colonialismo e colonialidade” (Ballestrin, 2013, p. 91), chamada de pós-colonial. Ballestrin (2013, p. 91), elucida que existem dois entendimentos do termo “pós-colonial”. O primeiro se refere ao período histórico posterior ao processo de descolonização, estando ligado à independência e emancipação das sociedades exploradas pelo imperialismo e neocolonialismo. O segundo, como já apresentei, diz respeito ao conjunto de contribuições teóricas principalmente provenientes dos estudos literários e culturais que denunciavam as desigualdades sociais, o silenciamento das epistemes dos povos colonizados e a universalização construída pelos colonizadores.

Assim, seguindo uma perspectiva não linear e indisciplinar, segundo a autora, “o argumento pós-colonial em toda sua amplitude histórica, temporal, geográfica e disciplinar percebeu a diferença colonial e intercedeu pelo colonizado” (Ballestrin, 2013, p. 91). Outro movimento destacado pela pesquisadora que, de forma interligada, reforçou o pós-colonialismo como um movimento epistêmico, intelectual e político, foi o surgimento do Grupo Modernidade/Colonialidade (M/C).

Impulsionado pelas contribuições do Grupo Sul-Asiático dos Estudos Subalternos (Ballestrin, 2013), em 1998 fundou-se o Grupo M/C, um grupo de investigação desenvolvido na América Latina que a colocava no debate pós-colonial. É importante ressaltar que, anteriormente, esse grupo era nomeado como Grupo Latino-Americano dos Estudos Subalternos, no entanto, devido às divergências teóricas “o grupo latino foi desagregado em 1998, ano em que ocorreram os primeiros encontros entre os membros que posteriormente formariam o Grupo Modernidade/Colonialidade” (Ballestrin, 2013, p. 96). Para Ballestrin (2013, p.110)

O Grupo Modernidade/Colonialidade possui méritos importantes de serem destacados. Trata-se de um trabalho reflexivo coletivo, transdisciplinar e engajado, que ao mesmo tempo em que oferece novas leituras analíticas, é capaz de pensar em

termos propositivos e programáticos. Com isso, projeta sua importância para o mundo e para a América Latina, renovando utopia e crítica nas ciências sociais latino-americanas.

O trabalho reflexivo e problematizador é realizado por meio de integrantes de diferentes áreas das Ciências Sociais e Humanas, como por exemplo: da semiologia, sociologia, filosofia, pedagogia, linguística, etc. Autores tais como: María Lugones, Aníbal Quijano, Catherine Walsh, Edgardo Lander, Ramón Grosfoguel, Zulma Palermo, Walter Mignolo, Nelson Maldonado-Torres, Enrique Dussel, Santiago Castro-Gómez, entre outros. A partir dessa movimentação teórica e prática emergente do giro decolonial - ou seja, deslocação para perspectivas outras - “A decolonialidade aparece, portanto, como o terceiro elemento da modernidade/colonialidade” (Ballestrin, 2013, p. 150).

De acordo com Ballestrin (2013), “giro decolonial” é um termo caracterizado originalmente por Nelson Maldonado-Torres em 2005, que significa um movimento de resistência teórico e prático, político e epistemológico, contra a lógica da modernidade/colonialidade. A teorização e definição do termo “decolonialidade” está intimamente relacionada às pesquisas e práticas do grupo de pesquisa M/C. Dessa maneira, a perspectiva decolonial apresenta uma ruptura em relação às hierarquias que foram produzidas desde o período colonial, ela atua como uma luta contra os padrões de poder sem se deixar levar pela lógica da colonialidade e as práxis impostas aos grupos subalternizados. Nas palavras de Matos (2020a, p. 96)

podemos entender o decolonial como um processo que busca transcender historicamente a colonialidade através da construção de outras formas de poder, saber e ser, criando novas epistemologias e ontologias. Por se tratar de um processo, a decolonialidade supõe um projeto e uma agenda urgente de sociedades que estejam implicadas em subverter o padrão de poder colonial em que nos encontramos, contrapondo-se às diversas opressões encravadas em seus sistemas.

Acerca do termo decolonial sem o *s* - *descolonial* - Catherine Walsh (2009b) apresenta contribuições explicando os termos. A autora propõe que o prefixo “des”, ou seja com a letra *s*, *descolonial*, remete a ideia de “desarmar, desfazer ou reverter o colonial, ou seja, passar de um momento colonial a outro não colonial, como se fosse possível que os padrões e suas pegadas desistam de existir” (Walsh, 2009b, p.16, tradução minha)²⁶. Dessa forma,

Suprimir o “s” e nomear decolonial ou de-colonial não é promover um anglicismo. Pelo contrário, é fazer uma distinção com o significado castelhano do “des”. Não pretendemos simplesmente desarmar, desfazer ou reverter o colonial, ou seja, passar de um momento colonial a outro não colonial, como se fosse possível que os padrões e suas pegadas desistam de existir. A intenção, antes, é apontar e provocar um posicionamento - uma postura e atitude contínua - de transgredir, intervir,

²⁶ Texto original: desarmar, deshacer o revertir lo colonial, es decir, pasar de un momento colonial a otro no colonial, como si fuera posible que los patrones y sus huellas desistan de existir. (Walsh, 2009, p.16).

in-surgir e incidir. O de-colonial denota, então, um caminho de luta contínuo no qual podemos identificar, visibilizar e encorajar “lugares” de exterioridade e construções alternativas. (Walsh, 2009b, p. 16, tradução minha)²⁷

Diante do exposto, opto por utilizar a terminologia “decolonial”. No entanto, apesar dessa escolha, reconheço igualmente as produções de alguns investigadores que utilizam o termo “descolonial”, tendo em vista que, neste caso, para além da escolha e utilização do termo, o mais importante é pelo que estamos defendendo e lutando.

Julgo importante ressaltar que a decolonialidade se trata de um projeto, uma postura contínua de enfrentamento das colonialidades em nossas estruturas sociais e territórios corporais (Matos, 2020a, p. 98), nutrida e sustentada por reflexões e problematizações a partir da periferia. Diferentemente das teorias pós-coloniais que, apesar de terem como base a crítica ao eurocentrismo, são alimentadas, em grande parte, por autores dos países do Norte global, ou seja, com experiência europeia e sob grande influência das teorias dominantes.

A colonialidade/modernidade se trata das formas de dominação e estruturação da sociedade colonial e moderna, tendo sua extensão nos dias atuais com uma nova roupagem visto que na atualidade ainda é possível perceber a manutenção de relações de subordinação e exploração. Sendo um reflexo do padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo (Quijano, 2000), alguns pesquisadores apresentam conceitos e teorizações sobre particularidades da colonialidade no contexto atual que, de uma forma ou de outra, se interseccionam. O sociólogo peruano Aníbal Quijano, a partir das problematizações sobre o padrão colonial de poder, teorizou sobre os traços do sistema colonial que permaneceram e transcenderam o período histórico, moldando as estruturas sociais. O que teorizou como colonialidade do poder. Para o pesquisador, a estrutura colonial de poder produziu discriminações sociais que são visivelmente percebidas no contexto atual. Nas palavras de Quijano (1992):

se observarmos as linhas principais da exploração e da dominação social em escala global, as linhas principais do poder mundial atual, sua distribuição de recursos e de trabalho entre a população do mundo, é impossível não ver que a grande maioria dos explorados, dos dominados, dos discriminados, são exatamente os membros das "raças", das "etnias", ou das "nações" em que foram categorizadas as populações

²⁷ Texto original: Suprimir la “s” y nombrar decolonial o de-colonial no es promover un anglicismo. Por el contrario, es marcar una distinción con el significado en castellano del “des”. No pretendemos simplemente desarmar, deshacer o revertir lo colonial, es decir, pasar de un momento colonial a otro no colonial, como si fuera posible que los patrones y sus huellas desistan de existir. La intención, más bien, es señalar y provocar un posicionamiento una postura y actitud continua- de transgredir, intervenir, in-surgir e incidir. Lo de-colonial denota, entonces, un camino de lucha continuo en el cual podemos identificar, visibilizar y alentar “lugares” de exterioridad y construcciones alternativas. (Walsh, 2009b, p. 16).

colonizadas, no processo de formação desse poder mundial, desde a conquista da América em diante. (Quijano, 1992, p.12, tradução minha)²⁸

Assim, a estrutura de poder foi o marco a partir do qual operaram, e ainda operam, as outras relações sociais, de tipo classista ou estamental (Quijano, 1992, p. 12), sendo um padrão de poder que se iniciou com a colonização europeia do território que hoje concebemos como América Latina, avançando para o resto do mundo (Quijano, 2000) a partir do fenômeno da globalização em uma ação de movimentação das relações de poder iniciadas, como já foi dito, na constituição da América e do capitalismo colonial/moderno.

Segundo Quijano (2007), desde a inclusão da América no capitalismo mundial moderno/colonial as pessoas são classificadas a partir de três eixos diferentes que se conectam em uma organização global comum pela colonialidade do poder. Sendo eles: o trabalho, o gênero e a raça,

O primeiro implica o controle da força de trabalho, dos recursos e produtos do trabalho, o que inclui os recursos "naturais", e se institucionaliza como "propriedade". O segundo implica o controle do sexo e seus produtos (prazer e descendência), em função da propriedade. A "raça" foi incorporada no capitalismo eurocêntrico em função de ambos eixos. E o controle da autoridade é organizado para garantir as relações de poder assim configuradas. Nessa perspectiva, as "classes sociais" resultantes são heterogêneas, descontínuas, conflitantes, e são articuladas também de modo heterogêneo, descontínuo e conflitante. (Quijano, 2007, p. 115, tradução minha)²⁹

Visto isso, é possível perceber que a estrutura complexa da matriz de poder colonial perpassa diferentes eixos manifestando-se em distintos níveis de articulações (Santos; Santana, 2022) de forma entrelaçada. Para Santos e Santana (2022, p. 65)

a matriz colonial de poder se sustenta não só por sua inaugural expansão mundial, mas porque a globalização possibilitou a unificação dos modos de controle e de racionalidade a tal ponto que o que foge à lógica eurocêntrica é desacreditado e apagado da história. A colonialidade do poder, portanto, é o controle racial que, mais do que hierarquizar as existências a partir da categoria raça, põe em curso um poder de eliminação cultural, social, econômica, política e epistêmica das populações racializadas como não brancas.

²⁸ Texto original: si se observan las líneas principales de la explotación y de la dominación social a escala global, las líneas matrices del poder mundial actual, su distribución de recursos y de trabajo entre la población del mundo, es imposible no ver que la vasta mayoría de los explotados, de los dominados, de los discriminados, son exactamente los miembros de las "razas", de las "etnias", o de las "naciones" en que fueron categorizadas las poblaciones colonizadas, en el proceso de formación de ese poder mundial, desde la conquista de América en adelante (Quijano, 1992, p. 12).

²⁹ Texto original: El primero implica el control de la fuerza de trabajo, de los recursos y productos del trabajo, lo que incluye los recursos "naturales", y se institucionaliza como "propiedad". El segundo implica el control del sexo y sus productos (placer y descendencia), en función de la propiedad. La "raza" fue incorporada en el capitalismo eurocentrado en función de ambos ejes. Y el control de la autoridad se organiza para garantizar las relaciones de poder así configuradas. En esa perspectiva, las "clases sociales" resultantes son heterogéneas, discontinuas, conflictivas, y están articuladas también de modo heterogéneo, discontinuo y conflictivo. (Quijano, 2007, p.115).

Além da colonialidade do poder, que organiza e hierarquiza as relações sociais, outras formas de colonialidade, como a do saber, sustentam e reproduzem a lógica de dominação. A colonialidade do saber move-se na construção colonial de normas baseadas em hegemonia epistêmica, na qual, como já sabemos, são responsáveis por legitimar conhecimentos eurocêntricos como modelo a ser seguido. Palermo (2010, p. 82, tradução minha) reconhece essa colonialidade como uma

lógica que opera simultaneamente em diferentes níveis de igual magnitude abarcando tanto o poder político e econômico, como as subjetividades nas quais se inclui desde o étnico ao genérico e sexual. Tudo isso, por outro lado, tornado possível pela colonialidade do saber, do conhecimento e da validação "universal" de uma única forma possível de habitar o mundo.³⁰

Operada pelo pensamento único e universal, trata-se de uma “violência epistêmica, uma forma silenciosa de genocídio intelectual”³¹. Nessa mesma linha, Porto-Gonçalves (2005, p. 3) expõe o quanto a colonialidade do saber revela, para além das desigualdades e injustiças sociais do colonialismo, o “legado epistemológico do eurocentrismo que nos impede de compreender o mundo a partir do próprio mundo em que vivemos e das epistemes que lhes são próprias”. A partir dessas colocações percebo o quanto somos moldados para negar, invalidar e desvalorizar as produções científicas, artísticas e culturais locais ou da periferia. Ou seja, as produções que fogem do padrão eurocêntrico, cristão, branco, hetero, patriarcal.

Fazendo relações acerca das marcas eurocêntricas que dificultam a compreensão do mundo a partir da própria realidade em que estamos inseridos, apresentado anteriormente por Porto-Gonçalves (2005, p. 3), a pesquisadora Nilma Lino Gomes (2024), em uma palestra transmitida pelo canal oficial no Ministério da Educação³², aborda a importância de falar com a diversidade étnico-racial dos povos que compõem a América Latina e Caribe, expondo seus interesses, realidades, pertencimentos, e apresentando “o espaço cultural da América Latina para além das fronteiras geográficas ou linguísticas” (Matos, 2022, p.285).

De forma geral, Gomes (2024) ressalta a invisibilidade dos sujeitos subalternizados na construção de saberes. Para a investigadora, nossos currículos, nossas categorias de análise enquanto pesquisadores, conceitos que interpretamos o mundo, metodologia, etc, se inspiram nos formatos europeus, deixando de lado as nossas próprias histórias, realidades e produções.

³⁰ Texto original: de una lógica que opera simultáneamente en distintos niveles de igual magnitud abarcando tanto el poder político y económico, como a las subjetividades en las que se incluye desde lo étnico hasta lo genérico y sexual. Todo ello, por otra parte, hecho posible por la colonialidad del saber, del conocimiento y la validación "universal" de una sola forma posible de habitar el mundo. (Palermo, 2010, p. 82).

³¹ Texto original: violência epistêmica, uma forma silenciosa de genocídio intelectual operada por el “pensamiento único” (Palermo, 2010, p. 82).

³² Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=gMj-u548LWQ>. Acesso 10 de mar. de 2025.

Segundo Nilma, “nos conhecemos ainda pouco, circulamos pouco. Circulamos mais para fora da América Latina e do Caribe do que propriamente dentro da nossa própria região.” (Gomes, 2024, n.p). Diante disso, reflito sobre o quanto somos constantemente impedidos de entender o mundo utilizando as nossas próprias experiências e lentes epistemológicas, o que relaciono com o “legado epistemológico do eurocentrismo” exposto por Porto-Gonçalves (2005, p. 3).

Com base na colonialidade do poder e saber, surgem práticas e ações opressivas que levam à conceitualização da colonialidade do ser, a qual evidencia as sequelas da colonialidade na experiência, pensamento, linguagem e mente das pessoas colonizadas, como elucidada Maldonado-Torres (2007, p. 140, tradução minha)³³

A experiência vivida de sujeitos racializados está profundamente marcada pelo encontro constante com o ceticismo misantrópico e com as suas expressões na violência, na violação e na morte. Sua linguagem também está, dessa forma, altamente influenciada pela experiência do mundo como um campo de batalha, no qual eles/as aparecem como vencidos de forma a priori e permanente.

Na visão do autor o ceticismo misantrópico colonial/racional precede à evidência sobre a criação do imaginário da não humanidade dos colonizados/racializados (Maldonado-Torres, 2007, p. 145). O imaginário criado a partir da colonização com base na diferença colonial, muito mais de negar os saberes cognitivos das pessoas colonizadas, nega e não reconhece a humanização desse povo. Dessa forma, segundo Maldonado-torres (2007, p.151) a colonialidade do ser está

relacionada com a produção da linha de cor em suas diferentes expressões e dimensões. Torna-se concreta na produção de sujeitos liminares, que marcam o limite próprio do ser, isto é, o ponto em que o ser distorce o sentido e a evidência, ao ponto de e para produzir um mundo onde a produção de sentido estabelecido supera a justiça. A colonialidade do ser produz a diferença ontológica colonial, o que faz desdobrar uma infinidade de características existenciais fundamentais e imaginários simbólicos. (Maldonado-Torres, 2007, p. 151 tradução minha)³⁴

Segundo o filósofo, a invisibilidade e a desumanização são as expressões primárias da colonialidade do ser (Maldonado-Torres, 2007, p. 150), tendo em vista que ela está alinhada às experiências vividas e às influência do pensamento, linguagem e mente dos grupos sociais

³³ Texto original: La experiencia vivida de sujetos racializados está profundamente marcada por el encuentro constante con el escepticismo misantrópico y con sus expresiones en la violencia, la violación corporal y la muerte. Su lenguaje también está, de esa forma, altamente influenciado por la experiencia del mundo como un campo de batalla, en el cual ellos/as aparecen como vencidos de forma a priori y permanente (Maldonado-Torres, 2007, p. 140)

³⁴ Texto original: relacionada con la producción de la línea de color en sus diferentes expresiones y dimensiones. Se hace concreta en la producción de sujetos liminales, los cuales marcan el límite mismo del ser, esto es, el punto en el cual el ser distorsiona el sentido y la evidencia, al punto de y para producir un mundo donde la producción de sentido establecido sobrepase la justicia. La colonialidad del ser produce la diferencia ontológica colonial, lo que hace desplegar un sinnúmero de características existenciales fundamentales e imaginarios simbólicos. (Maldonado-Torres, 2007, p. 151).

subalternizados. Experiências que, a partir do pensamento eurocêntrico, delineiam o nosso (não) lugar no mundo, caracterizando quem somos no âmbito social. Para Martins (2023, p.182) “O surgimento do conceito de colonialidade do ser responde, portanto, à necessidade de esclarecer a pergunta sobre os efeitos da colonialidade na experiência vivida nos corpos dissidentes e não apenas na mente desses sujeitos subalternos”. Assim, segundo Maldonado-Torres (2007, p. 150), o que é invisível em relação à pessoa de cor é a sua própria humanidade.

Até aqui foram apresentadas três colonialidades: a do poder, do saber e do ser. A primeira é o pontapé para as demais colonialidades, as duas últimas, sendo extensões da primeira, funcionam como um reforço para as relações desiguais de poder no que se refere às violências de diferentes naturezas. De forma resumida, Maldonado-Torres (2007, p. 130) faz uma breve apresentação dessas três colonialidades até então discutidas, como vemos a seguir:

se a colonialidade do poder se refere à inter-relação entre formas modernas de exploração e dominação, e a colonialidade do saber tem a ver com o papel da epistemologia e as tarefas gerais da produção do conhecimento na reprodução de regimes de pensamento coloniais, a colonialidade do ser refere-se, então, à experiência vivida da colonização e seu impacto na linguagem. (Maldonado-Torres, 2007, p.130, tradução minha)³⁵

Referindo-se à experiência vivida e suas marcas na linguagem, corpo e mente dos colonizados, a colonialidade do ser nos mostra mais uma assimetria e negação da existência as quais os grupos subalternizados são colocados. Nesse entrelaçamento, Lugones (2008) apresenta reflexões sobre raça e gênero, estruturando o que nomeou como “colonialidade de gênero” que, para ela, abarca questões sobre o conceito de colonialidade e modernidade europeia, o eurocentrismo e a interseccionalidade entre raça e gênero. A socióloga apresenta problematizações sobre as ideias de Quijano (2000) afirmando que, apesar de corretas, a colonialidade do poder envolve outros aspectos do que somente a questão racial.

Para Lugones (2008, p. 58), o posicionamento de Quijano (2005) pressupõe uma compreensão patriarcal e heterossexual, aceitando o entendimento patriarcalista, eurocentrista e global de gênero, no qual o homem branco ocupa uma posição superior em relação à mulher branca. Desse jeito, a estudiosa problematiza a linha de pensamento do sociólogo peruano, tendo em vista que ele não levou em considerações as assimetrias e singularidades que rodeiam as mulheres, especialmente as de cor (Lugones, 2008). Além dessas colocações,

³⁵ Texto original: si la colonialidad del poder se refiere a la interrelación entre formas modernas de explotación y dominación, y la colonialidad del saber tiene que ver con el rol de la epistemología y las tareas generales de la producción del conocimiento en la reproducción de regímenes de pensamiento coloniales, la colonialidad del ser se refiere, entonces, a la experiencia vivida de la colonización y su impacto en el lenguaje (Maldonado-Torres, 2007, p.130).

a autora faz uma crítica à heteronormatividade utilizada por alguns estudiosos sobre o conceito de gênero, correspondendo, apenas, à uma perspectiva que se divide em dois polos, homem e mulher.

Com base na observação de Lugones (2008) é possível perceber que a construção histórica de inferioridade e submissão feminina está ligada ao cenário colonial, eurocêntrico e patriarcal de gênero, raça e classe que oculta a forma como as mulheres foram subordinadas. Oculta, principalmente, “as maneiras em que as mulheres colonizadas, não brancas, foram subordinadas e desprovidas de poder “ (Lugones, 2008, P.58-59, tradução minha)³⁶. A colonialidade de gênero manifesta-se na opressão interseccionada que subalterniza simultaneamente as mulheres não brancas.

Só ao perceber gênero e raça como entrelaçados ou fundidos indissolúvelmente, podemos realmente ver as mulheres de cor. Isto implica que o termo “mulher” em si, sem especificação da fusão não tem sentido ou tem um sentido racista, já que a lógica categorial historicamente selecionou somente o grupo dominante, as mulheres burguesas brancas heterossexuais e, portanto, escondeu a brutalização, o abuso, a desumanização que a colonialidade do gênero implica (Lugones, 2008, p. 61, tradução minha).³⁷

Ao problematizar essas questões a partir de uma perspectiva decolonial, Lugones (2014) expõe que a mulher indígena, negra ou mestiça não era reconhecida como mulher, como podemos ver:

A consequência semântica da colonialidade do gênero é que “mulher colonizada” é uma categoria vazia: nenhuma mulher é colonizada; nenhuma fêmea colonizada é mulher. Assim, a resposta colonial a Sojourner Truth é, obviamente, “não”. Diferentemente da colonização, a colonialidade do gênero ainda está conosco; é o que permanece na intersecção de gênero/classe/raça como construtos centrais do sistema de poder capitalista mundial (Lugones, 2014, p. 939).

Essa estrutura hierárquica, na qual os seres humanos foram submetidos, é refletida atualmente na construção imaginária do lugar de ocupação em que a mulher negra foi posicionada: a base da pirâmide social, transpassada de diversas formas por violências na ocupação de espaços de pouco - ou quase nenhum - prestígio. Como ressalta a antropóloga afro-brasileira Lélia Gonzalez (2020, p. 39), “Ao nos impor um lugar inferior no interior da sua hierarquia (apoiadas nas nossas condições biológicas de sexo e raça), suprime nossa

³⁶ Texto original: No las maneras en que las mujeres colonizadas, no-blancas, fueron subordinadas y desprovistas de poder”(Lugones, 2008, P.58-59)

³⁷ Texto original: Solo al percibir género y raza como entretamados o fusionados indisolublemente, podemos realmente ver a las mujeres de color. Esto implica que el término “mujer” en sí, sin especificación de la fusión no tiene sentido o tiene un sentido racista, ya que la lógica categorial históricamente ha seleccionado solamente el grupo dominante, las mujeres burguesas blancas heterossexuales y por lo tanto ha escondido la brutalización, el abuso, la deshumanización que la colonialidad del género implica (Lugones, 2008, p.61).

humanidade justamente porque nos nega o direito de sermos sujeitos não só do nosso próprio discurso, como da nossa própria história”.

De acordo com a autora, ao impor uma posição de inferiorização às pessoas colonizadas/racializadas, nesse caso às mulheres, nega-se a sua humanidade. Essa inferiorização se apresenta por meio de diferentes naturezas - biológica, de sexo e raça - em uma ação simultânea de opressões por meio do trabalho conectado das colonialidades que, assim como Lélia Gonzalez elucida, “nega o direito de sermos sujeitos não só do nosso próprio discurso, como da nossa própria história” (Gonzales, 2020, p. 39). Marcadas por um processo contínuo de subalternização, essa classificação foi influenciada por rotulações sociais baseadas em uma racionalidade moderna-colonial que reduz a complexidade das experiências femininas a estereótipos e papéis normativos, marginalizando essas vozes em sistemas como a ciência, a educação e o currículo.

Entendendo que somos seres de linguagens e que existimos por meio dela, compreendo que as colonialidades se constituem por meio da linguagem - ou por sua “ausência”. Dessa forma, Veronelli propôs o termo colonialidade da linguagem.

Colonialidade da linguagem é o termo que estou propondo para nomear um processo que acompanha a colonialidade do poder. É um aspecto do processo de desumanização das populações colonizadas-colonializadas através da racialização. O problema colocado pela colonialidade da linguagem é o problema da relação raça/língua. Dado que a racialização é inseparável da apropriação e redução eurocêntricas do universo e das populações colonizadas, a relação raça/língua é praticada no âmbito de uma filosofia, ideologia e política eurocêntricas que inclui uma política linguística. De dentro, o enorme aparato epistémico-ideológico da modernidade permite que a imaginação colonial pressuponha os colonizados-colonializados como seres menos-que-humanos, expressiva e lingüísticamente (Veronelli, 2015, p.47-48, tradução minha)³⁸

Para a linguista, a colonialidade da linguagem é parte do processo que busca negar a concepção dos colonizados como gente, concentrando-se na relação entre raça e linguagem, e na imposição da língua do colonizador ao povo colonizado, na qual a linguagem rejeita a humanidade do outro - biológica e lingüísticamente. Para Veronelli³⁹ “a ideia eurocêntrica de linguagem conecta a língua, a gramática, a civilização e a escrita alfabética com o

³⁸ Texto original: La colonialidad del lenguaje es el término que estoy proponiendo para nombrar un proceso que acompaña la colonialidad del poder. Es un aspecto del proceso de deshumanización de las poblaciones colonizadas-colonializadas a través de la racialización. El problema que plantea la colonialidad del lenguaje es el problema de la relación raza/lenguaje. Dado que la racialización es inseparable de la apropiación y reducción eurocéntricas del universo de las poblaciones colonizadas, la relación raza/lenguaje es practicada dentro de una filosofía, una ideología y política eurocéntricas que incluyen una política lingüística. Desde dentro, el enorme aparato epistémico-ideológico de la modernidad permite a la imaginación colonial presuponer a los colonizados-colonializados como seres menos-que-humanos, expresiva y lingüísticamente (Veronelli, 2015, p. 47-48).

³⁹ No texto original :La idea eurocéntrica del lenguaje conecta la lengua, la gramática, la civilización y la escritura alfabética con el conocimiento, y naturaliza estas características y atributos como lenguaje ‘en sentido pleno’” (Veronelli, 2015, p. 48).

conhecimento, e naturaliza estas características e atributos como linguagem ‘em sentido pleno’” (Veronelli, 2015, p. 48, tradução minha). A pesquisadora aponta que o cerne da colonialidade da linguagem reside na articulação entre raça e linguagem, mecanismo que impulsiona a desumanização dos sujeitos colonizados por meio da racialização. Essas heranças deixadas pelo colonialismo, principalmente em territórios colonizados, permanece atuante na sociedade presente, assim, a linguagem continua sendo um instrumento capaz de negar a humanidade do outro. Ao propor uma perspectiva que parte dos povos originários, a partir das suas linguagens, saberes, diversidades e construções de sentidos e não das invasões europeias, as orientações das atividades integradoras se contrapõem a esse tipo de opressão apresentando a proposta de que, acerca dos conhecimentos sobre o hispanismo, “os estudos sobre a construção de suas identidades devem levar em consideração a história anterior à chegada dos europeus e colocar toda a diversidade que compõe os povos originários em evidência, seja das Américas ou da África” (Sergipe, 2022, p. 237).

Para além de todas as colonialidades apresentadas até aqui, também temos a colonialidade cosmogônica ou da mãe natureza, a qual, segundo Walsh (2009a), é uma dimensão ainda pouco considerada em comparação com as outras colonialidades. Como é possível perceber nas palavras da autora:

há também uma dimensão a mais da colonialidade pouco considerada em comparação com as outras três. É a colonialidade cosmogônica ou da mãe-natureza, que tem a ver com a força vital-mágico-espiritual da existência das comunidades afrodescendentes e indígenas, cada uma com suas particularidades históricas (Walsh, 2009a, p. 3, tradução minha)⁴⁰

Esse conceito refere-se à colonização das cosmovisões, da espiritualidade e da relação com a natureza dos afrodescendentes e indígenas, manifestando-se no domínio da natureza e destruição de formas ancestrais de existência (Walsh, 2009a) partindo de interesses econômicos de grupos específicos com objetivos meramente materiais.

Ao longo do tópico foi possível perceber o diálogo interligado e simultâneo das colonialidades, estando intimamente conectadas com a subalternização dos povos colonizados, sendo importante destacar, como já percebemos ao longo do texto, a dominância de aspectos raciais em todas elas. Nesse sentido, o giro decolonial propõe “a abertura e a liberdade de pensamento e formas de vida-outros (economias-outros, teorias políticas-outros); a limpeza da colonialidade do ser e do saber; o desprendimento da retórica da modernidade e

⁴⁰ Texto original: también hay una dimensión más de la colonialidad poca considerada en su relación con las otras tres. Es la colonialidad cosmogónica o de la madre naturaleza, la que tiene que ver con la fuerza vital-mágico-espiritual de la existencia de las comunidades afrodescendientes e indígenas, cada una con sus particularidades históricas (Walsh, 2009a, p. 3).

do seu imaginário imperial articulado na retórica da democracia” (Mignolo, 2007a, p. 29-30)⁴¹, representando uma movimentação para epistemologias, ontologias e vozes outras.

Tratando-se de um processo que busca transcender historicamente a colonialidade a partir da construção de formas de vidas outras (Matos, 2020a), percebo trocas simultâneas e complementares da perspectiva decolonial com as vozes do Sul (Moita Lopes, 2006, Silva Júnior; Matos, 2019, Matos; Silva Júnior, 2024), visto que a decolonialidade busca resgatar e valorizar vozes marginalizadas, mostrando que os conhecimentos de quem historicamente foi posto à margem, são igualmente válidos. Referente às vozes do Sul, segundo Silva Júnior e Matos (2019, p. 104):

Quem primeiro fez uso do termo “sulear” e o cunhou, foi o físico brasileiro Marcio D’Olne Campos (1991) em contraposição ao caráter ideológico do vocábulo “nortear” e às representações advindas da relação imposta, injustamente, entre Norte-Sul, colocando o sul em uma posição inferior e/ou de desvantagem. Ao questionar essa relação, a proposta SULEar ultrapassa aspectos espaciais e problematiza o lugar do Sul em todas as esferas da sociedade.

O Sul defendido na colocação dos autores não se trata necessariamente de um Sul localizado geograficamente, mas sim, um Sul epistêmico que corresponde às realidades e aos sujeitos socialmente marginalizados (Silva Júnior; Matos, 2019), redirecionando os modos de entender, produzir e agir partindo das suas próprias epistemes. Nessa ação de “uma frente de ação investigativa “desde y hacia” nosso lugar, numa virada epistemológica para o Sul” (Kleiman, 2013, p. 53), Kleiman dialoga com o que o linguista aplicado Moita Lopes (2006) afirmou acerca da construção de novos saberes a partir da periferia epistêmica, ou seja, sobre a necessidade da construção de pesquisas e conhecimentos que apenas não contemplem, mas também que partam das vozes do Sul. Visibilizando “novos saberes num processo de transformação do global pelo local” (Kleiman, 2013, p. 53).

Assim como Veronelli (2015, p. 37) afirma que o giro decolonial não significa a negação das contribuições da “modernidade”, mas sim uma opção para perspectivas epistêmicas e experiência de vidas outras, Kleiman (2013, p. 50) frisa que mudar a direção do centro para as periferias é uma proposta de olhar para o Sul, não significa necessariamente inventar novas metodologias e teorias, mas sim a contemplação de epistemologias outras que se desvinculam de programas hegemônicos criados pela modernidade. Kleiman (2013, p. 40) defende a necessidade de “trazer outras vozes latino-americanas, a fim de ‘sulear’ (orientar

⁴¹ Texto original: la apertura y la libertad del pensamiento y de formas de vida-otras (economías-otras, teorías políticas-otras); la limpieza de la colonialidad del ser y del saber; el desprendimiento de la retórica de la modernidad y de su imaginario imperial articulado en la retórica de la democracia. (Mignolo, 2007a, p 29-30)

para o sul) o debate e questionar a hegemonia ocidental do Norte, ainda imperante na definição dos nossos problemas de pesquisa”.

A falta de (re)conhecimento dos povos e conhecimento do Sul epistêmico, sustentado pelo padrão mundial de poder na materialização das colonialidades nos dias atuais, projetam resquícios coloniais no não reconhecimento da diversidade de perspectivas. Entendo a decolonialidade e suleamento como perspectivas interligadas que resistem às estruturas de poder geradas no colonialismo histórico, seguindo uma movimentação de deslocamento do eixo epistêmico do Norte global para o Sul global - como já salientei neste trabalho, o Sul global não é entendido somente como uma localização geográfica, mas como um lugar epistêmico de produção de conhecimento historicamente silenciado.

O suleamento propõe valorizar os saberes produzidos nas margens do sistema-mundo moderno-colonial reconhecendo sua potência transformadora, diversa e plural, com os saberes sobre e a partir da voz dos indígenas, afrodescendentes, quilombolas, “da mulher, do negro, do homossexual, do pobre e de tantos outros periféricos que compõem o Sul” (Alexandre, 2022, p. 395). Vozes dissidentes de diferentes corpos (Matos; Silva Júnior, 2024) e territórios. Ao sulearmos nossas perspectivas e práticas, reconfiguramos as bases do conhecimento na abertura de espaço para diálogos interculturais e horizontais, rejeitando a centralidade do pensamento hegemônico.

2.3 Vozes que (não) ecoam: epistemologias feministas e a desconstrução dos silenciamentos

As opressões e desigualdades produzidas na colonização e mantidas de forma potente pelas colonialidades, desenvolveram papéis e lugares de ocupação de acordo com o gênero, privilegiando determinados grupos para favorecer o padrão de poder eurocêntrico, capitalista e patriarcal. Nesse contexto, no decorrer do tempo as mulheres foram sendo instruídas para contribuir com sua própria opressão por meio de discursos naturalizados e estereotipados que as limitavam a uma identidade fixa, autorizando quem podia falar (Ribeiro, 2017). Esse posicionamento de um não lugar e de uma não função, representou, em todo seu contexto, “uma história de vozes torturadas, línguas rompidas, idiomas impostos, discurso impedidos e dos muitos lugares que não podíamos entrar, tampouco permanecer para falar com nossas vozes” (Kilomba, 2019, p.27).

A construção da identidade feminina foi moldada sob uma condição de inferioridade e dependência, sempre ocupando um lugar subalternizado e de desprestígio. Apesar desse lugar

de desprestígio ser experienciado por todas as mulheres, a subalternização é vivenciada de forma distinta por cada mulher, tendo em vista que fatores como a sexualidade, gênero, raça, classe, religião, etc, se conectam simultaneamente e influenciam diretamente nas opressões. Nessa mesma concepção, para Santos e Silva (2018) os corpos das mulheres foram oprimidos de formas diferentes. Assim, é possível compreender que existe uma diferença de sujeição dos corpos das mulheres negras, indígenas, brancas, mestiças, etc. No que se refere às mulheres brancas, a sua opressão é experienciada pela questão de gênero, diferentemente das mulheres negras, indígenas, mestiças, na qual as opressões recaem sobre seus corpos de forma interseccionada em decorrência de questões de gênero, classe, raça, território, entre tantas outras categorias que atuam de forma conjunta. Dessa maneira, na visão de Santos e Silva (2018, p. 127),

o patriarcado não se manifesta de maneira linear sobre as mulheres, reconfigurando-se nas relações de poder entrelaçadas por questões de origem, já mencionadas. Por isso o patriarcado é multifacetado tanto na sua origem (entroncamento) como na sua manifestação na sociedade.

Entendendo as formas plurais e interseccionada de opressões que as mulheres vivem, e partindo de algumas concepções limitadas de “mulher” que somente reconhece algumas existências em meio a tantas multiplicidades e subjetividades, uma série de críticas ao feminismo hegemônico vem sendo problematizada por diferentes vertentes feministas no que se refere “a universalização do conceito mulher e seu viés racista, classista e heterocêntrico” (Curiel, 2020, p. 130). O feminismo ocidental passou a ser denunciado por seu branqueamento, universalismo, anglo-eurocentrismo, etnocentrismo e pelo menosprezo de questões coloniais e raciais que atravessam etnias, nacionalidades e geografias (Ballestrin, 2017, p. 1040). Sendo um feminismo ocidental, o qual o estadunidense faz parte, “Passou, também, a ser retratado como um feminismo do Norte e de Primeiro Mundo, muito pouco sensível às questões das mulheres não ocidentais, do Sul e do Terceiro Mundo.” (Ballestrin, 2017, p.1040).

Diante disso, interpretar sobre as lutas e desafios das mulheres da América Latina é iniciar compreendendo suas existências a partir de diversas categorias de opressões. Começando por toda opressão no contexto da colonização, da ideia de raça, e questões de gênero, se intensificando em outros aspectos nas demais colonialidades. Diante do que já foi exposto, fica escancarado que pensar no feminismo no contexto da América Latina é distinto de pensar no feminismo hegemônico. O feminismo hegemônico, massivamente correlacionado ao feminismo branco, liberal e europeu, ou norte-americano, tem sua base em outras realidades que nem sempre se aplicam - podendo até invisibilizar - as vivências das

mulheres latino-americanas. Isso ocorre porque envolve reconhecer realidades históricas, sociais, econômicas e culturais nitidamente distintas.

Na América Latina, o feminismo precisa considerar as marcas profundas do colonialismo, visto que se tratou de uma colonização que ultrapassou os limites territoriais na invasão dos corpos e mentes dos colonizados, impactando as mulheres de forma profunda, especialmente as mulheres indígenas, negras e periféricas. Essas mulheres enfrentaram, e enfrentam, múltiplas formas de opressões de forma interseccionada. Algo que o feminismo hegemônico talvez não contemple, ou não contemple plenamente. De acordo com Gargallo (2014)

Pensar as mulheres é fazê-lo desde corpos que foram submetidos a repetidas tentativas de definição, sujeição e controle para serem expulsos da racionalidade e convertidos em máquina para a reprodução. É pensar desde o lugar que são os corpos, desde o território corpo. (Gargallo, 2014, p. 48, tradução minha)⁴²

Dessa forma, para a autora, pensar desde o território corpo de uma mulher indígena - assim como tantas outras multiplicidades de mulheres - significa pensar em um corpo duplamente feminizado: tanto pela condição de possuir genitais femininos quanto pela marcação étnico-racial (Gargallo, 2014, p. 48). Diante dessa colocação e das expostas anteriormente, entendo que não existe apenas uma experiência de ser mulher.

Entendendo o feminismo decolonial e suas contribuições como, antes de tudo e sobretudo, uma aposta epistêmica para avançar em uma perspectiva contra-hegemônica, atenta ao eurocentrismo, ao racismo e a colonialidade, Espinosa Miñoso (2014, p. 7, tradução minha)⁴³, teórica feminista, antirracista, decolonial, ressalta que, para ela, o feminismo decolonial “se trata de um movimento em pleno crescimento e maturação” apontando uma revisão da postura e proposta política e teórica nas bases que fundamentaram o feminismo - levando em consideração seu vies ocidental, branco e burguês. De forma geral, o feminismo é um movimento político e teórico que luta pela igualdade de direitos entre homens e mulheres buscando combater as desigualdades de gênero e o patriarcado. De maneira inicial e histórica, esse movimento ganhou espaço na Europa e nos Estados Unidos fundamentando suas bases, majoritariamente, a partir de experiências de mulheres brancas do Norte global, o que abriu caminhos para a construção de uma única visão de experiências femininas.

Como uma proposta outra para novas formas de teorizar, o feminismo decolonial surge como uma crítica a essa perspectiva evidenciando que as opressões vividas pelas

⁴² Texto original: Pensar las mujeres es hacerlo desde cuerpos que han sido sometidos a repetidos intentos de definición, sujeción y control para ser expulsados de la racionalidad y convertidos en máquina para la reproducción. Es pensar desde el lugar que son los cuerpos, desde el territorio cuerpo. (Gargallo, 2014, p.48).

⁴³ Texto original: Se trata de un movimiento en pleno crecimiento y maduración (Espinosa, 2014, p. 7).

mulheres não podem ser reduzidas apenas pelo gênero, tendo em vista que elas são atravessadas, e fortemente influenciada, por questões de raça, classe social, sexualidade, território, etc. Destacando as diversas violências, explorações e subordinação das mulheres negras, indígenas, latino-americanas, etc, o feminismo decolonial defende a desconstrução universalista de ser mulher propondo a valorização das lutas e vozes das mulheres do Sul global e suas respectivas realidades, diversidades e existências.

O que se nomeou e teorizou como “feminismo decolonial”, conceito proposto por Lugones (2008), tem duas fontes importantes (Curiel, 2019, p. 37).

Há, de um lado, as críticas feministas feitas pelo feminismo negro, pelas mulheres de cor, as chicanas, pelas mulheres populares, pela autonomia feminista latino-americana, pelas feministas indígenas, pelo feminismo materialista francês e pelo feminismo hegemônico em sua universalização do conceito de mulher e, com isso, seu viés racista, classista e heterocêntrica (ESPINOSA, 2013); e, por outro lado, as propostas do que é chamado de Teoria Decolonial ou o projeto decolonial, desenvolvido por diferentes pensadores latino-americanxs e caribenhxs.

Como já apresentei, de acordo com Ballestrin (2013), “giro decolonial” é um termo caracterizado originalmente por Nelson Maldonado-Torres em 2005, que significa um movimento de resistência teórico e prático, político e epistemológico, contra a lógica da modernidade/colonialidade. Dessa forma, a perspectiva decolonial apresenta uma ruptura em relação às hierarquias que foram produzidas desde o período colonial. Matos (2020a, p. 96) a entende como “um processo que busca transcender historicamente a colonialidade através da construção de outras formas de poder, saber e ser, criando novas epistemologias e ontologias”. Destaco que, quando a autora se refere à “construção de outras formas” não significa apagar e desconsiderar tudo que já foi construído até aqui, ou simplesmente inverter os papéis, mas de se contrapor às diversas formas de opressões encravadas no sistema (Matos, 2020) abrindo espaço para outras formas de conhecimentos que existem e são igualmente importantes.

Segundo Ballestrin (2017, p. 1040), “a proposta de um feminismo decolonial, apesar de envolver certa descolonização do feminismo, não pode ser considerada seu sinônimo”. Para a pesquisadora, existe uma preocupação em marcar sua distinção dos feminismos outros por parte das autoras que se interessam e colaboram teoricamente para essa perspectiva. Assim, essa diferenciação se apresenta por meio da filiação teórica, influência e geografia. No que se refere à semelhança “de certas estratégias discursivas, retóricas e teóricas decoloniais, o feminismo decolonial faz questão de colocar as Américas e a América Latina, em particular, como mapa de sua referência” (Ballestrin, 2017, p. 1040). Ainda na visão da autora, o feminismo decolonial pode ser compreendido como uma intervenção teórica acerca

da ideia de gênero e sexo, no que diz respeito à estrutura de Quijano, sustentando-se de forma empírica nos diversos feminismos americanos, tais como: “latino, negro, chicano, “de cor”, indígena e comunitário” (Ballestrin, 2017, p. 1045).

À vista disso, percebo que a conceituação de “mulher” está associada a um conjunto de características limitantes criadas por meio de práticas desiguais atinentes aos homens, e até mesmo as próprias mulheres, características que se materializam na manutenção da opressão de gênero na produção de conhecimentos.

A ideia de uma relação estreita entre as ciências e o gênero implica que a evolução do conhecimento científico foi moldada pela existência de uma dicotomia fundamental entre o masculino e o feminino na sociedade, e pelo fato de que, durante a maior parte da História, a pesquisa científica foi empreendida por e para indivíduos do sexo masculino. As pesquisas nesse campo assumem que as definições vigentes de neutralidade, objetividade, racionalidade e universalidade da ciência, na verdade frequentemente incorporam a visão de mundo das pessoas que criaram essa ciência: homens– os machos– ocidentais, membros das classes dominantes. (Lowy, 2009, p. 40).

Para Silva (2005, p. 93-94), a ciência reflete uma perspectiva eminentemente masculina. Neste sentido, a perspectiva feminista atua como uma verdadeira reviravolta epistemológica.

Dependendo de onde estou socialmente situado, conheço certas coisas e não outras. Não se trata simplesmente de uma questão de acesso, mas de perspectiva. De acordo com certas análises, as formas de conhecimento das pessoas em situação de desvantagem social seriam, inclusive, epistemologicamente melhores. Da perspectiva feminista que aqui nos interessa, é suficiente, entretanto, reter o fato de que a epistemologia não é nunca neutra, mas reflete sempre a experiência de quem conhece (Silva, 2005, p. 94).

Essa colocação não nega a validade da ciência, mas problematiza sobre quem tem voz na produção de conhecimento e quais pressupostos e posicionamentos estão embutidos nas práticas científicas. Ao longo da história, a produção científica foi dominada por homens, principalmente ocidentais e das classes dominantes, o que influenciou de forma direta como o modo de conhecimento foi construído. Assim, valores como objetividade e racionalidade - normalmente vistos como neutros - refletem uma perspectiva masculina e excludente. Partindo desse ponto, “na medida em que reflete a epistemologia dominante, o currículo é também claramente masculino. Ele é a expressão da cosmovisão masculina” (Silva, 2005, p. 94).

Ainda nesse contexto, no que se refere à mulher e sobre o discurso autorizado de quem pode falar, Djamila Ribeiro (2017) sinaliza a neutralidade/ naturalidade como instrumento de dominação patriarcal da sociedade/ ciência/ discurso. Tendo isso como verdade, depreendo que o currículo escolar sofre influência pelas heranças coloniais e suas

relações de poder. E assim como Ballestrin (2017, p. 1045) destaca, também concordo que “Para entender a colonialidade, a construção da noção de raça e as formações eurocêntricas-patriarcais são importantes”. Assim, raça e gênero não significam apenas categorias identitárias, mas ferramentas de controle social e epistemológico dentro de um sistema que privilegia o europeu, masculino e dominante. De acordo com Silva (2005), o feminismo mostrou que as linhas de poder da sociedade estão estruturadas de forma interseccionada, não partindo apenas do capitalismo mas também do patriarcado. Dessa maneira, os homens se apoderaram de uma parte desproporcional dos recursos simbólicos e materiais da sociedade, estendendo-se, assim como Silva (2005) pontua, à educação e ao currículo.

A educação, como uma das responsáveis pelo desenvolvimento de conhecimentos e sendo contribuidora da construção da cidadania, pode ser palco para a desconstrução ou perpetuação das colonialidades. Partindo desse ponto, percebo que o ensino deve ser construído por meio de uma visão crítica da realidade social que questione as narrativas eurocêntricas que sustentam relações de poder. Silva (2005, p. 93) afirma que não se trata mais apenas de ganhar “acesso às instituições e formas de conhecimento do patriarcado, mas de transformá-las radicalmente para refletir os interesses e as experiências das mulheres”. Para ele, “o simples acesso pode tornar as mulheres iguais aos homens - mas num mundo ainda definido pelos homens”. (Silva, 2005, p. 93)

É nesse horizonte de problematizações, visibilizações e diálogos que se insere a Linguística Aplicada, área na qual este trabalho se fundamenta. A Linguística Aplicada contemporânea, a partir da perspectiva suleada, contempla a heterogeneidade e coloca “em pauta trabalhos sobre as vozes subalternizadas e invisibilizadas do Sul, problematizando as desigualdades sociais e incluindo questões sociais, étnico-raciais, de sexo e de gênero”(Silva Júnior, 2022, p. 247). A investigação no campo da LA, a partir de uma perspectiva decolonial, pode contribuir com os estudos da linguagem ao promover rupturas epistemológicas coloniais dialogando com as necessidades dos atores comprometidos. Ao defender uma educação linguística⁴⁴ a partir de práticas pedagógicas que apresentam a língua

⁴⁴ De acordo com Bagno e Rangel (2005), a Educação Linguística é [...] o conjunto de fatores socioculturais que, durante toda a existência de um indivíduo, lhe possibilitam adquirir, desenvolver e ampliar o conhecimento de/sobre sua língua materna, de/sobre outras línguas, sobre a linguagem de um modo mais geral e sobre todos os demais sistemas semióticos. Desses saberes, evidentemente, também fazem parte as crenças, superstições, representações, mitos e preconceitos que circulam na sociedade em torno da língua/linguagem e que compõem o que se poderia chamar de imaginário linguístico ou, sob outra ótica, de ideologia linguística. Inclui-se também na educação linguística o aprendizado das normas de comportamento linguístico que regem a vida dos diversos grupos sociais, cada vez mais amplos e variados, em que o indivíduo vai ser chamado a se inserir (Bagno e Rangel, 2005, p. 63).

como prática social, situo minha pesquisa, em uma LA que se refere às vozes do Sul, ou seja, aos grupos marginalizados e problemáticas historicamente colocadas à margem. Essa área de estudo desempenha um lugar importante para a construção de narrativa pelo ponto de vista dos grupos subalternizados, do “Outro” do projeto hegemônico.

Como grupo, as mulheres, principalmente as mulheres subalternizadas (negras, trans, indígenas, periféricas, com deficiência, etc), fazem parte desse “Outro”. O Outro que é submisso, silenciado e limitado em uma visão totalmente centrada no masculino que nega e invisibiliza a existência feminina. Partindo do ponto de que apesar da dor ser semelhante os sofrimentos das mulheres são distintos e não ocorrem pelo mesmo motivo, Cumes (2014) expõem as disparidades na forma de ser mulher e aponta a problemática de ocultar essas assimetrias por meio de um discurso de universalidade. Nesse cenário, a interseccionalidade (Akotirene, 2019) nos possibilita enxergar as distintas formas de opressões presentes na sociedade e compreender os diferentes impactos em diferentes pessoas, evidenciando que fatores como raça, classe, preferência sexual, religião etc, têm influência na forma opressiva de cada mulher. Segundo Akotirene,

A interseccionalidade nos mostra mulheres negras posicionadas em avenidas longe da cisgeneridade branca heteropatriarcal. São mulheres de cor, lésbicas, terceiomundistas, interceptadas pelos trânsitos das diferenciações, sempre dispostos a excluir identidades e subjetividades complexificadas, desde a colonização até a colonialidade (Akotirene, 2019, p.20).

A interseccionalidade é muito mais do que um conceito acadêmico-político que estuda como as opressões agem simultaneamente. Ao agir em prol daqueles que historicamente foram colocados à margem, ela também desempenha um papel de ferramenta de intervenção política (Santos, 2024, p. 119). Kilomba (2019) expõe que existe um medo de quem colonizou/coloniza de se colocar na posição de escuta para escutar os silêncios, ou silenciamentos, daqueles que foram colocados à margem, visto que seria “forçada/o a entrar em uma confrontação desconfortável com as verdades da/o ‘Outra/o’”. Verdades que têm sido negadas, reprimidas, mantidas e guardadas como segredos [...] Segredos como a escravidão. Segredos como o colonialismo. Segredos como o racismo”. Segredos como o sexismo. Segredos que, de modo geral, ocultam perspectivas outras daquilo, ou daqueles que denominaram como o Outro.

É nesse giro decolonial e na “abertura e a liberdade do pensamento e de formas de vida-outras (economias-outras, teorias políticas-outras) (Mignolo, 2007a, p. 29-30, tradução

minha⁴⁵) que visualizo a prática docente na problematização e busca por pedagogias e espaços outros. Espaços esses que possibilitem que tantas vozes marginalizadas, nesse caso as vozes das mulheres, sejam construídas a partir das suas perspectivas, não apenas sobre elas, mas a partir delas. Discursos que são potentes e construídos por meio de outros referenciais e geografias e que visam pensar outras possibilidades de existências para além das impostas pelo regime discursivo dominante (Ribeiro, 2017, p. 50)

No que se refere ao currículo, Silva (2005, p. 97), ressalta que nenhuma perspectiva que se reconheça como crítica - ou pós-crítica - desconsidera a estreita relação entre conhecimento, identidade de gênero e poder nas suas teorizações e análises. Para o investigador “o currículo é, entre tantas outras coisas, um artefato de gênero; um artefato que, ao mesmo tempo, corporifica e produz relações de gênero”. Isso significa que os conteúdos escolares não são neutros, eles reforçam normas e sustentam hierarquias que beneficiam determinados grupos. Levando em consideração que o sistema educacional foi historicamente estruturado a partir de uma lógica patriarcal e eurocêntrica, que excluiu sistematicamente as contribuições de mulheres e tantos outros grupos marginalizados, entendo que as mulheres são invisibilizadas na construção teórica do conhecimento nos currículos escolares. Assim, repensar e reavaliar o currículo é um passo essencial para promover uma educação mais justa, inclusiva e representativa da diversidade de sujeitos e saberes.

3 . CONSTRUÇÕES CURRICULARES E O ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA

As discussões sobre o ensino de línguas estrangeiras no contexto educacional brasileiro exigem uma compreensão de currículo para além da sua concepção conteudista, reconhecendo-o como espaço atravessado por disputas epistemológicas, políticas e simbólicas. Nesta seção, exponho o quanto as escolhas curriculares não são neutras. Elas legitimam saberes, produzem sentidos, constituem identidades e traçam quais culturas, línguas e sujeitos são valorizados no espaço escolar.

No caso específico da língua espanhola, sua trajetória nos documentos da educação brasileira é marcada por um cenário de avanços e retrocessos, evidenciando jogos de interesses e relações de poder que ultrapassam as políticas educacionais. Neste sentido, apresento alguns marcos históricos que representam momentos de institucionalização, expansão e exclusão do espanhol no currículo escolar, problematizando sua ausência na Base

⁴⁵ Texto original: apertura y la libertad del pensamiento y de formas de vida-otras (economías-otras, teorías políticas-otras) (Mignolo, 2007a, p. 29-30).

Nacional Comum Curricular e ressaltando sua presença no Referencial Curricular de Sergipe como uma forma de resistência frente aos diferentes silenciamentos.

3.1 O currículo como documento de identidade

Etimologicamente, o termo “currículo” deriva do latim *curriculum*, que significa “pista de corrida”. Esse entendimento nos instiga a pensar no currículo como um caminho percorrido pelo indivíduo na construção de sentidos e saberes para a compreensão do mundo e produção de conhecimentos. Segundo Silva (2005), antes do surgimento e significação do termo “currículo” os educadores de todos lugares e épocas sempre estiveram envolvidos, de uma maneira ou de outra, com o currículo, o autor destaca que

De certa forma, todas as teorias pedagógicas e educacionais são também teorias sobre o currículo. As diferentes filosofias educacionais e as diferentes pedagogias, em diferentes épocas, bem antes da institucionalização do estudo do currículo como campo especializado, não deixaram de fazer especulações sobre o currículo, mesmo que não utilizassem o termo (Silva, 2005, p. 21)

Com a palavra que designava “parte de suas atividades que hoje conhecemos como currículo” (Silva, 2005, p. 21), para além de uma enumeração de conteúdos, é compreendida como uma ferramenta cultural que reflete poder, seleções, exclusões e disputas simbólicas direcionada às dimensões políticas, culturais, identitárias e epistemológicas nas quais determinados discursos são legitimados e outros, e suas respectivas vozes, são silenciados (Gomes, 2018).

Conforme enfatiza Silva (2005), o currículo é uma construção social que envolve escolhas definindo quais saberes são considerados importantes para a formação do sujeito. Assim, a teoria curricular crítica e pós-crítica promove uma ruptura na visão tecnicista de currículo, na qual há um entendimento reduzido de currículo como uma simples organização de conteúdos, construindo a concepção de artefato atravessado por múltiplas relações de poder, sendo, como Silva (2005,p. 15-16) elucida, um documento de identidade.

No fundo das teorias do currículo está, pois, uma questão de “identidade” ou de “subjetividade”. Se quisermos recorrer à etimologia da palavra “currículo”, que vem do latim *curriculum*, “pista de corrida”, podemos dizer que no curso dessa “corrida” que é o currículo acabamos por nos tornar o que somos. Nas discussões cotidianas, quando pensamos em currículo pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade. Talvez possamos dizer que, além de uma questão de conhecimento, o currículo é também uma questão de identidade.

Como Silva afirma, o currículo constitui um verdadeiro “documento de identidade”, visto que o conhecimento selecionado para a sua composição está diretamente implicado nas formas de subjetividades e identidades que são constituídas no contexto escolar - e que se estende muito além dele. Dessa forma, ao afirmar que o currículo está vitalmente envolvido naquilo que somos (Silva, 2005), há um convite instigante para o reconhecimento de que toda seleção curricular é, concomitantemente, uma maneira de seleção identitária, tendo em vista que ao realizar escolhas de determinados grupos, saberes, valores, práticas culturais e linguísticas, o currículo delinea quais identidades serão consideradas legítimas e quais aspectos serão valorizados ou invisibilizados no processo formativo dos estudantes. Assim, “selecionar é uma operação de poder. Privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder. Destacar, entre as múltiplas possibilidades, uma identidade ou subalternidade como sendo a ideal é uma operação de poder” (Silva, 2005, p. 16).

Sendo a ideia de raça a base da estrutura e a principal categoria do novo padrão de poder, Oliveira e Sabino (2020, p. 79) expõem que

O poder, por meio das redes, cria nos currículos que são compartilhados verticalmente nas escolas, a pretensa intenção de unificar saberes, e se preocupa, obviamente, em manter as rígidas estruturas sociais. A branquitude, como metodologia de operação do poder cisheteropatriarcal branco, impede as pessoas de reconhecerem seus privilégios, estabelecendo uma espécie de pacto, como menciona Maria Aparecida Silva Bento (2002), que tem por linha mestra o cuidado em preservar, isentar e proteger os interesses do grupo branco (e estendemos para o cisgênero e o heterossexual).

Para Silva (2005), é necessariamente a questão do poder que perpassa e separa as teorias tradicionais, críticas e pós-críticas do currículo. Do ponto de vista do investigador, as teorias tradicionais pretendem ser apenas isso: teorias neutras, científicas, desinteressadas. Em contraste, as teorias críticas e pós-críticas

argumentam que nenhuma teoria é neutra, científica ou desinteressada, mas que está, inevitavelmente, implicada em relações de poder. As teorias tradicionais, ao aceitarem mais facilmente o *status quo*, os conhecimentos e os saberes dominantes, acabam por se concentrar em questões técnicas. Em geral, elas tomam a resposta à questão “o quê?” como dada, como óbvia e por isso buscam responder a uma outra questão: “como?” [...] As teorias críticas e pós-críticas, por sua vez, não se limitam a perguntar “o quê?” mas submetem este “quê” a um constante questionamento. Sua questão central seria, pois, não tanto o “o quê?”, mas “por quê?”. Por que esse conhecimento e não outro? Quais interesses fazem com que esse conhecimento e não outro esteja no currículo? Por que privilegiar um determinado tipo de identidade ou subjetividade e não outro? (Silva, 2005, p. 16)

Dessa forma, ao redirecionar o olhar para outras questões, as teorias críticas e pós-críticas do currículo quebram os paradigmas simplesmente tecnicista e conteudista dos conceitos pedagógicos de ensino e aprendizagem, abrindo espaço para a compreensão dos conceitos de ideologia e poder.

Considerando a diversidade de concepções que envolvem o currículo, explico um pouco mais sobre as principais teorias do currículo, já citadas anteriormente, que, normalmente, são agrupadas em três categorias, sendo elas: teorias tradicionais, teorias críticas e teorias pós-críticas.

Fundamentadas em modelos tradicionais, as teorias tradicionais do currículo são caracterizadas pelos destaques dados aos seguintes elementos curriculares: ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência e objetivos. Trazendo a concepção e noção de técnica, de acordo com Silva (2005), as teorias tradicionais não criticam o que deve ser ensinado, uma vez que é tida como técnica, neutra e científica. Dessa forma, os saberes dominantes, legitimados pela ciência e cultura dominante, definem o que deve ser ensinado, e as técnicas já estabelecidas determinam como o ensino deve ocorrer. Assim, as teorias tradicionais

ignoram o caráter político das práticas curriculares, deixando, então de levar em conta o quanto tais práticas contribuem para preservar os privilégios dos estudantes dos grupos socialmente favorecidos, com a consequente manutenção das desigualdades marcantes em nossas sociedades (Moreira, Silva, 2013, p. 8).

Sem nenhuma preocupação com qualquer tipo de questionamento que saia da linha traçada - tais como as formas dominantes sociais ou de conhecimento - as teorias tradicionais caracterizam-se por uma postura acrítica diante da realidade social, centrando-se no *status quo* como referência e nas formas de elaboração e organização dos currículos. Diferentemente das teorias tradicionais do currículo, as teorias críticas enfatizam os conceitos de: ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto e resistência.

Desenvolvidas a partir da década de 1970, segundo Moreira e Silva (2013.p 7), as teorias críticas constituem uma reação às teorias tradicionais, ressaltando que toda teoria está inevitavelmente implicada em relações de poder. De acordo com Silva (2005, p. 30), elas

começam por colocar em questão precisamente os pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais. As teorias críticas desconfiam do *status quo*, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais. As teorias tradicionais eram teorias de aceitação, ajuste e adaptação. As teorias críticas são teorias da desconfiança, questionamentos e transformação radical. Para as teorias críticas o importante não é desenvolver técnicas de como fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz.

Ao evidenciar o contraste entre essas teorias, o autor destaca uma mudança significativa de perspectiva. Dessa forma, percebemos que enquanto as teorias tradicionais percorriam um caminho de compreensão de currículo como instrumento neutro, direcionado somente para organização eficiente do ensino, as teorias críticas problematizam essa suposta

neutralidade. Ao questionar o *status quo*, as teorias críticas colocam o currículo como um meio para manutenção ou desconstrução de desigualdades sociais tendo em vista que “a escola constitui-se num aparelho ideológico central” (Silva, 2005, p. 31).

De acordo com Moreira e Silva (2013), da segunda metade da década de 1990, as teorias pós-críticas começaram a desafiar a hegemonia das teorias críticas, tanto introduzindo outros referenciais e influências quanto trazendo novas questões e temáticas para as discussões sobre currículo. Dessa forma, as teorias pós-críticas do currículo enfatizam os conceitos de: identidade, alteridade e diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia e sexualidade e multiculturalismo. Nesse espaço, a ênfase no conhecimento escolar ganha um novo direcionamento para a cultura e, como consequência disso, “o objetivo central nas discussões passa a ser a compreensão das relações entre currículo, cultura e poder” (Moreira; Silva, 2013, p. 8-9).

Assim, as teorias críticas e pós-críticas do currículo deslocam o foco somente no conteúdo e métodos para a problematização de como o currículo produz sujeitos, relações de poder e identidades. Silva (2005, p. 150) destaca que

Depois das teorias crítica e pós-críticas, não podemos mais olhar para o currículo com a mesma inocência de antes. O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confirmam. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade

Essa concepção de currículo como artefato político-cultural, atravessado por disputas simbólicas e relações de poder, permite estabelecer um diálogo direto com o conceito de colonialidade, compreendido como um processo histórico de imposição de poder que consegue atingir de maneira profunda as dimensões simbólicas, epistemológicas e subjetivas dos povos, ultrapassando o campo político e econômico. Nessa visão, Nilma Lino Gomes (2018, p. 251) aponta a existência de alguns espaços que a colonialidade opera com maior intensidade, “as escolas da educação básica e o campo da produção científica são alguns deles. Nestes, a colonialidade opera, entre outros mecanismos, por meio dos currículos”. Para a investigadora, a colonialidade se enraíza nos currículos e nas práticas docentes quando disponibilizamos aos discentes leituras coloniais do mundo,

autores que, na sua época, defendiam pensamentos autoritários, racistas, xenófobos e que produziram teorias sem fazer a devida contextualização e a crítica sobre quem foram, pelo que lutaram, suas contradições, suas contribuições e seus limites. E sem mostrar o quanto a sociedade, a cultura, a política e a educação repensaram e questionaram várias “verdades” aprendidas há tempos atrás e como isso possibilitou e tem possibilitado a garantia de direitos antes negados (Gomes, 2018, p. 257)

Nesse caso, a autora evidencia a necessidade de problematizações, cabendo, por exemplo, as seguintes perguntas:

teremos sempre que nos reportar aos mesmos autores e aos mesmos clássicos para interpretar e compreender a nossa realidade? Será que, paralelamente ao que costumamos chamar de “clássicos” e que compõem o cânone acadêmico, não tivemos outras produções de caráter mais crítico e analítico que, por diversos motivos e até pela luta por hegemonia no campo do conhecimento, foram esquecidos, invisibilizados e relegados ao ostracismo? Como seria a nossa interpretação do mundo atual e dos fatos já acontecidos se retomássemos essas obras, hoje, numa postura decolonial? (Gomes, 2018, p.257-258)

De acordo com Gomes, essa extensão do colonialismo nos dias atuais se materializa no pensamento e na postura arrogante e conservadora “diante das diversidades étnica, racial, sexual e política existentes na escola e na sociedade” (Gomes, 2018, p. 257), priorizando uma abordagem frente a múltiplas questões políticas, identitárias, sociais e culturais do Brasil, da América Latina e do mundo.

Para a pesquisadora, são as identidades sociais que cada pessoa carrega que, ao adentrarem nas instituições escolares levam consigo “sua história, sua cultura, seus saberes, sua visão de mundo em relação à corporeidade, à sexualidade, ao pertencimento racial, às posturas políticas, ideológicas e religiosas diante da humanidade” (Gomes, 2018, p. 259). O espaço e o trabalho crítico dessas identidades impulsionam as instituições, e a sociedade de modo geral, a repensarem suas práticas, estruturas e sistemas, como é bem ressaltado por Gomes (2018, p. 259).

Esses sujeitos também forçam a instituição escolar a se repensar por dentro. Demandam outros currículos, outras pedagogias. Indagam teorias consideradas como verdades únicas, levam para as escolas outras abordagens de mundo; outros autores que não estão no cânone se interessam por outro tipo de literatura e dialogam com vários lugares e sujeitos por meio das redes sociais [...]

[...] Em vez de entender o desafio e a riqueza desse momento histórico e da presença desses sujeitos e seus conhecimentos nas educações básica e superior, muitos educadores, teóricos e gestores da educação se fecham numa arrogância pedagógica e adultocêntrica e instituem sanções, discriminam, expulsam, humilham, catequizam os sujeitos da educação via imposição de um currículo colonial [...]

Um currículo que não indaga não dá espaço para o diverso, para experiências pedagógicas conjuntas, para o lugar de fala dos estudantes, para a discussão sobre a importância de se conhecer o que foi produzido pela ciência moderna, entendendo-a como uma das, e não como a única e verdadeira forma de conhecer. (Gomes, 2018, p. 259)

Para a pesquisadora, esse tipo de currículo normalmente é o oficial, o que é limitado e limitante na abertura de saberes outros. No entanto, assim como Gomes evidencia, também concordo que o currículo não se resume apenas ao oficial. Por ter um caráter dinâmico e vivo, ele também se constitui nas experiências e vivência do dia a dia dos sujeitos nas escolas, no ocultado, silenciado, marginalizado, no não dito e no não oficial. Assim, “para além dos

documentos prescritivos que ditam o que deve ser ensinado e o que deve ser aprendido, os currículos tecidos nos cotidianos são ações insurgentes que comunicam as vivências dos corpos que no cotidiano se fazem presentes” (Oliveira; Sabino, 2020, p. 74).

Dessa forma, compreendo que analisar, entender e problematizar essas questões “é desvelar quão coloniais ainda são os nossos currículos” (Gomes, 2018, p. 260), essa postura configura-se como um exercício crítico essencial para evidenciar as marcas opressiva das colonialidades, abrindo espaço para as insurgências e para as práticas pedagógicas decoloniais. Nesse sentido, torna-se necessária “uma práxis pedagógica curricular que pense uma perspectiva de educação que coloque em evidência os sujeitos subalternizados pela colonialidade, temáticas antes marginalizadas e invisibilizadas precisam ter espaço dentro dos currículos” (Matos, 2020, p.103).

Matos (2020, p. 102) defende a necessidade de revisar e refazer os currículos a partir de uma perspectiva decolonial, compreendendo a decolonização como um processo contínuo e ativo, sendo de fato uma ação. Para a pesquisadora é necessário visibilizar ontologias e epistemologias outras, transgredindo modelos coloniais consolidados e conhecendo outras formas de construções de sentidos. Isso implica compreender que a decolonização das nossas práticas de forma geral, e nesse estudo de tudo que envolve o currículo, não se resume a simples inclusão de conhecimentos outros, esse posicionamento exige uma outra postura na forma como esses conhecimentos são apresentados, construídos e trabalhados, provocando desconstruções. Dessa forma, assim como Silva (2005) aponta, também concordo que, tratando-se da compreensão de currículo como um documento transpassado por relações de poder, é importante investigar quais questões estão sendo privilegiadas ou negligenciadas e por meio de quais identidades elas estão sendo construídas.

3.2 O silenciamento do espanhol na BNCC: colonialidade linguística e epistemológica

O ensino de línguas estrangeiras nas escolas brasileiras constitui-se como um campo marcado por disputas simbólicas e relações de poder, nas quais influências de fatores ideológicos, políticos e históricos atuam de forma decisiva no estabelecimento de quais línguas são legitimadas e quais, conseqüentemente, são marginalizadas no espaço escolar. Essas ações, longe de serem neutras, se tratam de processos que criam hierarquias que direcionam a validação de determinadas línguas enquanto outras são relegadas à marginalização no ambiente escolar. Assim, as seleções curriculares e pedagógicas refletem,

muito além de uma simples lista de conteúdos, projetos sociais mais complexos e amplos que, inevitavelmente, influenciam diretamente na formação social, cidadã e crítica dos estudantes.

No contexto do ensino de língua espanhola em solo brasileiro, esse sistema se manifesta de maneira evidente na ausência da língua espanhola nas propostas curriculares da Base Nacional Comum Curricular, na qual há a exaltação do ensino de inglês como língua de prestígio, mobilidade e acesso ao mercado global. Assim, de forma contraditória, tratando-se de um país no qual o território tem fortes ligações e inserções geopolíticas que, inevitavelmente, o conecta à América Latina hispano-falante, há um alinhamento que sustenta uma política linguística educacional ligada às lógicas do Norte Global. Visibilizando assim,

a representação do colonizador, do estrangeiro distante, europeu, estadunidense, branco, heterossexual, seguindo os falsos padrões difundidos pela globalização, e invisibilizando o Outro que está próximo, que compartilha o mesmo território, ou que está longe, mas que possui semelhança em sua história, em sua luta, no silenciamento da sua voz. (Silva Júnior; Matos, 2019, p. 102)

Esses documentos, ao servirem como referência para a organização e desenvolvimento de práticas pedagógicas, materializam discursos atravessados por relações de poder influenciados por marcas históricas coloniais. Nesse contexto, compreendendo os avanços e retrocessos da presença da língua espanhola em territórios brasileiros, a professora e linguista Marcia Paraquett (2009, p. 117) evidencia que

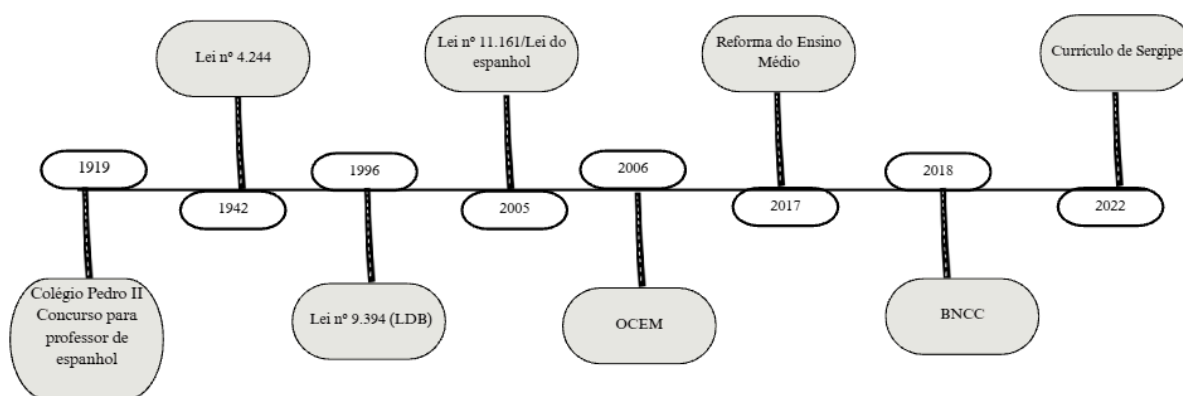
a história da presença/ausência do Espanhol como língua estrangeira (E/LE) no Brasil foi marcada por um percurso que confirma a falta de compromisso com uma política que, de fato, tenha se dedicado à construção de uma relação dialética entre o Brasil e os países hispânicos.

Nesse percurso de presença e ausência, Paraquett (2009) expõe essas movimentações apresentando uma cronologia da educação linguística em língua espanhola - utilizado pela autora como ensino e aprendizagem de E/LE - no Brasil. Para isso, a pesquisadora toma, muitas vezes, o Rio de Janeiro como lugar de referência visto que foi o local que protagonizou várias ações voltadas para a inserção do idioma na grade curricular da educação básica. Ao observar alguns dados da investigação sobre a trajetória do espanhol no estado do Rio de Janeiro, realizada por Paraquett (2009), vemos, de uma forma ou de outra, o percurso dessa língua em um âmbito maior, no nacional, visto que a inserção oficial da língua espanhola como disciplina no currículo estadual ocorreu no Colégio Imperial Pedro II, uma das principais instituições do país, localizado no Rio de Janeiro.

No que se refere ao cenário nacional, direcionando a atenção para as iniciativas que, de algum modo, influenciaram a atual situação do ensino de espanhol no Brasil e que, desde a

suas primeiras ações até a atualidade, exibem um cenário de incertezas e (des)caminhos em relação à oferta da língua espanhola no currículo, observamos, a seguir, alguns marcos históricos que demonstram a movimentação das idas e vindas do ensino de língua espanhola, correspondendo a momentos de institucionalização, expansão e exclusão do ensino desse idioma.

Figura 1 - Idas e vindas do ensino de língua espanhola



Fonte: elaborada pela autora a partir das leituras realizadas, 2025

Como podemos ver, o marco inicial da presença do espanhol no contexto escolar brasileiro ocorreu em 1919 com a realização do primeiro concurso para professor de espanhol no Colégio Pedro II, instituição de referência nacional. Anos depois, instituída pela lei nº 4.244/1942, a conhecida Reforma Capanema foi o primeiro documento que instituiu a obrigatoriedade do ensino de língua estrangeira no país, em especial o ensino de língua espanhola (oliveira, 2023), prevendo a reestruturação da educação básica nacional no estabelecimento do ensino de espanhol na primeira e segunda série dos cursos básicos e científicos. Outro marco importante nesse percurso se refere à Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, referente a terceira versão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), na qual há a declaração de que “será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das possibilidades da instituição” (Brasil, 1996. p. 13). Nesse ponto, identifica-se uma evolução considerável, pois, além de tornar obrigatório o ensino de uma língua estrangeira, evidencia a necessidade de disponibilizar, em caráter optativo, a oferta de um segundo idioma na grade curricular.

Apesar desses passos importantes, um avanço significativo ocorreu somente com a promulgação da lei nº 11.161/2005, conhecida como a Lei do espanhol, que estabeleceu a obrigatoriedade da oferta do ensino de espanhol na educação básica, nas escolas públicas e privadas do Brasil, conferindo aos estudantes sua matrícula facultativa. Nessa consolidação, a legislação ampliou significativamente a presença dessa língua nas instituições escolares, tornando-se necessário a organização de práticas pedagógicas que orientassem o trabalho a ser desenvolvido na sala de aula. Assim, com a lei nº 11.161/2005, identificou-se a necessidade de inclusão de uma seção específica voltada à questões desse idioma nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM).

As OCEM integram um conjunto de ações curriculares com o objetivo de proporcionar orientação para auxiliar o desenvolvimento da educação básica. De acordo com o próprio documento, sua criação e encaminhamento para os professores têm “a intenção de apresentar um conjunto de reflexões que alimente a sua prática docente” (Brasil, 2006, p. 8). Nesse documento, o ensino de língua espanhola ganhou uma seção dedicada às suas especificidades, reforçando a perspectiva do entendimento de linguagem como prática social, formação crítica do estudante e valorização da diversidade. Nesse sentido, entendo que a presença dessa língua em uma seção de um documento de impacto nacional demonstra a relevância e o interesse do desenvolvimento da língua espanhola nos currículos e nas salas de aulas brasileiras.

No entanto, apesar de tanto terreno fértil, essa movimentação foi atingida pelo retrocesso com a lei nº 13.415/2017, referente a Reforma do Ensino Médio, que revogou a obrigatoriedade do ensino de espanhol, tornando o inglês a única língua estrangeira obrigatória. Dessa forma, entre as línguas estrangeiras, é instituída a permanência da língua inglesa como único idioma obrigatório, sendo ensinada a partir do 6º ano do ensino fundamental. Como consequência, o espanhol foi retirado do componente curricular da Base Nacional Comum Curricular se tornando um componente optativo na parte diversificada dos currículos desenvolvidos pelas Secretarias Estaduais de Educação. Dessa forma, segundo Santos e Silva Júnior (2022, p. 16)

Por meio da Portaria nº 331 de 5 de abril de 2018, instituiu-se o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular - ProBNCC que estabeleceu diretrizes, parâmetros e critérios para sua implementação. Em julho de 2018, a Portaria nº649 estabelece as diretrizes e parâmetros para que os estados iniciassem a implementação do Novo Ensino Médio e dos novos currículos alinhados à Base nas suas unidades federativas e nas escolas públicas.

Em Sergipe, o espaço ocupado pela língua espanhola no Currículo sergipano significou uma reafirmação do lugar de importância que a presença do espanhol desempenha

no currículo para a formação cidadã, crítica e ética dos estudantes. Assim, embora não haja uma obrigatoriedade do ensino de espanhol nas instituições educacionais brasileiras, motivada pela Reforma do Ensino Médio até os dias de hoje, as Diretorias Regionais de Educação sergipanas permanecem ofertando o ensino da língua espanhola em suas grades curriculares. Antes de falar sobre o Currículo de Sergipe é importante destacar que a história da inserção do ensino de espanhol, no sistema educacional sergipano, deu seus primeiros passos em 2009, momento em que sete escolas localizadas em Aracaju passaram a ofertar o idioma como componente curricular do Ensino Médio, se estendendo, “em 2010, em instituições educacionais de outras Diretorias Regionais de Educação (DRE) do Estado a partir da contratação temporária (Edital nº 3/2010) de docentes do componente curricular” (Sergipe, 2022, p. 33).

No entanto, de acordo com o próprio documento curricular (Sergipe, 2022), é apenas em 2012 que a língua espanhola ganhou mais visibilidade no contexto sergipano, após a realização do primeiro concurso público para professores efetivos em 2012 (Edital nº 1/2012), sendo implementada gradativamente “em mais municípios sergipanos e, atualmente, é uma realidade no cotidiano educacional de muitos dos nossos estudantes do Ensino Médio, estando presente em todas as Diretorias Regionais de Educação (Sergipe, 2022, p.33).

Apesar dos diversos avanços e desenvolvimentos de projetos e pesquisas pela presença dessa língua, e voltada para seu ensino, a sanção da lei nº 13.415/2017, responsável pelo estabelecimento da reforma do ensino médio, revogando a lei nº 11.161/2005, chamada “Lei do espanhol”, resultou em um processo gradual de exclusão da língua espanhola do currículo educacional após a publicação da BNCC.

Diante desse cenário, mesmo com os retrocessos observados na área educacional, a língua espanhola foi incluída na parte diversificada do Currículo do Ensino Médio de Sergipe. A elaboração desse novo currículo, iniciado a partir de 2019 e finalizado em 2022, se deu por meio do Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC) “com a participação de redatores formadores das quatro áreas do conhecimento, incluindo uma vaga para a língua espanhola, garantindo sua presença no documento estadual”. O Itinerário Formativo desse componente teve como redator o Prof. Dr. Antônio Carlos Silva Júnior (CODAP/UFS).

Assim, com essa inclusão à parte diversificada, “ainda que fora do documento nacional, a língua espanhola tem seu espaço no currículo sergipano e continuará presente na instituição educacional participando da educação integral dos estudantes” (Sergipe, 2022, p. 34). Ressaltando o exercício de escuta de diferentes saberes, a construção coletiva das

propostas de atividades integradoras do Itinerário Formativo de língua espanhola contou com a colaboração de docentes em exercício, estudantes da graduação - por meio de consulta pública - e professoras do ensino superior (Santos, Silva Júnior, 2022). Nesse processo de resistência, espaço e luta pela presença do espanhol nas escolas sergipanas, o Itinerário Formativo de língua espanhola é dividido em três módulos - chamados também de atividades integradoras - de 40 módulos/aula (cada) por semestre, em três semestres distintos ao longo do Ensino Médio (Santos, Silva Júnior, 2022).

As Atividades Integradoras⁴⁶ foram intituladas como i: *Hispanismo en foco*; ii: *Mosaico hispánico: identidades de clase, género, raza y etnia*; iii: *Entre palabras, colores y escenas hispánicos*. A seguir, apresento a primeira parte das atividades referidas.

Figura 2 - Atividade Integradora A

Atividade integradora: A
 Título: Hispanismo en foco.
 Tema(s): Multiculturalismo, Diversidade Cultural Hispânica e Educação para Valorização do Multiculturalismo Hispânico.
 Carga horária: 40 horas

EIXOS ESTRUTURANTES	HABILIDADES GERAIS DOS ITINERÁRIOS FORMATIVOS	HABILIDADES ESPECÍFICAS DA ÁREA DE CONHECIMENTO
Investigação Científica	(EMIFCG01) Identificar, selecionar, processar e analisar dados, fatos e evidências com curiosidade, atenção, criticidade e ética, inclusive utilizando o apoio de tecnologias digitais. (EMIFCG02) Posicionar-se com base em critérios científicos, éticos e estéticos, utilizando dados, fatos e evidências para respaldar conclusões, opiniões e argumentos, por meio de afirmações claras, ordenadas, coerentes e compreensíveis, sempre respeitando valores universais, como liberdade, democracia, justiça social, pluralidade, solidariedade e sustentabilidade.	(EMIFLGG01) Investigar e analisar a organização, o funcionamento e/ou os efeitos de sentido de enunciados e discursos materializados nas diversas línguas e linguagens (imagens estáticas e em movimento; música; linguagens corporais e do movimento, entre outras), situando-os no contexto de um ou mais campos de atuação social e considerando dados e informações disponíveis em diferentes mídias. (EMIFCHSA01) Investigar e analisar situações-problema envolvendo temas e processos de natureza histórica, social, econômica, filosófica, política e/ou cultural, em âmbito local, regional, nacional e/ou global, considerando dados e informações disponíveis em diferentes mídias.
Mediação e Intervenção Sociocultural	(EMIFCG07) Reconhecer e analisar questões sociais, culturais e ambientais diversas, identificando e incorporando valores importantes para si e para o coletivo que assegurem a tomada de decisões conscientes, consequentes, colaborativas e responsáveis.	(EMIFLGG07) Identificar e explicar questões socioculturais e ambientais passíveis de mediação e intervenção por meio de práticas de linguagem. (EMIFCHSA07) Identificar e explicar situações em que ocorram conflitos, desequilíbrios e ameaças a grupos sociais, à diversidade de modos de vida, às diferentes identidades culturais e ao meio ambiente, em âmbito local, regional, nacional e/ou global, com base em fenômenos relacionados às Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Fonte: Sergipe (2022, p.235)

Figura 3 - Atividade Integradora B

⁴⁶ As atividades serão abordadas de forma aprofundada na seção 4, referente à análise.

Atividade integradora: B
Título: Mosaico hispânico: identidades de classe, gênero, raza y etnia
Tema (s): Multiculturalismo e Educação em Direitos Humanos
Carga horária: 40 horas

EIXOS ESTRUTURANTES	HABILIDADES GERAIS DOS ITINERÁRIOS FORMATIVOS	HABILIDADES ESPECÍFICAS DA ÁREA DE CONHECIMENTO
Mediação e Intervenção Sociocultural	(EMIFCG07) Reconhecer e analisar questões sociais, culturais e ambientais diversas, identificando e incorporando valores importantes para si e para o coletivo que assegurem a tomada de decisões conscientes, consequentes, colaborativas e responsáveis. (EMIFCG08) Compreender e considerar a situação, a opinião e o sentimento do outro, agindo com empatia, flexibilidade e resiliência para promover o diálogo, a colaboração, a mediação e resolução de conflitos, o combate ao preconceito e a valorização da diversidade.	(EMIFHSA07) Identificar e explicar situações em que ocorram conflitos, desequilíbrios e ameaças a grupos sociais, à diversidade de modos de vida, às diferentes identidades culturais e ao meio ambiente, em âmbito local, regional, nacional e/ou global, com base em fenômenos relacionados às Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. (EMIFLGG08) Selecionar e mobilizar intencionalmente conhecimentos e recursos das práticas de linguagem para propor ações individuais e/ou coletivas de mediação e intervenção sobre formas de interação e de atuação social, artístico-cultural ou ambiental, visando colaborar para o convívio democrático e republicano com a diversidade humana e para o cuidado com o meio ambiente.
Processos Criativos	(EMIFCG06) Difundir novas ideias, propostas, obras ou soluções por meio de diferentes linguagens, mídias e plataformas, analógicas e digitais, com confiança e coragem, assegurando que alcancem os interlocutores pretendidos.	(EMIFLGG05) Selecionar e mobilizar intencionalmente, em um ou mais campos de atuação social, recursos criativos de diferentes línguas e linguagens (imagens estáticas e em movimento; música; linguagens corporais e do movimento, entre outras), para participar de projetos e/ou processos criativos. (EMIFHSA05) Selecionar e mobilizar intencionalmente recursos criativos para resolver problemas reais relacionados a temas e processos de natureza histórica, social, econômica, filosófica, política e/ou cultural, em âmbito local, regional, nacional e/ou global.

Fonte: Sergipe (2022, p.245)

Figura 4 - Atividade Integradora C

Atividade integradora: C
Título: Entre palabras, colores y escenas hispánicas
Tema (s): Multiculturalismo, Diversidade Cultural Hispânica e Educação para Valorização do Multiculturalismo Hispânico
Carga horária: 40 horas

EIXOS ESTRUTURANTES	HABILIDADES GERAIS DOS ITINERÁRIOS FORMATIVOS	HABILIDADES ESPECÍFICAS DA ÁREA DE CONHECIMENTO
Investigação Científica	(EMIFCG02) Posicionar-se com base em critérios científicos, éticos e estéticos, utilizando dados, fatos e evidências para respaldar conclusões, opiniões e argumentos, por meio de afirmações claras, ordenadas, coerentes e compreensíveis, sempre respeitando valores universais, como liberdade, democracia, justiça social, pluralidade, solidariedade e sustentabilidade.	(EMIFLGG01) Investigar e analisar a organização, o funcionamento e/ou os efeitos de sentido de enunciados e discursos materializados nas diversas línguas e linguagens (imagens estáticas e em movimento; música; linguagens corporais e do movimento, entre outras), situando-os no contexto de um ou mais campos de atuação social e considerando dados e informações disponíveis em diferentes mídias.
Processos Criativos	(EMIFCG04) Reconhecer e analisar diferentes manifestações criativas, artísticas e culturais, por meio de vivências presenciais e virtuais que ampliem a visão de mundo, sensibilidade, criticidade e criatividade. (EMIFCG05) Questionar, modificar e adaptar ideias existentes e criar propostas, obras ou soluções criativas, originais ou inovadoras, avaliando e assumindo riscos para lidar com as incertezas e colocá-las em prática.	(EMIFLGG04) Reconhecer produtos e/ou processos criativos por meio de fruição, vivências e reflexão crítica sobre obras ou eventos de diferentes práticas artísticas, culturais e/ou corporais, ampliando o repertório/domínio pessoal sobre o funcionamento e os recursos da(s) língua(s) ou da(s) linguagem(ns). (EMIFLGG05) Selecionar e mobilizar intencionalmente, em um ou mais campos de atuação social, recursos criativos de diferentes línguas e linguagens (imagens estáticas e em movimento; música; linguagens corporais e do movimento, entre outras), para participar de projetos e/ou processos criativos.

Fonte: Sergipe (2022, p.257)

Nesse espaço oferecido à língua espanhola, ela passa a integrar de forma efetiva a grade educacional de Sergipe e essa ação, para além de atender as demandas linguísticas, reconhece e valoriza a importância do idioma para o desenvolvimento intelectual, sociocultural, político e histórico dos estudantes, possibilitando a construção de uma visão mais ampla, respeitosa e valorativa da diversidade cultural que constitui o mundo hispânico. De acordo com Melo *et al.* (2022, p. 30), o ensino de uma língua estrangeira - nesse caso direcionado para o espanhol - desempenha uma grande relevância na formação cidadã do estudante. Para os autores, “o ensino dessa disciplina desempenha a função de pôr o estudante em contato com outros povos, culturas e crenças, proporcionando novas construções de ser, saber, conhecer e estar no mundo”.

A partir dessas perspectivas, compreende-se o ensino de línguas e a educação linguística em língua espanhola como um espaço que, interligado e atravessado por outras questões, ultrapassa a simples concepção de aprendizagem de estruturas linguísticas,

entendendo a linguagem como prática social que desconstrói e constrói identidades. Como enfatizam Silva Júnior e Matos (2019, p. 105) “um sujeito que está circundado por questões políticas, sociais, históricas, éticas e de poder, o qual, por meio da linguagem, pode se (re)(des)construir mediante uma educação linguística decolonial”. Referente à educação linguística em língua espanhola salientada anteriormente, os autores destacam que

Na educação linguística em espanhol, apresentar materiais didáticos que viabilizem as diversas identidades sociais, é um dos meios para não continuar circulando histórias únicas (ADICHIE, 2009), as quais criam estereótipos sobre pessoas e lugares, acionando dispositivos de dominação/subordinação. Narrar e re-narrar outras histórias é reconhecer e valorizar a composição heterogênea das sociedades e das línguas que circulam. (Silva Júnior; Matos, 2019, p.106).

Sendo o ambiente escolar um espaço que gera contatos com a diversidade e que constantemente colabora na formação cidadã (Melo, *et al.*, 2022), o trabalho com as “diversas identidades sociais” é uma questão crítica evidenciada nas atividades integradoras de língua espanhola, especialmente com maior destaque na atividade B, intitulada como *Mosaico hispánico: identidades de clase, género, raza y etnia*. Assim, em cada atividade integradora presente no itinerário formativo de língua espanhola, e a partir da concepção de educação linguística,

é possível experienciar um processo de ampliação de conhecimentos sobre a diversidade cultural hispânica, seu processo histórico de formação, suas singularidades, suas vozes e seus coletivos, além de um autoconhecimento acerca da realidade local dos/as estudantes, mobilizando reflexões que os/as aproximam das suas diferenças e semelhanças. (Silva Júnior, 2023 p. 66)

Nesse sentido, o ensino de língua espanhola ultrapassa o campo instrumental direcionando a uma postura formativa mais ampla. Tal apontamento converge com as colocações de Santos *et al.* (2025, p.256), ao compreenderem o ensino de língua espanhola como um caminho de ampliação da percepção de mundo dos estudantes por meio do conhecimento da “realidade de outros países e outras culturas, que podem ser parecidas ou distintas do Brasil”. Assim, o caráter identitário e cultural, frequentemente trabalhados na educação linguística em língua espanhola, possibilita a reflexão sobre a própria identidade a partir do contato com o outro. Por conseguinte, a língua se torna um instrumento de diálogo com a diversidade que, muito além de aspectos linguísticos, forma sujeitos críticos, reflexivos e sensíveis às diferenças.

4. (IN)VISIBILIDADES CURRICULARES: VOZES E PERSPECTIVAS A PARTIR DE MULHERES NAS ATIVIDADES INTEGRADORAS DE LÍNGUA ESPANHOLA

No capítulo 3 do Currículo de Sergipe, “Formação geral básica”, no subtópico 3.1.3, referente à língua espanhola, é apresentado um breve percurso sobre o ensino do espanhol. Dessa forma, de acordo com esse documento, para a definição do caminho que seria trilhado na elaboração das atividades integradoras que constituem o Itinerário Formativo de língua espanhola e para problematizar o seu lugar no currículo sergipano, as seguintes indagações foram feitas: Para quê ensinar e aprender língua espanhola no Ensino Médio? O que significa ensinar e aprender língua espanhola em nosso contexto? (Sergipe, 2022, p. 33). Essas indagações levantadas se mostraram extremamente importantes, uma vez que suas respostas incidiram diretamente sobre três aspectos: “no que se entende sobre o papel da língua espanhola na Educação Básica, quais temas podem ser abordados e quais estratégias podem ser utilizadas” (Sergipe, 2022, p.33-34).

A proposta das atividades integradoras de língua espanhola presentes no Itinerário Formativo no Currículo de Sergipe é ofertada nas três séries do ensino médio, totalizando uma carga horária de 120 horas, sendo de matrícula obrigatória para os estudantes. Na composição do itinerário há três sugestões de unidades curriculares, que são denominadas de atividades integradoras e seguem uma progressão de conhecimento de acordo com as séries. As Atividades integradoras são a A, B e C, intituladas, consecutivamente, como: i: *Hispanismo en foco*; ii: *Mosaico hispánico: identidades de clase, género, raza y etnia*; iii: *Entre palabras, colores y escenas hispánicos*.

É importante explicitar que o currículo não se configura como um material didático, não apresenta uma sequência de aulas ou um roteiro fechado de aplicação, e tão pouco apresenta conteúdos organizados em forma de apostila. Levando essas questões em consideração, friso que a investigação realizada se trata de uma leitura do currículo oficial a partir das atividades integradoras de língua espanhola. Além disso, destaco que as propostas de atividades não se configuram como um modelo fechado ou prescritivo, mas como um espaço de possibilidades para problematizações, questionamentos, produções e para inclusão de novas discussões, sendo flexível no seu desenvolvimento.

Dessa forma, a partir das atividades integradoras A, B e C, no primeiro subtópico apresento a investigação do primeiro critério de análise: atravessamentos interseccionais e decoloniais nas atividades integradoras, e no segundo subtópico exponho a investigação do segundo critério: Perspectivas/textos de autoria feminina. Relembro que essas análises foram feitas especificamente por meio das orientações didáticas, materiais didáticos e textos literários sugeridos pelo documento.

4.1 Atravessamentos interseccionais, decoloniais e suleadores nas atividades integradoras

A colonialidade é uma estrutura sistemática atuante em nossa sociedade. Essa relação de poder e opressão ultrapassa todos os níveis da vida social os influenciando de forma expressiva. Nessa estruturação, a educação, o currículo e o ensino podem se transformar em um mecanismo de reprodução das relações de poder, visto que são organizados por meio dos conteúdos curriculares que são carregados de ideologias sendo um reflexo do sistema em que estamos imersos.

Em oposição a essa perspectiva, por meio da movimentação para criação de caminhos epistemológicos outros, existem pensamentos e práticas que buscam provocar uma ruptura da lógica colonial que é a base e sustenta os saberes hegemônicos. Partindo dessas pontuações, compreendo que a seleção curricular presente nos currículos escolares reflete os interesses de uma classe social específica, reforçando perspectivas de mundo marcado por uma lógica masculina, heteronormativa e centrada na visão eurocêntrica. De acordo com a Socióloga Neiva Furlin

Os estudos feministas têm argumentado que o gênero exerce influência no conhecimento, seja no sujeito que o produz, seja nas práticas de investigação, indagação e justificação. Nesse sentido, uma de suas principais contribuições foi justamente apontar que o sujeito do conhecimento tem gênero e está situado em um contexto social concreto. Isso implica considerar que nenhum conhecimento é puramente objetivo, porque é marcado por aspectos da subjetividade de quem o produz (Furlin, 2014, p.111).

Para a socióloga, as contribuições feministas e os estudos de gênero trouxeram subsídios para reflexões e problematizações de modos diferentes de fazer ciência, colocando em pauta que a experiência vivida e a posição do sujeito passam a ser entendidas como uma dimensão significativa no processo científico. Ao evidenciar que a ciência é atravessada por contextos socioculturais e que a experiência situada dos sujeitos é fundamental na construção do saber, relaciono essa reflexão com a Linguística Aplicada visto que as investigações contemporâneas dessa área, interessada em práticas e pesquisas que dialogam com as necessidades sociais dos sujeitos envolvidos (Moita Lopes, 2006), tem grande potencial para desconstruir paradigmas hegemônicos. Isso porque, “por estar preocupada em interferir na realidade social, é parte intrínseca saber quem é esse sujeito e quais suas necessidades, para que haja relevância social nos estudos propostos” (Matos, 2020a, p. 94).

No que se refere ao currículo, centro de análise desta pesquisa, especificamente o Itinerário Formativo de língua espanhola, Silva (2005, p. 148) salienta que as teorias pós-críticas frisam que o currículo não pode ser compreendido sem levar em consideração às relações de poder nas quais ele está inserido. Para ele, na teoria pós-crítica o conhecimento não se opõe ao poder, tampouco é exterior a ele, o conhecimento é parte inerente do poder (Silva, 2005, p. 149). Nessa vertente, são contestadas abordagens tradicionais que são limitadas, abrindo espaço para o questionamento da neutralidade e universalidade. A partir disso, o mapa do poder passa a ser ampliado para incluir os processos de dominação centrados na raça, na etnia, no gênero e na sexualidade (Silva, 2005, p.149).

Assim, de acordo com o documento curricular de Sergipe, para que os estudantes entrem em contato com a língua espanhola e para que compreendam o seu contexto plural, é necessário conhecer os aspectos históricos, políticos, geográficos, culturais, sociais e econômicos que envolvem uma língua e problematizá-los (Sergipe, 2022), compreendendo a educação linguística como um processo indissociável dessas dimensões. Tendo isso como base, a atividade integradora A, intitulada *Hispanismo en foco*, foi planejada com o intuito de apresentar questões introdutórias importantes para os estudos hispânicos, possibilitando, em muitos casos, o primeiro contato com o idioma para os estudantes. Assim, segundo o próprio documento,

esta atividade integradora propõe problematizar e fomentar discussões que ajudarão na compreensão do hispanismo e introduzirão a educação linguística em espanhol, no Ensino Médio de Sergipe, valorizando o processo de formação do que, hoje, conhecemos como mundo hispânico (Sergipe, 2022, p.236)

Dessa forma, é possível perceber não apenas uma tentativa de desconstrução da centralidade da Espanha como eixo dos estudos hispânicos mas também uma problematização da continuação da colonialidade do saber em aspectos linguísticos identitários e culturais. Seguindo tal posição, o documento Curricular de Sergipe, na parte das atividades integradoras de língua espanhola, destaca a necessidade do reconhecimento do contexto hispânico como multifacetado e diversos, tornando-se essencial o estudo e aprofundamento sobre o hispanismo sem limitações epistemológicas simplificadoras e estereotipadas. Esse direcionamento visibiliza histórias, expressões, cultura, trajetórias, rompendo com a centralidade eurocêntrica que, efetivamente, privilegia a Espanha na manutenção de lógicas coloniais.

Compreender o hispanismo e concebê-lo como foco demanda uma desconstrução de visões reduzidas e estereotipadas sobre o contexto hispânico que não é homogêneo, mas sim plural. Para tanto, é preciso abandonar a perspectiva eurocêntrica que continua reproduzindo colonialidades, colocando a Espanha no centro das

discussões e deixando outras histórias, povos e suas culturas à margem (Sergipe, 2022, p. 236).

Destarte, ao problematizar, a perspectiva decolonial evidencia que o hispanismo não pode ser reduzido a uma narrativa construída e (re)narrada a partir do Norte global. Ao mobilizar a noção do “perigo da história única” (Adichie, 2009) o documento conta com as contribuições de Chimamanda Adichie - mulher, negra, feminista e escritora nigeriana - para reafirmar a importância das múltiplas narrativas na construção do conhecimento, destacando que

para que tenhamos uma história totalmente diferente, é preciso contá-la de outra perspectiva, por exemplo, começando com as flechas dos nativos americanos, e não com a chegada dos britânicos, ou com o fracasso do estado africano e não com a criação colonial do estado africano. No caso do hispanismo, os estudos sobre a construção de suas identidades devem levar em consideração a história anterior à chegada dos europeus e colocar toda a diversidade que compõe os povos originários em evidência, seja das Américas ou da África (Sergipe, 236- 237)

Essa mudança de perspectiva dialoga com o pensamento decolonial na tentativa de desconstruir padrões injustamente definidos pela lógica colonial que visibiliza a Europa e sua hegemonia (Quijano, 2000). Nessa mesma lógica de caminhos outros, aproveito o espaço para destacar o termo “chegada” ao invés de “invasão” presente na citação anterior, visto que a referida “chegada dos britânicos” se tratou de uma invasão violenta. Assim, na construção de sentido de chegada e civilização “A ideia de que os brancos europeus podiam sair colonizando o resto do mundo estava sustentada na premissa de que havia uma humanidade esclarecida que precisava ir ao encontro da humanidade obscurecida, trazendo-a para essa luz incrível” (Krenak, 2019, p. 8).

É por meio dessa realocação, da valorização das histórias anteriores à invasão e do reconhecimento dos povos originários como produtores de conhecimento que essa atividade integradora apresenta os processos de dominação que marcaram a constituição do hispanismo, e da língua espanhola, como coloniais, expondo a invasão e exploração europeia por meio do reconhecimento da pluralidade de civilizações que já existiam no território.

A seguir, apresento os objetos de conhecimento contemplados na atividade integradora A

Quadro 3 - Objetos de conhecimento atividade integradora A

1	A importância das línguas e sua relação com o mundo: pluralidade linguística frente às hegemonias
2	Países hispânicos e a diversidade da língua espanhola

3	Civilizações pré-colombianas: as grandes civilizações indígenas da Mesoamérica (os olmecas, os toltecas, os teotihuacanos, os zapotecas, os mixtecas, os astecas e os maias) e dos Andes (os incas, moches, chibchas, cañaris)
4	Processo de invasão e domínio da América
5	Colonização espanhola de terras americanas e africanas
6	Independências dos países da América espanhola: resistência e lutas anticoloniais;
7	Identidades latino-americanas;
8	África hispanofalante: Guiné-Equatorial
9	Espanha: suas comunidades e línguas
10	Países latino-americanos: desconstruindo estereótipos
11	Brasil: país latino-americano;
12	As relações entre o Brasil e os países hispânicos;

Fonte: Sergipe (2022, p. 237)

A partir de uma perspectiva outra de narrar a história, a proposta dos objetos de conhecimento rompe com a lógica unívoca do mundo, defendendo a “abertura e a liberdade do pensamento e de formas de vida-outras (economias-outras, teorias políticas-outras) (Mignolo, 2007a, p. 29-30, tradução minha), contemplando as cosmologias, epistemologias e histórias dos povos originários. Dessa forma há uma ampliação do que se entende por hispanismo dando ênfase à diversidade dos países latino-americanos, à África hispanofalante, e a própria diversidade da Espanha.

A dimensão interseccional da atividade emerge ao considerar que as identidades são atravessadas simultaneamente por vários marcadores opressivos - mesmo sem estarem explicitamente nomeadas como raça, classe, gênero, etnia, território, etc. Assim, a ênfase na problematização dos estereótipos que cercam os países latino-americanos e o reconhecimento, e valorização, de identidades plurais colaboram para o olhar crítico das desigualdades que transpassam esses corpos e territórios. Desse modo, “no caso do hispanismo, os estudos sobre a construção de suas identidades devem levar em consideração a história anterior à chegada dos europeus e colocar toda a diversidade que compõe os povos originários em evidência, seja das Américas ou da África” (Sergipe, 2022, p. 237). De acordo com Silva Júnior (2023, p. 73), compreender as múltiplas narrativas históricas que o “hispanismo carrega antes mesmo da sua difusão significa reconhecer as diferentes bases da

formação desse povo e o processo de exploração que as terras e a população autóctone sofreram”, expandindo os conhecimentos sobre suas raízes, diversidades, semelhanças, diferenças e conflitos (Silva Júnior, 2023).

A perspectiva suleada, pode ser percebida na medida em que há uma fundamentação na valorização das vozes do Sul e no fortalecimento do diálogo latino-americano e afro-diaspórico. Uma perspectiva que “complexifica a vida dos povos que aqui vivem, historiciza seus corpos, suas formas de ver o mundo, e amplifica suas narrativas e as suas vozes: a voz do índio, da mulher, do negro, do homossexual, do pobre e de tantos outros periféricos que compõem o Sul. As vozes do Sul” (Alexandre, 2022, p.395). Assim como é evidenciado no documento, é preciso contar a história a partir de outra perspectiva, “por exemplo, começando com as flechas dos nativos americanos, e não com a chegada dos britânicos” (Sergipe, 2022, p. 236-237). Nesse sentido, os objetos de conhecimento propostos pela atividade

possibilitam a inserção de outros aspectos relativos ao processo de invasão e colonização dos territórios americanos e africanos que são pertinentes para a compreensão do que se entende, hoje, por países hispânicos (Sergipe, 2022, p. 237)

Ao promover a produção de conhecimentos a partir de contextos historicamente marginalizados, incluindo o Brasil como país latino-americano, e destacando sua relação com países hispânicos e a África hispanofalante, a atividade proporciona um diálogo horizontalizado que rompe com a visão de isolamento cultural e linguístico, sempre valorizando “o falar com, que aproxima e horizontaliza” e problematizando “o falar apenas sobre, que distancia e verticaliza” (Silva Júnior, Matos, 2024, p. 195).

Desse modo, a atividade *Hispanismo en foco* pode ser compreendida como uma proposta pedagógica comprometida com uma educação linguística crítica, decolonial, interseccional e suleada, tendo em vista o reconhecimento da diversidade que constitui “o contexto hispânico que não é homogêneo, mas sim plural” (Sergipe, 2022, p. 236) e a valorização do Sul como lugar de produção de conhecimento, ancorando-se em saberes, histórias e experiências vividas e compartilhadas no Sul global.

Atividade integradora B - *Mosaico hispânico: identidades de classe, género, raza y etnia*

No que diz respeito à presença da língua espanhola nas atividades integradoras presentes no itinerário formativo, apesar da ausência no componente curricular do documento nacional, como já vimos anteriormente, o seu espaço no referencial curricular de Sergipe permanece fazendo parte e contribuindo para formação integral dos estudantes (Sergipe,

2022). Essa presença por meio do Itinerário Formativo, além de buscar atender as demandas problematizadas no processo de ensino de língua espanhola no Brasil, que, dentre outras coisas, “problematizam aspectos históricos, sociais, políticos, econômicos, geográficos, artísticos e culturais que envolvem uma língua.” (Sergipe, 2022, p. 34), também

representa um movimento de resistência que procura promover uma educação linguística em espanhol, contribuindo para a formação de cidadãos críticos e éticos, evidenciando a pluralidade da língua espanhola, visibilizando múltiplas vozes e assumindo seu compromisso com uma educação integral (Sergipe, 2022, p. 34)

Acerca dessas “múltiplas vozes”, a atividade integradora B, intitulada *Mosaico hispánico: identidades de clase, género, raza y etnia*⁴⁷ objetiva dar ouvidos para essas múltiplas identidades que historicamente foram, e ainda são, colocadas à margem da sociedade, alinhando-se, dessa forma, ao compromisso sociopolítico no cumprimento de pautas defendidas no processo de educação linguística em espanhol (Sergipe, 2022), como podemos ver a seguir:

Caro(a) professor(a), a atividade integradora “Mosaico hispánico: identidades de clase, género, raza y etnia” tem como objetivo dar visibilidade às identidades de classe, género, raça e etnia que são colocadas à margem da sociedade, problematizando essas relações de poder e cumprindo o compromisso sociopolítico inerente ao processo de educação linguística em espanhol (Sergipe, 2022, p. 246).

No que se refere a este objetivo, já é possível observá-lo desde a escolha do título da atividade. Na seleção das palavras que fazem parte do título, *Mosaico hispánico: identidades de classe, género, raza e etnia*, entendo que a palavra “Mosaico” é cuidadosamente utilizada para expressar a pluralidade, complexidade, diversidade e riqueza que compõem o mundo hispânico e latino-americano. Faço essa análise partindo do fato de que um mosaico é constituído por diferentes peças que apresentam diferentes formas, cores, tamanhos, texturas, etc e que, quando unidas, criam uma imagem carregada de sentido. Apesar de serem incluídas no todo para formar uma expressão, nenhuma peça perde sua particularidade e individualidade, colaborando, dessa maneira, para um todo significativo.

De forma geral, o mosaico é uma arte decorativa milenar que reúne pequenas peças de diversas cores para formar uma grande figura⁴⁸. Nesse sentido, entendo que as identidades ressaltadas nessa atividade - de classe, género, raça e etnia - são peças importantes e é justamente nessa pluralidade, nessa inter-relação entre as diferenças, que está localizada a riqueza do mosaico. A imagem só existe a partir da presença de todas as peças, ou seja, da visibilização das identidades silenciadas. Para além de tudo isso, entendo que o título sugere que a identidade latino-americana e hispânica não segue um caminho de homogeneidade, ela

⁴⁷ Mosaico hispánico: identidade de classe, género, raça e etnia.

⁴⁸ <https://www.todamateria.com.br/o-que-e-mosaico/>. Acessado dia 28 de jun de 2025.

é construída a partir de múltiplas identidades interseccionadas que coexistem, se entrelaçam e que não podem ser desassociadas.

Nessa atividade, como veremos a seguir, elas são trabalhadas por meio da diversidade de saberes, cultural e geográfica, da pluralidade étnica e racial e da visibilização de grupos e vozes historicamente marginalizadas, como de pessoas LGBTQIA+, mulheres, indígenas, migrantes, negros, desconstruindo narrativas eurocêntricas, heteronormativas e patriarcais. Essa mudança de perspectiva assume uma postura decolonial, não apenas falando de, mas falando com e a partir desses grupos, com suas próprias vozes e experiências.

Essa abordagem contribui para a problematização de relações de poder que atravessam essas identidades, propiciando um posicionamento crítico dos discursos e práticas presentes na língua e na cultura. Assim, a educação linguística em espanhol não se limita à aspectos de domínio gramatical ou comunicativo, ela assume uma postura de compromisso sociopolítico, como já foi ressaltado anteriormente, no processo educativo de formação crítica, ética e cidadã dos estudantes (Sergipe, 2022).

As orientações presentes no itinerário dialogam com a filósofa e ativista Ângela Davis destacando a importância não apenas do reconhecimento das identidades sociais como constituintes da base estrutural da sociedade, mas também frisa a relevância da presença dessas identidades na educação - no currículo, materiais didáticos, debates, práticas, posicionamento docente, etc - compreendendo que as opressões não atuam de forma isolada. Como podemos notar a seguir.

As identidades sociais de classe, gênero, raça e etnia constituem a estrutura da nossa sociedade e merecem espaço na sala de aula de espanhol em prol de uma educação que enxerga a necessidade da não hierarquização das opressões e o quanto é preciso considerar a intersecção de raça, classe e gênero para possibilitar um novo modelo de sociedade (DAVIS, 2016) (Sergipe, 2022, p. 246).

Percebo que o que é colocado na teoria já vem sendo praticado ao longo das orientações presentes no itinerário, a exemplo disso, destaco a escolha de perspectivas, escrita e vozes femininas para fundamentar a proposta, como é o caso de Ângela Davis, mulher, negra, professora, filósofa, escritora e ativista, Vera Maria Candau, mulher, não negra, professora e pesquisadora e Lélia Gonzalez, mulher, negra, autora, ativista, professora, filósofa e antropóloga.

Acerca dos objetos de conhecimentos propostos pela atividade integradora B, eles foram pensados para serem contemplados a partir de três blocos: i: classe; ii: gênero; iii: raça e etnia, como é exposto no quadro abaixo.

Quadro 4- Objetos de conhecimento atividade integradora B

Classe	Gênero	Raça e etnia
Periferias latino-americanas: vozes e práticas marginalizadas de diferentes comunidades.	Igualdade nas relações de gênero: por uma educação antissexista e antimachista; Diversidade sexual: respeito às diferenças sexuais e combate à homofobia.	Vozes negras e representatividade: por uma educação antirracista; Branquitude e privilégios; Povos Indígenas: lutas e resistências na América Latina contemporânea; Migrantes e refugiados hispânicos: heranças étnicas e processos de integração social.

Fonte: Sergipe (2022, p.247)

Como é possível notar a partir do quadro, os objetos de conhecimento estão organizados em três blocos temáticos interligados e têm como objetivo desenvolver uma educação crítica, antissexista, antimachista, antirracista, anti-homofóbica, inclusiva e voltada para a justiça social e os direitos humanos, a partir de um olhar atento às realidades do contexto hispânico e latino-americano. Vale ressaltar que, assim como Silva Júnior (2023, p. 76) também concordo que

além do combate à homofobia, é importante que outras violências contra a diversidade sexual sejam colocadas em pauta para ampliar essas discussões e visibilizar as identidades LGBTQIAPN+ (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneras, Travestis, Transexuais, Queer, Intersexo, Assexuais, Pansexuais, Não binárias e mais).

Antes de passar para a explicação mais aprofundada dos blocos referentes aos objetos de conhecimento, julgo importante ressaltar que, assim como no documento é ressaltado, a separação em blocos foi estruturada somente com propósitos didáticos visando o aprofundamento das particularidades de cada identidade social. No entanto, apesar dessa organização, o próprio documento frisa a indispensável presença da interseccionalidade, uma vez que tais identidades são simultaneamente atravessadas por opressões de gênero, raça, classe e etnia. Assim

a separação em blocos é justificada apenas para fins didáticos e aprofundamento das especificidades das referidas identidades sociais. No entanto, é importante colocar em pauta a interseccionalidade dessas identidades que sofrem um processo de tríplice discriminação e que não podem ser compreendidas isoladamente, mas, sim, de forma articulada, enxergando e combatendo opressões (GONZALEZ, 1982) (Sergipe, 2022)

O primeiro bloco, referente à classe, tem como foco as periferias latino-americanas, visibilizando as vozes e práticas de comunidades marginalizadas. Compreendo que este primeiro bloco propõe o estudo dessas realidades a partir de uma perspectiva que valoriza os saberes locais, e as vozes e formas de expressões dessas comunidades. Nessa prática, na qual o conhecimento não é construído a partir de uma lógica universal, mas a partir do local e das periferias da sociedade, percebo um giro decolonial desafiando a colonialidade do saber visto que coloca em pauta as periferias latino-americanas. Palermo (2010, p. 82, tradução minha) reconhece essa colonialidade como uma “violência epistêmica, uma forma silenciosa de genocídio intelectual operada pelo “pensamento único”⁴⁹, uma violência que não invalida apenas saberes da academia, mas também, e sobretudo, saberes indígenas, africanos, locais, etc.

Ao enfatizar a potência das periferias como espaços de conhecimento, construção de saberes, cultura e identidade, busca-se problematizar as estruturas sociais excludentes e marginalizadas, como é possível perceber nos direcionamentos presentes no documento:

a referência a diferentes comunidades periféricas está relacionada não só ao contexto urbano, mas também do campo, ribeirinho, indígena, quilombola, cigano, entre outros, concebendo periferia como qualquer espaço que é colocado à margem e sofre com as desigualdades e invisibilização (Sergipe, 2022, p. 247)

Nessa proposta é possível perceber o reconhecimento histórico de que a América Latina é marcada por profundas desigualdades sociais e históricas, na qual as populações periféricas enfrentam não apenas exclusão econômica, estigmatização e violência - das mais diversas naturezas, mas também a invisibilização e não reconhecimento de seus saberes como válidos.

O segundo bloco aborda as temáticas de gênero e diversidade sexual, a proposta apresentada instiga uma reflexão profunda sobre as desigualdades de gênero e as múltiplas formas de violência e opressão reforçadas por tantas heranças do patriarcado, em normas sexistas e heteronormativas. Olhando para o contexto latino-americano, no qual episódios de violência relacionada ao gênero e práticas machistas se mostram persistentes - seja de forma escancarada ou camuflada -, este bloco busca que se ponha em prática uma educação antissexista e antimachista que problematize discursos naturalizados e papéis sociais impostos a mulheres e homens, defendendo um diálogo horizontal nas relações de gênero como uma tentativa de combate às desigualdades e violência. Para além disso, o reconhecimento e a valorização das diferentes identidades de gênero e orientações sexuais, o

⁴⁹ Texto original: *violência epistêmica, una forma silenciosa de genocidio intelectual operada por el “pensamiento único”* (Palermo, 2010, p. 82).

enfrentamento da homofobia e de tantas outras formas de exclusão e opressão, são visibilizadas e levantadas como importantes, não apenas falando sobre esses grupos, mas com e a partir deles.

Na medida em que a proposta propõe visibilizar assuntos e corpos que são colocados em um lugar de inexistência, confrontando diretamente os efeitos da colonialidade do ser, a atividade não apenas critica a exclusão dessas identidades, mas também visibiliza-as. Para Martins (2023, p.182) “O surgimento do conceito de colonialidade do ser responde, portanto, à necessidade de esclarecer a pergunta sobre os efeitos da colonialidade na experiência vivida nos corpos dissidentes e não apenas na mente desses sujeitos subalternos”.

Ao propor um trabalho escolar que constantemente problematiza essa forma de violência que ultrapassa todos os domínios - baseada em uma hierarquia ontológica branca, ocidental, heterossexual e masculina -, compreendo que a atividade apresenta um potente giro decolonial. Destarte, entendo que o objetivo da proposta é construir ambientes educativos que respeitem e deem ouvidos à pluralidade dos sujeitos, rompendo com padrões heteronormativos que limitam a liberdade e a dignidade das pessoas. A proposta e orientações para o trabalho com esses grupos marginalizados e problemáticas colocadas em um local de silenciamento, especialmente no que diz respeito à ausência de questões de gênero e diversidade sexual na BNCC, acaba contemplando essas identidades nessas discussões dentro do Itinerário Formativo de língua espanhola e, de certa forma, esse itinerário presente no Currículo de Sergipe confronta a invisibilização dessas identidades na BNCC.

O terceiro bloco diz respeito às questões de raça e etnia. Ele propõe uma educação antirracista que enfrente o racismo estrutural e promova o reconhecimento das contribuições históricas e culturais das populações negras na América Latina, refletindo também sobre aspectos da branquitude e os privilégios que ela carrega.

Na atividade, ao colocar em pauta a discussão sobre representatividade negra e a reflexão sobre branquitude e privilégios - temas urgentes que atravessam nossas práticas educativas - é possível perceber uma ruptura da manutenção das estruturas de dominação que segregam e excluem grupos subalternizados. Essa ruptura das estruturas de dominação é realizada por meio de um giro decolonial que defende um movimento de resistência teórico e prático, político e epistemológico, contra a lógica da modernidade/colonialidade. Para Santos e Santana (2022, p. 65), a colonialidade do poder “é o controle racial que, mais do que hierarquizar as existências a partir da categoria raça, põe em curso um poder de eliminação cultural, social, econômica, política e epistêmica das populações racializadas como não brancas”

Ademais, o fragmento também recomenda a valorização dos saberes dos povos originários, visibilizando suas lutas e resistências frente às dinâmicas de opressão e exploração que, mesmo com o fim do período histórico colonial, seguem sofrendo processos de invasão territorial e apagamento cultural. Essa violação pode ser expressada de diversas formas, como, por exemplo, a falta de assistência e acesso para os povos indígenas e a invalidação dos seus saberes, práticas e cosmovisões, etc.

Quando a proposta reconhece saberes indígenas e suas formas de entender e perceber o mundo, ela toca também na desconstrução dessa lógica da colonização cosmogônica. Para Walsh (2009a), esse conceito refere-se à colonização das cosmovisões, da espiritualidade e da relação com a natureza dos afrodescendentes e indígenas, manifestando-se no domínio da natureza e destruição de formas ancestrais de existência. Ao valorizar as cosmovisões e trazer para o centro do debate as lutas contemporâneas dos povos indígenas por território, identidade e reconhecimento, o currículo reconhece esses povos como sujeitos políticos, diversos e atuantes, com demandas sociais, políticas e culturais legítimas.

Por fim, o documento também propõe o trabalho sobre as experiências de grupos que normalmente são invisíveis para a sociedade: os migrantes, focando nos migrantes e refugiados hispânicos. A proposta busca promover uma ruptura da centralização dos saberes eurocêntricos e ocidentais que desqualificam epistemologias, culturas e saberes não ocidentais, ressaltando as heranças étnicas que esses grupos carregam e problematizando os desafios que enfrentam em seus processos de integração social nos países em que são acolhidos, sendo alguns desses desafios: a exclusão da vida pública, xenofobia e precarização das condições de vida. Nessa movimentação que desafia a epistemologia dominante, percebo um giro decolonial na promoção de conhecimentos, epistemologia e saberes outros. Os do Sul, das vozes e problemáticas do Sul.

Nesse sentido, compreendo que essa prática educacional busca promover uma educação que seja de fato antixista, antimachista, antirracista, antihomofóbica - dando possibilidade de ampliar para antitransfóbica - enxergando no Currículo de Sergipe uma escrita curricular que respeita os sujeitos e as identidades existentes na sociedade; que visibiliza esse Sul que na mesma intensidade que é tão rico e tão silenciado; que contempla saberes diversos, pluralizando o conteúdo presente no currículo e incentivando uma visão crítica da produção do conhecimento; e que ultrapassa os aspectos puramente linguísticos e gramaticais. Por mais que a palavra “decolonial” não esteja explicitamente presente na fundamentação e propostas das atividades, é possível identificar essa perspectiva presente

nelas. Assim como a linguista, professora e pesquisadora Doris Matos (2020, p. 96), concordo que

podemos entender o decolonial como um processo que busca transcender historicamente a colonialidade através da construção de outras formas de poder, saber e ser, criando novas epistemologias e ontologias. Por se tratar de um processo, a decolonialidade supõe um projeto e uma agenda urgente de sociedades que estejam implicadas em subverter o padrão de poder colonial em que nos encontramos, contrapondo-se às diversas opressões encravadas em seus sistemas.

Uma vez que a decolonialidade é entendida como um processo que busca “subverter o padrão de poder colonial em que nos encontramos, contrapondo-se as diversas opressões encravadas em seus sistemas” (Matos, 2020, p. 96), é justamente nesse espaço crítico e no trabalho com as categorias e identidades que constituem as marcas da diferença colonial - classe, gênero, raça, sexo e etnia - que visualizo essa atividade como potencialmente decolonial. Essas propostas, a partir do exercício de respeito de qualquer natureza, abordam a identificação e valorização da diversidade desse mosaico que é tão plural por meio de outras formas de saber e ser que criam novas - e já existentes - epistemologias e ontologias (Matos, 2020a).

Matos (2020b, p. 124, grifos da autora) aponta três questões para o trabalho com as diversidades culturais, sociais e identitárias presentes em propostas curriculares, sendo elas: “*questionar* essa diferença, *explicar* como ela é produzida e *identificar* quais são os jogos de poder estabelecidos por esse discurso”. Para ela

Uma proposta curricular que somente celebre a tolerância ao outro como forma de trabalhar com as diversidades sociais, culturais e identitárias existentes não contribuirá para diminuir as desigualdades. [...] Esses conceitos são socialmente construídos e, muitas vezes, usados discursivamente para não dar ouvidos (no lugar de voz) aos indivíduos marginalizados, repetindo, assim, um ciclo de apagamento e de silenciamento que só reafirma currículos baseados na colonialidade (SILVA JÚNIOR e MATOS, 2019) (Matos, 2020b, p.124)

Nessa atividade, elas são trabalhadas por meio da diversidade de saberes culturais e geográficos, da pluralidade étnica e racial e da visibilização de grupos e vozes historicamente marginalizadas, como de pessoas LGBTQIAPN+, mulheres, indígenas, migrantes, negros, desconstruindo narrativas eurocêntricas, heteronormativas e patriarcais. Essa mudança de perspectiva assume uma postura decolonial, interseccional e suleada, não apenas falando de, mas falando com e a partir desses grupos, com suas próprias vozes e experiências.

O caráter interseccional pode ser percebido na proposta de atividade sugerida por meio das orientações didáticas, visto que além de colocar no centro das discussões às identidades de classe, gênero, raça e etnia - que são colocadas à margem da sociedade - reconhecendo os múltiplos sistemas de opressões, também compreende, questiona, explica e

identifica (Matos, 2020b) suas interações simultâneas na manutenção do controle e desigualdades sociais.

O caráter decolonial se apresenta por meio do lócus de enunciação que partiu do outro, historicamente marginalizado e ignorado, abrindo perspectivas epistêmicas e experiências de vidas outras (Matos, 2022). Essa desconstrução da lógica colonial não se trata de uma inversão de papel, muito menos de desconsiderar as contribuições da modernidade eurocêntrica. Trata-se então de visibilizar “uma multiplicidade de subjetividades que a relação modernidade/colonialidade ignorou, deslocou e subalternizou intencionalmente a nível local” (Veronelli 2015, p. 37)⁵⁰. Por mais que a palavra “decolonial” não esteja presente explicitamente no documento prescrito, as abordagens e práticas nas quais ele foi construído se mostram potencialmente decoloniais. No que se refere à decolonialidade e às aulas de língua espanhola, Matos (2020a, p.95), propõem que a “decolonialidade seja um caminho para a promoção da educação linguística e literária que visibilize e estimule o protagonismo das diversas identidades não hegemônicas”. Percebo esse caminho na atividade, na visibilização de várias identidades - culturais, geográficas, identitárias, etc - como é possível notar no quadro 4, apresentado nas páginas anteriores deste trabalho, referente aos objetos de conhecimentos propostos. Outro ponto é a visibilização das identidades das marcas da diferença colonial - consequência das colonialidades - que precisam se fazer presentes e, neste documento, estão bem colocadas tendo em vista que as relações de poder são problematizadas. Como é possível perceber no fragmento a seguir.

A partir dos pressupostos apresentados, espera-se que a atividade integradora “Mosaico hispánico: identidades de clase, género, raza y etnia” alcance seu objetivo de dar visibilidade às identidades de classe, género, raça e etnia que são colocadas à margem da sociedade, problematizando essas relações de poder e cumprindo o compromisso sociopolítico inerente ao processo de educação linguística em espanhol (Sergipe, 2022, p. 248).

O caráter suleador na atividade integradora, ocorre, assim como o decolonial, quando há presença da valorização da pluralidade e diversidade de experiência e perspectivas. Ele se manifesta de forma mais evidente na escolha dos temas, objetos, e territórios visibilizados pela atividade. Ao tratar de periferia latino-americana, povos indígenas, vozes negras e representatividade e migrantes refugiados, por exemplo, a orientação movimenta o ensino de língua espanhola para vivências do Sul global, especialmente a América Latina.

A prática de ocupação de uma posição de escuta - para as vozes do Sul e para as suas respectivas particularidades - contribui para a construção de um conhecimento diverso,

⁵⁰ una multiplicidad de subjetividades que la relación modernidad/colonialidad ignoró, desplazó y subalternizó intencionalmente a nivel global. (Veronelli, 2015, p. 37)

rompendo com a visão unívoca do conhecimento e das relações de poder. O suleamento propõe valorizar os saberes produzidos nas margens do sistema-mundo moderno-colonial, reconhecendo sua potência transformadora, diversa e plural, com os saberes sobre e a partir da voz dos indígenas, afrodescendentes, quilombolas, “da mulher, do negro, do homossexual, do pobre e de tantos outros periféricos que compõem o Sul. As Vozes do Sul” (Alexandre, 2022, p. 395).

Nessa atividade, percebo o suleamento a partir das orientações que, de uma forma ou de outra, propõe um diálogo horizontal com esses grupos e problemáticas colocadas à margem, tidos como a periferia. Direcionando para o foco deste trabalho, ou seja, as vozes das mulheres, percebo pela presença de abordagens de perspectiva e experiências de mulheres de diferentes locais geográficos, raciais e étnicos no documento prescrito⁵¹. Assim,

Com os objetos de conhecimento propostos é possível ampliar as discussões incluindo outros fatores que perpassam as identidades sociais de classe, gênero, raça e etnia, como a religião, as crenças, as manifestações e os costumes populares, os conflitos geracionais, as expressões artísticas, as músicas, as danças, as modas, as vestimentas, a cultura do cabelo, a política de cotas, a acessibilidade, o bullying, o ciberbullying, o feminicídio, entre outros. Vale ressaltar que a referência a diferentes comunidades periféricas está relacionada não só ao contexto urbano, mas também do campo, ribeirinho, indígena, quilombola, cigano, entre outros, concebendo periferia como qualquer espaço que é colocado à margem e sofre com as desigualdades e invisibilização (Sergipe, 2022, p. 247).

O que mais me chama atenção nessa colocação é a sensibilidade de ampliação das discussões articuladas aos objetos de conhecimento, ampliando o olhar para dimensões pouco exploradas no currículo. Outro ponto que destaco é a ampliação da concepção de periferia presente no documento. Assim, ao incluir comunidades do campo, ribeirinhas, indígenas, quilombolas, ciganas, etc, não limitando a ideia de periferia apenas ao contexto urbano, há, muito além de uma tentativa de desconstrução e deslocamentos de visões centralizadoras e estereotipadas, um entendimento de periferia como qualquer espaço à margem, marcado pelas desigualdades e invisibilizações.

Para Matos e Silva Júnior (2024, p.195), além da presença de vozes do Sul global, eles também ressaltam que as “vozes dissidentes de diferentes corpos, etnias, raças, gêneros, sexualidades, classes, gerações e tantas outras precisam ser ouvidas nessa confluência *com* o Sul para que as reflexões sejam embasadas a partir de seus lugares de fala e desde diferentes lugares de escuta”. Em outras palavras, “é essencial trazer vozes como essas para referenciar as discussões em uma pesquisa, estudo ou prática pedagógica, deixando de falar *apenas sobre* para falar *a partir de e com* esse Sul” (Matos; Silva Júnior, 2024, p.195).

⁵¹ No subtópico seguinte

Esse falar “a partir de e com” parte de uma Linguística Aplicada Suleada (Silva Júnior; Matos 2019, Matos; Silva Júnior, 2024) que tem seu ponto de partida e fundamenta suas epistemes, principalmente, por meio do Sul, “tanto nos referenciais que escolhe, trazendo vozes dissidentes e que circulam para além da academia, quanto na maneira horizontal, confluyente e interseccional com a qual promove o envolvimento em suas pesquisas e práticas pedagógicas” (Silva Júnior; Matos, 2024, p 196).

Atividade integradora C - *Entre palabras, colores y escenas hispánicos*

Nessa sequência de construção de conhecimento, a terceira e última atividade integradora significa, para mim, a junção e o resultado dos caminhos que vinham sendo construídos desde a atividade integradora A - e que agora abre espaço para propostas outras. Intitulada como *Entre palabras, colores y escenas hispánicos*, a atividade integradora C busca promover uma educação linguística em espanhol embasada no reconhecimento da diversidade cultural e artística, como o próprio documento afirma,

a atividade integradora “Entre palabras, colores y escenas hispánicos” tem como objetivo promover uma educação linguística em espanhol que valorize a compreensão e o reconhecimento da relevância das mais diversas manifestações artísticas e culturais, possibilitando que os estudantes compreendam a sua diversidade, desenvolvam uma visão crítica e histórica e se expressem por meio das artes de forma ativa e criativa (Sergipe, 2022, p. 258).

Dessa forma, ao fazer parte de uma sequência de atividades, sendo a etapa final desse percurso formativo que, dentre outras questões, problematiza o conceito de hispanismo, as identidades e questões marginalizadas, a atividade se insere em uma prática que busca tensionar estereótipos, promover práticas culturais e visibilizar questões historicamente colocada à margem.

Assim, após a ampliação e aprofundando do processo histórico que resultou na formação plural do hispanismo no mundo e da visibilização de identidades sociais que são marginalizadas em consequência de toda história colonial da América Latina e da África (Sergipe, 2022), o percurso foi construído para ser finalizado com a atividade “*Entre palabras, colores y escenas hispánicos*”, seguindo o propósito de desconstruir estereótipos e suscitar, através das culturas e das artes, a Diversidade Cultural e a Educação para Valorização do Multiculturalismo Hispânico” (Sergipe, 2022, p. 258).

Com práticas que dialogam com o pensamento decolonial, a atividade propõe uma educação linguística que ressalta a diversidade de manifestações culturais e artísticas do mundo hispânico, reconhecendo que, assim como as anteriores, se trata de um campo plural, historicamente, politicamente e culturalmente construído e transpassado por relações de

poder. Nesta atividade é possível perceber uma desconstrução da colonialidade do saber que constantemente hierarquiza e silencia expressões populares, subalternizadas e periféricas. Tal perspectiva pode ser percebida, por exemplo, na proposta de ampliação sobre os diferentes contatos com as múltiplas manifestações artístico-culturais hispânicas, pois,

através do contato com diferentes manifestações artístico-culturais hispânicas, seja literatura escrita ou oral, em verso ou prosa, pinturas, esculturas, fotografias, histórias em quadrinhos, grafites, músicas, danças, teatro, cinema, televisão, séries e outras, os estudantes do Ensino Médio terão a oportunidade de ampliar o seu repertório, fruindo e apreciando, esteticamente, variadas linguagens artísticas e aguçando sua sensibilidade, imaginação e criatividade (Sergipe, 2022, p. 258).

A proposta “do contato com diferentes manifestações artístico-culturais” e “variadas linguagens artísticas”, ressaltada na citação anterior, ganha uma potência maior quando o documento expõe a necessidade de contemplar não apenas obras convencionadas como cânones, mas também “com obras populares e marginalizadas que muitas vezes são silenciadas e sofrem com o preconceito” (Sergipe, 2022, p. 260). Evitando a redução das produções artístico-culturais a aspectos estereotipados e folclorizados, essa postura trilha o caminho de mãos dadas com a perspectiva decolonial, visto que a folclorização funciona como uma estratégia colonial de camuflar o caráter histórico e, conseqüentemente político, das construções do Sul global.

Em concordância com essa perspectiva, uma vez que, para mim, a decolonialidade e o suleamento agem simultaneamente, resalto o caráter suleador da atividade ao promover o deslocamento de vivências e existências baseadas somente nas do Norte global, para a valorização de produções culturais do Sul global fazendo relações entre essas questões e o contexto dos estudantes. Nessa lógica, defende-se o diálogo horizontal e o falar “com” e “a partir de” que aproxima (Matos, Silva Júnior, 2024), expandindo as discussões e “relacionando as manifestações artístico-culturais apresentadas com aquelas já conhecidas e vivenciadas pelos estudantes em suas comunidades, sejam elas urbanas do campo, ribeirinhas, indígenas, quilombolas, ciganas, entre outras” (Sergipe, p. 259-260). Essa preocupação com a construção de sentidos a partir dos saberes locais, valoriza as experiências e vivência dos sujeitos que estão diretamente inseridos e atuantes na sociedade.

Na tentativa de expor os estudantes a uma diversidade de produções artísticas e manifestações culturais, como já foi evidenciado acima, a proposta de atividade sugere práticas e materiais culturalmente sensíveis (Mendes, 2011), o que reforça o compromisso político e ético da proposta com uma educação intercultural crítica. Tal posicionamento pode ser confirmado com os objetos de conhecimento sugeridos na atividade.

Quadro 5- Objetos de conhecimento atividade integradora C

1	Hispanismo em prosas e versos
2	Artes plásticas: cores e formas das subjetividades
3	Vozes e ritmos de todos os cantos: tradições e contemporaneidade
4	Expressões artísticas de diferentes comunidades
5	Artes de rua: espaço de reexistência
6	Hispanismo nas telas do cinema: entre a realidade e a ficção
7	Seriados hispânicos e seus reflexos socioculturais

Fonte: Sergipe (2022, p.259)

Analisando as orientações e objetos de conhecimento, percebo que as sugestões de propostas para serem desenvolvidas na sala de aula assumem uma postura outra, sendo ao mesmo tempo de caráter decolonial e subleitor, tendo em vista o questionamento das hierarquias culturais estabelecidas a partir da incorporação de manifestações artístico-culturais para além das consagradas como de prestígio, valorizando, assim, as produções das comunidades locais.

A proposta também apresenta uma dimensão interseccional ao aprofundar as questões trabalhadas na atividade anterior - Atividade integradora B - *Mosaico hispânico: identidades de classe, gênero, raça y etnia* - propondo práticas de letramentos, e valorização de obras e produções, que evidenciam as múltiplas vozes presente nas criações artísticas e culturais hispânicas. Dessa forma, mesmo que de forma implícita, essa atividade, construída a partir de uma progressão didática, instiga a compreensão de que as produções culturais não podem ser analisadas isoladamente, mas sim como atravessadas por marcadores sociais opressivos, propondo

o contato com manifestações artísticas e culturais de diferentes origens, épocas e esferas sociais, respeitando a pluralidade de vozes e estilos, questionando as relações de poder existentes na sociedade e dando evidência aos que são marginalizados, seja pela classe, gênero, sexualidade, raça e etnia, contemplados nas atividades integradoras anteriores

Assim, da mesma forma em que há o entendimento de que as identidades sociais não são homogêneas e que são marcadas por reflexos de um passado colonial ainda operante, as manifestações de um povo deixam de ser entendidas apenas pelo estético - ou sendo algo neutro - e passam a ser observadas como produções situadas, representativa de conflitos,

resistências e existências de sujeitos historicamente marginalizados, sendo inadequado tratar sobre essas questões separadamente.

Finalizando o ciclo de três atividades integradoras que, ao mesmo tempo, se interligam e se complementam, a atividade integradora C contribui para caminhos outros que se opõem às diversas colonialidades e seus respectivos fatores opressivos, evidenciando hierarquias culturais e dando ouvidos a manifestações populares, periféricas e subalternizadas do mundo hispânico, reconhecendo as produções artístico-culturais como práticas sociais transpassadas por relações de poder.

Por fim, como pontos de atenção referentes às atividades destaco dois, que são: os riscos de superficialidades sem mediação crítica adequada e o excesso de carga temática sem aprofundamento.

A extensão dos temas e das interseccionalidades abordadas, pode, caso o professor não tenha uma boa base sobre essas discussões e conceitos, levar a uma abordagem fragmentada ou meramente expositiva sem a carga crítica que essas questões pedem. Assim, distanciando-se da formação cidadã reflexiva, crítica e ética que tanto os documentos escolares defendem e se fundamentam. Ao abordar simultaneamente múltiplos marcadores sociais como classe, gênero, raça, etnia, sexualidade, entre outros, pode gerar riscos de superficialidade no tratamento dessas opressões. O que evidencia a necessidade de formação continuada dos professores, especialmente em temas relacionados à interseccionalidade, decolonialidade, colonização, relações étnico-raciais, diversidade sexual, identidade de gênero, branquitude e privilégios, povos indígenas, expressões artísticas de diversas comunidades, etc. A escassez dessa base formativa pode influenciar em discussões reduzidas e abordagens estereotipadas e hegemônicas, esvaziando seu potencial crítico-transformador.

Por meio desse olhar interseccionado das identidades no entendimento das complexidades e necessidades que giram em torno de cada uma delas, Acna, uma mulher trans, universitária, ao participar de um Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica (PIBIC) para a construção de uma Unidade Didática a partir do que o Currículo Sergipano orienta, destaca a necessidade de inclusão de assuntos referentes às pessoas trans na categoria de identidade de gênero “dentro dos movimentos e não reduzir a temática LGBTQIAPN+ apenas pela categoria de orientação sexual, centrando somente nas esferas da homossexualidade, sendo esta na maioria dos casos, representadas por imagéticos dos homens gays cis brancos” (Santos, 2024, p.16).

Dessa forma, para não reduzir a discussão presente na unidade didática apenas falando sobre homossexualidade, mas visibilizando outras fobias, Santos (2024, p. 16) critica o termo

“homofobia”, sugerindo o termo e o trabalho com a “transhomo+fobia”. A autora enfatiza “o termo trans como prefixo, justamente por ser o recorte da sigla LGBTQIAPN+ que é deixado muitas das vezes de escanteio em trabalhos, como os acadêmicos”. Ressalto que essa questão já foi problematizada por Silva Júnior (2023), redator do Itinerário Formativo de língua espanhola, no texto “Percurso outros por um itinerário decolonial: a língua espanhola no currículo do novo ensino médio sergipano”⁵².

Diante dessa problematização que partiu não apenas sobre o Sul, mas a partir e como essa voz do Sul - voz de uma mulher trans - enfatizo a necessidade de colocar no centro de debates outras violências contra identidade e diversidade sexual dando ouvidos para essas vozes e discussões para a visibilização das identidades LGBTQIAPN+.

Embora essas questões representem um grande avanço pela presença identitária - de qualquer natureza - em um documento que direciona o ensino, e por entender que cada vez mais estamos em uma sociedade mais engajada, situada, heterogênea e mutável (Moita Lopes, 2006), assim como a pesquisadora também concordo que, apesar dos alcances significativos se tratando de uma sociedade historicamente preconceituosa, a atividade integradora B, ressalta “apenas ao “combate à homofobia” entendida apenas pela figura de homens gays (sistema patriarcal), esquecendo assim, das mulheres lésbicas” (Santos, 2024, p.23).

Outro ponto que entendo como importante de ser ressaltado é a contemplação não apenas dessas identidades e de questões tidas como periféricas, mas a construção de experiências e perspectivas que partem dessas vozes - vozes que diariamente são atravessadas por opressões e desigualdades -, afinal, nada melhor do que elas mesmas falarem sobre suas dores. No currículo de Sergipe, embora ao longo das atividades eu tenha conseguido realizar uma análise na qual pude perceber o trabalho “a partir de e com as vozes do Sul” (Matos, Silva Júnior, 2024), a orientação desta perspectiva, tão defendida neste estudo, não é colocada de forma tão evidente nas propostas de desenvolvimento da atividade, estando presente implicitamente.

Entendo que a minha facilidade de identificar lacunas e de direcionar pesquisas e práticas pedagógicas a partir de sujeitos historicamente marginalizados foi construída por meio do contato contínuo com perspectivas contra-hegemônicas, tanto em espaços formais de educação quanto em vivências sociais e afetivas. No entanto, essa não é a realidade de muitos

52

https://ponteseditores.com.br/loja3/pontes-editores-home-2_trashed/ebook/pedagogias-decoloniais-e-ensino-plural-de-espanhol-no-sul-global/.

educadores da educação básica, sobretudo quando não se consideram os efeitos históricos, políticos e de poder que envolvem o currículo e, tão pouco, as opressões que agem de forma simultânea nos grupos subalternizados. Assim, a possível dificuldade desses professores de compreender as relações de poder que atravessam o currículo, e todas as suas formas de opressões, não deve ser entendida como mera resistência ou desinteresse, mas como resultado de uma formação que privilegiou paradigmas eurocêtricos, heteronormativos e patriarcais.

4.2 Perspectivas/textos de autoria feminina

Como já foi apresentado, o colonialismo não foi finalizado com a independência das colônias, ele, com toda sua organização, deixou um legado cheio de herança de dominação que ainda estrutura a sociedade por meio das colonialidades.

A hierarquização colocou a Europa como centro nos diferentes campos da vida e o que, ou quem, não fazia parte dela eram tidos como inferiores. Assim, do mesmo jeito que a colonialidade perpetua a dominação criada pelo colonialismo, o eurocentrismo impôs a ideia de que apenas os conhecimentos produzidos na Europa - por homens, brancos, héteros, cristãos, letrados - são verdadeiros, científicos e universais. Logo, tudo que se afasta dessa visão, é deslegitimado e visto como um não saber, não científico, inválido e irrelevante.

Dentro dessa organização excludente, as mulheres são diretamente afetadas sendo a invisibilização um resultado. Nesse processo de apagamento, para as mulheres negras, indígenas, trans, pobres, com deficiência, etc, a situação é ainda mais intensa visto que enfrentam a exclusão não apenas de gênero, mas também de raça, classe, sexualidade, etc dentro de múltiplas e simultâneas opressões. De acordo com Carvalho

Não se pode esquecer, que as instituições educativas e científicas foram pensadas por homens brancos e para homens brancos, por isso, nem os espaços de produção e circulação do conhecimento, tão pouco suas epistemologias são configurações estáticas, neutras em termos de gênero e sexualidades e raça, nem o direito à educação para todos/as como uma indulgência da benignidade elitista-masculina-branca (Carvalho, 2019, p.30).

Da mesma maneira que Carvalho (2019) defende que o conhecimento historicamente foi atribuído ao homem, feito por e para eles, Silva (2005, p. 93-94) ressalta que a ciência reflete uma perspectiva eminentemente masculina destacando que dependendo do local no qual o sujeito está situado, ele conhece certas coisas e outras não. Essas colocações apontam para o fato de que a produção do conhecimento é condicionada pelas experiências sociais, culturais e políticas de quem a produz. Não se trata apenas de uma questão de acesso ao saber, mas de perspectiva: a construção do conhecimento carrega as marcas da posição social, de gênero, de raça e de classe dos sujeitos. Dessa forma, “Na medida em que reflete a

epistemologia dominante, o currículo existente é também claramente, masculino. Ele é a expressão da cosmovisão masculina” (Silva, 2005, p. 94), sendo fundamentalmente branco.

Partindo do ponto de que nenhum conhecimento é puramente objetivo porque é marcado por aspectos de subjetividade de quem o produz (Furlin, 2014, p. 111), e da influência do gênero no campo do conhecimento, uma vez que o sujeito do conhecimento tem gênero e está situado em um contexto social concreto (Furlin, 2014), Silva (2005) destaca a relevância da movimentação epistemológica apresentada pela perspectiva feminista em relação ao currículo. Para ele, “a solução não consistiria simplesmente numa inversão, mas em construir currículos que refletissem, de forma equilibrada, tanto a experiência masculina quanto feminina” (Silva, 2005, p. 94).

Desse modo, nos quadros a seguir, evidencio as autoras das referências mapeadas nos materiais didáticos e textos literários sugeridos nas atividades integradoras A, B e C intitulada, consecutivamente, como: i: *Hispanismo en foco*; ii: *Mosaico hispánico: identidades de clase, género, raza y etnia*; iii: *Entre palabras, colores y escenas hispánicos*.

Quadro 6- Texto de autoria feminina - Atividade integradora A

Nº	Autoras	Título	Tipo de produção	Área/ocupação	País de origem
1	1.Raquel de Araújo Serrão 2.Gisele Sanabria García	Literatura Hispano-Americana	X	1.Professora 2.X	X
2	1.Rubí Celia Huerta Norberto. 2.Irma Pineda Santiago 3.Nadia López García	4 poemas en lenguas indígenas.	Poema	1.Escritora, historiadora, tradutora, poeta e docente. 2.Poeta, ensaísta, tradutora, docente. 3.Poeta e pedagoga.	1.Originária de Chilchota 2.Originária de Juchitán, Oaxaca 3. Originária de Tlaxiaco,Oaxaca
3	Raquel Benatar	Rigoberta Menchú, libertad sin ira	X	Psicóloga e escritora	Marroquina
4	Laura Esquivel	Malinche	Romance	Escritora, argumentista	Mexicana
5	Yana Lucila Lema	6 poemas de Tamyawan	Poema	Jornalista, escritora,	Equatoriana

		Shamukupani / Con la lluvia estoy viviendo		jornalista e tradutora	
6	Brenda Moreira Marques	Por una latinoamérica con voces de mujer amazónica	Poema	Graduada em Relações Internacionais e pesquisadora	Brasileira
7	Natalia Toledo	Dos poemas	Poema	Poeta	Mexicana

Fonte: Elaborado pela autora, 2025

Observando o quadro 6 é possível perceber um movimento de deslocamento do cânone literário e da hegemonia masculina ao visibilizar produções do Sul global - sobretudo latino-americanas e brasileiras⁵³ - e ao priorizar autoras mulheres, muitas delas negras, indígenas e oriundas de territórios historicamente marginalizados pelo sistema-mundo colonial. Destaco, por exemplo, a presença de poemas em línguas indígenas e de produções que, entre diversas outras coisas, tematizam identidade, memória e resistência, representando uma ruptura com a lógica eurocêntrica que marginalizou essas vozes e questões na sociedade, atingindo, conseqüentemente, o espaço escolar. Essa massiva presença de mulheres diversas na fundamentação do conhecimento se reafirma no quadro 7, como observamos a seguir.

Quadro 7 - Textos de autoria feminina - Atividade integradora B

Nº	Autoras	Título	Tipo de produção	Área/ocupação	País de origem
1	Eva Martínez Ambite	Guía Educar Contra el Racismo y la Dis criminación	Guia	X ⁵⁴	X
2	1. Concha Antón 2. Rosa Aparicio ⁵⁵	Manual para la prevención y detección del racismo, la xenofobia y otras	Manual	1. Professora, psicóloga e antropóloga 2. Professora e socióloga	X

⁵³ Frisei o termo “brasileiras” como uma forma de evidenciar que as produções sugeridas dialogam com as realidades em que os estudantes estão localizados, fortalecendo processos de identificação, reconhecimento e pertencimento. Além disso, mesmo que de forma indireta, a inclusão de obras de autoras brasileiras, amplia a noção de América latina para além do critério puramente linguístico reafirmando o espaço do Brasil no debate Latino-americano.

⁵⁴ Informação não encontrada.

⁵⁵ Escrito em parceria com Raúl García e Jesús Migallón.

		formas de intolerancia en las aulas.			
3	1.Rubí Celia Huerta Norberto. 2.Irma Pineda Santiago 3.Nadia López García ⁵⁶	4 poemas en lenguas indígenas	Poema	1.Escritora, historiadora, tradutora, poeta e docente. 2.Poeta, ensaísta, tradutora, docente. 3.Poeta pedagoga.	1.Originária de Chilchota 2.Originária de Juchitán, Oaxaca 3. Originária de Tlaxiaco,Oaxaca
4	Isabel Allende Llona	La casa de los espíritus	Romance	Escritora	Chilena/nort e-americana
5	Shirley Campbell Barr	Desde que tengo memoria / Quise	Poema	Antropóloga, ativista e poeta	Costarriquenha
6	Gioconda Belli	El país de las mujeres	Romance	Poetisa e romancista	Nicaraguense
7	Raquel Benatar	Rigoberta Menchú, libertad sin ira;	X	Psicóloga e escritora	Marroquina
8	Elisabeth Burgos	<i>“Me llamo Rigoberta Menchú y así me nació la conciencia</i>	Livro	Antropóloga	Venezuelana
9	Teresa Cárdenas Angulo	Cartas a mi mamá	Romance	Escritora, roteirista, atriz, bailarina e ativista social	Cubana
10	Teresa Cárdenas Angulo	Perro Viejo	romance	Escritora, roteirista, atriz, bailarina e ativista social	Cubana
11	Domitila Barrios de Chungara	Si me permiten hablar...Testimoni	Literatura de testemunho	Líder operária e escritora	Boliviana

⁵⁶ Dos quatros poemas escritos em línguas indígenas e língua espanhola, um é de autoria de Juan Gregorio Regino.

		o de Domitila. Una mujer de las minas de Bolivia			
12	Ana Lucila Lema Otavalo	6 Poemas de Tamyawan Shamukupani / Con la lluvia estoy viviendo	Poema	Periodista, escritora, poetisa y traductora	Ecuatoriana
13	Ana Maria Machado	Niña Bonita	Conto	Jornalista, professora pintora e escritora	Brasileira
14	Brenda Moreira Marques	Por una latinoamérica con voces de mujer amazónica	Poema	Graduada em Relações Internacionais e pesquisadora	Brasileira
15	Natalia Toledo	Dos poemas” Poeta	Poema	Poeta	Mexicana
16	Victoria Santa Cruz	Me gritaron negra	Poema	Poeta, coreógrafa, folclorista, estilista e ativista	Afro-peruan a.

Fonte: Elaborado pela autora, 2025

O quadro 7 amplia o panorama apresentado anteriormente ao incorporar um número maior de experiências e trajetórias diversas, representadas por meio das identidades das autoras com seus textos visibilizados tendo em vista a diversidade de corpos, pertencimentos e territórios a partir dos quais elas enunciam e estão situadas. Tais marcas, influenciam diretamente nas concepções, representações e críticas manifestadas em suas produções. O quadro 8 consolida esse percurso articulando autoras já apresentadas com outras inseridas no cânone literário hispano-americano.

Quadro 8 - Texto de autoria feminina - Atividade integradora C

Nº	Autoras	Título	Tipo de produção	Área/ocupação	País de origem
----	---------	--------	------------------	---------------	----------------

1	1.Raquel de Araújo Serrão 2.Gisele Sanabria García	Literatura Hispano-Americana	X	1.Professora 2.X	X
2	Shirley Campbell Barr	Desde que tengo memoria / Quise	Poema	Antropóloga, ativista e poeta	Costarriquenha
3	Gioconda Belli	El país de las mujeres	Romance	Poetisa e romancista	Nicaraguense
4	Laura Esquivel	Malinche	Romance	Escritora, argumentista	Mexicana
5	Juana de Ibarbourou	Antología poética	Poema	Poetista	Uruguiaia
6	Yana Lucila Lema	6 poemas de Tamyawan Shamukupani / Con la lluvia estoy viviendo	Poema	Jornalista, escritora, jornalista e tradutora	Equatoriana
7	Ana Maria Machado	Niña Bonita	Conto	Jornalista, professora pintora e escritora	Brasileira
8	Brenda Moreira Marques	Por una latinoamérica con voces de mujer amazónica	Poema	Graduada em Relações Internacionais e pesquisadora	Brasileira
9	Victoria Santa Cruz	Me gritaron negra	Poema	Poeta, coreógrafa, folclorista, estilista e ativista	Afro-peruana
10	Natalia Toledo	Dos poemas	Poema	Poeta	Mexicana
11	María Elena Walsh	La sirena y el capitán	Conto	Poeta e romancista	Argentina

Fonte: Elaborado pela autora, 2025

O conjunto dos três quadros revela um percurso pedagógico que vai muito além da inclusão de produções feitas por mulheres, ele visibiliza saberes produzidos fora dos centros hegemônicos de poder, questionando e se contrapondo às bases coloniais que definem quem pode produzir conhecimento. Dessa forma, diante de um cenário social patriarcal,

eurocêntrico e hegemônico, no qual o centro do saber gira em torno do homem, é possível perceber uma presença massiva de produções intelectuais de mulheres nas sugestões de materiais didáticos e textos literários, como é exposto nos quadros acima. Nessa movimentação de perspectivas outras que gera uma realocação de um não lugar para um lócus de enunciação, a inclusão das experiências e perspectivas de autoras desafia diretamente essa lógica dominante.

A promulgação da lei nº 14.986/2024 representa um avanço significativo nesse cenário, ao determinar que os currículos escolares passem a incluir obrigatoriamente abordagens fundamentadas nas perspectivas e experiências femininas nos conteúdos curriculares do ensino fundamental e médio. A lei 14.986 de 25 de setembro de 2024 é uma lei federal brasileira que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB - nº 9.394/1996) e, como já foi exposto anteriormente, tem o intuito de incluir nos conteúdos escolares as perspectivas e experiências femininas. Essa presença e essas abordagens devem abranger aspectos da história, das ciências, artes, culturas, tanto do Brasil quanto do mundo, valorizando as contribuições, as vivências e as conquistas femininas nas áreas científica, social, artística, cultural, econômica e política⁵⁷.

De modo geral, a leitura e análise dos quadros 6, 7 e 8 evidencia não apenas o deslocamento do cânone literário tradicional e da hegemonia masculina, mas também um reposicionamento racial do conhecimento ao visibilizar mulheres marginalizadas cujas vozes foram silenciadas pelo projeto colonial e eurocêntrico. Observa-se, por exemplo, a presença de mulheres negras, indígenas e afrodescendentes como Victoria Santa Cruz, Rubí Celia Huerta Norberto, Irma Pineda Santiago, Nadia López García, Shirley Campbell, Teresa Cárdenas Angulo, Domitila Barrios Chungara, entre outras. Além desses aspectos, a análise conjunta permite identificar uma diversidade geracional entre as autoras com produções sugeridas para o desenvolvimento da construção do conhecimento, evidenciando a coexistência de diferentes gerações de mulheres na construção pedagógica proposta pelas atividades integradoras. Desse jeito, estão presentes obras de autoras cuja atuação se consolida ao longo do século XX, como Victoria Santa Cruz, Juana de Ibarbourou, etc, e autoras da contemporaneidade, como Brenda Moreira Marques, Rubí Celia Huerta Norberto, Nadia López García, etc.

A respeito das obras e autoras mapeadas, das dezesseis obras analisadas a partir dos materiais didáticos e textos literários sugeridos, na atividade integradora A, sete são de

⁵⁷ https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/114986.htm.

autoria feminina, cinco de autoria masculina e quatro foram produzidas por instituições (secretarias de governos de países, associações e organizações não governamentais, etc). Referente à atividade integradora B, das vinte e seis obras analisadas, quatorze são de autoria feminina, sete foram produzidas por instituições, três são de autoria masculina e duas são de autoria de ambos (homens e mulheres). Direcionando o olhar para a atividade integradora C, das trinta obras investigadas, onze foram produções feitas por mulheres, onze de autoria masculina e oito obras são referentes a instituições.

As tabelas abaixo ilustram essas informações.

Tabela 1 - Distribuição de autoria das obras sugeridas na atividade integradora A

Categorias	Quantidade de obras	Porcentagem
Autoria feminina	7	43,75%
Autoria masculina	5	31,25%
Instituições	4	25%
Total	16	100%

Fonte: Elaborada pela autora, 2025

Tabela 2 - Distribuição de autoria das obras sugeridas na atividade integradora B

Categoria	Quantidade de obras	Porcentagem
Autoria feminina	14	53,85%
Autoria masculina	3	11,54%
Autoria de ambos	2	7,69%
Instituições	7	26,92%
Total	26	100%

Fonte: Elaborada pela autora, 2025

Tabela 3 - Distribuição de autoria das obras sugeridas na atividade integradora C

Categorias	Quantidade de obras	Porcentagem
Autoria feminina	11	36,67%

Autoria masculina	11	36,67%
Instituições	8	26,66%
Total	30	100%

Fonte: Elaborada pela autora, 2025

Apesar do Currículo de Sergipe ter sido publicado em 2022, dois anos antes da sanção dessa lei, o reconhecimento e a visibilização de produções intelectuais de mulheres em diferentes áreas do conhecimento e lócus de enunciação, já eram valorizados. Percebo isso não apenas pela quantidade de obras sugeridas nas atividades - entre as setenta e duas obras sugeridas, trinta e duas são de autoria feminina - mas também, pela proposta de trabalho com gênero, raça, sexualidade, classe e etnia, considerando suas intersecções. As propostas das atividades integradoras do Itinerário Formativo de língua espanhola, presente no Currículo de Sergipe, apresentam um esforço local em romper com a lógica patriarcal e hegemônica que historicamente marginalizou as contribuições femininas no campo educacional.

Por mais que esse número expresse um grande avanço em relação às perspectivas e experiências femininas, é importante analisar quais vozes estão sendo contempladas e de que modo esta contemplação é realizada. Assim, é relevante examinar se ainda se trata de uma seleção que visibiliza apenas as mulheres brancas de elite ou nessa presença existe diversidade racial, regional, de classe e orientação sexual?

Instigada por esses questionamentos, observei que na fundamentação, sugestões de materiais didáticos e textos literários nas atividades integradoras A, B e C, além da diversidade regional já destacada nos quadros 6, 7 e 8 desta pesquisa, também há diversidade racial, étnica, de classe, de geração na contemplação dessas vozes.

5. CONSIDERAÇÕES (IN)CONCLUSIVAS

A realização de uma pesquisa constitui um percurso dinâmico, marcado tanto por caminhos previamente delineados quanto por descobertas e deslocamentos que emergem ao longo do processo investigativo. Esse movimento, que instiga constantes aberturas para múltiplas direções de olhares, ultrapassa o que se apresenta de forma imediata, alcançando uma compreensão mais ampla da sua complexidade e das diversas camadas que o atravessa. Essas múltiplas direções de olhares que sempre apresentam algo novo, abriu um leque de inquietação e problematização em diferentes aspectos ao longo da pesquisa. No percurso do

meu trabalho, uma das questões que me inquietou e me fez olhar para além do que estava visível foi: há contemplação de produções de mulheres LGBTQIAPN+? No entanto, apesar do empenho para visibilizar e discutir sobre esse ponto ao longo do meu texto, não foi possível realizar um levantamento específico uma vez que não encontrei nenhuma informação, ou melhor, autodeclaração, da orientação sexual das autoras.

Direcionando o olhar para o objetivo dessa pesquisa, a investigação teve como objetivo geral analisar a representatividade feminina no Currículo de Sergipe do Ensino Médio, no componente curricular língua espanhola, traçando relações entre uma educação linguística decolonial, interseccional e suleada, com a desconstrução de estereótipos de gênero. Para tanto, para alcançar o objetivo geral e responder às questões de pesquisa, foram delineados os seguintes objetivos específicos: a) mapear as produções realizadas por mulheres e indicações de trabalho que envolvam o gênero feminino presentes no Itinerário Formativo de língua espanhola; b) identificar como o trabalho com o gênero é inserido nas atividades integradoras presentes no Itinerário Formativo de língua espanhola, c) examinar de que forma a interseccionalidade, decolonialidade e práticas suleadoras perpassam o Itinerário Formativo de língua espanhola.

A pesquisa foi realizada a partir do Itinerário Formativo de língua espanhola presente no Currículo de Sergipe, especificamente nas atividades integradoras de língua espanhola intituladas como: a) *Hispanismo en foco*; b) *Mosaico hispánico: identidades de clase, género, raza y etnia*; c) *Entre palabras, colores y escenas hispánicas*. Para possibilitar a melhor compreensão das informações, as análises foram feitas por meio das orientações didáticas, materiais didáticos e textos literários sugeridos nas atividades, a partir da definição de duas categorias de análise: i: atravessamentos interseccionais, suleadores e decoloniais nas atividades integradoras; ii: perspectivas/textos de autoria feminina. Assim, depois das inquietações e objetivos apresentados, apresentarei as possíveis respostas para as perguntas que direcionaram todo o percurso traçado até aqui.

A primeira pergunta trouxe o seguinte questionamento: Qual a representatividade e perspectiva feminina presentes nas atividades integradoras de língua espanhola? A representatividade e perspectiva feminina se expressam na valorização de vozes, trajetórias e produções de mulheres nas propostas de atividades para construção do conhecimento. Ressalto a presença de mulheres diversas, de diferentes locais geográficos, raciais, étnicos, de classes e gerações. Desse jeito, por meio da visibilização de produções intelectuais de mulheres em diferentes áreas do conhecimento, e lócus de enunciação, é possível perceber um movimento de deslocamento do cânone literário e da hegemonia masculina ao priorizar

autoras mulheres, muitas delas negras, indígenas e oriundas de territórios historicamente marginalizados pelo sistema-mundo colonial.

A segunda pergunta foi mobilizada pelo segundo objetivo específico e teve como indagação: Como o Itinerário Formativo de língua espanhola inclui o trabalho com o gênero nas suas atividades integradoras? O gênero foi incluído de maneira interseccionada junto com as outras categorias e identidades sociais, tais como a de raça, classe, etnia, território, orientação sexual, etc. O gênero não é tratado isoladamente, mas em conjunto com as demais categorias sociais, permitindo entender, de maneira mais ampla, como as opressões se cruzam e se amplificam. Assim, especificamente tratada de forma explícita na atividade B, há a presença de uma proposta que fomenta o desenvolvimento de uma educação crítica, antissexista, antimachista, antirracista, anti-homofóbica - dando possibilidade de ampliar para antitransfóbica (Silva Júnior, 2023) - que coloca em pauta essas discussões e visibiliza as identidades LGBPQIAPN+.

A terceira pergunta levantou a seguinte questão: De que forma a interseccionalidade, decolonialidade e práticas suleadas perpassam as atividades integradoras de língua espanhola? A interseccionalidade perpassa as atividades integradoras de língua espanhola ao considerar que as identidades são atravessadas simultaneamente por vários marcadores opressivos. A proposta de atividade, além de colocar no centro das discussões as identidades de classe, gênero, raça e etnia - que são colocadas à margem da sociedade - reconhecendo os múltiplos sistemas de opressão, também compreende, questiona, explica e identifica (Matos, 2020b) suas interações simultâneas na manutenção do controle e desigualdades sociais, inclusive nas produções culturais e expressões artísticas.

A decolonialidade manifesta-se na valorização de saberes, narrativas e produções culturais historicamente marginalizadas, rompendo com a visão eurocêntrica do conhecimento. No que diz respeito ao hispanismo, ou como pontuado por Carlos Júnior (2023), hispanismos, há uma desconstrução da centralidade exclusiva da Europa, valorizando as histórias, culturas, línguas e saberes dos povos da América Latina, do caribe e da África hispanofalante, problematizando a colonialidade do poder e todos os seus desdobramentos. As práticas suleadas orientam o trabalho pedagógico a partir do Sul global, valorizando experiências, vozes e problemáticas locais e latino-americanas. Essa construção é feita por meio de um diálogo horizontal de visibilização do Sul como lugar de produção de conhecimento, ancorando-se em saberes, histórias e experiências vividas e compartilhadas no Sul global.

É importante destacar que, embora as atividades e suas respectivas propostas contemplem as vozes do Sul e sejam construídas a partir de uma perspectiva decolonial incluindo grupos historicamente marginalizados - neste trabalho investiguei a representatividade e perspectiva feminina - essa presença, por si só, não assegura que a proposta se concretize de maneira decolonial ou *suleada*. Para esse trabalho, é necessário, além da teoria, uma prática e postura decolonial e *suleada* que se evidencia, sobretudo, nas escolhas pedagógicas realizadas no ambiente escolar - e que vão para além dele -, como, por exemplo, os textos selecionados, as produções trabalhadas e a maneira como as temáticas são problematizadas em sala de aula, a fundamentação, fontes mobilizadas, recortes culturais e históricos etc.

De forma geral, as orientações para o desenvolvimento das atividades integradoras destacam seu caráter decolonial e a defesa de uma educação linguística em espanhol comprometida com a pluralidade cultural e com a visibilização das vozes do Sul (Silva Júnior, 2023). Levando isso em consideração, as propostas de atividades não se configuram como um modelo fechado ou prescritivo, mas como um espaço de possibilidades para problematizações, questionamentos, produções e para inclusão de novas discussões, sendo flexível na elaboração das atividades. Dessa forma, o itinerário é apresentado, trabalhado e interpretado como uma proposta aberta, flexível e dinâmica que reconhece e valoriza a autonomia docente. É justamente pelo Itinerário Formativo apresentar uma proposta aberta, flexível e, sobretudo, dinâmica que compreendo que esta pesquisa, longe de representar um ponto final, abre espaços para outras propostas de investigações e aprofundamentos.

Por se tratar de um estudo que privilegia a análise das orientações curriculares de atividades integradoras presentes em um documento curricular, ainda que essas análises sejam de extrema importância para o entendimento sobre as orientações oficiais e práticas pedagógicas que direcionam o componente curricular, ele não alcança o espaço em que o currículo efetivamente se concretiza: a sala de aula.

É no chão da escola que as propostas do documento prescrito ganham sentido. Dessa forma, os professores não aplicam apenas o que está no currículo, mas fazem diversas escolhas que potencializam, ressignificam ou, em alguns casos, esvaziam práticas e problematizações no processo de desenvolvimento de sua implementação. Assim, entendendo a importância do cotidiano escolar, ressalto a necessidade de aprofundamento sobre como as orientações curriculares se materializam nas práticas de sala de aula, permitindo a compreensão das aproximações e afastamentos entre as propostas orientadas presentes no currículo e o que de fato acontece no chão da escola, no currículo em ação.

Por fim, no que se refere ao ensino de línguas estrangeiras, entendo que o ensino da língua espanhola ultrapassa o campo instrumental, direcionando a uma postura formativa mais ampla. Tal apontamento converge com as colocações de Santos et al. (2025, p.256), ao compreenderem o ensino de espanhol como um caminho de ampliação da percepção de mundo dos estudantes por meio do conhecimento da “realidade de outros países e outras culturas, que podem ser parecidas ou distintas do Brasil”. Assim, o caráter identitário e cultural, frequentemente trabalhados na educação linguística em língua espanhola, possibilita a reflexão sobre a própria identidade a partir do contato com o outro. Por conseguinte, a língua se torna um instrumento de diálogo com a diversidade que, muito além de aspectos linguísticos, forma sujeitos críticos, reflexivos e sensíveis às diferenças.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. O perigo de uma história única. Trad. Goreti Araújo. **TEDGlobal**, 2009.

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Pólen, 2019.

ALEXANDRE, Diego José Alves. Vozes do Sul. In: SOUZA, Cristiane Maria Campelo Lopes Landulfo de; MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva (org.). **Suleando conceitos em linguagens - decolonialidades e epistemologias outras**. Campinas - SP: Pontes Editores, 2022. p. 393-399.

ARAÚJO, Ana Terra dos S.; LIMA, Elizabeth Gonzaga. Da submissão á transgressão: implicações dos papéis sociais na escrita feminina. **Encontro de estudos multidisciplinares em cultura**, Salvador, 2021

BAGNO, Marcos; RANGEL, Egon de Oliveira. Tarefas da educação lingüística no Brasil. **Rev. Bras. Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 5, n. 1, p. 63-81, 2005.

BALLESTRIN, Luciana Maria de Aragão. feminismos subalternos. **Estudos feministas**, Florianópolis, p. 1035 - 1054, 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio**. Volume 1: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: DF, 2018.

CARVALHO, Claudia Cristina Ferreira. (Des) Colonizar os Saberes e os Gêneros: é possível uma hermenêutica feminista das epistemologias feminista do sul?. **GEOGRAFIA: Ambiente, Educação e Sociedades – GeoAmbES**, jan./jun. vol. 1, n. 1, p. 22 39, 2019. ISSN 25959026

CELLARD, A. A análise documental. In: Poupart, Jean et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, Vozes, 2008.

Crenshaw, Kimberlé Williams. A interseccionalidade na discriminação de raça e gênero. In: VV. AA. **Cruzamento: raça e gênero**. Brasília: Unifem, 2004. p. 7-16.

CUMES, Aura Estela. Multiculturalismo, género y feminismos: mujeres diversas, luchas complejas. In: MIÑOSO, Yuderlys Espinosa; CORREAL, Diana Gómez; MUÑOZ, Karina Ochoa (ed.). **Tejiendo de otro modo: Feminismo, epistemología y apuestas descoloniales en Abya Yala**. Popayán: Editorial Universidad del Cauca, 2014. p. 237-252.

CURIEL, Ochy. Construindo metodologias feministas a partir do feminismo decolonial. In: Heloiza Buarque de Holanda (org.). **Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, p. 124-145, 2020.

CURIEL, Ochy. Construindo metodologias feministas desde o feminismo decolonial. In: Melo, Paula Balduino de; Coêlho, Jaqueline; Ferreira, Larissa; Silva, Diene Ellen Tavares.

Descolonizar o feminismo. Brasília: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, 2019. cap. 1, p. 32- 51.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas.** Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 24-32.

DUSSEL, Enrique. 1492: **o encobrimento do outro:** a origem do mito da modernidade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidad y eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo. **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales: Perspectivas Latinoamericanas.** Buenos Aires e Caracas: CLACSO y UNESCO, 2000, 24 - 52

ESCOBAR, Arturo. Mundos y conocimientos de otro modo: el programa de investigación modernidad/colonialidad latinoamericano. **Tabula Rasa**, Bogotá n. 1, p. 51-86, jan/dez. 2003.

ESPINOSA-MIÑOSO, Yuderkys. Una crítica descolonial a la epistemología feminista crítica. **El Cotidiano**, México, v. 184, p. 7-12, 2014.

FABRÍCIO, Branca Falabella. Linguística Aplicada como espaço de “desaprendizagem”: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar.** São Paulo: Parábola, 2006. p. 45 - 65.

FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas.* Salvador: Editora UFBA, 2008.

FURLIN, Neiva. A categoria de gênero e o seu estatuto na produção do conhecimento: algumas considerações teóricas sociais e humanas. *Revista Sociais & Humanas*, Santa Maria, v. 27, n. 2, p. 110-127, maio/ago. 2014.

GARGALLO, Francesca Celentani. *Feminismos desde Abya Yala: Ideas y proposiciones de las mujeres de 607 pueblos en nuestra América.* Editorial Corte y Confeción, Ciudad de México, 2014.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, Nilma Lino. O Movimento Negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico.** 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. p. 247-275.

GONZALEZ, Lélia. Por um feminismo afro-latino-americano. In: HOLANDA, Heloisa Buarque de. (Org.) **Pensamento feministas hoje: perspectivas decoloniais.** Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020, p. 41-58. 36-49

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação:** episódios de racismo cotidiano. Tradução de Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2019.

KLEIMAN, Angela. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. In: Moita Lopes, Luiz Paulo da. **Linguística Aplicada na modernidade recente: festschrift** para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013.

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

LANDER, Edgardo. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêtricos. In: Lander, Edgardo. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 8-23.

LOWY, Ilana. Ciências e gênero. In: Kergoat, Danièle; Hirata, Helena. **Dicionário crítico do feminismo**. São Paulo: UNESP, 2009, p.40-44.

LUDKE, Menga; André, Marli Eliza Dalmazo de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUGONES, María. Colonialidad y género. **Revista Tabula Rasa**, [s. l.], 2008, p. 55-73.

LUGONES, María. Rumo a um feminismo descolonial. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 320, set/dez. 2014.

MACEDO, Janine Couto Cruz. MACÊDO, Dinalva de Jesus Santana. Educação, currículo e a descolonização do saber: desafios postos para as escolas. *Revista Tempos e Espaços em Educação*. São Cristóvão, Sergipe – Brasil. v. 11, n. 27. out/dez. 2018. p. 301-312

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón. **El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 127-167.

MARTINS, Ana Luiza Rios. Tempo, Espaço e Subjetividades: A Emergência do Conceito de Colonialidade do Ser. **Revista de teoria da história**, Fortaleza, p. 177-183, 2023.

MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva. Decolonialidade e currículo: Repensando práticas em espanhol. In: SILVA, Cleidimar Aparecida Mendonça e (org.). **América Latina e Língua Espanhola: Discussões Decoloniais**. 1. ed. Campinas: Pontes Editores, 2020a. p. 93-115.

MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva. Educação linguística intercultural e decolonial em espanhol: propostas interseccionais. **Polifonia**, Cuiabá-MT, v.27, n.46, p. 01 a 235, abr.-jun., 2020b.

MATOS, Doris Cristina da Silva. Olhares outros. In: SOUZA, Cristiane Maria Campelo Lopes Landulfo de; MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva (org.). **Suleando conceitos em linguagens - decolonialidades e epistemologias outras**. Campinas - SP: Pontes Editores, 2022. p. 283-289.

MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva; SILVA JÚNIOR, Antônio Carlos; Linguística Aplicada Suleada. In: Souza, Cristiane Maria Campelo Lopes Landulfo de; Matos, Doris

Cristina Vicente da Silva (org.). **Suleando conceitos em linguagens - decolonialidades e epistemologias outras**. Campinas - SP: Pontes Editores, v. II, 2024. p. 189-198.

MENDES, Edleise. O português como língua de mediação cultural: por uma formação intercultural de professores e alunos de PLE. In: MENDES, Edleise. **Diálogos Interculturais: Ensino e formação em português língua estrangeira**. Campinas/SP: Pontes, 2011. p. 139-158.

MIGNOLO, Walter. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **RBCS**, São Paulo, v. 32, n. 94, jun. 2017.

MIGNOLO, Walter D. El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. In: Castro-Gómez, Santiago; Grosfoguel, Ramón. **El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007a. p. 25-46.

MIGNOLO, Walter D. **La idea de América Latina: La herida colonial y la opción decolonial**. Tradução: Jawerbaum y Julieta Barba. Barcelona: Gedisa editorial, 2007b.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Linguística Aplicada e vida contemporânea: Problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 85-107.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. **Pesquisa Interpretativista em linguística aplicada: a linguagem como condição e solução**. DELTA. v. 10, n. 2, 1994, p. 329-338.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. Apresentação à 12ª edição. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2013. p. 7-11.

OLIVEIRA, Wenderson; SABINO, Isabel. Currículos, cotidiano(s) e interseccionalidade: por um currículo (r)existência. *Rev. Espaço do Currículo (online)*, João Pessoa, v.13, n.1, p. 72-83, jan/abr. 2020.

OLIVEIRA, Maelle Gomes de; MARIANO, Marcia Regina Curado Pereira. Papel da Nova Retórica na proposição de Políticas Linguísticas: Um estudo argumentativo sobre a PEC 270/2018. In: SILVEIRA NETO, Joaquim Cardoso da; TEIXEIRA, Simone Cristina de Sena; GOMES, Ádria dos Santos. **Argumentação Aplicada aos Estudos em Políticas Linguísticas**. Belém- PA: Home Editora, 2023. cap. II, p. 23-35.

PALERMO, Zulma. Una violencia invisible: “la colonialidad del saber”. In: **Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales**. n. 38. Jujuy: Universidad Nacional de Jujuy, 2010, p. 79-88.

PARAQUETT, Marcia. As dimensões políticas sobre o ensino da língua espanhola no Brasil: tradições e inovações. In: MOTA, Kátia e SCHEYERL, Denise (Org.). **Espaços Linguísticos: resistências e expansões**. 2. ed. - Salvador : EDUFBA, 2009, p. 115-146.

PENNYCOOK, Alastair. Uma Linguística Aplicada Transgressiva. In: Moita Lopes, Luiz Paulo da (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 67-84.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. Apresentação da edição em português. In: **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Edgardo Lander (org). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005. pp. 9-15.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 107-130.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. In: Castro-Gómez, Santiago; Grosfoguel, Ramón. **El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 93-126.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y modernidad/racionalidad. In: **Perú Indígena** (Lima), vol. 13, n 29, 1992, p. 11-20.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: Lander, Edgardo. **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales: Perspectivas Latinoamericanas**. Buenos Aires e Caracas: CLACSO y UNESCO, 2000, 122 - 151.

REZENDE, Tânia Ferreira; GOMES, Leticia Santos. Uma canção pela vida: A decolonialidade está no seio da mãe terra. In: SILVA, Cleidmar Aparecida Medonça. **América Latina e língua espanhola: discussões decoloniais**. Campinas,SP: Phontes editores, 2020. p. 229-254.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?**. Belo Horizonte: Letramento, 2017.

SANTOS, Acna Franck Oliveira dos. O combate à homofobia em contexto hispânico. Orientador: Acassia dos Anjos Santos Rosa, Coorientadora: Doris Cristina Vicente da Silva Matos. Relatório final de orientação científica - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2024.

SANTOS, Aline Renata dos; SILVA, Janssen Felipe da. Diálogo entre os pós-coloniais e o feminismo latino-americano na compreensão do patriarcado na constituição da América Latina. **Realis. Revista de Estudos AntiUtilitaristas e PosColoniais**, v. 8, n. 01, p. 120-147, jan-jun. 2018.

SANTOS, Emily Silva dos; SANTANA, Ygor Santos de. Colonialidade do Poder. In: MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva Matos; SOUZA, Cristiane Maria Campelo Lopes Landulfo (Org.) **Suleando conceitos em linguagens: decolonialidades e epistemologias outras**. Campinas, São Paulo. Pontes Editoras, 2022.

SANTOS, Jakelliny Almeida. Interseccionalidade. In: Souza, Cristiane Maria Campelo Lopes Landulfo de; Matos, Doris Cristina Vicente da Silva (org.). **Suleando conceitos em**

linguagens - decolonialidades e epistemologias outras. Campinas - SP: Pontes Editores, v. II, 2024. p. 117-124.

SANTOS, Isabella Silva dos; SILVA JÚNIOR, Antônio Carlos. A língua espanhola no novo Ensino Médio sergipano: uma trajetória de resistência. In: SANTOS, Isabella Silva dos; MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva (org.). **A língua espanhola na rede pública estadual de Sergipe: projetos e saberes compartilhados.** - Aracaju: Editora SEDUC, 2022. p. 11-30.

SERGIPE, *Currículo de Sergipe* [livro eletrônico]: integrar e construir: ensino médio/ [organização Isabella Silva Santos, Mariana Fátima Muniz Soares]. --Aracaju, SE: Secretaria da Educação do Esporte e da Cultura, 2022.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica. In: SILVEIRA, Denise Tolfo; GERHARDT, Tatiana Engel (org.). **Métodos de pesquisa.** 1. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. p. 31-42.

SILVA JÚNIOR, Antônio Carlos; MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva. Linguística Aplicada e o SUEar: práticas decoloniais na educação linguística em espanhol. **Revista interdisciplinar Sulear.** Ano 2, No 2, Editora UEMG, Minas Gerais, Setembro, 2019.

SILVA JÚNIOR, Antônio Carlos. Sulear. In: MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva; SOUSA, Cristiane Maria Campelo Lopes Landulfo de (org.). **Suleando conceitos e linguagens: decolonialidades e epistemologias outras.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2022.

SILVA JÚNIOR, Antônio Carlos. Percursos outros por um itinerário decolonial: a língua espanhola no currículo do novo ensino médio sergipano. In: BAPTISTA, Lívia Márcia Tiba Rádis; TONELLI, Fernanda; ALEXANDRE, Diego (org.). **Pedagogias decoloniais e ensino plural de espanhol no Sul Global.** 1. ed. – Campinas, SP : Pontes Editores, 2023. p. 61 - 87.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. 9 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

RAJAGOPALAN, kanavillil. Repensar o papel da Linguística Aplicada. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar.** São Paulo: Parábola, 2006. p. 149- 168.

VERONELLI, Gabriela Alejandra. Sobre la colonialidad del lenguaje. *Revista Universitas Humanística.* Bogotá, n. 81, p. 33-58, 2015. Disponível em: <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/univhumanistica/article/view/11432>. Acesso em: 15 de dez. 2024.

WALSH, Catherine. Interculturalidad Crítica y Pedagogía De-Colonial: Apuestas (Des)De El In-Surgir, Re-Existir y Re-Vivir. **Educación Online,** Rio de Janeiro, Brasil, n. 4, 2009a. Disponível em: <https://educacaoonline.edu.puc-rio.br/index.php/eduonline/article/view/1802>. Acesso em: 26 abr. 2025.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural. 2009. In: Seminário Interculturalidad y Educación Intercultural, La Paz. Conferência. Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La paz, 2009b.