

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL  
FACULDADE DE ARTES, LETRAS E COMUNICAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DE LINGUAGENS**

**FRANCISCO LEANDRO OLIVEIRA QUEIROZ**

**EPISTEMOLOGIAS DECOLONIAIS E CONCEPÇÕES DE LÍNGUA: POR MAIS  
DIÁLOGOS COM A BNCC**

Campo Grande – MS  
Maio – 2019

**FRANCISCO LEANDRO OLIVEIRA QUEIROZ**

**EPISTEMOLOGIAS DECOLONIAIS E CONCEPÇÕES DE LÍNGUA: POR MAIS  
DIÁLOGOS COM A BNCC**

Dissertação apresentada para obtenção do título de Mestre ao Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, sob a orientação da Profa. Dra. Nara Hiroko Takaki e da coorientadora Profa. Dra. Fabiana Poças Biondo Poças Araújo.

Área de Concentração: Linguística e Semiótica

Campo Grande – MS  
Maio – 2019

**FRANCISCO LEANDRO OLIVEIRA QUEIROZ**

**EPISTEMOLOGIAS DECOLONIAIS E CONCEPÇÕES DE LÍNGUA: POR MAIS  
DIÁLOGOS COM A BNCC**

APROVADA POR:

---

Profa. Dra. Nara Hiroko Takaki  
Orientadora / Presidente (UFMS)

---

Profa. Dra. Fabiana Poças Biondo Araújo  
Coorientadora (UFMS)

---

Profa. Dra. Elaine de Moraes Santos  
Examinador interno (UFMS)

---

Profa. Dra. Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros  
Examinador externo (UEMS)

Campo Grande, MS, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

## **Agradecimentos**

À minha orientadora, intelectual comprometida com a pesquisa, Profa. Dra. Nara Hiroko Takaki, por me fazer desaprender teorias para reaprendê-las de outro modo, a quem sou grato pela maestria e competência com que orienta.

À minha coorientadora, Profa. Dra. Fabiana Poças Bionda Araújo, pelas excelentes “sacadas” epistêmico-metodológicas e pela brilhante coorientação.

À Profa. Dra. Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros, por suas sugestões elegantes, pontuais e valiosíssimas na qualificação e na defesa.

À Profa. Dra. Elaine de Moraes Santos, por suas “dicas de ouro” na qualificação e por suas riquíssimas contribuições na defesa.

Ao prof. Dr. Jacques Gauthier, por sugerir referencial teórico e compartilhar suas experiências linguísticas das ilhas do Pacífico Sul.

Aos meus pais José Alves de Queiroz e Maura de Queiroz, e meus irmãos Leoni e Nenem, por me atribuírem sentido à vida.

Ao Caciano Lima, pelo dom da amizade, a quem sou grato.

Ao Mário de Freitas, pelo prazer da convivência, pelo ser humano incrível.

À Universidade de Coimbra, que durante a graduação possibilitou tornar-me um outro Eu.

À UFMS, por me possibilitar prosseguir na pesquisa acadêmica.

## Sumário

<b>Introdução</b> .....	9
Objetivos .....	13
Metodologia .....	14
Justificativa e interesse pela pesquisa .....	16
Organização da dissertação .....	20
<b>Capítulo I:</b> .....	21
Questões de Pós-modernidade, Modernidade/Colonialidade e Decolonialidade .....	21
1.1 Do moderno ao pós-moderno: para além de um e de outro .....	22
1.2 Modernidade/colonialidade: uma perspectiva latino-americana .....	34
1.3 Pensamento decolonial: uma genealogia .....	46
1.4 Língua/linguagem nos tempos atuais: dialogando com as teorias .....	54
<b>Capítulo II:</b> .....	66
Pedagogias decoloniais e contribuições locais em diálogo com as pedagogias da BNCC.....	66
2.1 Pedagogias decoloniais: aproximações .....	67
2.1.1 Catherine Walsh: o pedagógico e o decolonial .....	70
2.1.2 Paulo Freire: epistemologia dialógica .....	74
2.1.3 Walter Mignolo: epistemologias de fronteira .....	81
2.2 Pedagogia das competências e a BNCC: educação não pode ser a Base .....	87
<b>Capítulo III:</b> .....	96
A sociedade demanda, as pedagogias atendem? Perspectivas decoloniais em diálogo com a seção de língua portuguesa da BNCC .....	96
3.1 Des(re)construindo o discurso das competências .....	97
3.2 Língua/linguagem: concepções em trânsito .....	105
3.3 Plurilinguajando as línguas: para além do monolinguismo .....	111
3.4 As línguas locais são contempladas? .....	119
3.5 A escolha da língua estrangeira atendeu as necessidades locais? .....	122
<b>Considerações finais: Por uma educação decolonial</b> .....	126
As concepções pedagógicas (de língua) trazidas pela BNCC contribuem para uma educação decolonial?.....	127
Referências: .....	134

## Lista de siglas

<b>Acnur</b>	Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados
<b>BNCC</b>	Base Nacional Comum Curricular
<b>BID</b>	Banco Interamericano de Desenvolvimento
<b>BM</b>	Banco Mundial
<b>CF</b>	Constituição Federal
<b>Cenpec</b>	Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
<b>Consed</b>	Conselho Nacional de Secretários de Educação
<b>EC</b>	Emenda Constitucional
<b>Inep</b>	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
<b>LDB</b>	Lei de diretrizes e bases da educação nacional
<b>Llece</b>	Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina
<b>MEC</b>	Ministério da Educação
<b>OCDE</b>	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Económico
<b>ONU</b>	Organização das Nações Unidas
<b>OSC</b>	Organização da Sociedade Civil
<b>PCN</b>	Parâmetros Curriculares Nacionais
<b>PNE</b>	Plano Nacional de Educação
<b>Undime</b>	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
<b>Unesco</b>	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
<b>UNB</b>	Universidade de Brasília
<b>Unicamp</b>	Universidade de Campinas
<b>UFMS</b>	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
<b>USP</b>	Universidade de São Paulo

## **Resumo**

Os temas abordados neste trabalho giram em torno de epistemologias decoloniais e concepções de língua em contextos de Pós-modernidade e Transmodernidade. Assim, esta pesquisa buscou teorizar questões do tempo atual, investigar e problematizar pedagogias e concepções de língua presentes na BNCC, refletindo acerca do tipo de cidadão que se busca formar por meio de tais concepções e que implicações isso pode trazer para a sociedade do século XXI. O estudo se valeu de metodologia de natureza qualitativa com características interpretativas, pois considerou a escolha da literatura dos pesquisadores, suas visões, vivências e expectativas sociais em meio às demandas da sociedade contemporânea. Além disso, o estudo é filosófico e formador, objetivando ir além do caráter didático. É uma perspectiva de educação inclusiva, participativa e crítica. Desse modo, os compromissos assumidos por esta pesquisa se justificam por levar em consideração temas atuais de grande relevância educacional, social e política na sociedade brasileira, qual seja, discussões acerca de questões curriculares e concepções de língua em diálogo com teorias que consideram perspectivas de autoria, coautoria e coconstrução do conhecimento. Além da introdução e das considerações finais, esta dissertação está organizada em três capítulos. No primeiro, são teorizadas perspectivas coloniais e decoloniais e apresentadas concepções de língua. No segundo, as pedagogias decoloniais são discutidas e relacionadas com concepções educacionais presentes na BNCC. E no terceiro, as pedagogias e concepções de língua são problematizadas, considerando suas próprias concepções teóricas sobre língua e as perspectivas das teorias decoloniais.

**Palavras-chave:** BNCC; Concepções de língua; Epistemologias decoloniais.

## **Abstract**

The subjects addressed in this research are involved around decolonial epistemologies and conceptions of language in Post modern and Transmodern contexts. Thereby, this research requested to theorize issues of the current days, to investigate and discuss pedagogies and language conceptions included in the BNCC pedagogies, reflecting about the kind of citizen that has been searched to form through those conceptions and what implications it may bring for the XXI society. The study was based on methodologies of qualitative nature and interpretative characteristics, because it has considered the researchers' literary choices, their views, living and social expectations in the demand of the contemporary society. Furthermore, this study is philosophical and former, intending to go beyond the didactical character. It is an inclusive education perspective, participative and critical. Thereby, the engagement assumed by this research are justified for taking into consideration current subjects of great educational, social and political relevance in Brazilian society, whatever they are, discussions about curricular issues and language dialogical conceptions with theories which considerate authorship, co-authorship perspectives and co-construction of knowledge. Besides the introduction and the closing remarks, this dissertation is organized in three chapters. On the first one, colonial and decolonial perspectives are theorized and introduced language conceptions. On the second one, decolonial pedagogies are discussed and related to educational conceptions contained in the BNCC. In the third one, pedagogies and conceptions of language are discussed, taking into consideration their own theoretical conceptions about language and the perspectives of decolonial theory.

**Key Words:** BNCC; Language conceptions; Decolonial epistemologies.

## Introdução

É interessante observar a posição do dominador, seja ele uma pessoa, seja ele um grupo, seja ele uma classe, seja ele uma massa ou, dependendo, seja ele uma nação diante do dominado. A pergunta que se faz é sobre a relação dialética entre espoliadores e espoliados. Uma das características fundamentais do processo de dominação colonialista ou de classe, sexo, tudo misturado, é a necessidade que o dominador tem de invadir culturalmente o dominado. Portanto, a invasão cultural é fundamental porque ela pensa no poder, ora através de métodos violentos, táticos, ora através de métodos cavilosos. O que a invasão cultural pretende, entre outras coisas, é exatamente a destruição, o que felizmente não acontece em termos concretos. É fundamental ao dominador: triturar a identidade cultural do dominado (FREIRE, 2018, p. 28).

Iniciamos esta dissertação recorrendo a Freire (2018), para sinalizar que os temas abordados nesta pesquisa giram em torno de epistemologias decoloniais<sup>1</sup> e concepções de língua<sup>2</sup> em contextos de Pós-modernidade e Transmodernidade<sup>3</sup> (conceitos explorados no capítulo I). Nosso ponto de partida é a hipótese de que as concepções de língua presentes na BNCC obedecem à matriz colonial do poder (MIGNOLO, 2010a) e nosso ponto de chegada é a proposição argumentativa em prol de pedagogias decoloniais (conceito explorado no capítulo II), para a promoção de práticas que possibilitem desaprender para reaprender de modo-outro<sup>4</sup> (WALSH, 2013).

---

<sup>1</sup> Na literatura especializada, lemos *descolonialidade* e *decolonialidade*, ou seja, o termo grafado com e sem o “s”. Acerca disso, Mignolo (2010b), em uma entrevista dada à Norma Fernandez, profere: “[e]stuvimos dabatiendo en el colectivo si usar ‘descolonialidad’ o ‘decolonialidad’. Para algunos, decolonialidad es un anglicismo. Para otros, marca la diferencia con descolonización más claramente que descolonialidad. Catherine Walsh arguye, y estoy de acuerdo, que decolonialidad no es un anglicismo sino que marca también una distancia y rompe (se desengancha) de la expresión correcta en castellano que sería ‘descolonialidad’”. De fato, Walsh (2013, p. 24 - 25) argumenta: “[s]uprimir la “s” es opción mía. No es promover un anglicismo. Por el contrario, pretende marcar una distinción con el significado en castellano del “des” y lo que puede ser entendido como un simple desarmar, deshacer o revertir de lo colonial. Es decir, a pasar de un momento colonial a un no colonial, como que fuera posible que sus patrones y huellas desistan en existir. Con este juego lingüístico, intento poner en evidencia que no existe un estado nulo de la colonialidad, sino posturas, posicionamientos, horizontes y proyectos de resistir, transgredir, intervenir, in-surgir, crear e incidir. Lo decolonial denota, entonces, un camino de lucha continuo en el cual se puede identificar, visibilizar y alentar ‘lugares’ de exterioridad y construcciones alter-(n)ativas”. Neste trabalho, concordando com as argumentações de Walsh (2013) e Mignolo (2010b) e advogando-as para a língua portuguesa, optamos por grafar *decolonialidade*, *decolonial*, sem o “s”, embora o termo com o “s” seja utilizado nas citações diretas.

<sup>2</sup> Embasando-nos em Takaki e Monte Mor (2017), ao longo deste trabalho, ora usaremos *língua*, ora adotaremos *língua/linguagem*. Inclusive, optamos por usar *língua* no título, pois a BNCC assim o faz.

<sup>3</sup> Quanto à grafia de Transmodernidade, optamos por não usar o hífen, como o faz Dussel (2016). Ressalta-se, também, que lemos Trans-modernidade, por exemplo, em Dussel (1994) e Escobar (2003).

<sup>4</sup> Quando usamos *alternativa-outra*, *forma-outra*, *modo-outro* ou qualquer vocábulo ligado por hífen à palavra *outra*, queremos ressaltar a expressividade do vocábulo *outra*. Também, com a inversão da palavra *outra*, posposto ao substantivo, queremos indicar uma *lógica-outra*, ou seja, o pensamento não eurocêntrico. Walsh (2016, p. 72) usa *modo-outro*.

De acordo com Freire (2018), a posição do colonizador é de tentar apagar as histórias locais das comunidades em que invade ou que delas se apropria, espoliando as identidades e as culturas desses povos. Conforme o autor, junto com a história do branco (o colonizador), vêm a cultura, a religião, a compreensão do mundo branco, “a língua do branco é a única que é língua, porque o que os negros falam é dialeto. Língua mesmo só a do colonizador, a do colonizado é dialeto, é um negócio ruim, fraco, inferior, pobre, incompetente, não é capaz de expressar o mundo [...]” (FREIRE, 2018, p. 29).

Freire defende que essa concepção branca é a visão que o Brasil mestiço possui em relação às culturas negras e indígenas. Porém, segundo o autor, não é possível usar o discurso da classe dominante para analisar a classe dominada. Nessa perspectiva, no Brasil, a língua portuguesa é a que possuiria competência e capacidade para expressar a ciência, a beleza, a literatura. Assim, parece ser com essa visão de colonizador que herdamos a tradição da língua portuguesa (nacional, oficial) e as epistemologias e cosmologias eurocêntricas que praticamos e valorizamos até hoje.

Em Rajagopalan (2013, p. 147), observamos os *pidgins* e as línguas crioulas como caso público e notório dessa visão de língua:

Durante anos a ‘fio’, eles foram (e continuam sendo) tratados como línguas fora do padrão, por conseguinte, inferiores. Isso fica claro, às vezes e surpreendentemente, até mesmo em livros introdutórios ao assunto, onde os autores deixam escapar certo preconceito.

O autor cita, também, as línguas mistas (portunhol, espanglês, dentre outras) como exemplo de línguas consideradas inferiores. O caráter de inferioridade, atribuído a essas línguas, pode se dá devido ao fato de elas não possuem uma “norma culta”, nem gramáticas escritas ligadas a nacionalidades ou elites. Para Rajagopalan (2013, p. 148), “o ódio para com as línguas mistas nada mais é do que uma versão disfarçada do ódio à mistura de raças ou miscigenação”. Percebe-se que a narrativa colonial, muitas vezes, ocorre pela não afirmação ou não enunciação, ou seja, ao se propalar que existem línguas puras, superiores ou normais, pressupõe-se que há línguas impuras, inferiores e anormais. Com isso, a ideologia propagada de impureza, inferioridade ou anormalidade dessas línguas colocadas às margens pelos “controladores do poder” nada mais é do que a negação das epistemologias locais, com as culturas e identidades desses falantes.

Kleiman (2013) pontua a importância dos *loci* onde está sendo produzido conhecimento. “Esse lócus, porém, é também o lócus da periferia cultural, econômica, epistemológica. E a periferia se define, muitas vezes, em relação a um centro de produção de conhecimentos” (KLEIMAN, 2013, p. 43). No Brasil, os *loci* de produção epistemológica são “fraturados” e “contaminados” por séculos de colonização e por heranças coloniais bastante influentes que os permeiam até hoje. A negação do *status* epistêmico das línguas não imperiais parece consistir em um dos *modus operandi* da colonialidade do poder (conceito explorado no capítulo I), fazendo com que o eurocentrismo permaneça controlando (colonizando) as epistemes de língua/linguagem.

De fato, durante bastante tempo, as pesquisas linguísticas centralizaram-se no Norte<sup>5</sup> e sobre as línguas do Norte, exportando para o resto do mundo suas concepções linguísticas e gramáticas coloniais. Essas pesquisas, frequentemente, enfatizavam os aspectos linguísticos por si só e desconsideravam os fatores sociais, históricos e contextuais. Moita Lopes (2013a, p. 11) afirma que há “necessidade de teorizar o português em outras bases assim como, conseqüentemente, de operar na pesquisa com outros construtos teóricos”. Ainda, segundo o autor:

é preciso pensar diferente diante das mudanças sócio-históricas com as quais nos deparamos na contemporaneidade [...]. Embora muitos pesquisadores do campo da linguagem ainda se agarrem a muitas das teorizações prevalentes no século XX, outros [...] têm se embrenhado por outros caminhos teóricos ou procurado reler o português por outras ideologias linguísticas, se mostrando insatisfeitos com as narrativas tradicionais sobre a linguagem e, especialmente, sobre o que chamamos de língua portuguesa (MOITA LOPES, 2013a, p. 12).

Nesta pesquisa, tentaremos nos desvincular das narrativas coloniais de língua, concebendo-a sempre como uma prática social do tempo atual e imbricada em questões de globalização, Pós-modernidade e Transmodernidade, em contextos locais articulados com o global. Segundo Takaki (2012a, p. 89), o contexto dos sujeitos hegemônicos que vivem no Ocidente “colaborou para uma epistemologia interpretativa fortemente influenciada pelas ciências positivistas e newtonianas, fundadas numa tradição que acredita que a linguagem era capaz de captar totalmente a realidade”.

---

<sup>5</sup> Os conceitos Norte e Sul não são geográficos, mas noções que se referem às epistemologias eurocêntricas e não eurocêntricas, respectivamente. Esses conceitos não são isentos de crítica, uma delas consiste em, justamente, entender que se trata de uma classificação binária, como se fosse uma questão de inverter os polos. No entanto, não adianta inverter o Norte pelo Sul, pois o problema do controle e dominação do saber continuaria, apenas mudariam os agentes. Para aprofundamento, ver Santos (2002, 2008) e Santos e Meneses (2010).

Para a autora, com a ideia de mensuração ou captura da realidade, aquilo que não pudesse ser, de alguma forma, medido, ficaria alijado dos processos de construção de sentido. Dessa forma, as línguas que não se encaixassem nos padrões estabelecidos pela racionalidade perderiam o *status* de língua. Takaki (2012b) cogita a abertura para “novos” horizontes interpretativos, como alternativa para o letramento tradicional, pois este consiste em manter o *status quo* da sociedade, sem uma agência engajada. Conforme a autora, os letramentos do tempo atual requerem bases filosóficas, sócio-históricas, contextuais e situacionais, não dispensando a convivência com o *outro*<sup>6</sup> e o reconhecimento de leituras diferentes, ou seja, necessitam compreender os distintos *loci* de quem enuncia.

Kumaravadivelu (2006) reconhece a necessidade de as teorias linguísticas abandonarem as concepções globais e serem concebidas com objetivos de resolverem questões locais. Pois, caso as línguas sejam teorizadas sem a preocupação com as especificidades locais, “pouco ou nada contribuem para solucionar problemas na vida real” (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 164). Para o autor, “[a] inabilidade da teoria em lidar com a especificidade de contextos locais fica evidente nas polêmicas, em diferentes partes do mundo, sobre a questão do planejamento linguístico” (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 164). Portanto, as práticas sociais (locais) devem ser “arenas” para as reflexões sobre língua/linguagem e razões para definições de escolhas de conteúdos a serem ensinados e colocados em documentos de orientação curricular.

Considerando essas “novas” demandas sociais e pensando que os conhecimentos escolares<sup>7</sup> precisam estar inseridos em todos esses contextos de discussão acerca da produção, circulação e interpretação dos saberes, esta pesquisa visa a um caráter transdisciplinar. A interdisciplinaridade se dá quando se articulam cosmovisões que perpassam pelas noções de Modernidade, Pós-modernidade e Transmodernidade, acessando concepções de língua que vão além das noções modernas e enfatizando pensamentos e pedagogias decoloniais.

Para Kumaravadivelu (2006), é difícil pensar língua/linguagem na sociedade contemporânea ou expandir os debates educacionais éticos, inclusivos e colaborativos sem considerar os discursos da globalização, do pós-colonialismo e do pós-modernismo. A esses discursos, acrescentamos, também, os debates transmodernos e

---

<sup>6</sup> O *outro* é o não-eu, o diferente.

<sup>7</sup> Conhecimento escolar, aqui, é entendido como o conjunto de conhecimentos selecionados, em meio às relações de poder, para compor o currículo acadêmico prescrito.

decoloniais. Essas temáticas são importantes para teorizarmos questões como: O que ensinar e sob qual perspectiva? Como ressignificar os paradigmas ancorados na Modernidade ou Pós-modernidade? Como identificar as “novas” necessidades de construção de sentidos e com quais fundamentos filosófico-metodológicos construímos significados no mundo local-global? Como articular “histórias locais” com “projetos globais” em tempos transmodernos e sociedades transnacionais? A partir desse contexto, propomo-nos a responder às seguintes perguntas direcionadoras:

- As pedagogias de língua apresentadas na BNCC atendem às demandas da sociedade atual?
- Levando em consideração o mundo transnacional em que vivemos e a necessidade de uma “nova” perspectiva de ensino de línguas, a BNCC contempla a perspectiva do plurilinguajamento?
- O documento aborda e valoriza as línguas locais, em sintonia e articulação com “histórias locais” e “projetos globais”?
- A escolha da língua estrangeira moderna responde às necessidades locais?
- As concepções pedagógicas (de língua) trazidas pela BNCC contribuem para um pensamento decolonial?

## **Objetivos**

A partir dessas considerações, observamos que muitas pesquisas têm se debruçado sobre questões curriculares, concepções de língua e seus efeitos na formação dos aprendizes, apontando na maioria das vezes pela necessidade de ressignificação e/ou ampliação dessas perspectivas. Partindo desse pressuposto, o objetivo geral desta pesquisa é teorizar questões do tempo atual, problematizar a pedagogia das competências na BNCC e investigar concepções de língua apresentadas nesse documento, refletindo acerca do tipo de cidadão que se busca formar por meio de tais concepções e que implicações isso pode trazer para a sociedade contemporânea.

A fim de tornar o objetivo geral mais didático ou de melhor delimitá-lo, este estudo apresenta os seguintes objetivos específicos:

- Teorizar perspectivas coloniais e decoloniais e apresentar concepções de língua.
- Discutir pedagogias decoloniais e relacioná-las com concepções educacionais apresentadas na BNCC.
- Refletir acerca da pedagogia das competências apresentada na seção introdutória da BNCC e problematizar concepções de línguas trazidas pelo documento, a partir do eixo *Leitura de Língua Portuguesa* dos anos finais do ensino fundamental, considerando suas próprias concepções teóricas sobre língua e as perspectivas das teorias decoloniais.

### **Metodologia**

Na busca de metodologias de pesquisa que considerassem as contingências e complexidades de investigações educacionais, sobretudo, pesquisas que incidem sobre pedagogias de língua/linguagem em documentos de orientação curricular, optamos por uma metodologia de natureza qualitativa com características interpretativas. Esse método de pesquisa considera a escolha da literatura dos pesquisadores, suas visões, vivências e expectativas sociais em meio às demandas da sociedade atual. Estudos dessa natureza estão mais interessados em refletir sobre “como as pessoas experimentam, entendem, interpretam e participam de seus mundos social e cultural” (LANKSHEAR e KNOBEL, 2008, p. 66).

De acordo com Lankshear e Knobel (2008, p. 65), “[a] pesquisa qualitativa refere-se a uma complexa exposição de perspectivas e técnicas, que se desenvolveram a partir de diferentes disciplinas”, ou seja, já na sua origem, pressupõe-se a interdisciplinaridade e as diferentes visões acerca dos objetos de análise. Para os autores, esse tipo de pesquisa não requer grandes amostras ou, às vezes, nenhuma, pois faz “pouco uso de formas de análise estatísticas e recusa-se a restringir a coleta de dados ao uso de instrumentos altamente estruturados, refutáveis e padronizados, em ambientes descontextualizados” (LANKSHEAR e KNOBEL, 2008, p. 66). Desse modo, ressaltamos a importância das visões do pesquisador qualitativo, inclusive na escolha do referencial teórico para refletir sobre determinado fato.

Uma razão importante para o desenvolvimento dessa abordagem é que os pesquisadores, com frequência, querem tentar entender o mundo a partir de outras pessoas (um indivíduo ou um grupo). A pesquisa qualitativa proporciona descrições ricas e detalhadas (em vez de “contagens” ou relações

estatísticas) de pessoas em ação (por exemplo, um professor, um alunos, um formulador de políticas escolares ou currículos), programas específicos ou práticas sociais (LANKSHEAR e KNOBEL, 2008, p. 66 - 67).

Observa-se que a relevância do contexto, que vai muito além de local físico, é imprescindível para as pesquisas de cunho qualitativo, pois, muitas vezes, é ele que determina os rumos das reflexões. “Os contextos podem ser vistos como a soma total da dedução de significado, práticas sociais, negociações sociais, interações e referências a outros contextos e eventos que moldam o sentido a ser colhido de um dado evento ou ideia” (LANKSHEAR e KNOBEL, 2008, p. 67). Desse modo, referindo-se a pesquisas pedagógicas, é fundamental que se produzam estudos qualitativos comprometidos com reflexões fundamentadas em teorias contemporâneas e, contextualmente, pertinentes para as questões abordadas.

Quanto ao aspecto descritivo ou analítico nesse tipo de pesquisa, Lankshear e Knobel (2008) salientam que a interpretação sempre é feita a partir de alguma postura teórica ou ideológica. Com isso, “[d]iferentes interpretações podem ser igualmente válidas e significativas, dependendo da orientação teórica da leitura e do grau em que a interpretação dada é aceita ou rejeitada pelos leitores do relatório da pesquisa” (LANKSHEAR e KNOBEL, 2008, p. 68). Isso implica que a filiação teórica do pesquisador pode influenciar nos resultados reflexivos a que se chega sobre determinado tema ou problema analisados.

A natureza interpretativa das abordagens qualitativas, investigando aspectos dos “mundos sociais” da educação, leva muitos pesquisadores a reconhecer que a pesquisa realmente *constrói* realidades. A pesquisa não trata de meramente “refletir” realidade, da maneira como faz um espelho, ou como se a verdade sobre um fenômeno estivesse simplesmente esperando para ser descoberta (LANKSHEAR e KNOBEL, 2008, p. 69).

Portanto, produzir realidades e diferentes versões sobre ela é um dos pressupostos das metodologias qualitativas. Além disso, o caráter interpretativo é fortemente influenciado pela filiação teórica do pesquisador qualitativo.

## **Justificativa e interesse pela pesquisa**

Este estudo é filosófico e formador, objetivando ir além do caráter instrumental e didático. É uma perspectiva de educação inclusiva, participativa e crítica. A opção por teorizar e pesquisar determinadas questões deu-se levando em consideração a pertinência social, política e educacional para a sociedade brasileira. E a escolha do referencial teórico utilizado deu-se por filiação epistemológica do pesquisador, considerando o repertório teórico atual e suas possibilidades interpretativas.

Os compromissos assumidos por esta pesquisa se justificam, além de outros argumentos, por levar em consideração uma questão atual de grande relevância educacional, social e política na sociedade brasileira, qual seja, discutir questões curriculares, concepções de língua em diálogo com teorias que consideram perspectivas de autoria, coautoria e coconstrução do conhecimento. Ademais, pesquisas que se debruçam sobre questões de língua/linguagens requerem ampliação e “novas” reflexões e são cruciais para a promoção de uma sociedade de conhecimentos pluralizados, contextualizados, participativos e inclusivos.

Conforme pesquisa realizada no Banco de Teses da Capes, não identificamos trabalhos desta natureza em número suficiente para realizarmos uma revisão de literatura. Talvez, a dificuldade de encontrar esse tipo de trabalho se dê porque a BNCC foi homologada em 2017 (relativamente recente) e a produção acadêmica brasileira em Linguística que considera a perspectiva dos estudos decoloniais não tenha muita expressividade. Essa dificuldade aumenta, quando pesquisamos por trabalhos no campo da Linguística Aplicada. Isso nos encorajou a prosseguir com a pesquisa que ora apresentamos.

Assim sendo, a escolha da BNCC, como objeto de pesquisa, ocorreu devido ao meu entendimento da complexidade que é implantar uma base mínima de conteúdos obrigatórios para todos os aprendizes de um país como o Brasil, com características socioculturais tão díspares e dimensões geográficas continentais. E a escolha por pesquisar as concepções de língua concretizou-se observando que tais concepções podem impactar o tipo de ensino que buscamos e o tipo de cidadão que será formado.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (MEC, 2017, p. 7).

Como observamos, a BNCC é um documento de orientação curricular de referência obrigatória para a educação básica brasileira (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio). O documento foi elaborado e homologado em dois momentos, em dezembro de 2017 foi homologada a BNCC do ensino fundamental e em dezembro de 2018 foi homologada a BNCC do ensino médio. Nesta pesquisa, nossas reflexões incidem sobre a BNCC do ensino fundamental, então, discorreremos apenas sobre o documento instituído por meio da Resolução CNE/CP N° 2, de 22 de dezembro de 2017.<sup>8</sup>

A BNCC é dividida em etapa da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio. Na etapa do ensino fundamental,<sup>9</sup> temos a Área de Linguagens, dentro desta, temos o componente de Língua Portuguesa. Na seguinte estrutura:

- ✓ **Área de Linguagens:** com seis competências específicas de Linguagens para o ensino fundamental.
- ✓ **Língua Portuguesa:** com dez competências específicas de Língua Portuguesa para o ensino fundamental.
- ✓ **Língua Portuguesa no ensino fundamental – anos finais:** práticas de linguagens, objetos do conhecimento e habilidades.

Temos, ainda, os eixos e os campos de atuação. Estes são as esferas sociais por onde circulam os textos, aqueles são as práticas de linguagem. Para melhor ilustrar o exposto, elaboramos o quadro a seguir, em que esquematizamos os campos de atuação, os eixos, as práticas de linguagem, objetos de conhecimento e as habilidades.

---

<sup>8</sup> Conforme lemos no art. 1º desta Resolução, a BNCC é instituída “como documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais como direito das crianças, jovens e adultos no âmbito da Educação Básica escolar, e orientam sua implementação pelos sistemas de ensino das diferentes instâncias federativas, bem como pelas instituições ou redes escolares”.

<sup>9</sup> Abordaremos apenas a área de Linguagens e o componente curricular Língua Portuguesa dos anos finais do ensino fundamental.

<b>Práticas de linguagem:</b> Eixos	<b>Objetos de conhecimento:</b> Conteúdos	<b>Habilidades:</b> Procedimentos
<b>Campos de atuação:</b> 1. Campo de atuação da vida pública 2. Campo artístico-literário 3. Campo das práticas de estudo e pesquisa 4. Campo jornalístico-midiático	<p>“Outra categoria organizadora do currículo que se articula com as práticas são os campos de atuação em que essas práticas se realizam. Assim, na BNCC, a organização das práticas de linguagem (leitura de textos, produção de textos, oralidade e análise linguística /semiótica) por campos de atuação aponta para a importância da contextualização do conhecimento escolar, para a ideia de que essas práticas derivam de situações da vida social e, ao mesmo tempo, precisam ser situadas em contextos significativos para os estudantes” (MEC, 2017, p. 80).</p>	
<b>Eixos:</b> 1. Leitura 2. Produção de textos 3. Oralidade 4. Análise linguística/ Semiótica	<p>“Considerando esse conjunto de princípios e pressupostos, os eixos de integração considerados na BNCC de Língua Portuguesa são aqueles já consagrados nos documentos curriculares da Área, correspondentes às práticas de linguagem: oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica (que envolve conhecimentos linguísticos – sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma-padrão –, textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses)” (MEC, 2017, p. 69).</p>	

Ainda, esta dissertação é resultado de minhas inquietações e reflexões acerca de questões contemporâneas e de ensino de línguas. Essas inquietações surgiram, sobretudo, a partir de duas experiências que vivencio há alguns anos. A primeira, como professor de Língua Portuguesa e Língua Espanhola. Pois, lecionando essas disciplinas para alunos desde o 6º ano do ensino fundamental a alunos de pós-graduação, percebi que necessitava ampliar os conceitos de língua para além dos referenciais curriculares ou materiais didáticos a mim possibilitados. A segunda, como professor formador de professores da educação básica da rede pública, quando compreendi que precisava expandir os conceitos de língua, pois deparei-me (e deparo-me todos os dias) com muitos desafios e questionamentos que gira(va)m em torno dessas “novas” demandas de construção de sentidos.

Então, percebendo as minhas limitações para discutir essas problematizações e expandir tais discussões para além do senso comum, decidi ampliar meus horizontes interpretativos por meio de pesquisa em nível de mestrado acadêmico. Além disso, a conscientização de que vivemos em uma sociedade caracterizada por diferentes formas de globalização (mas com objetivos que normalmente enveredam para o capitalismo tardio) e por “novos” meios de comunicação proporcionados pelas “novas” tecnologias me fez entender que as concepções de língua não podem ser estáticas nem centralizadas para a formação instrumental ou didática. Desse modo, optei enveredar-me por temáticas que consideram os tempos contemporâneos, as questões locais e, ao mesmo tempo, articulações político-pedagógico-decoloniais (QUEIROZ, 2018).

A genealogia da minha escolha pelas teorias decoloniais situa-se temporalmente em 2010 e espacialmente em Portugal. Nesse ano, por meio do Programa de Licenciaturas Internacionais, fui cursar Licenciatura em Português na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. Lá, assistindo às conferências de Boaventura de Sousa Santos e de intelectuais latino-americanos e africanos, tomei contato com as perspectivas dos estudos culturais, pós-coloniais e decoloniais. Além disso, por meio das disciplinas de Culturas Africanas e Literaturas Africanas de Língua Portuguesa, aproximei-me de leituras de intelectuais africanos e latino-americanos, a exemplo de Mia Couto, Luandino Vieira, Pepetela, Frantz Fanon, Stuart Hall, Enrique Dussel, Aníbal Quijano, Walter D Mignolo. Desde então, essas perspectivas epistemológicas perturbam-me e influenciam na minha formação humana e como pesquisador.

## **Organização da dissertação**

Além da introdução, que busca situar o leitor quanto ao cenário epistemológico atual, aos objetivos, à metodologia, às justificativas e interesse pela pesquisa, esta dissertação está organizada em três capítulos. O primeiro capítulo intitulado *Questões de Pós-modernidade, Modernidade/ Colonialidade e Decolonialidade* objetiva discutir o panorama da Modernidade, Pós-modernidade e Transmodernidade a partir das perspectivas eurocêntrica e decolonial, teorizar a modernidade/colonialidade sob a ótica de autores latino-americanos, apresentar concepções de língua e, por fim, discorrer acerca das origens do pensamento decolonial.

O segundo capítulo intitulado *Pedagogias decoloniais e contribuições locais em diálogo com as pedagogias da BNCC* aborda questões em torno de pedagogias decoloniais, priorizando pedagogias perturbadoras para as mentes inscritas na modernidade/colonialidade. A fim de desconstruir noções imperiais de língua, “desnudando” concepções modernas e coloniais que as revestem, discorre-se, também, sobre autores que contribuem de forma “inédita” e significativa para a promoção de um pensamento decolonial. O capítulo encerra fazendo análises preliminares sobre as concepções pedagógicas presentes na BNCC.

O terceiro capítulo intitulado *A sociedade demanda, as pedagogias atendem? Perspectivas decoloniais em diálogo com a seção de língua portuguesa da BNCC* visa, a partir das teorias trazidas nos capítulos anteriores, refletir sobre a pedagogia das competências na BNCC e investigar as concepções de língua trazidas pelo documento, a partir do eixo *Leitura de Língua Portuguesa* dos anos finais do ensino fundamental, considerando suas próprias concepções teóricas sobre língua e as perspectivas das teorias decoloniais. Ainda, demandam-se, conceitos como plurilinguajamento e diferença colonial.

As considerações finais têm o propósito de retomar os temas abordados ao longo do estudo, dialogando e chamando atenção para a inseparabilidade entre teoria e prática, em prol de uma educação para a decolonialidade. Com isso, apresentaremos conclusões sempre em trânsito, pois as realidades e demandas dos aprendizes e as respostas requeridas pelas questões locais dependem sempre dos *loci* de enunciação e da natureza das pedagogias concebidas como tal.

## Capítulo I:

### Questões de Pós-modernidade, Modernidade/Colonialidade e Decolonialidade

Neste capítulo, buscamos apresentar e teorizar perspectivas coloniais, decoloniais e concepções de língua/linguagem, em um cenário macro. Daremos ênfase às perspectivas não eurocêntricas para refletirmos sobre as “novas” demandas de necessidade de construção de sentidos no contexto da Pós-modernidade, ou Transmodernidade para Dussel (1994). Por meio de revisão de literatura acerca de epistemologias decoloniais, buscamos expandir categorias e perspectivas epistemológicas para pensarmos questões de línguas e de produção do conhecimento em um mundo transnacional (MIGNOLO, 2003).

Iniciaremos o capítulo, discutindo noções de Modernidade e Pós-modernidade a partir de uma perspectiva eurocêntrica frente às “novas” formas de conceber e produzir saberes, concentrando-nos na crise do discurso moderno, na emergência da Pós-modernidade e no conceito Transmodernidade, proposto por Dussel (1994). Esse desenho macro é condição *sine qua non* para podermos direcionar nossas análises rumo a um pensamento decolonial e às pedagogias decoloniais (detalhadas no capítulo II).

Discutiremos, ainda, noções de modernidade na perspectiva da literatura decolonial, enfatizando a vinculação da colonialidade à constituição do discurso moderno. Salientamos que, sempre que pudermos e para fins didáticos, localizaremos nossos exemplos em contexto brasileiro, pois é imprescindível que tenhamos compreensão global-local dos fenômenos analisados, para uma melhor compreensão de concepções e contexto de ensino e aprendizagem de línguas a partir do documento oficial BNCC.

Encerraremos o capítulo tentando traçar uma genealogia do conceito pensamento decolonial (ou decolonialidade), enfatizando questões que possam dialogar com concepções de língua na BNCC. Assim sendo, buscamos mostrar como a “arena” do pensamento em termos sociais e epistemológicos permite a emergência de perspectivas decoloniais para pensarmos língua e produção de conhecimento.

## 1.1 Do moderno ao pós-moderno: para além de um e de outro

O título atribuído a este tópico é inspirado em texto de Santos (2008), *Do pós-moderno ao pós-colonial. Para além de um e de outro*. Deste, interessa-nos, sobretudo, a última parte em que, por meio da perspectiva de leituras de autores latino-americanos, tentaremos ir além dos conceitos de Modernidade e Pós-modernidade.

A partir do século XVI, o discurso ocidental passa a ser governado pelo modelo racionalidade/modernidade,<sup>10</sup> surgido na Europa e presente até hoje nos padrões interpretativos das sociedades pós-modernas. Embora esse modelo tenha dominado o pensamento científico, praticamente sem críticas “perturbadoras”, até a Segunda Guerra Mundial, não podemos dizer o mesmo quando se inicia o século XXI. Pois, já na década de 1970, esse paradigma encontrava-se em crise existencial profunda (SANTOS, 2008; HOBBSAWM, 1995) e irreversível (SANTOS, 2010).

Desde então, como tentativa de sobrepujar-se ao discurso moderno ou de superá-lo, uma outra visão de mundo vem sendo articulada e disseminada pelo Ocidente: a Pós-modernidade. Dentro desse contexto, muitos pesquisadores que se debruçam sobre essa questão, a exemplo de Anderson (1999), Connor (1996), Lyotard (2009), Santos (2008) e Vattimo (2002) não hesitam em apontar incerteza, incompletude, fragmentação, multiplicidade como características marcantes desse “novo”<sup>11</sup> paradigma epistemológico.

Mesmo com a Pós-modernidade apresentando-se como alternativa para os discursos modernos (totalitários e universalizantes), a crítica latino-americana sente necessidade de outras cosmologias. Então, com intuito de romper com a visão pós-moderna e de indicar surgimento (assumindo momentos positivos da cultura moderna, mas avaliada por critérios diferentes), Dussel (2016) propõe a *Transmodernidade* como alternativa filosófica para se pensar o mundo.

Posto isso, para se refletir sobre língua/linguagem em contextos contemporâneos, parece inevitável considerar fenômenos próprios dos tempos atuais. Assim, problematizar concepções de língua na BNCC implica inscrevermo-nos em epistemologias transmodernas, observando os saberes locais para aquém ou além do eurocentrismo.

---

<sup>10</sup> A barra em *racionalidade/modernidade* pode indicar fronteira e, ao mesmo tempo, interdependência entre os termos. Quijano (1992), assim, o usa. Além disso, quando o vocábulo modernidade aparecer junto com outro, separado por barra (modernidade/racionalidade, modernidade/colonialidade), será grafado com letra minúscula, conforme grafia adotada pelos próprios autores que o utilizam.

<sup>11</sup> Sempre que o adjetivo *novo* estiver entre aspas, indicará ressalvas. Pois a ideia de novidade (presente nesse vocábulo) é relativa e contextual.

Cientistas das ciências sociais e das humanidades, após o fim da Segunda Guerra, começam a perceber com mais veemência a fraqueza do discurso racional moderno. O paradigma, revestido pelas máscaras do positivismo e do progresso dos povos, passava por uma espécie de crise ética sem previsão de freios. Nesse contexto, os pesquisadores que tomam consciência da crise desse discurso, até então hegemônico, e sobre ele refletem, são rotulados de pós-estruturalistas, pós-modernos, pós-coloniais. Porém, conforme lemos Dussel (2016), esses pensadores não produzem uma crítica que de fato se afaste da Modernidade, pois estão fazendo uma crítica interna, ainda eurocêntrica.

O sociólogo português Boaventura de Sousa Santos, no final dos anos 70 e início dos 80, parece perceber a crise que passava a Modernidade. O autor afirma:

Estamos a quinze anos do final do século XX. Vivemos num tempo atônito que ao debruçar-se sobre si próprio descobre que os seus pés são um cruzamento de sombras, sombras que vêm do passado que ora pensamos já não sermos, ora pensamos não termos ainda deixado de ser, sombras que vêm do futuro que ora pensamos já sermos, ora pensamos nunca virmos a ser (SANTOS, 2010, p. 5).

Segundo Santos, o paradigma racional que estrutura e sustenta a ciência moderna forma-se a partir da revolução científica do século XVI. Esse paradigma desenvolve-se nos séculos seguintes, de maneira a podermos pensar em um modelo universal de racionalidade científica, que governa os discursos científicos até os tempos atuais. Para Santos (2010, p. 10 -11), “sendo um modelo global, a nova racionalidade científica é também um modelo totalitário”, uma vez que se nega o caráter racional a toda a produção epistemológica que não se estruture por seus princípios e metodologias.

O autor parece ter consciência de que os pressupostos filosóficos e os métodos do modelo racional já não correspondem aos anseios da sociedade e não dão conta da complexidade do fazer ciência no último quarto de século. Por isso, esse padrão de racionalidade científica passa por uma crise profunda e irreversível. Assim, a crise da ciência moderna pode ser explicada porque há contradições teóricas e sociais.

Embora Santos (2010) enunciasse, na década de 80, que um “novo” modelo de pensamento surgia, o autor admitia que era impossível descrevê-lo naquele momento. “A configuração do paradigma que se anuncia no horizonte só pode obter-se por via especulativa. Uma especulação fundada nos sinais que a crise do paradigma actual emite” (SANTOS, 2010, p. 36). Para o autor, nesse modelo que estava surgindo, todo

conhecimento é total e local. É total “porque reconstitui os projetos cognitivos locais, salientando-lhes a sua exemplaridade, e por essa via transforma-os em pensamento total ilustrado” (SANTOS, *ibid*, p. 48). É local, porque se constitui

em redor de temas que em dado momento são adoptados por grupos sociais concretos como projectos de vida locais, sejam eles reconstituir a história de um lugar, manter um espaço verde, construir um computador adequado às necessidades locais, fazer baixar a taxa mortalidade infantil, inventar um novo instrumento musical, erradicar uma doença, etc., etc. (SANTOS, 2010, p. 47 - 48).

Dessa forma, com o cansaço da hegemonia racional, Santos (2010, p. 37) argumenta a favor do “paradigma de um conhecimento prudente para uma vida decente”. De acordo com Santos (*ibid*), ao se referir à indissociabilidade entre contexto e produção de conhecimento, não basta que os saberes tenham tratamento científico, têm de ser também social e ter aplicabilidade. Essa é uma discussão perturbadora para as ciências humanas no século XXI, e o ensino de línguas não pode se abster de tais questões, pois impactam diretamente a vida dos aprendizes.

As realidades “inéditas” que emergem após a Segunda Guerra exigiriam “novas” denominações para se referirem a elas. Santos (2008), em meados da década de 1980, começa a utilizar a nomenclatura pós-moderno e pós-modernismo para designar o “novo” paradigma que melhor se adequa às análises das realidades sociais e humanas emergentes, pois o modelo “antigo” estava em processo de prostração epistemológica.

No início da década de 90, as crises do capitalismo e do socialismo levaram o autor a ampliar “os conceitos de pós-moderno e pós-modernidade que passou então a designar, não só um novo paradigma epistemológico, mas um novo paradigma social e político” (SANTOS, 2008, p. 16). O autor explica que “tinha chegado à conclusão de que a ciência em geral e não apenas as ciências sociais se pautavam por um paradigma epistemológico e um modelo de racionalidade que davam sinais de exaustão [...]” (SANTOS, 2008, p. 15), e esses sinais eram tão evidentes que o autor abordou como crise paradigmática.

De fato, a Pós-modernidade tira a hegemonia do positivismo (o que melhor sintetiza a racionalidade) como parâmetro de análise das novas conjunturas sociais. De acordo com Santos (2008, p. 16), a ciência pós-moderna se tratava,

como o nome indica, de defesa da primazia do conhecimento científico, mas de uma ciência assente numa racionalidade mais ampla, na superação da dicotomia natureza/sociedade, na complexidade da relação sujeito/objecto, na concepção construtivista da verdade, na aproximação das ciências naturais às ciências sociais e destas aos estudos humanísticos, numa nova relação entre a ciência ética assente na substituição da aplicação técnica da ciência pela aplicação edificante da ciência e, finalmente, numa nova articulação, mais equilibrada, entre conhecimento científico e outras formas de conhecimento, com o objetivo de transformar a ciência num novo senso comum [...].

Eric Hobsbawm, historiador marxista britânico, também aborda a temática do surgimento de “novos tempos”. Hobsbawm (1995) faz uma análise “do breve século XX” a partir dos grandes acontecimentos europeus que impactaram o mundo. Para o historiador, o século XX começa quando eclode a Primeira Guerra Mundial e finda quando a União Soviética entra em colapso. Nessa perspectiva histórico-sociológica adotada pelo autor, o século XX se inicia com a era da catástrofe, período que vai da Primeira Guerra Mundial até o fim da Segunda; segue-se com a era do ouro, momento Pós-Segunda Guerra de grande desenvolvimento econômico e espiritual; e termina com a era do desmoronamento, tempos de decomposição, crises e perda de referências.

Para o historiador, embora após a Segunda Guerra se tenha seguido cerca de 25 ou 30 anos de grande desenvolvimento econômico e espiritual, a partir da década de 1970 “foi uma nova era de decomposição, incerteza e crise - e, com efeito, para grandes áreas do mundo, como a África, a ex-URSS e as partes anteriormente socialistas da Europa, de catástrofe” (HOBBSAWM, 1995, p. 15). O autor refere-se ao cenário da Europa do Pós-Guerra, momento em que a melancolia transforma-se em uma espécie de epidemia nos espíritos dos cientistas e da população em geral.

De fato, para Hobsbawm (1995), “à medida que a década de 1980 dava lugar à de 1990, o estado de espírito dos que refletiam sobre o passado e o futuro do século era de crescente melancolia *fin-de-siècle*” (HOBBSAWM, *ibid*, p. 15-16). Como percebemos, o autor refere-se à história do século XX localizada e a partir de uma perspectiva eurocêntrica e marxista. No entanto, suas análises parecem bastante produtivas para a contextualização do cenário europeu finissecular, *loci* das emergências de projetos discursivos que se tornaram “projetos globais” no século XXI, a exemplo do discurso da Pós-modernidade.

Em consonância com Santos (2010), no que se refere à emergência de realidades sociais “inéditas” a partir da Segunda Guerra, Hobsbawm (1995) afirma que entre o final dos anos 80 e início dos 90 uma era encerrou-se e outra começou. Isso ocorre devido às grandes transformações agudizadas a partir no início dos anos 70. Podemos

perceber que tanto Santos quanto Hobsbawm estão abordando a crise da Modernidade, os autores defendem a tese do surgimento de outra perspectiva filosófica como lente para se ler o mundo. Para Hobsbawm (ibid), esses “novos tempos” Pós-Segunda Guerra não possuem referências e são marcados por instabilidades e crises. Portanto, como percebemos por meio da leitura dos autores trazidos nesta pesquisa, instabilidade, crise, incerteza, incompletude são características do discurso pós-moderno.

Diante o exposto, não há como negar que o *fin-de-siècle* foi um período de grande efervescência e aborbulhamento de teorias que tentaram “pôr em xeque” ou relativizar epistemologias autoproclamadas universais, absolutas, atemporais, a-históricas e descontextualizadas: as epistemologias modernas. Por isso, talvez, as três ou duas últimas décadas do século XX tenham sido o lócus temporal de emergências de projetos discursivos locais, como os Estudos Culturais, Estudos Subalternos, teorias pós-coloniais, teorias decoloniais.

Em contexto de Pós-modernidade, os centros epistemológicos do Norte fragmentam-se e as periferias epistemológicas do Sul multiplicam-se, de modo que os centros e as periferias podem interagir e conviver no que podemos chamar de sociedades transnacionais (MIGNOLO, 2003). Levando em consideração as análises de Mignolo (2003, 2010a) e Quijano (1992, 1997) sobre o sistema-mundo, não podemos negar que a colonialidade do poder (conceito detalhado em 1.2) seja a lógica que governa o mundo desde o século XVI. No Terceiro Mundo, a colonialidade age como antídoto, ou seja, combatendo e inibindo discursos ou epistemologias do Sul, dificultando o processo de decolonialidade epistêmica (MIGNOLO, 2010a).

No cenário pós-moderno, os centros podem virar periferias e as periferias podem virar centros, dependendo a quem pertença a colonialidade do poder. Desse modo, se as sociedades modernas são caracterizadas por fronteiras rígidas e impermeáveis, nas sociedades pós-modernas as fronteiras são permeáveis e móveis, basta pensarmos nas criações e invenções tecnológicas em diferentes partes do mundo, em que muitas vezes as periferias tornam-se centros. Por exemplo, Índia é uma potência na área da tecnologia informática; Cuba, em pesquisas na área da medicina; Brasil, em tecnologia de petróleo.

Quanto à origem do pós-modernismo, Anderson (1999) mostra que tanto o termo quanto a ideia surgiram na América hispânica. De acordo com esse autor, o termo pós-modernismo surgiu em 1890 com Rubén Darío, poeta nicaraguense precursor do movimento literário Modernismo em língua espanhola e um dos mais influentes poetas da América hispânica no século XX. Como bem pontua Anderson (ibid), até a metade

do século XX, o uso do termo circulava basicamente no campo da crítica literária ou da estética.

Portanto, pós-modernismo não designava uma realidade ou estágio temporal do ponto de vista histórico, sociocultural ou político, como designaria a partir das décadas de 1970/80. De acordo com Anderson (1999), somente em 1954, quando utilizado nos países anglo-saxões, o termo pós-modernismo passa a ter sentido diferente dos sentidos estéticos, passando, então, a designar época.

Liotard (2009), ao analisar a condição pós-moderna do conhecimento, localiza sua análise no que chama de “sociedades mais desenvolvidas”. Essas sociedades, a que se refere o autor, são as que tiveram grande desenvolvimento após a Segunda Guerra. É o período de 25 ou 30 anos que Hobsbawm (1995) designa de “era do ouro”. Sobre o contexto espaço-temporal, Lyotard (2009, p. 9) afirma:

Nossa hipótese de trabalho é a de que o saber muda de estatuto ao mesmo tempo que as sociedades entram na idade dita pós-industrial e as culturas na idade dita pós-moderna. Esta passagem começou desde pelo menos o final dos anos 50, marcando para a Europa, o fim de sua reconstrução. Foi mais ou menos rápida conforme os países e, nos países, conforme os setores de atividade: donde uma discronia geral, que não torna fácil o quadro de conjunto.

Consoante Lyotard (2009, p. xv), a sociedade, a cultura ou condição pós-moderna “designa o estado da cultura após as transformações que afetaram a regra dos jogos da ciência, literatura e das artes a partir do século XIX. Essas transformações serão situadas aqui relativamente à crise das narrativas”. O autor explica:

Originalmente, a ciência entra em conflito com os relatos. Do ponto de vista de seus próprios critérios, a maior parte destes últimos revelam-se como fábulas. Mas, na medida em que não se limite a enunciar regularidades úteis e que busque o verdadeiro, deve legitimar suas regras de jogo. Assim, exerce sobre seu próprio estatuto um discurso de legitimação, chamado filosofia. Quando este metadiscurso recorre explicitamente a algum grande relato, como a dialética do espírito, a hermenêutica do sentido, a emancipação do sujeito racional ou trabalhador, o desenvolvimento da riqueza, decide-se chamar “moderna” a ciência que a isto se refere para se legitimar. É assim, por exemplo, que a regra do consenso entre o remetente e destinatário de um enunciado com valor de verdade será tida como aceitável, se ela se inscreve na perspectiva de uma unanimidade possível de mentalidades racionais: foi este o relato das Luzes, onde o herói do saber trabalha por um bom fim ético-político, a paz universal. (...) Simplificando ao extremo, considera-se “pós-moderna” a incredulidade em relação aos metarrelatos (LYOTARD, 2009, p. xv –xvi).

Pós-moderno, para o autor, é a condição cultural resultante dos debates sobre a decadência dos valores humanos e sobre a melancolia presente nos espíritos sob o impacto ético do Pós-Guerra. Lyotard (2009, p. 49) mostra que é uma inconsequência lamentar a perda de sentido na Pós-modernidade, pois “seria deplorar que o saber não seja mais principalmente narrativo”, ou seja, seria rejeitar ou julgar negativamente a mudança. “Uma outra não é menor: a de querer derivar ou engendrar (por operadores tais como o desenvolvimento, etc.) o saber científico a partir do saber narrativo, como se este contivesse aquele em estado” (LYOTARD, *ibid*, p. 49).

De fato, tomando como base a leitura dos autores, o que percebemos é que a partir de 1970 as sociedades europeias estavam, realmente, sob impacto das grandes transformações. Assim, as consequências desse período impactaram as sociedades europeias ao ponto de causarem as primeiras grandes fissuras em seus “alicerces” éticos e em suas “paredes” epistemológicas.

Gianni Vattimo, filósofo italiano cujo pensamento é fortemente influenciado por Nietzsche, reflete sobre a Pós-modernidade a partir do niilismo e do enfraquecimento das categorias ontológicas. Para Vattimo (2002), pensar a Pós-modernidade em filosofia significa pensá-la a partir do termo *Verwindung*, termo introduzido por Heidegger, que significa algo próximo da superação ou ultrapensamento. No entanto, segundo Vattimo (*ibid*), como foi Nietzsche o primeiro a postular em termos de *Verwindung* (embora sem utilizar a nomenclatura), atribui-se a ele (Nietzsche) a origem da Pós-modernidade em filosofia. Dessa forma, Vattimo (*ibid*) pontua que a crise da modernidade filosófica também deve ser pensada a partir de Nietzsche.

Vattimo (2002, p. 169) ressalta que *Verwindung* é diferente de *Ueberwindung*. “Ora, é precisamente a diferença entre *Verwindung* e *Ueberwindung* que nos pode ajudar a definir o ‘pós’ do pós-moderno em termos filosóficos”. Para o filósofo, *Verwindung* é termo (e não conceito) moderno, mas não significa superação no sentido de rompimento (com a tradição, por exemplo), mas está mais próximo da ideia de distorção, não sugere a ideia de renovação ou de rompimento crítico. Já *Ueberwindung* sugere a ideia de renovação ou de rompimento crítico, “*Altherbung* dialética”. Para Vattimo, o nascimento da Pós-modernidade em filosofia dá-se no momento em que fica evidente que se deve buscar um caminho diferente.

É esse momento que se pode chamar de nascimento da pós-modernidade em filosofia, um acontecimento cujos significados e cujas consequências, assim como os da morte de Deus anunciado no aforismo 125 da *Gaia ciência* ainda não acabamos de medir. A primeira e mais relevante, que se anuncia na mesma obra, a *Gaia ciência*, em que Nietzsche fala pela primeira vez da morte de Deus [...] (VATTIMO, 2002, p. 173 - 174).

Para Vattimo (2002, p. 174), a morte de Deus é a ideia “do eterno retorno do igual” ou “fim da época da superação”, é a dissolução das categorias ontológicas. Seguindo suplemento filosófico de Nietzsche, o autor conclui “niilisticamente” que as noções de verdade e fundamento se desmancharam, ou seja, as noções de verdade não existem mais e os fundamentos não funcionam mais.

Uma alternativa pensada por Vattimo (1992) para conceber as sociedades pós-modernas é a noção de *pensamento fraco*, em contraposição a pensamento forte (que seria o hegemônico, o dominante). O pensamento fraco é, portanto, uma resposta à razão moderna e aos discursos totalitários com pretensões universalistas. Em verdade, o fraco em Vattimo está ligado a pensamento não hegemônico, a alternativas ou a outro modo de pensar. E não ao senso comum, ligado à fraqueza ou debilidade.

Um pensador importante quando se discorre sobre o tema em questão, e principalmente na perspectiva da crítica não eurocêntrica, é o filósofo argentino Enrique Dussel. O filósofo faz parte de um grupo de intelectuais latino-americanos que promoveram um “giro decolonial” (MALDONADO-TORRES, 2007): uma “reviravolta” no pensamento e na produção teórica na América latina a partir das décadas de 1960/70.

Dussel (2016) nos ensina que os filósofos dos anos 80 que escrevem sobre Pós-modernidade, apesar de fazerem uma crítica aos fundamentos e processos da Modernidade e identificarem as transformações irreversíveis pelas quais o mundo (europeu) passava, escrevem a partir de uma perspectiva eurocêntrica. Pois, de acordo com Dussel (ibid), esses intelectuais continuam dentro da ciência moderna e analisam a concepção pós-moderna desde o seu interior, ou seja, a Pós-modernidade é uma fase da Modernidade. E Dussel entende que estamos mais além desses processos modernos, estamos vivendo histórias, produzindo epistemologias que não se encaixam na fórmula eurocêntrica. Assim sendo, esses processos não podem ser analisados por modelos teóricos cartesianos.

É com essa hipótese, de que (nós, o Sul) estamos mais além daquilo que os filósofos eurocêntricos denominam de pós-moderno, que Dussel (2016) sente a

necessidade de criar um termo que nomeie essa realidade diferente da discursivizada pelos pós-modernistas dos anos 80. Portanto, esse contexto, a que o autor se refere, não pode ser nomeado Pós-modernidade, com o sentido que davam esses filósofos europeus, uma vez que a Pós-modernidade é uma fase da Modernidade euroamericana. Então, Dussel (1994) cria o conceito *Transmodernidade*, e com ele inaugura uma alternativa de pensamento além da eurocêntrica, com possibilidade de diálogos entre as periferias, a partir delas, e entre elas, em uma relação Sul-Sul.

Com Escobar (2003), aprendemos que a Transmodernidade é uma teoria do Terceiro Mundo para todo o mundo não eurocêntrico, é a legitimação dos discursos das comunidades subalternizadas, é o contradiscurso. Nessa perspectiva, o discurso transmoderno possibilita articular contracosmologias e contralógicas, em meio a possibilidades de “libertação” epistemológica, nos moldes de Dussel (1977). Em síntese, Escobar (2003) afirma que “trans-modernidade não pode ser pensada a partir de dentro da modernidade, senão que requer da ação [...] dos grupos subalternizados, os objetos da constitutiva violência da modernidade inscrita na [...] falácia desenvolvimentista”<sup>12</sup> (ESCOBAR, 2003, p. 65).

Sob essa ótica, os pós-modernistas eurocêntricos dos anos 80 constituem o que Dussel (2016) denomina “segundo eurocentrismo”. O autor, com sua concepção transmoderna, almeja justamente afastar-se da visão ocidental. O filósofo da libertação propõe, então, elaborar teorias sobre o Sul a partir do Sul, e não adaptar as teorias recebidas do Norte. Assim, o autor argumenta que Pós-modernidade é um momento final da Modernidade, e propõe a Transmodernidade para superá-lo.

Assim, chegamos à fase final de maturação, a partir das novas hipóteses de Andre Gunder Frank (1998). Sua obra *ReOrient: global economy in the Asian age* (e a argumentação mais complexa de Kenneth Pomeranz (2000) em *The great divergence: China, Europe and the making of the modern world economy*) novamente nos permite implantar uma problemática ampliada e críticas que devem retomar chaves de interpretações para o problema da cultura da década de 1960, alcançando agora uma nova aplicação que queremos denominar como “transmoderna” – superação explícita do conceito de “pós-modernidade” (pós-modernidade ainda é um momento final do modernidade) (DUSSEL, 2016, p. 61).

---

<sup>12</sup> Tradução nossa do original: trans-modernidad no puede ser pensada desde adentro de la modernidad, sino que requiere de la acción – y la solidaridad integradora - de los grupos subalternizados, los objetos de la constitutiva violencia de la modernidad inscrita [...] en la falacia desarrollista.

Entende-se que Dussel chega a esse pensamento superador após uma fase de maturação intelectual, com capacidade de perceber-se como povo ou comunidade epistêmica que estava além do eurocentrismo e de compreender que há sociedades e culturas que estão aquém da Modernidade. Além de Dussel, Mignolo (2003, p. 424) também reconhece que “a crítica pós-moderna da modernidade, bem como a análise do sistema mundial, é gerada a partir das margens internas do sistema - isto é, ambas oferecem um crítica eurocêntrica do eurocentrismo”.

Com a noção transmoderna, Dussel (1994) não nega a razão enquanto tal, mas, sim, nega a razão dominadora, qual seja, a irracionalidade da violência do mito moderno e pós-moderno. Assim, o autor afirma e reconhece outras razões e outras lógicas, reafirmando, inclusive, a razão do outro para uma “mundialidade transmoderna”. E ao advogar por uma “mundialidade transmoderna”, entendemos que o autor objetive uma perspectiva epistemológica de futuro, que englobe a alteridade e os discursos subalternizados. Mais ainda, a partir de Dussel (1994, 2016) e Escobar (2003), entendemos que a Transmodernidade é um projeto para todo o mundo não eurocêntrico.

O que Dussel (2016) defende é que existem sociedades e culturas aquém e além das razões modernas e pós-modernas. Nessa perspectiva, para as culturas que não são modernas ou pós-modernas, são pré-modernas, e sendo pré-modernas são transmodernas, embora estejam no mesmo tempo da Modernidade. O autor cita, como exemplo, as culturas chinesa e vedanta, que jamais podem encaixar-se nesses projetos eurocêntricos. Assim:

“Transmodernidade” indica todos os aspectos que se situam “além” (e também, cronologicamente, “anteriores”) das estruturas valorizadas pela cultura euro-americana moderna, e que atualmente estão em vigor nas grandes culturas universais não europeias e foram se movendo em direção a uma utopia pluriversal (DUSSEL, 2016, p. 63).

Para Dussel, as noções sintetizadas em Transmodernidade fazem sentido (e são necessárias) porque nem todas as culturas podem ser modernas ou pós-modernas (pois se não é moderna, não pode ser pós-moderna). Além disso, “pós-modernismo é uma fase final da cultura moderna euro-americana, o “centro” da Modernidade” (DUSSEL, 2016, p. 63). Assim, constitui-se incoerência o fato de o Sul receber as epistemologias modernas e tentar pensar o Terceiro Mundo a partir delas.

Tais sociedades ou culturas ultrapassam o alcance do projeto eurocêntrico, pois possuem outras bases filosóficas, distintas razões estruturantes, diferentes referências

histórico-culturais e variados contextos de enunciação. Mignolo (2003, p. 83) reconhece a relevância do termo Transmodernidade para conceber o “aspecto oculto” do sistema mundo moderno colonial, assim o mundo moderno passa a ser pensado a partir da ideia de modernidades coloniais. Em outro texto, Mignolo (2010b)<sup>13</sup> afirma que “[t]ransmodernidade é também um termo chave, introduzido por Dussel, comum a todo o coletivo: transmodernidade é uma visão de futuro, não pós-modernidade (que é o mesmo, a universalidade da modernidade europeia em versão pós!)”.<sup>14</sup>

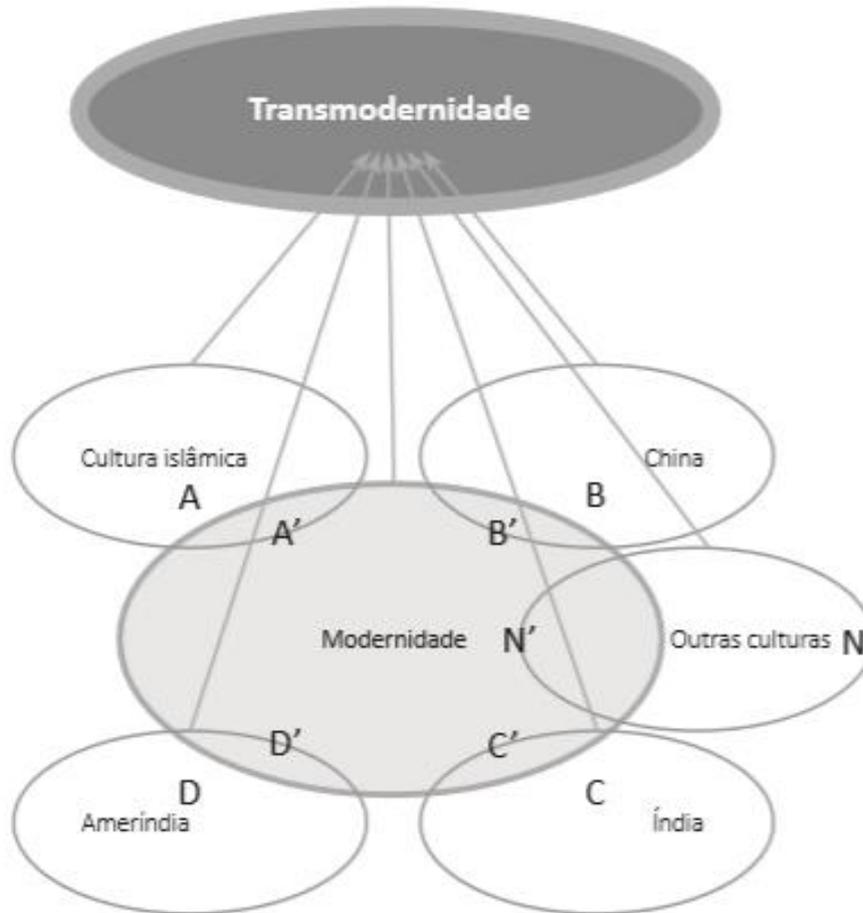
As contribuições de Enrique Dussel para o quadro epistemológico latino-americano ou para o mundo não eurocêntrico são imprescindíveis para desarticular a matriz colonial do poder e para articular a decolonialidade, como concebida por Mignolo (2010a, p. 12). Sua produção filosófica representa um marco teórico na América Latina, representa um “giro decolonial” para as comunidades epistêmicas do Sul e uma ruptura radical na tradição de culturas universais. Suas cosmologias “assumem os desafios da Modernidade e, até mesmo, da Pós-modernidade euro-americana, mas que respondem a partir de outro lugar, “*other location*” (DUSSEL, 2016, p. 63). Para melhor ilustrar, vejamos um modelo proposto pelo autor, com alguns exemplos para a compreensão do sentido de Transmodernidade.

---

<sup>13</sup> O texto *La colonialidad em cuestión. Entrevista a Walter Mignolo por Norma Fernandez* não tem paginação, foi publicado na Revista *Sociedad* em 2010.

<sup>14</sup> Tradução nossa do original: transmodernidad es también un término clave, introducido por Dussel, común a todo el colectivo<sup>14</sup>: transmodernidad es una visión de futuro, no postmodernidad (que es lo mismo, ¡la universalidad de la modernidad europea en versión post!).

ESQUEMA 1  
MODELO APROXIMADO PARA COMPREENDER  
O SENTIDO DA TRANSMODERNIDADE



Esquema retirado de Dussel (2016, p. 63).

## 1.2 Modernidade/colonialidade: uma perspectiva latino-americana

Se os autores eurocêntricos (ANDERSON, 1999; CONNOR, 1996; LYOTARD, 2009; SANTOS, 2008, 2010; VATTIMO, 2002), grosso modo, concebem Modernidade como paradigma racional europeu corolário das ideias renascentistas newtonianas e cartesianas, os autores latino-americanos (DUSSEL, 1994, 1997, 2016; QUIJANO, 1992, 1997, 2000; MIGNOLO, 2003, 2005, 2008, 2010a, 2010b, 2015, 2017; WALSH, 2013; ESCOBAR, 2003; BERNARDINO-COSTA e GROSFUGUEL, 2016) concebem-na como um discurso que tem origem a partir das invasões da América nos séculos XV e XVI. Nessa “nova” perspectiva, as experiências coloniais são imprescindíveis para o processo de formação da Modernidade e do seu discurso falacioso e “mitológico” como paradigma universal.

Para Dussel (2016), a Modernidade começa no final do século XV, com a invasão das terras de Abya Yala (terras que, posteriormente, chamar-se-iam América). Conforme lemos em Dussel (ibid), a Espanha, em decorrência de ser pioneira no processo de invasão americana, constitui-se na primeira nação moderna no mundo.

No Ocidente, a “Modernidade”, que começa com a invasão da América pelos espanhóis, cultura herdada dos muçulmanos do Mediterrâneo (Andaluzia) e do Renascimento italiano (pela presença Catalã, no sul da Itália), é a “abertura” geopolítica da Europa para o Atlântico; é a implantação e o controle do “sistema-mundo” no sentido estrito (pelos oceanos e não mais pelas caravanas continentais lentas e perigosas) e ainda a “invenção” do sistema colonial, que, por 300 anos, irá inclinar lentamente o equilíbrio econômico-político em favor da antiga Europa isolada e periférica. Tudo o que é simultâneo com a origem e o desenvolvimento do capitalismo (mercantil a princípio, de mera acumulação primitiva de dinheiro), ou seja, a Modernidade, o colonialismo e o sistema-mundo, denota aspectos de uma mesma realidade simultânea e mutuamente constitutiva (DUSSEL, 2016, p. 58).

Dussel defende que, com a Modernidade, a Europa expande suas cosmovisões para o atlântico, implanta o sistema-mundo e inventa o sistema colonial. O autor argumenta que é a partir desse período que a Europa, periférica e isolada em relação ao restante do mundo (China e Índia, por exemplo), começa a fortalecer-se do ponto de vista político e econômico. Essa perspectiva de análise é distinta das análises eurocêntricas, pois considera os colonialismos condição *sine qua non* para o posterior controle da colonialidade do poder pelos países colonizadores.

De acordo com a interpretação produzida por Dussel (1994, 2016), a América Latina constitui a primeira periferia da Europa. Espanha e Portugal nos finais de século

XV já se têm distanciado do mundo feudal, constituindo-se como noções renascentistas e como potências capazes de darem os primeiros passos para a Modernidade de fato. Conforme Dussel (1994, p.11), a Península Ibérica “foi a primeira região da Europa que tem a originária ‘experiência’ de constituir o outro como dominado sob o controle do conquistador, do domínio do centro sobre uma periferia. Europa se constitui como o “Centro” do mundo”.<sup>15</sup>

De forma categórica, Dussel (1994, p. 7) fixa o ano de 1492 como a data de nascimento da Modernidade, embora sua “gestação” já viesse ocorrendo há algum tempo. Para esse autor, a Modernidade nasce nas cidades europeias medievais, não em quaisquer cidades, mas naquelas consideradas livres, centros de inovação e sinônimo de progresso. Como bem salientado por Dussel (1994, p. 8), e ao contrário do que possa ser propalado, o discurso moderno somente foi possível a partir do contato com o “outro” e da apropriação da violência praticada, com finalidade de vencer (controlar, destruir) esse “outro”. Seguindo a linha de raciocínio do autor, entendemos que foi imprescindível a colonização do Novo Mundo para o processo final de gestação e afirmação da Modernidade como modo de pensar eurocêntrico.

Por isso, Dussel (1994), contrário à historiografia eurocêntrica, argumenta a favor da tese de que o colonialismo foi fundamental para a constituição da Modernidade. Para o autor (ibid), isso implica, mesmo, pensar que sem colonialismo não teria existido a Modernidade. Além disso, as noções de periferia e centro, em relação à Europa, são formuladas a partir do século XVI, pois é a partir desse período que a Europa começa a construir o discurso de conceber a si mesma como centro do mundo (inclusive nos mapas geográficos) e o resto do mundo como sendo sua periferia.

De acordo com Pinto e Mignolo (2015), a invenção do Brasil ocorre em contexto e processo de Modernidade em construção. Para os autores, “o Brasil é parte da modernidade inventada no processo de construir a si mesma como modernidade” (PINTO e MIGNOLO, ibid, p. 382). De fato, em 1492, capitaneadas por Cristóvão Colombo, as expedições espanholas chegam às Antilhas; e em 1500 as expedições portuguesas, comandadas por Pedro Álvares Cabral, chegam às terras que hoje denominamos Brasil (já designadas por Monte Pascoal, Ilha de Vera Cruz, Terra de Santa Cruz, Cabralia). É a partir de 1500, de fato, que se tem início a invenção do

---

<sup>15</sup> Tradução nossa do original: fue la primera región de Europa que tiene la originaria "experiencia" de constituir al Otro como dominado bajo el control del conquistador, del dominio del centro sobre una periferia. Europa se constituye como el "Centro" del mundo.

Brasil, com seus correlatos imediatos: território, nação, imaginário. Acerca disso, observemos o que dizem Pinto e Mignolo (2015, p. 382):

A invenção do Brasil foi precedida pela invenção das “Índias Ocidentais” e do “Novo Mundo”, este último termo utilizado pelos europeus para designar tudo aquilo que eles não conheciam. A invenção dessa história territorial justificou a supressão e até mesmo o genocídio de outras territorialidades e memórias em nome do renascimento e da salvação. O discurso emergente, o discurso que se tornou o fundamento histórico do que mais recentemente tem sido narrado e celebrado como “modernidade”, homogeneizou as grandes civilizações de Anahuac e Abya Yala em barbáricos “índios”. E a invenção do Brasil, juntamente com a invenção do Novo Mundo, contribuiu para a justificação de um segundo genocídio sobre o qual o imaginário de modernidade foi construído: o genocídio dos africanos escravizados.

Baseando-nos nessa argumentação, entendemos que a partir do século XVI, com a chegada dos portugueses às terras que hoje formam o Estado brasileiro e com o início da colonização, o processo de formação da sociedade brasileira passa a se formar e, posteriormente, sustentar-se sobre dois grandes acontecimentos que deixaram digitais na história, cultura e educação (linguística) brasileira. O primeiro episódio refere-se ao genocídio dos nativos; o segundo, à escravização de negros africanos. Ambos os episódios têm em comum a dispensabilidade da vida humana e sua transformação em mercadoria. Para justificar tamanhas atrocidades, de acordo com Pinto e Mignolo (2015, p.383), “[a] desumanização de habitantes não europeus do globo foi necessária para justificar o controle de tais ‘seres humanos e inferiores’. Racismo como o conhecemos hoje foi estabelecido àquela época”.

Dentro de contexto, no século XVI, as diversas experiências locais foram tomando forma e, simultaneamente, transformando-se em diversos discursos: de macronarrativas (como modernidade, racionalidade, capitalismo, democracia e todos os seus correlatos) a micronarrativas (catequização dos nativos, escravização dos negros etc.). Assim, as experiências coloniais locais, com a dispensabilidade da vida humana e a sua transformação em mercadoria (genocídio indígena e escravização africana), criaram e fomentaram em escala planetária uma lógica de controle econômico, político e de gerenciamento de saber que vigora desde então (MIGNOLO, 2010a).

Quanto ao genocídio indígena brasileiro, em grande parte, promovido pela coroa portuguesa, dois foram os principais mecanismos utilizados para a dizimação desses gentios: as guerras de extermínio e a disseminação de pestes/doenças. Durante o período de colonização portuguesa na América, conflitos envolvendo os nativos e a Coroa foram

frequentes, muitos deles formavam parte da política do próprio Estado português. Por isso, a colonização afetou significativamente as populações locais, principalmente aquelas que não se converteram aos dogmas do cristianismo ou não aceitaram ser escravizadas. A partir do exposto, parece que a barbárie cometida aos indígenas sul-americanos, pelos colonizadores europeus, supera qualquer hipótese de necessidade de aniquilação criada por eles próprios, seja com pretextos de salvação das almas, seja por lógicas mercantis.

A interferência da colonização portuguesa nas sociedades locais latino-americanas ocorreu de diversas formas. Tal interferência deu-se, por exemplo, por meio de guerras de extermínio dos gentios, por meio de epidemias, práticas de aculturação, conversão ao cristianismo e à cultura europeia ou por qualquer outro meio de violência.

Em se referindo às guerras de extermínio por parte do Estado português, vejamos alguns exemplos. Na Bahia, em 1558, sob a gestão do Governador-Geral Mem de Sá, foram exterminados pelos portugueses entre 15 e 30 mil nativos, de modo que no século XVII os Tupinambás já eram considerados povos extintos (FERNANDES, 1970). Na conquista do Maranhão, na década de 1610, números próximos de 30 mil foram a quantidade de mortos. E esses episódios genocidas, em decorrência da conquista de terras para exploração, ocorreram em várias outras regiões, como nas regiões dos atuais estados da Paraíba, do Amazonas e Pará.

Entre a segunda metade do século XVII e o início do século XVIII, no atual Sertão nordestino, a Guerra dos Bárbaros ocasionou o genocídio dos tapuias/cariris (PUTONI, 2002). Em 1808, com a chegada da corte portuguesa ao Brasil, D. João VI deflagra, por meio da carta régia de 13 de maio de 1808, guerra contra os índios botocudos do rio Doce, conflitos que ficaram conhecidos como Guerra dos Botocudos (GOMES, 2012; CUNHA, 1992). Conforme as pesquisas vêm demonstrando, o genocídio nos séculos XVI, XVII e XVIII diminuiu drasticamente a população nativa brasileira, passando da casa dos milhões nos anos de 1500 para a casa das dezenas de milhares nos anos de 1900.

Certamente, o genocídio dos povos nativos ocorreu em todo o espaço latino-americano, e não somente em espaço brasileiro. Quijano (1992), explica-nos que a partir de 1492, com a invasão da América, a população local foi reduzida drasticamente. Segundo o autor, em apenas um período de 50 anos, foram exterminados cerca de 35 milhões de indígenas na América Latina, tamanha foi a rejeição dos europeus às sociedades e culturais locais.

O extermínio dos nativos, segundo Quijano (1992), implicou não só a perda demográfica, mas também a destruição dessas sociedades e culturas, transformando as populações resistentes em subculturas, iletradas e relegadas à oralidade. Portanto, essas comunidades sobreviventes foram colocadas à margem da geopolítica das epistemes, foram negadas em suas histórias, condenadas, rejeitadas e desautorizadas, pelas comunidades colonizadoras, a produzirem qualquer tipo de epistemologia “com validade”.

A partir desse contexto, analisaremos o sistema-mundo moderno colonial (WALLERSTEIN, 1974; MIGNOLO, 2003). Dessa forma, compreender os conceitos de Modernidade e colonialidade e como seus *modi operandi* estruturam-se frente às experiências locais (colonialismos) é crucial para a análise da formação da sociedade brasileira e para a compreensão de concepções e contextos de ensino e aprendizagem de línguas na atualidade a partir da perspectiva decolonial. Sobretudo porque a colonialidade do poder é uma matriz, englobando também a colonialidade do saber, conforme vemos em Mignolo (2010a).

Quando Mignolo (2003) usa o termo sistema-mundo, toma-o emprestado de Wallerstein (1974). A metáfora do sistema-mundo moderno de Mignolo é formulada a partir de sua tomada de consciência de dois conceitos fundamentais, *colonialidade do poder* (QUIJANO, 1992, 1997, 2000) e *diferença colonial* (MIGNOLO, 1999, 2003), conceitos esses que Wallerstein não tinha consciência. Portanto, o sistema-mundo de Mignolo (2003) é diferente do de Wallerstein (1974).

O início da modernidade/colonialidade ou sistema-mundo moderno colonial para Mignolo (2003) também se dá com a invasão da América, período em que se inicia o *eurocentrismo*, como denominam Quijano (1997, 2000) e Bernadino-Costa e Mignolo (2016) ou Ocidentalismo, como denomina Coronil (1996). Eurocentrismo, tal como é concebido por Quijano (2000, p. 218), é “essa perspectiva ou modo concreto de produzir conhecimento”<sup>16</sup> a partir da lógica racional imposta pela Modernidade. Essas formas de pensar são fundamentais para a análise do sistema-mundo moderno colonial e para a promoção de um giro decolonial, como pensa Maldonado-Torres (2007).

Nessa altura, para refletimos sobre como se estruturam os conceitos modernidade/colonialidade e suas implicações para a formação do saber, algumas teses iniciais são necessárias. Primeiro, comecemos por afirmar que

---

<sup>16</sup> Tradução nossa do original: esa perspectiva o modo concreto de producir conocimiento.

modernidade e colonialidade são inseparáveis. Conforme lemos em Mignolo (2005), a colonialidade é parte constitutiva da Modernidade, e não derivada. Ambos os conceitos são constitutivos recíprocos, são parte de um mesmo processo. Segundo, as noções modernidade/colonialidade não surgem dentro de um complexo cultural em espaço europeu, mas em contexto de experiências locais coloniais americanas. Terceiro, a noção de modernidade/colonialidade abre espaço para opção decolonial, ou seja, conforme entendemos a partir de Mignolo (2015, p. 400), os projetos decoloniais começam a surgir quando a colonialidade é posta às claras, “desmascarada pela máscara da modernidade”.

Para Mignolo (2015), a Modernidade “é uma narrativa europeia que tem uma cara oculta e mais escura, a colonialidade”.<sup>17</sup> A partir das leituras de Mignolo (2003), compreendemos que a Modernidade é uma construção discursiva produzida na Europa do século XVI, com pretensões atemporais e universais, constituída por uma parte invisível: a colonialidade. Esta é a violência epistêmica e física que manteve e mantém “de pé” o projeto moderno. Por exemplo, no Brasil dos séculos XVI, XVII e XVIII, a colonialidade agiu fortemente por meio da escravização de africanos e do genocídio indígena. Vejamos como Mignolo define Modernidade:

A “modernidade” é uma narrativa originada na Europa e, por certo, em uma perspectiva europeia. Não poderia ser de outro modo: falar do resto do mundo não significa que o resto do mundo está convencido do teu relato. Esta narrativa triunfante que se intitulou “modernidade” tem uma cara oculta e menos vitoriosa, “a colonialidade”. Em outras palavras, a colonialidade é constitutiva da modernidade: sem colonialidade não há modernidade (MIGNOLO, 2015, p. 26).<sup>18</sup>

É importante ressaltar que Mignolo, na sua argumentação, afirma que a Modernidade é uma perspectiva eurocêntrica de interpretação do mundo, originada na Europa. Porém, o autor não dispensa o papel crucial da colonização para a formação do discurso moderno. Isso mostra a semelhança entre os pontos de vista de Mignolo (2015) e Dussel (1994), quanto à indispensabilidade dos colonialismos da América para a formação do paradigma moderno.

---

<sup>17</sup> Tradução nossa do original: es una narrativa europea que tiene una cara oculta y más oscura, la colonialidad.

<sup>18</sup> Tradução nossa do original: la «modernidad» es una narrativa originada en Europa y, por cierto, en una perspectiva europea. No podría ser de otro modo: hablar del resto del mundo no significa que el resto del mundo esté convencido de tu relato. Esta narrativa triunfante que se tituló «modernidad» tiene una cara oculta y menos victoriosa, «la colonialidad». En otras palabras, la colonialidad es constitutiva de la modernidad: sin colonialidad no hay modernidad.

Mignolo (2010a, p. 10) afirma que o conceito *colonialidade do poder* é apresentado e desenvolvido por Aníbal Quijano em artigo de 1989 e reimpresso em 1992, intitulado *Colonialidad y modernidad/racionalidad*. Portanto, para Mignolo, é nesse artigo que Quijano apresenta e desenvolve tal conceito, amplamente desenvolvido a partir dos anos 90 pelos membros do grupo de pesquisa *Modernidad/Colonialidad* (M/C).<sup>19</sup>

No entanto, de acordo com Bernardino-Costa e Grosfoguel (2016, p. 17), “[s]em utilizar precisamente o termo ‘colonialidade’, já era possível encontrarmos a ideia que gira em torno desse conceito em toda a tradição do pensamento negro”, como Frantz Fanon, Aimé Césaire, Eric Williams. Os autores afirmam que a articulação dessa noção, já associada com o conceito de colonialidade “foi formulada de maneira explícita por Immanuel Wallerstein (1992). Na sequência, o conceito de Wallerstein foi retomado por Anibal Quijano, que passou a nomeá-lo como colonialidade do poder”. No entanto, deixando de lado as controvérsias quanto à origem “exata” do termo, o certo é que foi a partir do artigo de Quijano (1992) que o conceito colonialidade do poder tomou notoriedade e tornou-se um dos conceitos-chave até hoje para compreendermos o Terceiro Mundo.

Mignolo (2003) ressalta a importância dos termos *colonialidade* e *Transmodernidade* para pensar as modernidades coloniais, ou seja, as experiências locais no espaço do Novo Mundo.<sup>20</sup> Nessa perspectiva, se existem modernidades, também existem colonialidades, já que uma não existe sem a outra. Observemos o que Mignolo afirma sobre a importância de Quijano e Dussel para concebermos o sistema mundial moderno:

Quijano introduziu o conceito de colonialidade, enquanto Dussel concebeu a idéia diferente mas complementar de transmodernidade. O que esses dois conceitos têm em comum, no entanto, é o sentimento de que o sistema mundial moderno ou modernidade está sendo pensado do “outro lado extremo”, ou seja, a partir da idéia (*sic*) de modernidades coloniais (MIGNOLO, 2003, p. 83).

De fato, o trabalho de Quijano *Colonialidad y modernidad/racionalidad*, é considerado “pedra de toque” para a origem do conceito *decolonialidade*, desenvolvido posteriormente. Mignolo (2010b) explicita a importância da leitura desse texto de

---

<sup>19</sup> Para mais informações sobre o grupo de pesquisa *Modernidad/colonialidad*, ver Escobar (2003).

<sup>20</sup> A expressão *Novo Mundo* designa o continente americano, a região recebe tal denominação porque passou a ser conhecida pelos europeus a partir de 1492.

Quijano: “foi como um soco para mim porque logo se ordenaram um conjunto de ideias que eu estive explorando nos anos oitenta sobre colonização do Novo Mundo”<sup>21</sup>.

Nesse ponto da discussão, precisamos tomar consciência de que colonialidade é diferente de colonização, essa distinção primeiramente fez Quijano (1992). “Quijano insiste no fato de que, na América Latina, o ‘período colonial’ não deveria ser confundido com ‘colonialidade’” (MIGNOLO, 2003, p. 83).

Entendo aqui como “colonialidade” tão-somente o lado reverso e inevitável da “modernidade” – seu lado sombrio, como a parte da lua que não enxergamos quando a observamos da terra. A colonialidade traz para o primeiro plano a coexistência e interseção tanto dos colonialismos modernos quanto das modernidades coloniais (e, obviamente, a multiplicidade das histórias locais que substituem a história mundial ou universal), na perspectiva dos povos e histórias locais que têm de confrontar o colonialismo moderno (MIGNOLO, 2003, p. 47).

Enquanto a colonização é a relação direta de dominação política, social e cultural de uns sobre outros. Isto é, são processos históricos, localizados e temporários, como os diversos tipos de colonialismos existentes entre os séculos XVI e XX. Por exemplo, colonialismos português e espanhol na América a partir do século XVI, colonialismo de diversas nações europeias na África e na Ásia a partir do século XIX ou, se quisermos, a partir da Segunda Guerra, colonialismo americano no Ocidente. Assim sendo, “[a]s relações coloniais de períodos anteriores, provavelmente não produziram as mesmas sequelas e sobretudo não foram a pedra angular de nenhum poder global” (QUIJANO, 1992, p. 14).<sup>22</sup>

Enquanto a colonização explícita encerrou-se, a colonialidade “não se esgota, obviamente, as condições, nem as formas de exploração e de dominação existentes entre os povos. Mas não tem cessado de ser, faz 500 anos, seu marco principal” (QUIJANO, 1992, p. 14).<sup>23</sup> A colonialidade é a lógica estruturante da Modernidade, é um conjunto de princípios e práticas no qual o discurso moderno foi fundando e se sustenta até os dias atuais. “A colonialidade, em consequência, é ainda o modo mais geral de dominação do mundo atual, uma vez que o colonialismo como ordem política explícita

---

<sup>21</sup> Tradução nossa do original: fue como un golpe para mí porque de pronto se ordenaron un conjunto de ideas que había estado explorando en los años ochenta sobre colonización del Nuevo Mundo.

<sup>22</sup> Tradução nossa do original: las relaciones coloniales de periodos anteriores, probablemente no produjeron las mismas secuelas y sobre todo no fueron la piedra angular de ningún poder global.

<sup>23</sup> Tradução nossa do original: no agota, obviamente, las condiciones, ni las formas de explotación y de dominación existentes entre las gentes. Pero no ha cesado de ser, desde hace 500 años, su marco principal.

foi destruída” (QUIJANO, 1992, p. 14).<sup>24</sup> O autor ressalta, ainda, que a colonialidade forma-se concomitante ao processo de colonização na América Latina, também é coetâneo com a formação do paradigma da racionalidade/modernidade na Europa.

Para Pinto e Mignolo (2015, p. 383), “[c]olonialidade do poder refere-se, pois, a um código conceitual fundamentado no qual a ideia de civilização ocidental legitima a si mesma - por meio de atores, instituições, linguagens”. Segundo os autores, a Modernidade legitima-se a si mesma como controladora não somente da economia, mas também dos conhecimentos dos povos não ocidentais. Esse trabalho de Quijano foi essencial também por criar o conceito de colonialidade a partir das experiências coloniais. Mignolo (2010b)<sup>25</sup> explica que o conceito de colonialidade é tão óbvio quanto o conceito de *inconsciente* para Freud ou *plusvalia* para Marx, qual seja, “é algo que não se vê, mas que governa o que se vê”.<sup>26</sup>

Antes do século XVI, “diversas formações sociais se desenvolveram em diversas regiões do mundo num movimento expansionista que envolveu a colonização de várias outras localizadas em suas margens e certo controle sobre tantas outras” (PINTO e MIGNOLO, 2015, p. 388), como os vários impérios que conhecemos (Império Romano, Império Persa, Império Inca etc.). No entanto, de acordo com Pinto e Mignolo (2015, p. 388), nenhuma organização social “chegou ao ponto de articular um discurso tão universalista e totalitário como o que veio a ser estruturado pelos europeus ocidentais a partir do Renascimento”.

Quijano (1992) aborda o momento da formação do modelo racional moderno, corroborando a tese da simultaneidade da formação desse paradigma na Europa e da formação da colonialidade na América. Assim, no Novo Mundo formava-se a colonialidade e no Velho Mundo, como decorrência do Renascimento, do projeto expansionista da Península Ibérica e da estrutura colonial em curso nas terras invadidas, formava-se um complexo cultural, denominado, a partir do iluminismo, racionalidade/modernidade.

Durante o mesmo período em que se consolidava a dominação colonial europeia, foi se constituindo o complexo cultural conhecido como a racionalidade/ modernidade europeia, o qual foi estabelecido como um paradigma universal de conhecimento e de relação entre a humanidade e o

---

<sup>24</sup> Tradução nossa do original: la colonialidad, en consecuencia, es aún el modo más general de dominación en el Mundo actual, una vez que el colonialismo como orden político explícito fue destruido.

<sup>25</sup> O texto *La colonialidad em cuestión. Entrevista a Walter Mignolo por Norma Fernandez* não tem paginação, foi publicado na Revista Sociedad em 2010.

<sup>26</sup> Tradução do original: es algo que no se ve pero que gobierna lo que se ve.

resto do Mundo. Tal coetaneidade entre a colonialidade e a elaboração da racionalidade/ modernidade não foi de nenhum modo acidental, como o revela o modo mesmo em que se elaborou o paradigma europeu do conhecimento racional (QUIJANO, 1992, p. 14).<sup>27</sup>

Enquanto a Modernidade se mostra como discurso universal e natural (a exemplo do jusnaturalismo,<sup>28</sup> direitos humanos), a colonialidade continua invisível, articulando os nós que mantém a narrativa moderna, agindo por meio da violência física, epistêmica e violação de lógicas e éticas, humanamente, inaceitáveis. A colonialidade instalou a violência física necessária para a dominação dos povos colonizados e escravizados e a violência epistêmica para justificar aos “povos superiores” a colonização e escravização de seres humanos. Pois não seria possível explicar para os europeus cristãos dos séculos XVI, XVII a escravização dos seus “semelhantes ou iguais”, senão por uma lógica bastante articulada de salvação das almas, para isso a humanização dos povos e a conversão ao cristianismo seriam necessárias.

Como já observado, muitas categorias que conhecemos atualmente foram estabelecidas no século XVI, a exemplo do racismo. Para Pinto e Mignolo (2015, p. 383), o racismo não é biológico, mas, sim, uma construção epistêmica usada por homens que controlam o conhecimento para classificar e hierarquizar outros homens considerados inferiores ou quase “semi-humanos”.

É muito provável que sem o processo de invasão e colonização da América, o sistema-mundo moderno não existisse e o discurso da Europa como “centro do mundo” não tivesse tido vida tão enérgica ou tamanha força coesiva que tem até hoje. Com isso, é muito provável que o capitalismo não teria se transformado na ordem mundial que governa o planeta. Essas hipóteses são coerentes devido ao fato de que se não tivesse havido a colonização na América e todos os seus corolários, também não teriam existido colonialidade nem a globalidade do paradigma moderno. Pinto e Mignolo (2015, p. 398) chamam atenção para a natureza discursiva e local da forma de pensar moderna:

---

<sup>27</sup> Tradução nossa do original: durante el mismo período en que se consolidaba la dominación colonial europea, se fue constituyendo el complejo cultural conocido como la racionalidad/ modernidad europea, el cual fue establecido como un paradigma universal de conocimiento y de relación entre la humanidad y el resto del Mundo. Tal coetaneidad entre la colonialidad y la elaboración de la racionalidad/modernidad no fue de ningún modo accidental, como lo revela el modo mismo en que se elaboró el paradigma europeo del conocimiento racional.

<sup>28</sup> Teoria jurídica que considera o direito natural, de modo que as normas que compõem o direito sejam entendidas como imutáveis, invioláveis e anteriores ao próprio homem.

A natureza discursiva, agonística, política da modernidade e seus correlatos – civilidade, desenvolvimento, democracia, e direitos humano -, assim como toda e qualquer outra pretensa representação da realidade exterior, seu caráter local, provincial, europeu, ainda que universalista, totalitário; e o brutal e arrasador projeto de dominação cultural, econômica e política que ela promove; tudo isso tem vindo à luz, tem sido claramente revelado nas últimas décadas.

A colonialidade do poder pode inclusive adaptar-se às novas realidades, conforme a Modernidade demande, fazendo com que o seu discurso pareça ser indispensável e natural. Por exemplo, o discurso moderno capitalista (com a ideia de necessidade do consumo) parece natural e imprescindível para a sobrevivência. Mas, em seu lado invisível está a exploração do ser humano.

É nesse contexto do século XVI, portanto, que se situa a gênese do atual discurso da formação histórica, cultural, educacional da sociedade brasileira. Uma vez que as histórias, as culturas, os processos educativos anteriores ao século XVI foram apagados, negados e deslegitimados. O desmascaramento da Modernidade, por meio da revelação da colonialidade e seu *modus operandi*, tem aberto “brechas”<sup>29</sup> para o contradiscurso e alternativas discursivas. Dessa forma, a decolonialidade apresenta-se como uma opção.

Pinto e Mignolo (2015) argumentam por uma “modernidade como discurso”, “modernidade como discurso local com pretensões universais” e por uma “modernidade como colonialidade”. Primeiramente, observemos que todo conhecimento é local. Isso implica “pôr em xeque” ou questionar todo o conhecimento produzido do século XVI em diante, ou seja, todo o saber produzido sob a égide moderna, uma vez que o seu discurso mostra-se como universal e impõe-se como hegemônico: autoritário.

A colonialidade do poder, ao longo dos séculos, foi mudando de “patrão”, conforme a articulação dos impérios<sup>30</sup> se enfraqueciam ou se fortaleciam. Nos primeiros séculos da era moderna, a colonialidade do poder esteve sob domínio de Espanha e Portugal, passando sucessivamente por Holanda, França, Inglaterra e Estados Unidos da América (este, a partir da Segunda Guerra até o final do século XX). Hoje, países como Estados Unidos, China, Rússia, Alemanha, Inglaterra lutam pelo controle da colonialidade.

---

<sup>29</sup> *Brecha*, neste trabalho, assume o sentido atribuído por Walsh (2016), como espaços de possibilidades de práticas perturbadoras.

<sup>30</sup> Império, aqui, está sendo usado no sentido de nação imperialista, país colonizador.

O conceito de colonialidade foi desenvolvido e ampliado pelos autores decoloniais para outras esferas da vida e sociedade. Por exemplo, Mignolo (2010a) refere-se a uma matriz colonial de poder cujas esferas incluem tanto setores tradicionais (economia) quanto setores menos tradicionais (natureza, sexualidade). Dessa forma, para Mignolo (2010a, p. 12), “a matriz colonial do poder é, então, uma estrutura complexa de níveis entrelaçados”.<sup>31</sup> Para o autor (ibid, p.12), a matriz colonial do poder significa ter:

- ✓ Controle da economia
- ✓ Controle da autoridade
- ✓ Controle da natureza e dos recursos naturais
- ✓ Controle do gênero e da sexualidade
- ✓ Controle da subjetividade e do conhecimento

Como vemos na argumentação de Mignolo, a matriz é ampla, permeia “todos” os âmbitos da sociedade e da vida do ser humano. A matriz envolve uma espécie de estrutura de gestão de controle que, como vemos, seria a gestão do controle da economia, da autoridade, da natureza e dos recursos naturais, do gênero e da sexualidade e da subjetividade e do conhecimento. Assim sendo, continua Mignolo:

A colonialidade está atravessada por atividades e controles específicos tais como a colonialidade do saber, a colonialidade do ser, a colonialidade do ver, a colonialidade do fazer e do pensar, a colonialidade do ouvir, etc. [...] Em suma, colonialidade do poder remete à complexa matriz ou padrão de poder sustentado em dois pilares: conhecer (epistemologias), entender o compreender (hermenêutica) e o sentir (aesthesis) (MIGNOLO, 2010a, p. 12).<sup>32</sup>

Nesse ponto, a partir do exposto, podemos pensar em saídas ou alternativas ao projeto moderno. Se a colonialidade do poder é uma estrutura de gestão e controle,

---

<sup>31</sup> Tradução nossa do original: la matriz colonial de poder es entonces una estructura compleja de niveles entrelazados.

<sup>32</sup> Tradução nossa do original: la colonialidad está atravesada por actividades y controles específicos tales la colonialidad del saber, la colonialidad del ser, la colonialidad del ver, la colonialidad del hacer y del pensar, la colonialidad del oír, etc. [...] En suma, colonialidad del poder remite a la compleja matriz o patrón de poder sustentado en dos pilares: conocer (epistemología), entender o comprender (hermenéutica) y el sentir (aesthesis).

incluindo o controle do conhecimento e da subjetividade, e se controle do conhecimento é um instrumento de colonialidade, quais são as saídas possíveis?

Quijano (1992) tem consciência de que simplesmente negar os paradigmas vigentes (racionalidade, modernidade, capitalismo etc.) não é plausível, pois seria utópico. O autor propõe duas possibilidades para o problema. A primeira é a liberação do conhecimento dos domínios da modernidade/racionalidade europeia, qual seja, a saída apontada por Quijano é a decolonialidade (embora o termo usado fosse “descolonización epistemológica”). A segunda é a destruição da colonialidade do poder (*destrucción de la colonialidad del poder mundial*).

Assim, sendo, a cosmologia colonial é o pensamento territorializado, sobretudo nos Estados-nação a partir do século XIX. É a doutrina capitalista iniciada no século XVI e renovada no liberalismo econômico de Smith no século XVIII e no neoliberalismo do século XX. É o modelo democrático surgido efetivamente com a Revolução Francesa e fortalecido na independência dos EUA. É o paradigma racional, sintetizado no positivismo a partir do Iluminismo. É a Pós-modernidade, iniciada com o declínio ético-moral, econômico e político da Europa do Pós-Segunda Guerra.

### 1.3 Pensamento decolonial: uma genealogia<sup>33</sup>

NÃO FAZ muito tempo a terra tinha dois bilhões de habitantes, isto é, quinhentos milhões de homens e um bilhão e quinhentos milhões de indígenas. Os primeiros dispunham do Verbo, os outros pediam-no emprestado. Entre aqueles a estes, régulos vendidos, feudatários e uma falsa burguesia pré-fabricada serviam de intermediários. Às colônias a verdade se mostrava nua; as "metrópoles" queriam-na vestida; era preciso que o indígena as amasse. Como às mães, por assim dizer. A elite europeia tentou engendrar um indigenato de elite; selecionava adolescentes, gravava-lhes na testa, com ferro em brasa, os princípios da cultura ocidental, metia-lhes na boca mordanças sonoras, expressões bombásticas e pastosas que grudavam nos dentes; depois de breve estada na metrópole, recambiava-os, adulterados. Essas contrafações vivas não tinham mais nada a dizer a seus irmãos; faziam eco; de Paris, de Londres, de Amsterdã lançávamos palavras: "Partenon! Fraternidade!", e, num ponto qualquer da África, da Ásia, lábios se abriam: "... tenon! ... nida~ de!" Era a idade de ouro. (SARTRE, 1979).<sup>34</sup>

---

<sup>33</sup> Com *genealogia*, referimo-nos à tentativa de discorrer acerca das “origens” do pensamento decolonial.

<sup>34</sup> Este prefácio é de Jean-Paul Sartre, no livro *Os condenados da terra*, de Frantz Fanon, publicado pela primeira vez em 1961. Fanon, negro, psiquiatra, nascido na Martinica, foi um dos principais intelectuais do movimento pela independência da Argélia e um dos expoentes dos Estudos Culturais e do pensamento negro. O autor é fundamental para pensarmos questões decoloniais, mormente quando nos remetemos às suas raízes históricas.

Iniciamos este tópico com um trecho do prefácio de *Os condenados da terra*, obra cuja importância para a instalação acadêmica da perspectiva dos estudos decoloniais é incomensurável. Por esse prefácio podemos imaginar o teor, a relevância e a densidade das histórias locais e heranças coloniais, ali, narradas. Em *Os condenados da terra*, percebemos como a violência se estrutura nas práticas do colonizador e como os traços desumanos com os quais são abordados os colonizados (a fim de “aculturá-los” e “adulterá-los”) agem para apagar e negar as identidades. Além disso, e talvez este seja o manifesto da narrativa, veremos que Fanon aponta saídas (ou alternativas) para os problemas coloniais, ao adotar epistemologias localizadas e desvinculadas das perspectivas epistemológicas eurocêntricas.

O problema colonial é o ponto de partida em *Os condenados da terra*. Fanon adota uma perspectiva de análise que se distancia das reflexões perspectivadas pelo eurocentrismo, tanto por inovar ao abordar as questões coloniais do ponto de vista dos colonizados, quanto por analisar a violência e seus efeitos catastróficos nas vidas dos povos e na (re)produção do saber, representando uma ruptura na interpretação epistemológica tradicional. Para Fanon (aqui, situa-se um ponto relevante e eufórico de suas reflexões), os povos colonizados não estão sozinhos, pois, apesar da violência e do controle do colonialismo, suas fronteiras são permeáveis aos ecos e às novidades. Assim, a descolonização é possível (e derrotar problemas coloniais também)!

É fundamental percebermos que Fanon denuncia tanto a violência praticada aos povos colonizados, quanto os intelectuais colonizados que produzem conhecimento eurocêntrico. O martinicano narra os problemas coloniais a partir de uma ótica interna e absorve a opção pela descolonização, ou seja, impulsiona as lutas pela independência dos povos, mostrando que as estratégias coloniais vão (foram e irão) além da dominação dos corpos.

De fato, o colonialismo vai além de ocupação física de um território ou dominação física dos povos, para quaisquer que sejam os fins. A colonização objetiva dominar as mentes, negar as identidades, as culturas trazidas pelos sujeitos e retirar-lhes os traços de humanidade. “Por ser uma negação sistematizada do outro, uma decisão furiosa de recusar ao outro qualquer atributo de humanidade, o colonialismo compele o povo colonizado a se interrogar constantemente: “Quem sou na realidade?” (FANON, 1968, p. 212).

Em *Pele negra, máscaras brancas*, obra de 1952 (bem antes da escrita de *Os condenados da terra*), Fanon aborda questões altamente filosóficas, psicológicas,

sociais, autobiográfico-reflexivas, políticas sobre a (não/auto)consciência negra, temas bastante desconfortáveis para o homem branco (colonizador, dominador) encapsulado no pensamento eurocêntrico. Nessa obra, portanto, vemos como se constrói e se estrutura a arquitetura do racismo, como se toma consciência dela e também como pode ocorrer sua desconstrução.

O autor tinha consciência de como se sentia o colonizado (talvez por experiência própria, principalmente com sua estada na França.).<sup>35</sup> Para Fanon (2008), o “preto” só adquire a consciência de que é “preto” quando está em outro lugar (fora do seu país, por exemplo) e ouvir falar de “preto”. Então, perceberá que quando o outro (o estrangeiro, por exemplo) se referir a “preto”, está referindo-se a ele também, ou seja, ele tomará consciência de que está incluído na fala desse outro.

Nas Antilhas, o jovem negro que, na escola, não para de repetir “nossos pais, os gauleses”, identifica-se com o explorador, com o civilizador, com o branco que traz a verdade aos selvagens, uma verdade toda branca. Há identificação, isto é, o jovem negro adota subjetivamente uma atitude de branco. Ele recarrega o herói, que é branco, com toda a sua agressividade – a qual, nessa idade, assemelha-se estreitamente a uma dádiva: uma dádiva carregada de sadismo [...]. Quando, na escola, acontece-lhe ler histórias de selvagens nas obras dos brancos, ele logo pensa nos senegaleses. Quando éramos estudantes, discutíamos durante horas inteiras sobre os supostos costumes dos selvagens senegaleses. Havia, em nossos discursos, uma inconsciência pelo menos paradoxal. Mas é que o antilhano não se considera negro; ele se considera antilhano. O preto vive na África. Subjetivamente, intelectualmente, o antilhano se comporta como um branco. Ora, ele é um preto. E só o perceberá quando estiver na Europa; e quando por lá alguém falar de preto, ele saberá que está se referindo tanto a ele quanto ao senegalês. Que conclusão tirar de tudo isso? (FANON, 2008, p.132).

De fato, com sua pedagogia de engajamento, o pensamento de Fanon representa uma proposta de pensamento decolonial, embora o autor não usasse tal terminologia. Temos consciência disso pela perspectiva com a qual fez suas leituras e reflexões: pelo afastamento das visões eurocêtricas, por viver, sentir e legitimar as histórias locais, por criar uma outra forma de pensar o mundo, a partir da periferia. Além disso, quando Fanon (1968) afirma que o seu “paciente”<sup>36</sup> sofre de complexo de inferioridade, denota-se compreender o tamanho da ferida colonial, pois atinge a inconsciência do sujeito,

---

<sup>35</sup> Fanon (2008, p. 133) relata que “[o] negro, na medida em que fica no seu país, tem quase o mesmo destino do menino branco. Mas indo à Europa terá de reconsiderar a vida. Pois o preto, na França, seu país, se sentirá diferente dos outros. Já pretenderam apressadamente: o preto se inferioriza. A verdade é que ele é inferiorizado. O jovem antilhano é um francês convocado a viver continuamente com os seus compatriotas brancos. Ora, a família antilhana praticamente não mantém nenhuma ralação com a estrutura nacional, isto é, francesa, européia”.

<sup>36</sup> Paciente, neste caso, é o homem colonizado.

pois esse sujeito não sabe se existe ou se é uma projeção fruto da imaginação a partir do branco. Com isso, o autor não está rejeitando as contribuições de Freud, mas apenas sinalizando que os povos colonizados possuem outros complexos ou complexos diferentes daqueles da classe média europeia de Freud se vale. Portanto, Fanon está expandindo as bases filosóficas para além das eurocêntricas.

Quanto ao relevo do pensamento de Fanon, Mignolo (2010b) expressa sua compreensão: “[m]ais interessantes são para mim as continuidades de Fanon no pensamento caribenho, principalmente no Caribe francês, mas sobretudo no inglês, com algumas exceções que vou mencionar no Caribe hispânico”.<sup>37</sup> Parece que há como negar que essa forma de pensar causa uma fissura no pensamento ocidental cartesiano (discurso moderno/eurocêntrico). Fanon inscreve o sujeito em uma outra consciência, na consciência refletida no espelho a partir dos horrores da escravidão e das consequências da colonização na América, na consciência dos corpos negros em suas máscaras brancas.

Até aqui, por meio de *Os condenados da terra* e de *Pele negra, máscaras brancas*, abordamos práticas decoloniais. A partir de agora, recorreremos à literatura acadêmica para entendermos o conceito *decolonialidade*. De acordo com para Mignolo (2017, p.13), decolonialidade “é a resposta necessária tanto às falácias e ficções das promessas de progresso e desenvolvimento que a modernidade contempla, como a violência da colonialidade”. Podemos compreendê-la como a reação dos povos subalternizados às negações históricas, culturais, epistêmicas, identitárias que lhe foram impostas ao longo do sistema-mundo moderno. Em Mignolo (2008, p. 250), lemos:

A de-colonialidade é, então, a energia que não se deixa manusear pela lógica da colonialidade, nem se acredita nos contos de fadas da retórica da modernidade. Se, então, a de-colonialidade tem uma variada gama de manifestações – algumas não desejáveis, como as que hoje Washington descreve como “terroristas” – o pensamento de-colonial é, então, o pensamento que se desprende e se abre (daí desprendimento e abertura no título) a possibilidades en-cobertas (colonizadas e desprestigiadas como tradicionais, bárbaras, primitivas, místicas, etc.) pela racionalidade moderna montada e fechada nas categorias do grego e do latim e das seis línguas imperiais europeias modernas (italiano, castelhano, português, inglês, francês e alemão).<sup>38</sup>

<sup>37</sup> Tradução nossa do original: más interesante son para mí las continuidades de Fanon en el pensamiento caribeño, principalmente en el Caribe francés pero, sobre todo en el inglés, con algunas excepciones que voy a mencionar en el Caribe hispánico.

<sup>38</sup> Tradução nossa do original: la de-colonialidad es entonces la energía que no se deja manejar por la lógica de la colonialidad ni se cree los cuentos de hadas de la retórica de la modernidad. Si, entonces, la de-colonialidad tiene una variada gama de manifestaciones - algunas no deseables, como las que hoy Washington describe como «terroristas» - el pensamiento de-colonial es, entonces, el pensamiento que se

A nosso ver, decolonizar é verbo de ação que significa tensionar as relações de poder em todos os espaços sociais, lutar continuamente por justiça social e resistir a todas as formas de colonização e dominação das heranças coloniais. Por sua vez, decolonialidade é substantivo que serve para nomear as práticas resultantes dessas tensões, lutas e formas de resistência, questionando e desestabilizando as estruturas da arquitetura dessas relações de poder. E decolonial é adjetivo usado para caracterizar a natureza das práticas de decolonialidade (por exemplo: educação decolonial, pedagogias decoloniais, pensamento decolonial etc.), assumindo caráter local e pluriversal.<sup>39</sup>

Walsh (2013) defende que frente à colonialidade não há neutralidade, “senão posturas, posicionamentos, horizontes e projetos de resistir, transgredir, intervir, insurgir, acreditar e incidir”.<sup>40</sup> Essas posturas de que fala Walsh são os meios por que age e opera a decolonialidade. A autora refere-se às pedagogias que perturbam e causam transtorno ao racismo; em lutas sociais como espaços onde os aprendizes podem exercer pedagogias de aprendizagem, desaprendizagem, reaprendizagem; em pedagogias que transgridam epistemologias ontológicas<sup>41</sup> e tracem rotas para ler e intervir no mundo, criticamente. Segundo Walsh (2013), essas pedagogias são internas às comunidades, às histórias dos povos. Entendemos essa abordagem de Walsh (2013) como sendo as próprias práticas decoloniais, ou seja, é por meio das experiências originadas nas comunidades subalternas, a partir de suas necessidades, que nasce a prática decolonial.

O próprio surgimento do conceito *colonialidade* já é um pensamento decolonial, na medida em que consiste em uma lógica não eurocêntrica de pensamento. Assim, pensa Walsh (2013, p. 34), ao falar da vinculação entre Modernidade e colonialidade: “partindo e construindo, ao mesmo tempo, uma postura e pensamento, sem dúvida, de sentido decolonial” (2015, p. 255).<sup>42</sup> Mignolo (2010b) também afirma que o conceito de colonialidade, como parte que constitui a Modernidade, já é o pensamento decolonial em andamento.

---

desprende y se abre (de ahí desprendimiento y apertura en el título) a posibilidades en-cubiertas (colonizadas y desprestigiadas como tradicionales, bárbaras, primitivas, místicas, etc.) por la racionalidad moderna montada y encerrada en las categorías del griego y del latín y de las seis lenguas imperiales europeas modernas (italiano, castellano, portugués, inglés, francés y alemán).

<sup>39</sup> Pluriversal, aqui, assume o sentido atribuído por Dussel (2016), qual seja, que o movimento se dá a partir da periferia, como uma relação periferia-periferia.

<sup>40</sup> Tradução nossa do original: sino posturas, posicionamientos, horizontes y proyectos de resistir, transgredir, intervenir, in-surgir, creer e incidir.

<sup>41</sup> Ontológico adquire sentido de imanente, universal, natural.

<sup>42</sup> Tradução nosso do original: partiendo y construyendo a la vez una postura y pensamiento sin duda de sentido decolonial.

Ainda, o conceito *colonialidade* é decolonial porque (como sendo a outra parte que constitui a Modernidade) é um elemento “novo” para se pensar a América Latina ou o terceiro mundo, com suas experiências locais. Segundo, porque o conceito é criado no próprio Terceiro Mundo (e não no Norte), a partir do viver e do sentir as experiências coloniais; terceiro, porque a forma de pensamento surgida a partir do conceito de colonialidade pode estender-se para todo o sistema-mundo colonial moderno. “O conceito de colonialidade tem aberto a reconstrução e restituição de histórias silenciadas, subjetividades reprimidas, linguagens e conhecimentos subalternizados pela ideia de Totalidade definida sob o nome de modernidade e racionalidade”<sup>43</sup> (MIGNOLO, 2010a, p. 14).

A partir do conceito *colonialidade*, abre-se espaço para o conceito de decolonialidade, pois “[a] matriz colonial do poder cria uma fratura nas macronarrativas da hegemonia imperial (História I) e dá suporte ao pensamento e à opção decoloniais”<sup>44</sup> (MIGNOLO, 2010a, p. 92). Assim, quando nos referimos ao conceito *decolonialidade*, é inevitável não relacioná-lo com o seu oposto lógico e pressuposto: a colonialidade do poder. Bernardino-Costa e Grosfoguel (2016, p. 16) explicam:

[...] podemos afirmar que o decolonial como rede de pesquisadores que busca sistematizar conceitos e categorias interpretativas tem uma existência bastante recente. Todavia, isso responde de maneira muito parcial à nossa pergunta, uma vez que reduziria a decolonialidade a um projeto acadêmico. Para além disso, a decolonialidade consiste também numa prática de oposição e intervenção, que surgiu no momento em que o primeiro sujeito colonial do sistema mundo moderno/colonial reagiu contra os desígnios imperiais que se iniciou em 1492 (BERNARDINO-COSTA e GROSFOGUEL, 2016, p.16).

Como percebemos na argumentação dos autores, para além de um discurso acadêmico decolonial (surgido não mais que há 30 anos), existem as práticas decoloniais (com cerca de cinco séculos de existência). Baseando-nos na argumentação supra, defendemos que o pensamento decolonial (como prática de insurgência, resistência ou intervenção) surgiu em 1492 ou no momento em que o primeiro indivíduo (possivelmente, um indígena ou escravizado africano) negou-se a fazer as vontades do colonizador. Conforme salienta Mignolo:

---

<sup>43</sup> Tradução nossa do original: el concepto de colonialidad ha abierto la reconstrucción y restitución de historias silenciadas, subjetividades reprimidas, lenguajes y conocimientos subalternizados por la idea de Totalidad definida bajo el nombre de modernidad y racionalidad.

<sup>44</sup> Tradução nossa do original: la matriz colonial del poder crea una fractura en las macro-narrativas de la hegemonía imperial (Historia I) y da soporte al pensamiento y la opción decoloniales.

A tese é a seguinte: o pensamento de-colonial emergiu na fundação mesma da modernidade/ colonialidade como sua contrapartida. E isso ocorreu nas Américas, no pensamento indígena e no pensamento afro-caribenho. Continuou depois na Ásia e África, não relacionados com o pensamento de-colonial nas Américas, mas, sim, como contrapartida à reorganização da modernidade/ colonialidade com o império britânico e o colonialismo francês. Um terceiro momento de reformulações ocorreu nas interseções dos movimentos de descolonização na Ásia e África, disputando com a Guerra Fria e a liderança ascendente dos Estados Unidos (MIGNOLO, 2008, p. 250).<sup>45</sup>

Quanto ao metadiscurso, de acordo de acordo com Mignolo (2008, p. 250), o termo decolonialidade originou-se a partir do momento em que surgiu o termo colonialidade, ou seja, surgiu como resposta. “O giro epistêmico de-colonial é uma consequência da formação e instauração da matriz colonial de poder que Aníbal Quijano denuncia em um artigo pioneiro”.<sup>46</sup> Quanto ao surgimento da ideia relacionada ao termo, remontamos a Bandung. Pois, segundo Mignolo (2017), a *Conferência de Bandung* constitui as bases históricas da decolonialidade.

Com a descolonização das Américas completada no século XIX, e consequente perda do controle econômico, os europeus foram levados a explorar os continentes africano e asiático. No final do mesmo século XIX, na *Conferência de Berlim*, realizada na cidade de Berlim entre novembro de 1884 e fevereiro de 1885, os países africanos foram repartidos entre as principais nações colonizadoras europeias.

A *Conferência de Bandung* ocorreu em abril de 1955, em Bandung (Indonésia), onde se reuniram 29 países da África e Ásia, com o objetivo de discutir o futuro do Terceiro Mundo, além de debaterem a dualidade capitalismo *versus* comunismo. A *Conferência* resultou em uma declaração com dez pontos cujo um dos pontos foi “respeito à soberania e integridade territorial de todas as nações”, pois muitas das nações ali participantes “conheciam de perto” a experiência da colonização.

Ainda, referindo-se às bases históricas e aos fundamentos políticos e epistêmicos da decolonialidade, Mignolo (2017) cita a publicação do livro de Frantz Fanon *Os condenados da terra* e a conferência do *Movimento dos Países Não alinhados*, ocorridas

---

<sup>45</sup> Tradução nossa do original: la tesis es la siguiente: el pensamiento de-colonial emergió en la fundación misma de la modernidad/colonialidad como su contrapartida. Y eso ocurrió en las Américas, en el pensamiento indígena y en el pensamiento afro-caribeño. Continuó luego en Asia y África, no relacionados con el pensamiento de-colonial en las Américas, pero sí como contrapartida a la reorganización de la modernidad/colonialidad con el imperio británico y el colonialismo francés. Un tercer momento de reformulaciones ocurrió en las intersecciones de los movimientos de descolonización en Asia y África, concurrentes con la Guerra Fría y el liderazgo ascendente de Estados Unidos.

<sup>46</sup> Tradução nossa do original: el giro epistêmico de-colonial es una consecuencia de la formación e instauración de la matriz colonial de poder que Aníbal Quijano denuncia en un artículo pionero.

ambas em 1961. A conferência dos *Não Alinhados* (com participação de países asiáticos, africanos, latino-americanos e do Leste europeu) ocorreu em Belgrado cujo objetivo era semelhante ao de Bandung, qual seja, debater alternativas contra o colonialismo e o imperialismo. E como alternativa, decidiram por uma terceira opção: a descolonização, negando, portanto, o capitalismo e o comunismo.

Se nas suas bases históricas a *Conferência de Bandung*, a conferência do *Movimento dos Países Não Alinhados* e *Os condenados da terra* discutiam alternativas para a descolonização e para um mundo polarizado entre capitalismo e comunismo, atualmente Mignolo (2017) argumenta a favor da igualdade global e da justiça econômica como compromissos e preocupações do pensamento decolonial. O autor ressalta o seu caráter de opção como forma de pensar o mundo, ao lado de outras formas de pensamento.

A decolonialidade não consiste em um novo universal que se apresenta como verdadeiro, superado todos os previamente existentes; trata-se antes de outra opção. Apresentando-se como uma opção, o decolonial abre um novo modo de pensar que se desvincule das cronologias construídas pelas novas epistemes ou paradigmas (moderno, pós-moderno, altermoderno, ciência newtoniana, teoria quântica, teoria da relatividade etc.). Não é que as epistemes e os paradigmas estejam alheios ao pensamento decolonial. Não poderiam sê-lo; mas deixaram de ser a referência da legitimidade epistêmica (MIGNOLO, 2017, p. 15).

O que percebemos na enunciação de Mignolo é que o pensamento decolonial apresenta-se como apenas mais uma opção “no rol” das epistemologias, diferentemente de outras formas de pensamento que se autoconstituíram ou se autoenunciaram como universais, com intenções de superação do seu anterior. Assim sendo, ressaltamos que o pensamento decolonial sequer descarta lógicas eurocêntricas de pensamento, apenas a estas não é dada validade absoluta nem são consideradas referência ou modelos canônicos.

A cosmologia decolonial não concebe a colonização como um evento histórico superado. A colonização na perspectiva decolonial é vista como um evento prolongado e não linear, com consequências para a história, cultura, geopolítica do conhecimento e para o viver e sentir das comunidades, deixando marcas emocionais profundas nos povos que as experienciaram. Com isso, observa-se que o objetivo da opção decolonial não é superar ou reverter o colonial, uma vez que na história não é possível passar de uma página para outra sem consequências, não se pode sair de uma página escrita para uma página em branco e recomeçar do zero.

[Decolonialidade] é um processo dinâmico sempre em processo de fazer-se e refazer-se dada a permanência e capacidade de reconfiguração da colonialidade do poder. É um processo de luta, não só contra, mas, ainda mais importante, para – para a possibilidade de um modo-outro de vida. Um processo que engendra, convida à aliança, conectividade, articulação e /inter-relação, e luta pela invenção criação e intervenção, por sentimentos, significados e horizontes radicalmente distintos (WALSH, 2016, p. 72).

Dessa forma, a opção decolonial é também a produção de lógicas epistemológicas que respondem às necessidades dos sujeitos que por elas cruzem, é produção de teorias próprias (que signifiquem para as comunidades) e não a recepção de teorias adaptadas a contextos locais. Pensar “decolonialmente” é insurgir contra os paradigmas eurocêntricos ou posicionar-se contra as epistemologias que se enunciem ontológicas (naturais, atemporais), imperiais e universais.

#### **1.4 Língua/linguagem nos tempos atuais: dialogando com as teorias**

Com o advento da Pós-modernidade, as concepções de língua começam a ser “contaminadas” pelas ideias desse “novo” tempo. Tanto que, no século XXI, as noções de língua/linguagem começam a receber, significativamente, contribuições de diversas áreas do conhecimento, sobretudo sintetizadas por teóricos da Linguística Aplicada. Da filosofia, a noção de *rizoma*<sup>47</sup>, metáfora concebida por Deleuze e Guattari (1995), pode constituir-se em uma alternativa para pensarmos língua. Isso é possível na medida em que as práticas de linguagem constituem sistemas dinâmicos, imprevisíveis, (des/re)conectados em pontos culturais inscritos em contextos sócio-históricos na Transmodernidade (período aquém ou além da Modernidade). De acordo com Moita Lopes,

[a] metáfora do rizoma parece ser muito mais adequada para pensar as línguas, não como sistemas autônomos fechados que apagam as pessoas e os usos que elas fazem das línguas, mas como trama instável de fluxos que só ganha vida quando as pessoas e suas subjetividades e histórias são consideradas nas práticas sociais múltiplas e situadas de construção de significados em que atuam (MOITA LOPES, 2013a, p. 104).

---

<sup>47</sup> Rizoma é epistemologia eurocêntrica, pois foi concebida a partir da visão de mundo europeia. No entanto, no pensamento não é um vale-tudo, deve se aproveitar aquilo que é positivo, como bem pontua Dussel (2016).

De fato, a língua/linguagem é um sistema aberto e complexo. É um sistema aberto na medida em que sua potencialidade de construir significados não se restringe a estruturas, formas ou contextos conhecidos. A complexidade se dá porque a língua é uma invenção humana, produto das in(ter)venções sociais, culturais e históricas, como bem pontuam Makoni e Meinhof (2006). Dessa forma, os sentidos não estão nos textos ou no mundo, mas são produzidos em contextos específicos e (re)negociados em todo momento de interlocução.

Começamos, então, por tentar compreender o rizoma. Os dicionários gerais de língua o definem como termo da biologia que significa raiz, caule subterrâneo cujos ramos podem brotar de qualquer lugar e posição, sendo ricos em nutrientes e reservas. Porém, quando o rizoma é metaforizado ou trasladado da biologia para a filosofia, vemos que “o rizoma nele mesmo tem formas muito diversas, desde sua extensão superficial ramificada em todos os sentidos até suas concreções em bulbos e tubérculos. Há rizomas quando os ratos deslizam uns sobre os outros (DELEUZE e GUATTARI, 1995, p. 4). O rizoma pode romper lógicas ocidentais, desconsiderando os sistemas fechados e instaurando os sistemas abertos ou das contingências, construindo veredas subterrâneas, em que o incerto e o desconhecido são uma constante.

Transportando a metáfora para a língua/linguagem, podemos pensar em sistema-raiz cujas pontas enroscam-se entre si, formando outras raízes, como em um *continuum*, qual seja, a língua é um rizoma produtor de significados. A linguagem como rizoma, significa que os sentidos podem brotar de qualquer ponto e direção, assim “como os ratos deslizam uns sobre os outros” (DELEUZE e GUATTARI, 1995, p. 4), conforme as condições socioculturais, ideológicas e discursivas. Seria na fricção do “deslizar dos ratos” (DELEUZE e GUATTARI, 1995, p. 4) que os sentidos poderiam ser produzidos e formar discursos de todos os tipos, assim como os bulbos são formados no subterrâneo em forma arredondada, e deles surgindo folhas, como a cebola, conforme as condições climáticas e minerais.

Desse modo, para os filósofos, o rizoma não começa nem conclui, encontra-se sempre no meio. Os sentidos são constituídos a partir das obscuridades, imprevisibilidades, desvios e atalhos, são produzidos nesses interstícios, nas curvas momentâneas e contingenciais das enunciações. Conforme Deleuze e Guattari (1995), “Falamos exclusivamente disto: multiplicidade, linhas, estratos e segmentariedades, linhas de fuga e intensidades, agenciamentos maquínicos e seus diferentes tipos, os corpos sem órgão e sua construção, sua seleção [...]”.

Transpondo esse agenciamento maquínico e os princípios dos rizomas, de que falam os autores, para a reflexão linguística, compreendemos que ler implica lidar com engenharias de construção de significação, e não apenas codificar ou decodificar signos ou símbolos, semiotizar, “agrimessar, cartografar, mesmo que sejam regiões ainda por vir” (DELEUZE e GUATTARI, 1995, p. 3).

Deleuze e Guattari (1995) parecem compreender a complexidade dos sistemas, quaisquer que sejam eles. Na tentativa de persuadirem os leitores com suas argumentações, os autores apresentam seis características aproximativas do rizoma. Começamos pelos pontos de conexão e heterogeneidades: “qualquer ponto de um rizoma pode ser conectado a qualquer outro e deve sê-lo. É muito diferente da árvore ou da raiz que fixam um ponto, uma ordem” (DELEUZE e GUATTARI, 1995, p. 4).

Não existe uma língua-mãe, mas tomada de poder por uma língua dominante dentro de uma multiplicidade política. A língua se estabiliza em torno de uma paróquia, de um bispado, de uma capital. Ela faz bulbo. Ela evolui por hastes e fluxos subterrâneos, ao longo de vales fluviais ou de linhas de estradas de ferro, espalha-se como manchas de óleo. Podem-se sempre efetuar, na língua, decomposições estruturais internas: isto não é fundamentalmente diferente de uma busca das raízes. Há sempre algo de genealógico numa árvore, não é um método popular. Ao contrário, um método de tipo rizoma é obrigado a analisar a linguagem efetuando um descentramento sobre outras dimensões e outros registros. Uma língua não se fecha sobre si mesma senão em uma função de impotência (DELEUZE e GUATTARI, 1995, p. 5).

A terceira característica é o princípio da multiplicidade. Esse princípio só passa a existir quando de fato a multiplicidade se constitui no todo e perde qualquer relação com o singular ou com o uno. “As multiplicidades são rizomáticas e denunciam as pseudomultiplicidades arborescentes” (DELEUZE e GUATTARI, 1995, p. 4). O princípio de ruptura a-significante compõe a quarta característica aproximativa do rizoma. Nesse princípio, os autores advogam pela contrariedade dos cortes significantes (como pontos cartesianos), que separam estruturas. Ao contrário, um rizoma pode ser cortado em qualquer ponto, pois ele se reconstitui também a partir de qualquer ponto e pode ser retomado de quaisquer de suas linhas. “É impossível exterminar as formigas, porque elas formam um rizoma animal do qual a maior parte pode ser destruída sem que ele deixe de se reconstruir” (DELEUZE e GUATTARI, 1995, p. 6).

O princípio de cartografia e de decalcomania são as quinta e sexta características. O rizoma não pode ser explicado por modelos estruturais ou gerativos, não pode ser justificado por noções cartesianas ou positivistas. “Diferente é o rizoma,

mapa e não decalque [...]. O mapa não reproduz um inconsciente fechado sobre ele mesmo, ele o constrói. Ele atribui para a conexão dos corpos sem órgãos [...]" (DELEUZE e GUATTARI, 1995, p. 8). Para os autores, o mapa faz parte do rizoma, pois é aberto e pode se conectar em todas as suas dimensões. A forma rizomática de pensar, como sistema aberto, quebra a lógica cartesiana, positivista binária ou hierarquizada de construção dos saberes, abrindo possibilidade para a abordagem de saberes locais e desmonopolizados. O pensamento rizomático é descontínuo e não linear, como um labirinto que aponta para os desvios, para o múltiplo e para os pontos de conexão sem linhas definidas.

Portanto, a abordagem de língua/linguagem nessa perspectiva pode ser produtiva, se pensarmos que vivemos em sociedades pós-modernas e transmodernas, com suas próprias implicações e demandas. Além disso, uma alternativa a essa encruzilhada pós-moderna é a adoção de uma abordagem por meio de epistemologias que permitam reflexões acerca dos paradigmas postos, a fim de evitar a mera reprodução ou repetição. Para Moita Lopes (2013, p. 104), a metáfora do rizoma é “especialmente iluminadora em tempos de globalização cultural, caracterizados por sociedades porosas e em permanente processo de vir a ser [...] em que tanto as línguas como os textos e as pessoas estão em movimento [...]”.

Takaki (2015) concebe a linguagem como um *jogo*, aos moldes de uma partida de futebol. Pois “[a] relação entre linguagem e futebol é pertinente porque a linguagem funciona como um jogo [...] que possibilita renegociações de sentido” (TAKAKI, 2015, p. 26). De fato, se pensarmos na complexidade de uma partida futebolística, encontramos muitos elementos que usamos na linguagem para produzirmos sentidos. O planejamento de táticas ou estratégias, a complexidades das jogadas, as contingências que permeiam toda a partida são elementos que perpassam as práticas linguísticas em busca de produção de significados. E, assim como as táticas futebolísticas, as estratégias linguísticas podem ser bem ou mal sucedidas, consoante a *performance* dos sujeitos.

Um espectador logo se dá conta de que o futebol envolve jogadores com diferentes funções, mas também com a flexibilidade de assumir outros papéis a qualquer momento. Existem regras, mas elas não garantem a ausência de transgressões e no processo, a contingência é inevitável. Jogar com o outro é uma das condições que permite estar condicionado ao inesperado, ao paradoxo, à falha, como marcar um gol contra o próprio time (TAKAKI, 2015, p. 26).

Assim, como no futebol, no jogo da linguagem temos que fazer, a cada ato enunciativo, um “drible linguístico”, em que uma escolha vocabular equivocada, velocidade e intensidade de voz não pensadas podem colocar o objetivo comunicativa a perder. Mesmo a compreensão do código compartilhado pelos interlocutores (o conjunto lexical e as regras gramaticais) não garante um ato comunicativo bem sucedido, pois nada está pronto ou construído quando falamos em comunicação humana. As subjetividades, as ideologias, os discursos, os *loci* de enunciação dos interlocutores e os contextos enunciativos influenciam a leitura e interpretação dos textos, produzindo as contingências nos processos de construção de sentidos.

A semelhante incerteza por que passam o jogador e o espectador durante a partida, os interlocutores compartilham quanto à produção de significados que ocorre com os textos que estão produzindo. “Rapidamente cruzar dados e informações, conectar conhecimento e experiência diante de situações quase sempre inéditas, elaborar mentalmente estratégias de onde e como atacar” (TAKAKI, 2015, p. 26), também ocorre entre os interlocutores nas práticas linguísticas, com o objetivo de suas mensagens serem lidas conforme planejadas.

De fato, muitos elementos que regem o futebol também regem a linguagem, como a socialização, a heterogeneidade, imprevisibilidade, o pragmatismo, desejo de marcar posição etc. “Mas, é pelo fato da linguagem ser maleável e heterogênea (BAKHTIN, 1999) que seus usuários lutam para se posicionarem, assim, como os jogadores buscam a vitória” (TAKAKI, 2015, p. 27).

Takaki pontua que as partidas de futebol não estão prontas e sempre precisam ser construídas. Assim, os sentidos também não estão prontos, estão sempre em processo de construção. Conforme Menezes de Souza (2011), os sentidos são construídos de acordo com fatores sociais, históricos, culturais, temporais, espaciais e contextuais. Portanto, a “noção de paradoxo está presente na coexistência de vantagens e desvantagens, de aspectos positivos e negativos no pensamento, nas escolhas, nas atitudes e na vida em geral” (TAKAKI, 2015, p. 29).

Makoni e Meinhof (2006), analisando a linguística aplicada na África, tentam desconstruir noções modernas de língua/linguagem, colocando-as como construções sociais. “Mas o que queremos dizer com a afirmação de que as línguas africanas são construções sociais? Queremos dizer que uma língua é uma invenção, uma construção, exatamente como outras categorias, ‘tempo’ por exemplo.” (MAKONI e MEINHOF, 2006, p. 193).

Ao falar de tempo como construção, não se contesta o fato geográfico de que a terra gira em torno de um eixo, mas isso implica dizer que a significação do tempo tem uma base social e variável. De modo similar, o que é socialmente construído nas línguas é “uma língua” e não uma categoria natural, “língua”. É importante distinguir entre aspectos “naturais” sobre a língua daqueles que são resultado de intervenções culturais. Uma capacidade para a “linguagem” é natural aos humanos, mas as “línguas” são um produto de intervenções sociais e históricas (MAKONI e MEINHOF, 2006. p.193).

Fabrício (2006), discorrendo sobre a Linguística Aplicada como espaço de desaprendizagem, afirma que vivemos épocas de mudanças gerais de perspectivas, de inovações sociais, econômicas e tecnológicas. Para a autora, estamos em um “mundo em crise, que vê abalada a crença no dogma, na lógica formal abstrata e no domínio da razão na filosofia, na ciência, na moral e na arte” (FABRÍCIO, 2006, p. 45). A pesquisadora defende que está presente na nossa sociedade um campo de forças plurais que articula “uma série de novos significados, modos de produção de sentidos, práticas, técnicas, instituições, procedimentos de subjetivação e relações discursivas, tornando problemática a adoção de pontos de vista e explicações causais simplistas” (FABRÍCIO, 2006, p. 47) sobre os eventos sociais.

Conforme Fabrício (2006, p. 48), devemos compreender a linguagem entrelaçada com um conjunto de relações em permanente flutuação, pois a linguagem é indissociável das práticas sociais e está “imbricada em ampla amalgamação de fatores contextuais” (FABRÍCIO, 2006, p. 48). Com isso, os espaços periféricos e os “novos” olhares sobre ele, os constantes deslocamentos dos sentidos, os contextos específicos de produção do conhecimento podem ser produtivos nas reflexões e nos processos de desaprendizagem e reaprendizagem acerca das práticas de linguagem.

Pennycook (2006) defende a transgressão como forma de romper as fronteiras do pensamento ocidental, por meio de instrumentos políticos e epistemológicos. Para o autor (2006, p. 74), “[t]odo projeto crítico precisa tanto de uma agenda política crítica como de disponibilidade para questionar os conceitos com que se lida, ou seja, precisamos de Fanon e de Foucault”. A crítica é necessária para ultrapassarmos os limites impostos pela Modernidade; há de se marcar uma posição política nos debates e reconhecer a importância de questões sociais (desigualdade, pobreza, injustiças sociais, gênero, racismo, entre outros) nos estudos da linguagem. Logo, o discurso da neutralidade é uma “hipocrisia” da agenda social moderna e racional.

Pennycook (2006) considera a crítica como uma abordagem mutável e dinâmica para refletir sobre as questões de linguagem. Assim, entendemos que as questões políticas e sociais (debates raciais, teoria *queer*, globalização *etc.*), sobretudo as vozes das camadas populares e as questões de identidade, subjetividade, fluidez e de crítica, concorrem para comporem noções de língua/linguagem.

Kumaravadivelu (2006, p. 129) defende que a globalização, a pós-modernidade e o pós-colonialismo “representam três importantes discursos críticos que dominam a produção de conhecimento nas humanidades e nas ciências sociais hoje”. Destarte, esses três discursos, acrescidos pelo discurso decolonial, são importantes para entendermos as implicações de língua/linguagem. De fato, esses discursos críticos questionam a lógica linear moderna colonial, ao questionar a universalidade dos saberes e a validade descontextualizada ou deslocalizada de tais epistemologias.

Para Kumaravadivelu (*ibid*, p. 131), a etapa “atual da globalização é dramaticamente diferente de seus períodos anteriores em intensidade, mas não em intenção.” Isso implica, interpretando a argumentação do autor, que as vidas políticas, econômicas, sociais e culturais das pessoas estão mais intensas e conectadas do que em qualquer outra época. Assim, conforme aprendemos com Castells (1999), a revolução tecnológica promoveu “novos” meios de comunicação, possibilitando a mudança de rumos na produção, circulação e interpretação dos conhecimentos e a reconfiguração das redes socioculturais das pessoas no século XXI. É nesse ponto que os discursos críticos fazem-se relevantes para a compreensão desses processos sócio-históricos e para questioná-los e problematizá-los frente às posições da língua/linguagem escolhidas pelos sujeitos.

Também, não se deve olvidar que as noções de língua vêm mudando ao longo do tempo, conforme avançam as pesquisas linguísticas e sociais. Consoante Mignolo (2003, p. 302), “[n]o início do mundo moderno as línguas eram ligadas a territórios, e as nações se caracterizavam pelos elos ‘naturais’ entre elas.” Acreditamos que a ideia de língua nacional foi se constituindo em conjunto com a formação das nações, definição de fronteiras terrestres e forma(ta)ção dos países. Dessa forma, segundo Coulmas (1988), com o início do mundo moderno, as línguas, que sempre foram usadas para manter ou requerer “uma esfera de influência”, passam a estabelecer vínculos raciais, sexuais, sociais, culturais, históricos e, logicamente, linguísticos, atrelados a um povo e a um território.

Para Mignolo (2003), a cumplicidade entre língua, literatura, cultura e nação coincidia com a formação do mundo geopolítico de então. Além disso, conforme o autor (2003, p. 299), “[u]ma das armas poderosas para a construção de comunidades imaginadas homogêneas foi a crença numa língua nacional, ligada a uma literatura nacional, que contribuisse, no domínio da língua, para a cultura nacional”.

A partir da Segunda Guerra Mundial, “as línguas e territórios foram redefinidos quando os estudos de área emergiram em consequência da divisão hierárquica entre o Primeiro, o Segundo e o Terceiro Mundo” (MIGNOLO, 2003, p. 303). A partir de 1970, com a melancolia e a crise moral e ética tomando conta da Europa, no contexto de Guerra Fria e de migração em massa, criou-se “uma nova forma de apoiar a crença ‘natural’ nos elos entre línguas e territórios. Em contraste com isso, os estudos de área constituíram uma divisão do trabalho científico entre pesquisadores situados no Primeiro mundo” (MIGNOLO, 2003, p. 303). Isso parece ter ocorrido com o objetivo de garantir o domínio da produção do conhecimento.

Conforme lemos em Moita Lopes, embasado nos estudos de Bauman e Briggs (2003), as teorizações sobre língua/linguagem ao longo da modernidade até hoje, “funcionaram e funcionam para manter as desigualdades de classe social, de raça, de gênero etc. em seus devidos lugares por meio do ideal da língua pura, neutra, autônoma, transparente e representacional” (MOITA LOPES, 2013a, p. 105).

Ao longo dos séculos da Modernidade, as línguas imperiais transformaram-se em cápsulas protetoras de um regime discursivo epistêmico-autoritário e altamente excludente, subalternizando qualquer epistemologia aquém ou além do seu ideal de racionalidade ou de seus padrões de cientificidade. “Em outras palavras, as línguas e a produção de conhecimento dos países veio (*sic*) dos lugares por onde a civilização<sup>48</sup> se espalhou” (MIGNOLO, 2003, p. 389). Como bem salientado por Mignolo (2003, p. 389), se no início da Modernidade, Espanha e Portugal participavam do rol das línguas imperiais, “[o]bservem que a Espanha e Portugal já não participam das línguas e do conhecimento acadêmico do mundo europeu moderno”.

De acordo com Bauman e Briggs (2003, p. 17) apud Moita Lopes (2013a, p. 105), os modos “de falar e escrever fazem com que as classes sociais, o gênero, a raça e as nações pareçam reais [...], possibilitando que os subalternos pareçam falar de modos que clamem pela subordinação deles próprios”. Com isso, as desigualdades vão se

---

<sup>48</sup> Por civilização, entendemos as cosmologias (modelos, crenças etc.) ocidentais.

perpetuando nas ideologias e nos discursos, exteriorizadas nos enunciados linguísticos, de modo a parecer natural. Não à toa, Moita Lopes (2013a, p. 105) afirma:

Os antropólogos Richard Bauman e Charles Briggs no livro *Voices of Modernity*, de 2003, sustentam, com base em suas leituras de 300 anos de filosofia, teoria política, antropologia, história, etc., que a teorização linguística modernista historicamente subjaz a “concepções sobre sociedade, política, natureza e ciência (2003: xxi) [...]”. Essa é a lógica que permitiu a ‘purificação’ da língua ou sua separação de questões sociais e das práticas sociais. Não é surpreendente que essa ótica da língua pura ainda impere na formação de professores [...] (MOITA LOPES, 2013a, p 105).

Nesse sentido, a noção de língua pura vai se reproduzindo dia após dia nas esferas sociais diversas. Isso se dá, por exemplo, por meio de suas normas cultas, teorizadas por gramáticos conservadores e reproduzidas pela escola, com o ensino dos gêneros textuais, dos pronomes pessoais, pronomes de tratamentos, conjugações verbais (como é o caso da língua portuguesa, que diferencia o formal e o informal), adjetivação, dentre outros. Desse modo, as relações de poder (FOUCAULT, 1998), vão se fortalecendo, conforme desejam as elites coloniais.

Há no mínimo 20 anos, entre os pesquisadores comprometidos com as transformações sociais, é fato ou consenso que a forma de construir e pensar o saber não é mais a mesma. Com isso, havendo a necessidade de se rever ou reavaliar os fundamentos com os quais se acomodavam para produzir, fazer circular e interpretar os saberes. É a partir dessa consciência que Menezes de Souza (2011) coloca a redefinição do letramento como uma necessidade do mundo atual, acrescentando o crítico e o redefinindo.

Para o autor, a redefinição do conceito de *crítico* passa pela ênfase em seu “aspecto temporal e histórico e seu papel político e ético na educação” (MENEZES DE SOUZA, 2011, p. 128). Ainda, conforme Menezes de Souza (2011, p. 128), “[s]e todas as partes envolvidas nos conflitos tentassem ler criticamente suas posturas, procurando compreender suas próprias posições e as dos adversários, há a esperança de transformas confrontos violentos e sangrentos”.

A partir dos pressupostos dos letramentos críticos redefinidos, propostos por Menezes de Souza, podemos conceber os textos (língua/linguagem) como sempre sendo práticas sociais instáveis, dinâmicas e em mutação constante, de acordo com as necessidades dos sujeitos. Nessa perspectiva, percebemos que o enfoque está no contexto social e na produção de significação, considerando-se as agências dos

produtores e dos leitores nos processos de construção de sentidos. Ou seja, os aprendizes já não são considerados meros receptores de informações dadas pelos autores dos textos ou conhecedores da língua, mas são (os aprendizes) responsáveis por esse processo de produção de significação. Para ilustrar como o autor redefine o letramento crítico, apresentamos um quadro proposto por ele.

Letramento Crítico Tradicional	Letramento Crítico Redefinido
<p>Enfoque no contexto e nas condições de produção da escritura do texto e do autor:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Como o Outro produziu a significação?</li> <li>- Qual é esse significado (certo)?</li> <li>- Todas as leituras de um mesmo texto são homogêneas, iguais.</li> </ul> <p><b>Poder dividido entre dominante e oprimido (Visão marxista).</b></p> <p>Leitura com consenso: convergência entre leitores.</p> <p>Por que o outro escreveu assim?</p> <p>Por que o outro diz X e quer dizer Y?</p>	<p>Enfoque no contexto e na produção de significação (leitura/escritura; autor/leitor):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Como o Eu (do autor e leitor) produz a significação.</li> <li>- Qual a diferença entre contexto de produção da escritura e da leitura do texto.</li> <li>- A percepção da significação do texto nunca poder ser final ou certa, mas sempre passível de ser reinterpretada.</li> <li>-As leituras/escrituras de um mesmo texto só poderão ser semelhantes (nunca iguais) se forem produzidas por leitores/autores de comunidades sócio-históricas semelhantes.</li> <li>- Poder distribuído entre todos, porém de formas desiguais (Foucault).</li> <li>- Leitura como dissenso, conflitante: divergência entre produtores de significação.</li> <li>-Por que eu entendi/ele entendeu assim?</li> <li>-Por que eu acho/ele acha isso natural/óbvio/inaceitável? Por que eu acho que ele quis dizer X?</li> </ul>

Menezes de Souza (2011, p. 139).

Além disso, nessa concepção de letramento, não há mais que se falar em consenso, convergência ou totalidade interpretativa. Dessa forma, mesmo que as condições sócio-históricas sejam semelhantes para ambos (leitores e autores), as leituras sempre são heterogêneas (os objetivos dos leitores e dos autores são divergentes), parciais (de acordo objetivos no momento em que os textos são acessados) e envoltas em meio às relações de poder (os leitores possuem liberdade de escolher determinados textos e não outros). Assim, a língua deixa de ser um instrumento binário de dominação ou “emancipação”, pois não basta inverter os atores (decidir quem é dominador ou emancipado).

Com Janks (2000, 2010), aprendemos a ler com o texto e contra o texto, de maneira que o letramento crítico se conceba em um conjunto de orientações ou pressupostos que nos permita convocar, no momento da leitura, elementos de inter-relação entre poder (*power*), acesso (*access*), diversidade (*diversity*) e desenho/redesenho (*disign/redesign*) para um encontro entre autor e leitor em um processo ativo de construção de significados. Para a autora, a relação entre linguagem e reprodução das relações sociais dominantes, necessidades de acesso aos gêneros textuais ou às línguas de poder são necessárias para a compreensão das estruturas e hierarquias sociais e uma agência engajada.

Portanto, partindo do pressuposto de que o mundo é formado por textos diversos, que podem ser lidos de múltiplas maneiras, conforme as cosmovisões dos sujeitos leitores, pode fazer sentido tomar o *texto* como ponto de partida e chegada para se refletir sobre o processo de ensino e aprendizagem de línguas. Contudo, também parece fazer sentido que a noção de texto deve ser concebida a partir dos processos de “novas” demandas de “novas” construções de sentidos. Desse modo, a sociedade atual aponta para a necessidade de documentos curriculares que concebam o ensino de línguas almejando uma formação ampliada ou expandida de leitores de mundo, valorizando o repertório local, a partir das demandas dos aprendizes.

## **Capítulo II:**

### **Pedagogias decoloniais e contribuições locais em diálogo com as pedagogias da BNCC**

No capítulo anterior, buscamos discutir o panorama da Modernidade, Pós-modernidade e Transmodernidade a partir das perspectivas eurocêntricas e decoloniais, apresentar concepções de língua, teorizar a modernidade/colonialidade sob a ótica de autores latino-americanos e, por fim, discorrer acerca de possíveis origens do pensamento decolonial.

Neste capítulo, abordaremos questões em torno de pedagogias decoloniais, no sentido em que concebe Walsh (2013, 2016), priorizando pedagogias que permitem aprender a desaprender para reaprender de outro modo (WALSH, 2013), a partir de repertórios de autores de contribuições “inéditas” e autorais para a crítica local.

O capítulo inicia abordando o conceito de pedagogia decolonial, seguindo com contribuições locais de autores fundamentais para as lutas, epistemologias e ampliação da compreensão do conceito de pedagogia. Enfatizam-se, por exemplo, noções de relação dialógica e posturas pedagógico-político-epistêmicas em maio às práticas e a temas contemporâneos, pois nos tempos atuais as concepções de línguas em contexto de ensino e aprendizagem demonstram requerer cada vez mais debates inclusivos e produtivos, que acolham a diferença de todo tipo.

A fim de desconstruir noções imperiais de língua, “desnudando” concepções modernas e coloniais que as revestem, discorre-se, também, sobre conceitos que contribuem de forma significativa para a promoção de um pensamento decolonial. O capítulo encerra fazendo análises preliminares sobre as concepções pedagógicas presentes na BNCC.

## 2.1 Pedagogias decoloniais: aproximações

Consoante a argumentação desenvolvida por Walsh (2013, 2016), concebemos o termo pedagogia (também pedagógico ou pedagogização) de forma ampla, plural e múltipla. Concebemos o termo muito além do sentido instrumental, de transmissão de conhecimento ou do sentido tradicionalmente usado nas pesquisas educacionais.

Entendo a pedagogia não no sentido da educação formal, como uma professora que transmite ou comunica conhecimentos, mas como uma facilitadora, como alguém que se esforça em provocar, construir, gerar e avançar com outros questionamentos críticos, compreensões, conhecimentos e atuações, maneiras de pensar e de fazer (WALSH, 2016, p. 66).

Como percebemos na definição de Walsh (2016), o conceito de pedagogias está para além dos espaços educativos formais,<sup>49</sup> não se restringe ao campo educacional, portanto. Nessa perspectiva, podemos entender que o conceito de pedagogia está sempre em (re)construção, em percurso ou processo formativo contingencial para (res)significar teorias e práticas. Conforme Walsh (2016, p. 66) explica: “[m]eu uso de ‘pedagogia’ e do pedagógico recorda a concepção de Freire como metodologia indispensável e sintoniza com as compreensões expressadas tão claramente por Jacquir Alexander”. Freire compreende a sua pedagogia como metodologia, caminho ou metodologia, que se vale de outras ciências para abordar o objeto. “No fundo, estou convencido de que a pedagogia não é uma ciência: não tem autonomia epistemológica, mas se serve das ciências” (FREIRE, 2018, p. 168).

De fato, Walsh (2013) concebe *pedagogias* como metodologias indispensáveis para a produção epistemológica e para as lutas político-sociais. São práticas que escavam caminhos para outras formas de pensar, que reagem às estruturas sociais postas, qual seja, questionam a colonialidade do poder. São “[p]edagogias que animam o pensar desde e com genealogias, racionalidades, conhecimentos, práticas e sistemas civilizatórios e de viver distintos (WALSH, 2013, p. 28).<sup>50</sup>

De acordo com leituras de Mignolo (2003, 2008, 2015, 2017), Quijano (1992, 1997, 2000), Dussel (1977, 2016), Walsh (2013, 2016), aprendemos que as pedagogias decoloniais surgem com (e nas) experiências coloniais na América Latina (no viver e sentir o local), a partir da invasão do continente pelos europeus no final do século XV.

---

<sup>49</sup> Educação formal, aqui, é entendida como o processo educativo que acontece em ambientes específicos (escola, por exemplo) e sob a tutela do Estado.

<sup>50</sup> Tradução nossa do original: pedagogías que animan el pensar desde y con genealogías, racionalidades, conocimientos, prácticas y sistemas civilizatorios y de vivir distintos.

Tais pedagogias são (re)ações dos subalternos, respondendo à violência da colonialidade do poder, respostas originadas das intersecções das diversas histórias locais em contra-articulação com os projetos globais articulados pela Modernidade.

As pedagogias decoloniais ocorrem nos diferentes espaços sociais em que haja possibilidades de (re)ação a partir de lógicas ou pensamentos não eurocêtricos, seja nas lutas dos movimentos indígenas, sindicais, estudantis, laborais, de classe, feministas e do movimento negro, seja em quaisquer movimentos reivindicatórios e sociais em geral. Esses espaços configuram-se como “brechas” de (re)construção de estratégias e lutas pela desconstrução ou desestabilização das (con)junturas coloniais. “As pedagogias, nesse sentido, são as práticas, estratégias e metodologias que se entrelaçam com e se constroem tanto na resistência e a na oposição, como na insurgência [...], na afirmação, na re-existência [...]” (WALSH, 2013, p. 29).<sup>51</sup>

Os espaços de embates sociais “são cenários pedagógicos onde os participantes exercem suas pedagogias de aprendizagem, desaprendizagem e reaprendizagem, reflexão e ação” (WALSH, 2013, p. 29).<sup>52</sup> Nessa perspectiva, podemos entender, ainda, que as pedagogias decoloniais acontecem nas (pequenas) práticas de resistência à colonialidade do poder, na sementeira de perspectivas locais de ler o mundo. “Pedagogias que incitam possibilidades de estar, ser, sentir, existir, fazer, pensar, olhar, escutar e saber de outro modo, pedagogias direcionadas para e arraigadas em processos e projetos de caráter, horizonte e tentativa decolonial” (WALSH, 2013, p. 28).<sup>53</sup> Desse modo, entendemos que a proposta pedagógica de Freire é uma das principais inspirações pedagógico-filosóficas para Walsh embasar-se e formular sua compreensão de pedagogias decoloniais.

Walsh (2013) aponta a semelhança da compreensão do termo pedagogias concebido pela pesquisadora afro-caribenha Jacqui Alexander com a noção concebida por Freire. Alexander (2005) recorre às pedagogias de cruzamento, para referir-se às agências que “convocam conhecimentos subordinados no contexto de práticas de marginalização, para poder desestabilizar as práticas existentes de saber e assim cruzar

---

<sup>51</sup> Tradução nossa do original: las pedagogías, en este sentido, son las prácticas, estrategias y metodologías que se entretajan con y se construyen tanto en la resistencia y la oposición, como en la insurgencia [...], la afirmación, la re-existencia.

<sup>52</sup> Tradução nossa do original: son escenarios pedagógicos donde los participantes ejercen sus pedagogías de aprendizaje, desaprendizaje y reaprendizaje, reflexión y acción.

<sup>53</sup> Tradução nossa do original: pedagogías que incitan posibilidades de estar, ser, sentir, existir, hacer, pensar, mirar, escuchar y saber de otro modo, pedagogías enrumadas hacia y ancladas en procesos y proyectos de carácter, horizonte e intento decolonial.

os limites fictícios de exclusão e marginalização” (apud WALSH, 2013, p. 29 -30).<sup>54</sup> A analogia com o sentido freiriano dá-se em relação à ideia de conhecimentos socialmente contextualizados e político-pedagogicamente relacionados, qual seja, práticas pedagógicas que desestabilizam os saberes existentes (geralmente, de caráter colonial).

De fato, as pedagogias decoloniais são embasadas em pressupostos filosóficos e epistemológicos não eurocêtricos, objetivando a ruptura com a matriz colonial do poder. As pedagogias decoloniais são revolucionárias e combativas ao cânone (colonial), são práticas de resistência e metodologias indispensáveis para se construírem “novos” caminhos que promovam a decolonialidade pedagógica, como a decolonialidade dos modelos de ensino dos currículos eurocêtricos. Como bem pontua Walsh (2013), pedagogias decoloniais são ações contínuas de aprendizagem, desaprendizagem e reaprendizagem. Assim, conceber articuladamente o pedagógico e o decolonial é pensar em aprender a desaprender, para (re)aprender de outra forma, com outros pressupostos e outras cosmovisões, ou apr(e)ender outras cosmologias e outras lógicas.

A sociedade contemporânea requer cidadãos que pensem global e ajam localmente, pois os desafios educacionais do século XXI são diversos e complexos, mormente os enfrentados pela escola pública, que é nosso objeto de militância, análise e reflexão político-pedagógica. Desse modo, a escola necessita formar cidadãos com diversas capacidades, como a de compreender a política, as diferenças, as injustiças sociais, as desigualdades globais. Além disso, esses aprendizes, se assim desejarem, podem incorporar a(s) ética(s) em todas as suas ações e reflexões, podem colaborar em rede, pensar criticamente e resolver imbróglis a partir das opções que são proporcionadas ou que a eles estão disponíveis.

Com isso, só podemos imaginar e conceber pedagogias que possibilitem, promovam ou contribuam para a formação de cidadãos que sejam capazes de articular todas essas demandas requeridas pelo mundo atual, dentro de uma lógica de compreensão local-global que considere os repertórios dos sujeitos.

Os objetivos educacionais atuais devem encontrar as demandas cidadãs atualizadas. Por isso, debates contemporâneos, comprometidos em combater injustiças sociais e minimizar as desigualdades globais, necessitam passar pelo campo educacional

---

<sup>54</sup> Tradução nossa do original: convocan conocimientos subordinados producidos en el contexto de prácticas de marginalización, para poder desestabilizar las prácticas existentes de saber y así cruzar los límites ficticios de exclusión y marginalización.

e articular saberes, metodologias, lógicas e éticas que encontrem ressonância nesses objetivos. Parece que a discussão de pedagogias decoloniais é bastante produtiva e consegue ocupar lacunas importantes nesses debates. Para essa discussão, escolhemos abordar, em seções separadas, três autores que consideramos fundamentais para a promoção de discursos e práticas educacionais de agência e engajados com a decolonialidade epistêmica, sobretudo por suas produções acadêmicas, lutas cotidianas e militância epistemológica em prol de um mundo com menos injustiças sociais. Além disso, esses pensadores decoloniais militam pela democratização e decolonialidade dos saberes e dos povos.

Dentro desse quadro, consideramos bastante relevantes, ou mesmo imprescindíveis, as reflexões realizadas por Walsh (2013, 2016, 2017), Freire (2018) e Mignolo (2003, 2005, 2008, 2010a, 2015). Suas reflexões podem nos subsidiar de forma “inédita” e autoral para a construção de epistemologias, metodologias e éticas comprometidas com questões político-pedagógico-sociais. Walsh, por sua capacidade de tornar palpável a relação entre pedagogia e decolonialidade, possibilita ampliar suas discussões para o campo educacional, sobretudo o curricular e o de ensino e aprendizagem de língua/linguagem. Freire, por promover um giro pedagógico na América Latina, por meio de suas concepções. Mignolo, por suas “originais” contribuições para o surgimento e desenvolvimento dos estudos decoloniais e suas abordagens específicas sobre concepções de língua, a partir das noções de pensamento de fronteira e linguajamento.

### **2.1.1 Catherine Walsh: o pedagógico e o decolonial**

Walsh<sup>55</sup> (2013, 2017) interessa-se por pedagogias que perturbam, incomodam e inquietam as mentes dos acomodados na racionalidade/modernidade. Ademais, pedagogias de aprendizagem, desaprendizagem e reaprendizagem (WALSH, 2013) são formas de lutas que possibilitam a resistência (não para destruir), mas para construir modos-outros de pensar e agir (WALSH, 2017). Assim, a autora inova ao pesquisar pedagogias decoloniais, fazendo um traçado histórico entre ambos.

---

<sup>55</sup> Catherine Walsh é uma intelectual norte-americana radicada no Equador, professora na Universidade Andina Simón Bolívar. Walsh se define como pedagoga: “[e]mbora trabalhe na universidade, poucas vezes me identifico como uma acadêmica. Identifico-me mais como uma militante intelectual, uma intelectual ativista ou ativista intelectual, e sempre como uma pedagoga” (WALSH, 2016, p. 65). A autora explica que não chegou à decolonialidade por meio da teoria, mas, sim, a partir da experiência com os colonizados e da compreensão do problema colonial. “De fato, foi ‘o momento político’ de alianças entre organizações, grupos e comunidades porto-riquenhas dos Estados Unidos na década de 80 que me ensinou sobre o problema colonial e sobre a luta decolonial” (WALSH, 2016, p. 65).

A relação pedagógico-decolonial é condição *sine qua non* para a decolonialidade dos seres (ou de homens e mulheres para falarmos em linguagem freiriana). No campo educacional formal, quando analisamos os documentos curriculares oficiais a partir da perspectiva decolonial, percebemos o quão premente é a necessidade de decolonizar esses referenciais. Por isso, o entrelaçamento de pedagogias e decolonialidade torna-se, cada mais, indispensável para um ensino que objetive a formação cidadã crítica atualizada.

Nessa perspectiva, se a colonialidade do poder, imaginada e formulada pelos europeus, foi implantada na América Latina a partir do momento de invasão europeia em 1492, consoante lemos, por exemplo, em Quijano (1992, 1997) e Dussel (1994, 2016), e se a decolonialidade também surgiu nesse período, como lemos em Mignolo (2008, 2015), a relação entre o pedagógico e o decolonial deve haver surgido também nesse período. “Desde cedo, foi com a invasão colonial-imperial destas terras de Abya Yala – as que foram renomeadas ‘América’ pelos invasores como ato político, epistêmico, colonial- que o elo começa a tomar forma e sentido” (WALSH, 2013, p. 25).<sup>56</sup>

Walsh (2013, p. 33) defende que, apesar de a relação entre o pedagógico e o decolonial ter começado com a invasão europeia na América, “é com o estabelecimento dos vice-reinados hispânicos nos territórios mesoamericanos e andinos que começa a se manifestar e tomar forma”.<sup>57</sup> Para pesquisar as cosmologias nativas, qual seja, as maneiras de pensar e ler o mundo diferentes das dos europeus, a autora vale-se de crônicas e manuscritos feitos pelos nativos, alguns produzidos antes mesmo da invasão “oficial” (1492). Como por exemplo, os manuscritos citados por Walsh (2013, p. 33) *Huarochiri* (século XIV) e *Popol Vuh* (século XVI).

Esses manuscritos, o *Huarochiri* e o *Popol Vuh*, são elaborados em quíchua e tratam dos hábitos, da cultura, das crenças religiosas, do modo de vida e organização social dos povos que habitavam a região dos atuais Peru e Guatemala. Com o estudo desses documentos, percebemos cosmologias bastante diferentes das europeias, como a relação do homem com a natureza, do homem com o próprio homem, a relação do homem a com a espiritualidade etc. Desse modo, podemos imaginar que, com a invasão

---

<sup>56</sup> Tradução nossa do original: desde luego, fue con la invasión colonial-imperial de estas tierras de Abya Yala —las que fueron renombradas ‘América’ por los invasores como acto político, epistémico, colonial— que este enlace empezó tomar forma y sentido.

<sup>57</sup> Tradução do original: es con el establecimiento de los virreinos hispánicos en los territorios mesoamericanos y andinos que empieza a manifestarse y tomar forma.

européia, esses povos resistiram à dominação, lutaram contra essa “nova” cosmologia que os europeus queriam implantar. Observemos os argumentos de Walsh (2013, p. 33):

De fato, nos manuscritos do Huarochirí e do Popul Vuh, compilados por escrivães indígenas no século XVI no que hoje se conhece como Peru e Guatemala respectivamente, podemos testemunhar estratégias que subvertem a lógica civilizatória colonial ao mesmo tempo que situam cosmologias próprias, fazendo pensar o mundo, a criação, a relação entre seres - vivos e mortos, humanos e não humanos – e com a natureza de modo para nada ocidental.<sup>58</sup>

Outro exemplo discutido por Walsh (2013), para demonstrar e explicar a relação do pedagógico com o decolonial, consiste no manuscrito de Guamán Poma.<sup>59</sup> Para a autora, na crônica de Poma, a relação entre o pedagógico e o decolonial faz-se mais evidente nos desenhos, pois neles estão presentes, simultaneamente, não só símbolos nativos da sociedade andina, mas também símbolos convencionais europeus. “Assim, faz mais que complementar a prosa e sobrepassar as regras que regem a linguagem escrita: cria e mantém a dignidade visual dos andinos ante (e contra) os europeus” (WALSH, 2013, p. 35).<sup>60</sup>

Além disso, “os desenhos atuam por conta própria narrando as injustiças, violências, conflitos e posicionamentos imperiais e coloniais, as complementariedades cosmológicas e os olhares próprios e alheios de conceber, sentir, ser e estar no mundo” (WALSH, 2013, p. 35).<sup>61</sup> Pelas ilustrações pictóricas de Poma, podem-se perceber elementos de organização local e da cosmologia do povo. No entanto, observamos não somente isso, mas também é possível percebermos a perversidade e os efeitos da colonização, como os processos de aculturação por que foram acometidos os nativos.

Walsh (2013) salienta, porém, que a relação entre o pedagógico e o decolonial depende do lócus de enunciação do leitor, pois provavelmente as elites coloniais e os sujeitos do mundo ocidental não conseguiriam ler com essa perspectiva, menos ainda

---

<sup>58</sup> Tradução nossa do original: de hecho, en los manuscritos del Huarochirí y del Popul Vuh, compilados por escribanos indígenas en el siglo XVI en lo que hoy se conoce como Perú y Guatemala respectivamente, podemos atestiguar estrategias que subvierten la lógica civilizatoria colonial a la vez que sitúan cosmologías propias, haciendo pensar el mundo, la creación, la relación entre seres —vivos y muertos, humanos y no humanos— y con la naturaleza de modo para nada occidental.

<sup>59</sup> Felipe Guamán Poma de Ayala foi um cronista indígena peruano, autor de *Nueva coronica y buen gobierno*. Sua obra é uma das mais importantes referências para se compreender a conquista espanhola no *Virreinato del Perú* e a sociedade colonial andina. A obra contém 1200 páginas, das quais 398 são desenhos.

<sup>60</sup> Tradução nossa do original: así, hace más que complementar la prosa y sobrepassar las reglas que rigen el lenguaje escrito; crea y mantiene la dignidad visual de los andinos ante (y contra) los europeos.

<sup>61</sup> Tradução nossa do original: los dibujos actúan de cuenta propia narrando las injusticias, violencias, conflictos y posicionamientos imperiales y coloniales, las complementariedades cosmológicas y las miradas propias y ajenas de concebir, sentir, ser y estar en el mundo.

conseguiriam fazer a relação pedagógico-decolonial. Por isso, Walsh (2013, p. 36) argumenta que os desenhos são muito mais que obras de arte: “são ferramentas pedagógicas que dão presença à persistência, insistência e sobrevivência do decolonial, ao mesmo tempo que o constrói, representa e promove pedagogicamente”.<sup>62</sup>

Ainda, quanto ao surgimento das pedagogias decoloniais, Walsh (2013, p.36) ensina-nos que essas pedagogias não só aconteciam nos ambientes livres (como a produção de Poma), mas também se davam em ambientes de privação, como em contextos de escravidão ou repressão. Assim, no século XVI, além das lutas de resistência dos nativos, podemos exemplificar e abordar essas pedagogias, juntamente, com as lutas de enfrentamento dos escravizados africanos e nativos reprimidos. De fato, não há como negar que esses dois episódios, o genocídio indígena e a escravização africana, ocasionaram pedagogias diferenciadas, como forma de enfrentar ou combater o poder colonial e resistir e lutar contra a colonialidade do poder. Dessa forma, talvez possamos falar em pedagogias decoloniais dos indígenas e dos negros escravizados.

Pensamos que os estudos de Walsh (2013, 2016, 2017) são bastante produtivos, ao promover a articulação da educação com a perspectiva decolonial. Com isso, parece-nos mais palpável como podemos aproveitar esse cabedal teórico-prático para podermos ampliar os debates educacionais e construir epistemologias, como a pesquisa que ora propomos, qual seja, apresentar e discutir perspectivas teóricas coloniais e decoloniais, relacionar pedagogias decoloniais com as concepções educacionais apresentadas na BNCC e problematizar as pedagogias de língua trazidas pela BNCC, frente ao eixo leitura de língua portuguesa dos anos finais do ensino fundamental, considerando suas próprias concepções teóricas sobre línguas e as perspectiva das teorias decoloniais.

---

<sup>62</sup> Tradução nossa do original: son herramientas pedagógicas que dan presencia a la persistencia, insistencia y pervivencia de lo decolonial, a la vez que lo construye, representa y promueve pedagogicamente.

### 2.1.2 Paulo Freire: epistemologia dialógica

A partir da concepção de conhecimento como prática social e produto dessa prática (conhecimento como objeto social, histórico e contextual), Freire<sup>63</sup> formou e consolidou as bases teórico-político-filosóficas para uma pedagogia crítica e entrelaçou as dimensões política e pedagógica. A partir das leituras que fazemos da obra de Freire, por exemplo, Freire (1981, 1987, 2008, 2018), percebemos que o ponto de partida e o de chegada em suas reflexões é a questão pedagógica, embora outras dimensões lhe sejam inerentes, como a ética e a política. Em abril de 1997, em entrevista dada a Edney Silvestre, publicada nos livros *Contestadores: entrevistas notáveis* (2003) e em *Pedagogia da tolerância* (2018), Freire afirma: “[e]u não tenho dúvida alguma de que eu não posso ser entendido fora de uma compreensão da ética e da política em mim” (FREIRE, 2018, p. 387). De fato, apresenta-se exercício utópico e niilista tentar entender a pedagogia freiriana fora da dimensão política, pois esta permeia todas as suas reflexões e (re)ações.

Essa forma de compreender o mundo tem chamado atenção de pesquisadores, pelo “mundo afora”, que o estudam. Para Walsh (2013), foi Paulo Freire, “provavelmente mais que qualquer outro intelectual do século XX, que deu os fundamentos para pensar a pedagogia politicamente, para entrelaçar o pedagógico-político e o político-pedagógico” (WALSH, 2013, p. 37-38).<sup>64</sup> Parece-nos que a dimensão política no autor começou a surgir ou desenvolver-se ainda quando criança. No mesmo depoimento dado a Silvestre, ao ser perguntado sobre como surgiu o “Método Paulo Freire de alfabetização”, Freire responde:

---

<sup>63</sup> Paulo Freire foi um pensador e educador brasileiro, responsável pelo giro pedagógico da América Latina e um dos pioneiros nos estudos da pedagogia crítica e da educação popular democrática, libertadora e emancipatória. Freire, em palestra proferida na Faculdade de Educação da Universidade Brasília, ao falar sobre o nome do livro que daria, caso tivesse escrito, sobre Amílcar Cabral, afirma que há diferença, embora sutil, entre ser pedagogo da revolução e pedagogo revolucionário. Em sua concepção, o político e teórico africano é um pedagogo da revolução, pois “ele teve, ele encarnou perfeitamente o sonho de libertação de seu povo, e os procedimentos político-pedagógicos para a realização desse sonho” (FREIRE, 2018, p. 118). Paulo Freire, ao contrário de Amílcar, foi um pedagogo revolucionário, pois contribuiu decisivamente para as formas de pensar a educação a partir do local, sobretudo a educação para as classes populares.

<sup>64</sup> Tradução nossa do original: es Paulo Freire, probablemente más que cualquier otro intelectual del siglo XX, que dio los fundamentos para pensar la pedagogía políticamente, para entretrejer lo pedagógico-político y lo político-pedagógico.

Eu talvez pudesse dizer a você e a quem nos vê e ouve que essa questão do meu trabalho no campo da alfabetização de adultos e, simultaneamente, no campo da educação em geral, tem uma origem muito remota. Eu não tenho dúvida alguma de que a minha relação com meus pais, o testemunho dos meus pais, a exemplaridade com que eles foram meus educadores e dos outros filhos, meus irmãos, isso me marcou enormemente. As crianças, de um modo geral, são curiosas, mas eu tive uma especial curiosidade em saber coisas, em querer aprender. Acho que aí está uma remota razão (FREIRE, 2018, p. 386).

O que percebemos, de acordo com os diversos depoimentos de Freire (2018), é que o lado político desde cedo lhe aflorara, a “curiosidade em saber coisas, em querer aprender” estava presente em sua vida desde a tenra idade. Em outro trecho do mesmo depoimento, já na mocidade, Freire afirma que outra razão para o desenvolvimento de seu método foi o fato de haver adultos analfabetos, parecendo-lhe, tal fato, uma grande injustiça e uma ofensa aos adultos. E essas experiências não foram esporádicas, mas lhe foram acontecendo ao longo da vida.<sup>65</sup>

O valor da escuta, como metodologia, indica ter sido reforçado na pedagogia freiriana a partir do episódio de sua prisão, que lhe ocorreu em Recife. Ao comentar acerca das condições da prisão em que foi colocado em Olinda, Freire (2018, p. 390 – 391) relata: “[e]u pensei que não havia mais aquilo, e o que é triste é que eu acho que ainda continua a existir. Afinal de contas, me puseram numa cela que tinha um metro e setenta, que é exatamente o que eu tenho, de fundo, por sessenta de largura”. Com a experiência da ditadura, Freire foi silenciado, com isso aprendeu, por exemplo, o valor do silêncio, da resistência, da “necessidade existencial de resistir” (FREIRE, 2018, p. 391). Talvez, por isso, ao referir-se ao silêncio de um filho almejado por um pai, Freire afirme (2018, p. 389): “[o] que eu quero é um filho que saiba assumir o silêncio e não que viva silenciado”, pois, para o autor, a obediência não é ética.

---

<sup>65</sup> A partir da década de 1960, diversas experiências decisivas ocorreram na vida do educador que o fizeram mudar o rumo do seu pensamento e a forma de ler o mundo. Destaquemos duas dessas experiências por que passou o autor. A primeira ocorreu em 1963, ao alfabetizar mais de 300 adultos na cidade de Angicos (RN), em menos de dois meses. Talvez essa experiência tenha sido uma espécie de laboratório para pôr em prática seus métodos e concepções de ensino e aprendizagem que já vinham sendo pensados e praticados há décadas. Suas aulas terminaram em abril do mesmo ano, no mês seguinte teve início a primeira greve de Angicos. Acredita-se que a experiência alfabetizadora de Freire em Angicos tenha causado uma conscientização político-pedagógica naquela comunidade, tanto que entre os patrões (fazendeiros), essa experiência de Freire ficou conhecida como “a praga comunista”. A segunda experiência ocorreu em 1964, ano em que, por meio do Golpe Militar, instalou-se a ditadura no Brasil. Inicialmente, Freire ficou preso por 70 dias; posteriormente, foi exilado em Bolívia, Chile, Estados Unidos e Suíça, voltando ao Brasil apenas em 1980, após a Lei da Anistia, de 1979. Conforme lemos em Freire e Betto (1998), o educador considera o exílio um fato “profundamente pedagógico”, pois, ao distanciar-se do Brasil, passou a compreender melhor a si mesmo e sua própria pátria. Isso lhe permitiu fazer profundas reflexões sobre suas ações e reflexões passadas e sobre a continuidade delas, pensando, inclusive, em como seria uma possível volta para o seu país.

Na BNCC, a pedagogia do silêncio apresenta-se em relação a algumas questões cruciais para qualquer concepção de educação pluralizada (inclusiva e crítica). O não reconhecimento e a não valorização, pelas competências e habilidades, de especificidades locais (diversidade linguística, regionalidades, recursos disponíveis, fatores sociais etc.) e de emergências<sup>66</sup> de “novos” gêneros textuais (conversas de feiras, conversas de pescadores, reclamações de filas de banco, de hospital, papos de *chats* de *whatsApp* etc.) podem significar a contemplação de determinadas ideologias e práticas sociais que valorizam o cânone, em prol de outras que consideram o repertório dos aprendizes. Na BNCC, lemos:

Não se trata de deixar de privilegiar o escrito/impresso nem de deixar de considerar gêneros e práticas consagrados pela escola, tais como notícia, reportagem, entrevista, artigo de opinião, charge, tirinha, crônica, conto, verbete de enciclopédia, artigo de divulgação científica etc., próprios do letramento da letra e do impresso, mas de contemplar também os novos letramentos, essencialmente digitais (MEC, 2017, p. 67).

Com tal discurso, embora focalizado nos “novos” letramentos (que incorporam o tecnológico)<sup>67</sup> e na reafirmação de textos canônicos do “letramento da letra e do impresso” (verbetes de enciclopédia, notícia etc.), os gêneros subalternos<sup>68</sup> são excluídos dos objetos de conhecimento ou das habilidades. Pois, conforme Spivak (2010, p. 23), “[a] aparente banalidade sinaliza uma negação”. Ou seja, o silêncio intencional pode apontar para a exclusão ou escolha de X em lugar de Y, consoante as relações de poder dominantes. Quando não se contemplam ou não se valorizam determinados gêneros, está-se fazendo uma opção político-pedagógica, e na BNCC essa opção aponta para o favorecimento do clássico. Podemos perceber isso quando a BNCC afirma que “[n]a esteira do que foi proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais, o texto ganha centralidade na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos “ (MEC, 2017, p. 65).

Para Freire, a intrínseca relação entre teoria e prática é uma necessidade. Em 1989, respondendo a uma pergunta que lhe foi feita por um participante em diálogo com estudantes e professores universitários no *Instituto de Psicología de la Universidad de la República Ipur*, Freire aborda as distopias ou dicotomias presentes nos sistemas

---

<sup>66</sup> Esses gêneros existem desde tempos imemoriais. Usamos *emergências* na acepção de que, atualmente, esses gêneros são reconhecidos como tais, por parte de muitos estudos acadêmicos engajados.

<sup>67</sup> Embora a BNCC contemple diversos gêneros “novos”, surgidos a partir da revolução tecnológica da informação (*fanzines*, fanclípes, *e-zines*, *gameplay*, dentre outros), não os problematiza.

<sup>68</sup> Chamamos de subalternos os gêneros populares não reconhecidos ou valorizados pela tradição acadêmica (conversas de pescadores etc.).

educativos. Freire (2018, p. 169) ensina-nos que um dos defeitos dos sistemas educacionais da América Latina é justamente o descompasso ou abismo existente entre a teoria e a prática. Para o autor, não há uma compreensão, além da mecanicista, do que seja ensinar e aprender.

É como se ao ensinar eu não tivesse nada a ver como o aprender, e é como se ao aprender os educadores não tivessem nada a ver com o ensinar; como se ao ensinar o educador não aprendesse, pelo menos, a ensinar. É dialético porque eu não aprendo sem ensinar; para aprender a ensinar tenho de ensinar, mas tenho de ensinar aberto para aprender a ensinar (FREIRE, 2018, p. 169 - 170).

Nesse sentido, não podemos entender a educação como simplesmente a transmissão de saberes acumulados ao longo do tempo. De acordo com Freire (2018, p. 184), outro saber que é considerado “fundamental para quem vai ensinar, ou para quem está ensinando, é [que] ensinar não é transferir conhecimento ao educando”, não distanciando aquilo que se enuncia ou se discursa, daquilo que se pratica. De fato, o autor concebe educação como ação política capaz de “libertar” ou “emancipar” os “oprimidos”<sup>69</sup>: todos aqueles que, “não tendo tido oportunidade de estudar enquanto crianças, chegaram à maturidade sem o comando da palavra escrita. Isso me parecia, como me parece um absurdo, uma espécie de pilhagem” (FREIRE, 2018, p. 387).

Nas reflexões pedagógicas freirianas, há uma crítica ao modelo de pedagogia que o autor denomina *educação bancária* (FREIRE, 1987), cujos princípios baseiam-se em uma compreensão tradicional do que seja ensinar e aprender, em que o professor é detentor do conhecimento e os aprendizes são “tábulas rasas”. Nesse modelo, supõe-se que os aprendizes não trazem/têm consigo leituras de mundo, são considerados passivos, e cabe ao professor transmitir os saberes (absolutos e acumulados ao longo dos séculos). Esse método é baseado na repetição e reprodução do “mais do mesmo”, em que a capacidade de memorização é mais importante que a capacidade de criatividade, curiosidade, de pensar e de resolver problemas cotidianos.

Em contraposição a esse modelo bancário de educação, Freire propõe e concebe uma *pedagogia crítica* para a conscientização, capaz de “libertar” os “oprimidos”. Esse modelo ancora-se na relação dialógica e na prática reflexiva, qual seja, na ação e reflexão em cada passo, e em um círculo ininterrupto: ação-reflexão-ação. Para Freire, é

---

<sup>69</sup> As aspas sinalizam a seguinte ressalva: por que alguns possuem o poder de libertar, emancipar os oprimidos? Atualmente, esses conceitos podem não fazer tanto sentido, uma vez que os aprendizes já não são considerados meros objetos de ensino e aprendizagem.

a partir da prática que se dá a legitimidade do conhecimento: primeiro se faz, depois se nomeia. Com isso, não resta outra adjetivação, senão afirmar que esse método é de fato revolucionário e decolonial, legitimando, portanto, o giro pedagógico latino-americano no século XX.

Nessa proposta pedagógica, a leitura de mundo precede a leitura da palavra. Isso implica que o aprendiz já traz, carrega ou porta consigo a leitura do mundo. Faltando a esses aprendizes o acesso e a aprendizagem de como se formam e se leem as palavras escritas: a alfabetização. Como os aprendizes já possuem leitura de mundo, isso implica, ainda, que os trabalhadores compreendem os problemas sociais, educacionais e políticos, desde que estejam em sua esfera cultural ou relacionados às suas necessidades e problemáticas consuetudinárias.

Para o funcionamento do seu método, Freire propõe os *Círculos de Cultura*. Nos Círculos, as práticas do diálogo, do respeito, da valorização do repertório dos aprendizes tornam-se metodologias, promovendo a horizontalidade na relação entre educador e educando. Dessa forma, os educandos debatem os problemas locais ou que tenham relação com suas necessidades, não havendo a figura de professor tradicional, mas de mediadores ou coordenadores dos debates. Freire propõe também o *tema gerador*, considerado o epicentro ou a unidade elementar dos debates. Grosso modo, o método da palavra geradora dá-se a partir de uma reflexão local e uma investigação vocabular envolvida com o universo cultural dos trabalhadores. Desse modo, algumas palavras (representativas do modo de vida local) vão sendo pensadas, selecionadas, trabalhadas e se tornando significativas para os aprendizes, como exercício contínuo e não conteúdo fixo e pré-estabelecido.

O educador debruçou-se sobre a educação popular e produziu uma perspectiva de produção de saberes altamente produtiva para as humanidades. É importante salientar que antes da pedagogia imaginada por Freire na década de 1960, a educação popular já existia, conforme lemos em Beisiegel (1974, 1982). No entanto, de acordo com Beisiegel (1982, p. 7), em todos os exemplos encontrados, as pedagogias anteriores eram imaginadas e justificadas pelas elites intelectuais, como necessárias “à preparação da coletividade para a realização de fins determinados”.

Como bem salienta Freire (2018, p. 40): “[q]uando eu digo da natureza política da educação, eu quero salientar que a educação é um ato político”. Isso implica aquilo que Walsh (2013) chama de entrelaçamento entre “pedagógico-político e político-pedagógico”. Assim, entendemos que Freire não concebe a instância pedagógica

desvinculada da instância das lutas, isto é, uma prática pedagógica é uma prática política *strictu e latu sensu* e uma prática política é uma prática pedagógica *latu sensu*.

No fundo esses problemas todos sobre os quais a gente quer discutir – escola, cultura, invasão da cultura, respeito pela cultura -, isso é sobretudo um problema político e um problema ideológico. Não existe neutralidade em coisa nenhuma, não existe neutralidade na ciência, na tecnologia. A gente precisa estar advertido da natureza política da educação (FREIRE, 2018, p. 40).

Em uma releitura de Freire, nos moldes em que faz Menezes de Souza (2011), alguns de seus textos podem ser ressignificados,<sup>70</sup> permitindo construir uma visão freiriana altamente produtiva para a crítica brasileira. É, portanto, nessa perspectiva que dele nos valemos para saber que “esse treco de mudar o mundo não é só possível, mas é preciso” (FREIRE, 2018, p. 284 – 285). Ou seja, não é desistindo de lutar que as coisas vão deixar de existir, “a não ser que a gente mude as estruturas políticas, econômica, ideológicas, do país e da sociedade. E mudar não é só preciso, é possível” (FREIRE, 2018, p. 285).

Saber o lugar de onde o *eu* e o *outro* produzem os discursos permite a compreensão do porquê pensamos e agimos de uma determinada maneira, em diferentes contextos ou contextos semelhantes. Muitas vezes, os embates improdutivos entre os sujeitos dão-se pela incompreensão ou não aceitação desse *outro*. A relação dialógica sugere que, por meio (e a partir) da consciência do lócus de enunciação do *eu* e do *outro*, podemos diminuir a “intolerância” dos discursos e atenuar os confrontos violentos.

A perspectiva de educação dialógica pode possibilitar que se faça uma reflexão acerca das agências, a partir do momento que o *eu* e o *outro* tomam consciência da razão de pensarem como pensam e agirem como agem. Freire (1981, 1987, 2008, 2018) propõe e desenvolve uma perspectiva de educação para o mundo. É uma perspectiva de educação crítica e dialógica.

Desde o começo, na prática democrática e crítica, leitura do mundo e a leitura da palavra estão dinamicamente juntas. O comando da leitura e da escrita se dá a partir de temas significativos à experiência comum dos alfabetizandos e não de temas apenas ligados à experiência do educador. A sua leitura do real,

---

<sup>70</sup> Em 2004, sob organização de Ana Maria Araújo Freire, é publicada a obra *Pedagogia da tolerância*. A coletânea reúne textos escritos em diferentes épocas, assim, podemos perceber uma “(re)visitação” do próprio Paulo Freire às suas teorias, ideias, concepções sobre o mundo, fazendo uma espécie de autocrítica.

contudo, não pode ser a repetição mecanicamente memorizada a nossa maneira de ler o real (FREIRE, 2008, p. 29).

Nessa perspectiva, Freire nos oferece, sobretudo, esperança de que o futuro pode não ser reprodução do presente, desde que promovamos pedagogias de mudanças (pedagogias que vão além do senso comum). Na BNCC, quando vemos um “festival” de teorias alvissareiras, como “novos letramentos”, “multiletramentos” (MEC, 2017, p. 67- 68), “cidadania consciente, crítica e participativa” (MEC, 2017, p. 60), mas não encontramos ressonância nos objetos de conhecimento ou nas habilidades, tais teorias nos sugerem discursos coloniais, preocupados em não promoverem rompimentos nas estruturas sociais vigentes.

Assim, as perspectivas trabalhadas por Freire (2018) - a valorização das experiências individuais e coletivas, as práticas de rigorosidade,<sup>71</sup> de escuta, de relação dialógica e sobretudo a prática da tolerância<sup>72</sup> com as diferenças - em muito contribuem para o ensino e a aprendizagem de línguas, na inclusão dos aprendizes, no protagonismo dos processos de aprendizagem e na valorização dos repertórios trazidos por eles.

De fato, Freire (2018) refere-se à dimensão dialógica para a inclusão da perspectiva do *outro*. Pois, é no encontro entre o *eu* e o *outro* que surge o conflito. Mas também é no encontro que surgem as possibilidades de (re)negociações de sentidos para um diálogo produtivo e capaz de promover a expansão das cosmovisões dos sujeitos. “Não é a partir de mim que eu conheço você [...] é o contrário. [...] É exatamente quando o meu eu vira um tu dele, que ele descobre o eu dele” (FREIRE, 2018, p. 185).

Conhecendo as perspectivas do *outro*, os conflitos, que poderiam levar ao confronto violento, podem se converter em práticas dialógicas capazes de transformarem os indivíduos acomodados no senso comum em sujeitos conscientes da necessidade de tomarem uma postura diferente frente às adversidades, para a construção de um mundo que acolha as diferenças. De acordo com Freire (2018, p. 180 – 181), “você não pode separar o ensinar do aprender; é impossível compreender a prática do ensinante sem compreender a prática do aprendiz – são momentos de um único processo”.

---

<sup>71</sup> Rigorosidade para Freire é o *status* do conhecimento no estado da curiosidade crítica. É a curiosidade que partiu do senso comum, foi rigorizando-se e tornou-se produção científica. “Isso significa que a curiosidade vai ‘rigorizando-se’, isto é, vai ficando mais rigorosa, mais exigente, mais metódica” (FREIRE, 2018, p. 188). Desse modo, “quanto mais metodicamente rigorosa fica a curiosidade, tanto mais a curiosidade fica crítica [...]” (FREIRE, 2018, p. 189).

<sup>72</sup> Quanto ao termo *tolerância*, cabe-se questionar quem tolera quem? Por que uns têm o poder de tolerar e outros precisam ser tolerados?

A relação dialógica, na concepção freiriana é metodologia, possibilitando (re)negociações e compreensões das práticas por meio do reconhecimento do diferente, “e é exatamente a possibilidade de reconhecer o outro que me faz reconhecer a mim” (FREIRE, 2018, p. 185). Essa consciência do processo dialógico pode converter-se em saídas para os confrontos improdutivos. Obviamente, isso não implica negar as contradições, pois essas, também para Freire, são constitutivas dos sujeitos e fazem parte do processo de tomada de consciência de si mesmo e desse *outro*. “É a partir da descoberta de você como não eu meu que eu me volto sobre mim e me percebo como eu e, ao mesmo tempo, enquanto eu de mim, eu vivo o tu de você” (FREIRE, 2018, p. 185).

Fizemos esse breve comentário sobre a militância político-pedagógica de Freire, porque consideramos sua pedagogia decolonial, pois seu pensamento e sua prática dão-se a partir das suas experiências, das lutas cotidianas, do sentir e (con)viver. “Então, meu primeiro ponto de partida era essa convicção de que, afinal, não só a alfabetização, mas também a educação implicam uma certa convivência [...]” (FREIRE, 2018, p. 387). Podemos considerar que a pedagogia freiriana “contaminou” as concepções pedagógicas no mundo, tanto por ter desenvolvido a pedagogia crítica e ter ampliado os debates educacionais em torno da educação popular, quanto por ter concebido a pedagogia como ação política, promovendo um giro pedagógico decolonial na maneira como compreendemos os processos educativos e as concepções de metodologias com as quais fazemos a práxis educativa.

### **2.1.3 Walter Mignolo: epistemologias de fronteira**

Walter Mignolo é um pensador decolonial argentino radicado nos Estados Unidos, professor na Universidade de Duke. Mignolo pensa, filosoficamente, o mundo a partir da América Latina, contribuindo substantivamente para a promoção de um diálogo Sul-Sul. Sua forma de pensar ancora-se na opção decolonial como alternativa-outra de conceber o mundo, refletindo acerca da modernidade/colonialidade e decolonialidade a partir da perspectiva das margens internas e externas do sistema-mundo. Ressalta-se que Mignolo chega à opção decolonial a partir das reflexões acerca da colonialidade do poder, conceito desenvolvido inicialmente por Quijano (1992). Desse modo, a perspectiva decolonial é uma alternativa epistemológica (não

eurocêntrica) para pensarmos questões de educação, língua/linguagem e concepções de ensino, currículo.

A noção de pensamento fronteiro é opção filosófica e metafórica para se pensar produção, circulação e interpretação de epistemologias, a partir da periferia. Contudo, discorrer acerca de fronteira (em sua concepção física, concreta) é relevante para uma melhor compreensão do desenvolvimento da metáfora de conhecimento desterritorializado,<sup>73</sup> que se refere àqueles pensamentos aquém ou além da Modernidade. Ou seja, o que concebemos, atualmente, como fronteira, territórios e nações foram gestados a partir de lógicas coloniais.

De acordo com Schmitt (1979),<sup>74</sup> a noção moderna de fronteira começa a ser formulada no século XVI, como consequência das “descobertas” de “novos” territórios pelas grandes navegações, nos séculos XV e XVI. Segundo Schmitt (ibid), imediatamente após a “descoberta” do Novo Mundo, começam as lutas pela tomada das terras e do mar, sendo nesse momento histórico que começa o que Schmitt (ibid) denomina de “*Derecho europeo de gentes*”. Nesse período, o direito internacional é inventado, legitimando a posse das “novas” terras. A partir de então, as fronteiras passam a ser uma questão de direito internacional (das potências imperiais).

Nos séculos seguintes, o sentido de fronteira continua se consolidando e se estendendo para outros domínios semânticos. No século XVII com a ideia de estado-nação (fixada nos acordos da Paz de Vestfália) e nos séculos XVIII e XIX com a ideia de nacionalismo (manifestado, por exemplo, nos movimentos românticos). Com isso, as fronteiras linguísticas também começam a ser traçadas, resultando, a *posteriori*, nos nacionalismos ou purismos linguísticos (“proteccionismos linguísticos”). As línguas passam, mais que nunca, a ser regidas pelas relações de poder, resultando na configuração linguística que temos até hoje. “As línguas nacionais surgiram em cumplicidade com o Estado e com as instituições que regulavam os usos e os abusos da língua” (MIGNOLO, 2003, p. 345).

No século XXI, parece-nos que a preocupação com o tema da fronteira continua forte, à semelhança de séculos anteriores, embora por razões diferentes e com roupagem discursiva atualizada. Constantemente, presenciamos nações entrarem em conflitos

---

<sup>73</sup> Quando translado para a filosofia, *território* é metáfora para cosmologias ancoradas na Modernidade. Equanto *desterritorializado* significa pensar a partir de lógicas não eurocêntricas.

<sup>74</sup> Em 1950, Karl Schmitt publica *El Nomos de La Tierra en el Derecho de Gentes del Jus Publicum Europaeum*, obra relevante para entendermos como se articulou o pensamento global linear e como se formou o conceito de fronteira a partir do século XVI.

ideológicos, políticos ou econômicos em busca da defesa de um discurso pautado na proteção de suas divisas territoriais. Inclusive, esses discursos são justificativas para muitos políticos terem como referência ao formularem suas plataformas de governo.

Acerca disso, episódios recentes<sup>75</sup> têm chamado nossa atenção sobre noções bastante defendidas pela globalização. Um desses fatos refere-se às atitudes tomadas por alguns governos quanto aos refugiados venezuelanos. Sabemos que a crise política na Venezuela, agravada em 2018, principalmente a partir da reeleição de Nicolás Maduro ocorrida em maio, tem levado milhões a deixarem o país, refugiando-se, principalmente, nos países vizinhos, como Colômbia e Brasil. De acordo com dados do Acnur,<sup>76</sup> estima-se que entre 5 mil e 5500 venezuelanos deixem o país diariamente, e que em 2018 cerca de 2,4 milhões de venezuelanos tenham emigrado. Algumas projeções indicam que em 2019, novamente, mais de 2 milhões deixem a Venezuela. No Brasil, a maior parte dos imigrantes entra pelo estado de Roraima. No entanto, o que nos chamou atenção foi o fato de, após alguns episódios de violência envolvendo venezuelanos, o governo de Roraima entrar com ação cautelar no Supremo Tribunal Federal, requerendo, entre outros pontos, a suspensão temporária da imigração na fronteira Brasil/Venezuela e a redistribuição de imigrantes com outros estados por meio de cotas de refugiados.

Outro evento ocorreu entre 22 de dezembro de 2018 e 25 de janeiro de 2019, quando o presidente dos Estados Unidos Donald Trump ordenou a paralisação parcial do governo. O “*shutdown*” durou 35 dias, foi o mais longo da história americana, superando o de 1995-96, que foi de 21 dias, na gestão do presidente Bill Clinton. Em 22 de dezembro de 2018, a Casa Branca ordenou a paralisação parcial dos serviços federais, como forma de retaliação ao Congresso, que não liberou verba na quantidade de US\$ 5,7 bilhões, pleiteada pelo Governo para a construção de um muro na fronteira dos EUA com o México. O Congresso rejeitou o acordo orçamentário por considerar gasto supérfluo com contextos externos.

Entendemos que esses eventos evidenciam, cada vez mais, uma descrença nos ideais da globalização como saída para o desenvolvimento dos povos e integração entre nações. Pois a mesma globalização, “que derrubou muros para possibilitar a livre circulação de capitais e de informações, vem reerguendo cercas divisórias entre fronteiras físicas nas regiões de conflitos, para impedir o recorrente trânsito de pessoas

---

<sup>75</sup> Deve-se levar em consideração que esta enunciação ocorre em março de 2019.

<sup>76</sup> Para informações atualizadas, ver o sítio eletrônico do Acnur ([www.acnur.org/portugues](http://www.acnur.org/portugues)).

[...]” (BARROS, 2017, p. 15). As estratégias utilizadas pelos países como justificativa para a proteção de suas fronteiras são diversas, desde construção de muros, cercas de arame farpado, proibição de documentos de permissão de entradas a discursos racistas, xenófobos.

O discurso (equivocado, violento e imoral) da tentativa de proteção de fronteiras por meio de barreiras físicas ou proibição de entrada e expulsão de imigrantes (como justificativas para conter crises internas, tais como, desemprego, diminuição de violência urbana ou erradicação do terrorismo) parece fazer parte da continuidade do discurso da dispensabilidade da vida humana, operado pela matriz colonial do poder, iniciado no século XVI.

Além disso, esses episódios parecem apontar para o enfraquecimento de um pensamento de mundo unipolar e para o surgimento de um pensamento de mundo multipolar. Isso pode demonstrar apenas uma “ponta do *iceberg*” da luta pelo controle da colonialidade do poder, que, com o término da Guerra Fria, saiu do domínio hegemônico dos EUA e espalhou-se por vários países desenvolvidos (EUA, Alemanha, Reino Unido) e em desenvolvimento (Rússia, China, Índia, dentre outros). Também, esses discursos evidenciam a decadência de pensamentos universais (quaisquer que sejam eles) e revelam emergências e “empoderamentos” de pensamentos pluriversais.<sup>77</sup>

Da noção de fronteira surge o *pensamento fronteiriço*,<sup>78</sup> opção de pensamento decolonial desenvolvida por Mignolo (2003), a partir da sua biografia transladada à pesquisa. O pensamento de fronteira é uma forma-outra de pensar a geopolítica do conhecimento, um modo-outro de pensar o mundo, ou mesmo de imaginar um outro mundo possível. As epistemologias fronteiriças requerem uma maneira de pensar desterritorializada, além das fronteiras impostas pelos estados-nação ou pela cosmologia ocidental.

Logicamente, Walsh (2016), também, refere-se à fronteira como lócus abstrato, que permite reflexão e produção de epistemologias nas “brechas” da colonialidade do

---

<sup>77</sup> O termo pluriversal está sendo usado no sentido adquirido em Dussel (2016).

<sup>78</sup> A noção de *border thinking* (pensamento de fronteira ou pensamento fronteiriço) foi desenvolvida por Walter Mignolo, sobretudo no livro *Local Histories / Global Designs: Coloniality, Subaltern Knowledges, and Border Thinking*, publicado nos Estados Unidos em 2000. Em espanhol, o título foi traduzido como *Historias locales / diseños globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Em português, foi publicado em 2003 com a tradução *Histórias locais / projetos globais: Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Como se vê, na tradução brasileira, *border thinking* foi traduzido por *pensamento liminar*. Optamos pela terminologia *pensamento de fronteira*, em consonância com original e com a tradução espanhola. No entanto, o termo *pensamento liminar* será utilizado nas citações diretas.

poder. Esse lócus fronteiro é tornado visível pela diferença colonial, esta é a fissura resultante dos choques das histórias locais com os limites da cosmologia eurocêntrica. Para Mignolo (2003), fronteira também não é um lugar físico, a noção de fronteira está mais próxima de uma categoria epistemológica, de um entrelugar ou limite, é sobretudo um problema emocional, da ordem do sentir e do viver.

Logo, a fronteira, na visão de Mignolo (2003, 2015), não é um lugar de travessias para se chegar a um lugar territorializado, também não é um lugar para se cruzar, uma vez que, no mundo transnacional em que vivemos, não se trata mais de cruzá-la, mas de habitá-la. Conforme aprendemos com Mignolo (2015, p. 385), ‘[d]esta tensão, em todas as esferas do saber, do ser e do estar, surgem o pensar e o fazer fronteiros. Não se trata, claro, de atravessar fronteiras, senão de morar na fronteira que indica a ‘barra’ na expressão colonialidade/ modernidade’.<sup>79</sup>

E o que significa habitar a fronteira ou morar nela? Significa viver e pensar nos interstícios, nas margens, nos entrelugares, nas fissuras da colonialidade do poder. Habitar a fronteira é, portanto, viver no “entre” (entre línguas, entre culturas), no “meio”, nas “brechas”, é mover-se para outras lógicas, é produzir epistemologias na tensão. A fronteira torna-se o lugar de onde emergem os enunciados e as possibilidades de encontros e desencontros, torna-se o lugar do múltiplo, da diversidade e das diferenças. Podemos inferir o lócus fronteiro como lugar potencial. A esse respeito, observemos o que afirma Mignolo:

O potencial epistemológico do pensamento liminar, de “um outro pensamento”, tem a possibilidade de superar a limitação do pensamento territorial (isto é, a epistemologia monotópica da modernidade), cuja vitória foi possibilitada por seu poder de subalternizar o conhecimento localizado fora dos parâmetros das concepções modernas de razão e racionalidade (MIGNOLO, 2003, p.103).

Como percebemos, o pensamento fronteiro situa-se em uma lógica diferente da eurocêntrica, esta é territorial e limitada por barreiras criadas no início da Modernidade e fortalecida no Iluminismo. A lógica fronteira é manancial capaz de mover-se para terrenos desconhecidos, porém inevitáveis. “Inserir-se no pensamento de fronteira é, então, mover-se mais para lá das categorias criadas e impostas pela epistemologia

---

<sup>79</sup> Tradução nossa do original: de esta tensión, en todas las esferas del saber, del ser y del estar, surgen el pensar y el hacer fronterizos. No se trata claro de atravesar fronteras, sino de morar en la frontera que indica la «barra» en la expresión modernidad/colonialidad.

ocidental”<sup>80</sup> (ESCOBAR, 2003, p. 66). Assim, há de se considerarem as contingências como caminhos ou metodologias capazes de promover uma lógica fronteiriça, desviadas das sustentações modernas.

Portanto, o pensamento fronteiriço surge do habitar não o afora, senão a exterioridade, o afora construído pelo adentro. Como disse antes, não há “bárbaros”, ontologicamente. O bárbaro e o primitivo, desde *Las casas a Lafitau*, é uma invenção do sistema categorial e dos agentes ocidentais (MIGNOLO, 2010, p. 379).<sup>81</sup>

Mignolo (2003), ao formular seu conceito de pensamento fronteiriço, rejeita a visão moderna e universal de geopolítica do conhecimento, ou seja, rejeita a noção de conhecimentos como projetos globais. A sua concepção de pensamento fronteiriço emerge das histórias locais, consequências das heranças espanholas na América. “Mais especificamente, minha conceituação emerge do conflito imperial entre a Espanha e os EUA, no século 19, que a gerou a fronteira físico entre o México e os EUA [...]” (MIGNOLO, 2003, p. 102). Além disso, as “fronteiras metafóricas” das histórias locais entre Cuba/EUA e Porto Rico/EUA também influenciaram na sua concepção. De fato, Mignolo rejeita a genealogia nacional e a genealogia cosmológica ocidental.

A epistemologia que não habita a fronteira está necessariamente habitando o território, e se está habitando o território, está contaminada pela lógica da colonialidade. Dessa forma, a epistemologia territorializada não percebe o outro, é incapaz de fazer articulações com outras histórias locais. Para Mignolo (2003, p. 103), o potencial epistemológico do pensamento fronteiriço tem a possibilidade de superar o pensamento territorializado, já que a validade deste deu-se justamente pelo fato de subalternizar os conhecimentos que estavam fora de seus padrões ou modelos racionais modernos.

---

<sup>80</sup> Tradução nossa do original: insertarse en el pensamiento de frontera es, entonces, moverse más allá de las categorías creadas e impuestas por la epistemología occidental.

<sup>81</sup> Tradução nossa do original: por lo tanto, el pensamiento fronterizo surge del habitar no el afuera, sino la exterioridad, el afuera construido por el adentro. Como dije antes, no hay «bárbaros», ontológicamente. El bárbaro y el primitivo, desde Las Casas a Lafitau, es invención del sistema categorial y de los agentes occidentales.

## 2.2 Pedagogia das competências: educação não pode ser a Base<sup>82</sup>

Os debates sobre competência, relacionados ao contexto educacional, remontam à década de 1970, cujo discurso estava associado a uma concepção de educação técnica e profissional e pautado na retomada de padrões tayloristas-fordistas. De fato, até a década de 70 do século XX, esses padrões regiam as relações sociais, fazendo com que as instituições educacionais também incorporassem tais modelos em suas estruturas curriculares ou práticas pedagógicas, voltando a abordagem científica dos conteúdos para os interesses do sistema econômico.

No entanto, a partir dos anos 70, com a crise do capitalismo, o modelo taylorista-fordista dá sinais de esgotamento. Desse modo, sob influência do Keynesianismo e do Toyotismo, passam a ser adotados novos padrões de organização do trabalho. Inclusive, o Toyotismo foi um dos modelos de produção que muito influenciou a administração gerencial implantada no Brasil a partir de 1995.

Um dos pilares desse modelo industrial é a *Total Quality Management*, que visa à eficiência de todas as etapas da produção (do planejamento estratégico da pré-produção à satisfação do cliente) e ao aproveitamento máximo dos potenciais humanos e materiais. E uma das características desse modelo é, exatamente, a flexibilidade e adaptação às demandas do mercado (superando os princípios fordistas). Assim, com o avanço das tecnologias possibilitando a automação dos processos de produção, a “nova” demanda de trabalhadores passa a requerer indivíduos com habilidades e conhecimentos que dessem conta das contingências do mercado.

No Brasil, a década de 1990 foi o período de implantação das principais reformas neoliberais cujo objetivo era a diminuição da estrutura do Estado e cujos princípios baseavam-se na passagem de um Estado patrão para um Estado fiscalizador, ou de um Estado produtor para um Estado regulador (BRESSER-PEREIRA, 2000, p. 9). De acordo com Bresser-Pereira (2000, p. 8), “a reforma gerencial da administração pública brasileira iniciada em 1995 pode ser hoje considerada um projeto bem-sucedido, principalmente em termos de definição institucional”.

---

<sup>82</sup> Em *educação não pode ser a Base* (esta, como inicial maiúscula) refere-se ao *slogan* (EDUCAÇÃO É A BASE) na capa do documento. Então, cabe uma problematização acerca da ambiguidade causada, qual seja: educação é a base, no sentido de que o processo educativo é fundamental para a formação cidadã atualizada e para o desenvolvimento das sociedades; ou educação é a Base, no sentido de que as concepções que se entendem de educação resumem-se ao que está (pro/im)posto no documento, de âmbito nacional.

Essa contextualização de cunho histórico-analítico torna-se necessária na medida em que nesse período organismos internacionais (de pensamento neoliberal) começam a estabelecer influência nas políticas públicas educacionais brasileiras. Não por coincidência, na década de 90, o Brasil começa a se alinhar às políticas defendidas pela OCDE, inclusive às políticas educacionais (por competência) defendidas por esse organismo. Podemos citar a LDB (1996) como primeiro documento legal normativo da educação brasileira e os PCNs (1998) como primeiro documento de orientação pedagógica a serem concebidos sob a influência dessas políticas neoliberais.

Nesse contexto, associada ao Estado controlador keynesianista e aos interesses industriais toyotistas, a educação tecnocrática passa a responder fortemente às demandas do mundo laboral. Tais demandas objetivava uma mão de obra mais bem qualificada, que fosse multifuncional e possuísse as “novas” competências de que se necessitava.

Quando lemos algumas competências específicas<sup>83</sup> para o ensino fundamental, a BNCC sugere responder às demandas do mercado, semelhante às propostas da educação tecnocráticas dos anos 80. A sexta competência geral da BNCC é “[v]alorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho [...]” (MEC, 2017, p. 9), a oitava competência específica de Língua Portuguesa é “[s]elecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.)” (MEC, 2017, p. 85). Por meio da análise dessas competências, percebemos uma tendência de enveredamento para o mundo laboral.

Outras competências apontam para esse mesmo caminho: atender a um mercado “faminto” por mão de obra qualificada. A primeira competência específica de Língua Inglesa é “[i]dentificar o lugar de si e do outro em mundo plurilíngue [...], refletindo sobre como a aprendizagem da língua inglesa contribui para a inserção dos sujeitos no mundo globalizado, inclusive no que concerne ao mundo do trabalho” (BNCC, 2017, p. 244); a primeira competência específica de Matemática para o ensino fundamental é “[r]econhecer que a Matemática é uma ciência humana [...] que contribui para

---

<sup>83</sup> Na BNCC, usa-se o termo *específico* para referir-se àquilo que é próprio de determinado componente curricular ou área do conhecimento. Por exemplo: Competências específicas de Língua Portuguesa, competências específicas de Linguagens.

solucionar problemas científicos e tecnológicos [...], inclusive com impactos no mundo do trabalho” (BNCC, 2017, p. 265).

Em Ciências da Natureza, lemos duas competências específicas que apontam para o mundo laboral. A segunda competência (do componente): “[c]ompreender conceitos fundamentais e estruturas explicativas das Ciências da Natureza [...] de modo a sentir segurança no debate questões [...] do mundo do trabalho” (MEC, 2017, p. 322), e a quarta competência: “[a]valiar aplicações e implicação políticas [...] para propor alternativas aos desafios do mundo contemporâneo, incluindo aqueles relativos ao mundo do trabalho” (MEC, 2017, p. 322).

E que papel assume o professor no espaço das políticas neoliberais, uma vez que nesse contexto o Estado procura isentar-se de responsabilidades legais, sobretudo em temas de políticas públicas educacionais, como formação de professores?

Conforme lemos em Bresser-Pereira, as principais mudanças legais previstas foram convertidas em leis, como a reforma constitucional, a criação das agências reguladoras, a definição de indicadores de desempenho, uma nova política de recursos humanos. Assim, a partir desse período, “uma estratégia gerencial de administração - a gestão pela qualidade total- foi adotada e passou a ser consistentemente aplicada na administração pública federal e em diversas administrações estaduais e municipais” (BRESSER-PEREIRA, p. 8). Uma das medidas decorrentes da reforma constitucional foi a EC n° 19/1998, em que foi inserido no art. 37 da CF/88 o princípio da eficiência, como um dos princípios norteadores e vinculativos da administração pública.

Desde o final de 1997 tornou-se claro que a reforma gerencial de 1995 fora bem-sucedida nos planos cultural e institucional. A idéia (*sic*) da administração pública gerencial em substituição à burocrática havia-se tornado vitoriosa, e as principais instituições necessárias para sua implementação tinham sido aprovadas ou estavam em processo final de aprovação pelo Congresso (BRESSER-PEREIRA, 2000, p. 9).

No Brasil, as principais influências do pensamento neoliberal foram a adoção pela administração pública de práticas empresariais e a implantação de políticas econômicas que visavam a tornar o país mais competitivo, frente aos países globalizados. Com isso, temos a implantação do modelo gerencial na administração pública federal, em substituição ao modelo burocrático (implantado por Getúlio Vargas na década de 1930). O modelo gerencial visava à eficiência dos serviços públicos (entregues à população) e a “igualar” esses serviços aos padrões de produção das

empresas privadas. Embora, para Bresser-Pereira (2000, p. 15), “os princípios que orientam a visão neoliberal ou neoconservadora são compatíveis com os princípios da administração pública burocrática, enquanto conflitam com os da reforma gerencial”.

Em espaços neoliberais, os atores sociais assumem sozinhos o “fardo” da responsabilidade. Assim, se o professor não ensinou ou o aluno não aprendeu, não é culpa do Estado, pois este ofereceu a oportunidades, esses atores é que não souberam aproveitar, foram incompetentes, portanto. Esses discursos são característicos de países de capitalismo tardio (MELLO, 1982).

Quando lemos na BNCC (MEC, 2017, p. 21) termos como *monitoramento*, *alinhamento* ou expressões como fomentos a inovações, *disseminação de casos de sucesso*, percebemos mais claramente a tendência de neoliberal ou influência do mercado nas pedagogias educacionais. “Por se constituir em uma política nacional, a implementação da BNCC requer, ainda, o monitoramento pelo MEC em colaboração com os organismos nacionais da área – CNE, Consed e Undime” (MEC, 2017, p. 21). Além disso, “[a] primeira tarefa de responsabilidade direta da União será a revisão da formação inicial e continuada dos professores para alinhá-las à BNCC” (MEC, 2017, p. 21). Com isso, parece ser necessário ampliar o debate sobre a pedagogia das competências, recorrendo às pedagogias decoloniais.

Como sabemos, os debates acerca de competência<sup>84</sup> não são recentes, remontam às décadas de 1950/60 na indústria e 1970/80 na educação. De acordo com os estudos realizados por Fleury e Fleury (2001, p. 184), vemos que, ultimamente, o tema da “competência entrou para a pauta das discussões acadêmicas e empresariais, associado a diferentes instâncias de compreensão: no nível da pessoa [...], das organizações [...] e dos países (sistemas educacionais formação de competências).” Quanto à opção pela pedagogia das competências por diversos países, parece que a rápida ascensão na educação tenha se dado devido à adoção desse modelo pedagógico pelos países membros da OCDE. E a escolha da OCDE pelas competências talvez tenha ocorrido devido à falta de estudos concretos sobre a aprendizagem nas etapas escolares ou falta

---

<sup>84</sup>Ao abordar o termo *competência*, o objetivo não é, necessariamente, fazer um estudo aprofundado diacrônico ou sincrônico do conceito, nem refletir sobre sua validade ou atualização frente às pesquisas de aprendizagem contemporâneas. Mas, sim, queremos desconstruir (DERRIDA, 1991, 2001) os discursos da BNCC, quanto às justificativas da escolha por tal pedagogia, que norteia e fundamenta todo o documento. Para um estudo aprofundado de competências, ver Chomsky (1972a, 1972b), Dolz e Ollagnier (2004), Bronckard e Dolz (2004), Ramos (2006), Perrenoud (1999, 2000), Fleury e Fleury (2000, 2001), Blomm (1956) e Zarifian (1999).

de estudos que respondem como a escola deveria formar os aprendizes, para suprir as prementes demandas laborais que estavam sendo requeridas pelo mundo do trabalho.

Para Zabala e Arnau (2010, p. 17), no começo da década de 1970, “e no âmbito empresarial, surge o termo ‘competência’ para designar o que caracteriza uma pessoa capaz de realizar determinada tarefa real de forma eficiente”. Para os autores, não muito tempo depois, “essas ideias começaram a ser utilizadas no sistema escolar, inicialmente nos estudos de formação profissional, para que, em seguida, se estendessem de forma generalizada ao restante das etapas e dos níveis educacionais [...]” (ZABALA e ARNAU, 2010, p. 17). Desse modo, a abordagem por competência expandiu da esfera empresarial para os âmbitos educacionais, talvez isso se tenha dado devido ao êxito alcançado nas indústrias e empresas.

De fato, a partir dos anos de 1980, a noção de competência toma conta do campo educacional, como se de repente tivesse havido uma descoberta que fosse produzir uma revolução na aprendizagem. Para Stroobants (2004), não há justificativas empíricas que expliquem a adoção do conceito de competência de forma tão rápida na década de 80. A autora afirma, ainda, que esse conceito não parece resultar de um avanço científico, também não há sinais de que vá produzir tal avanço. Conforme Perrenoud (2000), a ascensão do conceito de competência na área educacional está relacionada ao fato de o mundo do trabalho o ter incorporado. Nessa linha de raciocínio, parece que o mercado sempre está à frente da escola, restando a esta copiar ou seguir a tendência daquele.

Zabala e Arnau (2010, p. 9) também pensam que “o conceito de **competências**<sup>85</sup> se difundiu no ensino de maneira muito acelerada. Como muitas outras ideias, encontrou, no mundo educacional, terreno fértil para seu desenvolvimento.” Para os autores, isso produziu opiniões favoráveis e desfavoráveis acerca da adoção de tal paradigma, havendo argumentos consistentes para ambos os posicionamentos. Para esses autores (ibid, p. 10), o “uso do termo ‘competência’ é uma consequência da necessidade de superar um ensino que, na maioria dos casos, foi reduzido a uma aprendizagem memorizadora de conhecimentos [...]”. Dificultando, portanto, segundo essa perspectiva, a aplicação de tais conhecimentos (memorizados) na resolução de problemas reais nos cotidianos dos sujeitos

Isambert-Jamati (1997) defende que o uso do termo competência não é simplesmente um modismo, pois existe um aspecto duradouro na utilização do conceito,

---

<sup>85</sup> O negrito é dos autores.

além de haver também uma vinculação entre o sentido de competência e outras esferas, como os campos do trabalho e educacional. Além disso, o uso disseminado do termo competência pode alterar ou criar realidades sociais, que seriam, provavelmente, diferentes, se em vez de competência, outro termo tivesse se disseminado. Perrenoud (2000, p. 15) afirma que “em vários países, tende-se igualmente a orientar o currículo para a construção de competências desde a escola fundamental [...]”. Tais posicionamentos encontrados na literatura indicam, de fato, assim como afirmam Zabala e Arnau (2010), que há posições contrárias e favoráveis ao uso desse modelo pedagógico. E, com a adoção por muitos países membros da OCDE, parece realmente não se tratar de um simples modismo.

Ao utilizar o termo competência, na linguística, Chomsky (1957a, 1972b) tem papel fundamental na passagem do conceito, do mundo empresarial, para o âmbito educacional. O linguista cria o termo *competência linguística*, referindo-se à capacidade inata de linguagem que os seres humanos possuem. Embora, para Chomsky, o termo competência tenha sentido generalista (pois se refere à faculdade de linguagem pertencente a todos os seres humanos), essa noção abriu caminho para que outros autores, como Perrenoud (1999, 2000), se debruçassem acerca da problemática da conceituação.

Na Europa, “o debate francês a respeito de competência nasceu nos anos 70, justamente do questionamento do conceito de qualificação e do processo de formação profissional, principalmente técnica” (FLEURY e FLEURY, 2001, p. 186). Segundo esses autores, isso acontece devido à insatisfação que havia entre o mundo do trabalho e a escola, com isso, “procuravam aproximar o ensino das necessidades reais das empresas, visando a aumentar a capacitação dos trabalhadores e suas chances de se empregarem” (FLEURY e FLEURY, 2001, p. 186). Já o conceito de competência que aparece na literatura francesa dos anos 90 objetivava ultrapassar o conceito de qualificação.

Embasado nos estudos de McClelland e Richard Boyatzis acerca do tema, Fleury e Fleury (2000, p. 185) argumentam que, na perspectiva norte-americana, o uso do “conceito de competência é pensado como conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes [...] que justificam um alto desempenho, acreditando-se que os melhores desempenhos estão fundamentados na inteligência e personalidade das pessoas”. Conforme Fleury e Fleury (2000, p. 186), esse debate no Brasil, na década de 90,

emerge “na discussão acadêmica fundamentado inicialmente na literatura norte-americana, pensando-se competência como input, algo que o indivíduo tem”.

Ou seja, tanto na literatura acadêmica, como nos textos que fundamentam a prática administrativa, a referência que baliza o conceito de competência é a tarefa e o conjunto de tarefas pertinentes a um cargo. Nesta linha, a gestão por competência é apenas um rótulo mais moderno para administrar uma realidade organizacional ainda fundada nos princípios do taylorismo-fordismo (FLEURY e FLEURY, 2000, p. 185).

Ramos (2006) problematiza a pedagogia das competências, refletindo acerca da autonomia e da adaptação desse modelo pedagógico. Para a autora (ibid, p. 221), a ideia “que se difunde quanto à apropriação da noção de competência pela escola é que ela seria capaz de promover o encontro entre formação e emprego”. Em se tratando desse modelo pedagógico e suas implicações curriculares, Ramos (2006, p. 257) considera que umas das “ideias que se tem como válida em favor da pedagogia da competência, ainda que não haja estudos mais sistematizados, é que o ensino fundado sobre os saberes disciplinares seria fato de êxito para uns de fracasso para outros [...]”.

Perrenoud (2000) defende o ensino baseado em competências. O autor fala em decidir na incerteza e agir na urgência. Isso implica que as demandas sociais englobam contextos contingenciais, pois “ser competente é estar pronto para enfrentar essas crises, no momento em que elas sobrevêm, em geral de improviso, pois exigem uma reação tão imediata quanto adequada” (PERRENOUD, 2000, p. 162). Porém, essa adequação a que se refere o autor pode ser problematizada: Adequação para quem, onde e quando? Ou apenas para quem é “competente”?

Perrenoud (2000, p. 15) afirma que a “noção de competência designará aqui uma *capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situações*”.<sup>86</sup> Ainda, para o autor, quando se pretende ensinar a alguém, conhecer os conteúdos a serem ensinados não tem grande importância, pois, “a verdadeira competência pedagógica não está aí; ela consiste, de um lado, em relacionar os conteúdos a objetivos e, de outro, a situações de aprendizagem” (PERRENOUD, 2000, p. 26). Essas ideias de Perrenoud demonstram um certo reducionismo, sobretudo quando se busca restringir a competência pedagógica a ensino e aprendizagem.

A fundamentação pedagógica da BNCC está erigida sobre a ideia de pedagogia das competências, sintetizada na mobilização de conhecimentos, atitudes e valores. O

---

<sup>86</sup> O itálico é do autor.

uso do verbo *resolver* sugere tendências empresarias (rapidez, pontualidade, eficácia, eficiência); a noção de *pleno* indica o desejo de completude, totalidade; o tipo de cidadania que se requer não é especificado (cidadania legal? cidadania crítica? cidadania ativa? cidadania crítica atualizada?). Vejamos a redação do texto:

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (MEC, 2017, p. 8).

Quando comparamos a definição de competência construída por Perrenoud (2000) com a definição trazida pela BNCC, percebemos, em ambos, a analogia nos sentidos atribuídos a esse conceito. Assim como na Base, também para Perrenoud (2000, p. 15), as “competências não são elas mesmas saberes, *savoir-faire*<sup>87</sup> ou atitudes, mas mobilizam, integram e orchestra tais recursos.” Desse modo, competência é a capacidade de mobilizar e articular conhecimentos, habilidades e atitudes. “Essa mobilização só é pertinente em *situação*, sendo cada situação singular, mesmo que se possa tratá-la em analogia com outras, já encontradas” (PERRENOUD, 2000, p. 15). Destarte, a cada situação-problema (do cotidiano), é necessário utilizar a capacidade de mobilizar saberes, habilidades, atitudes e valores para enfrentá-la.

Além disso, Perrenoud (2000, p. 16) afirma que para descrever uma competência, é necessário observar três elementos complementares. O primeiro refere-se às situações que se dão em um certo domínio. O segundo elemento tem a ver com os “recursos que mobiliza, os conhecimentos teóricos ou metodológicos, as atitudes, o *savoir-faire* e as competências mais específicas, os esquemas motores, os esquemas de percepção, de avaliação, de antecipação e decisão” (PERRENOUD, 2000, p. 16). Já o terceiro está relacionado com “a natureza dos esquemas de pensamento que permitem a solicitação, a mobilização e a orquestração dos recursos pertinentes em situação complexa e em tempo real” (PERRENOUD, 2000, p. 16).

Dentro desse contexto, entendemos que a noção de competência trazida pela BNCC aponta para uma concepção de educação tecnocrática, didática e instrumentalista. Quanto ao conceito de habilidade adotado pela BNCC, observemos que “elas expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares” (MEC, 2017, p. 29). Nesse ponto, podemos nos

---

<sup>87</sup> O itálico é do autor.

questionar: Que garantias temos de que essas aprendizagens serão asseguradas? Quem escolheu essas aprendizagens e lhes atribuiu essencialidade? Assim sendo, tais competências discursivas não parecem encontrar amparo em práticas sociais consistentes nem observar especificidades locais, pois não temos garantias nem podemos aceitar saberes essenciais.

Dessa forma, o modelo pedagógico adotado pela BNC aponta para os objetivos de treinar ou “adestrar” indivíduos para o mundo do trabalho, ou adaptá-los na terminologia de Ramos (2006). Como percebemos na definição de habilidade, devem ser garantidos aos aprendizes (em cada etapa da educação escolar) certos conhecimentos. Nesse modelo de ensino, os aprendizes apenas precisam seguir o passo a passo, como em uma escada de sequência linear hierárquica de níveis de aprendizagem, qual seja, trabalha-se determinado conteúdo e aprende-se a habilidade correspondente. Tal concepção pedagógica remonta ao modelo tecnicista bastante praticado no Brasil nas décadas de 70 e 80, em que os conflitos e as diferenças sofrem tentativas de apagamento (almejando igualdade entre todos).

Tal observação tampouco implica que estamos defendendo, necessariamente, um currículo prescrito decolonial, seria o ideal para defendermos, porém sabemos que isso é utópico, sem que o Estado desconstrua seus fundamentos e noções de autoridade e poder (WALSH, 2016). Além disso, como bem salienta Walsh (2016, p. 72), o decolonial não “poderia ser um projeto de estruturas e instituições que mantenham o formato do governo da autoridade, controle e poder vertical”. No entanto, não podemos aceitar um documento de orientação curricular que não incentive a autoria e a coautoria dos aprendizes ou que lhes negue a possibilidade de “fazer sentido” em suas práticas. Também, não podemos imaginar tal documento que objetive manter a colonialidade do poder, como é sugerido por meio da pedagogia das competências.

### **Capítulo III:**

#### **A sociedade demanda, as pedagogias atendem? Perspectivas decoloniais em diálogo com a seção de Língua Portuguesa da BNCC**

O capítulo anterior abordou questões em torno de pedagogias decoloniais, no sentido em que concebe Walsh (2013, 2016), priorizando pedagogias que permitem aprender a desaprender para reaprender de outro modo (WALSH, 2013), a partir de repertórios de autores de contribuições “inéditas” e autorais para a crítica local.

Este terceiro capítulo visa, a partir das teorias trazidas nos capítulos anteriores, problematizar a pedagogia das competências na BNCC e investigar as concepções de língua trazidas pelo documento, a partir do eixo *Leitura de Língua Portuguesa* dos anos finais do ensino fundamental, considerando suas próprias concepções teóricas sobre língua e as perspectivas das teorias decoloniais.

O capítulo inicia com uma análise da narrativa do discurso das competências a partir da seção introdutória do documento, segue relacionando as teorias com as habilidades do eixo Leitura, valendo-se de noções de plurilinguajamento e diferença colonial. O capítulo finaliza com discussões acerca das línguas locais e da escolha da língua inglesa como componente curricular obrigatório, a fim de pensar o caráter colonial ou decolonial da BNCC.

### 3.1 Des(re)construindo o discurso das competências

Na seção intitulada *Os fundamentos pedagógicos da BNCC*, lemos que o conceito de competência

[...] adotado pela BNCC marca a discussão pedagógica e social das últimas décadas e pode ser inferido no texto da LDB, especialmente quando se estabelecem as finalidades gerais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (Artigos 32 e 35)” (MEC, 2017, p. 13).

Inicialmente, de acordo com a literatura atualizada, por exemplo, Perrenoud (1999, 2000), Ramos (2006), Isambert-Jamati (1997), Zabala e Arnau (2010), Bronckard e Dolz (2004), percebemos que essa afirmação não encontra coerência, a menos que consideremos discursos educacionais das décadas de 1970/80 recentes.

O discurso adotado no documento, para, talvez, produzir um efeito de respaldo epistemológico e empírico, parece generalista, baseado no senso comum, pois o “que se difunde quanto à apropriação da noção de competência pela escola é que ela seria capaz de promover o encontro entre formação e emprego” (RAMOS, 2006, p. 221). No entanto, não há experiência que aponte tal validade discursivo-retórica. Além disso, podemos duvidar de que as últimas décadas tenham sido marcadas por discursos acerca de pedagogias por competência. Ao contrário, os últimos dois decênios podem ter sido marcados por debates que questionaram a validade dessas pedagogias como fator de melhoria da aprendizagem. Percebe-se, então, a fragilidade discursiva das informações apresentadas, como intenção de forçar uma “verdade inexistente” para o leitor desavisado.

A referência aos artigos da LDB aponta para causar um efeito de embasamento legal quanto à necessidade de existência da BNCC e à justificativa da opção pela pedagogia das competências, pois cabe salientar que o Art. 35-A foi incluído pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Ou seja, todo o Art. 35-A (em que é mencionada a BNCC) não existia antes dessa data, foi incluído pela chamada “reforma do ensino médio”. Por essa mesma Lei, o parágrafo primeiro do art. 36 da LDB foi alterado para incluir a terminologia *competência e habilidades*, ficando a seguinte redação: “[a] organização das áreas de que trata o *caput* e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino” (BRASIL, 1996). Por isso, somos levados a pensar que a LDB foi alterada justamente para respaldar e fortalecer a legalidade da exigência de uma base nacional comum para o

Brasil e para justificar a escolha por tais pedagogias, que fundamentam pedagogicamente o documento.

Na BNCC (MEC, 2017, p. 13), ainda acerca dos seus fundamentos, lemos que “desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI, o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos”. Com essa afirmação, novamente somos levados a crer que há uma tentativa de omitir informações ao leitor (ou, simplesmente, afirma-se sem compromisso com a fonte). Nessa proposição, não há amparo em fatos ou embasamento teórico, pois não identificamos literatura que abarcasse a análise dos referenciais de todas as unidades da federação e de todos os municípios brasileiros.

No entanto, nessa proposição, há uma nota com informações sobre uma pesquisa realizada pelo Cenpec,<sup>88</sup> acerca de documentos curriculares, demonstrando uma tentativa de fundamentação ou embasamento para o conteúdo da enunciação. Na nota, lemos que o Cenpec realizou uma pesquisa em documentos curriculares de 16 unidades da federação. Desses 16 documentos analisados, 10 “explicitam uma visão de ensino por competências, recorrendo aos termos ‘competência’ e ‘habilidade’ (ou equivalentes, como ‘capacidade’, ‘expectativa de aprendizagem’ ou ‘o que os alunos devem aprender’)” (MEC, p. 13). Como observamos, há informações que não “batem”, já que no corpo do documento se afirma que os currículos da maioria dos estados e municípios brasileiros são orientados pela pedagogia das competências. Porém, como lemos no rodapé, a pesquisa do Cenpec só analisou documentos curriculares de 16 unidades da federação e não analisou documento de nenhum município.

Dessa forma, antes de lermos a referida pesquisa (citada na nota), constatamos os primeiros equívocos. Primeiro, se o Brasil possui 27 unidades federativas e mais de 5.570 municípios, para termos maioria desse quantitativo, são necessários no mínimo 14 unidades da federação e 2.786 municípios. Segundo, fazer uma análise dos currículos da maioria dos estados e municípios brasileiros, parece ser um mister árduo ou bastante complexo, para não dizer impossível, se considerarmos as experiências de pesquisas educacionais do Brasil.

---

<sup>88</sup> No sítio eletrônico (disponível em: <https://www.cenpec.org.br/quem-somos/>), o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec) é definido como “uma organização da sociedade civil, sem fins lucrativos, criada em 1987. Tem como objetivos o desenvolvimento de projetos, pesquisas e metodologias voltadas à melhoria da qualidade da educação pública e a incidência no debate público”. Ressaltamos que o Cenpec é uma OSC (Organização da Sociedade Civil) que recebe benefícios financeiros públicos.

Quando lemos o relatório da pesquisa feita pelo Cenpec, denominado *Currículos para os anos finais do ensino fundamental: concepções, modos de implantação* (CENPEC, 2015), há inúmeros problemas que podemos identificar. Constatamos que a pesquisa citada na nota não serve para respaldar a informação de que maioria das unidades da federação e municípios utiliza em seus documentos curriculares o foco na pedagogia das competências. Uma vez que a pesquisa só abrange os anos finais do ensino fundamental, analisa apenas documentos de secretarias estaduais de 16 unidades federativas e não abrange nenhum município no estudo.

Mesmo o estudo realizado por Sampaio (2010), no qual o Cenpec se embasa para obter coleta de dados, não faz um estudo de abrangência nacional, para fins de representatividade dos municípios brasileiros. De acordo com Sampaio (2010, p. 4), para o estudo dos documentos curriculares, “escolheu-se o grupo das secretarias municipais das capitais, compondo uma amostra de 13 propostas de Ensino Fundamental. Assim, a análise incidiu sobre um total de 60 propostas [...]”. Ou seja, a pesquisa feita pelo Cenpec não tem nenhuma consistência que possa amparar a afirmação presente na BNCC.

Ainda, na tentativa de justificar a escolha da pedagogia das competências e respaldar que esse modelo pedagógico já aparece em outros documentos, lemos que o “ensino por competências aparece mais claramente derivado dos PCN” (BNCC, 2017, p. 13). Nesse ponto, cabe a observação de que os PCNs foram produzidos no período da implantação da agenda neoliberal, em alinhamento com as demandas de organismos internacionais. Conforme salienta Macedo (2015, p. 892), na época da elaboração dos PCNs, como “resposta à tentativa do Governo Fernando Henrique Cardoso de ler as bases comuns nacionais previstas na LDB como parâmetros curriculares nacionais”, não lhes foi dado caráter obrigatório, apesar de ser uma referência nacional.

No entanto, em seguida, modalizado pelo advérbio *também*, está o que aparenta ser um dos “verdadeiros” motivos da escolha da pedagogia das competências, qual seja, a adoção desse modelo pela OCDE e Unesco, presente nas suas avaliações externas e/ou programas educacionais.

É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-

De fato, o modalizador *também* insinua causar um efeito de atenuação ou de plano secundário. Com esse circunstancial, a intenção aponta para formação de um discurso de que a opção pela pedagogia das competências se deu por várias razões: importância da discussão do tema nas últimas décadas, respaldo nos documentos legais (LDB, PCNs), adoção pela maioria dos estados e municípios brasileiros, e diferentes países do mundo (MEC, 2017, p. 13). Assim, ao lado de todas essas razões, outro motivo que *também* contribuiu com a escolha dessa pedagogia foi o foco adotado nas avaliações internacionais da OCDE e da Unesco. No entanto, analisando a narrativa político-econômica brasileira dos últimos anos (a partir de 1995, principalmente), entendemos que a OCDE e a Unesco parecem ser as “verdadeiras” razões da escolha desse modelo pedagógico pela BNCC.

Portanto, a partir do argumento de Macedo (2017b, p. 509), de que “a definição de uma BNCC é parte do funcionamento de uma normatividade neoliberal”, acreditamos que há uma aliança entre o Governo Brasileiro (por meio das políticas educacionais, por exemplo) e diversos organismos internacionais (FMI, BM, BID, OCDE, Unesco etc.), para implantação de uma agenda neoliberal em prol de princípios de uma economia de mercado. Dentre esses organismos, no texto estão explicitadas a OCDE e a Unesco como razão da escolha pela pedagogia das competências, uma vez que a OCDE coordena o Pisa<sup>89</sup> e a Unesco coordena o LLECE.<sup>90</sup>

Em outra redação da BNCC, lemos que há um alinhamento da pedagogia das competências com a Agenda 2030 da ONU:

---

<sup>89</sup> O Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa) é uma avaliação internacional de classificação da qualidade da educação. Segundo o portal do Inep, o Pisa tem o objetivo de “produzir indicadores que contribuam para a discussão da qualidade da educação nos países participantes, de modo a subsidiar políticas de melhoria do ensino básico. A avaliação procura verificar até que ponto as escolas de cada país participante estão preparando seus jovens para exercer o papel de cidadãos na sociedade contemporânea”. Disponível em: <<<http://portal.inep.gov.br/pisa>>>. Acesso em: 17 de março de 2019.

<sup>90</sup> O Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE) é um sistema de avaliação da qualidade da educação dos países da América Latina e do Caribe, monitorando os objetivos do Marco de Ação para a educação da Agenda 2030, desenvolvendo pesquisas, e incentivando iniciativas que contribuam para uma educação de qualidade.

Ao definir essas competências, a BNCC reconhece que a “educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” (BRASIL, 2013), mostrando-se também alinhada à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU) (MEC, 2017, p. 8).

Além disso, cabe ressaltar que o Brasil tenta tornar-se membro do “clube dos ricos” (como são conhecidos os países membros da OCDE), com candidatura formalizada em maio de 2017, pelo Governo de Michel Temer.<sup>91</sup> Isso implica que devemos adotar uma perspectiva crítica para lermos a Base, pois muitos conceitos parecem não estar respaldados em pesquisas ou justificativas empíricas. “Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências” (MEC, 2017, p. 13).

A partir dessas considerações, a opção pela pedagogia da competência feita pelo Brasil, como modelo pedagógico obrigatório nos currículos da educação infantil e do ensino fundamental e médio de todas as redes federal, estaduais, distrital e municipais de ensino, aponta para uma tendência de enfoque nas avaliações externas, nos projetos educacionais propostos pela OCDE e Unesco e na vinculação entre escola e princípios focados no mercado de trabalho pensados por esses organismos. Isso significa pensar em uma educação tecnocrática e uma formação de aprendizes com capacidades mecânicas e instrumentais, capazes de realizar tarefas exigidas pelo mercado, mas incapazes de exercer a cidadania requerida pelo século XXI, conforme Monte Mor (2013).

Ademais, precisamos entender como se articulam os processos pedagógicos com os processos do mundo do trabalho, sobretudo, porque nas últimas décadas vimos, no Brasil, um “boom” no crescimento de organismos ligados à iniciativa privada que se interessam pela melhoria da qualidade da educação pública brasileira. Contudo, não podemos acreditar ingenuamente na narrativa de que esses organismos, como Fundação Lemann, Instituto Ayrton Senna, Instituto Unibanco, Fundação Roberto Marinho, Instituto Natura, Todos Pela Educação, Cenpec, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Instituto Inspirare, dentre outros, passem a se interessar pelos problemas sociais e/ou educacionais brasileiros.

---

<sup>91</sup>A cooperação do Brasil com a OCDE vem desde 1994, intensificando-se a partir de 1995, no Governo de Fernando Henrique Cardoso, com a implantação das reformas neoliberais. Em março de 2019, em ocasião da visita de Jair Bolsonaro aos EUA, Donald Trump anunciou apoio ao ingresso do Brasil na OCDE. Desse modo, questões políticas podem influenciar em alinhamentos dessas agenda neoliberais, podendo definir, inclusive, as escolhas das políticas e agendas educacionais.

Parece que esses organismos, por meio da influência que possuem no Estado brasileiro, buscam manter as desigualdades e injustiças sociais e, principalmente, lucrar com a elaboração de materiais didáticos, de referenciais avaliativos, programas de formação continuada ou projetos educacionais. Acerca das articulações envolvendo agentes públicos e privados, com a participação de múltiplos atores sociais, com demandas de interesses diversos, Macedo (2017b, p. 510):

Em texto anterior (MACEDO, 2014), mapeei as demandas que disputaram espaço no processo político que tornou hegemônica a ideia de que uma base comum era necessária — fazendo-a parte do Plano Nacional de Educação (PNE) — e que atuaram fortemente nos primeiros movimentos de redação da BNCC. Apoiada na metodologia de etnografia das redes, utilizada por Ball (2012) no estudo das políticas educativas, mapeei redes de governança envolvendo agentes públicos e privados — MEC, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), movimentos sociais e acadêmicos, movimentos como o Todos pela Educação, grupos educacionais privados como o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC), a Fundação Victor Civita, o Instituto Ayrton Senna e fundações ligadas a empresas como Natura, Gerdau, Itaú e, principalmente, a Fundação Lemann.<sup>92</sup>

Também não podemos conceber noções utópicas de que todos os brasileiros, de Norte a Sul e Leste a Oeste, aprenderão os “conhecimentos mínimos” ou desenvolverão as “aprendizagens essenciais” propostos pelo documento para cada ano escolar de cada etapa da educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio). Quando lemos a BNCC, o que interpretamos é que a política curricular brasileira continua não dando a devida atenção que a educação merece, pois a imposição da pedagogia das competências como ideologia nacional aponta para um modelo de educação autoritária e voltado apenas para o momentâneo.

Além disso, não podemos esperar que, por meio de um documento de orientação curricular, os problemas educacionais sejam superados. Menos ainda, quando consideramos que o Brasil viveu um longo período colonial, cujas heranças se mostram imperando até hoje. Quando lemos na BNCC (MEC, 2017, p. 7) que todos os alunos brasileiros devem desenvolver um conjunto de aprendizagens essenciais, de modo a terem assegurados seus direitos de aprendizagens ao longo do ensino fundamental (e do

---

<sup>92</sup> Este texto de Macedo (2017) foi produzido antes da última versão da BNCC, homologada em dezembro de 2017. No entanto, os argumentos da autora são válidos e consistentes para as discussões que ora propomos. A autora também utiliza a sigla BNCC, referindo-se à Base Nacional Curricular Comum, a diferença de nomenclatura é irrelevante para a nossa argumentação.

ensino médio também), tal discurso sugere uma concepção de educação como instrumento a serviço da colonialidade do poder, sobretudo do controle do conhecimento e da subjetividade, desconsiderando as autorias, as coautorias e a formação cidadã crítica (MONTE MOR, 2013; FREIRE, 2018).

Consoante a leitura de Tanguy (1997) e Machado (1998), entendemos que a noção de competência como modelo pedagógico está associada, muitas vezes, à “organização do trabalho qualificante”, tendo, no campo educacional, sua expressão inicial no ensino técnico e profissionalizante, sobretudo a partir da reestruturação dos modelos produtivos nos anos das décadas de 70 e 80. A partir desse contexto, Ramos (2006, p. 222) afirma que a “escola é forçada a abrir-se ao mundo econômico como meio de se redefinirem os conteúdos de ensino e atribuir sentido prático aos saberes escolares”. Sob essa ótica, a escola constitui-se como um instrumento mediador entre os princípios científicos e as práticas de produção, dando sentido prático àquilo que está sendo abordado no seu interior, formando mão de obra qualificada.

A afirmação desse modelo no ensino técnico e profissional é resultado de um conjunto de fatores que expressam seu comprometimento direto com os processos de produção, impondo-lhe a necessidade de justificar a validade de suas ações e de seus resultados. Além disso, espera-se que seus agentes não mantenham a mesma relação com o saber que os professores de disciplinas academicamente constituídas têm, de modo que a validade dos conhecimentos transmitidos seja aprovada por sua aplicabilidade ao exercício de atividades na produção de bens materiais ou de serviços (RAMOS, 2006, p. 222).

Para Ramos (2006, p. 222), a “pedagogia da competência passa a exigir, tanto no ensino geral, quanto no ensino profissionalizante, que as noções associadas (saber, saber-fazer, objetivos) sejam acompanhadas de uma explicitação das atividades (ou tarefas) [...]”. Ainda, para a autora (ibid, p. 222), na medida em que a noção de competência “extrapola o campo teórico para adquirir materialidade pela organização dos currículos e programas escolares, configura-se o que se tem chamado de pedagogia da competência.” Ou seja, os conteúdos propostos por esses currículos são apreendidos por meios das tarefas e são concretizações daquilo que se quer materializar.

Portanto, as concepções pedagógicas que estruturam a BNCC e os debates autorizados por elas sugerem não promover uma prática pedagógica-outra para uma educação-outra, conforme defendemos a partir da filiação às pedagogias decoloniais (WALSH, 2013, 2016). Assim, a partir das teorias decoloniais, compreendemos que

esse modelo pedagógico (por competência) serve para manter a matriz colonial do poder (MIGNOLO, 2010a), atuando, principalmente, para manter a colonialidade epistêmica. A diferença colonial é percebida, exatamente, na imposição desse modelo para todos os currículos brasileiros.

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” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (MEC, 2017, p. 13).

A imposição de um modelo pedagógico, fundamentado em princípios tecnocráticos e objetivando uma formação didática e (re)produtivista, constitui uma das formas atualizadas por que opera a colonialidade do poder. Desse modo, a obrigação de se aprender uma concepção cosmológica constitui umas das maiores violências epistêmicas, destituindo os aprendizes de exercerem liberdade de escolha, retirando-lhe o poder de se negar a ser colonizado.

A partir da literatura consultada, compreendemos que a educação dos tempos atuais aponta para uma tendência de se valorizar as práticas de autoria, coautoria e coconstrução do conhecimento, em que se extingue a relação de hierarquia e verticalidade entre aprendizes e professores. Tal concepção de educação encontra amparo nas pedagogias que possibilitam aprender a desaprender para reaprender de outro modo (WALSH, 2013), possibilitando a decoloniadade das pedagogias e as práticas de pedagogias decoloniais (WALSH, 2016, 2017). Além disso, as demandas do mundo atual sugerem requerer pedagogias que permitam produzir epistemologias fronteiriças, perceber a diferença colonial e adotar o plurilinguajamento como metodologias e éticas para a produção do conhecimento e conceber questões língua/linguagem (MIGNOLO, 2003).

### 3.2 Língua/linguagem: concepções em trânsito

A partir da chamada Virada Pragmática, ocorrida a partir da década de 1960, os estudos linguísticos deixaram de abordar a língua “unicamente” como um sistema de regras ou de comunicação. Passou-se a compreender a linguagem como um construto sócio-histórico permeado pelo contexto e utilizado por diferentes sujeitos, com diferentes vozes (BAKHTIN, 1999) e oriundos de diferentes *loci* (BHABHA, 1988). Um marco linguístico da época são os estudos de Benveniste (1966, 1974), com a teoria da enunciação. Benveniste estabeleceu o aparelho formal da enunciação, em que, juntamente com as categorias de tempo e espaço, formou as bases teóricas para o sistema pronominal de todas as línguas, qual seja, toda língua possui um *ego*, *hic* e *nunc* (categorias linguísticas para exprimir pessoa, tempo e lugar).

A partir de então, a linguagem passa a ser concebida como uma prática social em sua heterogeneidade (BAKHTIN, 1999), necessária à vida em comunidade e da qual os sujeitos dependem para cumprir suas tarefas habituais. Para Bakhtin (1999), a ideologia está presente no ato linguístico, sendo a língua uma realidade viva, maleável e mutável, com o conteúdo ideológico inerente ao ato de fala. Com isso, subjetividade, ideologia e discurso passaram a ser incorporados às reflexões linguísticas. Dessa forma, a linguagem só poderia ser compreendida a partir de uma abordagem social, histórica, cultural, contextual (MENEZES DE SOUZA, 2011), que envolvia, também, outras disciplinas científicas, como a política, filosofia, sociologia, antropologia, psicologia e pedagogia.

Nessa perspectiva de língua/linguagem, na seção da BNCC intitulada *Língua Portuguesa*, lemos:

O componente Língua Portuguesa da BNCC dialoga com documentos e orientações curriculares produzidos nas últimas décadas, buscando atualizá-los em relação às pesquisas recentes da área e às transformações das práticas de linguagem ocorridas neste século, devidas em grande parte ao desenvolvimento das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC). Assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), para os quais a linguagem é “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica: um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (BRASIL, 1998, p. 20). (MEC, 2017, p. 56).

Inicialmente, podemos identificar que uma das concepções de língua/linguagem presentes na BNCC assume a perspectiva enunciativo-discursiva, perspectiva já

presente nos PCNs. Quando lemos que o “componente Língua Portuguesa da BNCC dialoga com documentos e orientações curriculares produzidos nas últimas décadas”, observamos que o único documento de orientação curricular citado são os PCNs. Inclusive, esse documento é citado diversas vezes, de forma enfática, causando uma intenção discursiva de produzir um efeito de sentido de respaldo e tradição. Assim, “[n]a esteira do que foi proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais, o texto ganha centralidade na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos, considerado a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo [...]” (MEC, 2017, p. 65). Percebe-se, com isso, a forte vinculação entre as concepções de língua/linguagem adotadas pela BNCC e pelos PCNs (estes, com mais de duas décadas).

Como já observado, os PCNs foram produzidos dentro de uma agenda neoliberal. O seu texto introdutório refere-se aos “compromissos assumidos internacionalmente” pelo Brasil, sobretudo a partir de 1990, quando “o Brasil participou da Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, convocada pela Unesco, Unicef, PNUD e Banco Mundial” (BRASIL, 1998, p. 14). Como sabemos que a pedagogia de língua presente nos Parâmetros é insuficiente para a sociedade da informação (CASTELLS, 1999) e dos “novos” meios de comunicação, inferimos que as pedagogias de língua adotadas pela BNCC (por competências e habilidades) podem estar muito aquém das demandas atuais de cidadania crítica (FREIRE, 2018) e das epistemologias fronteiriças (MIGNOLO, 2003).

As pedagogias de língua apresentadas na BNCC parecem insuficientes para a sociedade atual, por não levar em consideração, a contento, os saberes locais e contextuais. Pois o conhecimento do passado pode não ter validade no presente, o que é considerado conhecimento na África (plantas medicinais, por exemplo) pode não ser na América do Sul. Além disso, tais pedagogias (discursivo-enunciativas) vão de encontro às defendidas por Freire (2018), cujo entrelaçamento pedagógico-político permite o desenvolvimento da consciência crítica e “libertação” das mentes vinculadas na Modernidade.

As capacidades linguísticas requeridas pela sociedade contemporâneas indicam ir além das possibilidades oferecidas pela BNCC (competências e habilidades), e são bem mais complexas que uma “forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica”. Fanon (2008) demonstra compreender a complexidade da linguagem e o seu papel crucial nas instalações e manutenção das relações de poder existentes. O autor (2008, p. 34) afirma que “um homem que possui a linguagem possui,

em contrapartida, o mundo que essa linguagem expressa e que lhe é implícito. Já se vê aonde queremos chegar: existe na posse da linguagem uma extraordinária potência [...]”. O que compreendemos a partir de Fanon é que a língua é a lente por onde enxergamos e interpretamos o mundo, “[u]ma vez que falar é existir absolutamente para o outro” (FANON, 2008, p. 33). É por meio da linguagem que produzimos o mundo em que vivemos e agimos socialmente, em meio às relações (sociais) de poder.

Ainda, segundo Fanon (2008, p. 34), “[t]odo povo colonizado - isto é, todo povo no seio do qual nasceu um complexo de inferioridade devido ao sepultamento de sua originalidade cultural – toma posição diante da linguagem da nação civilizadora”, ou seja, da cultura do colonizador. Por isso, defendemos que (re)pensar concepções de língua/linguagem nos documentos curriculares a partir de lógicas plurais (e não eurocêntricas), porém contextualizadas às realidades dos aprendizes, é fundamental para a formação de sujeitos conscientes de seus *loci* de enunciação e para a promoção de sociedades que valorizem a formação de cidadãos que pensem global e ajam localmente. Nesse contexto, a língua é, sobretudo, o lugar de colonizar ou decolonizar

Na BNCC, lemos que “é relevante no espaço escolar conhecer e valorizar as realidades nacionais e internacionais da diversidade linguística e analisar diferentes situações e atitudes humanas implicadas nos usos linguísticos [...]” (MEC, 2017, p. 68). Percebemos que, embora seja abordada a questão das línguas indígenas, em que se subentendem as realidades locais, o documento não aponta para a valorização dessas epistemologias, uma vez que estas não encontram ressonância nos objetos de conhecimento e nas habilidades. Portanto, disso decorre uma retórica da globalização, do capitalismo e da Modernidade. Além disso, a partir de uma filiação às epistemologias do Sul e à concepção decolonial de mundo, compreendemos que o desejo de valorizar as realidades nacionais e internacionais da diversidade linguística parece ir ao desencontro às pedagogias que permitem aprender a desaprender para reaprender de outro modo (WALSH, 2013, 2016).

Na BNCC, as implicações decorrentes dessas retóricas modernas apontam para uma forte atuação da colonialidade do poder em âmbito nacional, pois se trata de um documento de orientação curricular nacional obrigatório. Quando o documento afirma que se deve valorizar as realidades nacionais e internacionais, evidencia-se o pensamento eurocêntrico estruturando todo o eixo epistemológico referente à língua/linguagem, uma vez que questões nacionais são inerentes à Modernidade, e devem ser rechaçadas se almejamos uma sociologia das emergências (SANTOS, 2002).

Além disso, tal retórica carrega consigo a negação das epistemologias produzidas pelas comunidades que vivem e produzem as histórias locais.

Pois ao enfatizar determinadas habilidades e focar em determinados campos de atuação e objetos do conhecimento, demarca-se a lógica da tradição moderna de língua, concebendo-a como objeto de análise. Quando se observa, por exemplo, o eixo *Leitura* do 6<sup>a</sup> ao 9<sup>a</sup> de Língua Portuguesa, parece haver uma tendência dominante de não se levar em consideração a relativização, historicidade e contextualização do saber. Com isso, não sobra margem para se questionarem ou desconsiderarem as epistemologias, uma vez que toda epistemologia é local, contextual, pedagógico-política, em meio às relações de poder.

Assim, podemos considerar que o fio conceitual condutor das discussões de língua na BNCC está centrado (defendemos a mobilidade) em uma perspectiva tradicional, apesar de em alguns trechos, retoricamente, serem abordados termos como “crítica” (BNCC, 2017, p. 67), “novos letramentos” (BNCC, 2017, p. 67), “multiletramentos” (BNCC, 2017, p. 68). No entanto, quando analisarmos determinadas habilidades, restritas a determinados campos de atuação (e, muitas vezes, sugerindo não contribuir para ampliação de visão de mundo dos aprendizes), essas noções de língua posta no texto introdutório da seção *Língua Portuguesa* são esvaziadas de seus sentidos, sobretudo quando analisamos as habilidades (estratégias, metodologias, procedimentos), os objetos de conhecimentos (os conteúdos) e os campos de atuação (esferas de circulação dos textos) sem seu conjunto. Portanto, observamos uma “salada” de citações de concepções de língua, mas sem articulação com as capacidades supostamente requeridas dos aprendizes (que, na Base, está sintetizada nas habilidades).

Quando analisamos determinadas habilidades do eixo *Leitura* (Língua Portuguesa – 6<sup>a</sup> ao 9<sup>a</sup> ano), percebemos muitas incongruências em relação às necessidades da sociedade contemporânea apontadas pelos autores (MENEZES DE SOUZA, 2011) e as possibilidades que a BNCC oferece. Observemos a habilidade *EF69LP34* (MEC, 2017, p. 149).

[*EF69LP34*] Grifar as partes essenciais do texto, tendo em vista os objetivos de leitura, produzir marginálias (ou tomar notas em outro suporte), sínteses organizadas em itens, quadro sinóptico, quadro comparativo, esquema, resumo ou resenha do texto lido (com ou sem comentário/análise), mapa conceitual, dependendo do que for mais adequado, como forma de possibilitar uma maior compreensão do texto, a sistematização de conteúdos e informações e um posicionamento frente aos textos, se esse for o caso.

Desse modo, se considerarmos a proposição de Menezes de Souza (2011, p. 128), de que “[o] mundo globalizado contemporâneo traz consigo aproximações e justaposições de culturas e povo diferentes – muitas vezes em situações de conflito [...]” e que formar “aprendizes para confrontos com diferenças de toda espécie se torna um objetivo pedagógico atual e premente, que pode ser alcançado através do letramento crítico”, não faz sentido se aprender tal habilidade proposta pela BNCC. Ou seja, “grifar as partes essenciais do texto”, “tomar notas [sobre o texto] em outro suporte”, “produzir sínteses organizadas em itens” não sugere preparar aprendizes para o confronto com as diferenças (MENEZES DE SOUZA, 2011).

As habilidades propostas na BNCC de língua portuguesa do 6<sup>a</sup> ao 9<sup>a</sup> apontam para uma formação de indivíduos que saibam lidar, instrumentalmente, com informações que circulam em determinadas esferas sociais (é o que está proposto nos campos de atuação). Podemos perceber esse caráter instrumental quando lemos, por exemplo, a habilidade *EF09LP02* (MEC, 2017, p. 175), do 9<sup>a</sup>, “[a]nalisar e comentar a cobertura da imprensa sobre fatos de relevância social, comparando diferentes enfoques por meio do uso de ferramentas de curadoria”. Porém, a educação contemporânea necessita de sujeitos capazes de lidarem produtivamente com as diferenças e com agências transformadoras de histórias locais. E essas agências, necessariamente, passam pelo que se concebe por língua/linguagem, pois nas *performances* sociais estão em operação e em situação de concorrência relações de poder envolvendo conflitos étnicos, religiosos, de gênero e de todo tipo de minorias.

Outra noção relevante para se contrapor às concepções de língua a partir da BNCC é o de diferença cultural, de que fala Bhabha (1998). É nela que ocorrem as enunciações, os encontros e desencontros, oriundos de diferentes *loci*. A diferença cultural é o lugar das possibilidades, é condição *sine qua non* para a percepção das alteridades e consciência das identidades (que são heterogêneas, dinâmicas, complexas e móveis). Conforme lemos em Bhabha (1998, p. 63):

[...] a diferença cultural é o processo da enunciação da cultura como “conhecível”, legítimo, adequado à construção de sistemas de identificação cultural. [...]. A diversidade cultural é também a representação de uma retórica radical da separação de culturas totalizadas que existem intocadas pela intertextualidade de seus locais históricos, protegidas na utopia de uma memória mítica de uma identidade coletiva única.

Bhabha (2013) fala em novas minorias e novos direitos. Isso implica que as pessoas sem Estado, os trabalhadores migrantes, as minorias étnicas, religiosas ou sexuais e as vítimas de violências historicamente naturalizadas representam formas de vida emergenciais (SANTOS, 2002) e cosmologias prolépticas em meio a realidades territorializadas (MIGNOLO, 2003). Tais realidades não podem ser alijadas ou marginalizadas, se se almeja uma sociedade inclusiva, plural e de diferenças. Nesse contexto, é produtivo pensar as necessidades desses sujeitos subalternos e é imperativo incorporá-las às políticas educacionais e linguísticas, pois tanto as minorias “já constituídas” quanto seus descendentes precisam ser deslocados das margens para uma agenda cidadã crítica.

Ao observarmos a habilidade EF69LP31 (MEC, 2017, p. 149), do 6<sup>a</sup> ao 9<sup>a</sup>, cujo objeto de conhecimento necessário para se alcançá-la é “apreciação de réplica”, está se negando o poder do leitor de construir sentidos, além de desconsiderar sua complexidade frente aos textos prolépticos.

[EF69LP31] Utilizar pistas linguísticas- tais como “em primeiro/segundo/terceiro lugar”, “por outro lado”, “dito de outro modo”, isto é”, “por exemplo” – para compreender a hierarquização das proposições, sintetizando o conteúdo dos textos.

As habilidades requeridas pela BNCC no eixo *Leitura* para os anos finais do ensino fundamental sinalizam valorizar uma perspectiva de língua nacional e cristalizar a língua como algo dado, posto, necessitando ser acessada e manuseada, aos moldes de uma gramática normativa. As habilidades EF67LP04, do 6<sup>a</sup> e 7<sup>a</sup>, “[d]istinguir, em segmentos descontínuos de textos, fato da opinião enunciada em relação a esse mesmo fato” (MEC, 2017, p. 161) e EF67LP01, do 6<sup>a</sup>, “[a]nalisar a estrutura e funcionamento dos *hyperlinks* em textos noticiosos publicados na *Web* e vislumbrar possibilidades de uma escrita hipertextual” (MEC, 2017, p. 161) corroboram nossa argumentação.

Tampouco essas concepções parecem considerar o contexto em que estão inseridos os aprendizes, também não consideram suas necessidades ou recursos disponíveis. Defendemos que concepções de língua/linguagem, além de refletir acerca dos “projetos globais”, devem contemplar os contextos locais, para a partir deles definir o que será ensinado. Não se pode ter uma lista de objetos de conhecimentos estanques e habilidades pré-determinadas e impor por um instrumento legal que todos ensinem e

aprendam as mesmas coisas. Isso não encontram coerência, sobretudo em um país de geografia continental, com realidades tão díspares, como o Brasil.

As concepções de língua presentes na BNCC apontam para não responder (ao menos, não de modo satisfatório) às demandas atuais. Pois, a BNCC, mesmo em sentido amplo, ainda considera o texto escrito como principal concepção de *leitura*. Quando lemos que, na sua concepção mais ampla, leitura diz “respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas [...] em movimento [...] e ao som” (MEC, 2017, p. 70), o que está implícito é o “principalmente”. Ou seja, concebe-se leitura como sendo “principalmente o texto escrito”, mas não somente ele.

Leitura no contexto da BNCC é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais (MEC, 2017, p. 70).

Em síntese, a partir do discursivo-linguístico oferecido pelo documento acerca de definição de leitura, não bastando afirmar que leitura é compreendida como texto escrito, som, imagens estáticas e em movimento, a própria definição oferece os exemplos: foto, pintura, desenho, gráfico, esquema, diagrama, filmes, vídeos, música. Além disso, encontramos eco dessa definição nos objetos de conhecimento e nas habilidades.

Quando lemos a habilidade *EF67LP20*, do campo das práticas de estudo e pesquisa, correspondente aos 6<sup>a</sup> e 7<sup>a</sup>, “[r]ealizar pesquisa, a partir de recortes e questões definidos previamente, usando fontes indicadas e abertas” (MEC, 2017, p. 166) e seu objeto de conhecimento correspondente (curadoria de informação), evidenciam-se a desconsideração da autoria, a falta de contextualização e a desvinculação da genealogia sócio-histórica dos sujeitos.

Além disso, a definição de leitura oferecida pela BNCC não se aproxima das concepções imaginadas por Freire (2018), Menezes de Souza (2011), Takaki (2012b), Mignolo (2003), Walsh (2013, 2016), Kumaravadivelu (2006), Rajagopalan (2006), Moita Lopes (2006, 2013a, 2013b), Janks (2000, 2010), Pennycook (2006). Esses autores imaginam língua a partir de lógicas plurais, contextualizadas que incorporam as demandas de cidadania atualizada em meio a questões do tempo atual.

### 3.3 Plurilinguajando as línguas: para além do monolingüismo

As noções atuais do monolingüismo foram instauradas no início da Modernidade, com a invenção dos estados-nação e das línguas nacionais. Conforme lemos em Mignolo (2003, p. 345), “[a]s línguas nacionais surgiram em cumplicidade com o Estado e com instituições que regulavam os usos e os abusos da língua”. Para esse autor (ibid, p. 341), “[n]o mundo moderno, a razão e o saber pressupunham a pureza e a gramática de uma língua, e, sem mencionar o fato, a epistemologia se entrelaçou com as ideologias nacionais”. Esse pensamento linguístico não pode ter validade, pois se trata de mais uma ideologia instrumentalista a serviço da modernidade, com a finalidade de manter o *status quo* das ideias linguísticas e discursivas.

No mundo transnacional (MIGNOLO, 2003) em que vivemos, o mito do monolingüismo deve ser combatido pelas epistemologias linguísticas ou políticas educacionais, sobretudo pelas epistemologias de cunho decolonial. Para Mignolo (2003, p. 343), a ideologia do monolingüajamento (falar, escrever e pensar em uma única língua, sob a égide de uma gramática colonial) é exposta pelo bilingüajamento. Desse modo, a evidência do plurilingüajamento expõe a diferença colonial dos Estados modernos, qual seja, o desejo de apagar as diferenças linguísticas e discursivas dos povos colonizados em prol da imposição das línguas imperiais (português, espanhol e francês onde atualmente denominamos América Latina).

Makoni e Meinhof (2006) criticam a existência do multilingüismo para as pessoas pobres, embora reconheçam a pertinência sua importância cultural. Os autores acreditam, por exemplo, que o “problema da língua” na África surge devido à diversidade de línguas, ou seja, devido ao grande número de línguas existentes. “O problema da África em relação às línguas, assim como o problema do tribalismo, é uma questão de quantidade: seu destino é sofrer por ter línguas e tribos demais” (MAKONI e MEINHOF, 2006, p. 191). Segundo os autores, o discurso do multilingüismo defende a diversidade de línguas como uma vantagem, “um recurso” a mais. No entanto, segundo os pesquisadores, isso não é uma vantagem para os pobres multilíngues. “É importante formular modos alternativos de tratar dessas questões se quisermos convencer pessoas leigas da validade de nossos argumentos” (MAKONI e MEINHOF, 2006, p. 192).

Embora a ressalva (acerca do multilingüismo) feita por Makoni e Meinhof (2006) tenha pertinência em contexto africano, não podemos concordar que tal justificativa seja válida para o Brasil. De fato, se concebermos o multilingüismo sem planejamento, alijado das políticas linguísticas, pode ser uma desvantagem para as

comunidades em que as línguas imperiais (a exemplo do inglês ou francês) estejam presentes. Contudo, negar a diversidade linguística em nada contribui para o reconhecimento ou fortalecimento das identidades do povo, nem para a decolonialidade da matriz colonial do poder, mormente a decolonialidade epistêmica e do ser.

Para refletir sobre língua/linguagem, Mignolo (2003) parte do conceito de linguajamento, bilinguajamento ou plurilinguajamento. O linguajamento é o pensar além da língua, “é o momento entre fala e escrita antes e depois da língua, possibilitado pelas línguas. Em vez de língua e conhecimento, falo agora do linguajamento e do conhecer” (MIGNOLO, *ibid*, p. 343). Na visão do autor, isso implica que o projeto epistemológico feito e imposto pelo mundo moderno, em que o conhecimento só deveria ser válido se fosse produzido em alemão, inglês ou francês, não encontra espaço na lógica do linguajamento. Pois, esse é o fluxo natural do pensar além das línguas (atrás, entre e à frente) e uma condição *sine qua non* para quaisquer epistemologias de fronteira.

Se o plurilinguajamento é o “antes e o depois da língua”, a BNCC, ao focar determinadas habilidades, sobretudo referentes à leitura de textos literários, evidencia a negação do plurilinguajamento. Quando lemos a habilidade EF69LP47, do 6<sup>a</sup> ao 9<sup>a</sup>, do eixo *Leitura* do campo artístico-literário, ressalta-se o caráter instrumental de concepção de leitura contemplada pelo documento, sobretudo ao se fixar em aspectos estruturais e organizacionais do texto: recursos coesivos, caracterização de cenários e de personagens, composição dos gêneros, escolha lexical para caracterizar cenários, tempos verbais, notações léxicas. Ou seja, essa habilidade de leitura aponta desconsiderar até os aspectos literários, artísticos e de fruição, que são de textos dessa natureza.

[EF69LP47] Analisar, em textos narrativos ficcionais, as diferentes formas de composição próprias de cada gênero, os recursos coesivos que constroem a passagem do tempo e articulam suas partes, a escolha lexical típica de cada gênero para a caracterização dos cenários e dos personagens e os efeitos de sentido decorrentes dos tempos verbais, dos tipos de discurso, dos verbos de enunciação e das variedades linguísticas (no discurso direto, se houver) empregados, identificando o enredo e o foco narrativo e percebendo como se estrutura a narrativa nos diferentes gêneros e os efeitos de sentido decorrentes do foco narrativo típico de cada gênero, da caracterização dos espaços físico e psicológico e dos tempos cronológico e psicológico, das diferentes vozes no texto (do narrador, de personagens em discurso direto e indireto), do uso de pontuação expressiva, palavras e expressões conotativas e processos figurativos e do uso de recursos linguístico-gramaticais próprios a cada gênero narrativo (MEC, 2017, p. 157).

Para Mignolo (2003, p.345), “o linguajamento na língua nos permite descrever-nos interagindo, tanto quanto descrever as descrições de nossas interações”. Desse modo, argumenta o autor, o linguajamento apresenta uma capacidade recursiva (repetição ou fluxo natural dos fenômenos), qual seja, conceber e pensar além da língua (entre as línguas). A BNCC não demonstra tal interação, ao contrário, quando lemos que o objeto de conhecimento para essa habilidade é “[r]econstrução da textualidade e compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos”, novamente, a concepção que se tem de língua parecer ser a de recurso para desvendar a realidade.

Mignolo (2003, p. 345) defende a ideia de que a língua é a morada do linguajamento em vez da noção de que a língua é a morada do ser (pensamento advindo de Martin Heidegger). Para Mignolo (2003, p. 345), “[o] conceito de ser está entranhado numa filosofia denotativa de linguagem que isola a noção de ‘idéia’ como o resultado do pensamento de acordo com a singularização ‘da essência da pessoa’ e do ‘eu’”. Então, nessa perspectiva, a interação que se dá entre os sujeitos (e não com ideias supostamente inerentes aos seres), com suas contingências, histórias, culturas etc., é o que autor chama de linguajamento. “É precisamente na inteseção entre a pessoa, o eu, seres humanos, organismo vivos – seja o que o for- que o linguajamento se situa como condição da possibilidade de língua” (MIGNOLO, *ibid*, p. 345).

O linguajamento não é aqui usado para detectar situações de bi ou plurilinguajamento. Pelo contrário, o bilinguajamento revela a ideologia do monolinguajamento (e especialmente a ideia das línguas nacionais no imaginário dos estados modernos), isto é, de falar, escrever, pensar dentro de uma única língua controlada pela gramática, de modo semelhante ao controle exercido pela constituição sobre o Estado (MIGNOLO, 2003, p. 343).

Conforme Mignolo (2003, p. 340), “[a] celebração do bi ou do plurilinguajamento é precisamente, da “brecha” no processo global, entre histórias locais e projetos globais, entre ‘*mundialización*’ e globalização de línguas a movimentos sociais [...]”. Para o autor, as condições linguísticas devem ser vistas a partir de uma perspectiva de linguajamento, que é condição indispensável para as epistemologias de fronteira, possibilitando uma epistemologia bilíngue. O autor, ao propor essa possibilidade de epistemologia, constrói uma alternativa-outra de pensar além do mito do monolinguajamento das sociedades modernas cujas línguas nacionais

estão ligadas à ideia de pureza. O bi ou plurilinguajamento propõe, justamente, um pensamento nos limites, no múltiplo das possibilidades linguísticas.

Consoante lemos em Mignolo (2003, p. 342), o pensamento de fronteira requer, “além de planejamento econômico e organização social, uma epistemologia de bilinguajamento e não de território, como a que sustentava as antigas religiões e a ciência, sua versão leiga ocidental”. O plurilinguajamento é um estilo de vida, vai além das línguas e do pensamento nacionais. Por ser uma forma de viver e de pensar, o bilinguajamento é uma maneira de tornar visível a colonialidade do poder, do saber e do ser, rechaçando, portanto, as noções de pureza e gramática. O bilinguajamento impõe-nos necessariamente que abandonemos as ideias de monolinguajamento e de língua do conhecimento, pois essas noções são formadas e impostas pelos modelos modernos e racionais de conceber o mundo. Além disso, essas noções não se sustentam em uma reflexão para além de seus contextos regionalizados onde foram pensadas.

Por exemplo, as experiências coloniais da América Latina nunca suportaram o latim como língua do conhecimento ou a gramática transplantada das línguas europeias. Isso implica preconceitos linguísticos de muitas naturezas. Por exemplo, para muitos puristas, os brasileiros ou hispanos falantes não sabem falar português ou espanhol, respectivamente. De fato, quando os povos colonizados articularam as diversas histórias locais, rejeitando os projetos globais desenhados pela lógica colonial, o que houve foi o rompimento da gramática da língua colonial como único modelo adequado às interações verbais.

A habilidade de leitura *EF69LP48* do 6<sup>a</sup> ao 9<sup>a</sup>, do campo artístico-literário, apesar de tornar visível a diferença colonial, também não demonstra a interação requerida pelo linguajamento, nem abandona os modelos nacionais de língua. Ao contrário, nessa habilidade percebemos a valorização da gramática colonial: estrofação, rimas, aliterações, distribuição de mancha gráfica no papel.

[EF69LP48] Interpretar, em poemas, efeitos produzidos pelo uso de recursos expressivos sonoros (estrofação, rimas, aliterações etc.), semânticos (figuras de linguagem, por exemplo), gráfico espacial (distribuição da mancha gráfica no papel), imagens e sua relação com o texto verbal (MEC, 2017, p. 157).

A narrativa da pureza linguística surgiu muito antes da era cristã (MIGNOLO, 20013). Os gregos, por exemplo, chamavam de bárbaros aqueles que não dominavam sua língua. No entanto, o mito moderno de língua do conhecimento, possivelmente,

tenha origem com a língua latina. Ainda antes do Renascimento, provavelmente devido ao poder bélico ou hegemonia cultural do Império Romano, o latim foi escolhido como língua do conhecimento, “única” língua capaz de precisar os conceitos filosóficos e científicos. Não à toa, ainda hoje, as ciências jurídicas, a medicina, a filosofia, etc., utilizam um vasto vocabulário latino, alegando precisão e estabilidade semântica. A experiência histórica eurocêntrica mostra-nos que, após o latim, as línguas consideradas “apropriadas” para a filosofia e para as ciências não passam de três: francês, inglês e alemão. A imposição de tais línguas é, na verdade, uma demonstração do exercício do controle da colonialidade do poder que ficou “nas mãos” de quatro ou cinco países.

De acordo com Wallerstein (1996, p. 3, apud MIGNOLO, 2003, p. 389), “pelo menos 95 por cento de todos os pesquisadores e de todo conhecimento acadêmico no período de 1850 a 1914, e provavelmente, mesmo até 1945, se originam em cinco países: França, Grã-Bretanha, as Alemanhas, as Itálias e os Estados Unidos”. Por isso, o autor fala em cinco países e quatro línguas que dominam a produção do conhecimento. Esses pesquisadores, argumenta Wallerstein, produzem conhecimento sobre os seus próprios países, contribuindo, provavelmente, para a divulgação de ideologias eurocêntricas ao redor do mundo e fortalecendo a colonialidade do poder.

Conforme Mignolo (2003), o bilinguajamento é um estilo de vida (*un modo de vivir*), está além da língua e do pensamento por si sós, enquanto o bilinguismo é uma habilidade (e não um estilo de vida). “O linguajamento deve levar não à alma do povo, refletida na língua, [...] mas àquilo que possibilita a língua: sem linguajamento, nenhuma língua é possível” (MIGNOLO, 2003, p. 359). O que depreendemos de Mignolo é que não há língua sem intersecção com outras, e que o bilinguajamento é mesmo condição *sine qua non* para a existência das línguas e do pensamento fronteiriço. “[O] linguajamento é o momento no qual uma ‘língua viva’ (como diz Anzaldúa) se descreve como um estilo de vida [...] na intersecção de duas (ou mais) línguas” (MIGNOLO, 2003, p. 358).

Nessa perspectiva, considerar a fronteira como condição e lócus de produção de conhecimento constitui uma opção decolonial de pensar o mundo e pensar a geopolítica do saber em contexto de violência epistêmica no sistema-mundo moderno colonial (MIGNOLO, 2003). Morar na fronteira é viver as experiências subalternas de comunidades invisíveis que emergiram da diferença colonial e produzir conhecimento na fronteira é pensar com lógicas contaminadas por outras cosmovisões. Além disso, a fronteira é o lugar de cruzamento, articulação e amalgamação das diversas histórias

locais (subalternas/marginais) com os projetos globais (modernos/coloniais), permitindo emergir o plurilinguajamento e as epistemologias fronteiriças.

O Brasil encontra-se, geográfica e culturalmente, em uma posição de privilegiado quanto às questões de multi ou interculturalidades (CANDAU, 2016), multilinguismo ou plurilinguajamento (toda a fronteira terrestre em contato com diversas línguas: guarani, espanhol etc.; línguas de imigração; cerca de duas centenas de línguas indígenas etc.). Porém, tais questões não estão contempladas, efetiva ou satisfatoriamente, os documentos curriculares ou de orientação curricular. Na BNCC, existem ensaios de contemplar o local, mas não se efetivam nas habilidades. Um desses ensaios é quando lemos:

Ainda em relação à diversidade cultural, cabe dizer que se estima que mais de 250 línguas são faladas no país – indígenas, de imigração, de sinais, crioulas e afro-brasileiras, além do português e de suas variedades. Esse patrimônio cultural e linguístico é desconhecido por grande parte da população brasileira (MEC, 2017, p. 68).

As análises das habilidades sugerem uma tendência pela perspectiva moderna, cujo modelo legitimado de língua está relacionado ao mito da pureza e da língua nacional, ligado inclusive à noção de uma literatura escrita da língua para se ter como referência. Como se as línguas orais (que não possuem sistema de escrita) ou a língua dos imigrantes não possuíssem “*status*” de língua. Como se as línguas minoritárias ou não eurocêntricas fossem outra coisa diferente das línguas de Camões, Cervantes, Shakespeare ou Goethe. Mais ainda: os saberes produzidos por essas “línguas inferiores” sequer são (re)conhecidos. Ao contrário, são negados e submetidos às margens, e os povos que as falam são considerados incultos e incapazes de produzir ciência. As epistemologias de fronteira servem para recuperar o “fluxo natural” do linguajamento e dar visibilidade aos saberes e línguas que por séculos ficaram na subalternidade.

Apesar da referência às línguas indígenas no Brasil e no mundo, à Língua Brasileira de Sinais, à língua inglesa (MEC, 2017, p. 68), a BNCC parece apontar para uma ideologia monolíngue. Pois, na medida em que somente a língua portuguesa é contemplada efetivamente no contexto linguístico brasileiro, com a valorização absoluta da norma gramatical colonial, com gêneros textuais já consagrados pela literatura canônica e abordagem centrada predominantemente no texto escrito e verbal (apesar de haver os eixos *Oralidade* e *Análise linguística/Semiótica*). Além disso, a língua espanhola, que cerca toda a fronteira territorial do Brasil, não é contemplada. É certo

que isso está ligado ao fato colonial, de valorizar a língua imperial em vez da língua local.

Leitura no contexto da BNCC é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais (MEC, 2017, p. 70).

No entanto, conceber o monolinguismo na BNCC como ideal de língua reforça o mito da língua nacional, com uma gramática colonial controlando a “pureza” da língua e objetivando assegurar os privilégios de uma elite usurpadora dos mecanismos de cidadania atualizada dos povos subalternos. Isso reflete nas epistemologias e cosmologias dos subalternos, pois, no caso brasileiro, aqueles que não produzem conhecimento em português ou não dominam a gramática normativa não são considerados “civilizados”. Aumentando, com isso, as injustiças e desigualdades sociais, as violências epistêmicas, os processos de exclusão.

Os documentos com intenção curricular devem desconstruir as noções modernas de língua/linguagem. Devem promover uma (re)construção dessas concepções a partir da perspectiva decolonial. Em termos linguísticos, desconstruir o moderno significa, portanto, desmistificar uma gramática eurocêntrica da língua, adotar o plurilinguajamento como forma-outra de leitura de mundo e produção de saberes, problematizar ideologias nacionais e conceber ideologias plurinacionais ou transnacionais, e não apenas, retoricamente, “procurar contemplar a cultura digital, diferentes linguagens e diferentes letramentos, desde aqueles basicamente lineares, com nível de hipertextualidade, até aqueles que envolvem a hipermídia” (MEC, 2017, p. 68).

Precisamos desaprender as concepções modernas de língua, para, conforme Walsh (2013), reaprendermos de outro modo. Necessitamos dialogar com os teóricos que se preocupam com questões subalternas, temas que por mais de 500 anos ficaram olvidados e trancados nas aldeias indígenas, localidades rurais ou nas comunidades do Sul. Não podemos mais entender a linguagem de forma estática, como a Modernidade impôs a todos nós. Carecemos de concepções de língua/linguagem que estejam em trânsito, (per)passem por questões contemporâneas: fluidez (BAUMAN, 2000), complexidade (MORIN, 2000), incerteza (TODD, 2009), revolução tecnológica da informação (CASTELLS, 1999), epistemologias e pedagogias do Sul (SANTOS e

MENESES, 2010), epistemologias e pedagogias decoloniais (WALSH, 2013, 2016; MIGNOLO, 2003, 2015).

### 3.4 As línguas locais são contempladas?

O pensamento fronteiriço, permitido pelo bi ou plurilinguajamento, emerge da (e na) diferença colonial. O conceito *diferença colonial* (MIGNOLO, 2003) é fundamental para entendermos como funciona a colonialidade do poder e como se articula o ocidentalismo. “No passado a diferença colonial situava-se lá fora, distante do centro. Hoje emerge em toda parte, nas periferias dos centros e nos centros das periferias” (MIGNOLO, 2003, p. 9). Entendemos que a diferença colonial é a fissura por onde escapa a colonialidade (ou seja, é a diferença colonial que torna a colonialidade visível), é a fenda que permite o choque de diferenças (choque de cosmovisões entre “histórias locais” e “projetos globais”, por exemplo). No Brasil colônia, podemos enxergar a diferença colonial como o espaço da escravização africana e do genocídio dos nativos, também como o espaço onde línguas se chocaram e disso resultou uma “hibridização ou criouliização” (língua geral) ou a “morte” da maioria das línguas.

Mignolo (2003, p. 37) define diferença colonial como “a classificação do planeta no imaginário colonial/moderno praticada pela colonialidade do poder, uma energia e um maquinário que transformam diferenças em valores”. Para esse autor (ibid, p. 23), um primeiro momento para a configuração (formatação) da diferença colonial dá-se no século XVI, quando “missionários espanhóis julgavam e hierarquizavam a inteligência e civilização dos povos tomando como critério o fato de dominarem ou não a escrita alfabética”. Mignolo defende que, uma vez configurada a diferença colonial, usava-se a tradução como instrumento especial para estabelecê-la no século XVI e atualizá-la nos séculos XVIII e XIX. No entanto, no século XVI tal diferença se dava em âmbito espacial, no fim do século XVIII e início do XIX a história torna-se critério de avaliação. Assim, “[o]s povos sem história’ situavam-se em um tempo ‘anterior’ ao ‘presente’. Os povos ‘com história’ sabiam escrever a dos povos que não a tinham” (MIGNOLO, 2003, p. 23).

Dentro desse contexto teórico traçado por Mignolo, a diferença colonial, ao mesmo tempo que articula o ocidentalismo, também “cria condições para situações dialógicas nas quais se encena, de ponto de vista subalterno, uma enunciação fraturada, como reação ao discurso e à perspectiva hegemônica” (MIGNOLO, 2003, p 11). Contemporaneamente, em termos linguísticos, no Brasil, vemos que da diferença

colonial, do século XVI ao século XIX, resultou no surgimento de uma variedade da língua portuguesa abissalmente diferente da variedade europeia (se é que faz sentido falar em variedades da língua portuguesa, talvez seja mais produtivo abordar como línguas brasileiras). Isso aconteceu devido ao choque linguístico ocorrido entre a(s) língua(s) europeia(s) (transplantada(s) e imposta(s) por meio da força com as centenas de línguas nativas e africanas, todas convivendo em situações conflitivas.

A diferença colonial é o espaço onde emerge a colonialidade do poder. A diferença colonial é o espaço onde as histórias locais que estão inventando e implementando os projetos globais encontram aquelas histórias locais que os recebem [...] A diferença colonial é, finalmente, o local ao mesmo tempo físico e imaginário onde atua a colonialidade do poder, no confronto de duas espécies de histórias locais visíveis em diferentes espaços e tempos do planeta (MIGNOLO, 2003, p. 10).

A partir do (re)conhecimento da diferença colonial, é possível pensarmos por meio de uma lógica epistemológica que questione a forma territorializada de produzir saberes e conceber língua/linguagem. É preciso que se problematize, por exemplo, a ideia de nação, língua nacional e língua como posse. Nessa forma fronteira de pensar, é preciso resgatar os saberes das comunidades, que, pela lógica eurocêntrica, são saberes subalternizados. A BNCC, referente à língua portuguesa, aponta, justamente, para a posição contrária às possibilidades de resgatar conhecimentos marginais, principalmente quando objetiva competências que atendem o mundo do trabalho, valoriza os gêneros canônicos, a gramática normativa como modelo de língua, os objetos de conteúdo pré-determinados e as habilidades de leitura que visam ao instrumental.

Mignolo (2003, p. 11) pontua que, a partir da perspectiva subalterna, “o lócus fraturado da enunciação define o pensamento liminar como uma reação à diferença colonial”. Além disso, por meio da violência praticada pelos agentes coloniais, a diferença colonial permite perceber a face oculta da Modernidade, pois, devido a essa violência, os projetos europeus construíram sua própria narrativa de universalidade. Assim, os desenhos europeus a partir do século XVI (capitalismo, globalização, direitos dos povos, formas de governo e de Estado etc.) vêm tentando formatar arquiteturas “globais” e constituir-se como modelos de civilização e desenvolvimento.

Como sabemos, o “cardápio” de línguas no Brasil é bastante fértil, com epistemologias e cosmologias bastante produtivas. Embora a BNCC faça menção a essa diversidade linguística, essas línguas não são contempladas nas competências, nos

objetos de conteúdos ou nas habilidades, ficando arremessadas para o campo da retórica. Na BNCC (MEC, 2017, p. 69) vemos que “cabe dizer que se estima que mais de 250 línguas são faladas no país – indígenas, de imigração, de sinais, crioulas e afro-brasileiras, além do português e de suas variedades”. Vemos também:

No Brasil com a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, oficializou-se também a Língua Brasileira de Sinais (Libras), tornando possível, em âmbito nacional, realizar discussões relacionadas à necessidade do respeito às particularidades linguísticas da comunidade surda e do uso dessa língua nos ambientes escolares (MEC, 2017, p. 68).

No entanto, apenas pelo fato tais questões serem mencionadas textualmente na BNCC, não podemos identificar a presença das línguas locais, além de uma mera retórica, incorporadas no documento. Assim, cabe uma reflexão acerca da ausência (SANTOS, 2002) das línguas locais, sobretudo as línguas indígenas, e até mesmo de subalternidade frente às políticas educacionais (linguísticas) brasileiras. Com isso, evidenciado pela diferença colonial, ao se tentar esconder as línguas locais (alijando dos documentos curriculares), percebe-se a colonialidade do poder em agência, em prol do fortalecimento do discurso moderno.

Novamente, em tentativa retórica de contemplar as línguas locais, pois não se efetiva nas habilidades, temos:

Muitos representantes de comunidades de falantes de diferentes línguas, especialistas e pesquisadores vêm demandando o reconhecimento de direitos linguísticos. Por isso, já temos municípios brasileiros que cooficializaram línguas indígenas – tukano, baniwa, nheengatu, akwe xerente, guarani, macuxi – e línguas de migração – talian, pomerano, hunsrickisch -, existem publicações e outras ações expressas nessas línguas (livros, jornais, filmes, peças de teatro, programas de radiodifusão) e programas de educação bilíngüe (MEC, 2017, p. 69).

Conforme Mignolo (2003), durante bastante tempo, as línguas e os conhecimentos subalternizados foram percebidos como sendo um fato natural, em prol da superioridade das epistemologias eurocêntricas. Inclusive, assim, pensavam os líderes das histórias subalternas locais. Para o autor, no entanto, a partir da segunda metade do século XX e, principalmente, nas últimas décadas, fronteiras habitadas pela diferença colonial estão permitindo novas formas de epistemologias que expõem as limitações das cosmologias ocidentais, colocando à prova toda uma tradição epistemológica pautada no território. “Esse longo processo de subalternização do

conhecimento está sendo radicalmente transformado por novas formas dos conhecimentos para as quais o que foi subalternizado [...] passa a ser articulado como novos *loci* de enunciação” (MIGNOLO, *ibid*, p. 36).

As demandas transmodernas apontam para a necessidade de se reinventar aquilo que há de positivo nas narrativas linguísticas modernas (desnaturalizar os discursos coloniais) e de pensar um futuro linguístico de modo a não repetir o presente. Quando lemos “apreciação e réplica”, “relação entre gêneros e mídia”, “adesão às práticas de leitura”, como objetos de conhecimento do 6<sup>a</sup> ao 9<sup>a</sup> a serem apreendidos no eixo Leitura, a BNCC demonstra uma visão de língua estática, com objetos pré-estabelecidos, cabendo ao leitor acessá-los e revelar a clareza da linguagem.

Talvez, um primeiro passo inicial para essa (re)invenção seja o confronto das “histórias locais” com os “projetos globais”, evidenciando as limitações, hesitações e incoerências das cosmologias ocidentais, evidenciadas por meio da língua/linguagem. Quando as epistemologias subalternizadas são evidenciadas pelas brechas da diferença colonial, as cosmologias subalternas começam a emergir. Isso ocorre no momento em que as epistemologias ocidentais são colocadas à prova (quando são questionadas ou problematizadas), possibilitando espaço para saberes e lógicas locais, permitindo leituras e interpretações a partir de outras cosmovisões. Um exemplo que podemos usar para defender esse argumento é o da natureza. Pela lógica ocidental, a natureza está para servir o ser humano (com seus recursos), enquanto na cosmologia indígena a natureza e o homem misturam-se, este sendo parte daquela.

Destarte, além de uma mera retórica discursiva, a BNCC não contempla as línguas locais: línguas indígenas, línguas de fronteiras, línguas dos imigrantes, línguas africanas etc. As pedagogias do Sul acabam sendo subalternizadas novamente e arremessadas do contexto curricular brasileiro, produzindo mais desigualdades globais e injustiças sociais (MIGNOLO, 2003). A BNCC garante (totalitariamente) a hegemonia da língua portuguesa na produção epistemológica acadêmica (a única que tem validade para o Norte) e na (re)produção de concepção de cosmologias ocidentais. Diante desse contexto, uma sociologia das emergências linguísticas torna-se premente nos documentos curriculares, como ocorre no Paraguai, Bolívia e Peru, por exemplo.

### 3.5 A escolha da língua estrangeira atendeu as necessidades locais?<sup>93</sup>

Aprender a língua inglesa propicia a criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural, em que as fronteiras entre países e interesses pessoais, locais, regionais, nacionais e transnacionais estão cada vez mais difusas e contraditórias. Assim, o estudo da língua inglesa pode possibilitar a todos o acesso aos saberes linguísticos necessários para engajamento e participação, contribuindo para o agenciamento crítico dos estudantes e para o exercício da cidadania ativa, além de ampliar as possibilidades de interação e mobilidade, abrindo novos percursos de construção de conhecimentos e de continuidade nos estudos. É esse caráter formativo que inscreve a aprendizagem de inglês em uma perspectiva de educação linguística, consciente e crítica, na qual as dimensões pedagógicas e políticas estão intrinsecamente ligadas (MEC, 2017, p. 239).

Iniciamos este tópico com o primeiro parágrafo da seção da BNCC intitulada *Língua Inglesa*. Nele, há algumas afirmações que merecem reflexões, antes da tentativa de responder à indagação: a escolha da língua inglesa como componente curricular obrigatório a partir dos anos finais do ensino fundamental deu-se de acordo com as necessidades locais? Nesse ponto, outros questionamentos podem ser relevantes necessário: por que a língua inglesa e não outra? A escolha deu-se de forma democrática, observando o local em articulação com o global?

A globalização é um dos debates que está associado à língua inglesa, e tem merecido atenção de alguns pesquisadores, a exemplo de Kumaravadivelu (2006), Pennycook (2006), Menezes de Souza (2011), Takaki (2012a, 2012b). Para Monte Mór (2014, p. 235), “[a]s noções de globalização predominantes na sociedade atual trazem tensões na percepção da convergência e da diversidade, uma questão observada nos trabalhos que envolvem língua e cultura e a formação docente e discente.” Para Kumaravadivelu (2006, p. 131), “[o] impacto da globalização nas vidas socioculturais de muitas pessoas em todo o mundo é extraordinário”.

A globalização, de fato, afeta o modo de vida das pessoas. No entanto, não há como se distanciar do local, como bem salienta Kumaravadivelu (2006, p. 134), “[o] global está em conjunção com o local, o local é modificado para acomodar o global”. Isso, talvez, corrobore, juntamente com a força do sistema capitalista e o alinhamento

---

<sup>93</sup> A língua estrangeira não será objeto de aprofundamento. No entanto, uma breve reflexão acerca da opção feita pela BNCC da língua inglesa, como componente curricular obrigatório a partir dos anos finais de ensino fundamental, é relevante para se pensar noções de colonialidade do poder (colonialidade epistêmica e do ser).

do Brasil com os EUA, para uma justificativa empírica plausível a escolha da língua inglesa.

A partir dessas considerações, algumas reflexões são possíveis. Podemos apontar o autoritarismo na escolha, pois a razão da opção pela língua inglesa sugere indicar afinidades de visões políticas, econômicas, culturais (aproximações com EUA). Pois tal escolha pela BNCC baseia no inglês como “língua da globalização” e “língua franca”, com foco na função social e política: “o tratamento dado ao componente na BNCC prioriza o foco da função social e política do inglês e, nesse sentido, passa a tratá-la em seu *status* de língua franca” (MEC, 2017, 239). Ou seja, será o inglês, a língua do mercado, do capitalismo? De acordo com o que lemos no documento, parece que sim.

Um fator que parece estar implícito é que tal escolha deu-se de forma autoritária, sem levar em consideração as necessidades e repertórios locais. Nesse ponto, cabe outro questionamento: por que não há espaço para se pensar no ensino de língua espanhola, uma vez que o Brasil se encontra, geograficamente, rodeado por países cujas línguas oficiais é o espanhol?

O autoritarismo na opção pela língua inglesa parece começar pela própria nomenclatura utilizada no componente curricular: *Língua Inglesa* em vez de Língua Estrangeira Moderna (talvez língua estrangeira moderna tenha uma força ideológica menor, pois possibilita “brecha” para se pensar em outras línguas estrangeiras). Entendemos que a nomenclatura *Língua Inglesa* impede qualquer interpretação para a opção de ensino de outra língua estrangeira (língua espanhola, por exemplo). Além disso, tal nomenclatura demarca terreno no campo das ideologias de língua: língua imposta pelo Estado. Assim, corrobora a noção de língua de poder, língua valorizada, língua do conhecimento.

Quando observamos a posição geográfica e geopolítica do Brasil, a BNCC aponta a desvalorização dos contextos locais, para a negação plurilinguagem. Pois não se considerou o debate acerca da possibilidade de se contemplar a língua espanhola (já que, com o Brasil, o espanhol possui grande proximidade cultural, geográfica, política, além de ser língua oficial da maioria dos países de fronteira terrestre), também não foram observadas as línguas indígenas, dos imigrantes, dos estrangeiros, de fronteira para aqueles que queiram pensar, conceber o mundo a partir de suas línguas maternas (ou da(s) língua(s) que escolham).

Uma leitura crítica (FREIRE, 2018) do texto da seção *Língua Inglesa* (MEC, 2017, p. 239 – 244) e das habilidades contempladas, aponta que as principais razões da

escolha da língua inglesa como componente curricular tenham dado a partir da ordem política e econômica (e não por motivações linguísticas ou de necessidades locais), embora em certos momentos, pareça haver uma tentativa de desvincular tal fato. Em uma dessas tentativas, lemos:

O tratamento do inglês como língua franca o desvincula da noção de pertencimento a um determinado território e, conseqüentemente, a culturas típicas de comunidades específicas, legitimando os usos da língua inglesa em seus contextos locais (MEC, 2017, p. 240).

Portanto, a escolha não democrática da língua inglesa, como componente curricular e sua obrigatoriedade a partir dos anos finais do ensino fundamental, evidencia a colonialidade do poder em ação, provendo uma educação colonial. Esse processo de imposição rompe um dos elementos fundamentais para as lutas decoloniais, qual seja, pensar a partir do local. Santos (1995, p. 508), pontua que “uma epistemologia do Sul assenta em três orientações: aprender que existe o Sul; aprender a ir para o Sul; aprender a partir do Sul e com o Sul”. Nessa perspectiva, a escolha de uma língua imperial (língua inglesa), sem refletir as necessidades locais (pois a população não foi consultada), fomenta uma epistemologia do Norte. Desse modo, os saberes locais (ou não eurocêntricos) continuam subalternizados, as epistemologias de fronteiras são rechaçadas e plurilinguajamento sofre interferência no seu fluxo natural.

## Considerações finais: Por uma educação decolonial

A ideia das brechas ou gretas apresentadas aqui tem sua base neste significado vivido do decolonial. As brechas se transformam no lugar e no espaço a partir do qual a ação, militância, resistência, insurgência e transgressão são impulsionadas, onde as alianças se constroem, e surge um modo-outro que se inventa, cria e constrói. Embora as brechas estejam virtualmente nos âmbitos, instituições, estruturas da razão e do poder moderno/colonial, e continuam crescendo dia a dia, costumam passar despercebidas, sem serem vistas ou escutadas. Isto se deve em grande medida à natureza míope da vida e do viver contemporâneo. Mas se deve também à inabilidade, inclusive entre muita da chamada esquerda, de imaginar e compreender o decolonial em seu modo-outro, incluindo a desestabilização de seus binários e do significado tradicional universal de “Esquerda”. Hoje, tal desestabilização poderia provavelmente não ser mais clara que no continente que os povos indígenas renomearam *Abya-Yala*, terra de maturidade plena, a América do Sul (WALSH, 2016, p. 72-73).

Sugerimos o pensamento de Walsh (2016) para indicarmos uma argumentação em prol de uma educação para a decolonialidade, considerando questões do tempo transmoderno e das sociedades transnacionais. Em decorrência, sugerimos uma perspectiva educativa que vise contemplar e valorizar as epistemologias de fronteira e as pedagogias decoloniais, em que o plurilinguajamento, o diálogo intercultural e as práticas-outras tornem-se éticas e metodologias para a produção, circulação e interpretação de cosmologias.

Embora, a partir de Dussel (1994, 2016), compreendemos que a Pós-modernidade é a fase final da Modernidade, e com Mignolo (2003) entendemos que o pós-moderno é uma crítica eurocêntrica ao eurocentrismo, não estamos rejeitando o que há de positivo e produtivo (como a noção de rizoma) nesse modelo, conforme sugere Dussel (2016). Também, não estamos negando a relevância as contribuições desse paradigma, apenas temos consciência de que temos questões diferentes das eurocêntricas e que não podem compreendidas a partir dessa visão. Pois nosso complexo de inferioridade<sup>94</sup>, herança dos colonialismos, vai além dos problemas eurocêntricos a partir dos quais se formulou a filosofia pós-moderna.

A partir disso, estas considerações finais têm o propósito de retomar os temas abordados ao longo do estudo, dialogando e chamando atenção para a inseparabilidade entre teoria e prática, em prol de uma perspectiva de educação decolonial. Apresentaremos conclusões sempre em trânsito, pois as realidades e demandas dos

---

<sup>94</sup> Expressão tomada por empréstimo de Fanon (1968, 2008).

aprendizes e as respostas requeridas para questões locais dependem sempre dos *loci* de enunciação e da natureza das pedagogias concebidas como tal.

### **As concepções pedagógicas (de língua) trazidas pela BNCC contribuem para uma educação decolonial?**

No capítulo I, principalmente quando abordamos a Transmodernidade e a decolonialidade; e no capítulo II, quando abordamos as pedagogias decoloniais (WALSH, 2013, 2016, 2017), a perspectiva pedagógica de Freire e as epistemologias de fronteira, por meio de autores como Catherine Walsh, Paulo Freire e Walter Mignolo, trouxemos uma discussão que pode contribuir, de forma “inérita” e “autoral”, para uma educação decolonial.

Uma primeira reflexão pertinente, quando abordamos perspectivas de decolonialidade, é relação intrínseca entre teoria e prática. Para o decolonial, a teorização e a práxis acontecem em um só plano, sendo inconcebível sua inseparabilidade. Então, debates realizados em torno do questionamento “como passar da teoria para a prática?” podem não fazer sentido para as perspectivas decoloniais, uma vez que o entrelaçamento entre ambos é inerente a essa forma conceber o mundo. Assim sendo, compreender a natureza da decolonialidade assemelha-se a incorporar o pensamento de Freire (2018): primeiro se faz, depois se nomeia.

De fato, o diálogo é um dos pressupostos para uma educação colonial. Segundo Freire (2018), ensinar não é transmitir saberes aos aprendizes, mas “provocar a curiosidade do educando, a tal ponto que ele se transforme em sujeito da produção do conhecimento que lhe é ensinado” (FREIRE, 2018, p. 189). Para o autor, tal provocação acontece quando se toma para si, apreende e se incorpora o discurso de que “ensinar não é transmissão de conhecimento”. Pois, se há somente memorização de tal discurso, a curiosidade não adquiriu a criticidade necessária para a transformação de informação em conhecimento.

Consoante o autor, não existe aprender sem apreender. Isso implica, na pedagogia de Freire, mudar o *status* de algo que está no senso comum e na esfera da ingenuidade para o plano do senso crítico e da rigorosidade. Dessa forma, ressalta o autor, “[q]uando a gente entende que ensinar não é transferir conhecimento, a gente tem todo um campo pela frente para inventar maneiras de tratar, melhorar o objeto, o chamado conteúdo que a gente ensinar e certas abordagens dos conteúdos [...]”.

Nesse momento convocamos uma aproximação de Walsh com Freire, para abordarmos a relação dialógica na construção do conhecimento. Walsh (2016) ao discorrer sobre sua postura político-pedagógico-epistêmica, como proposta e prática dialógicas, diferencia o *estudar sobre* do *pensar com*. Este significa *dialogar com*, *pensar em conjunto*, *teorizar a partir de*, significa aproximação, relação de horizontalidade; aquele significa estudar ou relatar acerca de algo, indica afastamento, verticalidade e relação de dominação. A autora, obviamente, filia-se ao *pensar com*, tal postura representa responsabilidade, envolvimento e compromisso “com os processos em curso e emergentes de luta e mudança” (WALSH, 2013, p. 68).

Freire (2018) distingue o *falar a* do *falar com*<sup>95</sup> como um dos saberes do educador. Quando o autor faz essa distinção, quer-se ressaltar a importância da natureza do diálogo, por meio da validade e valorização da escuta como prática pedagógica, em que o professor é pesquisador e crítico de si mesmo e do outro, pois o professor que não sabe o momento de *falar a* e o de *falar com*, perde-se na coerência.

De acordo com Freire (2018, p. 196), “saber que precisa aprender a escutar” é fundamental para o professor. Se não há escuta, não pode haver fala, uma vez que é escutando que se aprende a falar (e não falando que se aprende a falar). Desse modo, uma formação cidadã crítica (FREIRE, 2018) capaz de conceber um aprendiz como sujeito autor, coautor, coconstrutor do saber e consciente da sua constituição sócio-histórica, inscrito na dimensão analítica de sua própria história e nas histórias de sua comunidade, apresenta demandas cujas bases filosóficas requerem cosmologias locais e lógicas plurais.

Walsh (2013) refere-se a “brechas” como possibilidades de práticas decoloniais. Para a autora, as “brechas” se constituem em espaços para se pensarem as práticas que possibilitam um modo-outro de ser, estar e agir no mundo, resistindo e lutando contra as heranças coloniais: todas as formas tradicionais de poder e dominação. Segundo a autora, muitas vezes esses lugares passam despercebidos, devendo-se isso à nossa incapacidade de compreender o decolonial e às distrações da vida moderna, impossibilitando-nos de compactuar com essas práticas.

Nessa perspectiva, uma educação para a decolonialidade pode acontecer a partir das “brechas” surgidas no espaço colonial, de onde podem emergir práticas decoloniais.

---

<sup>95</sup> O ato de *Falar a* e *falar com* refere-se aos processos da fala e escuta. Há momentos em que se tem necessidade de falar; momentos em que se necessita escutar; e outros, em ambos falam e escutam entre si. Por exemplo: *falar a* é quando o educador fala para o educando ou o educando fala ao educador; *falar com* é quando ambos falam entre si.

Tais fissuras, para Walsh (2013), tanto podem ser os espaços que permitem a emergência de um modo-outro de pensar, quanto podem ser o próprio modo-outro de pensar. Em uma linguagem mais didática, as “brechas” podem ser os espaços de onde podem surgir as pedagogias decoloniais e podem ser também essas próprias pedagogias.

Em uma situação mais evidente, as “brechas”, de que fala a autora, referem-se às pedagogias que por diversas vezes criticamos ou não compreendemos sua relevância, qual seja, os movimentos sociais, em suas diversas formas de ação: greve dos trabalhadores, movimentos estudantis, sindicais, feministas, rebeliões em presídios, marcha pela legalização das drogas, pela descriminalização do aborto etc. No Brasil, de abrangência nacional, temos, por exemplo, o Movimento dos Trabalhadores sem Terra, a Marcha da Maconha e a União Nacional dos Estudantes.

Alguns desses movimentos ganham relevância e, por momentos, saem da subalternidade quando afetam o *modus operandi* da modernidade/colonialidade, isto é, quando atividades consideradas essenciais para o funcionamento de uma sociedade contemporânea deixam de ser exercidas por determinadas categorias profissionais. Desse modo, quando os profissionais da segurança (policiais), da saúde (médicos, enfermeiros), da educação (professores) e de alguns serviços considerados de utilidade pública (transporte público, limpeza das cidades) deixam de realizar suas atividades, essas formas de vida emergem, saem da subalternidade, aparecendo inclusive na mídia. Recentemente, no Brasil, outra categoria que ganhou notoriedade em âmbito nacional foi a dos caminhoneiros.<sup>96</sup>

É importante ressaltar que Walsh não concebe as “brechas” como alternativa ontológica para resolver todos os problemas. Ao contrário, para a autora, as “brechas” por si mesmas “denotam pouco mais aberturas ou inícios. Se bem que poderiam ter fragilizado e fraturado o todo hegemônico, seu efeito depende do que ocorre dentro das fissuras e das gretas, em como se plantam as sementes” (WALSH, 2016. p. 70). Ou seja, se não houver a insurgência, a luta, a militância contra o poderio colonial ou rejeição a qualquer forma de dominação, de nada adiantam as “brechas” por si sós.

Quando pensamos na educação formal, muitos são os espaços que podem se tornar possibilidades de práticas decoloniais: salas de aula, material didático, referenciais curriculares, dentre outros. Isso implica pensar, entre muitos outros fatores,

---

<sup>96</sup> A greve dos caminhoneiros no Brasil em 2018, como ficou conhecida a paralisação das atividades por parte dos motoristas autônomos em âmbito nacional, afetou sobretudo o transporte de combustíveis e de alimentos.

em quais conteúdos devem ser ensinados e no que se espera que os aprendizes adquiram como princípios epistemológicos, em meio a ambientes de confronto e diferenças, impactando a formação dos sujeitos. Pois, a esses sujeitos lhes podem ser exigidas capacidades específicas para interpretar as múltiplas leituras de textos e de mundo que lhes são apresentadas ao longo das suas experiências, que são diversas e com possibilidades potenciais, dinâmicas, criativas, inovadoras e imprevisíveis.

Dentro desse cenário, as epistemologias de fronteira podem compor o rol das possibilidades ou opções para atender às demandas requeridas no século XXI, possibilitando uma “nova” abordagem de questões de língua a partir da diferença colonial, do linguajamento e das “histórias locais” em articulação com os “projetos globais”, podendo promover afastamentos das visões eurocêntricas. Mignolo (2003, p. 348) defende que devemos “começar a pensar a partir das línguas marginais em vez das línguas nacionais”, desse modo, o conceito de plurilinguajamento ajuda-nos a compreender a natureza da linguagem em um mundo transnacional, com fronteiras porosas e diluídas.

Nos capítulos II e III, promovemos reflexões acerca da pedagogia por competências contemplada na BNCC e sua relação com concepções de língua presentes no documento (a partir do eixo *Leitura* do componente curricular Língua Portuguesa, do 6<sup>a</sup> ao 9<sup>a</sup>). A BNCC, ao convocar, como fundamento epistemológico condutor, concepções pedagógicas praticadas nas décadas de 70 e 80 e, atualmente, bastante criticadas, parece desconsiderar a genealogia sócio-histórica dos sujeitos e o contexto em que esse sujeito está inserido. De acordo com análises nos capítulos II e III, as críticas à pedagogia das competências se dão por falta de justificativa histórica e ausência de estudos educacionais de abrangência suficiente (nacional ou internacional) que evidenciem a melhoria da aprendizagem ou que caminhem para essa direção. A partir da literatura consultada, uma das justificativas plausíveis apontada para o uso dessa pedagogia no campo educacional é a interface e relação que se faz entre os aprendizes e mundo do trabalho.

Também, nos capítulos II e III, observamos que a opção pelas competências parece ter se dado levando em consideração os interesses nacionais e internacionais de grupos ligados à iniciativa privada, aliados a lógicas capitalistas. Vimos que organismos internacionais, como a OCDE, Unesco e BM podem ter influenciado nessa escolha, pois essas instituições financiam projetos educacionais (como a Agenda 2030, da Unesco) e realizam avaliações externas consideradas de relevo (como o Pisa, realizado pela

OCDE). Além disso, identificamos textualmente, na BNCC, que tal opção, de fato, se deu em alinhamento com a Agenda 2030 da ONU e em consonância com a OCDE.

No capítulo III, desconstruíram-se alguns discursos que não encontram coerência na experiência sócio-histórica. Por exemplo, mostramos que o uso de alguns recursos discursivo-linguísticos sugerem omitir do leitor informações cruciais para se compreender a relação entre educação e sociedade em meio às relações de poder. Quando a BNCC afirma que a escolha da pedagogia das competências, como seu fundamento pedagógico, deu-se devido ao fato de a maioria dos estados e municípios brasileiros já a utilizarem, mostramos que essa informação não tem justificativa ou fundamento, pois não existem estudos que confirmem ou apontem para essas evidências.

Ainda, referindo-se à pesquisa, apesar de a BNCC referir-se a uma pesquisa feita pelo Cenpec, como tentativa de justificar tal afirmação, demonstramos que essa pesquisa sequer analisou os documentos curriculares de todas as unidades da federação (analisou apenas 16), menos ainda, dos municípios. Ainda, demonstramos que o estudo de Sampaio (2010), no qual o Cenpec se embasou para a sua pesquisa, também não é representativo, de forma que não pode sequer ser apontado como fonte para justificar a informação dada pela BNCC.

Assim sendo, as concepções pedagógicas presentes na BNCC sugerem à construção de instrumentos ideológicos a serviço de uma educação (linguística) para a colonialidade, que promove um modelo limitado de ler o mundo, sob uma ótica produtivista embasada em competências e habilidades. Dessa feita, concepções de ensino que limitem a ampliação das visões de mundo dos aprendizes e excluam possibilidades de construção de sentidos a partir dos processos de coautoria e de questões locais parecem imaginar um futuro ancorado no passado e que reproduzirá o presente.

Os conhecimentos prescritos em documentos curriculares são resultados de processos de escolha e seleção a partir das relações de poder instituídas nas estruturas do Estado. Com isso, tais conhecimentos são frutos de uma ideologia dominante, em prol dos seus próprios interesses, uma vez que neutralidade científica não existe (SANTOS, 2002, 2010). Na BNCC, quando analisamos as razões da escolha pela pedagogia das competências, as concepções de língua contempladas e as habilidades que são esperadas dos aprendizes, sugerimos que existe uma tendência de apagamento

de questões locais, de processos de autoria dos aprendizes e de não aceitação da noção de conhecimento coconstruído.

No capítulo III, analisamos que a BNCC, na sua definição de leitura e nas concepções de língua analisadas, não contempla a leitura de mundo e de textos a partir das “novas” necessidades de “novas” construções de sentido, pois não sugere incorporar o local. Desse modo, quando se enfatizam habilidades específicas, objetos de conhecimento pré-determinados, as concepções de língua contempladas no documento apontam para um sentido de língua colonial, objetivando uma formação para a colonialidade. Assim, tais concepções contempladas no documento parecem resultar de ações de agentes coloniais que atuam em prol de interesses do sistema-mundo capitalista, encontrando eco em Moita Lopes (2013a), quando afirma que as línguas na Modernidade funcionam para manter as desigualdades de classe social, raça, gênero.

Considerando que vivemos em tempos de Transmodernidade e em sociedades transnacionais, em que as epistemologias fronteiriças pressupõem o plurilinguajamento como concepção de língua/linguagem e as pedagogias decoloniais concebem uma educação para a decolonialidade, a BNCC mostra-se na contra-mão dessas perspectivas, pois não contempla a lógica do linguajamento, não valoriza as línguas locais: línguas dos imigrantes, línguas de fronteira, línguas indígenas, línguas crioulas, dentre outras.

De fato, os tempos atuais têm causado preocupações diversas de pesquisadores de distintas áreas do conhecimento. Castells (1999, p. 51), refletindo sobre o momento contemporâneo, aponta o “surgimento de uma nova estrutura social”, em que a revolução tecnológica da informação aplica os próprios conhecimentos e informações para gerar mais conhecimentos, em uma espécie de círculo de “realimentação cumulativo entre a inovação e seu uso”. Para Castells (1999), as estruturas sociais que estão emergindo, em decorrência de um “novo” modelo de desenvolvimento, são caracterizadas pelo “informacionalismo”, (re)configurado no final do século XX, como consequência do rearranjo do sistema capitalista.

De acordo com Menezes de Souza (2011), em tempos de globalização, o objetivo pedagógico premente é preparar aprendizes para o confronto com diferenças de todos os tipos. Então, a partir dos pressupostos de Freire (2018), de que não há leitura de texto sem leitura de mundo e leitura de contexto, de que a validade da escuta é uma prática pedagógica de real importância e de que o sujeito adquire consciência crítica pelo processo de rigorosidade, Menezes de Souza (2011) sugere o letramento crítico

como proposta para formar tal perfil de aprendizes, em que adquirem consciência de sua genealogia sócio-histórica e compreendem o seu lugar no mundo.

Aos discursos da globalização, do pós-colonialismo e do pós-modernismo, apontados por Kumaravadivelu (2006) como sendo três importantes perspectivas críticas para se teorizar a produção do conhecimento nas humanidades e nas ciências sociais, acrescentamos o discurso decolonial para pensar língua. Pois a decolonialidade além de se preocupar com questões locais, interessa-se por tensionar desestabilizar e questionar as pedagogias modernas e resistir e lutar contra todas as formas de poder instituído.

Portanto, (re)pensar o contexto de ensino e aprendizagem de línguas a partir de lógicas plurais, porém contextualizadas às realidades dos aprendizes, aponta para uma premente necessidade de conceber uma formação de cidadãos que pensem global e ajam localmente. Assim, as cidadanias atualizadas apontam para emergências de abordagens de língua/linguagem que contemplem as margens externas do sistema-mundo, que permitam lutar constante e perenemente por justiça sociais e menos desigualdades globais (MIGNOLO, 2003) e que aproveitem as “brechas” para decolonizar: aprender a desaprender para reaprender de outro modo (WALS, 2016).

Por um mundo que não reproduza o presente!

## REFERÊNCIAS

- ALEXANDER, Jacqui. **Pedagogies of Crossing**. Meditations on Feminism, Sexual Politics, Memory, and the Sacred. Durham, NC: Duke University Press, 2005.
- ANDERSON, Perry. **As origens da pós-modernidade**. Tradução Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1999.
- BALL, Stephen. J. **Global education**. In: new policy networks and the neoliberal imaginary. New York: Routledge, 2012.
- BALLESTRIN, Luciana. **América Latina e o giro decolonial**. Revista Brasileira de Ciência Política, n. 11. Brasília, maio - agosto de 2013, p. 89 -117.
- BARROS, Adriana Lúcia de Escobar Chaves de. **Fronteira(s) Paraguai/Brasil: Narrativas sobre (de)colonialidade, culturas, línguas e identidades**. Campinas, SP: Pontes, 2017.
- BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- \_\_\_\_\_. Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.
- BAUMAN, Richard; BRIGGS, Charles. **Voices of Modernity**. Language Ideologies and the Politics of Inadequity. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.
- BEISIEGEL, Celso de Rui. **Política e educação popular: a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil**. São Paulo: Ática, 1982.
- \_\_\_\_\_. **Estado e educação popular: um estudo sobre a educação de adultos**. São Paulo: Pioneira, 1974.
- BENVENISTE, É. **Problèmes de linguistique générale II**. Paris: Gallimard, 1974.
- \_\_\_\_\_. **Problèmes de linguistique générale I**. Paris: Gallimard, 1966.
- BERNARDINO-COSTA, Joaze; GROSGOUEL, Ramón. **Decolonialidade e perspectiva negra**. Revista Sociedade e Estado. v. 31, n. 1. Janeiro/Abril 2016.
- BHABHA, Homi K. **Nuevas minorias, nuevos derechos**. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2013.
- \_\_\_\_\_. **O local da cultura**. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.
- BLOMM, B. (Org.). **Taxonomy of Educacional Objectives**. USA, David Mackay Company, 1956.
- BRASIL. **Resolução CNE/CP 2/2017**. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de dezembro de 2017, Seção 1, pp. 41 a 44.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 26 de junho de 2014.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013.** Diário Oficial da União, Brasília, 04 de abril de 2013.

\_\_\_\_\_. **Resolução MEC/CNE 04/2010, de 13 de julho de 2010.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, Diário Oficial da União, Brasília, DF, 14 jul. 2010.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. **Constituição (1988).** Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRESSER-PEREIRA, L. C. **Reforma gerencial do Estado, teoria política e ensino da administração pública (Gestão & Pol. Públicas).** Revista Gestão & Políticas Públicas, v. 1, p. 1-6, 2011.

\_\_\_\_\_. **A Reforma Gerencial do Estado de 1995.** RAP. Revista Brasileira de Administração Pública, Rio de Janeiro, v. 34, n.4, p. 7-26, 2000.

BRONCKARD, Jean. Paul.; DOLZ, Joaquim. A noção de competência: qual é sua pertinência para o estudo da aprendizagem das ações de linguagem. In: DOLZ, Joaquim.; OLLAGNIER, Edmée. (Orgs.). **O enigma de competência em educação.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

CANDAU, Vera Maria. **Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação “outra”?** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede.** São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CENPEC. **Currículos para os anos finais do Ensino Fundamental: concepções, modos de implantação e usos.** São Paulo: Cenpec, 2015.

CHOMSKY, Noam. **Syntactic Structures.** Paris: Mouton, 1972a [1957].

\_\_\_\_\_. **Linguística cartesiana: um capítulo na história do pensamento racionalista.** Petrópolis: Vozes, 1972b.

CONNOR, Steven. **Cultura pós-moderna: introdução às teorias do contemporâneo.** São Paulo: Loyola, 1996.

CORONIL, Fernando. **Beyond occidentalism? Towards non-imperial geohistorical categories.** Cultural Anthropology, v. 11, n. 1, p. 51-87, feb. 1996.

COSTA, Marisa Vorraber. **Sobre as contribuições das análises culturais para a formação dos professores do início do século XXI.** Educar, Curitiba, n. 37, p. 129-152, maio/ago. Editora UFPR, 2010.

COULMAS, Florian. **Linguistic Minorities and Literacy**: Language Policy Issues in Developing Countries. Berlin: Mouton Publishers, 1988.

CUNHA, Manuela Carneiro da. «Prólogo». In: **Legislação Indigenista no Século XIX**: Uma Compilação (1808-1889) (org.). Manuela Carneiro da Cunha. São Paulo: Edusp, 1992.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Introdução: rizoma. In: **Mil Platôs (Capitalismo e Esquizofrenia)**. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Vol. 1, Rio de Janeiro: Editora 34, 1º ed. 1995.

DELORS, Jacques (org). **Educação**: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 1998.

DERRIDA, J. **Posições**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2001.

\_\_\_\_\_. **Margens da Filosofia**. Trad. Joaquim Torres Costas, Antônio M. Magalhães. Campinas: Papiro, 1991.

DOLZ, Joaquim; OLLAGNIER, Edmée (Orgs.). **O enigma de competência em educação**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

DUSSEL, Enrique. **Transmodernidade e interculturalidade**: interpretação a partir da filosofia da libertação. Revista Sociedade e Estado – volume 31, número 1, janeiro/abril, 2016.

\_\_\_\_\_. **1492**: El encubrimiento del otro: hacia el origen del mito de la modernidad (conferencias de Frankfurt, octubre 1992). Bolivia: Plural Editores, 1994.

\_\_\_\_\_. **Filosofia da Libertação na América Latina**. 2ª Ed. Trad. Luiz João Gaio. São Paulo: Loyola/UNIMEP, 1977.

ESCOBAR, Arturo. **Mundos y conocimientos de otro modo**: el programa de investigación modernidad/colonialidad latinoamericana. Tabula Rasa, Bogotá – Colômbia, n. 1: pp. 51-86, enero-diciembre, 2003.

FABRÍCIO, B. F. **Linguística Aplicada como espaço de “desaprendizagem”**: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Bahia: Editora Edufba, 2008.

\_\_\_\_\_. **Os Condenados da Terra**. Rio de Janeiro, RJ: Editora Civilização Brasileira, 1968.

FERNANDES, Florestan. **A função social da guerra na sociedade Tupinambá**. Revista do Museu Paulista. 2. ed.: São Paulo: Pioneira/Edusp, v. 6, 1970.

FLEURY, Maria Tereza Leme; FLEURY, Afonso. **Construindo o conceito de competência**. Revista administração contemporânea, Curitiba, ed. especial, 2001.

\_\_\_\_\_. **Estratégias Empresariais e Formação de Competências**. São Paulo: Editora Atlas, 2.000.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da tolerância**. Rio de Janeiro/São Paulo, Editora Paz e Terra, 2018.

\_\_\_\_\_. **A Importância do Ato de Ler**. Em três artigos que se completam. Moderna. São Paulo, 2008.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Ação cultural para a liberdade**. 5a ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo; BETTO, Frei. **Essa escola chamada Vida**. Depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho. 9. ed. São Paulo: Ática, 1998.

GABRIEL, Carmen Teresa. Nação, diferença e temporalidade: uma análise discursiva da BNCC de história. In: CANDAU, Vera Maria. **Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação “outra”?** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016.

GOMES, Mércio Pereira. **Os índios e o Brasil: passado, presente e futuro**. São Paulo: Contexto, 2012.

HOBBSAWM, Eric. **A Era dos Extremos - O Breve Século XX (1914-1990)**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

INOCÊNCIA, Mata. **Estudos pós-coloniais Desconstruindo genealogias eurocêntricas**. Civitas, Porto Alegre, v. 14, n. 1, p. 27-42, jan.-abr., 2014.

ISAMBERT-JAMATI, Viviane. O apelo à noção de competência na revista L'Orientation Scolaire et Professionnelle: da sua criação aos dias de hoje. In: ROPÉ, F.; TANGUY, Lucie. (Orgs.). **Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa**. Campinas: Papiro, 1997.

JANKS, Hilary. **Literacy and power**. New York: Routledge, 2010.

\_\_\_\_\_. **Domination, Access, Diversity and Design: A Synthesis for Critical Literacies Education**. Educational Review 52: 2, 2000.

KLEIMAN, Angela. B. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Linguística Aplicada na modernidade recente: Festschrift para Antonieta Celani**. São Paulo: Parábola, 2013.

KUMARAVADIVELU, B. A linguística aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

LANKSHEAR, Colin.; KNOBEL, Michele. **Pesquisa Pedagógica**: do projeto à implementação. Porto Alegre: Artmed, 2008.

\_\_\_\_\_. **New literacies. Changing Knowledge and classroom learning**. UK: Open University, 2005.

LYOTARD, Jean-François. **A condição pós-moderna**. Trad.: Ricardo Correa Barborsa. Ed. 12ª. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.

MACEDO, Elizabeth. **Mas a escola não tem que ensinar?**: Conhecimento, reconhecimento e alteridade na teoria do currículo. Currículo sem Fronteiras, v. 17, n. 3, p. 539-554, set./dez. 2017a.

\_\_\_\_\_. **As demandas conservadoras do movimento Escola sem Partido e a Base Nacional Curricular Comum**. Educ. Soc., Campinas, v. 38, nº. 139, p.507-524, abr.-jun., 2017b.

\_\_\_\_\_. **Base Nacional Curricular Comum**: a falsa oposição entre conhecimento para fazer algo e conhecimento em si. Belo Horizonte: Educação em Revista, v. 32, n. 2, p. 45-68, 2016.

\_\_\_\_\_. **Base Nacional Comum para Currículos**: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? Campinas: Educação & Sociedade, v. 36, n. 133, p. 891-908, dez. 2015.

MACEDO, Elizabeth. **Base curricular comum**: Novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. E-curriculum, v. 12, n. 3, p. 1530-1555, dez., 2014.

\_\_\_\_\_. **O “modelo” de competências e a regulamentação da base curricular nacional e de organização do ensino médio**. Trabalho & Educação, Universidade Federal de Minas Gerais: NETE, 1998, nº 4.

MAKONI, Sinfree; MEINHOF Urike. Linguística Aplicada na África: desconstruindo a noção de língua. In: MOITA LOPES, L.P. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago & GROSFOGUEL, Ramon (coords.). **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, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

MEC. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2017.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Introdução. Brasília: MEC/SEF, 1998.

MELLO, J. M. C. **O capitalismo tardio**. São Paulo, Brasiliense, 1982.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario Trindade. Para uma redefinição de letramento crítico: conflito e produção de significação. In: MACIEL, R. F.; ARAUJO, V. A. (org.). **Formação de professores de línguas: expandindo perspectivas**. São Paulo: Paco Editorial, 2011.

\_\_\_\_\_. **Cultura, língua e emergência dialógica**. R. Let. & Let. Uberlândia-MG, v. 26, n. 2, p. 289-306, jul.|dez., 2010.

MIGNOLO, Walter. **Desafios decoloniais hoje**. Epistemologias do Sul, Foz do Iguaçu/PR, 1m(1), p. 12-32, 2017.

\_\_\_\_\_. **Habitar la frontera: sentir y pensar la descolonialidad** (Antologia, 1999-2014). Espanha: Edicions Bellaterra, 514 p. Epílogo, p. 457-469, 2015.

\_\_\_\_\_. **Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad**. Argentina: Ediciones del signo, 2010a.

\_\_\_\_\_. **La colonialidad en cuestión. Entrevista a Walter Mignolo por Norma Fernandez**. Revista Sociedad, v.28, p16-28, 2010b.

\_\_\_\_\_. **La opción decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto y un caso**. Tabula Rasa, n. 8, p. 243-282, 2008.

\_\_\_\_\_. A colonialidade de cabo a rabo: O hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, E. (Ed.). **A colonialidade do saber: Eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas**. Buenos Aires: Colección Sur Sur, CLACSO, 2005.

\_\_\_\_\_. **Histórias locais/projetos globais**. Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Tradução de Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

\_\_\_\_\_. **Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina**. Anuario Mariateguiano, Lima: Amauta, vol. XI, n. 10, 1999.

MOITA LOPES, L. P. (Org.). **O Português no século XXI: Cenário geopolítico e sociolinguístico**. São Paulo: Parábola, 2013a.

\_\_\_\_\_. Como e por que teorizar o português: recurso comunicativo em sociedades porosas e em tempos híbridos de globalização cultural. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **O Português no século XXI: Cenário geopolítico e sociolinguístico**. São Paulo: Parábola, 2013a.

\_\_\_\_\_. (Org.) **Linguística Aplicada na modernidade recente: Festschrift para Antonieta Celani**. São Paulo: Parábola, 2013b.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

MONTE MOR, Walkyria. **Convergência e diversidade no ensino de línguas:** expandindo visões sobre a "diferença". Polifonia, Cuiabá, MT, v. 21, n. 29, p. 234-253, jan-jul., 2014.

\_\_\_\_\_. **Crítica e letramentos críticos:** reflexões preliminares. In: ROCHA, Cláudia Hisdorf; MACIEL, Ruberval Franco. Língua estrangeira e formação cidadã: por discursos e práticas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência.** Rio de Janeiro: Bertrand, 2000.

OECD. **Global Competency for an Inclusive World.** Paris: OECD, 2016.

PENNYCOOK, Alastair. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L.P. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar.** São Paulo: Parábola, 2006.

PINTO, Júlio Roberto de Souza.; MIGNOLO, Walter. **A modernidade é de fato universal? Reemergência, desocidentalização e opção decolonial.** Civitas, Porto Alegre, v. 15, n. 3, p. 381-402, jul.-set. 2015.

PERRENOUD, Philippe. **Ensinar:** agir na urgência, decidir na incerteza. Porto Alegre: Artmed, 2001.

\_\_\_\_\_. **Dez novas competências para ensinar.** Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

\_\_\_\_\_. **Construir as competências desde a escola.** Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PUNTONI, Pedro. **A guerra dos bárbaros:** povos indígenas e a colonização do sertão no nordeste do Brasil. São Paulo: Edusp, 2002. p. 1650-1720.

QUEIROZ, Francisco Leandro Oliveira. **Ensino de línguas no século XXI:** visitando epistemologias. Campo Grande, MS, vol. 22, n. 43, 2018 | págs. 153 a 173.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **La colonialidad del saber:** eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas. Buenos Aires, Argentina: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, 2000.

\_\_\_\_\_. **Colonialidad del poder, cultura e conocimiento en América Latina.** Anuario Mariateguiano 9, n. 9: 113-121, 1997.

\_\_\_\_\_. **Colonialidad y modernidad/racionalidad.** Perú Indígena, vol. 13, n. 29, Lima, 1992.

RAJAGOPALAM, Kanavillil. Política de ensino de línguas no Brasil: histórias e reflexões prospectivas. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Linguística Aplicada na modernidade recente:** Festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013b.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2006.

ROSEVICS, Larissa. Do pós-colonial à decolonialidade. In: CARVALHO, Glauber. ROSEVICS, Larissa (Orgs.). **Diálogos internacionais: reflexões críticas do mundo contemporâneo.** Rio de Janeiro: Perse, 2017.

SAMPAIO, Maria das Mercês F. (Org.). **Relatório de análise de propostas curriculares de ensino fundamental e ensino médio.** São Paulo; Brasília: MEC/SEB, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Orgs.) **Epistemologias do Sul.** São Paulo; Editora Cortez. 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências.** 16ª ed. Porto, Edições Afrontamento, 2010.

\_\_\_\_\_. **Do pós-moderno ao pós-colonial.** E para além de um e de outro. Travessias, Coimbra, n. 6-7, p. 15-36, 2008.

\_\_\_\_\_. **Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências.** Revista crítica de Ciências Sociais, 63, Outubro, 2002: p. 237-280.

\_\_\_\_\_. **Toward a New Common Sense: Law, Science and Politics in the Paradigmatic Transition.** Nova Iork: Routledge, 1995.

SARTRE, Jean-Paul. Prefácio. In FANON, Franz. **Os condenados da terra.** 2ª ed. Trad. J. L. de Melo. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1979, p. 3-21.

SAVIANI, Demerval. **Da nova LDB ao novo Plano Nacional de Educação: Por uma outra política educacional.** Campinas: Autores Associados, 1999. 2º ed. Campinas, São Paulo.

SCHMITT, Carl. **El Nomos de La Tierra en el Derecho de Gentes del Jus Publicum Europaeum.** Madrid, España: Centro de Estudios Constitucionales, 1979.

SILVESTRE, Edney. **Contestadores: entrevistas notáveis.** São Paulo: Francis, 2003.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Tradução de Sandra Regina Goulart, Marcos Ferreira Feitosa, André Ferreira Feitosa. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

STROOBANTS, Marcelle. A qualificação ou como se ver livre dela. In: DOLZ, J.; OLLAGNIER, E. (Orgs.). **O enigma de competência em educação.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

TAKAKI, Nara Hiroko. Perspectivas derridianas e linguagem digital: aproximações. In: TAKAKI, Nara Hiroko; MONTE MOR, Walkyria. (Orgs.). **Construções de sentido e letramento digital crítico na área de línguas/linguagens.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

\_\_\_\_\_. Futebol, linguagens e sociedade. In: TAKAKI, N. H.; MARCIEL, R. F. (Orgs.). **Letramentos em terra de Paulo de Freire**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2<sup>o</sup> ed. 2015.

\_\_\_\_\_. **Ética pelo diálogo em meio aos letramentos**: perspectivas para pesquisas de formação de alunos e professores de línguas. *Calidoscopio*, v. 11, p. 52-63, 2013.

\_\_\_\_\_. **Da metodologia de pesquisas em letramentos e sociedade para a ética**: implicações na formação continuada na comunidade científica. *Revista Polifonia*, v. 19, n. 25, p. 87-109, 2012a.

\_\_\_\_\_. **Letramentos na sociedade digital**: navegar é não é preciso. Jundiaí: Paco Editorial, 2012b.

TANGUY, Lucie. Competências e integração social na empresa. In: ROPÉ, F., TANGUY, L. (Orgs.). **Saberes e competências**: o uso de tais noções na escola e na empresa. Campinas: Papyrus, 1997.

TODD, Sharon. **Toward an imperfect education**: Facing humanity, rethinking, cosmopolitanism. London: Paradigm. 2009.

VATTIMO, Gianni. **O fim da modernidade**: niilismo e hermenêutica na cultura pós-moderna. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

\_\_\_\_\_. Dialectica, differenza e pensiero debole. In: ROVATTI, P.; VATTIMO, G. (a cura di) **Il pensiero debole**. Milano: Feltrinelli Editore, 1992.

WALSH, Catherine (Ed.). **Pedagogías decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo II. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2017.

\_\_\_\_\_. Gritos, grietas y siembras de *vida*: entretejer de lo pedagógico y lo decolonial. In: WALSH, Catherine (Ed.). **Pedagogías decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo II. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2017.

\_\_\_\_\_. Notas pedagógicas a partir das brechas decoloniais. In: CANDAU, Vera Maria. **Interculturalizar, descolonizar, democratizar**: uma educação “outra”? Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016.

\_\_\_\_\_. (Ed.). **Pedagogías decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.

\_\_\_\_\_. Introducción. Lo pedagógico y lo decolonial: entretejiendo caminos. In: WALSH, Catherine. (Ed.). **Pedagogía decoloniales**: practicas insurgents de resistir, (re)sister y (re)vivir. Quito: Abya-Yal, 2013.

WALLERSTEIN, Immanuel et al. **Open the Social Sciences. Report of the Gulbenkian Commission on the Restructuring of the Social Sciences**. Stanford, California: Stanford University Press, 1996.

WALLERSTEIN, Immanuel. **Open the Social Sciences.** ITEMS, Social Science Research Council 50, n. 1: 107, 1996.

\_\_\_\_\_. **The modern World-System:** Capitalist Agriculture and the Origins of the European World-Economy in the Sixteenth Century. Nova Iorque: Academic Press, 1974.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. **Como compreender e ensinar competências.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

ZARIFIAN, Philippe. **Objectif compétence.** Paris: Liaisons, 1999.