



UFRR

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA
CENTRO DE EDUCAÇÃO – CEDUC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE

SANDRIELLE VITÓRIA BARRETO PESSÔA

**PRÁXIS INTERCULTURAL E DECOLONIAL ENTRE ESTUDANTES BRASILEIROS E
VENEZUELANOS NO ENSINO MÉDIO**

BOA VISTA, RR

2024

SANDRIELLE VITÓRIA BARRETO PESSÔA

**PRÁXIS INTERCULTURAL E DECOLONIAL ENTRE
ESTUDANTES BRASILEIROS E VENEZUELANOS NO
ENSINO MÉDIO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE, da Universidade Federal de Roraima, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação e Formação de Professores.
Linha de pesquisa 2: Educação e Processos Inclusivos.

Orientador: Prof. Dr. João Paulino da Silva Neto

BOA VISTA, RR

2024

SANDRIELLE VITÓRIA BARRETO PESSÔA

**PRÁXIS INTERCULTURAL E DECOLONIAL ENTRE ESTUDANTES
BRASILEIROS E VENEZUELANOS NO ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Roraima, como pré-requisito para a defesa. Linha de Pesquisa 2: Educação e Processos Inclusivos. Apresentado em 27 de setembro de 2024 e avaliado pela seguinte banca examinadora:

Prof. Dr. João Paulino da Silva Neto
Orientador/PPGE/UFRR

Prof. Dr. Jonildo Viana dos Santos
Membro interno/PPGE/UFRR

Profa Dra. Hellen Cris de Almeida Rodrigues
Membro externo/CEDUC/UFRR

Profa Dra. Cinara Franco Rechico Barberena
Suplente interno/PPGE/UFRR

Profa. Dra. Márcia Maria de Oliveira
Suplente externo/PPGSOF/UFRR

À minha mãe
Pela vida,
E por tudo o que isso implica.
Pelas risadas,
Pelas minhas irmãs e meus irmãos,
Por não desistir
E saber se reconstruir
Por dividir o prato,
Por me ensinar,
Apesar de não entender no tempo certo
Inclusive,
Desculpa por não perceber,
Mas,
Hoje eu sei como foi difícil
Ser mãe, ser mulher, ser profissional..
Ser!

Agradecimentos

A minha jornada no mestrado foi carregada de pressão e dúvidas, como de tantas outras mulheres que se desafiaram ao construir uma vida profissional e acadêmica entrelaçada com a vida exaustiva de ser mãe. Apesar disso, a vontade de desistir nunca brotou em mim. Não poderia deixar de dar o próximo passo nessa trajetória, depois de ser a primeira pessoa com o Ensino Médio completo na família. E, por isso, poderia falar sobre muitas coisas pelas quais sou grata após esses dois anos de curso.

Assim, a conclusão desta dissertação representa além de alívio, a felicidade por tudo que esse encerramento representa. Porém, acredito que não é possível chegar muito longe quando caminhamos sozinhos, por essa razão, dedico esse espaço para agradecer a todos aqueles que tornaram o término desse ciclo possível.

Primeiramente, agradeço aos meus pais, Sândrea e Eduardo, que acreditaram em mim desde o início e sempre falaram da importância dos estudos. Também agradeço às minhas irmãs, Sandriane e Eduarda, por constituírem a minha rede de apoio. Sou imensamente grata por elas refletirem o que essa expressão significa. Nunca vou esquecer de todas as vezes que precisei deixar a Aurora, meu bebê, em casa para ir para uma aula, participar do grupo de pesquisa e/ou ensaiar as apresentações e vocês foram a minha “banca”.

Não somos uma família de abraços demorados, mas não existe ninguém no mundo em quem confie mais do que vocês, exceto nos jogos. Vocês me deram fôlego para seguir em frente. Sem vocês eu não teria chegado até aqui.

Agradeço também a meu companheiro, Riury, por tentar manter certa ordem no meio do caos que é ter um bebê tão inteligente, questionador e cheio de personalidade. Sem você cuidando do nosso lar nada disso seria possível. Vocês são a certeza de que não estou sozinha.

Não poderia deixar de dizer o quanto sou grata pelas colegas que fiz na turma de 2022.2. Sem dúvidas as trocas de angústias e palavras de conforto tornaram esse processo muito mais leve. Além do fortalecimento nos debates estabelecidos no grupo de pesquisa Fronteiras e Alteridades.

Por fim, agradeço imensamente ao professor João Paulino por me nortear neste trabalho, fazendo jus a palavra orientador. Todas as orientações dadas com paciência para que eu pudesse entregar o meu melhor foram essenciais. Incluo nesse agradecimento também todos os professores do curso, que brilhantemente fazem seu papel pedagógico no mundo.

Tu Dios es judío,
Tu música es negra,
Tu auto es japonés,
Tu pizza es italiana,
Tu gas es argelino,
Tu café es brasileño,
Tu democracia es griega,
Tus números son árabes, tus letras son latinas
Soy tu vecino Y todavía me llamas extranjero?

□

Eduardo Galeano, El cazador de historias

RESUMO

A abordagem intercultural e decolonial, no que tange a prática docente e a interação entre estudantes brasileiros e venezuelanos no Ensino Médio, baseia-se na dialogicidade, valoriza os saberes e busca expor as colonialidades impregnadas nas estruturas sociais. Propõe-se investigar: como se processa a práxis intercultural e decolonial entre alunos brasileiros e venezuelanos no Ensino Médio de uma escola estadual da cidade de Boa Vista – RR. Metodologicamente, resulta de uma pesquisa de abordagem qualitativa, que é compreendida desde a ótica dos participantes em um ambiente natural e em relação a seu contexto (Sampieri, 2014), abarca a tipologia da pesquisa-ação (Brandão, 2006), associada a pressupostas das pesquisas de abordagem decolonial (Dussel, 1994, 1998; Freire, 1967, 2022, 2023; Grosfoguel, 2022; Silva Neto, 2020). No estudo foram utilizados como instrumento de pesquisa a observação participante de turmas da 1ª série do Ensino Médio, a entrevista livre com os professores destas turmas e com alunos brasileiros e venezuelanos, com idade entre 15 e 17 anos, além do uso do diário de campo para registrar as informações. A interpretação do material coletado seguiu os preceitos da Análise do Discurso Crítica, fundamentada nas autoras Orlandi (2010) e Reguera (2008). Depreendeu-se do processo teórico-metodológico três categorias centrais, considerando os processos e as condições de produção da linguagem dos alunos brasileiros e venezuelanos nas aulas de língua espanhola e também nas entrevistas realizadas. A análise das relações estabelecidas pelas línguas com os sujeitos que as falam e as situações em que se produz as falas revelou a constante da colonialidade do poder, do saber e do ser, que estrutura as práticas discursivas, tornando-as racializadas. Desvela-se ainda a xenofobia introjetada nas relações entre aluno-aluno e professor-aluno.

Palavras-chave: Estudantes brasileiros e venezuelanos; Interculturalidade; Migração; Práxis decolonial.

ABSTRACT

The intercultural and decolonial approach, with regard to teaching practice and interaction between Brazilian and Venezuelan high school students, is based on dialogicity, values knowledge and seeks to expose the colonialities impregnated in social structures. The aim is to investigate: how intercultural and decolonial praxis takes place between Brazilian and Venezuelan high school students at a state school in the city of Boa Vista - RR. Methodologically, it results from a qualitative research approach, which is understood from the perspective of the participants in a natural environment and in relation to their context (Sampieri, 2014), encompasses the typology of action research (Brandão, 2006), associated with assumptions of decolonial approach research (Dussel, 1994, 1998; Freire, 1967, 2022, 2023; Grosfoguel, 2022; Silva Neto, 2020). The study used participant observation of first-year high school classes, free interviews with the teachers of these classes and with Brazilian and Venezuelan students aged between 15 and 17, as well as a field diary to record the information. The interpretation of the material collected followed the precepts of Critical Discourse Analysis, based on the authors Orlandi (2010) and Reguera (2008). Three central categories emerged from the theoretical-methodological process, considering the processes and conditions of language production of Brazilian and Venezuelan students in Spanish language classes and also in the interviews conducted. The analysis of the relationships established between languages and the subjects who speak them and the situations in which they are spoken revealed the constant coloniality of power, knowledge and being, which structures discursive practices, making them racialized. It also reveals the xenophobia introjected into student-student and teacher-student relationships.

Keywords: Brazilian and Venezuelan students; Interculturality; Migration.

RESUMÉN

El abordaje intercultural y decolonial, con respecto a la práctica pedagógica y a la interacción entre estudiantes de enseñanza media brasileños y venezolanos, se basa en el diálogo, valoriza el conocimiento y busca desenmascarar las colonialidades impregnadas en las estructuras sociales. El objetivo es investigar cómo se da la praxis intercultural y decolonial entre estudiantes de enseñanza media brasileños y venezolanos en una escuela estatal de la ciudad de Boa Vista, Roraima. Metodológicamente, resulta de una investigación con enfoque cualitativo, que se entiende desde la perspectiva de los participantes en un entorno natural y en relación con su contexto (Sampieri, 2014), abarca la tipología de la investigación-acción (Brandão, 2006), asociada a los presupuestos de la investigación de enfoque decolonial (Dussel, 1994, 1998; Freire, 1967, 2022, 2023; Grosfoguel, 2022; Silva Neto, 2020). El estudio utilizó la observación participante de clases de 1° de bachillerato, entrevistas libres con los profesores de estas clases y con alumnos brasileños y venezolanos de entre 15 y 17 años, así como un diario de campo para registrar las informaciones. La interpretación del material recolectado siguió los preceptos del Análisis Crítico del Discurso, con base en los autores Orlandi (2010) y Reguera (2008). Del proceso teórico-metodológico surgieron tres categorías centrales, considerando los procesos y condiciones de producción lingüística de los estudiantes brasileños y venezolanos en las clases de español y también en las entrevistas realizadas. El análisis de las relaciones que se establecen entre las lenguas y los sujetos que las hablan y las situaciones en que se producen los discursos reveló la constante colonialidad del poder, del saber y del ser, que estructura las prácticas discursivas, haciéndolas racializadas. También revela la xenofobia introyectada en las relaciones alumno-alumno y profesor-alumno.

Palabras clave: Estudiantes brasileños y venezolanos; Interculturalidad; Migración.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADRO 1	Quadro analítico para triangulação das informações	55
ESQUEMA 1	Mapa categorial	56
ESQUEMA 2	Processo dialético que produz o entre-lugar da identidade do migrante	78

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

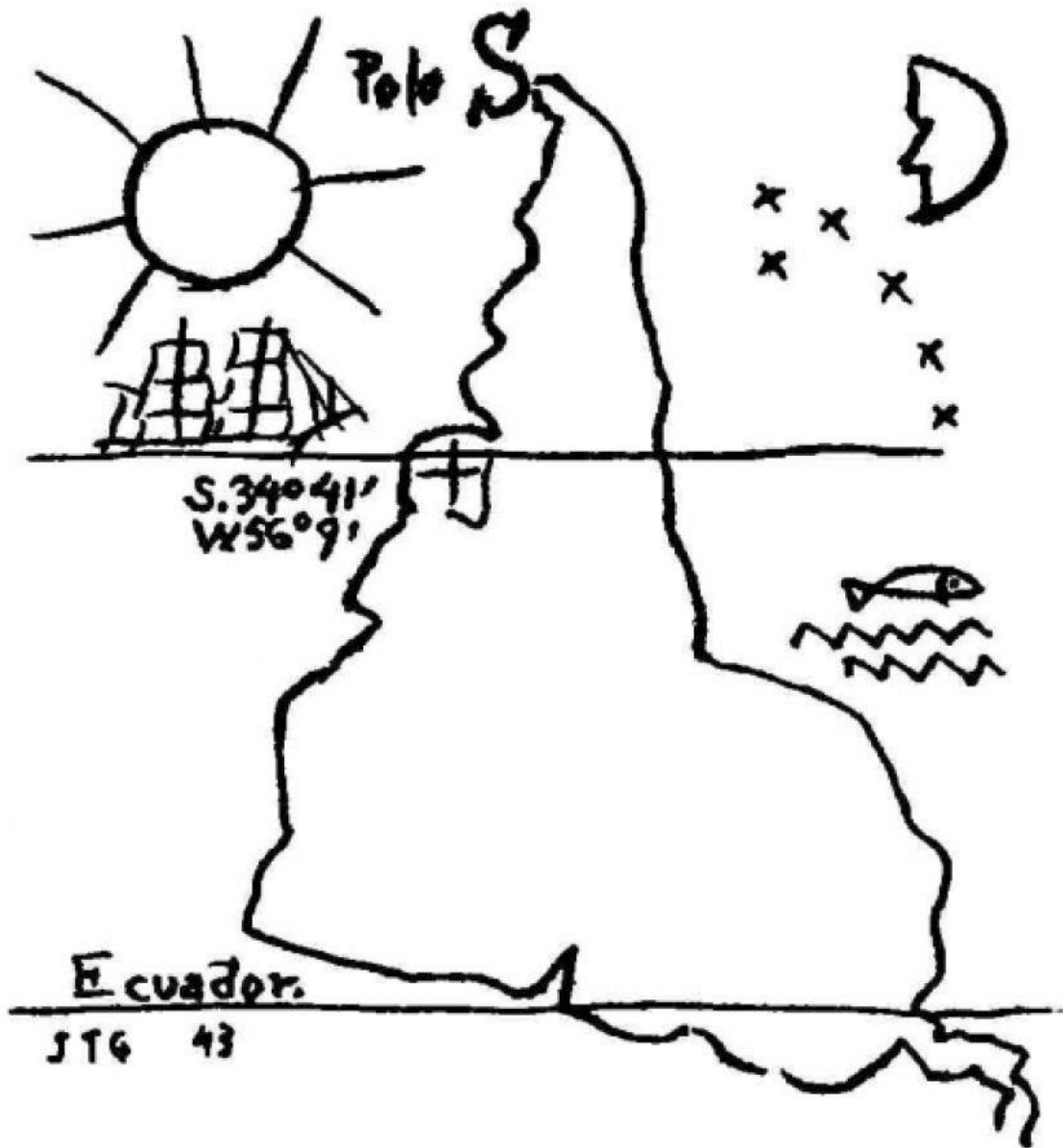
ABYA YALA	Expressão na língua Kuna que significa "terra em plena maturidade" ou "terra de sangue vital"
ACNUR	Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados
ADC	Análise do Discurso Crítica
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DCRR	Documento Curricular de Roraima
IFRR	Instituto Federal de Roraima
ONU	Organização das Nações Unidas
PL	Projeto de Lei
PPGE	Programa de Pós Graduação em Educação
RR	Roraima
RMNA	Expressão em inglês que significa “Análise das Necessidades de Refugiados e Migrantes”
UFRR	Universidade Federal de Roraima

Sumário

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	8
2 MIGRAÇÃO E FRONTEIRA: ASPECTOS INICIAIS	14
2.1 Migração venezuelana e a pandemia da COVID-19: o duplo processo histórico vivido em Roraima	15
2.2 Lei de Migração, n.º 13.445: nova lei, mesmos problemas?	18
2.3 Documento Curricular de Roraima para o Ensino Médio: um ponto de partida.....	20
3 MARCO TEÓRICO	22
3.1 A Modernidade sob a ótica do Pensamento Decolonial: uma contribuição de Enrique Dussel	23
3.1.1 As Colonialidades do Poder, do Saber e Ser: eixos constitutivos da Modernidade	31
3.1.2 Do Giro Decolonial: “hacia la transmodernidad dusseliana”	35
3.2 Língua e Cultura: núcleos que compõem a identidade.....	39
3.3 Práxis Intercultural Decolonizada	44
3.3.1 Multiculturalismo e Interculturalidade: uma aproximação a seus significados	45
3.3.2 A tríade escuta-respeito-diálogo	49
4 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO.....	53
5 ANÁLISES E REFLEXÕES: PRÁXIS INTERCULTURAL E DECOLONIAL ENTRE ESTUDANTES BRASILEIROS E VENEZUELANOS	58
5.1 A escola: contexto da pesquisa, onde o discurso pedagógico acontece	60
5.2 OS ALUNOS BRASILEIROS	61
5.2.1 Um fantasma ronda Boa Vista: o espanhol pode ser uma língua de oportunidades?	62
5.2.2 “Veneca”: intencionalidade ou ingenuidade?.....	66
5.3 OS ALUNOS VENEZUELANOS	69
5.3.1 “Soy como un niño pequeño”: a experiência vivida do migrante e seu impacto na linguagem	70

5.3.2 O entre-lugar do migrante: quem eu devo/posso ser?	73
5.4 PROFESSOR x ALUNOS	79
5.4.1 A xenofobia introjetada no migrante interno.....	79
5.4.2 Por uma práxis intercultural decolonizada nas aulas: como superar as relações de poder hierarquizadas?	83
5.4.2.1 Do planejamento à execução	83
5.4.2.2 Propostas de atividades interculturais nas aulas de língua espanhola	85
CONSIDERAÇÕES FINAIS	88
REFERÊNCIAS	92
ANEXOS	99
APÊNDICES	107

AMÉRICA INVERTIDA



Joaquín Torres García (1943)

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Descrevo brevemente a trajetória que me trouxe até aqui, minhas vivências, as acadêmicas e as pessoais, que me constituem como pesquisadora-humana e se conectam com a pesquisa. Posso iniciar a narrativa sobre a minha transformação em mãe, já que essa vivência alterou completamente a minha perspectiva sobre o mundo, ou talvez lembrar quando, no ensino fundamental, fui a única a não ter dois reais para ir ao cinema. Contudo, percebo que a verdadeira virada começou em 2014, quando me tornei a primeira pessoa da minha família a concluir o Ensino Médio, pois foi o que me permitiu, no ano seguinte, ingressar na graduação no Instituto Federal de Roraima - IFRR. Naquela época, não tinha clareza sobre o que significava licenciatura; escolhi essa trajetória por conta da minha afinidade com a língua espanhola.

Me formei no ano de 2018 em Licenciatura em Letras-Espanhol e Literatura-Hispânica pelo IFRR, apesar de toda a incerteza que acompanhou a permanência no curso, já que desde a graduação se discute sobre o lugar da disciplina de espanhol no currículo escolar. Quando estava no 5º módulo, lá em 2017, foi anunciado a criação dos abrigos temporários para os migrantes venezuelanos, nesta oportunidade pude presenciar os anseios e expectativas com relação à nova realidade. Os resultados daquele trabalho refletiam tanto no grupo de migrantes, os sujeitos da pesquisa, como nos pesquisadores. Considerando que a pesquisa foi realizada enquanto cursava a graduação, sobressalta-se a contribuição da experiência para o meu processo de aprendizagem tanto pedagógica quanto humanística.

Entre 2020 e 2022 vivi a pandemia, uma gravidez, mudança de casa, aprovação no concurso, entrada na sala de aula e a decisão pelo mestrado. Fui aprovada no concurso para professor de educação básica no final de 2021 e comecei a descobrir os desafios da sala de aula em 2022. Sou, desde então, professora de língua espanhola em uma escola de Ensino Médio da rede estadual, condição que propiciou o surgimento das inquietações que me trouxeram até o mestrado, pois mais uma vez me deparei com a situação do ser migrante.

Já no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Roraima (PPGE-UFRR), posso afirmar que as disciplinas repercutiram intensamente em diversas áreas da minha vida. Processo que não acontece linearmente, tampouco tem fim na data que encerra as disciplinas ou mesmo após a defesa, é um processo que tem acontecido. Dessa forma, no caminho percorrido até aqui compreendi que as leituras indicadas na bibliografia dos planos de aulas, extrapolaram as paredes de uma sala de aula ou de um monitor de computador. Foram

textos diversos e reveladores que proporcionaram discussões e reflexões catárticas individuais e coletivas juntamente com os professores e com as colegas de aula.

Entre tantos acontecimentos, descobri a Ética que não sabia que buscava. O relato de José Pacheco (2020), por exemplo, quando afirma que “não há problema de aprendizagem, há problema de ensinagem”, me levou a entender que o rompimento com as práticas pedagógicas tradicionais opera primeiramente no professor, na sua intenção e na sua percepção sobre os papéis que desempenham professores e alunos. Compreender as próprias limitações, então, poderá já ser o primeiro passo para traçar o caminho em busca de novas estratégias.

Sendo, pois, a realização desta pesquisa o fomento da responsabilidade ética que como educadora assumi na formação plena do discente. Isso implica

a intervenção do intelectual como condição indispensável à sua tarefa. E não vai nisto nenhuma traição à democracia, que é tão contraditada pelas atitudes e práticas autoritárias quanto pelas atitudes e práticas espontaneístas, irresponsavelmente licenciosas (Freire, 2022, p. 147).

Ou seja, é preciso que o/a educador/a seja rigoroso, responsável e metódico com a sua formação enquanto docente, pois sem a rigorosidade, “não se pode perceber criticamente a importância do senso comum e o que nele há de bom-senso” (Freire, 2022, p. 36). Além disso,

a prática educativa implica ainda processos, técnicas, fins, expectativas, desejos, frustrações, a tensão permanente entre prática e teoria, entre liberdade e autoridade, cuja exacerbação, não importa de qual delas, não pode ser aceita numa perspectiva democrática, avessa tanto ao autoritarismo quanto à licenciosidade (Freire, 2022, p. 151)

Assim, a escolha pelo tema da práxis intercultural e decolonial entre alunos brasileiros e venezuelanos no Ensino Médio, desponta de uma urgência de me transformar em uma educadora, que compreende que da mesma maneira que a teoria não está desvinculada à prática docente, ela também não se desvincula das práticas humanas diárias. Ao orientar-me pela inclusão de todos os sujeitos que compõem a sala de aula, o faço desde uma perspectiva ética.

Dessa forma, este estudo traz contribuições ao Programa de Pós-Graduação–PPGE, da Universidade Federal de Roraima, enriquecendo as reflexões acerca da inclusão mais efetiva dos estudantes migrantes, além do fomento a interculturalização dos processos educativos das escolas, desde uma perspectiva decolonial, pois se considera este como emergente e até certo ponto atrasado em relação à realidade da sociedade atual. Para isso, deve-se compreender o contexto real de que fazem parte os sujeitos da pesquisa, alunos brasileiros e venezuelanos.

Devido ao cenário fronteiriço em que se localiza, torna-se essencial para a sociedade de

Boa Vista, Roraima, explorar questões ligadas aos direitos humanos e à educação que afetam indivíduos em situações de deslocamento. Frequentemente expostos a vulnerabilidades, tais pessoas enfrentam preconceito, ameaças de xenofobia e outros desafios.

Esses enfrentamentos são possíveis devido a estrutura xenofóbica instaurada na sociedade. A migração em massa não é de forma alguma um fenômeno recente, uma vez que, este tem acompanhado a era moderna desde seus primórdios. Mas, na atualidade os debates políticos das sociedades ocidentais, em nome da identidade nacionalista, criam uma atmosfera na população de necessária reação ante as migrações contemporâneas (Bauman, 2017; Dietz, 2016).

Além dessa razão, a mídia também desempenha um papel importante para gerar essa atmosfera de angústia generalizada do senso comum que acredita que os migrantes aparentemente estariam afundando a cidade. É ela (manchetes de jornal, discursos políticos, tuítes na internet, entre outros meios) que transforma as notícias sobre os migrantes “na rotina tediosa da normalidade até desgastar-se e desaparecer da vista e das consciências, envoltos no véu do esquecimento” (Bauman, 2017, p. 8). Primeiro tem-se o choque, depois a sensação de pânico e por fim, a naturalização da tragédia.

Não podemos esquecer que nesse cenário desafiador há uma parcela de migrantes que ainda são adolescentes em idade escolar. E apesar de a educação ser um direito de todos, não importando de onde ela venha ou tenha nascido, ainda ressoa a mentalidade xenofóbica no ambiente educacional.

Decorreu dessa conjuntura, o problema de pesquisa “como se processa a práxis intercultural entre alunos brasileiros e venezuelanos no Ensino Médio de uma escola estadual de Boa Vista, Roraima.” Para a realização deste estipulou-se dois objetivos específicos: conhecer as interações entre alunos brasileiros e venezuelanos nas aulas de língua espanhola e interpretar as interações linguísticas e socioculturais dos estudantes.

Para tal, foi realizada uma revisão da literatura nos níveis internacional, nacional e local, segundo as orientações de Sampieri (2014). O autor nos diz que, “a revisão da literatura envolve a detecção, a consulta e a obtenção de bibliografia (referências) e outros materiais que sejam úteis para os objetivos do estudo” (Sampieri, 2014, p. 61, tradução nossa¹). Por isso, os critérios fundamentais da seleção de informações para a construção de dados foram os descritores: *interação, práxis intercultural, interculturalidade e decolonialidade*.

¹ “la revisión de la literatura implica detectar, consultar y obtener la bibliografía (referencias) y otros materiales que sean útiles para los propósitos del estudio” (Sampieri, 2014, p. 61).

Os descritores concebem: teses, dissertações, monografias, artigos e livros produzidos e publicados entre 2017 e 2022, também foram considerados os trabalhos relacionados com a temática de interação entre alunos, práxis intercultural, interculturalidade e decolonialidade, além de ter um caráter investigativo.

A primeira fase de seleção incluiu pesquisas que obedeceram aos critérios de inclusão a partir do seu título. A segunda fase de triagem ocorreu com a leitura dos resumos. Nessa fase, permaneceram apenas os trabalhos que se adequaram aos critérios estabelecidos. E por fim, foi realizada a leitura e organização dos que permaneceram.

Os trabalhos foram selecionados, por meio de ferramentas de buscas previamente definidos, como: repositórios da área de educação, ciências humanas e sociais, base de dados de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Scielo e Oasis, internacional, nacional e localmente. Em seguida, o quadro 1 traz os detalhes sobre as informações levantadas das teses, dissertações, monografias e artigos.

Das pesquisas realizadas, o livro de Maria Oly Pey (1988), intitulado “*A Escola e o Discurso Pedagógico*”, me inspirou como um modelo de análise para a presente investigação. A autora fez a sistematização do pensamento de Paulo Freire (1981) associado às categorias de discurso pedagógico de Eni P. Orlandi (1983), o autoritário e o dialógico, analisando o cotidiano de uma turma.

Em âmbito internacional, foram pesquisados repositórios institucionais de Universidades renomadas de países como a Argentina, Bolívia, Colômbia, México e Venezuela. Na tese selecionada, “Las herencias de la colonialidad: una mirada a la escuela en la isla de San Andrés.”, a autora Morales (2021) evidenciou os discursos coloniais, de disciplinamento e discursos de racionalidade presentes em várias camadas dos dispositivos pedagógicos dos colégios pesquisados. Demonstrou, através das suas análises, que os discursos são a externalização das hierarquias existentes no campo educacional.

Foram selecionadas três dissertações, “El lenguaje transforma realidades y también prolonga inequidades: la reproducción de la colonialidad del saber y del género en los diseños curriculares del área de lenguaje en el nivel de primaria” de Ortiz Cuchivague (2018), “Hacia la re-construcción de la idea de educación intercultural en México.” de Rodríguez (2019) e “La educación intercultural como apuesta pedagógica en la transformación de prácticas educativas en contextos urbanos: una experiencia con el pueblo Embera” de Rojas (2020).

A primeira dissertação visa articular a perspectiva crítica e feminista da educação, com a perspectiva conceitual da colonialidade do saber e do gênero. O propósito dessa articulação foi criar uma proposta decolonial para a área da linguagem. Já as outras duas dissertações têm

como eixo de análise, a interculturalidade. Para os autores, a educação intercultural é um caminho para a transformação das práticas educativas, desde que, como aponta Rodríguez (2019), a interculturalidade não fique apenas no campo do discurso. É preciso analisar e refletir acerca da cristalização da educação intercultural, para que se alcance com êxito a concretização da educação intercultural para todos, desde um ponto de vista do/a Outro/a.

A monografia “Educación para la convivencia en la interculturalidad”, de Contreras Hernández (2018) também apresenta a interculturalidade como tema. Nesta pesquisa, o conceito está relacionado a convivência e traz estratégias e ferramentas pedagógicas que fomentam o reconhecimento e respeito das diferenças culturais, nacionais, religiosas, entre outras, a fim de horizontalizar as relações interculturais.

Em âmbito nacional, foram selecionadas uma tese e duas dissertações. A tese “(De)colonialidade do saber e pesquisa em educação no PPGE/UFSC: a atitude hermenêutica como percurso (auto)formativo”, de Pozzer (2020), evidenciou outras perspectivas que flexibilizam as fronteiras entre o sensível e o inteligível na produção do conhecimento relativo dos processos formativos, propondo como alternativa, a hermenêutica decolonial, no intuito de operar, reconhecer e valorizar distintas racionalidades.

A dissertação “Interculturalidade, Currículo e Constituição de Sujeitos *Outros*: sobre a presença e permanência de fronteiriços uruguaios nas escolas de Jaguarão–RS.” de Silva (2020) centra-se sobre os currículos escolares interculturais à medida que a dissertação, intitulada “*El tiempo entre costuras* sob uma perspectiva histórica, ficcional e intercultural em aula de espanhol como língua estrangeira” de Campos (2018) está voltada para a formação dos professores de língua espanhola, também em uma perspectiva intercultural. Para Silva (2020, p. 202), os currículos escolares “envolvem questões didáticas, políticas, administrativas e econômicas, campos estes que refletem os objetivos e valores trilhados pelas instituições de ensino durante a formação de seus estudantes.” Em suma, o autor afirmou que os currículos das escolas não preveem a presença e a permanência dos sujeitos fronteiriços uruguaios. Campos (2018), ao relacionar a literatura e a história para exercício de aliar língua, literatura e cultura, sob uma perspectiva intercultural e interdisciplinar, viabilizou momentos de integração, partilha, debates e diálogos entre os participantes do curso, fortalecendo suas percepções de coletividade e de mediação.

Em âmbito local, foram encontradas três dissertações. A primeira nomeada “o processo de inclusão dos estudantes venezuelanos em uma escola pública da rede estadual de ensino: uma perspectiva intercultural de educação”, de Carvalho (2022). A segunda dissertação é “A visão dos profissionais da educação no contexto do acolhimento e inserção de migrantes

venezuelanos nas escolas estaduais de Roraima: estudo de casos”, de Souza (2021). Por fim, Silva (2021), em sua dissertação “Um olhar sobre Migração, Interculturalidade e Educação: alunos migrantes na Escola Municipal de Boa Vista-RR”, refletiu sobre as teorias que abordam contextos que contracenam sobre as identidades e diferenças, a alteridade na diversidade cultural e na educação, com ênfase na inclusão de migrantes no sistema de ensino como consequência da mobilidade humana. Concluiu não haver uma estratégia oficial de acolhimento a esses migrantes nessas escolas e apesar de várias ações terem sido desenvolvidas de forma voluntária por esses profissionais, questões como a xenofobia praticada por profissionais da educação são evidentes, assim como a falta de preparo e formação para superar o momento.

As dissertações locais estão mais voltadas para o acolhimento e inclusão do migrante venezuelano, não questionando ou trazendo em seus referenciais teóricos autores que fundamentam a crítica às hierarquias que impossibilitem o contexto inclusivo.

Nos três âmbitos não foram encontradas pesquisas que relacionassem diretamente os conceitos propostos em conjunto, a práxis intercultural, interação entre alunos, interculturalidade e a decolonialidade. Ocorreu também que a consolidação das práticas interculturais é uma preocupação geral relacionada às diferentes vertentes da educação, mas sem estar associada ao conceito da decolonialidade. Além disso, a interculturalidade, em muitos trabalhos, estava focada no contexto indígena e voltada para o desenvolvimento do mesmo.

Visando expor as reflexões teóricas e os objetivos propostos, esta dissertação está dividida em seis seções, além das considerações iniciais e das finais. Na primeira seção, encontra-se um diálogo pautado nas perspectivas de Ramón Grosfoguel (2022) e Enrique Dussel (1994, 1998), uma vez que estes investigam a Modernidade sob a ótica do Pensamento Decolonial e da Filosofia da Libertação.

Após contextualizar historicamente a Modernidade, na segunda seção os autores Maldonado-Torres (2007), Mignolo (2017), Quijano (2005, 2007) discorrem sobre as colonialidades do poder, do saber e ser, os quais são os eixos constitutivos da Modernidade.

Na terceira seção os autores discutem sobre o Giro Decolonial e a Transmodernidade como possibilidade de superação da Modernidade eurocêntrica (Dussel, 1994, 1998; Fanon, 1961, 2008; Grosfoguel, 2007, 2022; Maldonado Torres, 2007; Mignolo, 2007), tendo em vista que o filósofo argentino-mexicano Enrique Dussel sinaliza um “atravessar politicamente” a Modernidade desde outros lugares de enunciação, desde a exterioridade do sistema dominante.

A quarta seção reflete sobre a composição da língua e da cultura na produção da identidade dos sujeitos (Beuchot, 2005; Castro-Gómez e Restrepo, 2008; Echeverría, 2001; Grosfoguel, 2006, 2022; Quijano, 2005, 2007).

A quinta seção sinaliza para uma Práxis Intercultural Decolonizada (Freire, 1967; Panikkar, 2006; Pey, 1988; Silva Neto, 2020), buscando identificar as características da interculturalidade crítica como ferramenta no processo decolonial (Walsh *et al.*, 2010).

A sexta seção trata-se da análise e discussão dos dados, considerou-se para a formulação das categorias analíticas, os processos e as condições de produção da linguagem dos alunos brasileiros e venezuelanos nas aulas de língua espanhola e também nas entrevistas realizadas com eles.

A análise das relações estabelecidas pelas línguas com os sujeitos que as falam e as situações em que se produz as falas, permitiu a criação de três categorias centrais: os alunos brasileiros, os alunos venezuelanos e professor x aluno. Dessas categorias centrais, surgiram as subcategorias, respectivamente: um fantasma ronda Boa Vista: o espanhol pode ser uma língua de oportunidades? “veneca”: intencionalidade ou ingenuidade?, seguida por: “soy como un niño pequeño”: a experiência vivida do migrante e seu impacto na linguagem, o entrelugar da identidade do migrante: quem eu devo/posso ser? Pertencente à terceira categoria central: a xenofobia introjetada no migrante interno e por uma práxis intercultural decolonizada nas aulas: como superar as relações de poder hierarquizadas?

Portanto, visando fornecer uma visão geral sobre o contexto desta pesquisa, optou-se por traçar um conciso panorama histórico e socioeconômico do contexto fronteiriço na próxima seção.

2 MIGRAÇÃO E FRONTEIRA: ASPECTOS INICIAIS

As informações sobre o contexto histórico e socioeconômico da pesquisa são fundamentais para a compreensão de certas representações discutidas ao longo deste estudo. Já que, mediante o ambiente de interação cultural e linguística, mediado por interesses, sobretudo econômicos, na fronteira Brasil/Venezuela, é fundamental a análise das representações elaboradas pelos participantes do estudo.

Diante disso, alguns aspectos iniciais sobre fronteira, migração e interculturalidade serão postos para assentar as análises propostas das interações entre alunos brasileiros e venezuelanos em uma escola de Ensino Médio, em Roraima, Brasil.

2.1 Migração venezuelana e a pandemia da COVID-19: o duplo processo histórico vivido em Roraima

Ao longo dos séculos as migrações internacionais tornaram-se objeto de enorme interesse de diferentes áreas de pesquisa, como Direitos Humanos, Mobilidade Humana, Geografia, Saúde e também na área da Educação. Ao compreender os contextos que promovem a mobilidade dos migrantes, percebe-se o fator socioeconômico², sendo o principal impulsionador dessas mudanças, as quais não podem ser separadas das interações nos países para onde se destinam. Assim, conhecer “os fatores subjacentes aos atuais movimentos de massa nos pontos de partida são biformes, mas também o são seus impactos nos pontos de chegada e as reações dos países receptores” (Bauman, 2017).

Ao contrário do que acontece em outros contextos, como na América Central, América do Norte e Europa, na América do Sul, no Brasil, e particularmente em Roraima, só recentemente a migração começou a ser mais tematizada, fato relacionado com a presença crescente da migração em massa da Venezuela, país que antes tinha pouca ou inexistente intenção de deslocar-se em direção ao solo brasileiro.

As pesquisas sobre a migração venezuelana no Brasil, ultimamente, têm dado mais ênfase à crise econômica da Venezuela. Para se aprofundar³ nesta discussão é importante estar atento a uma perspectiva holística, que vai desde o entendimento sobre a situação interna nos níveis político, econômico e social da Venezuela até a compreensão da influência de fatores externos, como as penalidades impostas pela via de sanções econômicas, o que não exime o governo venezuelano das responsabilidades (Albuquerque, 2022; Carvalho, 2023).

Ainda assim, a impenetrabilidade sobre a situação no país vizinho torna desafiadora a tarefa de explicar as razões por trás da crise que resultou no maior movimento migratório da América Latina. Como afirma Carvalho (2023, p. 23) “o que se sabe é o que é visível de perceber, como as consequências: as migrações forçadas em grande número de pessoas em busca de sobrevivência.”

Assim, cada vez mais migrantes estão sujeitos às piores condições de vulnerabilidade, miséria, desemprego, marginalização, prostituição, violência e xenofobia (Silva; Sousa, 2019).

² Acrescenta-se aqui a visão de Paul Collier, para ele: a disparidade de renda entre países pobres e ricos é grotescamente ampla, e o processo de crescimento global fará com que assim permaneça por muitas décadas.

³ Sugere-se a leitura completa da pesquisa de Carvalho (2023), disponível em:

<<http://repositorio.ufr.br:8080/jspui/handle/prefix/890>> e de Albuquerque (2022), disponível em:

<<http://repositorio.ufr.br:8080/jspui/handle/prefix/816>> Ambos pesquisadores fazem um retrospecto histórico da Venezuela. Carvalho (2023) analisa as dinâmicas internas e Albuquerque (2022) analisa as políticas externas que ajudam a compreender o contexto da migração venezuelana para o Brasil.

“Nas partes ‘desenvolvidas’ do planeta, em que tanto migrantes econômicos⁴ quanto refugiados⁵ buscam abrigo, os interesses empresariais desejam com firmeza o (e dão boas-vindas ao) influxo de mão de obra barata e de habilidades lucrativamente promissoras” (Bauman, 2017).

Roraima, que sempre foi carente de políticas públicas integradas, nas áreas da saúde e da educação, e também de mercado de trabalho, sofreu grandes impactos com o início⁶ das migrações venezuelanas em 2015 e mais ainda, com a intensificação desse deslocamento forçado, tanto que decretou situação de Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional nas cidades de Boa Vista e Pacaraima em 2016⁷.

Segundo a Plataforma R4V⁸, mais de 7,1 milhões de venezuelanos vivem fora de seu país de origem e conforme os dados levantados pelos jornalistas Ferreira e Bordallo (2023) “em 2023, o Brasil se tornou o terceiro principal destino dos migrantes venezuelanos na América Latina, com uma população de mais de 500 mil pessoas.” Além disso, a ACNUR,⁹ apresenta a Análise das Necessidades de Refugiados e Migrantes (RMNA) para 2023 e mostra que muitas pessoas dentre refugiadas e migrantes da Venezuela ainda não têm oportunidades estáveis de subsistência e educação, tornando difícil a garantia de uma vida digna e acesso adequado aos direitos básicos, além de dificultar sua integração efetiva e sua contribuição para as comunidades de acolhida.

Paralelo a esse contexto de grande transformação para o estado de Roraima, em 2020 o planeta foi alertado que autoridades chinesas haviam identificado um novo tipo de coronavírus, a COVID-19.

⁴ Bauman (2017) utiliza o termo para designar os migrantes estimulados pelo desejo humano demasiadamente de sair do solo estéril para um lugar onde a grama é verde: de terras empobrecidas, sem perspectiva alguma, para lugares de sonho, ricos em oportunidades.

⁵ Segundo Acnur, refugiados são pessoas que estão fora de seu país de origem devido a fundados temores de perseguição relacionados a questões de raça, religião, nacionalidade, pertencimento a um determinado grupo social ou opinião política, como também devido a grave e generalizada violação de direitos humanos e conflitos armados.

⁶ A migração venezuelana para o Brasil se estabeleceu em três fases, sendo a primeira composta por integrantes da classe alta; a segunda, por pessoas que faziam parte da classe média, como profissionais liberais e comerciantes; e a terceira, por pessoas desafortunadas, os quais são identificados sob o prisma da vulnerabilidade, como sublinha Silva e Sousa (2019, p. 106).

⁷ Paulo Sérgio de Almeida, presidente do Conselho Nacional de Imigração (CNIG), afirmou que o decreto de emergência poderia agilizar a adoção de medidas de apoio do governo federal.

⁸ R4V — Plataforma Regional criada pelas duas agências da ONU (ACNUR e OIM), em setembro de 2018. É um núcleo de esforços com estrutura de coordenação ao nível nacional (Brasil, Colômbia, Equador, Peru e outros países envolvidos). <https://www.r4v.info/es/node/247>. Acesso em: 22 de jun de 2023.

⁹ Agência da ONU para Refugiados, criado em dezembro de 1950 por resolução da Assembleia Geral das Nações Unidas. O ACNUR se mantém por meio de contribuições voluntárias de países, além de doações arrecadadas junto ao setor privado e a doadores individuais.

Ao nível latino-americano, na análise das migrações e da pandemia, destaca-se o trabalho de Rodríguez *et al.* (2021, *apud* Babilonia, 2023), que mostra que medidas como as quarentenas e ações similares resultaram em consequências mais desfavoráveis para migrantes, e também migrantes refugiados, pois não podiam cumprir as medidas de distanciamento físico, já que viviam em alojamentos precários e em povoações sem condições de higiene adequadas (Babilonia *et al.*, 2023, p. 117–118).

Carvalho (2023, p. 25) ressalta que durante o período (2020–2021) mais acentuado da pandemia da Covid-19 em Roraima, as políticas migratórias tornaram-se mais restritivas. As restrições impostas pela pandemia eram reguladas por longas Portarias Interministeriais, publicadas a cada 30 dias.

Em março de 2020, em uma tentativa de conter a propagação do novo coronavírus, o Governo brasileiro decretou o fechamento da fronteira do Brasil com a Venezuela. A medida restritiva impediu a entrada de migrantes vindos da Venezuela, em contrapartida, permitiu o tráfego de transporte rodoviário de cargas e o trânsito de mercadorias, o que acarretou aumento dos migrantes indocumentados¹⁰ (Carvalho, 2023).

Por fim, Biondini *et al.* (2023) ressalta que a segmentação e a categorização dos migrantes trabalhistas, especialmente em relação à condição “irregular”, posição socioeconômica, etnia ou sexo, por meio de políticas e práticas institucionais aumentaram durante e após a pandemia. Isso está ligado não só à travessia física das fronteiras, mas também à influência que essa situação exerce sobre a integração social e profissional no país de destino.

Ademais, as restrições impostas pela pandemia da COVID-19 também tiveram um forte efeito sobre o acesso à educação em todo o mundo, mas especialmente na América Latina, devido à falta de infraestrutura educacional e tecnológica na região e ao fato de que as escolas dos países latino-americanos demoraram mais tempo para voltar à educação presencial (Babilonia *et al.*, 2023, p. 140).

No Brasil, as medidas de distanciamento social no setor educacional também começaram em março de 2020, seguindo as medidas protetivas impostas, e terminaram em julho de 2021. O Governo de Roraima, por meio do Conselho Estadual de Educação-RR (CEE-RR), seguiu claramente as orientações do Conselho Nacional de Educação, mas também se nota que o estado de Roraima realizou um detalhamento orientativo importante, sobretudo pelas

¹⁰ Uma vez que a mobilidade é indocumentada, o cálculo do montante da migração que se desloca é complicado pelo fato de, geralmente, não existirem registros de entrada (Biondini *et al.*, 2023)

particularidades de sua rede: escolas rurais, indígenas, locais sem internet banda larga, entre outras (Souza; Morcazel, 2023).

Durante esse período, a presença dos estudantes na maioria das escolas foi impossibilitada, o que exigiu a adoção de variadas abordagens de ensino à distância. Mas, apesar da orientação, por meio do marco legal estadual, os estudantes da rede estadual sofreram com as limitações de infraestrutura de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). Essas limitações alinhadas a problemas sociais e econômicos resultaram em aulas não presenciais, recorrendo a material impresso, rádio e televisão para garantir minimamente o direito à educação, como sublinham os autores Souza e Morcazel (2023).

Diferentes relatórios, como Unicef (2021) e Bos *et al.*, (2020), citados por Babilonia *et al.* (2023), indicam que essa situação impactou negativamente a qualidade da educação e teria causado um atraso no aprendizado de todas as crianças e adolescentes. Tal contexto aumentou ainda mais o fosso estrutural entre as classes mais abastadas e as classes menos favorecidas economicamente, como se vislumbra na fala de Suzamara Queiroz Vale, presidente do Sindicato das Escolas Particulares em Roraima (Sinepe-RR), “as escolas já estão preparadas com parte do protocolo: álcool gel, termômetros, tapetes sanitizantes e EPIs”.

Esses apontamentos indicam que as condições históricas de vulnerabilidade dessas comunidades para acessar um sistema educacional de qualidade foram ainda mais ameaçadas pelas restrições causadas pela pandemia. Isso amplia a lacuna com a população não violentamente deslocada e cria uma lacuna intergeracional com outros grupos etários (Biondini *et al.*, 2023, p. 149).

O fato é que os movimentos migratórios e a pandemia da COVID-19, criaram diferentes cenários ao nível regional e nacional, caracterizando o duplo processo histórico vivido em Roraima, o que por sua vez promoveu uma mudança de paradigmas sociais, bem como múltiplas mudanças e inovações no domínio da migração e do controle das fronteiras na América do Sul, no Brasil e em Roraima.

2.2 Lei de Migração, n.º 13.445: nova lei, mesmos problemas?

Em relação à legislação, houve avanço estrutural até 2022, com ajustes feitos para atender às necessidades da mobilidade dos estrangeiros recém-chegados em decorrência das exigências da sociedade civil. Como exemplo tem-se a nova Lei de Migração, Lei n.º 13.445, aprovada em 2017 para substituir o Estatuto do Estrangeiro (Lei n.º 6.815/1980), que discriminava as ações dos estrangeiros no Brasil.

No entanto, é fundamental ressaltar que, embora avanços tenham sido notados em torno das políticas migratórias implementadas após a nova Lei de Migração, ainda se encontram continuidades e reflexos estruturais determinados por políticas e leis anteriores.

Em 2018, com a promulgação do Decreto n.º 9.285/2018, o Brasil reconheceu a situação de carência e a necessidade de entrada dos migrantes no estado de Roraima. No mesmo ano, o Governo brasileiro publicou a Portaria Interministerial n.º 9/2018, que permitia residência temporária aos migrantes oriundos de países fronteiriços que estivessem em território brasileiro e não fizessem parte do Acordo de Residência para Nacionais dos Estados Partes do MERCOSUL e países associados (Carvalho, 2023).

Assim, os pontos mais relevantes da nova lei são:

[...] a valorização emergente do diálogo com os tratados internacionais de proteção dos Direitos Humanos ratificados pelo Brasil. Além disso, houve mudança terminológica no tratamento desse grupo vulnerável. Os autores [Wermuth & De Aguiar (2018)], identificam que na normativa atual, se abandona o termo “estrangeiro”, o qual projetava um sentido negativo, estimulando a caracterização de uma “ameaça” e do não merecimento dos mesmos direitos que os demais cidadãos, em favor do termo “migrante”. Este engloba as categorias de: imigrantes, emigrantes, residentes fronteiriços, refugiados, visitantes e apátridas (Sales, 2023, p. 2).

Neste contexto, as práticas e políticas de migração e de controle das fronteiras na América do Sul foram influenciadas pelas novas políticas de migração, tanto securitárias como humanitárias.

No entanto, as políticas migratórias brasileiras refletem um longo processo ideológico de dominação eurocêntrica. É possível perceber que as definições existentes sobre Política Migratória não consideram uma abordagem decolonial ou humanista, destacando que formas de desumanização continuam sendo alteradas no decorrer do tempo e do espaço¹¹. Tal discussão será aprofundada na primeira seção “Modernidade sob a ótica do Pensamento Decolonial e da Filosofia da Libertação”.

Como é possível verificar com o fechamento prolongado das fronteiras em Roraima na pandemia, tal fato colocou em risco as pessoas que precisavam atravessar e acabavam se sujeitando às redes de tráfico de pessoas e outras vias mais inseguras. Como reitera Carvalho (2023, p. 31) “as pessoas ultrapassam as fronteiras não só porque estão abertas, mas pelas

¹¹ Constate o trabalho de Sales (2023) e Albuquerque (2021), que demonstraram, por meio da análise de algumas fases da Operação Acolhida.

necessidades de sobrevivência. Isso resultou na fragilidade das condições precárias de moradia e na falta de suporte social para esse grupo, tornando-o mais suscetível a dificuldades”.

A pesquisadora maranhense reflete sobre a necessidade de pensar as faixas de fronteiras a partir de uma perspectiva subjetiva¹², privilegiando o reconhecimento dos sujeitos que as habitam e não das instituições com a compõem (Carvalho, 2023). Dessa forma, as fronteiras devem ser pensadas a partir da pessoa, privilegiando a dignidade humana, assim nessa visão é possível compor a fronteira como uma “margem em constante interação, um espaço de convergência que favorece a miscigenação, a interpenetração, a troca e o diálogo, resultando em manifestações culturais significativas (Pesavento, 2006).

Diante disso, é determinante pensar nas mais diversas áreas na qual a colonialidade se faz presente, como na área do direito e da educação, justamente por serem áreas que mais determinam as condições de vida dos mais diversos grupos sociais.

2.3 Documento Curricular de Roraima para o Ensino Médio: um ponto de partida

O Documento Curricular de Roraima (DCRR) visa para o Ensino Médio, segundo o próprio, apontar caminhos de natureza pedagógica, formativa e apresentar princípios e concepções, de modo a assegurar os direitos de aprendizagem dos estudantes, fundamentando-se nos dispositivos legais e apresenta um alinhamento de ideias à Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio — BNCC, homologada em dezembro de 2018.

O texto do DCRR reconhece a diversidade de saberes e vivências culturais existentes no estado, justificando tal afirmação com base no histórico do movimento de migração e imigração. O que reforça os grandes desafios que as instituições escolares e redes de ensino, terão em desenvolver um trabalho didático pedagógico, para alcançar a realidade da sala de aula, atendendo às necessidades e às especificidades dos alunos matriculados nas escolas públicas e privadas do estado de Roraima (Roraima, p.10, 2019).

Para tanto, o documento elenca dez competências gerais da educação básica a serem desenvolvidas ao longo de cada etapa “por meio da indicação clara do que os alunos devem saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (Brasil, 2018a, *apud* Roraima, 2019). Além disso,

¹² A partir da análise do mapa das fronteiras terrestres da região amazônica, a pesquisadora Carvalho (2023) mostra a necessidade de se avançar na compreensão da fronteira como espaço de diversidade, união e encontro entre o país e seus vizinhos, além de repensar o significado e o conceito de faixa de fronteira, e também o sentido das restrições que dele derivam ao desenvolvimento regional, promovendo uma mudança de paradigma.

também aponta a valorização da vida e a cultura, como ferramenta de desenvolvimento intelectual e coletivo, na formação moral do estudante, promovendo seu pleno desenvolvimento como cidadão.

Para esta pesquisa, o enfoque está no item que trata sobre as especificidades do território roraimense e o subitem sobre migrações. Está sublinhado no DCRR que “o território, enquanto espaço no qual são expressas relações de dominação e de apropriação social, representa um espectro que abrange não só a dominação política e econômica, mas também a apropriação cultural subjetiva” (Haesbaert, 2004 *apud* Roraima, 2019). Nesse sentido, desvendar as especificidades que atuam na construção dos territórios é indispensável para compreender os agentes e processos que deram origem à realidade atual.

No documento afirma-se que desde o início do seu processo de colonização, que começa a se efetivar a partir de 1778, com a construção do Forte São Joaquim do Rio Branco, Roraima, Brasil sofreu diversas transformações territoriais. Essas mudanças ocorreram a partir da atuação de múltiplos agentes sociais, dentre eles indígenas, colonos, garimpeiros, militares e imigrantes, que acabaram por construir uma pluralidade territorial expressa na diversidade.

Nos últimos anos, Roraima tem sido impactada pelo surgimento e intensificação do deslocamento populacional oriundo da Venezuela, o que tem contribuído para o aumento no número de habitantes do estado. Estimativas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística apontam que em 2019 a população do estado chegou a 605.761 habitantes. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), os primeiros resultados referentes ao Censo 2010–2022, apontam que houve um salto na população do estado, de 450.479 habitantes para 636.30, um aumento de 41,25%. Esse percentual é quase o dobro do segundo colocado, Santa Catarina, que cresceu 21,84%, e muito acima da média nacional, de 6,42% para o período (Alves, 2023).

Por esse contexto, o DCRR traz que é necessário considerar as especificidades locais de Roraima entre os grupos mais expressivos, tais como os jovens indígenas, ribeirinhos e migrantes.

No item 2.3 migrantes, há uma brevíssima revisão sobre o contexto histórico da formação do estado de Roraima que se deu pelos constantes e sucessivos fluxos migratórios e imigratórios. Pois ao longo de sua história, têm acolhido brasileiros de outras regiões, principalmente nordestinos, como também migrantes de diversas nacionalidades, tais como, venezuelanos, guianenses, haitianos, cubanos, dentre outras. Desse modo, fica evidente as especificidades e complexidades que o território de Roraima construiu ao longo do tempo.

Apesar de reconhecer um certo progresso nos documentos oficiais, no que tange a caracterização da diversidade cultural presente tanto nos contextos educacionais como em

outros, não podemos nos enganar e urge interpretar criticamente a concepção por trás do pragmatismo utilizado. Sendo assim, corrobora-se com a fala de Walsh *et al.* (2010), sobre a nova lógica multicultural do capitalismo global. No seu texto, ela traz a visão de Muyolema (1998) que define como:

uma lógica que reconhece a diferença, sustentando sua produção e administração dentro da ordem nacional, neutralizando-a e tornando-a sem sentido, tornando-a funcional a essa ordem e, ao mesmo tempo, aos ditames do sistema mundial e à expansão do neoliberalismo. sistema mundial e a expansão do neoliberalismo (Muyolema, 1998, *apud* Walsh *et al.*, 2010, tradução nossa¹³).

Nesse sentido, o reconhecimento e o respeito à diversidade cultural, afirma a autora, se convertem em uma nova estratégia de dominação. Pois o objetivo dos documentos oficiais não comunga com a proposta de criar sociedades mais equitativas e igualitárias, senão apenas exercer o controle do conflito étnico e a conservação da estabilidade social a fim de promover os imperativos econômicos do modelo (neoliberal) de acumulação capitalista, agora “incluindo” grupos historicamente excluídos no seu seio, Walsh *et al.*, (2010).

À vista disso, a concepção que permeia este trabalho advoga a favor das diferenças entre interculturalidade e multiculturalidade, além de que parte da ideia de ter a interculturalidade como uma ferramenta no processo decolonial, o que nos obriga obviamente assumir uma postura que almeja a transformação dos contextos educacionais. Essa é uma discussão que será aprofundada mais especificamente na quinta seção. Antes disso, compreender-se-á a lógica da modernidade e as suas implicações nos contextos educacionais.

3 MARCO TEÓRICO

O debate teórico que fundamenta a análise da interação entre alunos brasileiros e venezuelanos centra-se na compreensão de como a retórica da Modernidade, através da colonialidade, estrutura todos os níveis — econômico, político, epistemológico, pedagógico, social e cultural — da sociedade. Batalha-se, pois, através da Interculturalidade Crítica e do Pensamento Decolonial a desconstrução epistemológica e pedagógica estruturados no sistema-mundo-patriarcal-capitalista-colonial-moderno, revelando a tríade escuta-respeito-diálogo como alicerce para a prática libertadora e transformadora.

¹³ una lógica que reconoce la diferencia, sustentando su producción y administración dentro del orden nacional, neutralizándola y vaciándola de su significado efectivo, volviéndola funcional a este orden y, a la vez, a los dictámenes del sistema mundo y la expansión del neoliberalismo (Muyolema, 1998, *apud* Walsh *et al.*, 2010)

3.1 A Modernidade sob a ótica do Pensamento Decolonial: uma contribuição de Enrique Dussel

Diante da extensa contribuição¹⁴ de Enrique Dussel no campo da ética, da filosofia política, da filosofia latino-americana e em particular por ser um dos autores da Filosofia da Libertação, inicia-se esta seção realizando uma breve reverência ao seu legado.

Ainda que limitado pela formatação deste trabalho sublinha-se que o autor argentino naturalizado mexicano sendo o arquiteto da corrente de pensamento *Filosofía de la Liberación* (1977), assumiu um compromisso ético e político, cada vez mais concreto e crítico. A partir de um diálogo profundo com a ética do discurso, o fator “exclusão” se torna o ponto de partida desse pensamento, abrindo-se assim a questão fundamental da corrente: como e por que não excluir o Outro? Isto dará também origem a uma pedagogia crítica, comunitária, popular e contra-hegemônica da libertação. Consequentemente, começa a surgir uma nova etapa para a Filosofia da Libertação, o Pensamento do Outro (Dussel, 1998a, p. 5).

Assim, o autor constrói uma filosofia da libertação da periferia, dos oprimidos, que pensa a realidade desde o não-ser, o nada, o/a Outro/, a exterioridade. Além de nortear o Pensamento Decolonial. A perspectiva sobre o que compõe a Modernidade se altera dependendo de qual seja a visão que o sujeito que a está analisando tem sobre si, sobre o mundo e sobre as relações que estruturam a sociedade, por isso a necessidade de situá-la aqui em um contexto histórico.

É preciso ter claro que é impossível narrar neste local a extensa história da influência cultural, econômica e política na América Latina primordial. No entanto, tentaremos, apoiados nas obras de Dussel (1994) remontar à origem do “Mito da Modernidade”. Começaremos, então, pela alegação de Habermas e Hegel, sobre o “descobrimento da América” não ser um determinante constitutivo da Modernidade.

Dussel (1998) apresenta dois paradigmas sobre a Modernidade, o primeiro, corresponde à posição dos autores supracitados, e intitula-se como “horizonte eurocêntrico”, este sugere que mecanismos excepcionais inerentes a si, tornaram a Europa essencialmente superior a outras culturas. Sendo a Modernidade, pois, um fenômeno “exclusivamente europeu; ele vem se desenvolvendo desde a Idade Média e, posteriormente, se disseminou por todo o

¹⁴ cf. indica-se a leitura completa do n. °180 da revista *Anthropos*, publicada em 1998. Neste exemplar consta três documentos essenciais para introduzir-se no tema Filosofia da Libertação. A revista traça as etapas e as ideias mais importantes, tanto pessoais como coletivas, que contribuíram para a formação de uma filosofia da libertação e suas mediações categóricas. Disponível em: < https://enriquedussel.com/txt/Textos_Libros_Sobre_ED/1998.Revista_Anthropos-Enrique_Dussel.pdf >

mundo (Dussel, 1998, p. 50, tradução nossa¹⁵). Entretanto, as evidências históricas apontadas pelo autor mostram outro curso.

Na verdade, “a história universal vai do Oriente ao Ocidente. A Europa é absolutamente o fim da história mundial. A Ásia é o começo” (Dussel, 1994, p. 15, tradução nossa¹⁶). O que conhecemos hoje, como “Europa Ocidental” até o século XV, em 1492, era um mundo periférico e secundário do mundo muçulmano (Dussel, 1994).

Dessa forma, o segundo paradigma apresentado pelo autor, sendo referente ao “horizonte mundial” em oposição ao horizonte eurocêntrico, considera que:

A modernidade, então, é um fenômeno que vai se mundializando; começa com a constituição simultânea da Espanha em relação à sua “periferia” (a primeira de todas, propriamente dita: a Ameríndia, o Caribe, o México e o Peru). Simultaneamente, a Europa (com uma diacronia que tem um antecedente pré-moderno: as cidades italianas do Renascimento e Portugal) será constituída como um “centro” {com um poder super-hegemônico que da Espanha passa para a Holanda, para a Inglaterra e para a França... } sobre uma “periferia” crescente (Ameríndia, Brasil e costas africanas escravistas, Polônia no século XVI; consolidação da América Latina, América do Norte, Caribe, costas da África e Ásia e Europa Oriental no século XV; O Império Otomano, Rússia, alguns reinos da Índia, Sudeste Asiático e a primeira penetração na África continental até a primeira metade do século XIX) (Dussel, 1998, p. 51, tradução nossa¹⁷).

Isto permite uma nova visão mundial da Modernidade. Revela-se o “conceito” emancipatório, assim como o “mito” vitimizador e destruidor, de um europeísmo que se funda numa “falácia eurocêntrica” e “desenvolvimentista”. Uma vez que, ir além da experiência do “descobrimento”, revela sobretudo a história da “conquista”, a qual foi vital na constituição do “ego” moderno, mas não somente como subjetividade, senão como subjetividade “centro” e “periferia” da história (Dussel, 1994, p. 21). Dito isso, entende-se como as grandes transformações que vem acontecendo na idade da globalização e exclusão afeta as estruturas da sociedade, as condições de trabalho, a subjetividade coletiva, a produção cultural, bem como a

¹⁵ “exclusivamente europeo; que se va desarrollando desde la Edad Media y se difunde posteriormente en todo el mundo (Dussel, 1998, p. 50).

¹⁶ “la historia universal va del Oriente al Occidente. Europa es absolutamente el Fin de la Historia Universal. Asia es el comienzo” (Dussel, 1994, p. 15).

¹⁷ La Modernidad, entonces, es un fenómeno que se va mundializando; comienza por la constitución simultánea de España con referencia a su «periferia» (la primera de todas, propiamente hablando, Ameríndia: el Caribe, México y el Perú). Simultáneamente, Europa (con una diacronía que tiene un antecedente pre-moderno: las ciudades italianas renacentistas y Portugal) irá constituyéndose en «centro» {con un poder super-hegemónico que de España pasa a Holanda, a Inglaterra y Francia ... } sobre una «periferia» creciente (Ameríndia, Brasil y las costas africanas de esclavos, Polonia en el siglo XVII; afianzamiento de Latinoamérica, Norte America, el Caribe, las costas de África y de Asia, y la Europa oriental en el siglo xvni; el Imperio otomano, Rusia, algunos reinos de la India, Sudeste asiático y primera penetración en el África continental hasta la primera mitad del siglo XIX) (*id.*, 1998, p. 51)

vida cotidiana e as relações entre o ser e o/a Outro/a (Bauman, 2005; Dussel, 1994).

Com isso, afirma-se que “a ‘colonização’ da vida cotidiana do indígena, do escravo africano pouco depois, foi o primeiro processo ‘europeu’ de ‘modernização’, de ‘civilização’, de subsumir (ou alienar), ao Outro como ‘o Mesmo’” (Dussel, 1994, p. 49, tradução nossa¹⁸). A qual agora assume outras estratégias de manutenção de dominação do/a Outro/a.

Portanto, é preciso refletir sobre o encobrimento da história da América Latina e agir para romper com os domínios da Modernidade, apesar de já vivenciarmos profundas transformações nas relações humanas. A resposta a esse bloco de crises que o “sistema-mundo” enfrenta, não deve estar dentro dela mesma, senão na exterioridade, no/a Outro/a, com os excluídos da globalização, para isso Dussel propõe a Transmodernidade.

Pensando nessa resistência à Modernidade, criaram-se correntes de pensadores críticos, como o pós-moderno, hipermoderno, pós-industrial, líquido passando pela modernidade tardia, por exemplo. Os nomes podem até mudar, mas o que parece de acordo entre os críticos que fazem parte dessas correntes, é que a atual conjuntura global requer não somente a mudança de nomenclatura, mas principalmente estratégias de compreensão da realidade.

Ainda assim, busca-se a clareza ao diferenciar a perspectiva entre as correntes teóricas, como Dussel (1994, p. 8, tradução nossa¹⁹) o fez: “os pós-modernos criticam a razão moderna como razão, nós criticaremos a razão moderna por encobrir um mito irracional”. Decorre disso, uma reflexão acerca do conceito do termo encontro:

O conceito de “encontro” é encobridor porque se estabelece ocultando a dominação do “eu” europeu, de seu “mundo”, sobre o “mundo do Outro”, do indígena [...] Não podemos então permitir que as elites dominantes na América Latina ou Espanha sigam falando de “encontro” de dois mundos ou culturas (Dussel, 1994, p. 62–63, tradução nossa²⁰).

O termo adequado seria a invasão da Ameríndia.

O autor equatoriano, naturalizado mexicano, Bolívar Echeverría (1995) expõe a Modernidade desde a problematização do capitalismo, mas propõe uma saída com

¹⁸ la ‘colonización’ de la vida cotidiana del indio, del esclavo africano poco después, fue el primer proceso ‘europeo’ de ‘modernización’, de civilización, de ‘subsumir’ (o alienar), al Otro como ‘lo Mismo’” (Dussel, 1994, p. 49)

¹⁹ los postmodernos critican la razón moderna como razón, nosotros criticaremos a la razón moderna por encubrir un mito irracional (Dussel, 1994, p. 8)

²⁰ El concepto de “encuentro” es encubridor porque se establece ocultando la dominación del “yo” europeo, de su “mundo”, sobre el “mundo del Otro”, del indio [...] No podemos entonces permitir que las élites dominantes en América Latina o España sigan hablando de “encuentro” de dos mundos o Culturas (*ibid.*, p. 62–63).

pressuposições eurocêntricas. Para ele, é na modernização da economia que o Homem se revela um ser puramente destrutivo. Ele explica:

destrutivo do Outro, quando ele não se enquadra na Natureza (como 'acumulação de recursos para o humano'), e destrutivo de si, quando é ele próprio 'natural' (material, corporal, animal) e não se enquadra no que foi humanizado por meio do trabalho técnico 'produtivo'" (Echeverría, 1995, p. 7, tradução nossa²¹).

Dessa maneira, segundo o autor, a Modernidade e o capitalismo formam parte de uma relação na qual a primeira parte é tida como completa e independente e a segunda, apesar de ser dependente da primeira, tem condições de impor uma orientação especial aos seus trabalhos de totalização.

Há duas razões para que isso ocorra, é preciso dizer que se complementam, “de nenhuma realidade histórica se pode dizer mais propriamente que é tipicamente moderna do que do modo capitalista de reprodução da riqueza social; inversamente, nenhum conteúdo característico da vida moderna é tão essencial para defini-la quanto o capitalismo” (Echeverría, 1995, p. 6, tradução nossa²²), ou seja, Modernidade ocidental e capitalismo são assim indissociáveis, principalmente para a manutenção da estrutura sectária, classista, racista, patriarcal, eurocêntrica das sociedades.

É exatamente por esta característica que se impossibilita destruir o capitalismo com as lógicas da Modernidade ocidental, já que estas constituem e organizam a acumulação desenfreada de capital.

Para Grosfoguel (2022, p. 57, tradução nossa²³), “o capitalismo, desde seus primórdios, é organizado colonialmente e, portanto, entrelaçado com a lógica civilizatória da modernidade ocidental.” Pode-se notar como característica marcante das civilizações modernas um sistema imperativo da não-paz, essa lógica civilizatória eurocêntrica torna a harmonia inalcançável, seja ela entre seres humanos ou entre ser humano e natureza. Isso porque “a paz generalizada é impossível em uma sociedade construída sobre as condições históricas de escassez” (Echeverría, 1995, p. 42, tradução nossa²⁴). A ambiguidade da vida moderna consiste em

²¹ destructivo de lo Otro, cuando ello no cabe dentro de la Naturaleza (como ‘cúmulo de recursos para lo humano’), y destructivo de sí mismo, cuando él mismo es natural’ (material, corporal, animal), y no cabe dentro de lo que se ha humanizado a través del trabajo técnico ‘productivo’” (Echeverría, 1995, p. 7)

²² de ninguna realidad histórica puede decirse con mayor propiedad que sea típicamente moderna como del modo capitalista de reproducción de la riqueza social; a la inversa, ningún contenido característico de la vida moderna resulta tan esencial para definirla como el capitalismo” (*ibid.*, p. 6)

²³ el capitalismo, desde sus primeros días, se organiza colonialmente y, por tanto, está imbricado con las lógicas civilizatorias de la modernidad occidental (Grosfoguel, 2022, p. 57).

²⁴ la paz generalizada es imposible dentro de una sociedad construida a partir de las condiciones históricas de la

promover um estilo de vida insustentável.

Este aspecto contraditório e atroz da Modernidade eurocêntrica é analisado por Zygmunt Bauman (1999) e por Aimé Césaire (2006), tendo como base a Segunda Guerra Mundial. Esse episódio marcante da história mundial é representativo do projeto ocidental, por mais que haja várias tentativas de muitos pensadores de isolá-lo como assunto alemão, judeufóbico ou como pré-moderno (Grosfoguel, 2022).

O espírito moderno esteve presente no projeto nazista, desde o planejamento até a sua execução, contudo o hitlerismo existe antes mesmo do nascimento de Adolf Hitler, apesar da resistência nas sociedades eurocêntricas em admitir tal realidade (Césaire, 2006; Bauman, 1999). Posto que, “os métodos de genocídio, escravização, colonização, superexploração capitalista racial, que os europeus implementaram contra os povos não europeus, foram extrapolados pelo nazismo desde as colônias para o espaço imperial geográfico da Europa” (Grosfoguel, 2022, p. 65, tradução nossa²⁵). Análise singular que pode ser comprovada anos mais tarde com ajuda de estudiosos “cesaireanos”. Grosfoguel (2022) descreve:

Já foi comprovado que Hitler tinha os métodos coloniais em sua mente. Hitler modelou o projeto colonial nazista com base na experiência do colonialismo britânico na Índia, no extermínio dos Hereros e Namáguas no colonialismo alemão na Namíbia e nas reservas durante o extermínio dos povos indígenas da América do Norte pelo estado racial americano (Carr, 2003; Baronowiski, 2010; Olusoga e Erichsen, 2011; Kakel, 2013, *apud* Grosfoguel, 2022, p. 67, tradução nossa²⁶).

A Modernidade ocidental desenvolveu mecanismos próprios capazes de moldar a compreensão coletiva das pessoas, mesmo ao tratar de um tema como o “nazismo” que é mundialmente estudado. Então, tal qual faziam os cronistas oficiais das Índias, que relatavam as viagens colonizadoras com ângulos puramente propagandísticos, assim o fazem hoje atualmente, vêem-se os fatos pelas lentes da ocidentalidade.

Nessa altura do texto, seria importante discutir a cronologia da Modernidade? Bauman (1999, p. 11) afirma, “quanto tempo tem a Modernidade é uma questão discutível. Não há acordos sobre datas nem consenso sobre o que deve ser datado”. Sobre isso, Grosfoguel (2022)

escasez” (Echeverría, 1995, p. 42).

²⁵ los metodos de genocidio, esclavización, colonización, superexplotación capitalista racial, que los europeos implementaron contra los pueblos no europeos, fueron extrapolados por el nazismo desde las colonias al espacio imperial geografico de Europa (Grosfoguel, 2022, p. 65).

²⁶ Ahora se ha comprobado que Hitler tenía en su cabeza los métodos coloniales. Hitler modeló el proyecto colonial nazi conforme a la experiencia del colonialismo británico en la India, a la exterminación de los hereros y namaquas en el colonialismo alemán de Namibia y a las reservas durante el exterminio de los pueblos indígenas de Norteamérica por parte del Estado racial estadounidense (Carr, 2003; Baronowiski, 2010; Olusoga y Erichsen, 2011; Kakel, 2013, *apud* Grosfoguel, 2022, p. 67).

traz um embate de ideias entre Wallerstein e Dussel. Para o autor norte-americano a Modernidade começa apenas com a Revolução Francesa, no século XVIII, já para Dussel a Modernidade surge antes desta data (Grosfoguel, 2022, p. 35).

Como dito anteriormente, para Dussel (1998) a Modernidade nasce em 1492 com a expansão colonial da Coroa espanhola às Américas. Essa é uma informação importante, por carregar em si os lugares de enunciação dos autores. Wallerstein desde os Estados Unidos e Dussel desde Argentina/México.

Dussel (1994, p. 8, tradução nossa²⁷), enfatiza ainda que a Modernidade “‘nasceu’ quando a Europa foi capaz de se confrontar com ‘o Outro’ e controlá-lo, conquistá-lo, violentá-lo; quando foi capaz de se definir como um ‘ego’ descobridor, conquistador, colonizador da Alteridade constitutiva da própria ‘modernidade’”. Esse ponto de vista revela mais do que um simples local de enunciação. Pois, não é somente a geografia que define esse lugar, já que o sujeito pode ser originário do Caribe geográfico ou da América Latina e reproduzir o pensamento eurocêntrico, como afirma Grosfoguel (2022).

Diante disso, é significativo destacar que o autor argentino/mexicano desenvolveu seu pensamento decolonial, a partir da própria formação eurocêntrica — M. Heidegger, P. Ricoeur, H. Gadamer, a primeira Escola de Frankfurt; J. Derrida, E. Levinas, tantos outros — e por tudo que já foi dito aqui, não poderia ser de outra forma.

Para o filósofo Antonino Infranca (2023) a genialidade de Dussel residia em sua capacidade de desvincular-se dos valores eurocêtricos, enquanto também investigava de forma crítica a cultura europeia. E por isso, o autor sofreu resistência por parte das elites argentinas, aliada a uma verdadeira perseguição militar. Dussel (1998) relata:

Comecei a escrever esta obra [Ética da Libertação] em outubro de 1993, vinte anos após ter sofrido um ataque de bomba na Argentina pela extrema-direita que destruiu parcialmente minha casa e minha biblioteca em Mendoza. Naquela época, eu estava escrevendo para uma ética da libertação latino americana (Dussel, 1998, p. 14, tradução nossa²⁸, grifo nosso).

Esse evento afetou não somente Dussel, mas também seus familiares e alcançou seus alunos. Vários acadêmicos foram exterminados pelos militares argentinos à medida que se implementou o golpe. Felizmente, nenhum dos filósofos europeus atuais precisou passar por

²⁷ “‘nació’ cuando Europa pudo confrontarse con ‘el Otro’ y controlarlo, vencerlo, violentarlo; cuando pudo definirse como un ‘ego’ descubridor, conquistador, colonizador de la Alteridad constitutiva de la misma modernidad” (Dussel, 1994, p. 8).

²⁸ Comencé a escribir esta obra en octubre de 1993, a los veinte años de haber sufrido en Argentina un atentado de bomba de la extrema derecha que destruyó parcialmente mi casa y mi biblioteca en Mendoza. Estaba en ese momento escribiendo para una ética de la liberación latinoamericana (Dussel, 1998, p. 14).

isso, mas na periferia, para sustentar certa parte da elite no poder, essa realidade pode se concretizar (Infranca, 2023). Ainda assim, Dussel conseguiu criar a Ética da Libertação e se tornar um dos autores mais relevantes do século XX.

A mesma situação se passou com Paulo Freire, que exilado no Chile, escreveu sua obra *Pedagogia do Oprimido* (1967). Por segurança, teve sua primeira publicação em língua inglesa, depois francesa, espanhola e por fim, na língua materna, pode ser publicada em português.

A europeização do Brasil não partiu da intenção de criar, na terra descoberta, uma civilização, “interessava-lhes apenas a exploração comercial da terra” (Freire, 1967, p. 67). Então o que chega na América Latina é um sistema civilizatório, como declara Grosfoguel (2022), que não se esgota na economia. A Modernidade na América do Sul foi meticulosamente engendrada para sustentar o continente europeu, na economia e na egolatria.

Esse já não tão novo olhar sobre a Modernidade permite revelar um tempo-espaço brutalmente apagado da história mundial. Nesse ponto, percebemos algo fundamental para a consolidação da Modernidade, ser imparável. “A princípio lentamente, na Idade Média, após forma acelerada, a partir do século XVI, e até mesmo de forma explosiva, a partir da Revolução Industrial — de uma mudança tecnológica que afeta a própria raiz das múltiplas 'civilizações materiais' dos seres humanos” (Echeverría, 1995, p. 8, tradução nossa²⁹).

Para o autor porto-riquenho, a Modernidade é racista, patriarcal, cristianocêntrico, eurocêntrico, ecológicida, configurando-se assim como um sistema com formas de autoridade política concretas. É, portanto, o que o autor chama de multiplicidade de hierarquias de dominação (Grosfoguel, 2022). Freire (1967, p. 75) ratifica, “assim vivemos todo o nosso período de vida colonial. Pressionados sempre. Quase sempre proibidos de crescer. Proibidos de falar”. Tal contexto, institui o sujeito da terra “descoberta” a ser o “Outro”, subjetivando-o desde o primeiro segundo com a chegada dos europeus, sob uma perspectiva verticalizada/assimétrica.

Grosfoguel (2022) aponta algumas dessas hierarquias de dominação constituintes da Modernidade, quais sejam: econômica, política, epistêmica, racial, cultural e patriarcal. A Modernidade é assim imbuída pela colonialidade. Nesse sentido, vejamos um exemplo que Paulo Freire traz para compreendermos melhor:

ficava proibido, na cidade do Recife, a partir de 10 de dezembro de 1831, fazer alguém ‘vozerias e gritos pelas ruas’, restrição que afetava diretamente os africanos e as suas

²⁹ Primero lenta, en la Edad Media, después acelerada, a partir del siglo XVI, e incluso explosiva, de la Revolución Industrial pasando por nuestros días— de un cambio tecnológico que afecta a la raíz misma de las múltiples ‘civilizaciones materiales’ del ser humano” (Echeverría, 1995, p. 8).

expansões de caráter religioso ou simplesmente recreativo [...] esta foi, na verdade, a constante de toda a nossa vida colonial. Sempre o homem esmagado pelo poder (Freire, 1967, p. 74).

Esta narrativa está relacionada com os termos colonialismo e colonialidade, no momento em que se entende “o colonialismo, o racismo e o poder como uma dimensão histórico-estrutural global” (Grosfoguel, 2022, p. 37, tradução nossa³⁰).

A administração colonial, como se vê no relato, ainda existe mesmo após “o grito de independência” das colônias, em outras palavras “a situação de dominação colonial pelos imperialismos ocidentais não havia sido eliminada, mas havia sido atualizada em novas formas” (Grosfoguel, 2022, p. 24, tradução nossa³¹). Sendo assim, a colonialidade é a perpetuação dessa história colonial. Assunto que trataremos com mais profundidade na próxima seção.

Dessa forma, a Modernidade e a Colonialidade são dois lados de uma mesma moeda. É a história da dominação/exploração de pessoas não-ocidentais. Assim como Mignolo (2017) referiu, de um lado está a narrativa da Modernidade europeia e, por outro lado, a história oculta da colonialidade europeia. Trata-se, pois:

de uma civilização com suas formas particulares de pensar, agir e se relacionar com outros seres humanos e com o cosmos. Essa civilização ocidental moderna é o que os povos indígenas de todo o mundo chamam de “civilização da morte”, não apenas porque levou à morte de milhões de seres humanos, mas porque leva à morte de todas as formas de vida (humana e não humana) (Grosfoguel, 2022, p. 90, tradução nossa³²).

Corroborando com essa fala, Ailton Krenak, ativista do movimento socioambiental e de defesa dos direitos indígenas, além de ser membro da Real Academia Brasileira de Letras. É um dos mais destacados líderes do movimento que surgiu durante o grande despertar dos povos indígenas no Brasil, que ocorreu a partir da década de 1970. Para o autor:

os seres atravessados pela Modernidade, a ciência, a atualização constante de novas tecnologias, também são consumidos por elas. Essa ideia me ocorre a cada passo que damos em direção ao progresso tecnológico: que estamos devorando alguma coisa por onde passamos (Krenak, 2020, p. 52).

³⁰ el colonialismo, el racismo y el poder como una dimensión histórico-estructural global (Grosfoguel, 2022, p. 37)

³¹ la situación de dominación colonial de los imperialismos occidentales no se había eliminado, sino que se había actualizado con nuevas formas” (*Id.*, p. 24)

³² de una civilización con sus formas particulares de pensar, actuar y relacionarse con otros humanos y con el cosmos. Esta civilización moderna occidental es lo que los indígenas en todo el mundo nombran como una “civilización de muerte”, no solamente porque ha conllevado la muerte de millones de seres humanos, sino porque conlleva la muerte de todas las formas de vida (humanas y no humanas) (*Ibid.*, p. 90).

Krenak (2020, p. 23) acrescenta “isso que as ciências política e econômica chamam de capitalismo teve metástase, ocupou o planeta inteiro e se infiltrou na vida de maneira incontrolável”. De modo que, “em vez de imaginar mundos, a gente os consome” (Krenak, 2020, p. 36).

Para entender como o sistema mundial funciona, sustentado pelas lógicas da Colonialidade, conferir-se-á na próxima seção os mecanismos que estruturam os espaços sociais.

3.1.1 As Colonialidades do Poder, do Saber e Ser: eixos constitutivos da Modernidade

Ainda que vinculados, os conceitos colonialismo e colonialidade são distintos. Para isso vamos entender sucintamente as diferenças entre os termos e em seguida aprofundar nas classificações das colonialidades do poder, do saber e do ser (Quijano, 2007; Maldonado-Torres, 2007).

O colonialismo pode até parecer um conceito mais simples de se compreender, já que em linhas gerais pode ser definido como “uma relação política e econômica, na qual a soberania de um povo reside no poder de outro povo ou nação, constituindo a tal nação em um império” (Maldonado-Torres, 2007, p. 131, tradução nossa³³). Mas a partir da leitura decolonial de Quijano, essa definição tomou um novo sentido. O termo passou a ser relacionado com as invasões europeias de Abya Yala³⁴, Tawantinsuyu e Anahuac³⁵, a formação das Américas e do Caribe e ao tráfico maciço de africanos escravizados, que resultou na criação de uma entranhável estrutura de administração e controle, a qual foi se consolidando à medida que esses eventos ocorriam nos séculos XVI e XVII (Mignolo, 2017).

Quando o autor argentino, Mignolo (2017), se refere à administração e controle instaurados, reporta-se às nações europeias do Atlântico (a península ibérica, Holanda, França e Inglaterra), que detinham o poder decisório para delinear os territórios invadidos. Nesse

³³ una relación política y económica, en la cual 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, 2007, p. 131)

³⁴ Para Arias (2010) Abya-Yala é como o lugar, o espaço material, vital e simbólico de onde os povos originários teceram a vida, de onde lutaram por mais de cinco séculos pela existência, Abya-Yala se torna não apenas um lugar político alternativo de enunciação, mas também, devido ao potencial oferecido pela sabedoria ancestral dos povos que a habitam, constitui uma alternativa para a construção de um horizonte diferente, diferente de civilização e existência.

³⁵ No idioma Náhuatl do império asteca, “anahuac” significa o anel de água que circunda a “terra”. No idioma kuna (do Panamá), toda a “terra” conhecida por eles é chamada de “Abia Yala”; entre os incas, era “Tahuantinsuyo”. Em cada idioma indígena, a “terra” (o continente americano) é chamada por outro nome.

emaranhado de poder, conflitos internos de interesse surgiram entre elas e as regras das diferenças internas imperiais³⁶ foram estabelecidas.

Na configuração das situações coloniais expressas acima, africanos e indígenas eram excluídos da mesa de negociação, uma vez que, nesse processo de transformação da economia do Atlântico, estes eram a mercadoria a ser disputada, portanto, identificados como objetos.

Nessa estrutura de dominação e exploração, o colonialismo pode ser definido como o controle da autoridade política, dos recursos de produção e da mão de obra de uma determinada população por outra população com uma identidade diferente e cuja sede se situa também noutra jurisdição territorial (Quijano, 2007).

Em outras palavras, colonialismo significa situações coloniais impostas pela presença de uma administração colonial e a colonialidade é o padrão de dominação colonial global constituído pelas dezesseis hierarquias globais, que tornam possíveis as ‘situações coloniais’ atualmente (Grosfoguel, 2022, p. 92).

As situações coloniais são definidas pelo autor como “a opressão/exploração cultural, política, sexual e econômica de grupos racializados/étnicos subordinados por grupos raciais/étnicos dominantes, com ou sem a existência de administrações coloniais” (Grosfoguel, 2006, p. 29)³⁷, ou seja, são os privilégios de um determinado grupo sobre outro perpetuados nas formas de discriminações raciais, xenófobas, de gênero, entre outros, o dito “padrão de dominação”.

Mignolo (2017) no artigo “Colonialidade: o lado mais obscuro da modernidade” expõe um esquema da estrutura da colonialidade e alguns exemplos de seu fundamento histórico, além de sua transformação ao longo dos 500 anos do nascimento. No texto, o autor reforça que o termo colonialidade foi originalmente formulado por Aníbal Quijano no final da década de 1980 e início da década de 1990 ao instaurar a matriz colonial do poder.

A matriz colonial do poder, ou MCP como Mignolo (2017) abreviou, se constitui pelos quatro domínios inter-relacionados da administração e controle, a saber: controle da economia, da autoridade, do gênero e da sexualidade, e do conhecimento e da subjetividade.

A lógica que sustentava os pilares da matriz denominada então como colonialidade, “passou por etapas sucessivas e cumulativas apresentadas positivamente na retórica da

³⁶ cf. A diferença imperial interna, esclarece Mignolo (2015), reconhecia que os países do sul (Espanha e Portugal) eram também europeus, mas, ao mesmo tempo, ressaltavam que eles estavam atrás e não formavam parte do centro, do “coração da Europa”, tal qual Reino Unido, Alemanha e França faziam.

³⁷ la opresión/explotación cultural, política, sexual y económica de grupos subordinados racializados/étnicos por parte de grupos raciales/étnicos dominantes con o sin la existencia de administraciones coloniales (Grosfoguel, 2006, p. 29).

modernidade: especificamente, nos termos da salvação, do progresso, do desenvolvimento, da modernização e da democracia” (Mignolo, 2017). Outro ponto importante, no âmbito da epistemologia, a colonialidade tinha o seu fundamento na teologia.

Quijano (2005) propõe o conceito de colonialidade do poder para indicar que as estruturas subjetivas, os imaginários e a colonização epistemológica continuam fortemente presentes, apesar de o colonialismo tradicional ter chegado ao fim.

Colonialidade do poder é um conceito que visa integrar como parte do processo heterogêneo estrutural as múltiplas relações em que os processos culturais, políticos e econômicos estão imbricados no capitalismo enquanto sistema histórico (Quijano, 1991; 1993; 1998, *apud* Grosfoguel, 2006).

O capitalismo mundial foi desde o início colonial/moderno e eurocentrado. A partir do século XVII, nos principais centros hegemônicos desse padrão mundial de poder — não por acaso, Holanda (com pensadores como Descartes, Spinoza) e Inglaterra (com Locke, Newton) — foi estruturada e institucionalizada uma forma de produzir conhecimento a partir desse universo que considerava as demandas cognitivas do capitalismo. É essa forma de gerar conhecimento que determinará o que é conhecimento válido: medição, quantificação, externalização (objetivação) do conhecível em relação ao conhecedor, a fim de controlar as relações entre as pessoas e a natureza, especialmente a propriedade dos recursos de produção (Mignolo, 2017).

Assim, a colonialidade do saber, tal qual a colonialidade do poder, traz de forma indissociável instrumentos ideológicos do Colonialismo, que se acentuam com o Capitalismo e exercem fortes influências no processo formativo, de produção e legitimação do conhecimento educacional contemporâneo. Isto é, desta época ou tempo que coletivamente comungamos como “nosso”, mas que deve ser compreendido como herança, história e resultado de um conjunto de processos humanos e sociais (Pozze, 2020).

Quijano (2007) corrobora e expõe também sobre a colonialidade do saber, entendida como a repressão de outras formas de produção de conhecimento não-europeias, que nega o legado intelectual e histórico de povos indígenas e africanos, reduzindo-os, por sua vez, à categoria de primitivos e irracionais por pertencerem a “outra raça”.

Como dito, no âmbito da epistemologia, a colonialidade tinha o seu fundamento na teologia, mas o secularismo deslocou o Deus como fiador do conhecimento, colocando o homem e a razão no lugar de dEle, e centralizou o ego (Mignolo, 2017).

Segundo Maldonado-Torres (2007, p. 129), a conceituação de colonialidade do ser surgiu a partir dos debates de um grupo diversificado de intelectuais sobre as implicações da

colonialidade poder em várias esferas da sociedade. O entendimento era que, assim como existe a colonialidade do poder e a colonialidade do saber, poderia existir uma forma particular de colonialidade do ser. Ele destacou, porém, que devemos essa concepção a Walter Mignolo, que há mais de dez anos já refletia sobre o tema.

Resumidamente, Maldonado-Torres (2007) esclarece as diferenças entre as colonialidades:

E, se a colonialidade do poder se refere à inter-relação entre as formas modernas de exploração e dominação, e a colonialidade do conhecimento tem a ver com o papel da epistemologia e as tarefas gerais da produção de conhecimento na reprodução de regimes coloniais de pensamento, então a colonialidade do ser se refere à experiência vivida da colonização e seu impacto na linguagem (Maldonado-Torres, 2007, p. 130, tradução nossa³⁸).

Mignolo (2003a) torna isto claro nas suas reflexões sobre o assunto:

A ciência (conhecimento e sabedoria) não pode ser separada da linguagem; as linguagens não são apenas fenômenos “culturais” nos quais as pessoas encontram sua “identidade”; elas também são o lugar onde o conhecimento está inscrito. E se as linguagens não são coisas que os seres humanos têm, mas algo que eles são, então a colonialidade do poder e do conhecimento gera a colonialidade do ser (Mignolo, 2003a, p. 669 *apud* Maldonado Torres, 2007, p. 127, tradução nossa³⁹).

A partir desse momento, Fanon (1961; 2008) inicia sua análise sobre o que pode ser considerado o aparato existencial do “sujeito” produzido pela colonialidade do ser, ou seja, os condenados da terra.

Fanon (2001) compara a experiência vivida do condenado a um estado de morte incompleta. Para ele, “*a morte sempre ameaçadora* materializa-se na fome generalizada, no desemprego, num elevado nível de mortalidade, num complexo de inferioridade e na ausência de esperança no futuro” (Fanon, 2001, p. 115 *apud* Maldonado-Torres, 2007, p. 147, tradução nossa⁴⁰). Assim, a elaboração da colonialidade do ser exige uma clarificação da experiência

³⁸ Y, 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. 129).

³⁹ La ciencia (conocimiento y sabiduría) no puede separarse del lenguaje; los lenguajes no son sólo fenómenos ‘culturales’ en los que la gente encuentra su ‘identidad’; estos son también el lugar donde el conocimiento está inscrito. Y si los lenguajes no son cosas que los seres humanos tienen, sino algo que estos son, la colonialidad del poder y del saber engendra, pues, la colonialidad del ser (Mignolo, 2003a, p. 669 *apud* *ibid.*, p. 127)

⁴⁰ *Esta muerte siempre amenazante* es materializada en la hambruna generalizada, el desempleo, un nivel alto de muerte, un complejo de inferioridad y la ausencia de esperanza por el futuro (Fanon, 2001, p. 115 *apud* *ibid.*, p.

vivida do/a negro/a, do/a colonizado/a, do/a excluído/a, do não-ser.

Hoje, a luta contra a exploração/dominação implica, sem dúvida, em primeiro lugar, a luta pela destruição das colonialidades do poder, do saber e do ser. Não só para acabar com o racismo ou com o epistemicídio, mas também por sua condição de eixo articulador do padrão universal do capitalismo eurocêntrico, que fabricam todas essas formas de corroer a existência do colonizado e que fazem com que sua vida se assemelhe a uma morte incompleta (Maldonado-Torres, 2007; Quijano, 2007).

Daí, a urgência/necessidade do Giro Decolonial, de maneira a conduzir a humanidade para uma Transmodernidade, assunto da próxima seção. Pois, esse giro decolonial questiona não apenas o sistema de exploração econômica, mas também o projeto civilizatório de morte da modernidade ocidental (Grosfoguel, 2022; Silva Neto, 2020).

3.1.2 Do Giro Decolonial: “hacia la transmodernidad dusseliana”

Se uma parte de nós acha que pode colonizar outro planeta, significa que ainda não aprenderam nada com a experiência aqui na Terra (Krenak, 2020, p. 14)

Uma saída para o fim do mundo.

O que entendemos por Giro Decolonial? Em síntese, representa a ruptura com o projeto moderno/ocidental apresentado na seção anterior, através da inserção dos continentes latino americano, africano e asiático no debate pós-colonial. Para Grosfoguel (2022), o Giro Decolonial começa quando há uma mudança na forma de perceber o processo de expansão colonial, permitindo que se visibilize todas as novas hierarquias de dominação que não existiam antes da chegada dos europeus, ou seja, percebe-se todas as mudanças civilizatórias decorrentes da colonização europeia.

Por isso a discussão em torno do conceito “decolonialidade” resulta útil. Pois, é necessário ir além das suposições de determinados discursos acadêmicos e políticos, segundo o qual vivemos em um mundo descolonizado e pós-colonial após o fim das administrações coloniais e a formação dos Estados-Nação na periferia:

A primeira descolonização (iniciada no século XIX pelas colônias espanholas e

seguida no século XX pelas colônias inglesas e francesas) foi incompleta, pois se limitou à independência jurídico-política das periferias. Em contraste, a segunda descolonização — à qual fazemos alusão com a categoria decolonialidade — terá de abordar a heterarquia das múltiplas relações raciais, étnicas, sexuais, epistêmicas, econômicas e de gênero que a primeira descolonização deixou intacta. Como resultado, o mundo do início do século XXI precisa de uma decolonialidade que complemente a descolonização realizada nos séculos XIX e XX. Em contraste com essa descolonização, a decolonialidade é um processo de longo prazo de resignificação, que não pode ser reduzido a um evento jurídico-político (Grosfoguel, 2007, p. 17, tradução nossa)⁴¹.

Mignolo (2007) defende a tese de que o pensamento decolonial surgiu na própria fundação da modernidade/colonialidade como sua contrapartida e isso aconteceu nas Américas, no pensamento indígena e no pensamento afro-caribenho; continuou depois na Ásia e em África. Posto isto, nesta seção, os autores Fanon (1961), Dussel (1998) e Grosfoguel (2022), dialogam sobre o Giro Decolonial e a Transmodernidade como possibilidade de superação da Modernidade eurocêntrica.

Esse diálogo partirá da visão que Krenak (2020) e Dussel (1998) trazem das culturas dos povos originários até a construção do projeto utópico transmoderno. Em virtude de acreditar que essa visão representa o alcance do giro decolonial, na prática, neste caso, abre-se uma conversa a partir de culturas e pensadores silenciados.

Krenak fala desde a Amazônia, cenário marcado por exploração, dominação e extermínio, além da subjetivação global que a caracteriza como lugar de sujeitos subdesenvolvidos, atrasados e selvagens. Começaremos, pois, pela ânsia da humanidade em colonizar outro planeta. Ter essa possibilidade levantada em pleno século XXI, tendo, ainda, a mesma noção de expansão desenvolvimentista, assim como em 1492, é ter a certeza que a “civilização de morte” almeja seu fim.

Krenak (2020) articula as diferentes narrativas indígenas sobre a origem da vida e as suas transformações aqui na Terra. A mensagem de que “todos nós já fomos alguma outra coisa antes de sermos pessoas” — peixes, árvore, rio — atravessa narrativas de povos como o Ainu, que vivem no norte do Japão e na Rússia, dos Guarani, dos Yanomami, dos parentes que vivem no Canadá e nos Estados Unidos. “Os ameríndios e todos os povos que têm memória ancestral

⁴¹ La primera descolonización (iniciada en el siglo XIX por las colonias españolas y seguida en el XX por las colonias inglesas y francesas) fue incompleta, ya que se limitó a la independencia jurídico-política de las periferias. En cambio, la segunda descolonización — a la cual nosotros aludimos con la categoría decolonialidad — tendrá que dirigirse a la heterarquía de las múltiples relaciones raciales, étnicas, sexuales, epistémicas, económicas y de género que la primera descolonización dejó intactas. Como resultado, el mundo de comienzos del siglo XXI necesita una decolonialidad que complemente la descolonización llevada a cabo en los siglos XIX y XX. Al contrario de esa descolonización, la decolonialidad es un proceso de resignificación a largo plazo, que no se puede reducir a un acontecimiento jurídico-político (Grosfoguel, 2007, p. 17).

carregam lembranças de antes de serem configurados como humanos” (Krenak, 2020, p. 29).

São essas memórias compartilhadas com a natureza que promovem a “civilização da vida”. Para o autor, “nesse momento, os genes que compartilhamos com as árvores falam conosco e podemos sentir a grandeza das florestas do planeta. Esse sentimento torna a mobilizar pessoas para a ideia, que já ficou banalizada, de proteger as florestas” (Krenak, 2020, p. 29).

Na mesma linha, Silva Neto (2020, p. 134) ao citar Dussel, nos lembra que nas culturas originárias da América Latina, formadas por sujeitos ditos “selvagens”, silenciados e ignorados pela cultura moderna/eurocêntrica, nesta cultura o ser humano tem um respeito sagrado pela Terra-mãe.

Dussel (2020) situa que,

Nas culturas nativas da América Latina, como a asteca, maia, quíchua, tupi-guarani, [Yanomami], etc., o ser humano tem um respeito sagrado pela Mãe Terra. Eles a vivenciam como o mundo do qual os seres humanos são apenas uma parte, filhos/as da Mãe que os nutre, que os gerou e que exige cuidado e veneração porque viemos dela (por meio da evolução da vida, que é um fenômeno terrestre) e para ela retornaremos. Se houvesse um diálogo intercultural entre membros de mundos culturais diferentes (analogicamente) e eles tivessem que comunicar o significado da “natureza” indicada, essa distinção polissêmica teria que ser considerada (Dussel, 2020, p. 87 *apud* SILVA, 2020, p.134, tradução nossa)⁴².

No pensamento moderno/ocidental a missão civilizadora se justificava. Mas para produzir o pensamento decolonial, não basta pensar desde a geografia, não basta considerar apenas o espaço físico do sujeito enunciativo, há que “pensar a partir do pensamento crítico que se desenvolve na zona de não-ser das relações de dominação e exploração do capitalismo racial, ou seja, a partir da experiência dos condenados da terra (Grosfoguel, 2022, p. 52, tradução nossa)⁴³.

E o que significa pensar epistemologicamente desde o não-ser? Significa, segundo Fanon (1961), que as categorias do ser, dos abastados, da classe dominante já não são aceitáveis para demarcar a realidade e para validar a verdade da vivência e geopolítica daqueles que

⁴² En las culturas originarias de América Latina, como la azteca, maya, quechua, tupi-guaraní, [yanomami] etc., el ser humano guarda por la Tierra Madre un respeto sagrado. La experimenta como el mundo dentro del cual el ser humano es solo una parte, hijo/a de la Madre que lo alimenta, lo ha generado y que exige cuidado y veneración porque de ella procedemos (por la evolución de la vida, que es un fenómeno terrestre) y a ella volveremos. Si hubiera un diálogo intercultural entre miembros de mundos culturales distintos (analogicamente) y se comunicaran el significado de la indicada «naturaleza», habría que tener en cuenta esta distinción polisémica (Dussel, 2020, p. 87 *apud* SILVA, 2020, p.134).

⁴³ pensar desde el pensamiento crítico que se produce en la zona del no-ser de las relaciones de dominación y explotación del capitalismo racial, es decir, desde la experiencia de los condenados de la tierra (Grosfoguel, 2022, p. 52).

refletem desde o não-ser, desde aquele que visualiza a exterioridade de Dussel (1998), desde o/a Outro/a de Freire (2023), desde o excluído/a de Grosfoguel (2022).

Decolonizar significa pensar e repensar, formas específicas para a liberação das pessoas, individualmente e em sociedade, do poder, da colonialidade do poder e do ser (Quijano, 2007). O que implica compreender e confrontar a matriz do poder colonial.

Objetiva-se com esta proposta, dar a oportunidade ao colonizado de perceber que a sua existência, a sua respiração e as batidas do seu coração não são distintas das do colonizador, para descobrir, por fim, “que uma pele de colono não vale mais do que uma pele de indígena”. Essa é a descoberta que introduz um abalo essencial no mundo, e é o que se busca com o Giro Decolonial (Fanon, 1961, p. 34).

Neste ponto, nos deparamos com os principais problemas originados pela civilização ocidental. O primeiro problema é de ordem econômica, a exploração de classe; o segundo é a dominação racial; e, o terceiro problema está relacionado com a destruição ecológica do planeta. Esses são problemas dos quais a civilização ocidental não pode solucionar, já que são inerentes à estrutura dela mesma. O sujeito não ocidental nessa estrutura não-humana, não é digno, não tem alma.

Pois, “a violência colonial não tem somente o objetivo de garantir o respeito desses homens subjugados; procura desumanizá-los” (Fanon, 1961, p. 9). De tal forma, que estes não se enxerguem mais como sujeitos capazes de pensar, de querer e de sonhar. É, então, a expressão do opressor “habitando” e dominando o corpo semivencido do oprimido” (Freire, 2022, p. 79).

Sobre isso, Grosfoguel (2022) reflete que,

O humanismo ocidental tem um conceito corrupto de “humano”, porque exclui a maioria da humanidade como sub-humana ou não-humana. É um conceito de humano ao qual não apenas não devemos aspirar, mas que devemos erradicar para a criação de um “novo humanismo”. [...] Um 'novo humanismo' teria de contemplar o humano como algo além dessas coordenadas de dominação da modernidade, ou seja, como Transmodernidade (Dussel, 1994 *apud* Grosfoguel, 2022, p. 63, tradução nossa)⁴⁴.

Nessa perspectiva, conclui-se que “a descolonização é sempre um fenômeno violento” (Fanon, 1961, p. 25), pois não é nada fácil, tranquilo e pacífico. Já que a descolonização exige

⁴⁴ el humanismo occidental tiene un concepto de lo “humano” corrupto, porque excluye como subhumano o no humano a la mayoría de la humanidad. Es un concepto de lo humano al que no solamente no debemos aspirar, sino que debemos erradicar hacia la creación de un “nuevo humanismo”. [...] Un ‘nuevo humanismo’ tendría que contemplar lo humano como un más allá de estas coordenadas de dominación de la modernidad, es decir, como transmodernidad (Dussel, 1994 *apud* Grosfoguel, 2022, p. 63).

uma substituição daquilo que conhecemos, exige o aparecimento de uma nova nação. O processo de descolonizar-se pode ser sentido em diferentes níveis, mas nunca passa despercebido daquele que se compromete eticamente com a busca do desvelamento da verdade. Bem como coloca Fanon (1961):

A descolonização jamais passa despercebida porque atinge o ser, modifica fundamentalmente o ser, transforma espectadores sobrecarregados de inessencialidade em atores privilegiados, colhidos de: modo quase grandioso pela roda-viva da história. Introduce um ritmo próprio no ser, transmitido por homens novos, uma nova linguagem, uma nova humanidade. A descolonização é, em verdade, criação de homens novos (Fanon, 1961, p. 26).

Uma nova humanidade, que é concebida a partir da exterioridade do sistema dominante, fundamentada à guisa da Filosofia da Libertação, primando pela dignidade, valor e conhecimento do/a Outro/a, instaura um novo tempo histórico mundial, a Transmodernidade (Dussel, 1994; 1998). Esse é, pois, o caminho para completar o projeto incompleto e inacabado da decolonização do século XX. A Transmodernidade tem como prerrogativa as relações horizontais entre as culturas, o alcance do diálogo horizontal entre pensadores críticos de cada cultura com outras culturas (Grosfoguel, 2022). Tal qual a filosofia da libertação, que somente pode vir de pensadores críticos de cada cultura em diálogo com outras culturas.

No entanto, é preciso ressaltar que para se emparelhar este projeto utópico é necessário transformar os sistemas de dominação e exploração, bem como é imperativo promover sequências práticas dentro do seu campo de atuação, no caso desta pesquisadora que se situa no campo da educação, a proposta é a Práxis Intercultural Decolonizada. Antes requer compreender outras categorias afetadas pela modernidade: cultura, língua e identidade, assunto da próxima seção.

3.2 Língua e Cultura: núcleos que compõem a identidade

Nesta seção, pretende-se esclarecer de forma sucinta os conceitos centrais envolvidos na construção dos processos de identidade dos alunos brasileiros e venezuelanos, a língua e a cultura. Considera-se para isto as discussões realizadas acerca dos eixos constitutivos da modernidade: a colonialidade. Uma vez que, a imposição de uma classificação racial/étnica da população mundial resultou em uma distribuição racista de novas identidades sociais (Quijano, 2005, 2007).

Considerando que língua e cultura estão intrinsecamente ligadas como formas de comunicação, a incorporação de tão diversas e heterogêneas histórias culturais em um mundo unificado, ou bem mais, em um único mundo dominado pela Europa, teve um impacto significativo na configuração cultural e intelectual desse mundo.

Com efeito, todas as experiências, narrativas, recursos e produtos culturais acabaram também integrados em uma única ordem cultural global em torno da supremacia europeia ou ocidental. Em outras palavras, como parte do novo paradigma de poder global, a Europa também concentrou sob sua hegemonia o controle sobre a subjetividade, a cultura, e em especial o controle do conhecimento, da produção do conhecimento (Quijano, 2007).

Para mais, “a modernidade é aquela que se considera a mais culta, a detentora da cultura, a cultural por excelência” (Beuchot, 2005, p.12, tradução nossa)⁴⁵. Ignora e silencia Outras expressões culturais, decorre desse fato, uma contradição da Modernidade capitalista, a obsessão pelo progresso e o vazio do que se produz.

Outro ponto importante da relação entre língua, cultura, identidade e modernidade se dá na compreensão de que através da manutenção da colonialidade “o sistema dominante permite a estabilidade e a preservação dos modos identitários, assegurando que o padrão mundial do poder capitalista se instale em qualquer âmbito baixo uma aparência de naturalidade ou normalidade” (González, 2023). Dessa forma, à luz do contexto histórico que produz as identidades raciais existentes hoje, compreende-se que as identidades “condensam, decantam e recriam experiências e imaginários coletivos” (Castro-Gómez e Restrepo, 2008, p. 26, tradução nossa)⁴⁶.

O estudo da identidade implica esclarecer as relações entre realidade e representações, ou seja, requer “entrar no mundo das ideias, crenças e imagens dos atores e verificar seus entrelaçamentos com o tecido estrutural-organizativo dos grupos” (Baraño, 2007, p. 183)⁴⁷. Para tanto, no contexto social produzido por culturas e estruturas coloniais no sistema-mundo-patriarcal-capitalista-colonial-moderno (Grosfoguel, 2006), o desafio apresenta-se na assimetria existente nos imaginários culturais.

Tal assimetria deriva do processo de construção identitária, localizados desde a colonialidade do poder, do saber e ser, que opera como mecanismo de subjetivação, sujeição e estratificação das identidades, além de também organizar as relações produtivas e de controle

⁴⁵ la modernidad es la que se ha autoconsiderado como la más culta, como la detentora de la cultura, como la cultural por antonomasia (Beuchot, 2005, p.12).

⁴⁶ condensan, decantan y recrean experiencias e imaginarios colectivos” (Castro-Gómez, Restrepo, 2008, p. 26).

⁴⁷ adentrarse en el mundo de las ideas, creencias e imágenes de los actores y constatar sus imbricaciones con el entramado estructural-organizativo de los grupos” (Baraño, 2007, p. 183).

sobre o corpo e o desejo com base em taxonomias resultantes do racismo e da discriminação (Castro-Gómez e Restrepo, 2008, p. 23).

Por essa razão, e conforme os autores supracitados, a abordagem conceitual das identidades tratadas aqui considera seu caráter relacional, ou seja, a produção de identidades através da diferença e não à margem dela. No entanto, é fundamental considerar na produção das identidades/diferenças, tal qual nas relações de poder, que estas também se referem à desigualdade e à dominação (Castro-Gómez e Restrepo, 2008, p. 29).

Em uma linha cronológica, primeiro produziu-se a partir da invasão à América identidades sociais historicamente novas: ‘índios’, ‘negros’ e ‘mestiços’, para falar das mais óbvias, e redefiniu outras, a partir das relações sociais fundadas na ideia de raça. Logo, foram produzidas as novas identidades geoculturais: europeia, americana, asiática, africana e, muito mais tarde, da Oceania (Quijano, 2005, 2007).

Diante da conjuntura que se formava, Quijano (2005) explica como as relações sociais se configuram:

e enquanto as relações sociais que se estavam configurando eram relações de dominação, tais identidades foram associadas às hierarquias, lugares e papéis sociais correspondentes, com constitutivas delas, e, conseqüentemente, ao padrão de dominação que se impunha. Em outras palavras, raça e identidade racial foram estabelecidas como instrumentos de classificação social básica da população (Quijano, 2005, p. 117).

Em consequência, criou-se a percepção de pertencimento e/ou de exclusão. No qual, os grupos dominantes, asseguraram para si o topo mais alto da hierarquia. Assim, “as identidades não estão apenas ligadas a princípios classificatórios, mas também as práticas de exploração e dominação” (Castro-Gómez e Restrepo, 2008, p. 29, tradução nossa)⁴⁸.

Ao conceber as identidades como construções históricas, analisa-se desde os processos de sua construção até o resultado, a identidade em si ou as identidades. Daí que se entende que esse processo recria experiências e imaginários coletivos. Logo, a formação do imaginário coletivo ou do inconsciente coletivo, o resultado da soma de preconceitos, mitos e atitudes coletivas de um grupo, é reproduzido até hoje pelo mesmo branco ou por qualquer sociedade não ocidental (Castro-Gómez e Restrepo, 2008; Grosfoguel, 2022).

O resultado dessa produção sociocultural, dá-se na assimetria existente nos imaginários culturais, sustentada pela colonialidade do poder, do saber e do ser, que privilegia a posição de

⁴⁸ las identidades no sólo están ligadas a principios clasificatorios, sino también a prácticas de exploración y dominio” (Castro-Gómez; Restrepo, 2008, p. 29).

sujeito hegemônico, a cultura, a produção de conhecimento dos grupos dominantes. Não restando dúvidas sobre:

a hierarquia do poder supremacista branco/europeu/ocidental no sistema-mundo, são os grupos dominantes nas hierarquias étnico-raciais que obtêm os privilégios e os recursos materiais do racismo no mundo patriarcal/capitalista colonial moderno (Grosfoguel, 2022, p. 153, tradução nossa)⁴⁹.

Tal hierarquia resultante das imbricações ideológicas colonizadoras vistas no processo de construção identitária promove práticas discursivas racializadas. Nesse sentido, Fanon (2008) dedica uma seção chamada “o negro e a linguagem”, para explicar a importância da língua no contexto estrutural-colonial-racial. Para o autor, à medida que o negro adota e imita a língua do branco, ele, o negro, também adota o comportamento cultural do branco. Assim, há um sepultamento da originalidade cultural em detrimento do nascimento da sociedade colonizada que se assemelha, mas nunca de fato é, a cultura metropolitana.

Por esse ângulo, as identidades são vistas como constituídas discursivamente, à medida que a língua é a materialidade do discurso. Contudo, o ponto ressaltado por Castro-Gómez e Restrepo (2008, p. 28) é que, assim como a realidade social e histórica, as identidades são originadas, desafiadas e modificadas em manifestações discursivas concretas. E que, portanto, elas são formadas por narrativas mutáveis através das quais um sujeito se reconhece e atribui significado à sua própria vivência.

Entretanto, esse tipo de construção narrativa do “eu” não representa uma força interior que emerge de uma essência primordial de autoconhecimento, tampouco é uma fantasia desprovida de efeitos materiais ou políticos, mas que sim, as formações discursivas são igualmente concretas e têm efeitos materiais sobre corpos, espaços, objetos e sujeitos quanto qualquer outra prática (Castro-Gómez e Restrepo, 2008, p. 28).

Vale lembrar que as identidades são múltiplas e heterogêneas e a construção de diversas identidades não se dá de forma pacífica, pelo contrário, se dá de forma conflitiva. Em um mesmo sujeito performam várias identidades:

identidades de um sujeito nacionalizado, de um sujeito sexuado, de um sujeito “gerado” (pelo gênero), de um sujeito “generacionado” (pela geração), entre outros feixes de relações (Castro-Goméz; Restrepo, 2008, p. 26–27, tradução nossa)⁵⁰.

⁴⁹ la jerarquía de poder de supremacía blanca/europea/ occidental en el sistema-mundo, son los grupos dominantes en las jerarquías etno/raciales los que obtienen los privilegios y los recursos materiales del racismo en el mundo capitalista/patriarcal moderno colonial (Grosfoguel, 2022, p. 153).

⁵⁰ identidades de un sujeto nacionalizado, de un sujeto sexuado, de un sujeto ‘engenerado’ (por lo de género), de un sujeto ‘engeneracionado’ (por lo de generación), entre otros haces de relaciones (Castro-Goméz; Restrepo,

Dessa forma, a identidade do sujeito somente pode ser entendida se relacionada com o que se deixa de fora, ou seja, com o exterior, com a alteridade, com o/a Outro/a. Tal concepção alinha-se à perspectiva da Análise do Discurso Crítica, na linha francesa pecheutiana, pois se considera a incompletude da língua enquanto sistema heterogêneo. Na perspectiva discursiva, a língua se entrelaça com a exterioridade, sendo concebida como uma materialidade que constrói, que produz sentidos na relação do sujeito com o ideológico e o histórico, num sistema em constante movimento e, portanto, passível de falhas.

Ainda que não seja possível desenvolver um debate muito amplo sobre cultura, dado que há uma discussão com números de definições consideráveis em torno do conceito acadêmico de cultura, desejamos então orientar a discussão, pela afirmação de Beuchot (2005, p. 9, tradução nossa), quando defende que “não fazemos cultura somente para sobreviver, mas também para conviver com próprios ou estranhos”⁵¹. Visto que, a cultura sempre estará vinculada à condição humana. Corrobora-se, portanto, com Panikkar (2006) ao dizer que as diferenças culturais são, diferenças humanas e por esse motivo, não se pode ignorá-las, nem as eliminar ao tratar de problemas humanos.

Echeverría (2001) ao abordar o conceito de cultura em si, define-a assim como algo essencial para a sociedade, incorporado dentro dela. Ademais, o autor afirma que o intuito dessa relação cultura-sociedade é poder estar à frente da natureza, é ultrapassar a animalidade, ou seja, aceder à humanidade propriamente dita. Pois, para ele, a vida em grupo é muito diferente para os homens, por adquirirem uma relação dialógica, de comunicação.

Para tanto, Echeverría (2001) destaca que a dimensão cultural não é dada na matéria (em carne e osso), mas materializa-se na história e acompanha a sociedade que a produz por todo o seu processo. Analisando então desde o ponto de vista da filosofia da práxis, verifica-se não haver uma produção somente de objetos, há também a produção do sujeito.

O ser humano conseguiu desenvolver múltiplas versões ao longo da história, é criador ao mesmo tempo que é criatura. Nessa lógica, a práxis cultural se constitui do ciclo de produção, consumo e reprodução.

Logo, é preciso avançar no campo da cultura, incluindo aspectos semióticos e semiológicos, que junta o produzir e o significar. Beuchot (2005, p.11, tradução nossa) explica a relação das semioses com a cultura, “produção e consumo do produto linguístico são os mais culturais; a palavra é, por essência, comunicação e, por meio dela, se realiza de maneira mais

2008, p. 26-27).

⁵¹ no hacemos cultura sólo para sobrevivir, sino también para convivir con propios o extraños (Beuchot, 2005, p.9).

própria a vida cultural”⁵². Como já mencionado, a língua se conecta com a exterioridade, tendo sido concebida como uma materialidade que produz sentidos na relação do sujeito com o ideológico e o histórico, num sistema em constante movimento.

Nesse sentido, é possível analisar o ciclo de produção, consumo e reprodução de aspectos linguísticos e socioculturais nos discursos dos alunos brasileiros e venezuelanos nas aulas de língua espanhola. Possibilitando, pois, levantar as categorias de análise próprias ao processo discursivo e analisar como se processa a práxis intercultural.

À vista disso, Panikkar (2006), chama atenção para as diferenças culturais que ficam registradas na história e na geografia e também em variadas formas de manifestações, mas que geralmente se definem como cultura, somente quando se cristalizam nos diferentes estilos de vida. “A cultura é o mito englobante de cada cosmovisão em um determinado tempo e espaço [...] As diferenças culturais não são acidentes, não são um aspecto superficial do ser humano” (Panikkar, 2006, p. 16, tradução nossa)⁵³. Por isso, a interculturalidade crítica tenta a todo custo conectar possibilidades de existências mais justas e dignas, respaldada como projeto político de decolonização, transformação e criação, não parte do problema da diversidade e das diferenças em si, mas do problema estrutural-colonial-racial produzido na modernidade.

Ressaltamos a conclusão de Echeverría (2001) sobre cultura como “o momento autocrítico da reprodução que um determinado grupo humano, em uma determinada circunstância, faz de sua singularidade concreta; é o momento dialético do cultivo de sua identidade” (Echeverría, 2001, *apud* Beuchot, 2005, p.12, tradução nossa)⁵⁴.

Caminhando nessa compreensão a próxima seção abordará a proposta da Práxis Intercultural Decolonizada.

3.3 Práxis Intercultural Decolonizada

Nas seções anteriores pode-se compreender como a vida nas colônias foi formatada aos moldes ocidentais, as consequências da Modernidade eurocêntrica e os teóricos que, através dos seus ativismos, buscam romper com o projeto civilizatório, do qual as sociedades

⁵² la producción y el consumo del producto lingüístico son lo más cultural; la palabra es por esencia comunicación, y a través de ella se realiza de manera más propia la vida cultural (Beuchot, 2005, p.11).

⁵³ La cultura es el mito englobante de cada cosmovisión en un tiempo y espacio determinados [...] Las diferencias culturales no son accidentes, no son un aspecto superficial del ser humano” (Panikkar, 2006, p. 16).

⁵⁴ el momento autocrítico de la reproducción que un grupo humano determinado, en una circunstancia determinada, hace de su singularidad concreta; es el momento dialéctico del cultivo de su identidad” (Echeverría, 2001, *apud*, Beuchot, 2005, p.12).

colonizadas são ainda reféns. Entendendo, então, que há uma “hierarquia pedagógica global”, Silva Neto (2020) propõe uma pedagogia analógica decolonial centrada na tríade escuta-respeito-diálogo, que tem raízes na cultura dos povos originários.

A práxis intercultural, a qual essa pesquisa se propõe teorizar, ancora-se nos pensamentos de autores que possuem uma visão decolonizada da educação, que compreende o exercício pleno da docência como uma “prática libertadora” tal qual Freire (1967), Panikkar (2006), Pey (1988), Silva Neto (2020) e Walsh *et al.* (2010).

No entanto, é necessário primeiro realizar uma diferenciação entre multiculturalismo e interculturalidade.

3.3.1 Multiculturalismo e Interculturalidade: uma aproximação a seus significados

Por ser uma discussão já amplamente difundida, esta seção cogita ser objetiva quanto às diferenciações existentes entre multiculturalismo e interculturalidade. Logo, o multiculturalismo, para Beuchot (2005), trata da existência de múltiplas culturas que se tem no mundo ou em um mesmo estado, país. Já o pluralismo cultural ou a interculturalidade seria o modelo com que se tenta analisar, explicar ou orientar o multiculturalismo.

Todavia para compreender quais os caminhos auxiliam na resistência ao modelo de educação eurocentrada, se faz necessária também uma distinção entre a interculturalidade que é utilitário ao sistema dominante e outra, concebida como projeto político de decolonização, transformação e criação (Walsh *et al.*, 2010).

Assim, primeiramente, para o autor, “o multiculturalismo, então, significa a existência de muitas comunidades culturais em uma comunidade maior” (Beuchot, 2005, p. 14, tradução nossa⁵⁵). Já para o autor espanhol Panikkar (2006, p. 35), o multiculturalismo delata a síndrome colonialista, que consiste em crer que existe uma cultura superior a outras em condições de oferecer-lhes uma hospitalidade benévola e condescendente. Compreendendo, pois, que são visões divergentes, a perspectiva deste trabalho corrobora-se com a de Panikkar (2006), já que a visão, de Beuchot, tem um fundo eurocêntrico, por acreditar que exista uma cultura superior.

Touraine (2000) também fala sobre comunidades culturais ao pensar sobre o multiculturalismo, no entanto, sua visão parte da ideia de “desmodernização”. A “desmodernização”, para o autor, se configura como “elementos associados que se dissociaram

⁵⁵ el multiculturalismo, pues, significa la existencia de muchas comunidades culturales en una comunidad mayor” (Beuchot, 2005, p. 14).

e os dois universos, o das redes de intercâmbio e o das experiências culturais vividas, estão cada vez mais se afastando um do outro” (Touraine, 2000, p. 34, tradução nossa⁵⁶). Entretanto, apesar da queda da sociedade, como modelo de ordem e integração, produzir uma crise social, também oportuniza uma busca por um novo princípio de combinação da racionalidade instrumental e a identidade cultural (Touraine, 2000, p. 34).

Touraine (2000) vai dizer que sua análise não coincide com a frequente afirmação de que a globalização da economia está submetida aos interesses dos Estados Unidos,

Esta análise crítica não coincide com a afirmação frequente de que a globalização da economia e, portanto, de parte da cultura, está diretamente submetida aos interesses dos Estados Unidos, dos grandes bancos internacionais ou das corporações transnacionais. A própria economia global é a força dominante (Touraine, 2000, p. 37, tradução nossa⁵⁷).

O sociólogo francês problematiza a interferência dessa globalização na composição da cultura e critica a homogeneização desta. Para o autor, a sociedade vive hoje num misto de submissão à cultura de massas e de retração da vida privada. Então “o recurso contra a desmodernização não é a nostalgia da ordem social ou comunitária desaparecida; é a aceitação da ruptura da antiga síntese que era o *homo politicus* e a busca de uma nova construção da modernidade” (Touraine, 2000, p. 56, tradução nossa⁵⁸).

Portanto, conclui-se que “é necessário proteger o Sujeito, sua liberdade e a comunicação entre os Sujeitos e as culturas” (Touraine, 2000, p. 149, tradução nossa⁵⁹). No entanto, é importante ressaltar que o autor não está defendendo a posição de isolamento dos sujeitos e das culturas. Para ele é possível a coexistência de diferentes culturas sem precisar anular a diferença unificando as culturas. Necessitamos estar juntos com nossas diferenças, mas somente acontecerá se nós nos reconhecermos mutuamente como sujeitos.

Como combinar então o reconhecimento das diferenças e a afirmação de um princípio universalista de igualdade entre os seres humanos, indaga o autor, que também responde,

⁵⁶ elementos asociados que se disociaron y los dos universos, el de las redes de intercambios y el de las experiencias culturales vividas, se alejan cada vez más rápidamente uno del otro” (Touraine, 2000, p. 34).

⁵⁷ Este análisis crítico no coincide con la afirmación tan frecuente de que la globalización de la economía, y por lo tanto de una parte de la cultura, está directamente sometida a los intereses de Estados Unidos, los grandes bancos internacionales o las empresas transnacionales. La economía global es por sí misma la fuerza dominante (*Ibid.*, p. 37).

⁵⁸ el recurso contra la desmodernización no es la nostalgia del orden social o comunitario desaparecido; es la aceptación de la ruptura de la antigua síntesis que era el *homo politicus* y la búsqueda de una nueva construcción de la modernidad (*Ibid.*, p. 56).

⁵⁹ es necesario proteger al Sujeto, su libertad y la comunicación entre los Sujetos y las culturas (*Ibid.*, p. 149).

Em primeiro lugar, exige o reconhecimento da diversidade e, por conseguinte, a rejeição de toda homogeneização, de toda desconsideração pela diferença. Em segundo lugar, o reconhecimento das diferenças deve ser compatível com atividades instrumentais independentes das culturas nas quais elas são colocadas em prática. Por último, a identidade cultural [línguas] e a instrumentalidade devem reconhecer em qualquer sociedade uma referência ao Sujeito, ou seja, aos direitos humanos fundamentais (Touraine, 2000, p. 150, tradução nossa, grifo nosso⁶⁰).

Desse modo, o mais importante não é resistir, no sentido de se criar barreiras, mas sim aprender a lidar com elas, estar aberto à mudança, não no sentido de entrega total e completamente a ela, mas sim no sentido de dialogicidade — no sentido que traz Freire (2022, 2023) e Silva Neto (2020) — e em muitos casos mesmo de recusa (Touraine, 2000).

Sobre isso, Panikkar (2006) fala que não existe uma visão única, global. “Toda perspectiva é limitada, porém, sempre há a possibilidade de uma troca e de uma ampliação de perspectivas, e o diálogo intercultural aponta exatamente para isso” (Panikkar, 2006, p. 14, tradução nossa)⁶¹. Ressaltando que, como citado anteriormente, o diálogo só é possível mediante a descolonização das relações de poder no mundo moderno/colonial.

A práxis intercultural decolonizada só é possível numa perspectiva dialética. Parafraseando Freire (2022), essa prática docente não seria possível em uma lógica mecanicista, ou unicista para Beuchot (2005), uma vez que pressupõe um diálogo com o/a Outro/a, com o estrangeiro, nesse caso, entre os estudantes brasileiros e venezuelanos.

Vale ressaltar mais uma vez que, a “interculturalidade não significa relativismo cultural (uma cultura vale tanto quanto outra), nem fragmentação da natureza humana” (Panikkar, 2006, p. 17, tradução nossa)⁶². Considera-se como um conceito importante para guiar a análise de como se processa as interações estabelecidas nas aulas de língua espanhola, entre alunos brasileiros e alunos venezuelanos, possibilitadas pela prática docente. Dessa forma, “a interculturalidade é posicionada como uma ética de coexistência entre pessoas de diferentes

⁶⁰ En primer lugar, exige el reconocimiento de la diversidad, y por consiguiente el rechazo de toda homogenización, de todo desprecio de la diferencia. En segundo lugar, el reconocimiento de las diferencias tiene que ser compatible con las actividades instrumentales independientes de las culturas en que se ponen en práctica. Por último, identidad cultural e instrumentalidad deben reconocer en toda sociedad una referencia al Sujeto, vale decir, a unos derechos humanos fundamentales (Touraine, 2000, p. 150).

⁶¹ Toda perspectiva es limitada, pero existe siempre la posibilidad de un intercambio y de una ampliación de perspectivas y el diálogo intercultural apunta precisamente a esto” (Panikkar, 2006, p. 14).

⁶² interculturalidad no significa relativismo cultural (una cultura vale tanto como otra), ni fragmentación de la naturaleza humana (*Ibid.*, p. 17).

culturas e procura, entre outras coisas, desmontar o etnocentrismo e as fronteiras de identidade” (Baraño *et al.*, p. 205)⁶³.

É com essa abertura, desde uma posição de exterioridade, que a interculturalidade crítica não fica fechada nela mesma, senão que mais trabalha para superar as fronteiras do hegemônico, interior e subalternizado. Dito de outro modo:

A lógica da interculturalidade envolve um conhecimento e um pensamento que não estão isolados dos paradigmas ou estruturas dominantes; por necessidade (e como resultado do processo de colonialidade), essa lógica “conhece” esses paradigmas e estruturas. E é por meio desse conhecimento que um conhecimento “outro” é gerado. Um pensamento “outro” que orienta a pauta do movimento nas esferas política, social e cultural, enquanto opera afetando (e descolonizando) tanto as estruturas e os paradigmas dominantes quanto a padronização cultural que constrói o conhecimento “universal” do Ocidente (Walsh *et al.*, 2010, p. 51, tradução nossa)⁶⁴.

Para compreender quais os caminhos auxiliam na resistência ao modelo de educação eurocentrada, em seu artigo, “*Construyendo Interculturalidad Crítica*”, a autora norte-americana Walsh *et al.* (2010) é didática ao diferenciar os tipos de interculturalidade classificadas por ela como relacional, funcional e crítica.

A primeira perspectiva, chamada relacional, se refere ao contato e ao intercâmbio entre culturas, definido pela autora como troca entre pessoas, práticas, conhecimentos, valores e tradições culturais diferentes, que podem ocorrer em condições de igualdade ou de desigualdade.

O problema com essa perspectiva, como aclara Walsh *et al.* (2010, p. 77) é que ela oculta ou minimiza a conflitividade e os contextos de poder, dominação e colonialidade contínua que produz essa relação, ou seja, limita a interculturalidade ao contato, geralmente no nível individual, negligenciando as estruturas da sociedade — sociais, políticas, econômicas e epistêmicas — que posicionam a diferença cultural em termos de superioridade e inferioridade.

A segunda perspectiva, intitula-se funcional. Walsh *et al.* (2010) segue a linha de pensamento do filósofo peruano Fidel Tubino (2005) que sugere que a interculturalidade está enraizada no reconhecimento da diversidade e das diferenças culturais, com o objetivo da sua

⁶³ la interculturalidad se plantea como una ética de la convivencia entre personas de distintas culturas y pretende, entre otras cosas, desmontar el etnocentrismo y las fronteras identitarias” (Baraño *et al.*, p. 205).

⁶⁴ la lógica de la interculturalidad compromete un conocimiento y pensamiento que no se encuentra aislado de los paradigmas o estructuras dominantes; por necesidad (y como un resultado del proceso de colonialidad) esta lógica “conoce” esos paradigmas y estructuras. Y es a través de ese conocimiento que se genera un conocimiento “otro”. Un pensamiento “otro” que orienta el programa del movimiento en las esferas política, social y cultural, mientras opera afectando (y descolonizando), tanto las estructuras y paradigmas dominantes como la estandarización cultural que construye el conocimiento “universal” de Occidente (Walsh *et al.*, 2010, p. 51).

inclusão na estrutura social estabelecida. Nesse contexto, que incentivará o diálogo, a convivência e a tolerância, a interculturalidade é considerada “funcional” para a estrutura social, que historicamente gerou desigualdades devido a modelos coloniais no sistema-mundo-patriarcal-capitalista-colonial-moderno. Consoante a autora, essa perspectiva não aborda as raízes da assimetria e das disparidades (Walsh *et al.*, 2010, p. 77–78).

Por outro lado, a terceira perspectiva, conforme defendida por Catherine Walsh, vincula-se aos princípios de um projeto descolonizador. A interculturalidade crítica não foca apenas na diversidade ou diferença em si, mas sim nas estruturas coloniais e raciais subjacentes. Ou seja, a partir do reconhecimento de que a diferença é construída dentro de uma estrutura colonial e de uma matriz de poder racializado e hierarquizado, com os brancos e os “branqueados” no topo e os/as Oprimidos/as, os/as excluídos/as, os/as condenados/as da terra nos degraus inferiores.

A partir desta posição, a interculturalidade é entendida como uma ferramenta, um processo e um projeto que se constrói desde a gente, desde o/a Outro/a, desde a exterioridade (Walsh *et al.*, 2010, p. 78). Assim, ela fundamenta e exige a transformação das estruturas, instituições e relações sociais, e a construção de condições de ser, pensar, saber, aprender, sentir e viver de forma diferente.

A fim de identificar a interculturalidade que atende ao sistema dominante e a interculturalidade crítica, é necessário que estejamos atentos às nossas práticas pedagógicas. Nesse sentido, conclui-se que, a aplicabilidade da perspectiva decolonial é possível na lógica da práxis pedagógica — ação, reflexão, ação — que se alinha à tríade ouvir-respeitar-escutar, possibilitando assim um contexto de aprendizagens coletivas e interculturais.

A práxis intercultural decolonizada ancora-se, pois, na tríade escuta-respeito-diálogo que será vista no próximo tópico, que possibilita a práxis intercultural entre os alunos brasileiros e venezuelanos.

3.3.2 A tríade escuta-respeito-diálogo

O projeto moderno eurocêntrico, por meio da hierarquia pedagógica global, onde as pedagogias ocidentais de matriz cartesiana são privilegiadas (Grosfoguel, 2022), reduziu a relação do professor e aluno à palavra, à fala, ao discurso do professor (sempre do professor, sempre numa perspectiva vertical), dissuadiu a possibilidade de exercitar a escuta e efetivar diálogos diversos e importantes para formação de uma sociedade menos injusta.

O processo educativo aos quais muitos/as educandos/as e educadores estão relegados a

enfrentar, é quase sempre em posições antagônicas, em que de um lado tem-se educadores que estão desde sempre sendo ensinados a ensinar sozinhos, isolados num processo que exige a interação com o outro. Do outro lado, estão os/as educandos/as, cheios de inseguranças, pressões em várias áreas, educados a pensar no professor apenas como fonte de conteúdo, ou pior, na nota que ele pode atribuir no boletim.

Assim, muitas vezes é possível observar que o cotidiano dos alunos se mistura formalmente com o dos professores que, no seu dia-a-dia, se posicionam, ou melhor, são posicionados em polos diferentes, como em uma brincadeira antiga de “cabo de guerra”, medindo força, no qual o único saldo que se tem, são os ônus, cansaço físico e mental.

Compreende-se essa dinâmica autoritária da escola ao olhar para o processo de formação da sociedade, pois, como Pey (1988, p. 34) afirma, “no Brasil, historicamente, deu-se o desenvolvimento de uma sociedade autoritária, é de se esperar que a escola reproduza mecanismos autoritários em suas relações.” Dessa forma, “a nossa cultura fixada na palavra corresponde a nossa inexperiência do diálogo, da investigação, da pesquisa, que, por sua vez, estão ligados à criticidade, nota fundamental da mentalidade democrática” (Freire, 1967, p. 96).

Por isso, discutir as práticas pedagógicas sob a luz da interculturalidade e da decolonialidade se faz tão importante, visto que a educação deve promover o diálogo constante com o/a Outro/a (Freire, 1967) e a escola deve oportunizar esses diálogos. Descontinuar a “cultura do silêncio”, expressão utilizada por Paulo Freire, é então o primeiro passo para sair da “educação do eu fabrico”, para ir à educação do “eu me maravilho” (Freire, 1967).

A escuta, para Silva Neto (2020, p. 128) é o exercício de “escutar a/o Outra/o e suas diferenças linguísticas e culturais no exercício democrático participativo e dialógico, desde uma exterioridade e alteridade” do/a Outro/a. Essa dinâmica entre os alunos pode ser possibilitada à medida que o docente também estiver disponível a escutar os alunos.

A interculturalidade requer abertura para o outro, já que sozinhos não podemos decidir quais são as questões fundamentais — ou mesmo saber se o papel final da filosofia é fazer perguntas e decidir sobre as respostas certas. Não poderia talvez estar ouvindo, ou simplesmente ensinar a viver, ou levar à iluminação? (Panikkar, 2006, p. 43, tradução nossa)⁶⁵.

A problemática, como afirma Silva Neto (2020), envolve “a cultura escolar e familiar”,

⁶⁵ La interculturalidad requiere apertura al otro, dado que solo no podemos decidir cuales son las preguntas fundamentales -ni siquiera saber si el papel último de la filosofía es hacer preguntas y decidir sobre respuestas correctas. ¿No podría quizá ser el escuchar?, o simplemente enseñar a vivir, ¿o llevar a la iluminación? (Panikkar, 2006, p. 43)

que segue um modelo de educação que tem raízes profundas na Modernidade eurocêntrica. A pedagogia tradicional “eu fabrico”, institucionalizada no sistema escolar mundial, que vemos saturados até o momento, começa na primeira infância de uma pessoa. No ambiente familiar, “na ansiedade do crescimento infantil, no processo de desenvolver-se, os pais e educadores priorizam primeiro a fala, e não a escuta” (Silva Neto, 2020, p. 129).

A ocidentalização promove esse modo de vida de maneira “tão naturalizada que uma criança que cresce dentro dessa lógica vive isso como se fosse uma experiência total” (Krenak, 2020, p. 54). Ainda sobre o sistema educacional, Krenak (2020) manifesta-se:

acho gravíssimo as escolas continuarem ensinando a reproduzir esse sistema desigual e injusto. O que chamam de educação é, na verdade, uma ofensa à liberdade de pensamento, é tomar um ser humano que acabou de chegar aqui, chapá-lo de ideias e soltá-lo para destruir o mundo. Para mim isso não é educação, mas uma fábrica de loucura que as pessoas insistem em manter (Krenak, 2020, p. 55).

À vista disso, entende-se que o “ouvir do professor é introduzido na dinâmica do discurso como o elemento que desmancha a hierarquia” (Pey, 1988, p. 18), afastando-se cada vez mais da egolatria do saber do professor. É importante ressaltar que o conceito de dialogicidade reflete uma necessidade dupla de uma escuta mútua e sensível, bem como de uma crítica mútua das ilusões e cegueiras precedentes das rupturas epistemológicas (Gauthier, 2011, p. 49). Logo, a práxis intercultural requer, escutar e respeitar.

Para Silva Neto (2020, p. 131) o “respeito, então, seria sair da centralidade de uma totalidade exclusória, ostracista e soberbamente superior a/os Outra/os, às suas formas de vida, de ser e saber.” Reconhecer, pois, que as epistemologias subalternizadas podem proporcionar uma “diversalidade” (Grosfoguel, 2022). Isso não significa, reproduzir os binarismos eurocêntricos, como aclara o autor, colocando do lado superior o que o ocidente põe no lado inferior. “O pensamento decolonial não é fundamentalismo antieuropeu” (Grosfoguel, 2022, p. 109, tradução nossa)⁶⁶. A escuta, o respeito e o diálogo, deriva assim da horizontalidade das diversas culturas, o que para nós é a inclusão efetiva do/a Outro/a.

Tal perspectiva também deve ser refletida na sala de aula. Tendo em mente o questionamento que Freire (1981) faz sobre a postura docente, “como posso dialogar, se alieno a ignorância, isto é, se a vejo sempre no outro, nunca em mim?” (Freire, 1981, p. 95, *apud* Pey, 1988, p. 18). Como posso respeitar as diferenças diversas em sala de aula, se não escuto e respeito o educando?

⁶⁶ El pensamiento decolonial no es fundamentalismo antieuropeo (Grosfoguel, 2022, p. 109).

O diálogo intercientífico e intercultural, explica Silva Neto (2020, p. 131) “requer um exercício de reciprocidade”. Nesta seção o autor faz um vultuoso diálogo entre vários pensadores de diferentes áreas das ciências, a fim de viabilizar uma mesa de diálogo intercientífico e intercultural, ou seja, de escuta, de respeito e de diálogo, para um exercício de inclusão da diversidade intercultural.

Para Grosfoguel (2022, p. 110), o diálogo só é possível mediante a descolonização das relações de poder no mundo moderno/colonial. Ratificando o pensamento de Elena Yehia “[...] ao menos que mudem as condições mesmas da conversa para um modo mais igualitário que considere esse poder desigual, nossos esforços para tornar visíveis outros conhecimentos não desafiam o próprio poder mesmo que detemos para torná-los visíveis” (Yehia, 2007, p. 105 *apud* Silva Neto, 2020, p. 136, tradução nossa)⁶⁷.

Tal percurso, da escuta, respeito e diálogo, demanda “ir mais além da identidade lógica da univocidade universalista” (Silva Neto, 2020, p. 133), se trata, pois, de ir além da marcação da diferença, para alcançar a pluriversalidade da analogia, focando na compreensão das semelhanças e distinções. De modo que se possa iniciar um diálogo intercultural, honesto e ético, concebendo os significados existenciais distintos (analógicos) dos interlocutores. Essa troca franca assente a horizontalidade pretendida, pois:

Não se trata do ceticismo de admitir muitas verdades, mas da discussão argumentativa de diferentes reivindicações de propostas que mantêm uma certa distinção a partir da similaridade, mas não da identidade, que é ontologicamente impossível (Dussel, 2020, p. 86–87 *apud* Silva Neto, 2020, p. 133, tradução nossa)⁶⁸.

A tarefa será fundamentar uma práxis intercultural decolonizada pautada no desenvolvimento teórico ou na filosofia do diálogo, “como parte de uma ‘Filosofia da Libertação’ do oprimido, do incomunicável, do excluído, do Outro, nas condições de possibilidade hermenêutica histórica da ‘comunicação’ intercultural” (Dussel, 1994, p. 9, tradução nossa)⁶⁹.

Corroborando com Dussel, Panikkar (2006) afirma que “o diálogo intercultural, no

⁶⁷ al menos que cambien las condiciones mismas de la conversación hacia un modo más igualitario que tenga en cuenta este poder desigual, nuestros esfuerzos para hacer visibles otros conocimientos no desafían entonces el poder mismo que mantenemos para hacerlos visibles” (Yehia, 2007, p. 105 *apud* Silva Neto, 2020, p. 136).

⁶⁸ No se trata del escepticismo de admitir muchas verdades, sino de la discusión argumentativa de distintas pretensiones de propuestas que guardan una cierta distinción desde la semejanza, pero no identidad, que es imposible ontológicamente (Dussel, 2020, p. 86–87 *apud* Silva Neto, 2020, p. 133).

⁶⁹ como parte de una ‘Filosofía de la Liberación’ del oprimido, del incomunicado, del excluido, del Otro, sobre las condiciones de posibilidad histórica hermenéutica de la ‘comunicación’ intercultural (Dussel, 1994, p. 9).

sentido próprio do termo, ocorre com o estrangeiro, que no mundo moderno pode ser o vizinho geográfico, ou frequentemente o migrante, o refugiado ou também o distante (Panikkar, 2006, p. 30, tradução nossa⁷⁰).

A próxima seção revela o percurso teórico-metodológico traçado na pesquisa.

4 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

A trilha metodológica seguirá três partes, a primeira refere-se ao tipo de pesquisa que é qualitativa e de pesquisa ação com base em Brandão (2006) e Sampieri (2014), a segunda é referente aos instrumentos de pesquisa Sampieri (2014), a terceira é o tipo de análise de dados, fundamentada em Reguera (2008) e Orlandi (2010). Esta investigação, decide-se por uma metodologia, que seja alinhada à perspectiva decolonial.

Como estabelece, Reguera (2008, p.75, tradução nossa) “metodologia é um conjunto de métodos selecionados para realizar uma investigação científica”⁷¹, de modo que, ao conduzir uma investigação, o pesquisador revela sua própria visão de mundo em várias etapas da pesquisa: ao eleger uma abordagem, uma técnica, os métodos e procedimentos em detrimento de outros, instaurando, dessa forma, um paradigma de investigação. Reguera (2008) define paradigma como o reflexo da compreensão que se tem do mundo e de si, a autora também relaciona as noções de paradigma e enfoque. Os dois conceitos, para ela, remetem a “a tomada de uma posição com relação às crenças e aos métodos necessários para construir um determinado conhecimento cientificamente válido” (Reguera, 2008, p.15, tradução nossa)⁷².

Partindo dessa conjuntura, na primeira parte da trilha, designa-se como enfoque desta pesquisa, o que Reguera (2008) chama de escola crítica. Uma vez que este enfoque é “o estudo sistemático trata de ideologia, forças sociais, pressões comunitárias ou políticas e motivações ideológicas; trata-se de investigações acerca do ‘estado político da sociedade’ e da “estrutura social dominante” (Klimovsky e Hidalgo, 1998, p. 23 *apud* Reguera, 2008, p.16, tradução nossa)⁷³. Nesse sentido, alinha-se com os pressupostos ético-filosóficos, que determinam as

⁷⁰ el diálogo intercultural, en el sentido propio del término, tiene lugar con el extranjero, que en el mundo moderno puede ser el vecino geográfico, o con frecuencia el emigrante, el refugiado o también el lejano (Panikkar, 2006, p. 30).

⁷¹ la metodología es un conjunto de métodos seleccionados para llevar adelante una investigación científica (Reguera, 2008, p. 75).

⁷² la toma de posición respecto de las creencias y métodos necesarios para construir un determinado conocimiento, válido científicamente” (*Ibid.*, p.15).

⁷³ O estudo sistemático trata de ideologia, forças sociais, pressões comunitárias ou políticas e motivações ideológicas; trata-se de investigações acerca do “estado político da sociedade” e da “estrutura social dominante”

diretrizes e procedimentos para a atividade desta pesquisa.

Em sua 6ª edição, a obra “*Metodología de la investigación*”, de Roberto Hernández Sampieri, publicada em 2014, traz um detalhamento valioso dos processos metodológicos. O autor caracteriza como essência da pesquisa qualitativa a busca “pela compreensão dos fenômenos, explorando-os a partir da perspectiva dos participantes em um ambiente natural e em relação ao seu contexto” (Sampieri, 2014, p. 358, tradução nossa⁷⁴).

À vista disso, o enfoque qualitativo foi selecionado em decorrência do propósito desta pesquisa, analisar como se processa a práxis intercultural dos alunos brasileiros e venezuelanos no Ensino Médio.

Ao me inserir na pesquisa, mais do que como pesquisadora, também como sujeito da pesquisa, recorreu-se ao método da pesquisa-ação. Para além dessa justificativa, a pesquisa-ação baseia a visão crítica reflexiva que põe o pesquisador/educador a serviço da libertação do homem com o homem e da mulher, não podendo, portanto, produzir conhecimento de forma hierarquizada e isolada, dado que não há mais lugar para um pesquisador separado de seu objeto de pesquisa (Brandão, 2006; Freire, 1967). Por isso, este estudo contou com a minha participação efetiva como ora como pesquisadora, ora como professora, ora como professor-pesquisador, em todas as etapas do processo.

Sampieri (2014), aponta três fases elementares do método de pesquisa-ação, que é observar, pensar e atuar, mas enfatiza que todo estudo qualitativo também é flexível. “O objetivo da pesquisa-ação é entender e resolver problemas específicos de uma coletividade vinculada a um ambiente” (Sampieri, 2014, p. 498, tradução nossa⁷⁵), dessa forma, e segundo a primeira fase do método, foi realizada a observação participante das turmas da 1ª e da 2ª série do Ensino Médio, bem como a aplicação da avaliação diagnóstica com as turmas na primeira semana do ano letivo de 2023.

A heterogeneidade, a energia e a quantidade de alunos nas turmas da 1ª série me encaminharam para a escolha deste ano como objeto de análise em relação à 2ª série. Uma vez alcançada a clareza do problema de investigação e a problemática encontrada mediante a imersão, foram coletadas as informações para formular o plano de ação com foco no desenvolvimento da práxis intercultural decolonizada. O plano de ação foi desenvolvido em 4 estágios, correspondentes aos 4 bimestres letivos.

(Klimovsky e Hidalgo, 1998, p. 23, *apud ibid.*, p.16).

⁷⁴ en comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto (Sampieri, 2014, p. 358).

⁷⁵ La finalidad de la investigación-acción es comprender y resolver problemáticas específicas de una colectividad vinculadas a un ambiente (Sampieri, 2014, p. 498).

“E é aqui que intervém a metodologia da pesquisa/ação como uma proposta político-pedagógica que busca realizar uma síntese entre estudos dos processos de mudanças sociais e o envolvimento do pesquisador na dinâmica mesma destes processos” (Brandão, 2006, p. 26).

A segunda parte refere-se aos instrumentos de pesquisa adotados para a coleta de informações. Stringer (1999, *apud* Sampieri, 2014, p. 499, tradução nossa) “sugere entrevistar atores-chave, observar locais no ambiente, eventos e atividades relacionados à problemática; formar grupos de foco, fazer anotações, gravar vídeos, bem como analisar documentos, registros e materiais relevantes”⁷⁶. Dessas sugestões, foram utilizados a pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental, a observação participante nas aulas, entrevistas com os professores e também com os alunos, bem como o diário de campo.

Sendo assim, foi considerado universo da investigação, a escola de Ensino Médio Ana Libória, localizada na zona oeste da capital, durante o segundo semestre de 2023. Os entrevistados são cinco professores, com idade entre 30 e 60 anos, bem como seis alunos brasileiros e seis venezuelanos com idade entre 15 e 17 anos, matriculados na 1ª série. Como forma de preservar a imagem dos sujeitos participantes serão utilizados os pseudônimos Maria, Marcela, Roberta e Roger para se referir aos alunos brasileiros e Jô, Fabi, Nina, Juan y Mario para se referir aos alunos venezuelanos.

Destaca-se que no enfoque qualitativo, o pesquisador é tido como instrumento de coleta de dados. Para Sampieri (2014), “ele é quem observa, entrevista, revisa documentos, conduz sessões, etc. Ele não apenas analisa, mas também é o meio de obter as informações” (Sampieri, 2014, p. 397, tradução nossa)⁷⁷.

Para o autor, “a mente do pesquisador ao entrar em campo deve ser inquisitiva. A cada observação, ele deve se perguntar: “O que significa isso que observei? O que isso me diz na perspectiva do estudo? Como isso se relaciona com a abordagem? ¿O que acontece ou aconteceu?” (Sampieri, 2014, p. 368, tradução nossa)⁷⁸. Para tanto, delimita-se como objetivos da observação:

- a) Explorar e descrever ambientes, comunidades, subculturas e aspectos da vida social, analisando seus significados e os atores que os geram (Eddy, 2008; Patton, 2002; e Grinnell, 1997).
- b) Compreender processos, vínculos entre pessoas e suas

⁷⁶ sugiere entrevistar a actores clave, observar sitios en el ambiente, eventos y actividades que se relacionen con la problemática; formar grupos de enfoque, tomar notas, grabar videos, además de revisar documentos, registros y materiales pertinentes (Stringer, 1999, *apud* *Ibid.*, p. 499).

⁷⁷ él es quien observa, entrevista, revisa documentos, conduce sesiones, etc. No sólo analiza, sino que es el medio de obtención de la información (Sampieri, 2014, p. 397).

⁷⁸ la mente del investigador al ingresar al campo tiene que ser inquisitiva. De cada observación debe cuestionarse: ¿qué significa esto que observé? ¿Qué me dice en el marco del estudio? ¿Cómo se relaciona con el planteamiento? ¿Qué ocurre o sucedió? (*Ibid.*, p. 368).

situações, experiências ou circunstâncias, os eventos que ocorrem ao longo do tempo e os padrões que se desenvolvem (Miles, Huberman e Saldaña, 2013; e Jorgensen, 1989). c) Identificar problemas sociais (Daymon, 2010). d) Gerar hipóteses para estudos futuros (Sampieri, 2014, p. 399, tradução nossa⁷⁹).

Ressalta-se ainda que “o que se investiga, realmente não são os homens, como se fossem peças anatômicas, mas o seu pensamento-linguagem referido à realidade, os níveis de sua percepção desta realidade, a sua visão do mundo” (Freire, 1978 *apud* Brandão, 2006). Considerando, portanto, que os alunos migrantes venezuelanos e também os alunos brasileiros são vistos no contexto dessa pesquisa como sujeitos produtores de sua realidade.

Para que não se perca as informações relevantes para a pesquisa, adotou-se o diário de campo como ferramenta de registro. Sampieri (2014), ao falar sobre a organização desse instrumento, sugere que é “conveniente que tais registros e anotações sejam mantidos ou arquivados separadamente por evento, tópico ou período. Nas anotações, é importante incluir nossas próprias palavras, sentimentos e comportamentos (Sampieri, 2014, p. 370, tradução nossa⁸⁰). Almejando assim, um aproveitamento maior da técnica.

“A entrevista qualitativa é mais íntima, flexível e aberta [...], dividida em estruturada, semiestruturada e não estruturada ou aberta” (Sampieri, 2014, p. 403, tradução nossa⁸¹). Sua função é, segundo Reguera (2008), “tentar capturar o ‘olhar’ singular, a ‘voz’ singular do ator escolhido”⁸². Além de ser, “concebida como um diálogo aberto onde se estimula a livre expressão da pessoa com quem se conversa” (Brandão, 2006, p. 29). Sendo assim, para que os objetivos da investigação sejam alcançados, optou-se pela entrevista não estruturada ou livre, fundamentadas por um guia geral de conteúdo, ou seja, a uma estrutura básica ligada ao núcleo temático a ser pesquisado (Brandão, 2006; Sampieri, 2014).

No terceiro passo, para analisar os dados coletados nas observações realizadas durante as aulas de língua espanhola e nas entrevistas realizadas com professores e alunos brasileiros e venezuelanos foi aplicada a Análise do Discurso Crítico (doravante ADC) baseado nos

⁷⁹ a) Explorar y describir ambientes, comunidades, subculturas y los aspectos de la vida social, analizando sus significados y a los actores que la generan (Eddy, 2008; Patton, 2002; y Grinnell, 1997). b) Comprender procesos, vinculaciones entre personas y sus situaciones, experiencias o circunstancias, los eventos que suceden al paso del tiempo y los patrones que se desarrollan (Miles, Huberman y Saldaña, 2013; y Jorgensen, 1989). c) Identificar problemas sociales (Daymon, 2010). d) Generar hipótesis para futuros estudios (Sampieri, 2014, p. 399).

⁸⁰ conveniente que tales registros y notas se guarden o archiven de manera separada por evento, tema o periodo. En las anotaciones es importante incluir nuestras propias palabras, sentimientos y conductas. (*Ibid.*, p. 370).

⁸¹ La entrevista cualitativa es más íntima, flexible y abierta [...], se dividen en estructuradas, semiestructuradas y no estructuradas o abierta (*Ibid.*, p. 403).

⁸² intentar captar la “mirada”, la “voz” singular de ese actor elegido (Reguera, 2008, p. 101).

postulados de Orlandi (2010) e Reguera (2018).

É preciso destacar que a ADC “não é apenas uma prática de pesquisa, mas também um instrumento de ação social, pois nos permite revelar os (ab)usos do poder, como estratégias de ocultação, negação ou criação de conflitos” (Reguera, 2008, p. 34)⁸³. Sendo possível, pois, “na análise do discurso, compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história” (Orlandi, 2010, p. 15).

A ADC tem como foco analisar, como o próprio nome aponta, o discurso. Não se trata da língua ou da fala, muito menos da gramática normativa, isolada e fechada nela mesma, mas sim da relação entrelaçada entre língua-discurso-ideologia. A ADC “não trabalha com a língua enquanto sistema abstrato, mas sim com a língua no mundo, com maneiras de significar, com homens falando, considerando a produção de sentidos enquanto parte de suas vidas” (Orlandi, 2010, p. 16).

Por isso, considerou-se para o estudo, os processos e as condições de produção da linguagem dos alunos brasileiros e venezuelanos nas aulas de língua espanhola e também nas entrevistas realizadas. Pela análise da relação estabelecida pela/s língua/s com os sujeitos que a falam e as situações em que se produz a fala. Desse modo, as unidades de observação nos enunciados dos estudantes, explicita a relação da linguagem à sua exterioridade.

A análise foi realizada conforme as unidades de observação que Reguera (2008, p. 98) propõe, a saber: os enunciados dos estudantes; a recorrência dos enunciados coletados e a participação ativa ou passiva dos sujeitos em estudo e do/a professor/a em ação. Nessa análise, considerou-se, portanto, o discurso e o não-discurso, este último seria “o ‘clima’ da sala de aula” (Pey, 1988).

Uma vez que, para ADC, em todas as práticas de linguagem verbais ou não verbais, há o discurso, ou seja, o efeito de sentido entre os interlocutores. Esses sentidos só são produzidos em decorrência da ideologia dos sujeitos interlocutores, compreendidos na realidade social em que estão inseridos. Portanto, para podermos falar de discurso, precisamos considerar os elementos existentes no social, as ideologias e a história.

Durante o desenvolvimento da pesquisa, quando planejava e ministrava aula de língua espanhola, foram aplicados os instrumentos de coleta e geração de dados que me forneceu informações adequadas e necessárias, de acordo com os objetivos traçados para a pesquisa. Os instrumentos utilizados para o registro dos dados buscaram preencher requisitos básicos que

⁸³ no es sólo una práctica investigadora sino también un instrumento de acción social, permite develar los (ab)usos de poder como las estrategias de ocultación, de negación, o creación de conflicto (*Ibid.*, p. 34).

pudessem oferecer validade e confiabilidade à investigação.

O quadro analítico proposto foi necessário para que a triangulação dos dados fosse coerente com os objetivos da pesquisa, ao permitir que as informações coletadas com os instrumentos de pesquisa selecionados sejam analisadas sob a luz da teoria decolonial, com rigorosidade científica, intencionando “mostrar diferentes perspectivas e representar a complexidade do fenômeno em estudo, ou para documentar a diversidade a fim de localizar diferenças e coincidências, padrões e particularidades” (Sampieri, 2014, p. 387, tradução nossa⁸⁴).

Quadro 1 - quadro analítico para triangulação das informações

Tipos de instrumentos de análises	Observação participante	Entrevista a alunos brasileiros e venezuelanos	Entrevista a professores	Pesquisa bibliográfica e documental
Narrativas dos fenômenos				
Enunciado dos estudantes				
Recorrência dos enunciados coletados				
Participação ativa ou passiva dos estudantes (clima)				
Reflexão e ação situadas				
Categorização				

Fonte: Elaboração própria com o orientador (2023)

5 ANÁLISES E REFLEXÕES: PRÁXIS INTERCULTURAL E DECOLONIAL ENTRE ESTUDANTES BRASILEIROS E VENEZUELANOS

Quando se fala em migração, o senso comum aponta, entre outras justificativas para esses intensos processos migratórios, a esperança de melhores condições de vida, a valorização do próprio trabalho, além da fuga de uma situação de guerra, de perseguição, de fome e de

⁸⁴ mostrar distintas perspectivas y representar la complejidad del fenómeno estudiado, o bien documentar la diversidad para localizar diferencias y coincidencias, patrones y particularidades” (Sampieri, 2014, p. 387).

insegurança. Em contrapartida, levanta-se a discussão acerca das consequências que a migração causa nos locais que recebem os migrantes. No entanto, ao analisar os processos migratórios da atualidade, como os dos países da América Latina e do Caribe que enfrentam o maior êxodo de sua história recente, percebe-se o longo caminho produzido pela modernidade, (re)produzido pela colonialidade que culminam nesses enfrentamentos. Daí a necessidade de um olhar mais crítico e cuidados-humanizados sobre os sujeitos que constituem esses espaços fronteiriços, os alunos brasileiros e venezuelanos.

Compreendemos como o sistema-mundo-patriarcal-capitalista-colonial-moderno (Grosfoguel, 2006) molda as relações humanas, em variados níveis de entrosamento e hierarquias, embasando a concepção das categorias analíticas que foram criadas à guisa da teoria decolonial, bem como da Análise do Discurso Crítica que tem como foco analisar o discurso, considerando a relação entrelaçada entre língua-discurso-ideologia.

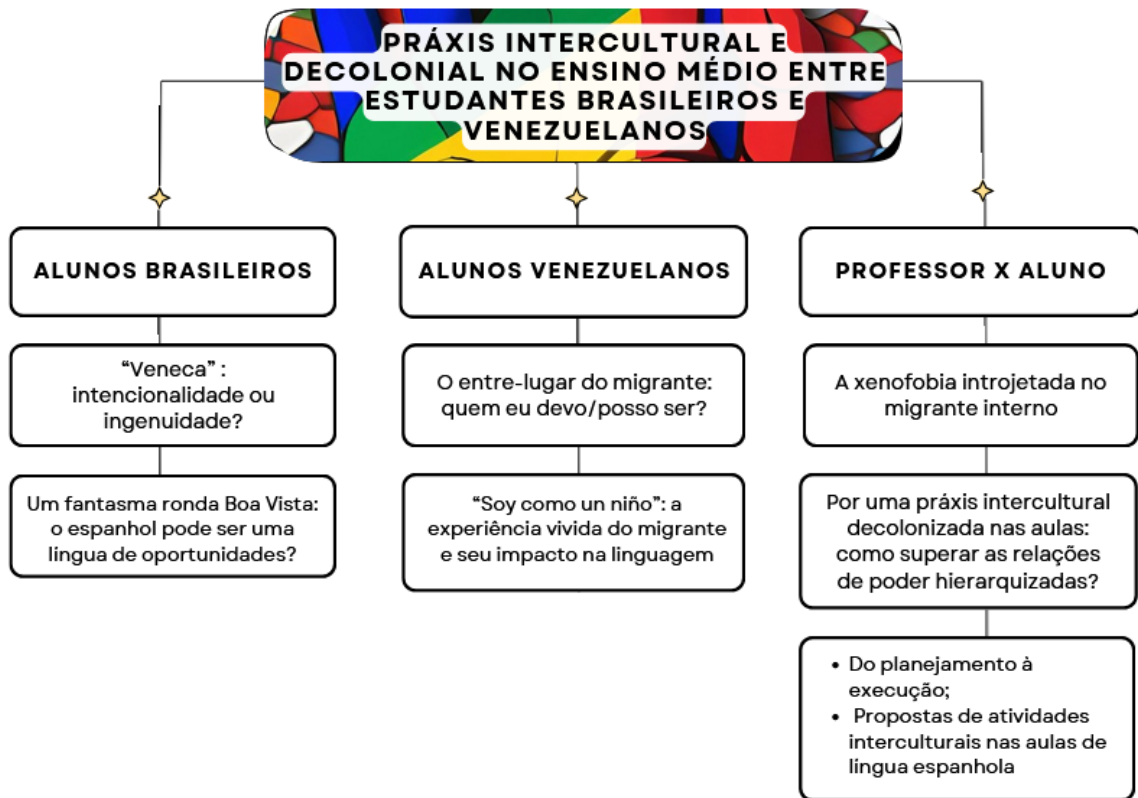
Por isso, considerou-se para a formulação das categorias analíticas, os processos e as condições de produção da linguagem dos alunos brasileiros e venezuelanos nas aulas de língua espanhola e nas entrevistas realizadas com eles, como complemento entrevistou-se os também os professores.

A análise das relações estabelecidas pelas línguas com os sujeitos que as falam e as situações em que se produz as falas, permitiu a criação de três categorias centrais: os alunos brasileiros, os alunos venezuelanos, professor x aluno. Dessas categorias centrais, surgiram as subcategorias, respectivamente: um fantasma ronda Boa Vista: o espanhol pode ser uma língua de oportunidades? e “veneca”: intencionalidade ou ingenuidade?

Seguida por: “soy como un niño pequeño”: a experiência vivida do migrante e seu impacto na linguagem, o entrelugar da identidade do migrante: quem eu devo/posso ser? Pertencente à terceira categoria central: a xenofobia introjetada no migrante interno e por uma práxis intercultural decolonizada nas aulas: como superar as relações de poder hierarquizadas?

Como esquematizado no mapa categorial localizado abaixo:

Esquema 1: mapa categorial



Fonte: elaboração própria (2024)

5.1 A escola: contexto da pesquisa, onde o discurso pedagógico acontece

A escola pesquisada possui uma característica muito peculiar, pois oferta três tipos de modalidade de ensino: o Ensino Médio Regular (EMR), o Novo Ensino Médio (NEM) e Educação para Jovens e Adultos (EJA).

A diferença sistemática entre eles está na carga horária e no turno em que são ofertados. O EMR possui quatro aulas por dia, com duração de 1 hora, assim como o EJA, no entanto este é ofertado apenas no turno noturno. Enquanto o NEM, oferta cinco aulas por dia, também com duração de 1 hora, das 7h15 às 12h30, no turno matutino e das 13h15 às 18h30 no turno vespertino. O NEM está organizado e dividido em Formação Geral Básica em áreas do conhecimento (Linguagens e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências Sociais e suas Tecnologias), além dos Itinerários Formativos.

Atualmente, o Novo Ensino Médio, trazido pela Lei n.º 13.415 (BRASIL, 2017), começa a ser implementado nas escolas de Roraima a partir de 2020. O programa foi instituído,

inicialmente, em 11 escolas, sendo 6 na capital, 4 no interior e 1 escola indígena. Conforme a Lei n.º 13.415 (BRASIL, 2017), as unidades de ensino terão até 2022 para ampliar a carga horária da matriz curricular de 800 para 1000 horas anuais (RORAIMA, 2020, p. 15-16). Com isso, houve aumento da carga horária geral e a redução de algumas disciplinas, como história e geografia, por outro lado, possibilitou a escolha pela oferta da língua espanhola como disciplina eletiva na 1ª série de 2023.

Foi fundada em 1975 e em todo o seu processo histórico até os dias atuais, passou por transformações físicas e estruturais. Criada pelo decreto Nº. 97, de 25 de março de 1975, atendeu inicialmente uma clientela de 130 alunos, de 1ª a 4ª série em dois turnos (matutino e vespertino), com apenas 6 salas de aula. Em 1977 foi ampliada e passou gradativamente da modalidade de Ensino de 1º Grau para o Ensino de 1º e 2º Graus, nesse período atendeu a 1ª a 4ª série no turno matutino, 5ª a 8ª no vespertino e turmas do 2º grau no noturno em 29 salas de aula, obtendo um total de 2.775 alunos (Nossa história ..., 2011)

Em 1997 passa a oferecer Educação de Jovens e Adultos Ensino Médio – EJA, no turno noturno, para alunos na faixa etária de 17 anos completos em diante, além de turmas de alunos do Telecurso 2.000.

A gestão escolar é formada por uma diretora e por um gestor administrativo. Existe na escola um Serviço de Orientação Educacional e a Coordenação Pedagógica, pelos quais já passaram vários grupos de orientadoras e coordenadores desde a sua fundação.

Adotou-se para análise a observação participante nas turmas de 1ª série do Ensino Médio, entrevistas com alunos brasileiros e venezuelanos, bem como entrevista com professores dessa série, cujas as categorias analíticas produzidas veremos a seguir.

5.2 OS ALUNOS BRASILEIROS

Das entrevistas realizadas com os alunos brasileiros foi possível depreender duas subcategorias analíticas intituladas: um fantasma ronda Boa Vista: o espanhol pode ser uma língua de oportunidades? e “Veneca”: intencionalidade ou ingenuidade?, que apresentam a análise das práticas discursivas dos alunos brasileiros e venezuelanos em articulação com os processos coloniais e com as colonialidades do poder, do saber e do ser produzidos por culturas e estruturas coloniais no sistema-mundo-patriarcal-capitalista-colonial-moderno (Grosfoguel, 2006).

5.2.1 Um fantasma ronda Boa Vista: o espanhol pode ser uma língua de oportunidades?

O título da categoria é uma analogia ao texto publicado por Karl Marx e Friedrich, intitulado Manifesto Comunista, em 1848. “Um fantasma ronda a Europa — o fantasma do comunismo”, iniciam os autores. Aqui o fantasma é o espanhol, ele é ouvido em todo lugar de Boa Vista, Roraima, Brasil, como contam os alunos brasileiros (2) e venezuelanos (1) entrevistados:

PESQUISADORA: Fora da sala de aula, onde vocês escutam o espanhol?

MARIO⁸⁵: EM TODOS OS CANTOS.

TODOS OS ALUNOS: Literalmente é isso!

(Pesquisa de Campo: entrevista com alunos brasileiros e venezuelanos, 2023).

Esse “em todos os cantos” foi uma resposta unânime. Citado por todos os entrevistados, desde alunos - brasileiros e venezuelanos - a professores, revela a presença maciça da língua espanhola em Boa Vista, no qual verifica-se a possibilidade de um bilinguismo⁸⁶ numa concepção social.

Em uma primeira análise, a situação descrita pode ser relacionada à localização fronteiriça de Roraima, que permite a interação de falantes de diferentes nacionalidades, logo a possibilidade de se ouvir outras línguas além do português. Se nos aprofundarmos, relacionamos tal situação à migração forçada dos venezuelanos, conforme se verifica na continuação da entrevista:

MARIA: Aqui? em todo lugar... Aqui eu tenho mais contato com o espanhol na escola, com os meninos. Mas mesmo assim, na rua você escuta muito. Você vai no mercado e os funcionários estão conversando espanhol.

ROBERTA: Eu vi gente falando em inglês ontem...

TODOS OS ALUNOS: Onde?

ROBERTA: No shopping...

(Pesquisa de Campo: entrevista com alunos, 2023)

Por outro lado, é necessário destacar que essa situação revela também o plurilinguismo característico do Brasil. Em meio a entrevista surgiu a discussão entre os alunos sobre o “dever” dos migrantes em aprender a falar a língua portuguesa, pois tal dever é marcada pelas falas de

⁸⁵ Por questões éticas, será garantido anonimato dos participantes.

⁸⁶ O fenômeno do Bilinguismo pode ser considerado a partir de diversas perspectivas, que remetem à esfera social, política, econômica, individual, à aceitação e valorização de cada uma das línguas faladas e das culturas com as quais se relacionam, à exposição e experiência com a língua, entre outros fatores.

alguns professores, tema da terceira categoria central professor x aluno. Neste momento, fica claro que dentro do discurso que ressoa no seio do senso comum, uma das responsabilidades que se aplica ao ser migrante, está o aprender a língua do país receptor e somente utilizá-la para comunicar-se, principalmente, em caso de interação com os sujeitos desse país receptor, o que reforça o mito de que o Brasil é um país monolíngue.

Estima-se que existem no Brasil em torno de 250 línguas. Além da língua portuguesa e de sua ampla diversidade, são faladas línguas indígenas, de comunidades de imigração, de sinais, crioulas e afro-brasileiras. Esse patrimônio cultural é desconhecido pela grande maioria da população, cujo senso comum acredita que o Brasil é um país monolíngue (BRASIL, 2022). Portanto, podemos atestar que vivemos em um país plurilíngue, ou seja, um espaço onde diversas línguas e culturas coexistem.

O que corrobora com o argumento de Zambrano (2021) que alerta para a importância de se desenvolver uma consciência plurilíngue, começando no âmbito da educação, através de políticas linguísticas (2021, p. 145):

a representação de que os migrantes, por estarem no Brasil, devem falar a língua oficial, é um posicionamento colonizador comum nos Estados-Nação. Na verdade, não deveria haver esse tipo de conflito se implantássemos uma política linguística de incentivo ao plurilinguismo, seguindo a perspectiva decolonial do ser e do saber, sem supervalorizar nenhuma das línguas envolvidas. Entretanto, a representação de que é o migrante que deve falar a língua portuguesa interfere na implementação de políticas linguísticas voltadas para o acolhimento entre línguas. Já a representação do migrante de que o acolhimento deve ser em língua espanhola pode dificultar a aprendizagem da língua portuguesa por parte desses sujeitos, e, em alguns casos, gerar mais xenofobia. Portanto, essas duas representações interferem negativamente na promoção e execução de políticas linguísticas plurais em Roraima (Zambrano, 2021, p. 145 *apud* Carvalho, 2023, p. 72).

Nesse sentido, busca-se a valorização das línguas, sem privilegiar apenas uma delas. No entanto, ao longo da história do Brasil, que envolve o domínio pela língua, a diversidade linguística existente no país nem sempre foi acolhida e respeitada, tanto por instituições governamentais quanto pela sociedade em geral. Isso é resultado da continuidade da retórica eurocêntrica moderna, que se sustenta na lógica colonial.

Maria, aluna brasileira, faz uma análise das dificuldades enfrentadas por ambos sujeitos de nacionalidades distintas – brasileiros e venezuelanos – em um cenário de interação cotidiana, que dentro do mercado de trabalho informal, causa conflitos na comunicação, como esse citado pela aluna:

MARIA: Mas é muito ruim quando ele [o migrantes] não aprende [a língua local], porque eu fui comprar um lanche esses dias, lá no estacionamento, e aí o cara falava em espanhol, eu falava as coisas pra ele, ele não sabia se comunicar comigo, e ficamos nisso até que ele pediu pra esperar um pouco, ele não falou: espera um pouquinho, ele fez assim... [gesto com a mão que no senso comum significa esperar] (Pesquisa de Campo: entrevista com Maria, 2023).

Apesar do histórico de opressão das outras línguas faladas no Brasil, dois alunos, Roger e Marcela, demonstram que a língua espanhola também pode ser vista como língua de oportunidade:

PESQUISADORA: e algum curso de línguas vocês já fizeram ou pensam em fazer?

ROGER: Não, ainda não fiz. Mas já penso em fazer..

MARCELA: eu também não fiz. Mas gostaria de fazer espanhol

PESQUISADORA: porque a língua espanhola?

MARCELA: ahhh, não sei, pro currículo

ROGER: é para ficar mais fácil de conseguir um emprego

MARCELA: pro menor aprendiz

PESQUISADORA: no programa tem essa exigência de falar duas línguas ou mais?

ROGER: sim, eles sempre ficam de olho

PESQUISADORA: mas por que vocês acham que eles têm essa necessidade?

MARCELA: ah, por que tem muito venezuelano na cidade, então é sempre bom...

ROGER: É, a gente tem que saber falar, entender...

(Pesquisa de Campo: entrevista com alunos brasileiros, 2023)

Assim, colocar a língua espanhola sob o prisma da oportunidade provém do trecho citado acima, que divergiu das respostas dos outros alunos entrevistados, tanto brasileiros como também venezuelanos, que preteriam o aprendizado da língua inglesa.

Diante das observações, qual seria o impeditivo para cultivar o interesse e manter a disposição em aprender a língua espanhola visto na análise da avaliação diagnóstica? O projeto moderno eurocêntrico vem se perpetuando à medida que se mantém arraigado nas estruturas sociais. Logo, a sociedade constrói seu olhar sobre os sujeitos, as línguas e as culturas diversas que a compõe influenciadas por essa perspectiva eurocêntrica e também imperialista.

Por imperialismo, entende-se que é uma inclinação para ampliar o poder político, econômico e também cultural de uma Nação ou Estado sobre Outro/a (Duarte, 2018). Diferentemente do que afirma Touraine (2000), a globalização da economia e de parte da cultura está submetida aos interesses dos Estados Unidos, uma vez que, a produção e consumo dos produtos linguísticos norte-americanos tornou-se uma das questões-chave para compreender os processos sociais, especialmente da educação e da cultura.

Tal processo imperialista se vê refletido no Brasil, um exemplo é a grande quantidade de cursos de língua inglesa sendo ofertados, além de ser disciplina obrigatória na rede pública,

não por ser uma língua superior, mas devido à formação de valores ideológicos que ela adquire na sociedade.

Assim, na atual globalização⁸⁷, a invasão não se faz em termos de territórios, mas de mercados e, um dos modos mais eficientes de dominação é o do uso da linguagem. Nesse sentido, a língua inglesa é vista como uma ferramenta desse imperialismo, que dissemina a idealização de um mundo interconectado ao mesmo tempo em que disfarça o aumento das disparidades entre as áreas mais pobres e mais ricas do planeta.

Um fator que influenciou nesse contexto acima está relacionado à marginalização da língua espanhola, a partir da diferença imperial interna que se estabeleceu já no século XV. Definiam-se como línguas modernas imperiais europeias: o italiano, espanhol, português, francês, alemão e inglês, no entanto, Espanha e Portugal foram removidas da modernidade no discurso dominante do Norte, com Reino Unido, Alemanha e França, pois segundo eles, “o Sul da Europa era uma Europa mesclada” (Mignolo, 2015, p.168). No cenário da produção de conhecimento, por exemplo, os principais centros hegemônicos do padrão mundial de poder eram Holanda e Inglaterra.

Nota-se nestes exemplos históricos, dentre tantos outros, em que um idioma se alastra por motivações geopolíticas, como é o caso dos Estados Unidos além de outros países que foram colonizados pelos britânicos e adotaram o inglês como língua oficial. Em um mundo cada vez mais interconectado política, econômica, social e culturalmente, o inglês se estabelece como a língua do processo de globalização.

A verdade é que, impulsionados pelo consumo de produtos culturais como filmes de cinema, séries de televisão, entre outros, os jovens, e não somente eles, desejam alcançar o desenvolvimento semelhante ao da Europa e dos Estados Unidos. Esse ideário de estilo de vida é apresentado positivamente na retórica da modernidade, reforçado pela lógica da colonialidade do poder, do saber e do ser. Isso ocorre porque é difícil escapar das estruturas do pensamento moderno-colonial, conforme apontado por Dussel (1998), que promove uma mentalidade uniforme desenvolvimentista.

Tal concepção ratifica o que o professor de história entrevistado expôs:

⁸⁷ A globalização não ocorre apenas no espaço econômico, mas também na perspectiva linguística. Rodrigues (2011, *apud* Duarte) em seu livro “A língua inglesa na África: opressão, negociação e resistência” discute o termo ‘globalização’ de forma diferenciada e traz um novo olhar diante desse termo, ao qual muitos ainda conseguem tratar como se fosse algo que favorecesse ou privilegiasse a todos ou simplesmente surgido para a integração do mundo. A autora consegue desmascarar essa ‘fantasia’ e transparece a realidade do termo globalização, vista como uma forma de retomar ao colonialismo, mas dessa vez, na idade moderna, pois a globalização surge para fins comerciais, políticos e econômicos.

[...] Eles [alunos brasileiros] se interessam muito e valorizam muito a questão do inglês. A cultura, eles consomem muito a cultura americana, entende? Então tem um processo de colonização também. Quer dizer, eu digo assim no sentido de que ele não dá importância à cultura venezuelana. Mas ele dá importância ao inglês, dá importância à música. Dá importância à cultura americana (Pesquisa de Campo: entrevista com professor, 2023, grifo nosso).

Sendo assim, a relação com a língua espanhola “o fantasma que ronda a cidade de Boa Vista” se vê atravessada tanto pela intempérie causada pela supervalorização dos produtos culturais norte-americanos, como pelo discurso nacionalista xenofóbico, que reforça a repulsa pela língua dos migrantes venezuelanos, o espanhol.

Na análise do professor mencionado, fica claro que o adolescente não demonstra interesse pelo que é externo, isto é, pelo que vem do estrangeiro. Ele destacou que "os venezuelanos vêm de fora", mas, na verdade, o estudante brasileiro se interessa pelo inglês e pelos produtos culturais norte-americano. O professor interpreta essa preferência como uma "característica do processo de colonização".

Essa característica evidencia a presença de conflitos e os cenários de poder, dominação e colonialidade contínua que geram essas relações, posicionando a diferença cultural em termos de superioridade e inferioridade (Walsh *et al.*, 2010). Dessa forma, a próxima categoria tratará de ocorrências resultantes desse contato.

5.2.2 “Veneca”: intencionalidade ou ingenuidade?

Situação 1:

¿Qué te pareció la asignatura de español? R: achei muito bom, pois é necessário a comunicação com os veneka (Pesquisa de Campo: observação participante, 2023).

Situação 2:

JÔ: Sempre tem algum brasileiro que fica perguntando. Tu é estrangeira, não sei o que, qual a palavra? Eles tem uma palavrinha aqui.

PESQUISADORA: Veneca?!

A aluna faz sinal de afirmativo com a cabeça e continua falando:

JÔ: Eles ficam falando, se xingando os outros só pela nacionalidade (Pesquisa de Campo: entrevista com Jô, 2023).

Esses dois trechos representam o questionamento do título da categoria. Explicando o contexto das situações, o primeiro trecho se refere a uma pergunta feita em uma avaliação diagnóstica em sala de aula aplicada no segundo bimestre de 2023, que tinha o intuito de saber o que os alunos pensavam sobre a disciplina. O caderno pertence a um aluno brasileiro e teve

como resposta a citação supracitada. Já o segundo trecho foi retirado de uma entrevista feita com uma aluna venezuelana.

Um trecho repercute no outro, isto significa, que o posicionamento do aluno brasileiro ecoa na existência da aluna venezuelana, do/a Outro/a, em maior ou menor grau. Quando a aluna venezuelana foi perguntada sobre se havia momentos ruins que tenha passado na escola, ela relatou que há muito preconceito dos colegas mesmo, disfarçados de brincadeiras. No entanto, finalizou dizendo que tenta entender como brincadeira e “não leva para o coração”, ou seja, tenta não dá importância para os comentários.

Nesse entremeado da existência social que se produz desde o ser brasileiro, Jô e outros colegas venezuelanos são subjetivados como estrangeiros, “venecas”, logo, não brasileiros. Portanto, marcados por uma diferença colonial.

A diferença colonial, de uma forma geral, é o produto da colonialidade do poder, do saber e do ser (Maldonado Torres, 2007), que exprime uma necessidade de afirmação, neste caso, de uma identidade nacionalista para negar o/a Outro/a.

Ao observar o comportamento dos alunos brasileiros, percebe-se que superficialmente para eles o termo “veneca” não tem uma carga negativa, mas contraditoriamente quando questionados sobre o uso da palavra para se referir a alunos de nacionalidade venezuelana, demonstram que sim, que sabem que o termo pode ter outra interpretação para além da identificação “inocente” da nacionalidade do outro. Como foi representado na sequência da primeira situação destacada, em que eu pergunto ao aluno brasileiro “o que é veneca?” e o aluno responde “ah professora...” e apagou o termo do caderno e escreveu “venezuelanos” no lugar. Outras situações similares tiveram o mesmo desfecho.

Do ponto de vista discursivo, o autor francês Pêcheux (1997) defende que, no ato de fala, o sujeito está inserido num contexto social e histórico e, por isso, envolve aspectos sociais e ideológicos nas suas palavras quando estas são proferidas. Considera-se além da fala proferida “ah professora...”, a expressão corporal do aluno “desconcertado” pelo questionamento. Pode-se analisar ainda, e afirmar que, pelo tempo que teve e pelas variadas possibilidades de escolha que o aluno brasileiro tinha para construir a frase em seu caderno, escolheu conscientemente os termos na frase citada, reproduzindo o “padrão de dominação”.

Mesmo os professores entrevistados separados, quando perguntados sobre a possibilidade de atitudes xenofóbicas de alunos brasileiros para com os alunos venezuelanos, entraram em consenso de que

já teve mais [xenofobia], [os alunos brasileiros e venezuelanos] já tiveram mais distante, sabe? Mas eles estão mais próximos. Já, já brincam uns com os outros e tal.

Mas ainda é possível a gente notar algumas atitudes de xenofobia, sabe? Alguns... Alguns... Alguns são brincadeira, mas na verdade são agressões [...] Tem uns que fazem para agredir mesmo, que sabe que vai ofender, sabe como ofender. Tem ainda, mas já foi, já foi mais, já foi mais sério (Pesquisa de Campo: entrevista com professor, 2023).

Percebe-se que é uma questão difícil de discernir até para os professores, sujeitos formados e experientes. Pois, a manutenção da lógica de diferenciação identitária foi gradativamente se naturalizando, o que exige um complexo deslocamento de lugar, não físico, mas no sentido de alteridade, de deslocar-se para o lugar do outro para então ser possível sentir-se como ele. Para Dussel (1996), esse seria mais bem aproximar-se do/a Outro/a, de maneira que

Não estamos falando aqui de ir em direção a uma mesa, uma cadeira, uma coisa. Aproximar-se de algo, aproximar-se dela para tomá-la, comprá-la, vendê-la, usá-la [...] Estamos falando aqui de aproximar-se em fraternidade, encurtando a distância em direção a alguém que pode nos esperar ou nos rejeitar, apertar nossas mãos ou ser nossos irmãos, nos beijar ou nos matar (Dussel, 1996, p. 30, tradução nossa)⁸⁸.

Outra situação conflitante ainda mais evidente se refere a minha tentativa enquanto professora de fazer com que os alunos oralizassem a língua espanhola em sala de aula. Assim, foi pedido aos alunos que falassem frases simples, de uso escolar, como “puedo ir al baño?” ou “puedo beber agua?”, que significa “posso ir ao banheiro?” e “posso ir beber água?”, respectivamente, o que gerou diversas reações na turma. As respostas dos alunos brasileiros se dividiram entre “não sei falar espanhol”, “tenho vergonha”, “não vou ao banheiro na sua aula” e “não sou veneca”, entre outras.

Preciso ressaltar o que talvez não seja possível diferenciar nestas linhas, o clima da sala de aula neste momento, ou seja, o não-discurso (Pey, 1988), que em sua grande maioria era de descontração e não eram reações extremamente agressivas. Mas alguns momentos eram marcados pelo desconforto e por uma certa inquietação. Como na vez em que um aluno ao ser pedido que falasse a frase em espanhol para sair da sala de aula respondeu “não sou veneca não... eles que tem que falar português” e então a turma o repreendeu “ihh, tá parecendo a professora lá...”, e logo ele com a cabeça fazia o movimento de negação e tentava falar a frase em espanhol. A professora em questão vai ser pauta nas categorias seguintes.

⁸⁸ No hablemos aquí del ir hacia una mesa, una silla, una cosa. Aproximarse a algo, llegar junto a ella para tomarla, comprarla, venderla, usarla [...] Hablamos aquí de aproximarnos en la fraternidad, acortar distancia hacia alguien que puede esperarnos o rechazarnos, darnos la mano o hermanos, besarnos o asesinarlos (Dussel, 1996, p. 30).

Como esse período ocorreu nos primeiros anos da docência me assustava ao receber tais respostas, pois não sabia como deveria reagir, além disso me questionava sobre como os alunos venezuelanos poderiam se sentir ouvindo a negativa dos colegas de classe de não querer falar uma simples frase em língua espanhola e sua aparente falta de interesse em aprender a língua.

Seria uma leve xenofobia? As situações mais “brandas” são aquelas taxadas de brincadeiras, não surpreendente são também as que ocorrem com mais frequência. Isto porque ficam numa linha tênue e passam despercebidas no cotidiano das pessoas. O questionamento retoma a experiência de Edweine Loureiro, um jornalista migrante que relata a própria experiência no Japão, ele diz “Ora, isso não existe! Pois xenofobia, caros leitores, sempre terá um peso esmagador sobre a alma de quem a sofre.” Tal como expressa a Jô, aluna venezuelana, em sua entrevista.

Sendo assim, práticas discursivas racializadas como “não, eu não vou aprender a língua dele, ele que tem que aprender a minha”, revela uma postura, no mínimo xenófoba, que significa “medo do desconhecido”. Talvez seja um medo imbricado na premissa de que falar uma língua é assumir uma cultura, como afirmou Fanon (2008).

Constata-se que o aluno brasileiro não tem intenção de assumir a cultura do migrante venezuelano, por diversos motivos, como está confortável na sua posição privilegiada, que é constantemente reafirmada pelo discurso da identidade nacionalista em voga nas últimas eleições políticas, por exemplo. De toda forma, é importante esclarecer que também não é a intenção da pesquisa ou da práxis intercultural dentro da sala de aula impor uma língua ou uma cultura em detrimento da sua própria, mas sim de orientar os educandos na saída da ignorância, que não permite ver o Outro como horizonte ampliativo, tal qual o próprio pode ser para o próximo. Ou seja, “aproximar-se em fraternidade” (Dussel, 1996, p. 30).

A próxima categoria trará as perspectivas e subjetividades, o que se refere às falas e observações dos alunos venezuelanos.

5.3 OS ALUNOS VENEZUELANOS⁸⁹

Das entrevistas realizadas com os alunos venezuelanos foi possível depreender duas subcategorias analíticas intituladas “soy como un niño pequeño”: a experiência vivida do migrante e seu impacto na linguagem e o entre-lugar da identidade do migrante: quem eu devo/posso ser?, que revelam as consequências da subjetivação a qual são submetidas.

⁸⁹ versão parcial desta seção foi publicado na revista Antígona, Políticas desenvolvimentistas na Amazônia - populações, culturas e impactos, artigo intitulado “A experiência vivida do não-ser: Colonialidades do poder e do Ser no processo de exclusão social do ser migrante em Boa Vista-RR”, v. 3 n. 2 (2023), p. 25-56.

5.3.1 “Soy como un niño pequeño”: a experiência vivida do migrante e seu impacto na linguagem

A fala que intitula a categoria analítica em questão é da Fabi, uma aluna migrante venezuelana, que tinha 15 anos quando a entrevista foi realizada e ainda não tinha completado um ano de residência na cidade de Boa Vista, Roraima. Antes morava na cidade de Maturín, Venezuela. Ela respondia a uma pergunta sobre se na percepção dela teria algum ponto negativo em relação a escola e ela citou a dificuldade na aprendizagem dos conteúdos e então fez uma analogia sobre o desenvolvimento de sua fala “por ejemplo, como me desenvuelvo en la lengua, porque siento y me veo como un niño. Un niño pequeño, peor.”

Jô, outra aluna migrante venezuelana, tinha 17 anos quando a entrevista foi realizada. Morava na cidade de Porto Ordaz e veio para o Brasil no dia 28 de agosto de 2018. Quando perguntada sobre as dificuldades ao chegar à cidade de Boa Vista, Jô não fugiu à regra das respostas dos migrantes e citou a língua como a maior delas:

O idioma. Eu cheguei aqui fazendo o sexto ano. Fiz o sexto ano, passei tudo. Tipo, tive aquela dificuldade com o idioma, mas sempre perguntei. Sempre fui assim, de perguntar para meus professores, alunos, o que eles sabiam. Aí consegui fazer as minhas coisas. É um pouco diferente da Venezuela, porque lá até o sexto ano só tu vê uma só professora, aqui no sexto ano já vi inglês, já vi português, já vi muito... (Pesquisa de Campo: entrevista com Jô, 2023)

O tempo de residência no Brasil, e, portanto, de contato com a língua portuguesa entre as duas é diferente. Jô com 5 anos e Fabi com pouco menos de um ano, mas a dificuldade com a língua estrangeira (o português) é a primeira grande dificuldade enfrentada por elas, e por outros migrantes, ao conseguir chegar em uma escola brasileira.

Sobre a relação do aprendizado com a língua portuguesa, “eu digo que se eu estudasse lá na Venezuela, fosse melhor. Por conta do idioma. Pelo menos [para fazer] uma prova. Pois tem palavras que eu nunca vi daqui. Aí como que eu vou saber? Colocando aqui todas essas palavras?”. Então relatou um ocorrido com o simulado de português, no qual possuía uma palavra que ela não conhecia, a qual impossibilitava sua compreensão plena da questão.

Da mesma forma, Fabi relata:

Porque los venezolanos que llegamos así como dije aquí, se nos hace difícil entrar por el ensino medio, que ya la gente está viendo cálculo difícil que en materias que uno... uno conoce, pero el idioma lo hace más difícil. Entonces, por ejemplo, cuando yo llegué aquí, yo llegué escuchando palabras y cosas que no entendía y se me hizo difícil (Pesquisa de Campo: entrevista com Fabi, 2023).

Do outro lado do processo educativo, os professores reconhecem as angústias dos alunos

migrantes frente a dificuldade de compreender os conteúdos passados em sala de aula, a professora de português relata:

Tenho alunos que usam o Google Tradutor na sala para poder entender o que está sendo solicitado ali no quadro. Por mais que a gente explique, vejo que eles têm mais dificuldade com as atividades e eles vêm muito à mesa, principalmente os alunos do primeiro ano, para tirar dúvidas comigo (Pesquisa de Campo: entrevista com professora, 2023).

As falas das alunas foram trazidas para representar uma experiência comum entre os alunos migrantes, a dificuldade na aprendizagem. Então, em uma tradução livre sobre a frase que intitula a categoria: “sinto e me vejo como uma criança pequena que está se alfabetizando em uma língua nova, com o adendo de que saltei todas as fases da alfabetização, e todos os dias recebo milhares de informações e tento fazer com que as informações façam sentido”. No entanto, é preciso ressaltar que, às experiências ligadas à língua portuguesa vão além da falta de compreensão do idioma e que assomam a existência do ser migrante.

Como revela a resposta da aluna Jô, quando questionada sobre o tempo que demorou para aprender a falar a língua portuguesa: “Eu nem falo, professora. Eu nem gosto.” Eu disse a ela que achava que ela já estava falando, então Jô disse: “de falar com brasileiro assim, é pouco. Porque eu me acho palhaça. **Só falando uma língua que não é minha.** Eu não consigo, acho que eu tô falando errado, sei lá.”

Na linguagem está a promessa do reconhecimento? Para Fanon (2008) dominar a linguagem, um certo idioma, é assumir a identidade da cultura. Como dito, não se trata apenas de uma narrativa sobre as dificuldades de usar uma língua estrangeira, Jô, deixa bem marcado em suas falas que não se sente brasileira, que não se sente no direito de usar a língua dos brasileiros, e que, portanto, enfrenta dificuldades de aprender esse novo idioma, o que consequentemente atinge várias áreas da vida da adolescente. Todavia, tal promessa não se cumpre.

Perguntei a ela se conseguia pensar em momentos bons que teve na escola, como resposta tive: “pode ser na sua aula que é bom, né? A gente fala a **nossa** língua né. Aí eu fico rindo, né? Os brasileiros falando. Tipo, aí é quando eu olho eles falam errado e até engraçado, imagina eu falando a língua deles.” Como já dito, “atribuímos uma importância fundamental ao fenômeno da linguagem [...], uma vez que falar é existir absolutamente para o outro” (Fanon, 2008, p. 33). A gramática revela o sentido opositor entre os sujeitos Eu/Eles, ou melhor, o Meu/Deles. Da classe dos pronomes possessivos, aprendemos que indicam a relação de posse entre as pessoas do discurso e as coisas possuídas. Alguns exemplos são: meu, minha, teu, tua,

seu, sua, nosso, nossa, vosso e vossa.

Deixando de lado os ares de apostila gramatical da língua portuguesa, atentemo-nos à afirmação de Fanon (2008), para o autor “falar uma língua é assumir um mundo, assumir uma cultura.” Isso significa suportar o peso de uma civilização. É um processo que vai além de empregar uma certa sintaxe ou saber a morfologia de uma palavra ou outra e talvez encontre um sentido no aprendizado da língua. Impera nas falas de Jô a preocupação com a oratória “correta” da língua portuguesa e como as aulas de língua espanhola funcionam com um escape do redemoinho que a língua estrangeira causa na aluna. Talvez, e isso me deixa intimamente esperançosa e animada com a minha docência, ao mesmo tempo que me provoca aborrecimento pela sujeição dócil da aluna migrante, Jô vê nas aulas de espanhol uma oportunidade para existir.

Da mesma maneira, Fabi compreende as aulas de língua espanhola junto com as amizades que construiu na escola, como algo positivo na vivência escolar, uma vez que ela pode entender e falar a língua materna.

Angustiosamente Jô almeja a aquisição de uma variação da língua portuguesa, a norma culta padrão. Talvez sem compreender com clareza as motivações, a aluna segue o curso de todo povo colonizado, tomando “posição diante da linguagem da nação civilizadora, isto é, da cultura metropolitana” (Fanon, 2008, p. 34). O mesmo ocorre com a aluna Nina, que mostra frustração por não falar o português sem sotaque. A aluna já tem 6 anos morando em Boa Vista, mas ainda sente que não sabe falar a língua portuguesa, nas suas palavras “para eso seria mais interessante seria falar a língua portuguesa sin que se perceba que sou venezuelana.”

O que os brasileiros e venezuelanos têm em comum é a aquisição da língua de seus exploradores. O Brasil com a colonização portuguesa e a Venezuela com a colonização espanhola. As línguas, portanto, estão diretamente ligadas a lugares de enunciação e a um contexto hegemônico ou subalternizado que constituirão sujeitos dominadores e dominados.

Outra constante das relações raciais que perpassam a língua decorre do fato de que a própria língua portuguesa, especialmente a norma padrão culta ansiada pelas alunas, nunca esteve acessível para todos/as os/as brasileiros/as, pois esta marca um lugar de privilégio da classe dominante.

Parafraseando ao autor antilhano, o migrante venezuelano que deseja ser brasileiro, o será tanto mais na medida em que estiver assumindo o instrumento cultural que é a linguagem (Fanon, 2008, p. 50). Assim Jô se encontra em um impasse no qual deve escolher entre duas línguas, duas identidades ou duas culturas, ou ela é venezuelana e fala espanhol ou é brasileira e fala português (?!). A aluna não se permite pertencer às duas nacionalidades, brasileira e

venezuelana, por “não falar bem” uma das línguas oficiais dos respectivos territórios, logo, para Jô, o que determina a nacionalidade de um indivíduo é o uso da língua oficial do país no qual habita.

Bauman (2005) argumenta que na modernidade líquida, não só as colocações individuais, mas também os nichos ou espaços de identificação sociocultural a que os indivíduos podem ter acesso e nos quais podem querer fixar-se, estão a derretendo em um ritmo acelerado. Possivelmente é o que causa a sensação de desconforto na aluna ao ser impelida a construir uma outra identidade, revelando um entre-lugar do ser migrante, tema da próxima categoria.

5.3.2 O entre-lugar do migrante: quem eu devo/posso ser?

Pode-se perceber na categoria precedente que a relação do migrante com a língua portuguesa vai além das dificuldades de aprendizagem de conteúdos, pois sua experiência é marcada por diversos processos conflitivos. A (re)construção da própria identidade é uma delas, assim para entender como tais construções ocorrem, o caminho lógico é continuar examinando a linguagem. Pois, de acordo com o Fanon (2008) é através dela que criamos e vivenciamos os significados.

Vale lembrar que as identidades são heterogêneas e formam combinações concretas, ou seja, as identidades são múltiplas e variadas, além disso são afetadas pela temporalidade e espacialidade. Partindo do ponto de vista defendido por Castro-Gómez e Restrepo (2008), a identidade dos alunos migrantes venezuelanos também foi concebida de forma relacional às estruturas subjetivas projetadas pelos alunos brasileiros, já que a identidade do sujeito somente pode ser entendida se relacionada com o que se deixa de fora, ou seja, com o exterior, com a alteridade, com o/a Outro/a.

Além do mais, pode-se dizer que muitos migrantes inicialmente sentem que sua identidade de origem não está totalmente integrada em terras estrangeiras, visto que aprender um novo idioma significa abrir mão de uma certeza anterior para compreender e assimilar uma nova cultura. Isso expõe um processo dialético para aqueles que buscam adquirir, mas também desperta o receio do desaparecimento ou renúncia de sua cultura materna.

A identidade é possível, portanto, na medida em que estabelece atos de distinção entre uma ordem de interioridade-pertencimento e uma de exterioridade-exclusão. Como consequência, alertam os autores, as identidades não são totalidades puras ou encerradas, mas se encontram definidas por essas contraditórias intercessões (Castro-Gómez e Restrepo, 2008,

p. 27).

Assim, é na emergência destes interstícios que as experiências intersubjetivas e coletivas de nação, o interesse comunitário ou o valor cultural são negociados, ainda que tais negociações não aconteçam de forma horizontal. De modo que, os sujeitos são formados nos “entre-lugares”, nos excedentes das somas das “partes” da diferença (frequentemente categorizadas como raça, classe, gênero, entre outros) (Bhabha, 2003, p. 20).

Esses “entre-lugares” possibilitam, portanto, o terreno para a construção de estratégias de subjetivação – tanto individuais quanto coletivas – que dão início aos novos signos de identidade, concebendo os sujeitos que habitam a borda de uma realidade “intervalar”, ou seja, que residem na fronteira interioridade-pertencimento e de exterioridade-exclusão (Bhabha, 2003; Castro-Goméz e Restrepo, 2008).

Na obra “os condenados da terra”, de Fanon (2008), o autor põe em xeque a maneira como entendemos o mundo e também provoca um desconforto na nossa consciência que por sua vez aguça nosso senso crítico, de maneira que nas entrevistas com os alunos brasileiros e venezuelanos, evidenciou-se para mim, primeiro como pessoa e depois como pesquisadora, durante as análises dos dados e formulação das categorias, o funcionamento das normas sociais configuradas de acordo com a estrutura do sistema-mundo, pela qual segue delegando quais espaços o/a Outro/a deve/pode ocupar.

Como enfatizado logo no prefácio assinado por Lewis R. Gordon “o racismo e o colonialismo deveriam ser entendidos como modos socialmente gerados de ver o mundo e viver nele (Fanon, 2008, p. 15). Dessa forma, parece natural que a pessoa migrante aceite o lugar/qualquer lugar que seja posta para ela.

Por meio das palavras da estudante entrevistada, Fabi, pode-se ter uma noção da postura esperada:

Yo siento que como me comporto bien, siento que los profesores se han ido adaptando, pero siempre cuando son nuevos [alunos venezuelanos] y no conoces, siento como ese, como un poquito de cómo se haría, como un cuidado tener como cuidado porque piensan que uno va a ser rebelde, por ejemplo, siempre tienen como un poquito ese pensamiento de preconceptos (Pesquisa de Campo: entrevista com Fabi, 2023).

É possível notar na fala - e na expressão resabiada - da aluna venezuelana, a projeção do imaginário coletivo que se tem do aluno migrante em sala de aula - o de rebelde ou desinteressado - mas quando há uma quebra dessa projeção, se o aluno migrante for calmo ou quieto, ele é o diferente dos outros, a exceção da regra, o “bonzinho” no dizer de alguns professores.

Da mesma forma, alunos brasileiros ancorados nesse tipo de projeção ultrapassam o

limite da brincadeira e constrangem alunos venezuelanos, na expectativa de que os mesmos não revidem ou se sintam ofendidos. Sendo as práticas discursivas racializadas, estas são uma forma de corroer a existência do/a Outro/a, é por isso, peça basilar dos processos de hierarquização violentos e naturalizados por meio das relações de poder sustentadas pela colonialidade do poder, do saber e do ser (Maldonado Torres, 2007; Grosfoguel, 2006).

Como ocorreu no desenvolvimento de uma atividade feita em sala de aula. A roda de conversa tinha o objetivo de socializar as respostas da atividade anteriormente respondida por eles em casa. Assim, pedi para formar um círculo e comecei a fazer as perguntas aleatoriamente para os alunos. Em dado momento, direcionei a pergunta para uma aluna venezuelana que teve sua fala interrompida algumas vezes, por um aluno brasileiro que falava frequentemente a palavra “Arepa”. A aluna venezuelana então parou e disse que o que ele estava fazendo era falta de respeito, como segue na descrição do ocorrido:

PROFESSORA: Y tu **Fabi**, ¿Cuál es tu comida favorita?

ROBERTO (BR): Arepa! [risos]

FABI: Que puse yo aqui es la hallaca..

PROFESSORA: ¿Qué? ¿Qué es eso?

FABI: Es como una comida de navidad.

ROBERTO: Arepa! [risos]

FABI ficou calada e fez sinal com a cabeça de que não queria mais falar.

PROFESSORA: ¿Qué fue?

ROBERTO: Arepa! [risos]

NINA: Ela *no* quer mais falar..

FABI: A causa de ese estúpido que no calla la boca, que no tiene respeto por nadie
(Pesquisa de campo: observação participante, 2023).

Como assinalou Pey (1988) é nas aulas em que o aluno se manifesta é que se pode observar a quantidade de informações deturpadas e os preconceitos que estes carregam. A intencionalidade ou a ingenuidade das brincadeiras dos alunos brasileiros foram discutidas na categoria anterior, notadamente, nesta situação seja de qual for que parta a intenção do aluno já feriu a existência do aluno migrante, pois as formações discursivas são tão reais e têm efeitos materiais sobre os corpos, os espaços, os objetos e os sujeitos como qualquer outra prática (Castro-Gómez e Restrepo, 2008, p. 28).

Ressalta-se que o inconsciente coletivo não está relacionado a genes, mas sim a soma dos preconceitos, mitos e atitudes coletivas de um grupo dado como resultado de uma produção sociocultural. Dessa forma, frases/expressões que fazem do migrante equivalente a pecado e que são o resultado do inconsciente coletivo xenofóbico, conforme mencionado anteriormente, assim o complexo de inferioridade psico-racial é resultado de um processo duplo: primeiro

econômico, e subseqüentemente, a internalização de sua inferioridade nas estruturas psíquicas-corporais dos sujeitos (Bauman, 2017; Fanon, 2008).

Para Fanon (2008) o inconsciente coletivo é cultural, adquirido, aprendido. Se os alunos brasileiros pobres são xenofóbicos não é porque exista algum complexo psicológico, mas sim porque as estruturas sociais são xenofóbicas e racistas.

Situação semelhante passou em outra turma, mas na aula de outro professor:

PESQUISADOR: em relação aos alunos migrantes vocês já presenciaram alguma situação de desrespeito?

VALÉRIA: de aluno com aluno ou de professor com aluno?

PESQUISADOR: os dois de aluno com aluno de professor e de funcionários da escola...

VALÉRIA: acho que de professor não, mas de aluno sim...

PESQUISADOR: como assim? o que aconteceu?

VALÉRIA: os alunos venezuelanos não se misturam muito... teve uma vez que a Rubi falou mais alto e aí os meninos começaram a falar “Volta para Venezuela” “começou a falar do presidente deles e essas coisas”

PESQUISADOR: mas ela tava falando alto porque estava em uma discussão com alguém?

VALÉRIA: não, uma vez ... ela tava respondendo o que o professor pediu e aí os meninos começaram a falar essas coisas...

PESQUISADOR: e o professor fez o que? o professor da sala?

VALÉRIA: Ah ele falou que tem que ter respeito e essas coisas...

(Pesquisa de Campo: entrevista com alunos brasileiros, 2023).

Além da constante diferenciação identitária marcada pela nacionalidade através dos discursos e a atitudes racializadas (arepa e volta para o teu país) outro fator que provoca um abalo no processo de construção identitária dos alunos migrantes e que os põe em um entre-lugar é o constante questionamento sobre o uso da língua espanhola ou portuguesa.

Tal questionamento parte tanto dos alunos brasileiros, quanto dos próprios alunos venezuelanos. As expressões “mas tu é venezuelano, como reprova na tua própria língua?!”, “ela nem é mais venezuelana, fala brasileiro (...) fala português perfeitamente” configuram a percepção binária que os alunos têm sobre a identidade nacional dos sujeitos. Ou ele é brasileiro e fala português ou é venezuelano e fala espanhol.

As práticas discursivas racializadas e as ações xenofóbicas tal qual vista no espaço escolar, reverbera também fora dele obviamente. Ao analisar a entrevista da aluna venezuelana Jô, percebe-se dois pontos marcados na narrativa dela: *o caso da mulher no IFRR*, seguido *a dor pelo pai*. O relato dela revela a experiência ligada às línguas espanhol e português que marcaram a existência do ser migrante:

Eu lembro *sempre* de quando eu fui fazer a prova do IF. E eu fui lá e os professores me incentivaram para mim ir. Aí eu fui lá fazer a prova e eu lembro que tipo, como a

gente ficou online muito tempo, quando eu vi a prova tinha aquelas palavras que eu não entendia. Ai meu Deus! Mas eu respondia que eu sabia assim e a que não, chutei. Aí quando eu saí, tava ali uma senhora, tava aquele monte de aluno. Eu vi eles, *muitos deles com dinheiro assim*. Bom, aí eu pedi pra uma senhora aí o celular pra ligar pra meu pai. *Aí a senhora falou em português, acho que falei bem porque a mulher emprestou*, eu liguei e quando eu falei espanhol pra meu pai no celular dela, ela olhou pra mim feio e ela, sei lá, ela ficou... “Ai meu Deus, meu celular”. Sei lá, aí eu fiquei, meu Deus, não sei lá, aí eu cortei [a ligação]. Ela nem queria pegar o celular, ela pediu pra filha dela pegar o celular. Aí ela pegou o capacete e foi embora assim. Aí eu fiquei, o que eu fiz? Nesse momento eu disse, mano, essas coisas não são pra mim, não (Pesquisa de Campo: entrevista com Jô, 2023).

Depois do acontecido, Jô desistiu de acompanhar o edital e se matricular na instituição. Nas palavras dela: “depois daquilo com aquela mulher, eu disse não. E com aquele pessoal que tem dinheiro, que seguramente são desse jeito.” A promessa do reconhecimento pelo domínio da linguagem não se cumpriu. Mesmo quando o idioma foi “dominado”, resultou na ilegitimidade.

A palavra *sempre* em destaque na situação relatada, segundo a definição do dicionário on-line de língua portuguesa, quer dizer “em todo tempo; a toda hora; perpetuamente ou eternamente”, então é essa condição dada a aluna migrante a de sempre ser lembrada que não pertence àquele ambiente educacional, que não merece aquele nível de instrução educacional.

Na sequência desta passagem, Fanon (2008) explica o funcionamento do narcisismo. A citação se faz importante para a compreensão da situação pela qual passa Jô, sendo assim:

[...] o racismo dos negros contra o negro é um exemplo da forma de narcisismo no qual os negros buscam a ilusão dos espelhos que oferecem um reflexo branco. Eles literalmente tentam olhar sem ver, ou ver apenas o que querem ver. Este narcisismo funciona em muitos níveis. Muitos brancos, por exemplo, investem nele, já que teoricamente preferem uma imagem de si mesmos como não racistas/xenofóbicos, embora na prática ajam frequentemente de forma contrária (Fanon, 2008, p. 15).

O que eles, a classe dominante da sociedade capitalista, querem é que a classe dominada, os/as Oprimidos/as, os/as excluídos/as, os/as condenados/as da terra pensem é que não há mais motivo para sonhar, não há mais pelo que se ter esperanças e tão pouco acreditar que é possível transformar a realidade concreta (Freire, 2022). Logo, Jô realmente não deveria se preocupar em ocupar uma vaga que não era para ela no IFRR.

Ao falar com o pai sobre essa história, Jô ficou mais surpresa, pois ele disse à ela que ainda não tinha passado por uma situação assim, porque não saía muito de casa, mas o pai frequentemente enfrentava tais preconceitos. Jô exclamou “meu Deus, como ele consegue?”. Para Fanon (2008, p. 133), “o preto, diante da atitude subjetiva do branco, percebe a irrealidade de muitas proposições que tinha absorvido como suas. Ele começa então a verdadeira

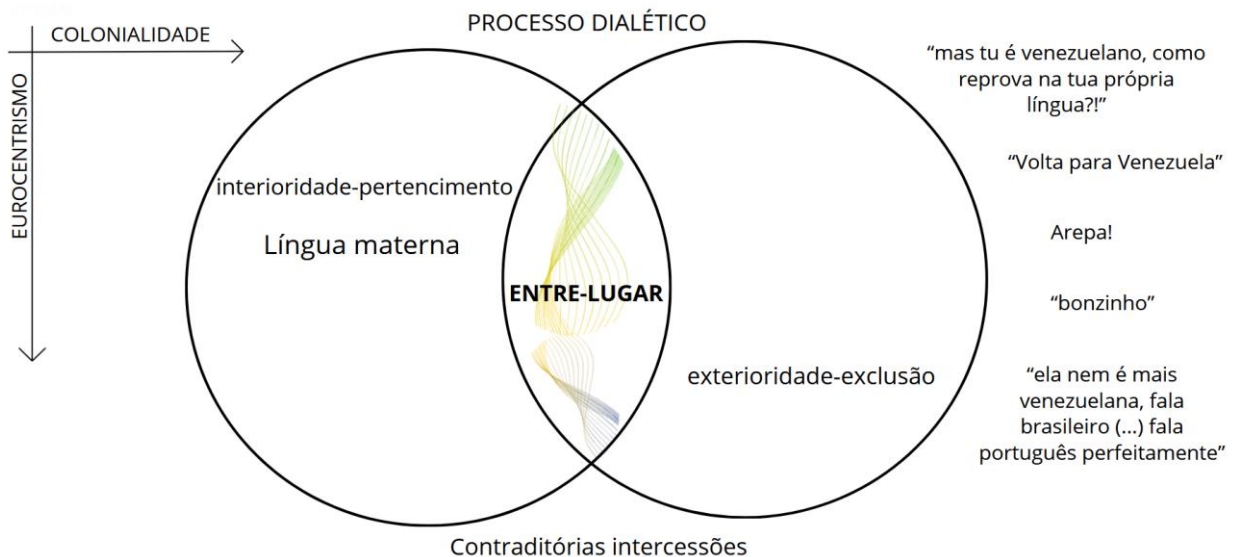
aprendizagem. E a realidade se revela extremamente resistente...” Jô conseguiu “fugir” dessa realidade enquanto sua existência se desenvolvia no meio dos seus, mas ao primeiro olhar xenofóbico, ela sentiu o peso da nacionalidade.

O autor antilhano constata a diferença que há entre a relação da vida familiar com a vida nacional do sujeito branco, que é inversamente desproporcional a do sujeito negro.

Na Europa, e em todos os países ditos civilizados ou civilizadores, a família é um pedaço da nação. A criança que deixa o meio familiar reencontra as mesmas leis, os mesmos princípios, os mesmos valores. Uma criança normal, crescida em uma família normal, será um homem normal. Não há desproporção entre a vida familiar e a vida nacional. Inversamente, se se considera uma sociedade fechada, ou seja, protegida do fluxo civilizador, encontramos as mesmas estruturas descritas acima. [...] Ora, e isto é muito importante, constatamos o inverso no caso do homem de cor. Uma criança negra, normal, tendo crescido no seio de uma família normal, ficará anormal ao menor contacto com o mundo branco (Fanon, 2008, p. 128-129).

Jô, o pai, a Fabi e outros migrantes venezuelanos (com)provam que as estruturas subjetivas colonizadas atravessam os imaginários e deixam marcas reais, que fazem com que o não-ser viva em constante questionamento “quem eu devo/posso ser?”, assim como representado no esquema do processo dialético entre a interioridade-pertencimento e a exterioridade-exclusão, que produz o entre-lugar do ser migrante.

Esquema 2: processo dialético que produz o entre-lugar da identidade do migrante



Fonte: elaboração própria (2024)

5.4 PROFESSOR x ALUNOS

Ao categorizar os dados, foi possível observar a frequência de registros sobre situações xenofóbicas no ambiente escolar. Essa categoria é, portanto, complexa em vários sentidos, pois evidencia uma camada mais indignante da xenofobia: aquela que envolve os âmbitos educacionais, aquela que vem de professores (professores-migrantes), que podem irromper na realidade do/a Outro/a de maneira negativa, na esperança e nos sonhos de Outros/as.

5.4.1 A xenofobia introjetada no migrante interno

Historicamente, o estado de Roraima é caracterizado por grandes deslocamentos migratórios, tanto dentro do país, em grande número de maranhenses e gaúchos, quanto do exterior, principalmente de guianeses e venezuelanos, com quem forma a tríplice fronteira no extremo norte do Brasil. Tal contexto migratório justifica o quadro de professores migrantes vindos de outra região do Brasil, além da quantidade de alunos venezuelanos matriculados na escola em estudo.

Como analisado nas categorias anteriores, as colonialidades do poder, do saber e do ser se sustentam através dos discursos marcados pela questão racial, linguística e cultural, estas por sua vez, buscam destruir a existência do/a Outro/a, e o fazem de maneira velada, dentro de uma escala de violência “aceitável” para a maioria da população. De forma que, sentenças como “não, eu não vou aprender a língua dele, ele que tem que aprender a minha”, “ele que tem que aprender a falar português” e “na aula de português vão falar só em português” não são problematizadas dentro do ambiente escolar, mas não deixam de serem percebidas e sentidas, como revela a entrevista com os alunos brasileiros e venezuelanos:

MARIA: Teve um dia que ela [professora] virou do nada, do nada... a sala tava em silêncio e disse: Vocês acham que eu tenho medo de vocês? Eu não tenho medo de ninguém. Você acha que eu tenho medo de vocês? Eu não tenho.

FERNANDA: Não, e quando ela vira e fala assim: Vocês que falam espanhol e pensam que eu não entendo, eu entendo...

JUAN: Os caras não estão falando nada...

PESQUISADORA: Então, vocês acham que tem um tratamento diferente com os alunos migrantes?

FERNANDA: A Margarida é xenofóbica...

MARIA: Sim, a Margarida, a professora que substituiu a professora de português... A Margarete. Ela chegou pra mim e disse: ela falou tipo uma coisa assim [sussurrando] Como se não pudesse falar pros venezuelanos: que a irmã dela tinha sido roubada uma vez *por um venezuelano* [tom de sussurro].

JUAN: Ahh, um dia que eu fui assaltado lá na parada de ônibus e ela falou: Foi um venezuelano não foi?

FERNANDA: A Margarida sempre diz que vocês estão no Brasil, vocês tem que falar português... (Pesquisa de Campo: entrevista com alunos brasileiros e venezuelanos, 2023).

Além de revelar “o medo do desconhecido” e o comportamento antiético de alguns professores, tais falas caracterizam a discriminação sofrida pelos alunos migrantes venezuelanos no cotidiano escolar, onde os professores ainda não sabem como lidar com a situação, e muitas vezes, tratam as “minorias” bilíngues da escola como um problema (Zambrano, 2017, p. 29 *apud* Carvalho, 2023, p. 38). O que impede o enriquecimento pelo processo intercultural tanto dos professores quanto dos alunos, ressaltando que esse processo nada tem a ver com a sobreposição de uma cultura sobre a outra, nem a ilusão da igualdade entre as culturas, mas o questionamento sobre as desigualdades socioculturais existentes.

Outras situações lamentáveis foram narradas e o indicativo de xenofobia fica claro quando tudo vira motivo para menosprezar: os nomes, a forma de escrever, o material... Sobre os alunos venezuelanos, certa docente falava: “eles não tem noção de formatação, não sabem o que é o começo e o fim da linha, e escrevem no meio da folha, assim de qualquer jeito...” e ainda acrescenta “de lápis, escrevem tudo de lápis”, quando questionada: “será que esses alunos ao menos tem canetas?”, não houve uma pausa, não houve reflexão, não houve acanhamento, ao contrário, continuou a narrar as próprias ignorâncias para com os alunos migrantes: “lá no país de vocês aprendem assim mesmo?”.

“Eles/nós, lá/aqui” mais uma vez marcam no discurso racializado o distanciamento irreal entre brasileiros e venezuelanos. Igualmente aos alunos brasileiros com o termo “veneca”, faz a professora, generaliza e coloca todos os alunos venezuelanos sob o estereótipo do migrante desinteressado, para dizer o mínimo. O que configura a principal estratégia discursiva do discurso colonial, o estereótipo, que funciona como “uma forma de conhecimento e identificação que vacila entre o que está sempre no ‘lugar’, já conhecido, e algo que deve ser ansiosamente repetido...” (Bhabha, 2003, p. 105).

Assim, não é de surpreender que a aluna venezuelana Jô, entre outros alunos, não se sinta no direito de utilizar a língua portuguesa com os donos dela “os brasileiros”, mesmo que essa seja uma ação exigida deles. O que fazem, é criar uma imagem de homogeneidade pelo uso da língua, mas ao mesmo tempo gerando padrões hierárquicos de incorporação (Castro-Gómez e Restrepo, 2008, p. 21).

Portanto, o estereótipo, tal qual o discurso colonial, depende da “fixidez” na construção ideológica da alteridade. A fixidez enquanto símbolo das diferenças culturais, históricas e raciais no contexto do colonialismo, apresenta uma forma de representação que é ao mesmo

tempo paradoxal: conota rigidez e ordem imutável como também desordem, degeneração e repetição demoníaca (Bhabha, 2003, p. 105).

Da mesma maneira que para Hegel e para os eurocêntricos, a Europa cristiana moderna nada tinha que aprender de outros mundos, outras culturas, interpretavam-no inclusive como algo negativo e perverso (Dussel, 1994), se faz nos dias atuais, quando se acredita que nada se pode aprender com os sujeitos migrantes, com a sua cultura ou sua língua.

Correlacionando a Bauman (2017) e também a Freire (2022), que ao empregar a categoria de oprimido, afirma-se que “o opressor se desumaniza ao desumanizar o oprimido” (Freire, 2022, p.138). Sobre a ação impetuosa de desumanizar, Bauman (2017) explica a relação com a condição miserável em que se encontra o opressor/a população:

para os indesejáveis [opressores] que suspeitam ter chegado ao fundo do poço, a descoberta de outro fundo abaixo daquele em que eles próprios foram lançados é um evento de lavar a alma, que redime sua dignidade humana e recupera o que tenha sobrado de autoestima. A chegada de uma massa de migrantes sem teto, privados de direitos humanos não apenas na prática, mas também pela letra da lei, cria a (rara) chance de um evento assim. Isso ajuda muito a explicar a coincidência da recente migração em massa com o crescente sucesso da xenofobia, do racismo e da variedade chauvinista de nacionalismo; e o sucesso eleitoral, ao mesmo tempo espantoso e inédito, de partidos e movimentos xenofóbicos, racistas e chauvinistas, e de seus belicosos líderes (Bauman, 2017, p. 18, grifo nosso).

Explicando, Fanon (2008), Bauman (2017) e Freire (2022) falam sobre a mesma a condição em que se encontra o opressor que moldado na estrutura-colonial-racial, busca a ilusão dos espelhos que oferecem um reflexo eurocêntrico, desfazendo-se dos seus pares oprimidos. A professora, brasileira, pobre, vinda de outro estado, e ainda xenofóbica.

Essas situações de exclusão social atestam a perpetuação dos processos de colonialidade. Como frisado por Silva e Piseta (2019), o migrante é hostilizado a partir da intercessão de sujeitos dominantes e de práticas discursivas que ressaltam a diferença colonial fundada em um ou mais atributos: comportamentos culturais, idioma utilizado para se comunicar, práticas religiosas, traços fenotípicos, entre outros aspectos. Assim, a imposição de uma classificação racial/étnica da população que sustentou a criação do padrão mundial do poder capitalista, segue até os dias atuais orientando as experiências, as identidades e as relações sociais, além de operar em todos os planos, esferas e dimensões, materiais e subjetivas, da existência quotidiana à escala social (Quijano, 2007).

Demonstra-se assim, que quanto mais características ressaltam a diferença colonial mais a exclusão estará presente, pois presume-se a hegemonia cultural, padronização etc. Como na situação relatada pela docente já mencionada, sobre a chegada de um aluno vindo de outro

estado brasileiro, conterrâneo dela: “seja bem vindo a esta terra”, a expressão utilizada demonstra acolhimento, tratamento diferenciado dado ao migrante venezuelano.

Tão articuladamente é empreendida a hierarquização da sociedade que para “livrar-se [da cólera], os oprimidos se atacam entre si: ‘as tribos batem-se uma contra as outras, por não poderem atacar de frente o verdadeiro inimigo’” (Fanon, 1961, p. 12). Logo,

[...] a migração é vista como uma ofensa ao cidadão nacional e o migrante carrega uma culpa intrínseca por esse primeiro erro: o de migrar. Nesse sentido, é esperado do migrante um comportamento aquém daquele permitido ao próprio cidadão nacional: deve ser mais polido, deve ter boas maneiras e deve ser neutro em relação às questões políticas. Uma vez transgredido esse estado de amistosidade que o migrante deve respeitar, ele é culpado duplamente: por uma possível infração e pelo crime original de deslocar-se ao território que não lhe pertence” (Sayad, 2004 *apud* Silva e Piseta, 2019).

Fanon (2008) compara esse comportamento ao de um primogênito com a chegada de um irmão. Tem-se medo do/a Outro/a por causa do seu potencial apropriador. “Eles estão em toda parte, infestam os bancos, as bolsas, o governo. Reinam sobre tudo. Em pouco tempo o país lhes pertencerá. São aprovados nos concursos antes dos brasileiros. Logo ditarão as leis em nosso país” (Fanon, 2008, p. 138).

Assim, os processos de colonialidade que constantemente degradam o ser migrante no mundo público, também invadem o interior de seus lares, estampam-lhe em seu subconsciente que “não é mais um homem, não é mais uma mulher”, nas palavras de Fanon (1961) “a vergonha e o temor vão fender-lhe o caráter, desintegrar-lhe a personalidade”. A verdade, pois, é que o colonizado sonha está no lugar do colono.

Mas esse é um contexto que serve somente aos interesses da classe dominante e não é a única visão que desejamos depreender da epistemologia decolonial, dessa forma, corroboramos com Freire (2023, p. 41) na tentativa de superar a contradição opressores-oprimidos, “na verdade, se admitíssemos que a desumanização é vocação histórica dos homens, nada mais teríamos que fazer, a não ser adotar uma atitude cínica ou de total desespero”.

Para isso, evocamos a pedagogia do oprimido, que é, pois, liberadora de ambos, do oprimido e do opressor:

E esta luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscar recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sentem idealisticamente opressores, nem se tornam, de fato, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade em ambos (Freire, 2023, p. 41).

Não é o que o oprimido não saiba que é oprimido, mas sua percepção de si e dos outros

está imersa na própria engrenagem da estrutura dominadora, sendo assim, “a prática da liberdade só encontrará adequada expressão numa pedagogia em que o oprimido tenha condições de, reflexivamente, descobrir-se e conquistar-se como sujeito de sua própria destinação histórica” (Freire, 1997, p. 11). Pois, como indaga o autor “quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora?”

Assim como sublinha Fanon (2008), de vez em quando, dá vontade de parar. É duro investigar sobre a realidade. O processo decolonial é violento. Mas é necessário e estamos só no começo. Para tal, a próxima categoria trata de relatar e conceituar as possibilidades de práticas que estejam alinhadas à decolonialidade, portanto à transformação.

5.4.2 Por uma práxis intercultural decolonizada nas aulas: como superar as relações de poder hierarquizadas?

Mesmo que a minha prática docente não seja o objeto desta pesquisa, sem refletir sobre ela não é possível idealizar uma mudança nas relações hierarquizadas existentes entre alunos-alunos e professores-alunos. Assim dispendo do lugar de observadora participante dentro do que me permitiu a pesquisa-ação, notam-se os acertos e também as falhas.

5.4.2.1 Do planejamento à execução

Experimentando o método de pesquisa-ação, fundamentado em Sampieri (2014), como parte das fases elementares – o observar, pensar e atuar – o plano de ação com foco no desenvolvimento da práxis intercultural decolonizada foi formulado a partir de uma avaliação diagnóstica feita com os alunos da 1ª série do Ensino Médio, na primeira semana do ano letivo de 2023.

A observação participante realizada nas turmas em conjunto com a avaliação diagnóstica, mostrou contradições e heterogeneidade no interior das turmas e na relação de uma turma com a outra. Assim, a cada começo de bimestre foi realizada uma nova avaliação diagnóstica, com a diferença de que procurei verificar junto com os educandos também uma autoavaliação de desempenho.

A avaliação diagnóstica elaborada tem como objetivo conhecer os interesses dos educandos com a disciplina de língua espanhola, o perfil de cada um, além de gerar informações para planejamento e execução do conteúdo programático do bimestre. Assim, foi formulada com base nos eixos temáticos – características pessoais, características linguísticas e pedagógicas.

No entanto, a tradição de ouvinte do estudante impede a manifestação de muitos deles. Sendo assim, dificulta uma elaboração mais rigorosa do conteúdo e contribui para que não seja sistematizada a produção do conhecimento que vai sendo elaborado (Pey, 1988).

Além disso, as tentativas de realizar um processo discursivo dialógico se deparam com dificuldades na sua consecução: o pouco tempo de aula, problemas na infraestrutura, como os aparelhos de ar-condicionado que não funcionaram por determinado período, falta de professores, entre outras questões.

Por fim, de todas as turmas de 1ª série - da 101 a 110 - somente a 103 teve uma proporção equivalente entre alunos brasileiros e venezuelanos interessados no aprendizado da língua espanhola. Nas demais, o índice de não interesse, por parte dos alunos brasileiros especialmente, foi de mais de 60%. Aqui vê-se a configuração do primeiro desafio.

Da execução, outros desafios foram enfrentados. A opção feita por mim de falar em língua espanhola quase em tempo integral nas aulas tiveram alguns desdobramentos no processo de ensino-aprendizagem, assim como toda escolha que o educador faz ou mesmo deixa de fazer.

O falar em espanhol partiu de algumas intenções que no tempo em que as escolhas foram feitas ainda não eram tão claras quanto agora, no processo de reflexão sobre a prática. Coloco aqui essas intenções em uma ordem que não podem ser consideradas hierárquicas, mas que são feitas para fins de organização. O primeiro objetivo dessa escolha deriva da intenção de acolher os alunos migrantes venezuelanos recebendo-os em sua própria língua; o segundo pretendia despertar interesse/curiosidade nos alunos brasileiros para a língua falada; e, o terceiro revela uma intencionalidade de imposição, ao falar em espanhol cria-se uma persona imperativa de ordem/autoridade.

A língua espanhola é assim vista como um campo que pode ser de pertencimento, de curiosidade e de poder. Acolher, de fato, é o primeiro passo, marco zero de qualquer aprendizado que tenha como objetivo a transformação, a emancipação. Tal qual visto na entrevista com a aluna venezuelana Jô, que se sentiu atendida por ouvir e poder falar sua língua materna em sala de aula. Como é possível verificar na fala da professora entrevistada: “eu acho que aqui não é uma escola de idiomas onde você tá lá e tem que falar só aquele idioma, aqui é

uma escola para a vida. Então a gente tem que saber respeitar também o momento deles”.

Para fundamentar a discussão sobre a curiosidade, partirei da definição que Freire (1996). Para ele, a curiosidade é “como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere e alerta faz parte integrante do fenômeno vital” (Freire, 1996, p. 18). É, portanto, aquilo que antecede uma ação de uma busca ativa por algo ou alguma resposta, refletindo também no desempenho acadêmico dos alunos.

O terceiro objetivo conflitua com os demais, pois segui por vários momentos na postura tradicional de professor locutor, “a opção democrática demanda um discurso e uma prática substancialmente dialógicos, em que a necessária autoridade do professor não se prolongue em autoritarismo, mas em que a opção seja claramente em favor do conhecimento por parte das classes populares” (Pey, 1988, p. 130-131).

Durante o planejamento do 3º bimestre optei por explorar um aspecto intercultural voltado para a culinária, uma vez que este possibilita a promoção da práxis intercultural entre alunos brasileiros e venezuelanos e também pode remeter às memórias afetivas dos educandos. Além disso, permitiu-me fazer uma articulação com o conteúdo gramatical: verbo “gustar” e ampliação do vocabulário para a temática de alimentos.

A cozinha e a culinária também podem sugerir mudanças nas sociedades que ocorrem ao longo do tempo, bem como a interação entre culturas. Podemos pensar na variedade de ingredientes que estão hoje disponíveis nos supermercados, como a farinha utilizada para fazer a arepa “harina pan”, prato típico da Venezuela, além da diversidade étnica dos restaurantes que existem hoje na cidade.

Compreendendo ser necessário discutir tais questões, fiz uma cuidadosa seleção de sequência de atividades, em língua espanhola para exercitar a criatividade, a escrita e o vocabulário do discente, sempre em uma perspectiva que valorizasse a abordagem intercultural, buscando relacionar o conteúdo com a realidade e subjetividade dos participantes, buscando superar junto com os educandos o autoritarismo presente no “bancarismo”.

5.4.2.2 Propostas de atividades interculturais nas aulas de língua espanhola

O planejamento curricular a partir de uma perspectiva intercultural, alinhada a decolonialidade e conforme descrito até aqui implica a adoção de um modelo interativo que reconhece as diferenças e não busca homogeneizá-las, pois entende que esta é construída dentro de uma estrutura colonial e de uma matriz de poder racializado e hierarquizado (Walsh *et al.*

2010). Isto não se consegue na base do poder autoritário e sim através da formação cultural, da alteração do imaginário. Dentre outras atividades desenvolvidas, destacam-se a roda de conversa, estruturação e apresentação de diálogos, a pesquisa bibliográfica e a produção de vídeos.

Na busca por uma prática mais inclusiva e horizontal, realizei uma roda de conversa para socialização das respostas, objetivando uma interação entre os alunos com troca de informações linguísticas e culturais. Por isso, a atividade solicitada aos educandos consistia em responder quatro questões que seriam norteadoras do debate em sala de aula, a saber: *1. Busca en tu memoria un alimento que ha enmarcado tu infancia. 2. ¿Cómo es el momento de comer en casa? 3. Copia la receta de tu plato favorito. 4. Selecciona cinco alimentos que más te gustan y otros cinco que no te gustan tanto.*

Na dinâmica de uma roda de conversa muitas vezes se sobressaem umas às outras, muitos alunos tentam comentar a resposta do colega, às vezes concordando, às vezes com curiosidade para saber do que se tratava. Nesse movimento de interação, alunos brasileiros perguntam aos alunos venezuelanos qual é a tradução de determinada palavra e qual era a pronúncia correta, para que pudessem fazer a socialização em língua espanhola.

Certamente a atividade não foi recebida da mesma forma nas dez turmas de 1ª série, como a situação destacada na subcategoria 5.3.2.

No entanto, com o desenvolvimento da atividade foi possível perceber que “aquilo que comemos pode nos dizer muito sobre quem somos e sobre a cultura na qual vivemos” (Silva, 2014, p. 43), já que nas perguntas 1 e 3, os alunos falaram das comidas características de seu país de origem, Brasil e Venezuela, como bolo, pizza, mingau e *pabellón criollo*, *arroz con pollo*, *arepa*, respectivamente. Ainda que seja possível agrupá-los sob as nacionalidades, uma vez que uma resposta gera identificação no outro colega, também é notável a singularidade de cada um, à medida que entre os alunos venezuelanos houve uma troca de informações sobre como se caracteriza o prato citado no estado em que nasceu, e entre os alunos brasileiros houve a citação de comidas tipicamente características de outro estado brasileiro, como o açai.

Desse momento também foi possível extrair um exemplo do que afirma Silva (2014) sobre o consumo de alimentos também ter uma conexão material já que “as pessoas só podem comer aquilo que elas podem comprar ou que está disponível em uma sociedade particular” (Silva, 2014, p.44). Ao responder à questão uma aluna brasileira citou o “pirulim” como alimento que havia marcado sua infância, lembrando do fato de que sua mãe sempre comprava para ela quando iam a Santa Elena do Uairén, cidade venezuelana que faz fronteira com o município brasileiro de Pacaraima, o que representa as pequenas relações amigáveis que

mantinham os habitantes.

Uma vez que se opta pela tríade escuta-respeito-diálogo (Silva Neto, 2020) como base para uma práxis intercultural decolonizada, é imprescindível que (eu) educadora participe com muita atenção da conversa, para dar-me conta das categorias a serem estudadas e privilegiadas no planejamento das ações que seguem nas próximas aulas. Até mesmo o silêncio de alguns educandos que não se propõe a participar, deve ser notado.

Um dos apontamentos feito por Pey (1988) abarca a situação vivenciada por nós (eu e os educandos), pois o que aconteceu algumas vezes foi um questionamento aos alunos de maneira quase sozinha, que não é a dialogicidade pretendida. Mas um ponto se faz importante ressaltar,

o discurso autoritário não permitiria a explicitação do momento do conhecimento do estudante, porque partiria do pressuposto de que o que ele não sabe não interessa, e que o interessante é supor a apropriação do conhecimento dado como necessário e cobrar a devolução do mesmo (Pey, 1988, p. 87).

Apesar da inexperiência dialógica marcada na escola e na cultura brasileira, solicitar a participação efetiva dos educandos partindo de questionamentos sensíveis às suas memórias afetivas, ressalta o que afirma Freire (2022) que não é possível superar o senso comum, sem partir dele.

Desse modo, a segunda atividade foi pensada para que os educandos desenvolvessem uma situação comunicativa real. Para dar sequência ao plano bimestral, a situação comunicativa seria contextualizada em um restaurante, como parte do trabalho também foi pedido para que produzissem um trabalho gráfico, como o menu.

Foram trabalhados a escrita da língua espanhola, a estrutura de um diálogo, bem como a desenvoltura de apresentação na frente da turma. Aqui é importante notar que o domínio da língua não isenta o aluno de sentir-se inseguro na frente da sala de aula, pois o desenvolvimento de uma atividade oral na frente de um público sempre vai causar certa agitação na turma. No entanto, o nervosismo não pode ser uma barreira para o amadurecimento dos educandos, neste momento, o papel do educador se torna fundamental, para orientar e pontuar com clareza os objetivos da atividade, bem como é preciso que se faça os devidos apontamentos de melhorias, esboçando real atenção ao que foi apresentado.

A pesquisa bibliográfica, terceira atividade, teve como objetivo proporcionar aspectos culturais diferenciados aos alunos, além de ajudar a eles a se interessarem por dimensões pertencentes a outras culturas, como a gastronomia.

Nesta atividade foi importante historicizar a origem de alguns pratos típicos da gastronomia dos países pesquisados, buscando a compreensão dos alunos quanto a importância da culinária para a cultura do país. Além do mais, os pratos pesquisados em sua maioria apresentam origens indígenas, que em sua história mostram a resiliência de se manter como representantes do país, apesar da repressão de seus costumes pela colonização europeia (Quijano, 2007).

Para que não se torne uma atividade isolada, feita meramente para pontuar na disciplina é significativo trazer as pesquisas para uma discussão em sala de aula, ainda que de forma breve, instigar o aluno a se apropriar das novas informações obtidas. Intencionando, estimular nos educandos o gosto da pergunta, a paixão do saber, da curiosidade (Freire, 1996).

A quarta atividade requiritava uma organização e trabalho em grupo mais efetivo. Uma produção de vídeo pode se apresentar como uma atividade mais complexa, mas também pode expressar a satisfação por cumprir com dedicação um desafio à altura do seu potencial criativo, como o que foi presenciado na turma 105.

O resultado mais expressivo surgiu de uma turma com características marcantes: composta por 40 alunos matriculados, 5 transferidos ou remanejados, desde o começo do ano letivo foi apontada por muitos professores nos conselhos de classe como a “turma difícil” e/ou nas conversas informais como a “pior turma da escola”. Porém se formou nesta turma um grupo composto por três alunos: dois brasileiros e um venezuelano, que além de terem gravado o vídeo levaram o prato típico da Venezuela para a sala de aula. A apresentação do prato chamado *bollito* proporcionou um momento de muita interação entre todos os alunos.

É possível enxergar as falhas, mas os indivíduos que não se comprometem com nada não têm contradições, mas não transformam o mundo (Dussel, 1994).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Enquanto a humanidade está caminhando em uma direção, impulsionados por uma crise gerada pela modernidade eurocêntrica há 500 anos, que hoje se apresenta como um problema de vida ou de morte. Dussel (1994, 1998), Paulo Freire (1967, 2022) e outros autores — Pey (1988), Silva Neto (2020) e Walsh *et al* (2010) — nos lembram da possibilidade de construir outro caminho, que possa construir outro mundo, seguindo o caminho da educação, assim a pesquisa não se trata apenas de contar histórias, mas de entender a força das epistemologias interculturais e decoloniais.

Embasada nestes autores, entre outros que construíram o arcabouço teórico da pesquisa, foi possível responder à pergunta da pesquisa: como se processa a práxis intercultural entre alunos brasileiros e venezuelanos nas aulas de língua espanhola no Ensino Médio de uma escola estadual de Boa Vista-RR? Percebeu-se pela observação participante das interações entre alunos brasileiros e venezuelanos nas aulas de língua espanhola e nas entrevistas semiestruturadas realizadas tanto com esses alunos como com os professores das turmas de primeira série de Ensino Médio, que a interação está permeada pelas colonialidades do poder, do saber e do ser. Além disso, chegou-se à conclusão de que a prática docente, quando não alinhada à ética, amplia a situação de exclusão social, que atesta a perpetuação dos processos de colonialidade.

A pesquisa respondeu o objetivo geral de analisar a práxis intercultural entre alunos brasileiros e venezuelanos no Ensino Médio de uma escola estadual de Boa Vista, Roraima, pois, por meio dos instrumentos metodológicos utilizados, já comentados no percurso teórico-metodológico, estes permitiram a criação das categorias centrais analíticas. Estas que, à medida do possível, foram respondendo aos objetivos específicos de conhecer e interpretar as interações linguísticas e socioculturais entre alunos brasileiros e venezuelanos nas aulas de língua espanhola.

Sobre a primeira categoria, intitulada “os alunos brasileiros” têm-se claro que a imagem fantasmagórica da língua espanhola como algo que assombra a cidade de Boa Vista foi construído em articulação com os processos históricos coloniais e socioculturais, que moldam ainda atualmente as perspectivas dos sujeitos em relação à língua espanhola e aos falantes dela. Isso ocorre porque é difícil escapar das estruturas do pensamento moderno-colonial, conforme apontado por Dussel (1998), que promove uma mentalidade uniforme desenvolvimentista, pautada nos centros europeus e norte-americanos.

É possível notar também incongruências no posicionamento dos alunos brasileiros na interação com os alunos venezuelanos, pois, ao mesmo tempo que o aluno brasileiro compreende que utiliza termos xenofóbicos, não se questiona sobre a possibilidade de isso ecoar e ferir a existência do/a Outro/a, apenas reproduz as práticas discursivas racializadas. Pois este o faz desde uma posição privilegiada, que não impele aos sujeitos privilegiados a reflexão dos próprios atos, uma vez que o/a Outro/a e a sua cultura — os alunos migrantes venezuelanos, suas culturas e a sua língua — são construídos a partir do imaginário colonizador.

Assim, nas análises das ações isoladas, podem passar despercebidas as xenofobias no cotidiano escolar, mas na triangulação das informações analisadas, ao ouvir o lado daqueles que são alvos da “ingenuidade” disfarçada, mostraram-se como as interações entre os alunos

brasileiros e venezuelanos são ainda sustentadas pelas colonialidades do poder, do saber e do ser. De forma que, a relação com a língua se torna uma marca de diferenciação colonial.

No contexto da segunda categoria é possível perceber uma escala crescente da xenofobia normalizada: “as brincadeiras” e a utilização dos termos “veneca” marcam o início de um ciclo de violência. Isso se intensifica quando, durante uma aula, um aluno venezuelano ouve a frase “volta para teu país”, que se intensifica mais ainda, na terceira categoria central, quando uma professora sugere que o migrante venezuelano é ladrão ou então quando fala abertamente que ele não deve falar a língua materna, pois não está em seu país.

Além disso, há todas as “sutis” insinuações percebidas pelos alunos venezuelanos: “como eu me comporto bem, os professores se adaptam, mas quando um novo aluno venezuelano ingressa, há um clima de expectativa negativa, como se esperassem um comportamento inadequado”. Não houve relatos de agressões físicas, mas como mencionado, não existe uma forma leve de xenofobia; ela sempre terá um peso opressivo para aqueles que a vivenciam.

Com base na cuidadosa análise dos depoimentos de estudantes brasileiros e venezuelanos, emergiu uma terceira categoria central, professor x aluno. Essa categoria revelou aspectos delicados que ilustram como a exclusão social dos estudantes migrantes pode se manifestar por meio de discursos racializados emitidos por educadores. Embora essas práticas não sejam reconhecidas nem abordadas pelo conjunto de professores e alunos brasileiros, são sentidas pelos alunos venezuelanos. Em um pacto generalizado, colonos e colonizados, aqueles que querem também ser colonos, acabam por produzir a subjetividade do/a Outro/a, do ser migrante (Fanon, 2008)

Apesar da modernidade ter várias formas de se manter, através da colonialidade do poder, do ser, do conhecimento, do ecológico, e inclusive toma para si e mascara as ferramentas que poderiam auxiliar no processo de superação dessa condição colonial, nesta categoria central também refletiu sobre as possibilidades de práticas docentes que visam romper com esse paradigma mais do que só uma boa vontade ou conversa entre indivíduos, a interculturalidade decolonizada exige compreensão do/a Outro/a, compreensão que há outros mundos culturais, outros saberes que não são, de forma alguma inferiores a qualquer outro modelo cultural que existe, mesmo que haja uma imposição eurocêntrica disso.

Salienta-se, portanto, a importância das discussões traçadas a partir das obras lidas, pois, sabe-se que a escola sozinha não poderá reformar, nem os professores de opção dialógica conseguirão transformar a estrutura da escola capitalista, mas é preciso lutar para revelar os erros e construir mudanças (Pey, 1988, p. 121).

Este estudo visa, por meio de cada nova interpretação, revisitar novas perspectivas que poderão ser exploradas em investigações futuras, a fim de fomentar um projeto político de transformação e criação que possibilite vislumbrar outros caminhos, a decolonização.

Assim, estudos futuros podem aprofundar o escopo sobre a Interculturalidade desde a Ética da Libertação para o Giro Decolonial. Maravilhando mais educadores comprometidos com a construção de uma nova abordagem educativa, originada e desenvolvida a partir das subculturas e com elas, em um constante processo reflexivo de redescobrir seus próprios caminhos para a libertação (Dussel, 1998; Freire, 2023).

No entanto, as possibilidades de estudos são amplas tanto para o Mestrado como para o Doutorado, especialmente com as contribuições de Enrique Dussel nas áreas da Filosofia, Ética e Política da Libertação, além de suas reflexões sobre a Erótica e a Estética da Libertação, que nos direcionam cada vez mais para a Transmodernidade. Logo, transforma-se as estruturas, instituições e relações sociais, e a construção de condições de ser, pensar, saber, aprender, sentir e viver de forma diferente.

REFERÊNCIAS

ACNUR. Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados. Disponível em: <<https://www.acnur.org/portugues/acnur-no-brasil/>> Acesso em: 19 de jul. de 2023.

ALBUQUERQUE, Janison Machado de. **Auditoria Social dos “negócios migratórios” das ações de assistência emergencial e humanitária em Roraima (2018-2020)**. Dra Marcia Maria de Oliveira, 2022, f. 233, Dissertação (Mestrado em Sociedade e Fronteiras), Universidade Federal de Roraima, Boa Vista, 2023. Disponível em: <http://repositorio.ufr.br:8080/jspui/handle/prefix/816>. Acesso em: 20 jun. de 2024

ALVES, Diego Prandino. O que os primeiros dados do Censo 2022 nos dizem sobre os impactos da imigração venezuelana em Roraima? | **CNN Brasil**. Disponível em: <<https://cnnbrasil.com.br/forum-opiniao/o-que-os-primeiros-dados-do-censo-2022-nos-dizem-sobre-os-impactos-da-imigracao-venezuelana-em-roraima> > Acesso em: 07 out. de 2023.

BABILONIA, Laura et. al. **Análisis de los efectos de la pandemia COVID-19 en el restablecimiento de los derechos sociales y económicos de comunidades desplazadas por el conflicto armado colombiano**. In: ALVARADO, Guillermo Antonio Navarro., et. al. (Orgs.) *Migrar en el siglo XXI: conflictos, políticas y derechos* /- 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : CLACSO, 2023. p. 111-183

BARAÑO *et al.* **DICCIONARIO DE RELACIONES INTERCULTURALES. DIVERSIDAD Y GLOBALIZACIÓN**. Ascensión Baraño, José L. García, María C átedra y Marie J. D evillard (EDS), uCm EDITORIAL COMPLUTENSE: España, Barcelona. 2007

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade e Ambivalência** / Marcos Penchel (Trad.) - 1.ed. - Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

_____. **identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi/Zygmunt Bauman; Carlos Alberto Medeiros (Trad.). – Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

_____. **Estranhos à nossa porta** / Carlos Alberto Medeiros (Trad.) - 1.ed. - Rio de Janeiro: Zahar, 2017.

BEUCHOT, Mauricio, **Interculturalidad y derechos humanos**, México: Siglo XXI: UNAM, Facultad de Filosofía y Letras, 2005, p. 124p

BHABHA, H. K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998, 2003, p. 19-42.

BIONDINI, Valentina *et. al.* **Movimientos de migración y políticas de movilidad en el espacio sudamericano**: La producción de Bolivia como “zona precaria de tránsito” . In: ALVARADO, Guillermo Antonio Navarro., et. al. (Orgs.) *Migrar en el siglo XXI: conflictos, políticas y derechos* /- 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : CLACSO, 2023. p. 185-248

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Pesquisa participante**. / Carlos Rodrigues Brandão (Org.). –

8 ed – São Paulo: Brasiliense, 2006.

BRASIL. Ministério da Cultura. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional: **Diversidade Linguística**, 2022. Disponível em: <<https://www.gov.br/iphan/pt-br/patrimonio-cultural/patrimonio-imaterial/diversidade-linguistica>>. Acesso em: 05 de mai de 2024.

_____. **Lei n.º 13.445**, de 24 de Maio de 2017. Institui a Lei de Migração. Diário Oficial da União, Brasília-DF, 25 mai. 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113445.htm>. Acesso em: 9 jan. 2023.

_____. **Decreto Nº 9.285**, de 15 de fevereiro de 2018. Reconhece a situação de vulnerabilidade decorrente de fluxo migratório provocado por crise humanitária na República Bolivariana da Venezuela. Diário Oficial da União, Brasília-DF, 16 fev. 2018. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/decreto/D9285.htm Acesso em: 20 jun. 2024.

CAMPOS, Thales Lamoniêr Guedes. **El tiempo entre costuras sob uma perspectiva histórica, ficcional e intercultural em aula de espanhol como língua estrangeira**, Dra. Josilene PinheiroMariz, 2018, f. 191, Dissertação (Mestrado), Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2018. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/12325> Acesso em: 29 dez. de 2023

CARVALHO, Aline Ellen Nunes de. **O processo de inclusão dos estudantes venezuelanos em uma escola pública da rede estadual de ensino: uma perspectiva intercultural de educação**. Dra. Ivete de Souza da Silva, 2022, f. 85, Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Roraima, Boa Vista, 2022. Disponível em: <http://repositorio.ufr.br:8080/jspui/handle/prefix/784> Acesso em: 04 jan. de 2023

CARVALHO, Valdiza dos Santos. **Interculturalidade entre crianças venezuelanas e brasileiras em uma escola municipal de Boa Vista - Roraima**. Dr. João Paulino da Silva Neto, 2023, f. 127, Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Roraima, Boa Vista, 2023. Disponível em: <http://repositorio.ufr.br:8080/jspui/handle/prefix/890>. Acesso em: 20 jun. de 2024

CASTRO-GÓMEZ, Santiago; RESTREPO, Eduardo. **Genealogías de la colombianidad** / editores Santiago Castro-Gómez y Eduardo Restrepo. -- 1a ed. --Bogotá : Editorial Pontificia Universidad Javeriana, Instituto de Estudios Sociales y Culturales Pensar, 2008. 336 p.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre el colonialismo**, Madrid: Akal, 2006.

CONTRERAS HERNÁNDEZ, Mashelli Asunción. **Educación para la convivencia en la interculturalidad**, Dra. Sandra Ramirez, 2018, f. 142, Monografia (Graduação), 2018. Faculdade de Filosofia e Letras, Universidade Nacional Autônoma do México, Mérida, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unam.mx/contenidos/256163> Acesso em: 20 nov. de 2022.

DICIO, Dicionário Online de Português: definições e significados de mais de 400 mil palavras. (2024). Disponível em: < <https://www.dicio.com.br/sempre>> Acesso em: 19 jan. de 2024

DIETZ, Gunther. **Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación: una aproximación antropológica** / Gunther Dietz. — México : fce, 2012, 279 p.

DUARTE, Roseane Kellen dos Santos. **O Inglês como instrumento do imperialismo: língua global e o processo de alienação**. 2018. 67 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa) - Instituto de Humanidades e Letras, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, São Francisco do Conde, 2018. Disponível em: < <https://repositorio.unilab.edu.br/jspui/handle/123456789/1265> > Acesso em: 12 jul. de 2024

DUSSEL, Enrique. **Ética de la Liberación en la Edad de la Globalización y de la Exclusión**. Madrid: Trotta, 1998.

_____. **Enrique Dussel una Filosofía de la Liberación. El Grito Doliente de la Otredad como dimensión del sentido y significado de una actual realidad histórica**. In: Revista Anthropos Huellas del conocimientos, Projecta A: Barcelona, 1998a.

_____. **Filosofía de la Liberación**. Nueva América: Bogotá, 1996.

_____. **1492 El encubrimiento del Otro: Hacia el origen del " mito de la modernidad"**. Plural, 1994.

ECHEVERRÍA, Bolívar. **Las ilusiones de la modernidad**. México, UNAM/El equilibrista, 1995.

_____. **Definición de la cultura**, México, UNAMA - Ítaca, 2001.

FANON, Frantz. **Os condenados da Terra**. José Laurêncio de Melo (Trad.) - Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1961. p. 275

_____. **Pele negra, máscaras brancas**. Renato da Silveira (Trad) - Salvador : EDUFBA, 2008. p. 194

FERREIRA, Davi; BORDALLO, Emanuelle. Número de imigrantes venezuelanos no Brasil bate recorde em meio à disputa com Guiana e incerteza sobre futuro. **O Globo**, Rio de Janeiro, 14 de dez de 2023. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/mundo/noticia/2023/12/14/numero-de-imigrantes-venezuelanos-no-brasil-bate-recorde-em-meio-a-disputa-com-guiana-e-incerteza-sobre-futuro.ghtml>> Acesso em: 09 fev. de 2024.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967. 150p.

_____. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido** / Paulo Freire. – Notas: Ana Maria Araújo Freire Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. – 17 ed –Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023. 150p.

GAUTHIER, Jacques. **Demorei tanto para chegar... - ou: nos vales da epistemologia**

transcultural da vacuidade. *Tellus*, ano 11, n.º 20, jan./jun. 2011. Campo Grande, MS. p. 39-67,

GROSFOGUEL, Ramón. **De la Sociología de la descolonización al nuevo antiimperialismo decolonial**. Cidade do México : Akal. 2022.

_____. **La descolonización de la economía política y los estudios postcoloniales: transmodernidad, pensamiento fronterizo y colonialidad global**. *Tabula Rasa*, núm. 4, enero-junio, 2006, pp. 17-46

_____. **Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico**. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFOGUEL, R. (Orgs.) *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 9-23.

INFRANCA, Antonino. **A crítica da modernidade e eurocentrismo em Enrique Dussel**. In: *A terra é redonda*. Disponível em: <<https://aterraeredonda.com.br/o-mito-da-modernidade/>> Acesso em 10 fev. de 2024.

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

LOUREIRO, Edweine. A insustentável leveza da xenofobia in: *Crônicas de um sol nascente*. *Jornal em dia*, 2020. Disponível em: <https://www.jornalemdia.com.br/noticias/a-insustentavel-leveza-da-xenofobia.html>. Acesso em: 15 de mai. de 2024

MALDONADO TORRES, Nelson. **Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto**. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFOGUEL, R. (Orgs.) *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 127-167

MIGNOLO, Walter. **Introdução de *The darker side of western modernity: global futures, decolonial options*** (Mignolo, 2011) / Marco Oliveira (Trad). *REVISTA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS SOCIAIS - VOL. 32 Nº 94* <https://doi.org/10.17666/329402/2017>

_____. **El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto**. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFOGUEL, R. (Orgs.) *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 25-46.

_____. **Habitar la frontera: sentir y pensar la descolonialidad** (antología 1999-2014). Barcelona: CIDOB. 2015

MORALES, Olga Camila Hernández. **Las herencias de la colonialidad: una mirada a la escuela en la isla de San Andrés**, PhD Anne-Marie Truscott de Mejía, 2021. f. 177, Tese (Doutorado em Educação), Universidad de los Andes, Bogotá, 2021. Disponível em: <https://repositorio.uniandes.edu.co/bitstream/handle/1992/55283/25573.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 19 dez. de 2022.

NOSSA HISTÓRIA: o processo histórico e administrativo 1975 – 2010. **EE Ana Liboria Oficial**. Boa Vista, 29 mar. 2011. Disponível em: <<http://analiboriaoficial.blogspot.com/p/nossa-historia.html>> Acesso em: 23 set. de 2023.

ORLANDI, Eni. **Análise do discurso** - 9. ed. - Campinas: Pontes Editores, 2010.

ORTIZ CUCHIVAGUE, Karen Hasbleydy, **El lenguaje transforma realidades y también prolonga inequidades: la reproducción de la colonialidad del saber y del género en los diseños curriculares del área de lenguaje en el nivel de primaria**. Phd Eucaris Olaya, 2018, Dissertação (Graduação), Universidade Nacional de Colômbia, Bogotá, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/63447/Tesis%20Karen%20Ortiz%20Cuchivague.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 19 de dez. de 2022

PANIKKAR, Raimon. **PAZ E INTERCULTURALIDAD: Una reflexion filosofica / German Ancochea (Trad.)** - ed. - México: Herder, 2006, 184p

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **Fronteiras culturais em um mundo planetário** - paradoxos da(s) identidade(s) sul-latino-americana(s). Revista del CESLA [em linha]. 2006, (8), 9-19, ISSN: 1641-4713. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243321208002>> Acessado em: 20 jun. de 2024.

PEY, Maria Oly. **A escola e o discurso pedagógico / Maria Oly Pey** – São Paulo : Cortez, 1988.

POZZER, Adecir. **(De)colonialidade do saber e pesquisa em educação no PPGE/UFSC: a atitude hermenêutica como percurso (auto)formativo**, Dra. Rosana Silva de Moura, 2020, f. 284, Tese (Doutorado), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/216174/PEED1487-T.pdf?sequence=-1&isAllowed=y> Acesso em: 30 dez. de 2022

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidad del poder y clasificación social**. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (Orgs.) El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. p. 93-126.

_____. **Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina**. In: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales: Buenos Aires, 2005. p. 117-142

REGUERA, Alejandra. **Metodología de la investigación: prácticas de escritura**. - 1.ed. - Córdoba: Brujas, 2008. 156p.

RODRÍGUEZ, Edgar Gabriel García. **Hacia la re-construcción de la idea de educación intercultural en México**, Dra. María Esther Aguirre Lora, 2019, f. 190, Dissertação (Mestrado), Universidade Nacional Autónoma do México, Cidade do México, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unam.mx/contenidos/3439837> Acesso em: 20 nov. de 2022.

ROJAS, Angie Paola Ávila. **La educación intercultural como apuesta pedagógica en la transformación de prácticas educativas en contextos urbanos: una experiencia con el pueblo Embera**. PhD Doris Adriana Santos Caicedo, 2020, f. 213, Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Nacional de Colômbia, Bogotá, 2020 Disponível em: https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/78139/1010169931_2020.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 19 dez. de 2022.

RORAIMA (Estado), Secretaria de Educação e Desportos. **Documento Curricular de Roraima: para Ensino Médio**. 2019.

SAMPIERI, Roberto Hernández. *et al.* **Metodología de la investigación**. [livro eletrônico] - 6 ed. - México: McGraw-Hill, 2014.

SALES, Eduarda Bomfim Barbosa. **Política migratória brasileira para migrantes e refugiados indígenas : uma análise sob a perspectiva decolonial fundamentada pela experiência dos Warao no Brasil**. São Cristóvão, 2023. Monografia (graduação em Relações Internacionais) - Departamento de Relações Internacionais, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2023.

SILVA, Fernanda Cláudia Araújo da; SOUSA, Estevão Mota. **A Migração Venezuelana e o Aumento da Pobreza em Roraima**. Tensões Mundiais, [S. l.], v. 14, n.º 27, p. 105–119, 2019

SILVA, Karine de Souza; PISETA, Ivan Vieira. **Dois Pesos e Duas Medidas: a projeção da colonialidade nas políticas de migração e de cidadania da União Europeia**. 2019. Karine de Souza Silval, Ivan Vieira Pisetá. Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas, V.13 N.1, 2019, ISSN: 1984-1639, 2019.

SILVA, Maria Jose Barroso. **Um olhar sobre Migração, Interculturalidade e Educação: alunos migrantes na Escola Municipal de Boa Vista/RR**. Dr. Adrián José Padilla Fernández, 2021. f. 137, Dissertação (Mestrado em Sociedade e Fronteiras), Universidade Federal de Roraima, Boa Vista, 2021. Disponível em: <http://repositorio.ufrr.br:8080/jspui/handle/prefix/807> Acesso em: 04 jan. de 2023.

SILVA NETO, João Paulino da. **Saberes dos povos indígenas Maya e Yanomami: desafios epistêmicos no processo de descolonização** / João Paulino da Silva Neto. – Boa Vista: Editora da UFRR, 2020. 158p.

SILVA, Renan Cardozo Gomes da. **Interculturalidade, Currículo e Constituição de Sujeitos Outros: sobre a presença e permanência de fronteiriços uruguaios nas escolas de Jaguarão/RS**. Dra. Georgina Helena Lima Nunes, 2020, f. 220, Dissertação (Mestrado), Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2020. Disponível em: https://repositorio.ufpel.edu.br/bitstream/handle/prefix/6976/Dissertacao_RENAN_CARDOZO_GOMES_DA_SILVA.pdf?sequence=1&isAllowed=y Acesso em: 30 dez. de 2022.

SILVA, Tomaz Tadeu (Org), HALL, Stuart; WOODWARD, Cathryn. **Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SOUZA, Sâmara Figueiredo de; MOCARZEL, Marcelo. (2023). **Avaliação de políticas educacionais para o Ensino remoto emergencial e o pós-pandemia: um estudo a partir dos marcos legais da rede estadual de Roraima**. *Ensaio: Avaliação E Políticas Públicas Em*

Educação, 31(121), e0234072. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362023003104072>. Acesso em: 06 jun de 2024.

SOUZEDO, Yves de Carvalho. **A visão dos profissionais da educação no contexto do acolhimento e inserção de migrantes venezuelanos nas escolas estaduais de roraima: estudo de casos**. Dr. Fábio Almeida de Carvalho, 2021, f. 149, Dissertação (Mestrado em Sociedade e Fronteiras), Universidade Federal de Roraima, Boa Vista, 2021. Disponível em: <http://repositorio.ufrr.br:8080/jspui/handle/prefix/813> Acesso em: 04 jan. 2023.

TOURAINÉ, Alain. **¿Podremos vivir juntos?: iguales y diferentes**. Horacio Pons. (Trad.) - 2ª ed. - México: FCE, 2000, 335p.

WALSH, Catherine *et al.* **Construyendo interculturalidad crítica**. Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, 2010, p. 75-96.

ANEXOS

Anexo 1 - TCLE - (português para os professores)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar de uma pesquisa sobre **“PRÁXIS INTERCULTURAL E DECOLONIAL ENTRE ESTUDANTES BRASILEIROS E VENEZUELANOS NO ENSINO MÉDIO”** sob a responsabilidade dos pesquisadores: Sandrielle Vitória Barreto Pessôa (estudante de Mestrado do PPGEDUC/UFRR) e o professor Dr. João Paulino da Silva Neto (Orientador de Dissertação). Serão incluídos nesta pesquisa somente os professores que atuam na Escola Estadual Ana Libória, na 1ª série e que tenham alunos venezuelanos em sua sala de aula. A sua participação é inteiramente livre e gratuita e lhes será assegurado total sigilo das suas respostas que serão utilizadas tão somente para os fins da pesquisa em questão. Sua participação não é obrigatória e a qualquer momento você pode desistir de participar sem nenhum prejuízo para você ou para os pesquisadores.

O objetivo dessa pesquisa é analisar como se processa a práxis intercultural entre alunos brasileiros e venezuelanos no Ensino Médio da escola estadual Ana Libória. A entrevista será de seis questões com respostas abertas sobre as interações entre alunos brasileiros e venezuelanos nas aulas. A sua participação consiste em responder as perguntas presencialmente mediante a pesquisadora, da qual fará anotações e uma gravação de voz para transcrição posterior.

Esta pesquisa é muito importante, porém toda pesquisa poderá ocorrer riscos, será provável que a comunidade escolar se incomode com a presença da pesquisadora entrevistando algumas pessoas. Os pais dos alunos pode ser que não se sintam à vontade para uma entrevista e não queiram se expor por medo de futuras consequências. As perguntas contidas nas entrevistas podem recordar algumas experiências do passado de conflitos da não acolhida. Caso você se sinta desconfortável e constrangido(a) mediante determinadas perguntas, o direito de não responder está assegurado e poderá interromper a sua participação em qualquer etapa do processo sem acarretar prejuízos nem para você, nem para os pesquisadores.

O presente estudo pretende gerar conhecimentos capazes de problematizar as práticas de interculturalidade praticadas na escola estadual, as entrevistas, os participantes da pesquisa serão informados sobre a importância da mesma para a produção do conhecimento sobre os

processos de interculturalidade entre adolescentes brasileiros e venezuelanos. Os resultados da pesquisa, poderão contribuir para construção de políticas públicas de inclusão aos migrantes, tão necessárias ao estado de Roraima.

Você receberá uma via deste termo com o telefone e o endereço institucional da pesquisadora principal e do CEP e poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação. Vocês poderão entrar em contato conosco, sempre que achar necessário, através dos telefones dos pesquisadores responsáveis: Sandrielle Vitória Barreto Pessôa (95 984005088) e do professor doutor João Paulino da Silva Neto (95981292305) caso tenha alguma dúvida.

Boa Vista, RR, ____ de _____ de ____.

Pesquisadora Sandrielle Vitória Barreto Pessôa (estudante de Mestrado - PPGEDUC/UFRR)

Eu, _____ (nome por extenso do participante da pesquisa), declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Assinatura do Participante da Pesquisa

Endereço dos pesquisadores: Universidade Federal de Roraima (Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Fronteiras – PPGEDUC/UFRR).

Av. Cap. Ene Garcez, 2413, Centro de Ciências Humanas, sala 53 – Aeroporto (Campus Paricarana) CEP: 69.310-000 - Boa Vista – RR E-mail: ppgeduc@ufrr.br

Endereço do CEP/UFRR: Bloco da PRPPG-UFRR, última sala do corredor em forma de T à esquerda (o prédio da PRPPG fica localizado atrás da Reitoria e ao lado da Diretoria de Administração e Recursos Humanos - DARH) Av. Cap. Ene Garcez, 2413 – Aeroporto (Campus do Paricarana) CEP: 69.310-000 - Boa Vista – RR. E-mail: coep@ufrr.br (95) 3621-3112 Ramal 2

Anexo 2 - TALE (português para adolescente)**TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Olá, você está sendo convidado para participar da pesquisa **“PRÁXIS INTERCULTURAL E DECOLONIAL ENTRE ESTUDANTES BRASILEIROS E VENEZUELANOS NO ENSINO MÉDIO”** Seus pais ou responsáveis permitiram que você participasse. Por meio desta pesquisa, queremos saber como acontece a interculturalidade entre vocês adolescentes neste espaço escolar. Sua participação será de forma simples, a pesquisadora irá observar algumas atividades de vocês de forma muito discreta. Só que também poderá participar de algumas atividades com vocês.

Esta pesquisa é considerada segura, mas existe o risco de você se sentir incomodada(o), ou triste, por estar sendo olhado por alguém de fora do convívio de vocês. Qualquer coisa que vocês sentirem, podem falar imediatamente. Mesmo assim, haverá também coisas boas, como a produção do conhecimento sobre a interculturalidade entre as adolescentes brasileiras e os venezuelanos, a criatividade de vocês nas relações interculturais. Isso pode ajudar outras pessoas e contribuir para construção de políticas públicas de inclusão aos migrantes tão necessárias ao estado de Roraima.

Manteremos sigilo sobre todos os dados observados no seu cotidiano escolar. Você receberá uma via deste termo. Qualquer dúvida, ou situações que venha ocorrer você pode falar com os pesquisadores através dos pais ou responsáveis de vocês pelos telefones dos pesquisadores responsáveis: Sandrielle Vitória Barreto Pessôa (95 984005088) e do professor doutor João Paulino da Silva Neto (95981292305).

Eu, _____ aceito participar da pesquisa já explicada pela pesquisadora. Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir que ninguém vai ficar chateado. Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis. Recebi uma via deste termo de assentimento, li e concordo em participar da pesquisa.

Boa Vista, RR, ____ de _____ de _____.

Assinatura do adolescente

Pesquisadora

Endereço dos pesquisadores: Universidade Federal de Roraima (Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Fronteiras – PPGEDUC/UFRR). Av. Cap. Ene Garcez, 2413, Centro de Ciências Humanas, sala 53 – Aeroporto (Campus Paricarana) CEP: 69.310-000 - Boa Vista – RR E-mail: ppgeduc@ufr.

Endereço do Comitê de Ética em Pesquisa: Bloco da PRPPG-UFRR, última sala do corredor em forma de T à esquerda (o prédio da PRPPG fica localizado atrás da Reitoria e ao lado da Diretoria de Administração e Recursos Humanos - DARH) Av. Cap. Ene Garcez, 2413 – Aeroporto (Campus do Paricarana) CEP: 69.310-000 - Boa Vista – RR E-mail: coep@ufr.br (95) 3621-3112 Ramal 26

Anexo 3 - TALE (español para los jóvenes)**TÉRMINO DEL CONSENTIMIENTO LIBRE Y ACLARADO**

Estás siendo invitado a participar en una investigación que lleva por nombre **“Praxis intercultural entre joven brasileños y venezolanos en la escuela de secundaria Ana Libória”**. Tu responsable legal (padre, madre o representante) ya ha autorizado tu participación previamente y eres libre para decidir si deseas participar o no. Hemos hecho todo lo posible por hacer la actividad muy sencilla y amigable en la interacción entre tú y el investigador, dentro de tus actividades escolares diarias. A través de esta investigación queremos conocer cómo ocurre la interculturalidad entre niños venezolanos y brasileños en la escuela. Esta investigación se ha diseñado para que sea segura y sin riesgos, sin embargo, podría existir la posibilidad de que en algún momento te llegaras a sentir un poco incómodo con la presencia del investigador en algunas actividades de tu rutina escolar o sentirse apenado por ser observado por otras personas en el entorno. Sin embargo, tu participación podría ser muy importante y útil para entender mejor la interacción intercultural entre los niños venezolanos y brasileños inscritos en las Escuelas Municipales de Boa Vista lo que podrá contribuir para la elaboración de políticas públicas de inclusión para los niños inmigrantes en las escuelas. Mantendremos la confidencialidad la información personal que nos suministres ya que nos enfocaremos enteramente en las experiencias en la escuela que nos puedas relatar. Recibirás una copia de este término de consentimiento y cualquier duda o situación que pueda surgir, puedes entrar en contacto con los investigadores a través de sus teléfonos: Sandrielle Vitória Barreto Pessôa (95 984005088) y el profesor João Paulino da Silva Neto (95981292305).

Yo, _____, acepto participar por libre voluntad en la investigación **“Praxis intercultural entre joven brasileños y venezolanos en la escuela de secundaria Ana Libória”**. Fui informado y comprendí los pros y contras de mi participación y estoy consciente de que puedo decir “sí” y participar, pero que, igualmente, también cuento con el derecho de decir “no” para no continuar en cualquier momento, sin que eso genere algún castigo, consecuencia negativa o molestia del investigador. Declaro que los investigadores respondieron debidamente todas mis dudas y que hablaron con mi responsable legal (padre, madre o representante) quien estuvo de acuerdo y autorizó mi participación. Recibí una copia de este formulario de consentimiento, lo leí y acepto participar en la investigación.

Boa Vista, RR, ____ de _____ de _____.

Firma del joven

Firma del investigado

Dirección del investigador: Universidade Federal de Roraima (Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Fronteiras – PPGEDUC/UFRR). Av. Cap. Ene Garcez, 2413, Centro de Ciências Humanas, sala 53 – Aeroporto (Campus Paricarana) CEP: 69.310-000 - Boa Vista – RR E-mail: ppgeduc@ufr.

Dirección del Comité de Ética em Investigación: Bloco da PRPPG-UFRR, última sala do corredor em forma de T à esquerda (o prédio da PRPPG fica localizado atrás da Reitoria e ao lado da Diretoria de Administração e Recursos Humanos - DARH) Av. Cap. Ene Garcez, 2413 – Aeroporto (Campus do Paricarana) CEP: 69.310-000 - Boa Vista – RR E-mail: coep@ufr.br (95) 3621-3112 Ramal 26

**Anexo 4 - TERMO DE LIVRE E CONSENTIMENTO ESCLARECIDO(TCLE) PARA
RESPONSÁVEIS DE MENORES**

Eu, _____ (nome completo) _____, (nacionalidade) _____, (estado civil) _____, (profissão) _____, titular da cédula de identidade RG n.º _____ e CPF n.º _____, como representante legal do/a menor abaixo referido, após ler e entender o propósito da pesquisa abaixo referida, **autorizo expressamente** a participação do/ menor (nome completo) _____, sob o n.º do RG _____, com data de nascimento em _____ e com _____ anos de idade, a participar pesquisa sobre **“PRÁXIS INTERCULTURAL E DECOLONIAL ENTRE ESTUDANTES BRASILEIROS E VENEZUELANOS NO ENSINO MÉDIO”** sob a responsabilidade dos pesquisadores: Sandrielle Vitória Barreto Pessôa (estudante de Mestrado do PPGEDUC/UFRR) e do professor doutor João Paulino da Silva Neto (Orientador de Dissertação). Entendi que objetivo dessa pesquisa é analisar como se processa a práxis intercultural entre alunos brasileiros e venezuelanos no Ensino Médio da escola estadual Ana Libória. A pesquisa com os adolescentes será por meio da observação participante de atividades realizadas no cotidiano escolar e também através da entrevista semiestruturada.

Compreendi os riscos e benefícios dessa pesquisa e sei que poderei entrar em contato com os pesquisadores, sempre que achar necessário, através dos seus telefones, devidamente informados. A presente autorização é concedida a título gratuito e o presente instrumento particular de autorização é celebrado em caráter definitivo, irrevogável e irretroatável, obrigando-se as partes por si e por seus sucessores a qualquer título, a respeitarem integralmente os termos e condições aqui estipuladas.

Por esta ser a expressão da minha vontade, declaro que autorizo a participação do/a menor acima descrito/a sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos e assino a presente autorização.

Boa Vista, RR, ____ de _____ de _____.

Nome e assinatura do Responsável Legal

Anexo 5 - TÉRMINO DE CONSENTIMIENTO LIBRE Y ACLARADO (TCLE) PARA LOS PADRES DE MENORES

Yo, _____ (nombre completo) _____, de nacionalidad _____, estado civil _____, de profesión _____, titular de cédula de identidad o RNM N° _____, y CPF N° _____, como representante legal del menor de edad mencionado a continuación, luego de leer y comprender el objeto de la investigación que se menciona a continuación, autorizo expresamente la participación del menor de edad (nombre completo) _____, número de cédula _____, con fecha de nacimiento de _____ y con _____ años de edad, para participar en la investigación sobre **“Praxis intercultural entre joven brasileños y venezolanos en la escuela de secundaria Ana Libória”**. a cargo de los investigadores: Sandrielle Vitória Barreto Pessôa (estudiante de maestría en PPGEDUC/UFRR) y profesor João Paulino da Silva Neto (Asesor de Tesis).

Entiendo que el objetivo de esta investigación es analizar cómo se procesa la praxis intercultural entre jóvenes brasileños y venezolanos en una Escuela Secundaria Ana Libória. La investigación con los jóvenes será a través de la observación de actividades realizadas en la rutina escolar y también a través de entrevista semiestructurada.

Entiendo los riesgos y beneficios asociados a la investigación y sé que podré contactar a los investigadores, siempre que lo estime necesario, a través de sus números de teléfono debidamente informados. Esta autorización se otorga a título gratuito y este instrumento particular de autorización se celebra de manera definitiva, irreversible e irrevocable, y las partes se obligan por sí mismas y sus causahabientes en cualquier título a respetar íntegramente los términos y condiciones aquí estipulados.

Siendo esta la expresión de mi voluntad, declaro que autorizo la participación del menor antes descrito sin que haya nada que reclamar como derechos conexos y firmo esta autorización.

Boa Vista, RR, ____ de _____ de ____.

Nombre y firma del Responsable Legal

APÊNDICES

APÊNDICE 1 - ROTEIRO DA ENTREVISTA -1

Projeto de dissertação **PRÁXIS INTERCULTURAL E DECOLONIAL ENTRE ESTUDANTES BRASILEIROS E VENEZUELANOS NO ENSINO MÉDIO**

Mestranda: **Sandrielle Vitória Barreto Pessôa**

Roteiro de entrevista para os alunos brasileiros

TEMA NORTEADOR I	IDENTIFICAÇÃO DO/A PARTICIPANTE
	<ol style="list-style-type: none"> 1. Nome: 2. Local de nascimento: 3. Antes de vir a esta região, onde residia? 4. Fala outras línguas? Quais? 5. Em que contextos escuta o idioma espanhol (sala de aula, lazer, com a comunidade)? 6. Na sala de aula sempre utiliza a língua portuguesa? 7. Já realizou algum tipo de curso de línguas estrangeiras?
TEMA NORTEADOR II	SITUAÇÕES INTERATIVAS
	<ol style="list-style-type: none"> 1. Descreva as coisas boas que acontecem na sua vida escolar. 2. Qual é o teu momento favorito na escola? 3. Como observa a interação cultural com seus diferentes colegas de sala de aula. Já apreendeu algo da cultura venezuelana? 4. Os professores solicitam trabalhos em grupos? Se sim, você gosta dessa maneira de trabalhar?
TEMA NORTEADOR III	VIVÊNCIAS ESCOLARES
	<ol style="list-style-type: none"> 1. Descreva as dificuldades que tem na escola. 2. Como você percebe o tratamento dado aos alunos migrantes?
TEMA NORTEADOR IV	LIVRE
	<ol style="list-style-type: none"> 1. Tem algo que você gostaria de acrescentar? Livre...

APÊNDICE 2 - GUIÓN DE LA ENTREVISTA - 2

Proyecto de disertación: **Praxis intercultural entre joven brasileños y venezolanos en la escuela de secundaria Ana Libória.**

Estudiante de maestría: **Sandrielle Vitória Barreto Pessôa**

Guión de entrevista para los estudiantes venezolanos

TEMA NORTEADOR I	IDENTIFICACIÓN DEL PARTICIPANTE
	<ol style="list-style-type: none"> 1. Nombre: 2. Local de nacimiento: 3. ¿Antes de venir a esta región, donde residía? 4. ¿El español es su lengua nativa? ¿Esa es la lengua de sus padres? 5. ¿Habla otras lenguas? ¿Cuál (es)? 6. ¿En qué contexto usa el idioma español (clase, ocio, con la familia, con la comunidad)? 7. ¿En las clases siempre utiliza la lengua portuguesa? 8. ¿Ya has realizado algún tipo de curso de lenguas (extensión)?
TEMA NORTEADOR II	SITUACIONES INTERACTIVAS
	<ol style="list-style-type: none"> 1. Describa las cosas buenas que suceden en su vida escolar. ¿Los compañeros brasileños lo ayudan? 2. ¿Cuál es tu momento favorito en la escuela? 3. Cómo está observando la interacción cultural con sus diferentes compañeros en el aula. ¿Aprendiste algo de la cultura brasileña? 4. ¿Los profesores solicitan trabajos en equipo? Sé si, ¿Te gusta?
TEMA NORTEADOR III	VIVENCIAS ESCOLARES
	<ol style="list-style-type: none"> 1. Describe las dificultades que tienes en la escuela. 2. ¿Cómo percibe el tratamiento dado a los alumnos migrantes?
TEMA NORTEADOR IV	LIBRE
	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Hay algo que le gustaría agregar? Libre..

APÊNDICE 3 - ROTEIRO DA ENTREVISTA-2

Projeto de dissertação **PRÁXIS INTERCULTURAL E DECOLONIAL ENTRE ESTUDANTES BRASILEIROS E VENEZUELANOS NO ENSINO MÉDIO**

Mestranda: **Sandrielle Vitória Barreto Pessôa**

Roteiro de entrevista para os professores

TEMA NORTEADOR I	IDENTIFICAÇÃO DO/A PARTICIPANTE
	<ol style="list-style-type: none"> 1. Nome: 2. Idade 3. Local de nascimento: 4. Antes de vir para esta região, onde residia? 5. Fala outras línguas? Quais? 6. Formação profissional: 7. Você realizou algum outro tipo de curso (extensão, pós-graduação)? 8. Você realizou algum outro tipo de curso (extensão, pós-graduação) voltado para interculturalidade?
TEMA NORTEADOR II	A PRÁTICA DOCENTE
	<ol style="list-style-type: none"> 1. Quais disciplinas você ministra nesta escola? Você trabalha de forma separada ou interdisciplinar? 2. Qual a média de alunos venezuelanos que você tem em sua sala de aula? 3. Como você se sente ministrando aula para alunos de outras nacionalidades? 4. Descreva o clima da sala de aula, observando como se dá a socialização entre os alunos. 5. Como você lida com os alunos de níveis diferentes de conhecimento da Língua Portuguesa em sala de aula (tratamento igual para ambos)? 6. Em sala de aula, você traz para seus alunos os costumes, valores, crenças da Venezuela? Como você faz essa contextualização? 7. Quais são as práticas que você como professor(a) faz para facilitar a socialização entre os alunos brasileiros e venezuelanos? 8. Solicita trabalhos a serem feitos em grupo pelos alunos? 9. Na sua opinião o que poderia acontecer na escola para haver uma interculturalidade entre os alunos brasileiros e venezuelanos?

TEMA NORTEADOR III	INTERAÇÃO ENTRE ALUNOS
	<ol style="list-style-type: none"> 1. Descreva a interação entre os alunos brasileiros e venezuelanos, observando como se dá a interação cultural entre os adolescentes. 2. Descreva as dificuldades de convivência que você observa na sua sala de aula Grupos de alunos migrantes Língua espanhola sendo usada em sala 3. Você já identificou algum uso de termos pejorativos? 4. Você acha benéfico as possíveis trocas culturais que podem ocorrer entre os alunos brasileiros e venezuelanos?
TEMA NORTEADOR IV	LIVRE
	1. Tem algo que você gostaria de acrescentar? Livre...

APÊNDICE 4 - AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA APLICADA AOS ALUNOS

COMPONENTE CURRICULAR: LÍNGUA ESPANHOLA
PROF.: SANDRIELLE PESSOA

CUESTIONARIO DIAGNÓSTICO

CARACTERÍSTICAS PERSONALES	
NOMBRE: _____ FECHA DE CUMPLEAÑOS: ____/____/____ OCUPACIÓN: _____ NACIONALIDAD: _____ NATURALIDAD: _____ DISTRITO: _____	
CARACTERÍSTICAS LINGÜÍSTICAS	
HABLA OTRA LENGUA: () SÍ () NO ¿CUÁL(es)? _____ ¿HAS ESTUDIADO ALGUNA VEZ EL IDIOMA ESPAÑOL? () SÍ () NO NÍVEL DE INTERÉS EN LA LENGUA ESPAÑOLA: () POCO () MUCHO ¿CONOCES ALGÚN CANTANTE LATINO? () SÍ () NO ¿CONOCES ALGUNA PELÍCULA DE ORIGEN LATINA? () SÍ () NO ¿CONOCES ALGÚN AUTOR DE LIBROS DE ORIGEN LATINA? () SÍ () NO	
CARACTERÍSTICAS PEDAGÓGICAS	
¿PARA QUÉ SITUACIONES COMUNICATIVAS DESEAS APRENDER OTRA LENGUA? () Hablar en situaciones formales () Entender programas de tv y radio () Entender hablantes nativos () Leer periódicos, libros, <i>sites</i> () Escribir cartas, textos formales y informales () Hablar con amigos y vecinos ¿CUÁL DESTREZA CONSIDERAS MÁS IMPORTANTE? () Hablar () Escuchar () Leer () Escribir ¿CÓMO TE GUSTA APRENDER?	

Leyendo

Escribiendo

Escuchando

Hablando

¿CON LO QUÉ TE GUSTA APRENDER?

- Juegos
- Libros
- Televisión/Series/películas
- Otra opción

¿LO QUÉ MÁS TE GUSTA EN EL APRENDIZADO DE LA LENGUA?

- La gramática
- Aprender palabras nuevas
- Aprender sonidos nuevos y ejercitarlos
- Otro

PARA INVESTIGAR

1. Importância do voto no exercício da democracia
2. Violência doméstica contra crianças
3. Crescimento econômico pós-pandemia
4. Trabalhador 4.0
5. Insegurança alimentar
6. Desemprego e pobreza extrema (América Latina)
7. Custo de energia e desabastecimento (Europa)
8. Mobilidade urbana
9. O movimento antivacina no Brasil: uma questão de saúde pública.
10. O problema da violência nos estádios de futebol brasileiros
11. A automedicação como hábito na sociedade brasileira

APÊNDICE 5 – CARTA DE ANUÊNCIA

CARTA DE ANUÊNCIA PARA AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA

À: Adriana do Vale

Eu, Sandrielle Vitória Barreto Pessoa, venho pelo presente, solicitar autorização para realizar a pesquisa intitulada “PRÁXIS INTERCULTURAL ENTRE ALUNOS BRASILEIROS E VENEZUELANOS NO ENSINO MÉDIO DA ESCOLA ESTADUAL ANA LIBÓRIA” a ser realizada no período de 31/08/2023 à 22/12/2023, na Escola Estadual Ana Libória sob minha responsabilidade.

Assumo a responsabilidade de fazer cumprir os termos da Resolução nº 466/CNS/MS, de 12 de dezembro de 2012, e demais resoluções complementares à mesma, viabilizando a produção de dados da pesquisa citada, para que se cumpram os objetivos do projeto apresentado.

Após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa, a coleta de dados deste projeto será iniciada, atendendo todas as solicitações administrativas desta direção.

Contando com a autorização desta instituição, coloco-me a disposição para qualquer esclarecimento.

Pesquisador principal: Sandrielle Vitória Barreto Pessoa, (95) 98400-5088, sandrielle.ifrr@gmail.com.

Pesquisador assistente: João Paulino da Silva Neto, (95) 98129-2305, João Paulino da Silva Neto joao.paulino@ufr.br.

Sandrielle Vitória Barreto Pessoa

Assinatura do pesquisador responsável

Concordamos com a solicitação

Não concordamos com a solicitação

Adriana M. M. Ribeiro do Vale
Assinatura do gestor da instituição onde será realizada a pesquisa
Gestora
Boa Vista, 16 de Dezembro de 2023
Protocolo nº 001/2023